

3

REVISTA DE LA  
ASSOCIACIÓ DE MESTRES  
ROSA SENSAT

# in-fan-cia

SEPTIEMBRE/OCTUBRE

1990

educar de 0 a 6 años



# No se quede sin Jovi



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



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

Distribuido por  FULCO S.A.

Rambal de la Montaña, 85-87. 08026 BARCELONA (España). Tel. (93) 236 75 00. Télex 97349 JVIE. Telefax 347 02 83

Página abierta: LA CRÍA DEL GUSANO DE SEDA/M. José Roca, Carmen Molina y Concepción Pujante	2
Educación de 0 a 6 años: ¿TRABAJO EN EQUIPO? NO, GRACIAS/Jaume Colomer	4
Educación de 0 a 6 años: LAS SOMBRAS EN LA ESCUELA INFANTIL/Mariano Dolci	7
Escuela 0-3: EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA Y EDUCACIÓN EN GRUPO/H. Rudolph Schaffer	16
Escuela 0-3: UNA DAMA DE COMPAÑÍA: LA FOTOGRAFÍA/Teresa Sogas	19
Buenas Ideas	22
Escuela 3-6: ANTES DE ESCRIBIR, HABLAR/M. Àngels Ollé	23
Escuela 3-6: DE ANTAÑO... LA CASA DE LOS NIÑOS DE LAS HERMANAS AGAZZI	26
Infancia y Sociedad: LOS NIÑOS MALTRATADOS/Xavier Querol	28
Infancia y Sociedad: CONVERSACIÓN CON UN PINTOR/Albert Ràfols	33
Infancia y Salud: EL SUEÑO DE LOS NIÑOS Y LAS PREOCUPACIONES DE LOS PADRES/Gherardo Rapisardi y Gian Paolo Donzelli	36
Infancia y Salud: ACCIDENTES DOMÉSTICOS INFANTILES (y II)/A. Andrés, I. Gómez de Terreros y J.M. Malo	40
Érase una vez: EL POLLO QUE FUE A COBRAR UN REAL/ Roser Ros Vilanova	44
Informaciones	46
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

**LA L.O.G.S.E.** Después de unos años de intenso trabajo, el Estado Español consigue con esta Ley el marco general básico para ordenar el sistema educativo de manera global, coherente y dinámica.

Desde la escuela de los más pequeños, no obstante algunos matices que habrá que aclarar y algunas concreciones que habrá de ir realizando, no podemos sino identificarnos con el nuevo marco legislativo en cuanto recoge el principio de un importante número de profesionales que han practicado y predicado que «el niño se educa desde que nace».

Este curso que comenzamos es el primero de la nueva ley, que está previsto que se aplique a lo largo de diez años. Es un curso crucial por lo que respecta a las orientaciones generales y a la realización de las primeras acciones. Desde *Infancia* velaremos por su desarrollo.

La Ley indica que los poderes públicos han de **satisfacer la demanda** de Escuela Infantil. Ello suscita las siguientes cuestiones: ¿De qué forma y con qué ritmo se conseguirá este objetivo? ¿Cómo se hará la planificación? ¿Cómo se tendrá en cuenta la realidad de la oferta actual 0-3 y 3-6? ¿Cómo

se realizará la necesaria coordinación de un ciclo y otro? ¿Con qué criterios se decidirá hacer escuelas de 0-3, 3-6, 0-6...?

La Ley trata la formación y titulación de los maestros de Educación Infantil. ¿A través de qué proceso se obtendrán? ¿Cómo se hará el acceso a las Universidades? ¿Cómo se adecuará el curriculum en las Escuelas Normales? ¿Cómo atenderán los sindicatos los temas laborales? Y, en resumidas cuentas, ¿cómo podrán los profesionales vivir el proceso con entusiasmo?

No es sencillo. Es necesaria una doble transformación: la de la Formación Permanente en los nuevos ciclos y la de la Formación Inicial, pasando del Preescolar a la Educación Infantil y diseñando también un modelo adecuado para los ya conocedores de la práctica escolar.

Desde *Infancia* queremos felicitar y felicitarnos por el paso histórico que supone la L.O.G.S.E. para los niños, para los profesionales y para la escuela, no sin expresar también nuestro firme compromiso de realizar un seguimiento sistemático del desarrollo e implantación de la Ley como un gran reto de futuro.

Edición y Administración:  
 Associació de Mestres Rosa Sensat.  
 Còrsega, 271  
 08008 Barcelona.  
 Telèfon 237 07 01.  
 Fax 415 36 80.

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES  
 Dirección General de Protección Jurídica del Menor.  
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
 Acción positiva de la Red Europea de Modelos de Atención a la Infancia.  
 DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE SEVILLA

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. Jefe de Redacción: Enric Batiste. Secretaria: Mercè Marlès. Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Ferrán Casas, Avelina Ferrero, Sonsolés Herrero, Manuel Hevia, Lola Martínez, Pilar Martínez, Juanjo Pellicer, Iñaki Turrillas. Consejos Autonómicos: Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Mercedes Toro; Madrid: Pepa Alerudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Lugarda Reig; Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. Comité Asesor: Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Odena, Roser Ros, Rosa M. Securun.

## La cría del gusano de seda

Una de las fuentes de ingresos con que anualmente contaban las familias de la huerta de Murcia era la de la crianza del gusano de seda, cuyo proceso se iniciaba al comienzo de la primavera con la eclosión de los huevos puestos el año anterior y acababa al final de la misma con la venta de los capullos de seda.

Actualmente y casi sin saber de dónde, por todas partes aparecen sobre marzo cantidad de pequeños gusanos que se reparten entre los niños, proviniendo de familias que, sin ánimo comercial, criaron el año anterior y guardaron los huevos (granos). Así, cierto día, un niño apareció en la escuela con una cajita de zapatos que contenía diminutos gusanos que le había dado una vecina. Se formó el consiguiente revuelo, todos los niños querían verlos y tocarlos, haciendo preguntas sobre ellos. Ante este interés, tomamos la decisión de llevar adelante en la propia escuela todo el proceso de crianza en forma similar a cómo lo hacían los huertanos, principal-

mente al contar con el asesoramiento de Leonor, la compañera al cargo de la cocina, quien, cuando niña, crió gusanos con sus padres.

### La experiencia

El primer paso era proporcionarles alimento, eran auténticos devoradores de



hojas de morera, su única comida, por lo que organizamos un sistema que garantizase el contar diariamente con suficiente cantidad de hojas frescas; en razón a como comían, así crecían.



Pronto se hizo necesario buscarles una «camita» mayor. Leonor aconsejó hacerles un zarzo —conjunto de cañas entrelazadas—, como se hacía antiguamente. A ello nos ayudaron los abuelos de Dani y Javi, que en la clase de tres años montaron un zarzo capaz de albergar a nuestra gran familia de gusanos de seda.

Alrededor de un mes y medio después, algunos habían alcanzado su mayor longitud, 5 centímetros, frente a los 4 milímetros tras la eclosión. En este punto dejaron de alimentarse y se movían de un sitio a

otro, buscaban dónde tejer su capullo (para los niños, su «casita»); los abuelos colaboradores trajeron unas ramas secas llamadas «frailes», que, colocadas en el zarzo, servían para que los gusanos subiesen e hilasen en ellas.

Llegó un tiempo en que todos los gusanos se habían encerrado en su capullo. Sacamos las ramas al patio y, con nuestra ayuda, los niños separaron los capullos de las ramas (desembojo) y los depositaron en una casa. Quedamos a la espera de la salida de las mariposas, las cuales, pocos días después de su salida, pusieron entre 200 y 400 huevos cada una, que, bien guardados, esperamos se conviertan la primavera siguiente en otros tantos gusanos.

### Aspectos pedagógicos

La experiencia realizada no pretendía ser un proyecto de investigación científica, de ahí la ausencia de datos concretos, técni-

cos y sistemáticos. Surgió de la curiosidad innata de los niños ante un ser vivo, reforzada por el interés que también produjo en los adultos, resultando así una *actividad de aula* vivenciada y gratificante para todos durante los meses que duró; para algunos niños el tema no les era ajeno, ya se había realizado el curso anterior; también teníamos fotografías de todo el proceso, lo que nos sirvió como material de documentación a la hora de empezar a trabajar la experiencia.

Creímos que era una actividad global con la que podíamos aunar objetivos de diversa índole. Nos propusimos:

- 1.- Acercar al niño a su entorno más próximo.
- 2.- Estimular la construcción del conocimiento sobre el medio natural contando con la curiosidad y las ganas de saber que los niños de esta edad suelen manifestar.
- 3.- Iniciarles en la capacidad de observación y comparación de aspectos muy concretos de la experiencia realizada.

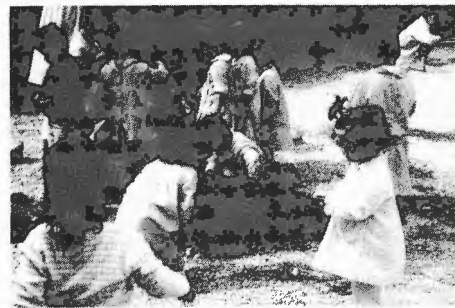


- 4.- Fomento de actitudes de colaboración, respeto, cuidado, responsabilidad.
- 5.- Propiciar situaciones de comunicación y vivencias.
- 6.- Hacerles partícipes de una de las más importantes tradiciones de la zona.

#### *Valoración*

Hemos considerado de interés la experiencia, por tener para los niños un sentido y una finalidad clara en sí misma. Aprendieron el manejo y cuidados necesarios para no hacer daño a los gusanos, los aceptaron con naturalidad, no hubo rechazo ni aprehensión.

Al ser una escuela pequeña, ha sido fácil y rápida la comunicación entre todos, grandes y pequeños, incluso entre madres y otros familiares que, en cierta forma *obligados* por sus hijos, venían a ver cómo seguían los gusanos, colaborando en el proyecto llevándoselos a casa los fines de semana para poder alimentarlos. En algu-



nos niños, se manifestó una relación afectiva: nada más entrar al centro, iban directos a donde estaban los gusanos, facilitando, este hecho, la separación de varios de los más pequeños de los familiares que los llevaban al centro.

En las situaciones de comunicación normales en el aula, fueron estableciéndose comparaciones con otros animales de la clase (peces, tortuga, pájaro) o de sus casas: tamaños, tipo de alimentación, desplazamientos, etc.

Durante el tiempo que duró el proyecto, se realizaron actividades de sicomotricidad y plástica tomando como referencia los gusanos.

En general, la actividad ha sido enriquecedora para todos, lo que nos anima a repetirla el próximo curso.

**M. José Roca, C. Molina y C. Pujante**  
*Escuela Infantil Nuestra Señora de la Fuensanta,  
 Patiño, Murcia*



Cuando se habla de trabajo en equipo, se está hablando básicamente de trabajo.

educar de 0 a 6

## ¿TRABAJO EN EQUIPO? NO, GRACIAS

JAUME COLOMER VALLICROSA

En diferentes ámbitos puede observarse un cierto desprestigio del trabajo en equipo. Para muchos, trabajar en equipo sólo significa hacer reuniones periódicas. Y las reuniones, auténtica epidemia de nuestro tiempo, a menudo son largas, dispersas, sin objetivos ni «orden del día», sin formulaciones de acuerdos, sin distribución clara de las responsabilidades, con continuas anécdotas que rompen el hilo del debate... ¿El trabajo en equipo es, quizás, una reminiscencia de la actitud romántica? ¿O es una manera de trabajar realmente eficaz?

Cuando se habla de trabajo en equipo no se está hablando de grupos relacionales, terapéuticos o de formación. Se está hablando, básicamente, *de trabajo*. Y si tomamos conciencia de ello hemos de tener presentes las técnicas y los criterios de organización del trabajo que con los años se han ido forjando sobre todo en los centros de formación empresarial. En estos lugares se considera que cualquier actuación sigue unas fases lógicas, las de planeamiento, realización y evaluación, sin las cuales el trabajo es desordenado e ineficaz.

Trabajar, es decir, llevar a término una determinada actuación, supone en primer lugar partir del conocimiento de las necesidades y del establecimiento de unos objetivos. Conlleva también el diseño del camino, es decir, de las acciones que permitirán llegar a los objetivos propuestos. Conlleva hacer el desglose de estas acciones, situarlas en el tiempo y establecer secuencias que las ordenen. Conlleva el cálculo de los recursos humanos, económicos e infraestructurales necesarios. Y conlleva también la distribución de responsabilidades. Y una vez proyectada la actuación, se trata de llevarla a cabo según el plan previsto, regulando a cada momento su adecuación a la realidad, y de evaluar sus resultados. Esta evaluación retroalimentará el conocimiento de las necesidades y la fijación de los objetivos, y se convertirá en un ciclo dinámico que mejorará la eficacia de la acción.

En este sentido es bueno diferenciar las técnicas de *planeamiento* de las de

**organización.** Las primeras pretenden ayudar a planear el trabajo que hay que hacer, independientemente de quien lo haga. Consisten sobre todo en:

1. Desglosar la tarea a realizar en las acciones básicas.
2. Desglosar las acciones básicas en unidades de acción.
3. Datar en calendario cada unidad de acción, indicando la duración de realización, la fecha-límite y la secuencia de proceso (después de cuál otra acción hay que realizarla).
4. Confeccionar, opcionalmente, un grafo calendario.

Una vez desglosadas las acciones y datadas en calendario, hay que llevar a término la organización del trabajo. Se tienen que definir sobre todo dos cosas:

1. La asignación de responsabilidades y competencias (quién se encarga de qué, y qué competencias decisorias tiene).
2. Qué sistema de coordinación o regulación se establece.

En general, en nuestras latitudes, no hay mucha tendencia a planear y organizar las acciones a emprender. Somos herederos del «se hace camino al andar». Y a veces esta actitud nos lleva a andar sin rumbo sin llegar a ninguna parte, o a dar vueltas como una noria. Los expertos en organización aseguran que el tiempo invertido en planeamiento y organización ahorra tiempo destinado a la acción. Planear y organizar, por otra parte, no quiere decir necesariamente hacer reuniones. Las reuniones son un mecanismo de elaboración y coordinación habitual en ciertos ambientes, pero no el único ni el más eficaz. ¿De qué manera el trabajo en equipo nos puede asegurar la eficacia del trabajo?

Hasta ahora hemos explorado el primer término del binomio «trabajo en equipo». Hemos insistido en que hay que partir del hecho de que se trata básicamente de «trabajo». Ahora debemos destacar el hecho de que este trabajo se realiza *en equipo*. Las razones de optar por un trabajo en equipo son de dos clases:

En primer lugar, el hecho de que el trabajo que tiene relación con personas (los servicios personales) exige normalmente un elevado nivel de implicación personal. No es posible la educación (ni la medicina o la asistencia social) sin que el educador participe en el proyecto global de intervención, que se lo sienta suyo, que se solidarice con los resultados. Esta implicación conlleva la necesidad de participación en la elaboración, la regulación y la evaluación.

En segundo lugar, el hecho de que uno de los procedimientos más eficaces de organización del trabajo es la constitución de equipos reducidos de profesionales, bien cohesionados, que se coordinen a través del mutuo ajuste. En este sentido, hay que dejar un margen elevado de opción profesional a cada miembro (estandarizando muy poco los procedimientos), pero definiendo claramente los criterios, y que la coordinación sea fruto, básicamente, del ajuste mutuo (es decir, del ponerse de acuerdo bilateralmente los profesiona-



*Las reuniones son un momento de coordinación, y no pueden partir del espontaneísmo.*



*Asegurar los recursos instrumentales necesarios.*



¿Trabajo en equipo? ¡Sí, gracias!

les que llevan a término una acción que depende de alguna manera de la acción de otro).

Esta opción, la del trabajo en equipo, pide asegurar unas reglas del juego: que los equipos sean reducidos, que sean cohesionados, que tengan claramente asignada una tarea, que tengan los recursos instrumentales necesarios, que sus miembros sean competentes profesionalmente y que tengan capacidad de opción profesional... También pide asegurar unos momentos colectivos (reuniones) para asegurar que se comparten objetivos y criterios, para regular el funcionamiento y para poner en común la valoración de resultados.

*Las reuniones, son básicamente, un momento de coordinación.* Pero, a diferencia de las reuniones relacionales, no pueden partir del espontaneísmo. Para cada reunión hay que haber definido previamente los objetivos (qué se pretende con la reunión), los temas a tratar (lo que se llama «orden del día», y que no hay que confundir con los objetivos), y la metodología más apropiada (turnos de palabras, momentos de exploración y de síntesis...). Es bueno hacer «actas» de las reuniones (a cierta edad empieza a fallar la memoria, y a veces falla voluntariamente), asegurar que cada uno las ha preparado (una reunión que no se ha podido preparar es mejor suspenderla), velar para que sean breves (si dura más de una hora y media, la reunión se vuelve improductiva), precisar bien los acuerdos... Y solo dejar para la reunión las cuestiones que hay que tratar en reunión (no llevar cuestiones que se pueden resolver de otra manera).

En las instituciones educativas se dan, a menudo, algunas desviaciones en torno al trabajo en equipo. Conviene destacar las siguientes:

1. «¡Entre todos lo haremos todo!»: negación de la distribución funcional, y necesidad de un clima afectivo prioritario (acogida grupal).
2. Dilución de las responsabilidades personales.
3. Despreocupación por la eficacia.
4. Tendencia a evitar la crítica mutua: esconder los conflictos y las divergencias (la procesión va por dentro y no se ventila).
5. Evitar las figuras directivas: creer que el trabajo en equipo no admite relaciones jerárquicas.

¿Por dónde se tiene que comenzar? Si un equipo de maestros quiere mejorar su trabajo en equipo, partiendo de las consideraciones hechas hasta ahora, tiene que empezar tomando conciencia del sistema de trabajo y de sus déficits. También tiene que promover un reciclaje en las técnicas de planeamiento y organización del trabajo. Y finalmente tiene que programar de nuevo la distribución de responsabilidades, los mecanismos de coordinación y las formas de evaluación de resultados, poniendo un énfasis especial en las reuniones del equipo como un momento clave de este cambio de estilo. Y al final quizás habrá un «¿Trabajo en equipo? ¡Sí, gracias!»



## LAS SOMBRAS EN LA ESCUELA INFANTIL

**El interés por las sombras en general y por la de uno mismo en particular ha suscitado una gran cantidad de conceptos mágico-religiosos, de tabúes y supersticiones en todas las culturas. Podemos subrayar también que cada generación de niños redescubre la sombra y el placer de jugar con ella.**

MARIANO DOLCI

Gracias a la colaboración de muchos educadores y padres, hemos podido recoger gran cantidad de observaciones que confirman la enorme difusión experimentada por los juegos espontáneos desde las primeras edades.

El interés por la sombra no desaparece del todo en los adultos. A todos se nos ha ocurrido alguna vez detenernos en la calle para observar la sombra extraña de una reja de hierro forjado o la de una bandada de palomas en pleno vuelo. También, en el cine, cuando se estropea la película, es casi inevitable que sobre la pantalla, todavía iluminada, surjan sombras de manos. Es un gesto al que muchos no renuncian y que viene de lejos, de una búsqueda iniciada en nuestra infancia que expresa el deseo de afirmar la propia existencia, a nosotros mismos y a los demás. Asimismo es evidente que la sombra ha representado en todas partes una de las primeras objetivizaciones del alma y, todavía hoy, decimos «el reino de las sombras» como si nuestra sombra fuera la parte de nosotros que sobrevive.



*¿Es rápida tu sombra?*

Resumiendo, todo parece indicar que en la sombra tenemos la posibilidad de aproximarnos a lo que realmente nos importa. Por ello, a veces nos resulta extraño constatar lo poco que se han utilizado las sombras en las escuelas, a pesar de la simplicidad de los medios requeridos para producirlas. Por nuestra parte hemos llegado a las sombras, hace más de diez años, a través del teatro. Cuando, en 1974, el «Laboratorio», que siempre se había ocupado de máscaras, polichinelas y marionetas añadió a sus propuestas el «teatro de las sombras», nos convencimos enseguida de haber encontrado un centro de interés real para los niños. Siguiendo las sugerencias de los educadores, en poquísimos tiempo, hemos pasado del teatro de siluetas al corpóreo, a los juegos de percepción y también, como ya veremos, al control del paso del tiempo. Continuamente llegan al «Laboratorio» noticias de nuevos juegos, de utilidades inesperadas, de combinaciones de las sombras con actividades diversas como la música, la expresión corporal, la lógica-matemática y otras.

Hemos de confesar que, en la búsqueda de documentación sobre este tema, el conocimiento de experiencias análogas apenas nos ha auxiliado. Existen algunos manuales que explican cómo construir siluetas y teatros de juguete, pero los objetivos de estas actividades en las escuelas no suelen ser muy claros. Sobre la génesis de la sombra, es decir, sobre el proceso a través del cual el niño llega a reconocerse en la propia sombra, no hemos encontrado casi nada, en comparación, por ejemplo, con la importancia de la bibliografía que desde hace más de cien años trata sobre el espejo. Existen, sin embargo, muchas analogías entre nuestros dos «dobles» y en italiano antiguo una sola palabra designa al uno y al otro. En la literatura castellana encontramos también ejemplos: «¡El tonto de Platero! Puesta en el cristal su cabezota blanca, agigantada por la sombra...», del libro *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez.

Tampoco existe prácticamente nada sobre los conceptos infantiles relativos a la sombra, si exceptuamos a Piaget. Nos proponemos dejar para otra ocasión el tratamiento de la génesis de la sombra y el de las creencias infantiles, subrayando aquí únicamente las posibilidades prácticas de esta actividad, especialmente en lo que se refiere a la escuela infantil. En esta institución las diversas actividades con las sombras pueden organizarse siguiendo unas líneas básicas aplicables en diferentes momentos o íntimamente relacionadas entre sí. Para hacer más cómoda la exposición, separaremos estas líneas básicas, de forma más bien esquemática:

- 1) Conocimiento de uno mismo.
- 2) Expresión dramática.
- 3) Percepción.
- 4) Percepción temporal.

Las dos primeras pueden iniciarse en la escuela infantil mientras que las otras, especialmente la última, quizá interesen únicamente en edades posteriores.

En la escuela infantil, antes de dirigir cualquier propuesta a los niños, será ne-

cesario un cierto periodo de familiarización con las sombras y con la oscuridad. En efecto conviene recordar que algunos niños muy pequeños podrían asustarse al ver en una habitación a oscuras la sombra inexplicable (al menos para ellos) de una mano que va aumentando de tamaño. Así pues, sean cuales fueren las actividades del programa, hay que preparar a los niños de forma gradual. Esta preparación nos permitirá evidenciar también posibles problemas (no infrecuentes) motivados por la oscuridad o por la presencia y el comportamiento de las sombras. Para los pequeños (incluso a los 3-4 años) la oscuridad y la sombra participan la una de la otra de manera más intensa de lo que nosotros, los adultos, somos capaces de apreciar. «La sombra es un pedazo de oscuridad», «la oscuridad es una gran sombra», dicen los niños, y algunos creen que la sombra que cae de una mesa puede romperse. Ello indica que la sombra puede verse como una materialización de ese fenómeno tan inquietante de la oscuridad.

Hemos comprobado que, para familiarizarse con la situación de oscuridad, algunas escuelas infantiles se enfrentan al problema, con niños muy pequeños, a través de una serie gradual de juegos:

- Dos adultos tapan a un grupo de niños con una manta y la levantan enseguida. Los pequeños chillan y a continuación se ríen. Si se acelera el ritmo, se sienten cada vez más seguros, aunque la manta, distraída, tarde en levantarse, dude, retroceda a medio camino, etc.
- Se coge en brazos a unos cuantos niños, que puedan apagar y encender el interruptor de la habitación. Después se juntan pequeños grupos de cuatro o cinco niños que accionan el interruptor por turnos.
- Al acabar una sesión de diapositivas, los niños pueden apagar y encender el proyector.
- Se da una linterna a los niños para que puedan entrar en una habitación a oscuras: es una experiencia emocionante.

Si a los niños no se les plantean problemas, con estos juegos evidenciaremos su ambivalencia: por un lado, les asustará la oscuridad; por el otro, la buscarán, porque desearán vencer el miedo.

También con niños de 3-4 años será oportuno proponer juegos parecidos, si bien de una manera más acelerada.

Los juegos a pleno sol son una inmejorable manera de presentar la propia sombra, que resulta muy nítida y tiene la propiedad de no cambiar de tamaño. Debido a la gran distancia de la fuente de luz, la sombra de un pájaro volando a gran altura conserva el mismo tamaño que el pájaro. Asimismo, es imposible ver cómo aumenta la sombra de un pie o una mano, lo que resulta inevitable con la luz artificial. Además (y esto es lo más importante), los niños tienden a jugar con su sombra, por lo que existen muchas probabilidades de que nuestras propuestas sean aceptadas con naturalidad.

Además de consolidar la experiencia de la sombra, estos juegos al sol sirven para mostrar al adulto cómo el niño asimila estos conceptos y si hay algunos que le causen preocupación.

Otra actividad importante es la que se realiza con recortes de papel agujereados, pegados en los cristales de las ventanas o situados cerca de una fuente de luz. Estos papeles, orientados hacia el este, proyectan unas sombras muy sugestivas. El mismo efecto se consigue con plásticos transparentes, alambre torcido, encajes, etc. Algunos opinan que experiencias de este tipo pueden favorecer en el niño la formación de conceptos abstractos y metáforas.

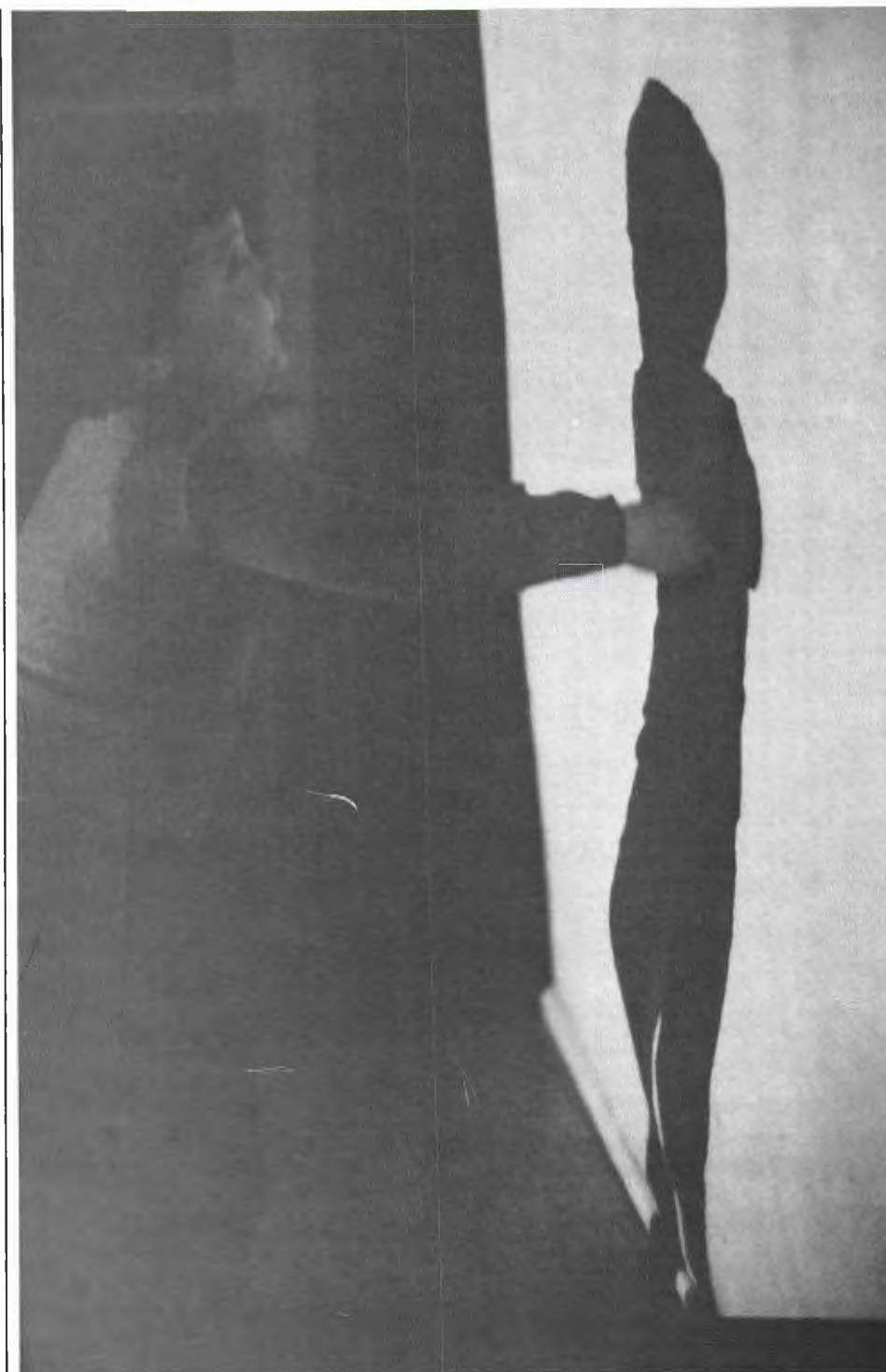
En algunas escuelas infantiles hemos construido también linternas mágicas con tambores cilíndricos de detergente.

Si los niños están *en edad de verbalizar* (3-5 años) podemos preguntarles directamente sobre su sombra o sobre el comportamiento de la misma. Colaboramos con educadores que han pasado uno de nuestros cuestionarios a los niños. Las preguntas forman parte de un juego: no es posible, y tampoco tendría sentido, plantear las preguntas fuera de un contexto de juego y al sol. Si la respuesta es incorrecta (son las más interesantes, ya que evidencian la mentalidad infantil) no podemos intervenir corrigiéndolos, sino que debemos efectuar una prueba. «¿Si clavo tu sombra, podremos fijarla y evitar que te siga?». Si un niño responde afirmativamente a una pregunta de este tipo el único procedimiento posible es hacer una demostración. Hemos de actuar, pues, de acuerdo con la situación y únicamente si los juegos con la sombra son aceptados por los niños.

Hace tiempo que intentamos plantear las preguntas de tal forma que puedan interesar también a los niños de la escuela infantil y recoger así sus emociones y creencias.

Veamos a continuación la serie de preguntas que, gracias a la colaboración de los educadores, se van modificando continuamente con la adición de nuevas propuestas y el abandono de las que, con el tiempo, se han revelado inútiles o confusas.

- 1) ¿Qué tienes delante?
- 2) ¿Qué es lo que hace sombra?
- 3) ¿De dónde viene la sombra?
- 4) ¿Dónde está la sombra?
- 5) ¿Dónde se encuentra por la noche?
- 6) ¿Te gusta tu sombra?
- 7) ¿De qué está formada?
- 8) ¿Puedes tocarla?
- 9) ¿Puedes romperla?
- 10) ¿Huele?
- 11) A ti qué te parece: ¿La sombra come? ¿La sombra duerme?
- 12) ¿Podrías reconocer a un amigo por su sombra?



¿Puedes tocarla?



Los pequeños son grandes experimentadores



- 13) ¿Por qué? ¿Cómo lo sabes?
- 14) Si apartamos la mesa en la que se ve tu sombra, ¿qué pasará?
- 15) ¿Las sombras van siempre por el suelo?
- 16) ¿Puedes separarte de tu sombra?
- 17) ¿Y si corres? ¿Y si la cortas con un cuchillo? ¿Y si la rompes a pedacitos? ¿Y si la clavas?
- 18) Si te quitas los zapatos, ¿te va siguiendo la sombra? Si la tapas con un trapo o una manta, ¿todavía se verá?
- 20) ¿Qué hará la sombra si doy vueltas? ¿Si me subo a una silla? ¿Si doy volteretas? ¿Si voy en coche, en barco, en avión? Si nado, ¿donde está la sombra?
- 21) Si mi sombra está delante y yo voy hacia la puerta, ¿qué le pasará a mi sombra cuando llegue, trepará por la puerta o pasará por debajo?

Si los lectores de *In-fan-cia* quisieran hacer la prueba, podría ser interesante analizar las respuestas en un próximo número.

No nos dejemos engañar por la aparente simplicidad de ciertas preguntas. Unos maestros de escuela primaria se han encontrado con respuestas «incorrectas» incluso en niños de 7 u 8 años.

Si el grupo de niños se divierte, resulta todavía más emocionante para el adulto ver cómo los pequeños de 4 ó 5 años son, en el fondo, grandes experimentadores, verdaderos científicos. Nos acordamos ahora de la animada búsqueda de una manta para poder realizar la prueba y de la interrupción de un dibujo para salir corriendo, quitarse los zapatos y comprobar el comportamiento de la sombra... Nos resulta emocionante ver cómo, a veces, en la conversación entre los niños se va formando una espiral de hipótesis cada vez más acertadas. Cuando un niño vuelve a tomar la palabra, su pensamiento ya se ha modificado, conciliando sus hipótesis con las de los demás. Lo que dice, incluso si nos parece incorrecto, ha alcanzado un nivel más elevado, más general, y sus hipótesis son cada vez más afinadas e ingeniosas:

*Margarita:* «Si tapas la sombra con la manta, ya no la ves.»

*Mario:* «Seguro que no, la sombra es más lista que tú, cuando eches la manta, enseguida dará un salto y volverá a colocarse encima. Nunca podrás dejarla debajo.»

*Irene:* «Si no es de verdad, no sabe saltar.»

*Mario:* «Sí que tiene piernas para saltar.»

*Margarita:* «Si yo salto, ella también salta.»

*Irene:* «Sólo salta si saltan las personas.»

El sentido de estos juegos no sólo reside en alcanzar nociones precozmente, sino también, mediante las propias decisiones, en despojar a la sombra de su posible aspecto inquietante. Las causas físicas del fenómeno se descubrirán más adelante y las experiencias vividas facilitarán tales descubrimientos.

A continuación, si entramos de nuevo en la escuela y dirigimos una linterna o un proyector hacia una pared blanca, utilizando las manos o con la ayuda de

pequeños objetos o trozos de cartón, podremos representar escenas auténticas. Este es quizá el momento más adecuado para introducir una pantalla, que evitará que «los actores y los «espectadores» estén situados en el mismo lado y se interfieran mutuamente.

Hacia los dos años pueden iniciarse los juegos de reconocimiento detrás de un telón. Unos niños pasan por turno por detrás de una pantalla mientras los demás intentan reconocerlos. Si los que participan son un poco mayores, aprenden espontáneamente a colocarse de perfil ante las protestas del público. Aprenden a exagerar los gestos y, también de forma espontánea, a hablar poco, concentrados quizá en controlar las consecuencias de sus movimientos. Todo ello estimula la expresión corporal. Resulta divertido preguntar: «¿Cómo has conseguido reconocer a tu compañero?». Algunas respuestas son obvias: «Por las trenzas», «por el chupete», «por el juguete que lleva en la mano»; en cambio otras nos pueden parecer raras y, sin embargo, son correctas. Muchos niños responden: «por las orejas». Posiblemente lo que captan es el concepto de contorno, de silueta, sin ser capaces de expresarlo; puede que quisieran decir: «por lo que sobresale», «por la curva del contorno», y señalan lo que sobresale a simple vista.

Detrás del telón se realizan también juegos de reconocimiento más complejos. Cada niño, por turno, ha de escenificar un determinado tipo de actividad y los demás tienen que descubrirla: «comer», «hablar por teléfono», «lavarse los dientes», «peinarse», «clavar un clavo», etc.

El maestro ha de recordar que también él posee una sombra.

Puede que haya llegado el momento de hacer el retrato de los niños. Como todo el mundo sabe, la sombra constituye, principalmente hacia 1700, una apreciada técnica del retrato, que se puso de moda entre nobles y artistas. Parece ser que su decadencia se puede atribuir, en cierta forma, a un policía francés que inventó una silla especial para obtener un perfil de gran precisión, que se difundió por toda Francia. Si dos perfiles superpuestos encajaban a la perfección, se trataba, sin duda, de la misma persona. Al quedar asociado este tipo de retrato a reos y delincuentes, empezó a desacreditarse y, finalmente, desapareció de los salones.

Si queremos realizar el retrato de los niños en la escuela infantil, colocaremos una hoja de papel en blanco sobre la pared, cerca de una silla y enfocaremos un proyector de diapositivas desde el otro extremo. Un adulto trazará el perfil de la sombra. Recortado el contorno, se pondrá encima de una cartulina negra que, asimismo, se recortará y se pegará sobre un cartón claro. Agrupados en un álbum o colgados de la pared, los retratos se entregan a los padres al finalizar el año. A veces los padres se han mostrado interesados en retratarse, y, para que puedan hacerlo, durante las fiestas, se ha dispuesto una habitación para tal propósito. Claro que también algunos muñecos, animalitos de trapo o



*¿Van siempre por el suelo las sombras?*



títeres, e incluso animales vivos, que se han destacado durante la sesión, se hacen merecedores de su propio retrato.

Hay niños que distinguen su perfil del de sus compañeros, al menos del de los más conocidos, incluso antes de los 24 meses. A veces su perfil les deja francamente perplejos (al igual que les ocurre a algunos adultos). De hecho, conocemos nuestro rostro de frente, mientras que son los demás quienes conocen nuestro perfil.

Los juegos con el cuerpo o los que veremos más adelante, de percepción, de reconocimiento de los objetos, las sombras chinescas con las manos, las sombras de siluetas... definen las principales cualidades de las sombras:

- 1) La bidimensionalidad, o sea, la evidencia de un único contorno.
- 2) La proporcionalidad geométrica (las sombras son «elásticas», como nos sugería un niño).

Gracias a la bidimensionalidad, el mundo de las sombras es un mundo en el que tenemos la impresión de que las espadas atraviesan los cuerpos de parte a parte, de que el gusano recorre toda la manzana para salir por el otro lado, y de que simples trozos de cartón provistos de tiras elásticas producen el efecto de colas, crines, orejas de animales, cuernos, etc., que los pequeños actores pueden ir añadiendo.

Si la linterna es muy pequeña y está provista de una luz intensa, se consiguen interesantes efectos de «grande y pequeño». Según como se coloque, la sombra de la maestra será más pequeña que la del niño, lo que produce una inmensa satisfacción a los pequeños. Un árbol en miniatura (puede ser una simple rama de ciprés) colocado cerca de la linterna, permitirá que aparezcan grandes ramas en la pantalla, sustituyendo con ventaja incómodas estructuras de cartón y madera.

Sabemos hasta qué punto el niño se interesa por el problema de lo «grande» y de lo «pequeño»: «Todavía eres demasiado pequeño...», «Cuando seas mayor...», «¿No ves que es más pequeño que tú?...», etc., son frases comunes en la experiencia del niño que topa continuamente con objetos contruidos por los adultos. No es casual que muchas fábulas tradicionales traten de gigantes y enanos, y que el cuento de Gulliver, escrito para adultos, haya sido adaptado para el público infantil.

Sería demasiado prolijo detallar todas las actividades posibles. Pueden multiplicarse las luces (multiplicando así las sombras) y pueden colorearse mediante plásticos transparentes. Si disponemos de dos proyectores podemos dividir en dos, por el telón, al grupo de niños. Encendiendo alternativamente un proyector y apagando el otro, los niños actores se convierten en espectadores y viceversa. Sin telón y con dos luces sobre dos mesas, se producirán dos sombras del niño que está en el centro; si levanto y bajo una de las luces,

¿en qué posición deberá colocarse el niño para que las dos sombras tengan las mismas dimensiones?

Con una pequeña pantalla de mesa (el marco de un cuadro con una tela clavada) y un proyector pueden practicarse muchos juegos relacionados con la percepción visual.

Es sorprendente, incluso para un adulto, el aspecto que adquieren los objetos detrás de la pantalla, reducidos a su simple contorno. Pocos pueden prever que la sombra de un cubo pueda ser hexagonal; en efecto, cuando observamos un cubo, su contorno es casi siempre un hexágono a pesar de que no lo veamos porque estamos condicionados por nuestra experiencia de manipulación de objetos cúbicos. Sabemos que las caras son cuadradas y las vemos como tales. Como demuestra la psicología reciente, lo que el ojo ve depende de su historia, así que, generalmente, vemos aquello que sabemos que hemos de ver. ¿Qué ocurriría si tuviéramos mayor capacidad de visión? ¿Y si el ojo fuera capaz de descubrir estructuras inusitadas? ¿Y si fuera capaz de incluir lo real en lo ficticio y viceversa?

Orientando diversos objetos detrás de la tela, la sombra de una pluma puede parecer una bola; la cafetera, un simple cilindro; el disco, una línea sutil; solo la pelota, independientemente de como se oriente, produce la misma sombra. Muchos objetos familiares se reconocen de nuevo y ver cómo los niños se divierten con estos juegos demuestra hasta qué punto corresponden a exigencias reales.

Si nos paramos a pensar en las dificultades que muchos de nosotros hemos tenido, ya en edad adulta, para dominar las proyecciones ortogonales, los planos cartesianos, etc., resulta chocante ver con qué facilidad niños de estas edades se habitúan a tener en cuenta estos conceptos aparentemente abstrusos.

Si sobre la mesa, entre la pantalla y la fuente de luz, disponemos siluetas de cartón o de alambre sujetas mediante soportes, obtendremos sombras más o menos grandes según la distancia. Si la silueta del ratón se aproxima a la luz, la sombra irá aumentando hasta superar la del gato. Pregunta: «¿Cuánto queso ha de comer el ratón para no tener miedo del gato?». Podemos proponer a los niños de cinco y seis años que intenten adivinar la disposición de las siluetas antes de conectar el proyector. Los niños tienen verdaderas dificultades a la hora de prever la forma que adoptarán las sombras. Según Piaget, la dificultad del niño se debe a su egocentrismo, a la incapacidad de situarse en un punto de vista distinto del suyo. Para comprender la disposición y proporcionalidad de las sombras, hay que situarse, en cierto modo, en el lugar de la luz. Nosotros, como maestros, podemos hacer la pregunta a la inversa y pensar si una prolongada experiencia con el juego de sombras no podría favorecer experiencias estructurantes capaces de ayudar al niño a superar su punto de vista, es decir, a objetivar. Por ello, ya desde la escuela infantil, buscamos juegos en

los que el niño, además de ser «silueta», como en las sombras corpóreas, pueda, de vez en cuando, llegar a ser «pantalla» o «luz». Podemos, por ejemplo, proyectar diapositivas encima de la barriga de un niño que, cambiando de posición, aumentará o disminuirá lo que representa la diapositiva. También podemos proporcionarle una linterna eléctrica y colocarlo detrás de las siluetas inmóviles, cuyas sombras cambiarán de tamaño.

Cualquiera de estos juegos tiene, para los niños, una dimensión expresivo-dramática. Las sombras de los objetos o de las manos son personajes a los que los niños atribuyen personalidad y autonomía. Pasar de estas actividades al teatro de sombras resulta fácil y natural. Para la escuela infantil, pueden construirse grandes siluetas, sólidas, de cartón o de madera, con pocas articulaciones. No es preciso que construyamos muchas, basta con dos. Más adelante, podemos recortar los personajes de los dibujos infantiles y fijarlos a palitos de madera. Los niños que son capaces de recortar solos descubren pronto que, agujereando los ojos, estos se hacen visibles.

El inconveniente de los dibujos infantiles, cuando queremos obtener sus siluetas, es que los personajes están representados, generalmente, de frente y no de perfil, lo cual los haría más expresivos. Curvando el alambre, los mismos personajes pueden ayudar a solucionar el problema. Utilizando esta técnica, los niños tienen tendencia a recurrir al perfil. Las sombras obtenidas con el alambre resultan muy sugestivas. Si se les añaden envoltorios de caramelos, de colorines o transparentes, tules, puntillas, pequeñas hojas o plumas de pájaro, telas metálicas, se enriquecen las siluetas y puede iniciarse una búsqueda de materiales prácticamente inagotable.

Las sombras proyectadas por el sol pueden ayudar a controlar el paso del tiempo, a partir de los 3-4 años.

Uno de los relojes de sol más simples puede ser la silueta de una golondrina en vuelo, realizada en cartón y pegada al cristal de una ventana orientada al sur. Por la mañana, cuando llegan los niños, la sombra de la golondrina se proyecta en el suelo o encima de una pared. La cubriremos con cinta adhesiva para ocultarla. Media hora más tarde, llamamos a los niños y les hacemos notar que la cruz de cinta adhesiva no se ha movido, mientras que la sombra de la golondrina se ha desplazado. Al principio los niños no se impresionan, por lo que habrá que repetir la operación unas cuantas veces para despertar su interés y ver aparecer las primeras hipótesis: «A lo mejor Mariano se ha equivocado y no ha puesto bien la cinta». (En este caso se repite la prueba bajo la atenta mirada del niño). «A lo mejor esta es otra golondrina y la primera está escondida debajo de la cinta». (En este caso se levanta un poquito la cinta para ver si hay otra sombra escondida debajo).

Con todo, resulta inevitable que los niños, al ver las cruces de cinta adhesiva, se convenzan de que la sombra de la golondrina se mueve. Si el cristal en el



*La sombra, siempre, imita que te imita.*

que está pegada la silueta es bastante alto, la velocidad de desplazamiento se podrá observar con una lupa.

Pregunta: «¿Cómo se las ha apañado la sombra para moverse?». «Ha volado» «No es de verdad, no puede volar». «Ha andado con sus patitas».

Puede ocurrir que los niños intenten detener la sombra sujetándola con montañas de cinta adhesiva o construyendo a su alrededor una jaula. Al día siguiente se dan cuenta (hay que dejar en su lugar las cruces) de que la golondrina se prepara para repetir el camino de la víspera. Podemos prepararle sorpresas: un platito con agua para beber, otro con alpiste y, finalmente, un nido para dormir. Podemos utilizar simplemente ilustraciones de estos objetos que, sin lugar a dudas, la golondrina irá visitando uno a uno. En días sucesivos (si el sol viene en nuestra ayuda) la maestra colocará los objetos de manera oportuna para que la sombra pase por el agua a la hora de lavarse las manos, por el alpiste a la hora de comer y, finalmente, por el nido, a la hora de la siesta.

Niños de 3-4 años, incapaces de leer y de entender la hora, son en cambio capaces de controlar un reloj solar como el descrito. Esto conlleva implicaciones afectivas como perfectamente sabe quien ha tenido que decirle a un niño que llora que «mamá vendrá pronto». La diferencia entre el tiempo afectivo y el real es un problema difícil de superar, aunque tal vez puedan ayudarnos las metáforas espaciales del transcurso del tiempo.

Con la golondrina es difícil hacer nada más: en algunas escuelas se ha comprobado, multiplicando las golondrinas, que algunas ventanas no son apropiadas para este juego (las orientadas al Norte, sin duda no sirven) mientras que otras solamente sirven por las mañanas, y las opuestas sólo por las tardes. Nos parece que es lo máximo a que se puede llegar en una escuela infantil.

Podemos jugar con otros relojes solares, colgados, portátiles o fijos, verticales u horizontales. En algunas escuelas, abuelos campesinos que se acordaban de cómo trazar relojes de sol, los han dibujado complacidos en el muro de la escuela. Nos parece recordar que, en España, existen todavía relojes solares en palacios y casas rurales.

También podemos trazar en el patio un «reloj de sol humano»: cada vez que se pisen dos huellas pintadas en el suelo, la sombra indicará la hora.

Sería demasiado extenso intentar enumerar las contribuciones que las sombras pueden aportar a actividades como la música, la sicomotricidad, la lógica-matemática y otras. El destino de las sombras en las escuelas primaria y media sería un tema interesante incluso para los que trabajan con niños pequeños. Por medio de las sombras, podemos medir, por ejemplo, la altura de una casa o de un árbol sin necesidad de subirnos a ellos, o la anchura de un río, introduciendo conceptos de dimensiones proporcionales. (Haciendo un inciso, hemos de subrayar aquí que con este procedimiento se calcula la altura de las

montañas lunares.) A continuación podríamos recordar que la primera geometría no euclidiana (concebida en el año 1500) fue la teoría «de las sombras», pasaje conceptual que podría proponerse a los alumnos de la escuela media.

Nos gustaría acabar con unos cuantos consejos técnicos:

1) Una óptima colocación para el telón de las sombras corpóreas se obtiene enrollándolo en el techo mediante una cuerda. Así no constituye un estorbo.

2) El proyector de diapositivas tiene una luz muy intensa pero no resulta demasiado adecuado para los juegos de «grande y pequeño»; los objetos colocados cerca de la lente producen una sombra desenfocada. Además, el haz de luz resulta muy agudo. Para iluminar un telón de grandes dimensiones, hay que colocar el proyector a mucha distancia y, en consecuencia, los efectos de «grande y pequeño» se obtendrán a partir de movimientos amplísimos.

3) Existen objetivos de «gran angular» adaptables a ciertos proyectores: resuelven el problema pero son muy caros.

4) Una buena solución son las linternas eléctricas de gran potencia. En este caso, hay que ennegrecer la parábola interna con el fin de obtener una luz verdaderamente puntiforme. La linterna eléctrica colgada con dos hilos del techo (para que no gire sobre sí misma) evita molestos montajes y los niños pueden corretear por debajo sin peligro.

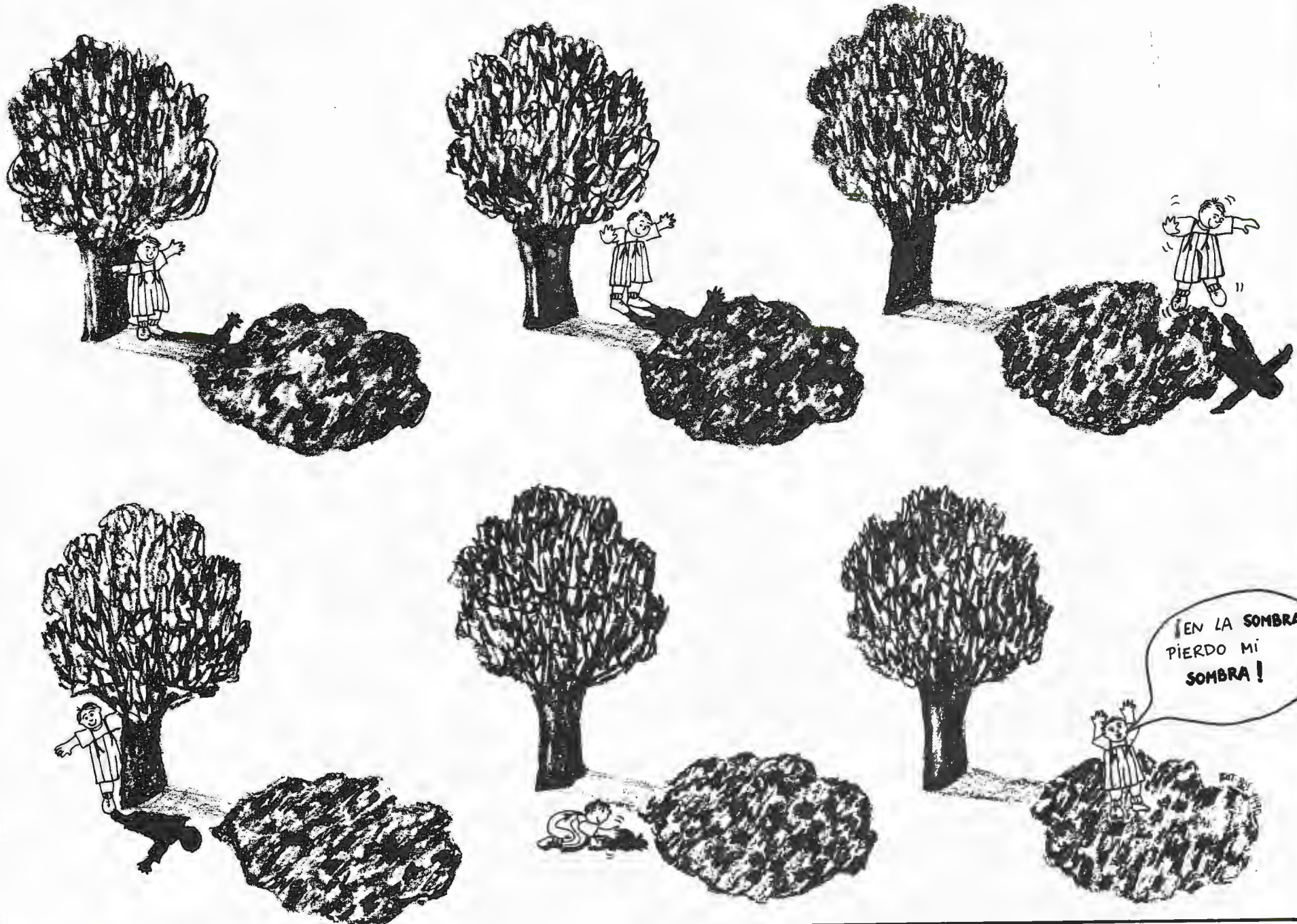
5) Luces pequeñas pero con luz intensa (de hasta 100 W) son las de los faros de los coches. Colocando una dentro de una caja metálica ante una abertura rectangular, proporciona un haz de luz cuadrangular y, también, «gran angular». Tienen el inconveniente de que necesitan un transformador ya que funcionan con corriente continua de 12 ó 24 volts. Por otra parte, no pueden tocarse con los dedos porque se funden en seguida y se calientan mucho.

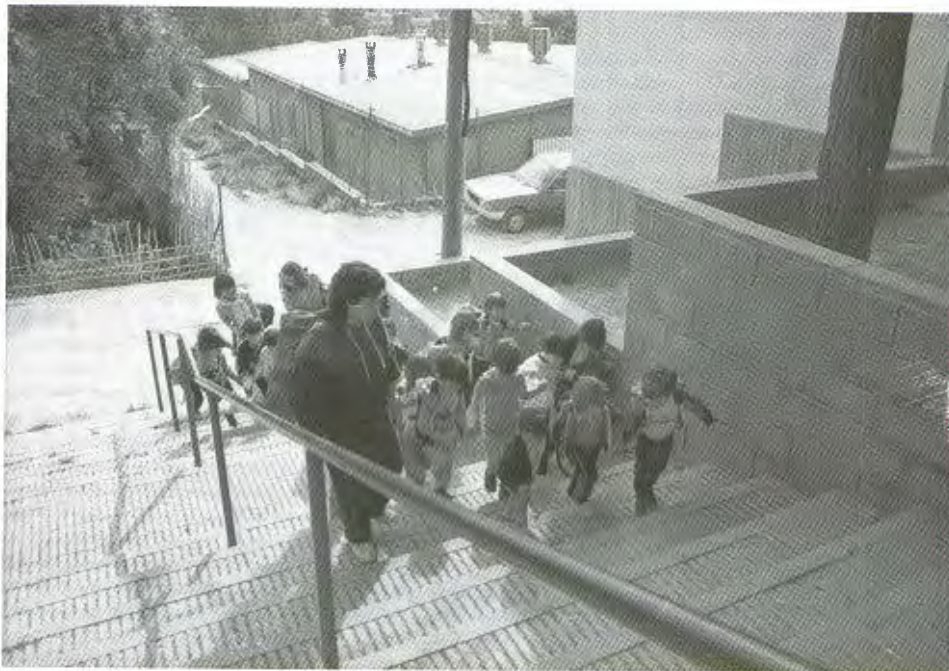
6) Estas luces, sin embargo, pueden alimentarse con un acumulador de automóvil. Las representaciones con sombras, por la noche, al aire libre, en camping, con una sábana tendida entre dos árboles, pueden ser una experiencia maravillosa.

7) También la pálida luz de una vela produce sombras emocionantes. De sombras sabemos que la vela encendida puede ser peligrosa, que su luz es muy débil, que hay que habituarse primero a la oscuridad antes de poder ver algo, etc., pero es estimulante realizar esta experiencia, por lo menos una vez: gracias al temblor de la llama, las siluetas parecen cobrar vida de manera mágica.



# quisicosas y quisicasos





*La mayoría de los adultos posee una sensibilidad espontánea en sus contactos con niños.*

escuela 0-3

## EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA Y EDUCACIÓN EN GRUPO

H. RUDOLF SCHAFFER

El conocimiento de los niños ha dejado de ser una cuestión de opinión personal y en la actualidad está cada vez más influido por los avances de la investigación. Gran parte de esta se interesa en la búsqueda de condiciones óptimas para la educación infantil, por lo que, siendo tantas y de tal diversidad las cuestiones que se plantean, desearía atraer la atención sobre un tema: la calidad de la sensibilidad en las personas que cuidan de los niños, sean padres o maestros.

¿Qué significa sensibilidad? Esencialmente se refiere a la conciencia que el adulto tiene del niño como individuo provisto de derechos y a la capacidad de reconocer las necesidades, demandas y habilidades de un individuo concreto. Son muchos los caminos que una personalidad encuentra a la hora de manifestarse: cuando el adulto ajusta su comportamiento a las cualidades específicas de la personalidad del niño, cuando sabe adaptarse a su desarrollo cambiante y cuando se establece una interacción mediante la que puede in-

interpretar la comunicación del niño y darle una respuesta adecuada. La tarea podría resultar gigantesca si no fuese porque, afortunadamente, la mayoría de adultos posee una sensibilidad espontánea que se evidencia de manera casi natural en sus contactos con niños. Y esto es positivo, ya que la ausencia de un trato sensible podría ocasionar consecuencias adversas en el progreso del desarrollo del niño y en su estabilidad emocional.

Poseer la sensibilidad que necesita un niño y tratarlo de manera adecuada depende de múltiples factores. Resulta más fácil a través de una relación personal, por ejemplo, la de una madre con su único hijo. Es más difícil cuando el adulto tiene que atender a varios niños al mismo tiempo, ya que su atención ha de repartirse entre todos y no le es posible dedicarla exclusivamente a uno. Se ha comprobado que los gemelos, por ejemplo, acostumbran a ser más lentos en el aprendizaje de la lengua que los hijos únicos, ya que cada gemelo recibe menor atención y menos estímulos verbales al tener que compartir a la madre con otro hermano con idénticas exigencias. Si esto conlleva un problema en casa con dos niños, ¿cómo no lo será en una escuela infantil en la que un solo adulto debe responsabilizarse de todo un grupo?

Educar en el contexto de un grupo no es una tarea fácil. Sin duda cualquier educador infantil afirmaría que su deseo es respetar la individualidad de cada uno de los niños a su cargo, evitando, en la medida de lo posible, el peligro de caer en normativas. Es difícil ponerse de acuerdo: en las escuelas infantiles de China, por ejemplo, se procura estimular al grupo más que al individuo, de manera que los niños, desde muy pequeños, aprenden a valorar el interés común por encima de los intereses privados. Los valores de la sociedad occidental son distintos: en nuestras escuelas infantiles nos proponemos proveer a los niños de experiencia de grupo sin dañar su individualidad. No obstante, cómo estimularla atendiendo a un mismo tiempo a entre 5 y 10 niños constituye un dilema –y además una dificultad que raramente se afronta. ¿Cómo podemos demostrar nuestro afecto a un niño en concreto cuando este comparte la atención del adulto con otros niños?

Hace unos años, un compañero y yo intentamos comprobar el cambio de actitud de un educador infantil que tenía que atender a un grupo de niños. Solicitamos de los educadores que participasen en dos situaciones de juego, una con un niño y otra con cuatro. Las sesiones se filmaron en vídeo, con el fin de examinarlas con detenimiento a posteriori, y comprobar cómo se había desarrollado cada situación. Observamos numerosas diferencias. En la situación maestro-niño, el maestro tenía (evidentemente) mayor capacidad de respuesta y se mostraba más afectuoso con el niño: prácticamente todas sus preguntas obtenían respuesta, cada situación era comprobada y cada acción observada. La atención no estaba dividida durante la sesión. En la otra situación, con cuatro niños, al menos la mitad de las demandas de atención por parte de los niños eran ignoradas –por la sencilla razón de que el adulto estaba atendiendo a otro niño. Además, los turnos de juego personal con un determinado



*En la escuela el niño amplía sus relaciones sociales conociendo a otros niños.*

niño eran mucho más breves que en la situación anterior niño-educador, ya que el maestro tenía que repartirse ahora entre todos. El análisis de las conversaciones de los educadores, en la segunda situación, demostraba que estaban más pendientes del comportamiento y de la supervisión; por el contrario, con un solo niño la conversación se centraba en el juego. Resumiendo, una misma persona mantenía un comportamiento más o menos sensible según el número total de niños que reclamaban su atención.

Estas observaciones aportan datos esclarecedores a problemas que deben afrontar los educadores en las escuelas infantiles. Desearían atender adecuadamente a cada uno de los niños dando respuesta a sus sugerencias y preguntas, pero ello resulta totalmente imposible. Las circunstancias presentes les obligan a ser realistas con sus posibilidades y, de estimarlo necesario, tendrían que empezar de nuevo.

Se ha afirmado en repetidas ocasiones que las escuelas infantiles gozan de una posición privilegiada para ayudar a los niños en el aprendizaje de la lengua y para ayudar a superar diferencias a niños de familias desfavorecidas. Dos investigadores ingleses, Barbara Tizard y Martin Hughes sostienen la idea contraria. En su estudio, estos dos psicólogos examinaron un grupo de niños de 4 años, de familias pertenecientes a las clases media y trabajadora, recogiendo conversaciones con las madres, en casa, y con los maestros, en la escuela. Los resultados obtenidos, una vez comparadas las aportaciones adulto-niño, demostraron que, en casa, las conversaciones eran, en general, más frecuentes, más largas, más diversificadas, más informativas y más compensadas. De lo que se deduce que las escuelas infantiles proporcionan menos oportunidades para el aprendizaje de la lengua que el hogar.

El factor principal para obtener este resultado es, sin lugar a dudas, la obligación del educador de repartir su atención entre varios niños en lugar de dedicarla totalmente a uno (como sucede con muchas madres).

Veamos otro ejemplo, extraído de un estudio de las escuelas infantiles del área de Oxford, llevado a cabo por Kathy Silva y su equipo, que se refiere también a conversaciones entre maestros y niños. Los maestros conversaban a menudo con los niños durante las horas de trabajo: no obstante, cuando se midió el tiempo de conversación con un determinado niño, no pasaba de los tres minutos por hora. Se cree que la comunicación individualizada es el mejor vehículo para hacer avanzar lingüísticamente a los niños, que, de esta manera, se identifican con el adulto capaz de adecuar su lenguaje, de manera sensible, a su nivel de comprensión infantil y les ayuda a expresarse con mayor fluidez. Normalmente, en el ajetreado espacio de la escuela infantil, hay pocas ocasiones de conseguir este marco de intimidad, que, en cambio, es posible en casa, en presencia de la madre (y si esta tiene más de un hijo, cada uno de ellos se halla en un estadio distinto de desarrollo, lo que facilita que la madre pueda repartir su atención para comportarse de la manera justa).

Antes de acabar, quisiera aclarar dos puntos. En primer lugar, pensemos que las escuelas infantiles persiguen muchos objetivos y que proporcionan a los niños gran cantidad de ventajas. Posiblemente no encuentran en ella la misma interacción con el adulto que en la familia, pero la escuela hace posible que el niño amplie sus relaciones sociales conociendo a nuevos compañeros —especialmente otros niños. Cada nueva relación social facilita la adquisición de nuevas habilidades sociales y, aunque un niño puede soportar un número limitado de nuevos conocimientos, el conocimiento de personas que no forman parte del entorno familiar constituye una de las aportaciones más valiosas de la escuela.

En segundo lugar, consideremos de nuevo la personalidad del niño y la necesidad de mostrarnos sensibles a sus manifestaciones. Las escuelas infantiles han de encontrar el camino que conduzca a evitar los peligros de la reglamentación, con la finalidad de tratar a los niños como individuos dentro de la dinámica del grupo. Es evidente que, cuanto más numeroso sea el personal, más oportunidades habrá de atender a cada niño individualmente, de jugar con él, o leer un álbum ilustrado, o simplemente de charlar. La ratio adecuada de personal por niño representa un gran incremento en los presupuestos, idea no especialmente agradable para los administradores. Existen, no obstante, soluciones como, por ejemplo, la reorganización diaria del horario para disponer de tiempo para sesiones individuales, especialmente con los niños que, por una u otra razón (progreso lento en el desarrollo o en la educación, dificultades de carácter, etc.), necesitan un trato individualizado y más afecto que los demás.

La importancia de la estabilidad del equipo es otro punto a subrayar: a medida que el educador y el niño profundizan en su conocimiento, más sensible puede ser el primero a las demandas del segundo.

Un último punto: la necesidad de conectar la vida familiar del niño con su vida en la escuela infantil. El personal de una escuela infantil puede ignorar fácilmente lo que los niños hacen fuera del espacio escolar. Las referencias surgidas en los ratos de juego y de charla pueden versar solo sobre temas de la escuela, soslayando el principal contexto del niño, su propio hogar.

Quando es posible establecer el vínculo familia-escuela y los educadores se comunican con los padres compartiendo, unos y otros, sus experiencias con el niño, cuando, de resultas de ello, los educadores introducen en los juegos y charlas con el niño temas importantes ajenos a la escuela, entonces, el niño como individuo se siente como una persona con derechos propios y no simplemente como miembro de un grupo.

**H.R.S.**

## UNA DAMA DE COMPAÑÍA: LA FOTOGRAFÍA

TERESA SOGAS FIGUERAS

Las fotografías nos acompañan a lo largo del curso como un testimonio de nuestra vida en común y de la evolución que vamos realizando.

En clase destinamos un espacio concreto a los reportajes gráficos sobre las actividades de los niños, espacio que ponemos a su alcance, para que puedan tocar las fotografías y realizar una simbolización progresiva, reconociéndose en los detalles a sí mismos, a sus compañeros, a sus familiares.

Durante el primer trimestre, las fotografías se han utilizado para presentar a cada niño, su talante y su adaptación.

De esta forma las primeras fotografías sirven para que todos aquellos que formamos parte del colectivo de «caminantes» nos conozcamos. Y, aunque los niños no puedan captarlo de esta manera, sí que perciben que en aquel espacio siempre estarán las fotografías. Están las imágenes de todos los que nos encontramos en la clase, y, junto a ellas, un retazo de historia (como el símbolo de un todo, formado por la suma de cada uno).

Así podemos hablar de Eva, que todavía no está aquí, y señalar su fotografía asociando el nombre con la imagen y con su presencia o ausencia, en unos momentos en que la separación de la familia es, a veces, todavía dolorosa y difícil de aceptar.

En este sentido, la fotografía de la madre puede ser una buena forma de recordarla y de decir que muy pronto regresará.

Los otros padres también conocen así, a grandes rasgos, la actuación de cada niño, ya que a todos les gusta mirar a sus hijos y a sus compañeros, así como los comentarios escritos.

En una palabra, la importancia de las primeras fotos reside en la posibilidad de reflejar el proceso de adaptación de cada niño: el adulto que lo ha acompañado durante los primeros días para facilitarle la integración o los objetos que más han llamado su atención (pelota, arena...), cómo juega, los rasgos más significativos de cada niño a nivel evolutivo...

Estas fotografías, que pertenecen al mundo de la escuela infantil, constituyen también un recuerdo o un testimonio que se lleva a casa, y, así, cuando llega la Navidad, cada niño tiene preparado un álbum con sus fotografías para regala-



*La escuela me gusta mucho... puedo jugar con agua y con arena a mi gusto, puedo correr y trepar, esconderme, jugar a pelota, con palos, agujeros... y bailar cuando me cantan... y si los otros niños me molestan, me pongo a chillar.*

*Yo soy Enrique.*



*¡Y yo soy Eva!*

*¡Muerdo la zanahoria para no comerme las piedras... lo que pasa es que me lo meto todo en la boca. Todavía gateo, pero ya sé andar si me cojo de la mano de los mayores... o de los muebles... y, pronto, muy pronto andaré!*





*Mi tío me ayuda a adaptarme a la escuela... Lo voy haciendo poco a poco. Mientras él está aquí, estoy muy contenta, corro por el patio, juego a pelota, con la arena, canto, bailo, chillo. Sólo me quedo tres horitas, y ahora he de acostumbrarme a despedirme cada día de mi tío...*

*Yo soy Estefanía, Fanny o Fanini (como me llama mi tío Carlos).*



*¡Me llamo Fátima! ¡Y estoy con mi mamá!*

*Todavía no me he adaptado a la escuela. Me gusta mucho jugar con la arena, las pelotas y los niños, pero sólo lo paso bien si Carmina y mamá están cerca...*



*Pues yo soy Alex. Brrr-Brrr-Brr-Brr-Brrr.*



*Yo me llamo Begoña.*

*Lo que más me gusta es perseguir, abrazar y morder a los niños más pequeños y también mirar cómo juegan los niños mayores y saludar a los aviones y autobuses cuando los oigo pasar, y jugar en el patio y subir escaleras cuando dejan la puerta abierta y... también me distraigo con... Realmente, ¡me lo paso muy bien!*



*Víctor es mi hermano y va con los «Pitufos»... Me gusta jugar con ellos, me miman y me cuidan. Sé subirme al tobogán, jugar con la pelota, la arena. ¡Pero necesito unos brazos muy tiernos que me abracen para dormirme y cuando me siento un poco añorada!*



lar a sus padres, que se titula: *Recuerdo de mis primeros días en la escuela infantil.*

Así, en casa, se puede hablar también de lo que pasa en la escuela infantil; las fotografías propician una mayor integración de ambos ambientes.

Por otra parte, el segundo y tercer trimestre reflejan más bien los juegos de los pequeños, su evolución y las relaciones que se establecen entre ellos, contemplándose aspectos como la experimentación, la agresión, las caricias, las fiestas...

Sin embargo, la fotografía constituye también un lenguaje que expresa lo que el niño quiere decir, en unos momentos en que todavía no domina el código de los adultos.

Por ello nos servimos de las imágenes para presentar a los niños a otros compañeros de la escuela o a otros padres.

De hecho, la imagen que identifica al niño, que tiene un nombre y una presencia, nos revela sus grandes problemas (el momento en que aprende a andar, a hablar, etc.).

Cuando nos encontramos ya en el segundo trimestre, podemos hablar –como nos muestran las fotografías– de la evolución efectuada, de los niños que ya andan, de su interés por trepar, por experimentar con su cuerpo en un momento en que poseen una mayor perfección del movimiento, de la autonomía adquirida con el comer solos, de las ganas de relacionarse entre ellos, de los abrazos espontáneos, de los pequeños corros, de las pequeñas rutinas de cada día que nos facilitan la vida (los hábitos), de los diferentes juguetes (tobogán, bicicletas, tierra), de los primeros contactos con los materiales (barro, pintura...).

Cuando finaliza el segundo trimestre, los niños se llevarán a casa el pequeño álbum de fotografías, para que puedan hablar de toda una serie de vivencias que todavía no son capaces de verbalizar (ni simbolizar sobre el papel), pero que de hecho existen; las fotografías son una constatación de su existencia.

Las fotografías se exponen en un mural y al mismo tiempo se incluyen en un álbum, para que los niños las puedan manipular a su antojo, puedan hacer una selección y manosearlas en aquellos momentos en que necesitan mirarlas de una forma más íntima...

Los niños mayores de otros grupos también se detienen ante el mural y comentan: ¿Quién es este? ¿Y aquel? De este modo se facilita que puedan recordar el nombre de cada niño y hablar de él. Las fotografías constituyen en sí mismas un medio que facilita la comunicación y el lenguaje.

Al comienzo de este artículo señalaba que la fotografía es una dama de compañía, porque, al igual que aquellas, te acompaña, conversa contigo (te hace hablar de ti, de tus compañeros, de las personas y las cosas que se ven y de las que no se ven...) y, al mismo tiempo, te invita a exteriorizar todo el cúmulo de sentimientos que provocan tus vivencias.

¿No os parece que se trata de una buena compañía?

T.S.F.



*Me divierto mucho en la escuela, y, aunque me quejo cuando mi padre o mi madre se van, enseguida me distraigo. Juego con la muñeca, los cuentos, las sillas, la arena, el agua... Sé subir y bajar por el tobogán pequeño y, cuando quiero relajarme, me estiro con el biberón sobre los almohadones.*



*Yo me llamo Alba.*



*Soy la más chiquitina del grupo, pero soy muy espabilada. me gusta tanto andar que pronto lo haré sola. De momento me conformo con gatear y dar algunos pasos agarrándome a todo lo que encuentro. Tengo unos deditos que tocan todos los detalles de los objetos, cuanto más pequeños mejor.*



*Me llamo Alicia, y estoy con mi madre y mi hermano Carlos.*

## La fuente multicolor



Alguna vez hemos leído en algún cuento o novela de aventuras la noticia de una fuente maravillosa de la que brotaba vino o naranjada, o agua multicolor. Pues bien, el momento ha llegado de convertir todo eso en realidad.

En primer lugar, si no tenemos fuentes, sí tenemos jarras, o copas, o cualquier otro recipiente.

En segundo lugar, tenemos colorantes. Siempre hemos utilizado de los que se puede encontrar en muchos supermercados y en muchas tiendas. Y si no, el panadero os puede vender o aconsejar algunos colorantes comestibles que no sean tóxicos.

En tercer lugar, hay que pasar a la acción. Basta con verter unas pocas gotas de esos colorantes en el agua. Y, según el color que hayamos escogido, tendremos el agua verde, o amarilla, o roja, o azul... ¿Veis qué fácil es?

¿Y qué podemos hacer con esta agua de colores?

**Un número de payasos:** Previamente, vertemos una sola gota, de colores diferentes, dentro de cada copa o vaso. Y después, enseñándolo bien a los espectadores, mostramos una jarra de agua colmada de agua clara y transparente. Basta con verter el agua en los vasos para que ésta se vaya convirtiendo en azul, verde o roja. ¡Y que cada uno beba de la que más le guste!

**Arroz confeti:** Se pone a hervir agua con unas gotas de colorante. Cuando el agua hierve, vertemos en ella una taza de arroz y un poco de sal. ¡En lugar del clásico arroz blanco, tendremos arroz verde, o rojo, o lila! ¡Y está muy bueno! Para hacerlo más divertido, pueden hervirse, por separado, tantas tazas de arroz como colores queramos crear. Y, después de hervir y colar, mezclamos todos los arroces de colores y tendremos una bandeja multicolor, como las calles llenas de confeti los días de fiesta.

**Todos los colores del azul:** Se trata de lo mismo, pero esta vez con espaguetis. En especial, resulta bonito hacerlo con agua azul, porque los espaguetis no adoptan todos la misma intensidad. Y cuando, una vez en el plato, los enrollamos en el tenedor, el azul ofrece unas tonalidades y unas gamas insospechadas. ¡No todos los días podemos comer azul!



## ANTES DE ESCRIBIR, HABLAR

M. ÀNGELS OLLÉ ROMEU

La necesidad que tiene el niño de aprender a hablar –y a hablar correctamente–, antes de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, es, hoy por hoy, un principio indiscutible.

Si bien ya no discutimos ese principio –y ya hemos descolgado los carteles de «SILENCIO» de los vestíbulos, pasillos y clases de muchas escuelas–, aún nos queda dentro el fantasma de la clase perfecta: la clase en silencio, callada... Y para hacer frente a ese fantasma personal de tanta y tanta gente, no parece haber bastantes recursos didácticos.

A la hora de la verdad, siempre sale eso de «con tantos niños no se puede hacer nada», o «yo ya hago conversación los lunes», o «siempre hablan los mismos», etcétera.

Atascados en esa realidad, donde los aciertos son más intuitivos que científicos, donde la ilusión y la buena voluntad han hecho el milagro de la renovación pedagógica, continuamos hablando y redescubriendo ese principio.

Si empezamos a investigar qué pasa con todo eso de la expresión oral, nuestra primera reflexión nos lleva a las frases hechas de los informes a los padres: «pronuncia mal algún sonido», «tiene un vocabulario rico para su edad», «se expresa con frases sencillas», etc.

Toda la retahíla de frases hechas que usamos en nuestro mundo profesional sirve para expresar una serie de hechos y de vivencias que día tras día la



*Aún nos queda dentro el fantasma de la clase perfecta: la clase silenciosa, callada.*



*Hay que evitar el abuso de las frases imperativas.*



*El lenguaje hablado se ha dejado en manos de las mujeres: madres, abuelas... y personal subalterno.*

maestra comprueba; nuestra experiencia nos dice que el niño aprende a hablar desde tres perspectivas bien delimitadas, pero estrechamente ligadas entre sí: la pronunciación de los sonidos (fonética), el uso y significado del vocabulario (semántica) y la construcción de las frases (sintaxis).

También es nuestra experiencia diaria la que nos indica que esta organización lingüística el niño la hace CALCANDO, calcando, el modelo que le vamos presentando a través de nuestra propia expresión oral. Habrá que recordar, pues, el abuso de las frases imperativas en la escuela, las dificultades de pronunciación de algunos educadores, las limitaciones del léxico al vocabulario estrictamente escolar...

Y al llegar a este punto, pensemos en toda una serie de aspectos específicos de la formación del maestro. Si el maestro aprende a enseñar a modelar el barro con barro y aprende a enseñar a tocar la flauta tocando la flauta, ¿por qué no aprende a enseñar la lengua hablando?

Las clases de lengua en nuestro país han sido tradicionalmente MUDAS. ¿Por qué? ¿Por qué siempre se ha considerado más importante saber escribir que saber hablar? ¿Por qué las grandes estrellas de las clases de lengua han sido la ortografía, la caligrafía y el análisis sintáctico?

Esta forma de evaluar la lengua ha dado como resultado una sensibilidad y unas creencias bastante peculiares en la mayoría de la gente. Si no, fijémonos en cómo nos mortifica una falta de ortografía en una carta y, en cambio, en cómo soportamos con indiferencia un defecto de dicción en una conversación. Tenemos la costumbre de admirar a la gente que habla bien como poseedores de un don natural gratuito que sólo algunas personas tienen; en cambio, con respecto a la ortografía, la exigencia es la misma para todos los ciudadanos.

La participación de la mayoría de los ciudadanos en la letra impresa ha sido muy tardía en nuestro proceso histórico y, quizá, este retraso ha creado una reverencia popular por el lenguaje escrito. También por eso el lenguaje hablado, que ha tenido menor valoración social, se ha dejado en manos de las mujeres: madres, abuelas, tías, nodrizas y personal subalterno. Y ahora, con el cambio que la sociedad industrial y consumista ha supuesto para la familia, la gran responsabilidad recae en la escuela infantil, en los educadores, en su gran mayoría, mujeres.

Y las maestras, hoy, gracias a los avances en el conocimiento del niño, sabemos lo importante que es enseñar a hablar, porque enseñar a hablar es dar herramientas para PENSAR, SENTIR, PARTICIPAR, DOMINAR e, incluso, SOÑAR.

Esta es la gran responsabilidad de los maestros, pero con ella se mezcla todo lo que arrastramos cada uno de nosotros: el fantasma de la clase en silencio, la realidad de nuestro entorno, las escuelas demasiado numerosas e imperso-

nales, la rigidez de horarios que frena las posibilidades de encontrar la base lúdica de la adquisición lingüística...

Ante esta situación, hay una primera manera de reaccionar: la formación personal, la formación del maestro. Por muy bien organizada que tengamos la clase, en grupos y en subgrupos, en rincones y en rinconcitos, ¿qué patrón lingüístico podemos traspasar a los niños los antiguos alumnos de aquellas clases de lengua mudas?

Cómo necesitamos en nuestra actividad profesional una cierta agilidad lingüística que nos permita reconocer con rapidez un defecto de pronunciación o analizar la distribución de un fonema en una palabra con seguridad. Cómo necesitamos tener agilidad para proponer comparaciones variadas y divertidas, y usar de forma espontánea diminutivos y aumentativos, conocer los giros y las formas más usadas en los cuentos infantiles, y atesorar un buen puñado en la memoria. Cómo necesitamos renovar las construcciones de las frases con las que nos dirigimos a los niños, ya que el niño, con la imitación de la expresión del adulto, usa formas sintácticas aprendidas globalmente y que aún no es capaz de usar fuera de contexto (1).

Tenemos que añadir algo más en esta revisión, ya que, si bien es necesaria e imprescindible una clase articulada en pequeños grupos para mantener el aspecto lúdico del aprendizaje de la lengua y es importante y necesaria la buena formación del maestro en el conocimiento de la lengua, con todo, aún nos falta lo que hace de la lengua en uso un aspecto inimitable: saber traspasar al niño, además de la corrección lingüística, también el tono personal que tiene todo medio de comunicación.

La lengua tiene que ofrecer a cada persona formas expresivas que respondan a su sensibilidad, educación... El niño imitará sonidos, palabras, estructuras, para usarlas según los sentimientos y necesidades, y allí donde sus conocimientos de la lengua se atasquen, allí buscará, modificará, creará formas expresivas que respondan a sus necesidades e intereses de comunicación.

Solo la seguridad de que la lengua sirve para decirlo todo mueve al niño a intentarlo todo. Si no, ¿qué hace el niño con sus insistentes preguntas? ¿Por qué su total atención en el momento de escuchar un cuento? El niño nos tira de la lengua, nos hace contestar, nos hace explicar, nos hace repetir respuestas y cuentos, no se cansa nunca, tiene una gran fe en el don de la palabra, quizá porque, como las maestras, intuye que la lengua es una herramienta para VIVIR.

**MA.O.R.**



*La lengua es una herramienta para PENSAR, SENTIR, PARTICIPAR, EXIGIR, DOMINAR...*

(1) MONFORT, M. y JUÁREZ, A.: *El niño que habla*, Madrid, Nuestra Cultura, 1980.



Trabajo al aire libre, bajo los árboles.

escuela 3-6

DE ANTAÑO...

## LA CASA DE LOS NIÑOS DE LAS HERMANAS AGAZZI

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Siempre me ha causado especial admiración y un gran respeto la profunda e inteligente renovación de la escuela infantil que dos maestras rurales, las hermanas Agazzi, llevaron a cabo en Mompiano, cerca de Brescia (Italia). El hecho de que dos sencillas maestras sean las protagonistas de una de las más interesantes renovaciones de esta etapa educativa, lo encuentro aleccionador. Al lado del fundamento académico-científico de la mayor parte de las aportaciones de la Escuela Nueva, experiencias como la de las hermanas Agazzi demuestran cómo el empirismo y la observación crítica y rigurosa de la práctica diaria son un buen camino de investigación y mejora educativa. Y es que *no hay uno solo, sino muchos caminos hacia la verdad*, como dice el clásico.

Rosa Agazzi (1860-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945) tenían a su cargo un «asilo» con más de cien niños, hijos de jornaleros agrícolas, e, inspirándose en las ideas de Froebel, lo convirtieron en una «casa de los niños». Estaban convencidas de que la educación no se podía llevar a cabo por medio de ejercicios impuestos y rígidamente dirigidos, ni miméticos y aún menos de memorización verbalista, puesto que los niños se convertían en marionetas imitadoras de los adultos o en una especie de caballitos amestrados. Había que romper con la vieja escuela y buscar un nuevo modelo de escuela infantil que respetase la vida y la personalidad del niño, para que «pudiese ser él mismo en la escuela y en la familia, donde se deja vivir a los niños».

Las hermanas Agazzi, aprovechando el hecho de que la vida y el medio rural ofrecían estímulos y ocasiones suficientes para el desarrollo del niño, crearon en su escuela infantil una atmósfera de libertad y acogida afectiva e inteligente, que actuaba como marco positivizador para el desarrollo de la autoactividad del niño.

### Un día en la casa de los niños en Mompiano

La primera media hora se dedica a hablar con los padres que acompañan a los niños, para tratar de establecer formas de cooperación educativa, de manera indivi-

dualizada. Entre tanto los niños se ayudan a cambiarse de ropa, juegan, hablan o dibujan en las pizarras murales.

Cada mañana se dedica un rato a la limpieza individual (estamos en una época en la que la higiene aún no era un hábito extendido), después se pasa a los ejercicios intelectuales, el canto, el lenguaje oral, ejercicios de la vida práctica... Entre estos últimos, preparar la mesa para la comida que se hace en la escuela en animada conversación. Después de comer, juegos libres u organizados, ocupaciones generales y trabajos manuales. La última media hora se dedica a ordenar la clase, a quitarse las batas mutuamente y a la salida.

En verano, la jornada se alarga dos horas, coincidiendo con las tareas del campo, y el trabajo se hace al aire libre, bajo los árboles. Los niños se encargan de sacar y recoger el material necesario.

Un método que surge en un medio de proletariado rural debía plantearse esencialmente optimizador de todas las posibilidades que le ofrecía aquel mismo medio y alejado de los que —como el de Montessori, creado diez años más tarde— necesitaban un utillaje y un material costoso.

### Las actividades educativas

Las maestras de Mompiano agruparon las actividades educativas en siete ámbitos.

*Ejercicios de la vida práctica.* La «casa de los niños» propicia en su funcionamiento cotidiano múltiples ocasiones de aprendizaje ya que los niños deben contribuir por sí mismos a proveer las necesidades y actividades de la casa.

Abrir y cerrar puertas y cajas, recoger leña, poner y servir la mesa, ordenar el material, la limpieza, la higiene, vestirse... comportan toda una serie de coordinaciones y habilidades y, al mismo tiempo, una educación sensorial, realizadas cabalmente, sin artificiosidad, y como respuesta a una necesidad real.

*Ejercicios de lenguaje oral.* Se parte del hecho de que consolidar la comunicación verbal es uno de los objetivos primordiales de la escuela infantil. El primer paso es rectificar la pronunciación viciada con que a menudo se habla a los niños. El lenguaje se desarrolla principalmente conversando sobre los objetos que los niños aportan a la escuela o sobre los que la maestra facilita. O bien, a través de la lectura de imágenes o sobre juegos con estas imágenes. Todo ello con la intención, en definitiva, de conseguir el dominio del idioma. Y respetando el ritmo individual de aprendizaje, sin prisas, y siempre actuando, es decir, «viviendo el lenguaje».

*Ejercicios de discriminación intelectual.* Las hermanas Agazzi se percataron de la gran influencia de este tipo de ejercicios en el desarrollo del niño y gran parte del tiempo se dedicaba a hacer clasificaciones, relaciones, diferenciaciones, asociaciones, etc., de los objetos más diversos. Advirtieron la necesidad de que los ejercicios

no se mecanizasen, fuesen numerosos, de dificultad progresiva y autocorrectivos para que los niños pudiesen tener autonomía de trabajo.

*La jardinería y la horticultura.* Una de las actividades que demuestran la inserción en el medio en el que está situada la escuela es la de los pequeños huertos cultivados por los niños. En esta actividad, la maestra es el elemento coordinador, y se trabaja en el huerto mientras se conversa o se canta.

*El canto.* El canto y la rítmica son especialmente tenidos en cuenta en la escuela infantil de Mompiano. Son concebidos como actividades intrínsecamente educadoras en contraste con el concepto «de adorno» predominante en su época.

*Ocupaciones sedentarias.* Son complementarias a la actividad física del juego y de la horticultura. Incluyen multitud de actividades: hacer colecciones libres, dibujos libres, conversaciones y cuentos (explicados muchas veces mientras se pelan legumbres para comer), fabricar pegamento, recortar papel para el water (y otras utilidades), ejercicios de discriminación de objetos, etc.

*El juego.* Preside la mayoría de las actividades de la «casa de los niños» y es considerado, como ya había señalado Froebel, elemento primordial en la educación.

### El museo de los pobres

Así denominaban las hermanas Agazzi al material didáctico de la escuela formado por toda clase de objetos. «No hay nada inútil si se le sabe sacar provecho», afirmaba Rosa Agazzi. En contraste con los métodos más en boga, esta escuela infantil para proletarios tenía en la vida real una fuente inagotable de material. Un material que hablaba de las formas que era necesario reconocer en la vida. Así, lejos de la sofisticación de Montessori, en Mompiano se clasificaban botones, maderas, muestras de tejidos... Los grabados para el lenguaje eran recortes de revistas viejas que les regalaban. De igual forma se obtenían objetos para los diversos ejercicios.

«El arte de educar —escribe R. Agazzi— no debe tener medios preconcebidos; cuando uno se sirve de medios simples se acerca más a las necesidades de las clases menos acomodadas; y también enriquece la inteligencia, ya que obliga a la observación de las cosas humildes que son parte integrante de la vida, alimenta las facultades imaginativas porque enseña al niño a utilizar y disfrutar en sus juegos de cosas que son poco menos que nada.»

Es evidente que el método de las hermanas Agazzi, que, en plena ocupación austríaca, ellas llamaron *Método italiano*, no implica ninguna idea pedagógica original, pero sí que es una plamación práctica muy lograda de las ideas que fundamentan la Escuela Nueva. Tampoco pretenden estas maestras hacer una *escuela obrera*, sino una *escuela para obreros* en la línea del catolicismo social.

J.G.-A.



## LOS NIÑOS MALTRATADOS

XAVIER QUEROL

En primer lugar queremos dejar constancia, en nuestra opinión, de que el niño –y particularmente nuestros niños– son objeto por parte de la sociedad actual de un tratamiento especial, como no lo habían sido en ninguna otra época. No queremos por tanto configurar a priori una situación que, si bien real, no es ni mucho menos generalizada. La actitud sensible hacia el problema de los malos tratos por parte de muchos profesionales en contacto con los niños, la sensibilización institucional creciente demostrada en las distintas Comunidades Autónomas, así como la creación de diversos grupos y entidades en defensa de la Infancia en el seno de la Sociedad Civil, contribuyen en la actualidad a la configuración de un marco altamente esperanzador en defensa de los derechos de los niños, y, por ende, de los maltratados, recuperando para ellos el papel que les corresponde en una sociedad que realmente piensa en el futuro. Sin embargo, aun manteniendo la esperanza, no debemos olvidar que queda todavía un largo camino por recorrer.

Las transformaciones de finales del s. XIX y principios del s. XX pusieron en evidencia la necesidad de que los poderes públicos colaboraran en la consecución de un mayor bienestar para los niños, apareciendo una nueva perspectiva pediátrica, la Pediatría Social. La medicina, y concretamente los pediatras, mucho más interesados hasta entonces en problemas orgánicos, nutricionales, infecciosos, en la investigación de problemas inmunitarios, se interesó por los problemas del niño como ser social, de su familia y de su entorno. No cabe duda de que la Pediatría Social, que intenta valorar el niño dentro de su ecosistema, la sociedad, se sumerge en un terreno resbaladizo e inseguro. Intentando comprender mejor la patología del niño desencadenada por su ambiente, descubre desde un principio que el aspecto quizás más negativo que el niño padece desde la sociedad, convertida entonces en el agente patológico causante, es el maltrato. El niño, que aspira de forma universal a crecer, desarrollarse y obtener un óptimo estado de salud en un ambiente de protección física, psicológica y nutricional adecuados, se encuentra ante un entorno físico enfermo, inestable e incluso violento. Más aún, el ambiente más próximo, la familia, se encuentra bajo el influjo de factores relacionados con las estructuras políticas, con distintas ideologías y sistemas socioeconómicos, con distintas culturas que imprimen al maltrato unas características particulares.

Considerando el maltrato como un síntoma más de la disfunción familia-sociedad, generadora de violencia física o psicológica en el seno intrafamiliar, la Pediatría Social debe enfocar el problema desde una óptica multidisciplinar. Lo que sucede dentro de la familia, considerada como el grupo humano que habitualmente convive con el niño, repercute en su salud y en su desarrollo físico, síquico, mental y social, y, por tanto, debe ser objeto de un tratamiento y prevención coordinados por parte de distintos profesionales. Por ello contamos con la presencia de pediatras, educadores, asistentes sociales, psicólogos y psiquiatras infantiles, que abordan el tema desde distintas vertientes: la violencia, la educación, los derechos del niño, las circunstancias socioculturales y parentales desfavorables, las principales manifestaciones clínicas, y las secuelas psicológicas, frecuentemente graves y a veces irreversibles ante la cronificación del maltrato.

A lo largo de las últimas décadas han sido numerosos los estudios que han hecho referencia a una larga lista de factores involucrados en la etiología del maltrato infantil o síndrome del maltrato, denominado *child abuse* en la literatura anglosajona, bajo la óptica del apaleamiento o trauma no accidental, de la negligencia que puede conducir entre otros al retraso o fracaso de crecimiento sicosocial, del abuso sexual, del maltrato psicológico. En general, existe acuerdo en que trastornos psicológicos y alteraciones de las relaciones padres-hijos pueden actuar combinados en la génesis de las formas tanto aisladas como recidivantes de maltrato físico, como en las formas crónicas de negligencia. Sería por tanto preferible hablar de un «sustrato predisponente al maltrato», más que de la existencia de factores aislados, aunque en este artícu-





lo sean reflejados o enumerados una serie de factores para una mejor comprensión.

Durante siglos el niño ha sido objeto de reacciones violentas por parte de los adultos. La patria potestad, confiriendo a los padres no sólo el derecho de la vida sino también de la muerte de sus hijos, no fue revisada hasta el año 1959 bajo la Declaración Universal de los Derechos del Niño. Sin embargo, debemos situarnos en 1989, para que, después de tantos siglos, se otorgue por primera vez a los niños derechos civiles y políticos. Sin que la familia esté exenta de su responsabilidad en la protección y educación, el niño tendrá por primera vez «sus derechos como miembro distinto de la familia». Las deseadas leyes que defienden al niño con derechos propios, como miembro distinto de la familia, no deben relegar a segundo término la importancia de la protección de la familia en sí.

La intervención de los profesionales, especialmente de los asistentes sociales, descubre a menudo en la intimidad de la familia maltratante la insuficiencia económica, la presencia de madres muy jóvenes con un elevado grado de ignorancia en el cuidado de sus hijos, de padres asimismo maltratados en su infancia y una larga retahíla de circunstancias desfavorables, que, añadidas a determinada sicopatología no caracterizada de los padres, contribuyen en su conjunto a la disfunción y a la violencia familiar. La comprensión del problema desde un punto de vista global, debe tener en cuenta no sólo al niño como «sujeto de derechos», sino también al niño dentro de una familia con problemas. En este sentido hay que subrayar, como un hecho fundamental, que cualquier intervención de los equipos multidisciplinares, especialmente asistentes sociales, trabajadores sociales, psicólogos y psiquiatras infantiles, debe ir encaminada no solo al apoyo terapéutico inmediato de los padres o cuidadores del niño, sino también al seguimiento sistemático de los mismos con el fin de recuperarlos, restaurando en lo posible el equilibrio familiar. De lo contrario puede suceder que desenfocemos el problema, «privilegiando» al niño en la familia, al mismo tiempo que descuidamos los derechos fundamentales de cada uno de sus miembros. La separación del niño de la familia, hecho dramático aún cuando la gravedad de las circunstancias lo requiera, debe ser valorada y meditada por la sociedad, la cual debe abandonar el hecho sumamente frecuente de confrontar el problema entre inocentes y culpables. De lo contrario aceptaríamos a padres en cierto modo maltratados por segunda vez en su vida, después de haberlo sido en su infancia.

No cabe duda que los factores socioculturales, dentro del sustrato global pre-disponible, ocupan un lugar destacado en la génesis del maltrato infantil. Existen manifestaciones propias o peculiares, de difícil erradicación, derivadas de las distintas culturas y de hábitos folklóricos que imprimen al maltrato unas características especiales según la distinta tolerancia cultural. Se ha señalado en general y de forma exhaustiva, dentro del contexto sociocultural, que la pobreza puede considerarse como una de las formas extendidas de maltrato



social estructurado. Aunque la mayor parte de aportaciones coinciden en señalar que la pobreza ocupa un lugar destacado como factor de riesgo, ligado a la imposibilidad de proporcionar los elementos nutricionales y educativos necesarios y a la incultura o ignorancia que predispone a la negligencia, debemos señalar que pobreza no es ni mucho menos sinónimo de maltrato. Muchos de nosotros hemos tratado, sin duda, con familias de nivel económico y cultural deficiente, observando cómo cuidaban y protegían a sus hijos de forma inmejorable. Por otra parte es obvio deducir que la tensión familiar incrementa, al incidir en la familia con recursos económicos deficientes, la marginación y el aislamiento, el desconocimiento de medidas de planificación familiar, el alcoholismo y la drogadicción, o el mismo paro laboral. Hay que recordar, asimismo, que la competitividad ligada a la ansia normal de obtener puestos de trabajo para paliar los déficits económicos debe distinguirse de la competitividad a ultranza, fruto de una sociedad jerarquizada, generalmente con niveles económicos elevados. Esta última competitividad puede generar tensión y, con frecuencia, una escasa dedicación de los padres hacia sus hijos.

Tanto desde el punto de vista de la intervención como del de la prevención, el pediatra ocupa un lugar destacado en los equipos multidisciplinares. Recordemos que fue precisamente un pediatra, H. Kempe, el que describió «el síndrome del niño apaleado» (*The battered child syndrome*), de gran impacto en la literatura médica y de gran transcendencia en el fenómeno que nos ocupa, si bien en la actualidad se considere, dentro del maltrato en general, como una forma limitada exclusivamente al maltrato de tipo físico. El conocimiento de las características lesionales a nivel orgánico (lesión cutánea, ocular, neurológica, visceral, ósea, etc.) es imprescindible para llegar al diagnóstico de sospecha de maltrato físico; por tanto, la colaboración del pediatra es, en este sentido, imprescindible. Su formación debería iniciarse en los programas docentes, tanto en la fase de pre como en la de post-grado, al igual como debería ocurrir con todos aquellos profesionales que en un futuro tuvieran contacto con el mundo infantil. Si bien es cierto que en la actualidad existen Facultades de Medicina y Escuelas de Enfermería y Asistentes Sociales que cumplen este propósito, el hecho debería generalizarse.

Más de uno o dos niños al año, maltratados bajo distintas formas, se cruzan posiblemente ante la consulta del pediatra. De su capacidad de identificación depende no solo la cronificación o perpetuación de muchos niños maltratados, sino también que alguno de ellos pueda fallecer. Actualmente se observa un desplazamiento evidente de las formas de maltrato puramente físicas (hematomas, fracturas múltiples, quemaduras, etc.) hacia formas derivadas de la negligencia e ignorancia de los padres, del maltrato psicológico, o, más recientemente, de formas mucho más sutiles, como pueden ser las intoxicaciones deliberadas, o las formas que, de manera crónica, utilizan al niño como vehículo de la problemática de los padres, surgiendo enfermedades simuladas que frecuentemente engañan a los médicos. En este sentido, hay que destacar

el papel aparentemente normal de los padres, particularmente de la madre, mostrando una colaboración excesiva con los médicos y una actitud de sobreprotección hacia el niño.

En relación al maltrato sexual nuestra sociedad muestra claramente un desconocimiento generalizado, comparativamente con otros países en los que, sobrepasadas las fases de contradicción, sensibilización e identificación, se ha llegado a una intervención adecuada y a la puesta en práctica de programas concretos de prevención. El incesto, la detección de «anillos sexuales infantiles» en EE.UU. y Reino Unido, la pornografía infantil, los niños utilizados para el disfrute sexual de adultos en viajes turísticos o fiestas privadas alrededor del binomio sexo-drogadicción, etc., han dejado de constituir formas invisibles o sumergidas, emergiendo a la superficie de forma creciente.

El papel del pediatra, actuando tanto en el medio hospitalario como en Atención primaria y en medicina privada, es fundamental desde el punto de vista de la identificación, tratamiento, prevención y denuncia, en cuyo caso debe estar previamente concienciado del problema.

Uno de los aspectos más importantes y tal vez trascendentales del maltrato infantil lo constituye la aparición de secuelas psicológicas, afectivas y emocionales, que pueden contribuir a la perpetuación o cronificación de una sociedad adulta inadecuada en el cuidado y protección de la sociedad infantil, si la misma sociedad no adopta las medidas preventivas adecuadas. Aunque es difícil, sin lugar a dudas, valorar los efectos de maltrato según las distintas formas de maltratar, debido a que en el maltrato confluyen frecuentemente la asociación de agresiones físicas intencionadas, de negligencia y de violencia verbal y psicológica, se ha destacado, en la conducta afectiva de los niños, la pasividad, la inmadurez, la inseguridad, la baja estima de sí mismos, las dificultades de identidad, la disminución del placer en el juego y la superficialidad de sus comunicaciones afectivas. Junto a esto, los trastornos de comportamiento, la conducta antisocial, la agresividad, la timidez, las dificultades de adquisición del lenguaje, aprendizaje y lectura y, en definitiva, el fracaso escolar pueden ser reveladores de maltrato. Dichas manifestaciones pueden ser detectadas precozmente por psicólogos, psiquiatras infantiles y educadores. La escuela ocupa, por tanto, un lugar destacado en la detección del problema. La eficacia de su intervención depende evidentemente del mayor o menor grado de conocimiento que los educadores tengan sobre el maltrato, unido a la colaboración de la familia y a la existencia de Servicios de Medicina Escolar generalizados con equipos multidisciplinares suficientes, entre los que el de psiquiatría infantil ocupa un lugar destacado, junto con el de psicología, en el tratamiento de casos concretos.

# PREESCOLAR SANTILLANA

## TALLERES

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

*Novedades '90*

### Taller de la lecto-escritura

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

### Casete

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

### Planificador

Una programación gráfica de los principales objetivos de la serie.



## SUPERLIBROS

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

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



## PÁJARO PINTO

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

*Novedades '90*

### Nueva Guía Didáctica

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



## CONVERSACIÓN CON UN PINTOR

**La escuela habría de ser reflejo de la sociedad. Y, sin embargo, ¿puede la escuela llegar a reflejar todo lo que la sociedad ofrece? Y la sociedad, ¿cuenta con canales adecuados para reflejarse en la escuela?**

**Uno de los canales de que dispone la sociedad para manifestarse es el de la expresión plástica. Uno de sus creadores es quien nos habla, hoy, de sus relaciones con la escuela.**

ALBERT RÀFOLS CASAMADA

**Entrevistador:** *¿Recuerda sus inicios en el mundo del arte? ¿Cómo vivió este mundo en la escuela, durante su infancia?*

**Albert Ràfols Casamada:** Mi caso es algo excepcional puesto que he de decir que mi padre era pintor y, claro está, de pequeño viví siempre entre colores, pinturas y reproducciones de cuadros. Ahora bien, recuerdo que en la escuela, nada de nada. En mi época, en la escuela no te enseñaban absolutamente nada de arte. Bueno, había algo de clase de dibujo, pero... Verdadera-



*Albert Ràfols Casamada.*



*Estimular la creatividad del niño, la que ya tiene de por sí.*

mente, puede decirse que estaba muy mal enfocada. No existía la creatividad, se impedía que surgiese la creatividad del niño, que es en realidad la forma de desarrollar su sensibilidad. Te obligaban a hacer unos dibujos geométricos que eran muy poco interesantes. Eso es lo que recuerdo. Por otra parte, mi interés por el mundo del arte se despertó al contemplar revistas con reproducciones de cuadros. Recuerdo vivamente –ya lo he explicado alguna vez– el impacto que recibí al ver las primeras reproducciones de obras cubistas de Picasso y de Braque. Ellas despertaron en mí el interés por un cierto tipo de expresión plástica autónoma. Es decir, una expresión plástica que no estaba sujeta a la copia de una realidad exterior de forma más o menos fiel, sino que permitía una especie de juego creativo que a mí me interesó mucho. Pero esto no fue de niño. Cuando era muy pequeño, lo que me gustaba eran los cuentos ilustrados. De pequeño tuve una revista que se llamaba *Jordi*, que era una maravilla de buen gusto. Creo que aquello también influyó en mi formación estética. Lo que ahora explicaba de Picasso y de Braque sucedió más tarde, hacia los doce años.

**E.:** Sin embargo, ¿siempre tuvo acceso a los libros de arte gracias a su padre?

**A.R.C.:** Sí, desde luego, en casa siempre había libros y revistas por todas partes.

**E.:** ¿Y en la escuela esto no existía?

**A.R.C.:** No. Nada de eso. No, no, no, ni libros ni revistas. Fueron mis padres los que me suscribieron a *Jordi* y a *Violet*, que eran las dos revistas que tenía de pequeño. En la escuela ni se tocaba el tema. En «Blanquerna» puede que sí. Yo estuve a punto de ir a la escuela «Blanquerna» porque era una de aquellas cosas de las que se hablaba en casa, pero, al final, resultó que estaba demasiado lejos y no les acabó de convencer, o sea, que fui a «Los Hermanos de la Doctrina Cristiana», y allí este aspecto no se trataba.

**E.:** Entonces, la principal influencia, ¿fue solo familiar o también contribuyeron los compañeros de la escuela?

**A.R.C.:** Sí, cuando fui mayorcito, sí. Mi más íntimo amigo de entonces tenía también inquietudes similares a las mías. Más tarde, entramos a formar parte del grupo de pintores que comenzamos en el año 46 y que se llamaba «Els vuit». Teníamos una inquietud parecida por las cuestiones estéticas y por la poesía y... pero eso no era lo normal, que digamos. A los otros chicos les gustaba más jugar a pelota y esas cosas que nos gustan a todos, y es natural que sea así. En aquellos tiempos, esta vertiente de la plástica y de la estética no se abordaba para nada en las escuelas.

**E.:** ¿Y hoy?

**A.R.C.:** Hoy creo que se trata algo. Es posible que no se le dé el tratamiento adecuado, pero algo se hace. Más que entonces sí.

**E.:** *¿Cómo cree que debería tratarse la relación entre estética y escuela?*

**A.R.C.:** Lo que se debe hacer es estimular la creatividad del niño, la que ya tiene de por sí, y no frenarla o desencaminarla. Estimularle el gusto por las cosas del espíritu, por la poesía, por la pintura, por la música, procurando que las conozca.

Presentárselas y darle algunas explicaciones. Pero sin forzar nada. Si se fuerza demasiado, es perjudicial, porque se pierde la espontaneidad del niño, y –como sucede en una determinada edad– abandona lo que es propiamente infantil e intenta imitar los dibujos de los mayores, pero no los buenos sino los mediocres, quiere imitar la copia fotográfica, etc., y, claro está, al no tener los medios adecuados para hacerlo, le salen disparates y se desanima. Muchos se desinteresan y dicen «Yo no sirvo para dibujar», «No valgo nada», y pierden una cierta posibilidad de expresión personal que seguramente todo el mundo tendría en mayor o menor grado si no se le adulterase con una mala educación o con una falta total de educación.

**E.:** *¿A usted que es un artista y vive en una gran ciudad se le pide a menudo que participe en la escuela?*

**A.R.C.:** No demasiado. Lo había hecho alguna vez hace años: ir a una escuela a dar una pequeña explicación o a pasar unas diapositivas de mi obra. Pero ahora hace muchos años que no me lo piden.

**E.:** *¿Por qué no?*

**A.R.C.:** ¡Ah, no lo sé! Claro que... Lo había hecho para chicos mayores, para institutos. Pero ahora, no sé. Primero, porque si lo haces muy a menudo te quita tiempo, te cansa y pierdes horas de trabajo. Eso significa que lo debes dosificar adecuadamente; y segundo, porque seguramente ahora ya hay mejores profesores, especializados, y lo que podría hacer el artista, supongo que ya lo hacen ellos. De hecho, dar las explicaciones a través de dispositivas se puede hacer perfectamente. Lo que sí he visto son escuelas que visitan exposiciones. Los chicos van con libretas y toman nota. Después deben hacer algún trabajo. Entonces lo comento con ellos y charlamos.

**E.:** *Así pues, ¿cree que en estos últimos años ha cambiado alguna cosa?*

**A.R.C.:** Sí, creo que sí. Creo que existe un mayor interés porque hay algo más de preparación. Por ejemplo, por la exposición antológica que presenté el año 1986 pasaron muchas escuelas y me pareció que los niños iban algo

mejor preparados porque les decían «Debéis mirar esto y aquello y después consultar las notas y hacer un pequeño resumen o lo que sea». En este sentido creo que sí, que se ha mejorado, sí, sí.

**E.:** *Y en cuanto a los niños más pequeños, ¿qué cree que debe hacerse?*

**A.R.C.:** Creo que se les debe dar los medios para progresar. Colores, lápices, lo que sea, para que se expresen por sí mismos. Darles un tema es más difícil; un paisaje, una casa y que se desahoguen.

**E.:** *¿Cree que la expresión libre es lo único que se necesita para conocer el mundo del arte, o bien es necesario que la sociedad esté más abierta culturalmente?*

**A.R.C.:** Si la sociedad estuviese más abierta culturalmente iríamos mucho mejor ya que eso lo sufrimos todos. Hay un distanciamiento. Mucha gente se siente muy alejada de todo lo que es arte, cultura. Dicen «Eso no es algo que vaya conmigo». Pero, ¿por qué no va con ellos? No va con ellos porque no se les ha dado la posibilidad de que se interesen. No han tenido ni el tiempo ni la formación necesarias. Y, esto sí que lo veo claro: si a un niño se le hace comprender el grado de seriedad que puede haber detrás de una obra, que es algo importante, un intento de expresión de la gente, etc., lo interiorizará, quedará suyo para siempre, lo marcará. Y delante de un cuadro ya no tendrá la reacción de ignorancia de los que dicen «Esto no va conmigo». Porque si sabes que aquello es una forma de lenguaje y que puedes identificarte con ella y que puede decirte cosas, como la música, y empiezas a conocerlo, tendrás para siempre una sensibilidad... Yo creo en esto, en formentar la sensibilidad por el arte, por las artes en general.

**E.:** *¿Cree que ustedes, los pintores y los artistas, disponen de suficientes canales para hacer llegar su obra a los niños más pequeños?*

**A.R.C.:** No, desde luego que no. Colegiadamente, no. Puede que se dé individualmente y cuando los niños pueden hacer una visita escolar a una exposición, pero, normalmente, los niños y los pintores no se encuentran casi nunca. No se ha planteado. No se tiene en cuenta a los niños pequeños como receptores de la obra. Decimos «Es un ser que ya crecerá y cuando sea mayor ya hablaremos». De cero a seis años los niños no cuentan. Y, verdaderamente, son los años básicos, los fundamentales. Todo lo que se adquiere en esta edad es para siempre. Y lo que se estropea también es para siempre. Es una idea que se debería tener más en cuenta. Es verdad. Y si alguien nos ofreciese algún canal en este sentido, creo que los artistas responderíamos muy positivamente.



*Simona duerme por la mañana.*

infancia y salud

## EL SUEÑO DE LOS NIÑOS Y LAS PREOCUPACIONES DE LOS PADRES

GHERARDO RAPISARDI y GIAN PAOLO DONZELLI

Simona es una niña de 4 meses que desde su nacimiento, según explican sus padres, «ha cambiado el día y la noche», a pesar de todas sus tentativas; en efecto, por la noche simona se despierta cada 2-3 horas y es precisamente de noche cuando duerme menos.

Claudio, un niño de 11 meses, ha dormido siempre bien hasta los 7 meses; a partir de este momento, a causa de una enfermedad con fiebre, ha empezado a despertarse por la noche y a dormirse solamente en brazos de sus padres, mientras lo mecen y le cantan una nana.

Federica es una niña de dos años que siempre se ha mostrado muy activa y fácilmente excitable; siempre «ha luchado contra la idea de irse a la cama» y «si no se le hace caso, permanece despierta hasta la medianoche; 3-4 horas más tarde se despierta, llama a sus padres, y a veces se necesita una media hora para que se duerma de nuevo».

Giovanni, tres años y medio, sólo se duerme si uno de sus padres se echa a su lado en la cama; para dormir precisa una luz encendida en la habitación porque si no, cuando abre los ojos, «no ve nada y tiene miedo del lobo»; cada noche, cuando se despierta, se levanta y se va a la cama de sus padres, donde se queda hasta la mañana siguiente.

Se trata de casos típicos y frecuentes, que todos los pediatras han podido oír de boca de padres de niños menores de 5-6 años que tienen dificultades para dormirse o tendencia a despertarse por la noche, dos de los trastornos del sueño más frecuentes en la primera y segunda infancia.

Según algunas investigaciones realizadas en los países anglosajones, resulta que aproximadamente un niño de cada dos, hasta los 5 años, padece uno de estos problemas o ambos; uno de cada cinco (es decir, el 20%) sufre un trastorno del sueño que preocupa a los padres hasta tal punto que llegan a pedir

la ayuda de un profesional experto: pediatra, neurosiquiatra infantil o psicólogo (Richman, 1981; Beltramini, 1983; Lozoff, 1985; Zuckermann, 1987).

En un estudio, mediante cuestionario, sobre los hábitos del sueño de 189 niños entre 3 y 6 años que asisten a escuelas infantiles de Florencia, los padres exponen los problemas que les han preocupado hasta el extremo de tener que solicitar ayuda en un 19% de los casos.

Los niños más difíciles, según este muestreo, tanto en lo que se refiere a las dificultades para dormirse como al hecho de despertarse por la noche, han resultado ser los de 3 años (Rapisardi y otros, 1988).

Durante los últimos cincuenta años se ha modificado profundamente la estructura familiar de nuestra sociedad. El patrimonio cultural relativo a las modalidades de atención a los niños casi nunca se ha transmitido y cada vez es más frecuente encontrar parejas de «nuevos padres» que buscan en los libros de los expertos las indicaciones y consejos para «aprender el oficio de padres». A causa de la variación de los puntos de referencia, se comprende que los padres acudan cada vez más a menudo a la consulta del pediatra en busca de las soluciones adecuadas a sus preocupaciones. Creen que las han probado todas, se preguntan en qué han podido equivocarse, no comprenden por qué los hijos de sus amigos duermen toda la noche; buscan una confirmación de su comportamiento, una inyección de confianza para su autoestima como padres.

### **Posibilidades de intervención**

A menudo los padres llegan a pedir la ayuda de un pediatra cuando los trastornos del sueño de su hijo los han llevado al «límite de sus fuerzas», y, por lo tanto, este trastorno se ha estructurado.

El conocimiento de los mecanismos del desarrollo de las características fisiológicas del sueño y de la mayoría de los trastornos relacionados nos ha llevado al convencimiento de que muchos de ellos pueden prevenirse durante los 6 primeros meses de vida o, en todo caso, durante el primer año de vida. Se ha de excluir en primer lugar la presencia de una patología orgánica o de situaciones transitorias que implican dificultades.

El factor fundamental para los padres es la tranquilidad, la seguridad, la confianza en sí mismos y en las modalidades educativas. Es tarea del pediatra, y de cualquier persona que lleve a cabo actividades relacionadas con los niños, ayudarles a encontrar su propio camino para mantener, volver a encontrar o desarrollar esta confianza. En este sentido, es útil hacerles comprender la naturaleza del trastorno: es un problema de separación, de una mayor necesidad fisiológica de seguridad por parte del niño en algunas fases del desarrollo, que conviene examinar primero, en sus diversos aspectos, en las actividades cotidianas que se realizan durante el día. Sirve de gran ayuda sensibilizar, en primer lugar, a los padres en lo referente a las características indi-

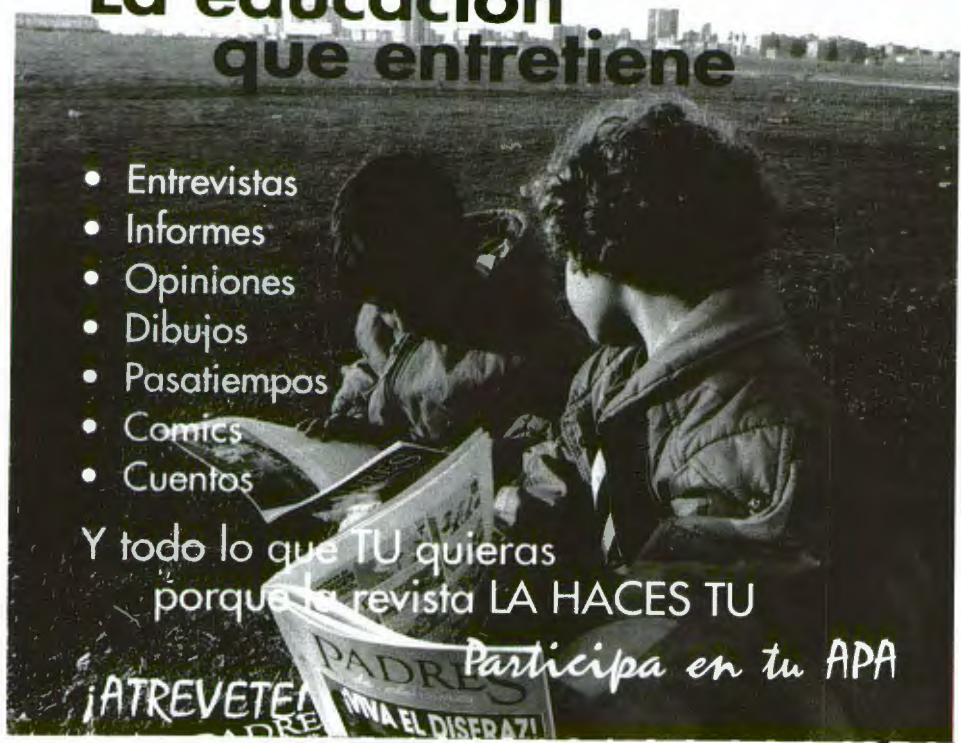


*Por la noche Simona se despierta cada dos o tres horas.*

# MADRES

de alumnas

## La educación que entretiene



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

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

Participa en tu APA  
 ¡ATREVETE A SER PADRE EN EL DISFRAS!

ENVIAR A:



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

### BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre  
 Direccion

Poblacion C P  
 Provincia Telf

#### SUSCRIPCION ANUAL

En todo el territorio nacional 1 500 ptas  
 Otros paises de la CEE 1 800 ptas  
 Restantes paises 2 100 ptas

### Para domiciliar en Banco

Banco/Caja  
 Agencia  
 Direccion  
 Poblacion  
 Provincia  
 Numero de cuenta  
 Titular

Senores Agradecere que con cargo a mi cuenta, atiendan el recibo anual que les presente PADRES DE ALUMNOS por la suscripcion anual a esta revista

En a de de  
 Firma

viduales del niño, discutiendo algunos comportamientos difíciles de explicar en los primeros 2-3 meses de vida (significado del llanto, «cólicos», formas de consolarlo...), y ayudarles después a facilitar el proceso de separación del niño. No es raro encontrar padres a los que resulta difícil permitir que el niño conquiste esta autonomía que le hará sentirse más feliz y seguro de sí mismo.

En este contexto resultan secundarias y completamente relativas las modalidades de comportamiento que se pongan en práctica, mientras que su motivación y su significado adquieren un especial relieve. Algunos padres se sentirán tranquilos acostumbrando al niño a dormir en la cama desde que nace, y otros haciendo exactamente lo contrario (acostumbrarlo enseguida a dormir en su cuna, solo, en otra habitación y a oscuras). Por otra parte, la gran variedad de comportamientos en las diferentes culturas y sociedades, tanto actuales como pasadas, demuestra la relatividad de estos hábitos, juntamente con la enorme capacidad de adaptación de los niños, sin duda muy superior a la de los adultos.

Una de las necesidades fundamentales del niño consiste en verse rodeado de un ambiente que le proporcione el afecto y la ayuda necesarios para crecer y desarrollarse, principalmente en los momentos de cambio (de lugar o de rol, como el nacimiento de un hermanito, el ingreso en la escuela infantil, la adquisición de nuevas funciones en el momento de su evolución, etc.).

Para todos aquellos que deseen ayudar al niño a dormir mejor o a dormir solo en su propia cama (hecho probablemente poco natural, pero extremadamente extendido en las sociedades industriales modernas y al que la mayoría de los niños se puede adaptar sin problemas), pueden resultar de utilidad algunas sugerencias.

Muchos niños recién nacidos se acostumbran más fácilmente a dormir a intervalos más largos durante la noche si no se les hace dormir durante el día más de 4 horas seguidas y se les da regularmente la última comida entre las 11 y la 1 de la noche. Muchos logran dormirse solos, si se les mete en la cuna todavía despiertos, después de haber lloriqueado durante unos cuantos minutos (a veces el llanto de los bebés sirve para «desahogar» las tensiones internas y no siempre es posible ni útil calmarlo inmediatamente). El niño recién nacido al que se mece y acuna con frecuencia a lo largo del día llora menos y probablemente regula con más facilidad el propio ritmo sueño-vigilia (¡pensemos en la enorme diferencia de movimiento que supone pasar del útero materno a permanecer *quieto* en una cuna durante gran parte del día!).

Después de los primeros 4-5 meses y durante el primer año de vida (que trae consigo las primeras experiencias de separación), el ritual de dormirse adoptará cada vez más importancia. La regularidad de las rutinas diarias (¡para las familias en que exista una regularidad!), su contenido, flexibilidad, el hecho de que el niño sea el protagonista (Gandini, 1986), el intento de favorecer las



modalidades de dormirse que no comporten un estrecho contacto físico con los padres (el pecho, mecerlo y llevarlo en brazos, etc.), aunque sea con un objeto transicional, ayudarán sin duda tanto al niño como a los padres en el proceso de separación.

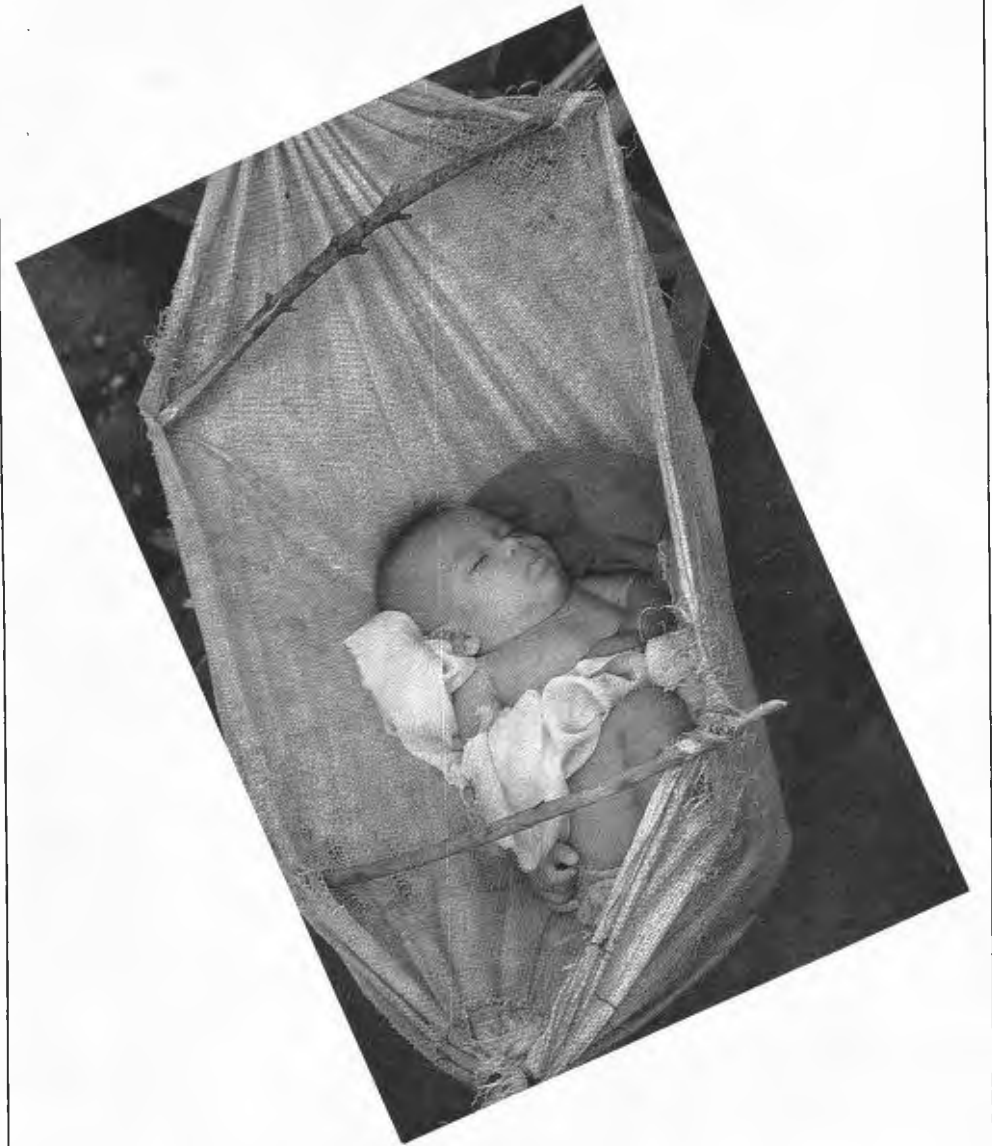
Durante el segundo y tercer año de vida, tanto el objeto transicional como la posibilidad de orientarse en el momento en que ocasionalmente se despierta (no encontrarse completamente a oscuras) pueden ser útiles para algunos niños. Ciertas costumbres muy arraigadas en el ritual de hacer dormir al niño, que pesan de una forma especial en los padres (capacidad de dormirse solamente si se le acuna, es acariciado o está en estrecho contacto físico con el padre o la madre, etc.), se pueden modificar con más facilidad con un cambio del «setting» donde tienen lugar (cama nueva, otra habitación u otro ambiente, durante unas vacaciones, etc.). Tan solo hace falta pensar en las diferentes modalidades de conciliar el sueño que puede tener un niño en casa o en la escuela infantil, donde generalmente acostumbra a dormirse en situaciones muy diversas.

Otro punto fundamental para los padres es la información de la variabilidad extrema de los comportamientos y del temperamento de los niños, así como el hecho de permanecer serenos cuando los niños pidan una mayor ayuda en ciertas fases normales de su crecimiento. El proporcionar el alimento afectivo que crean necesario para su hijo, con un comportamiento coherente y orientado a conseguir que se sienta más tranquilo, sereno y confiado en sus propios recursos, no representará nunca un peligro de «viciarlo».

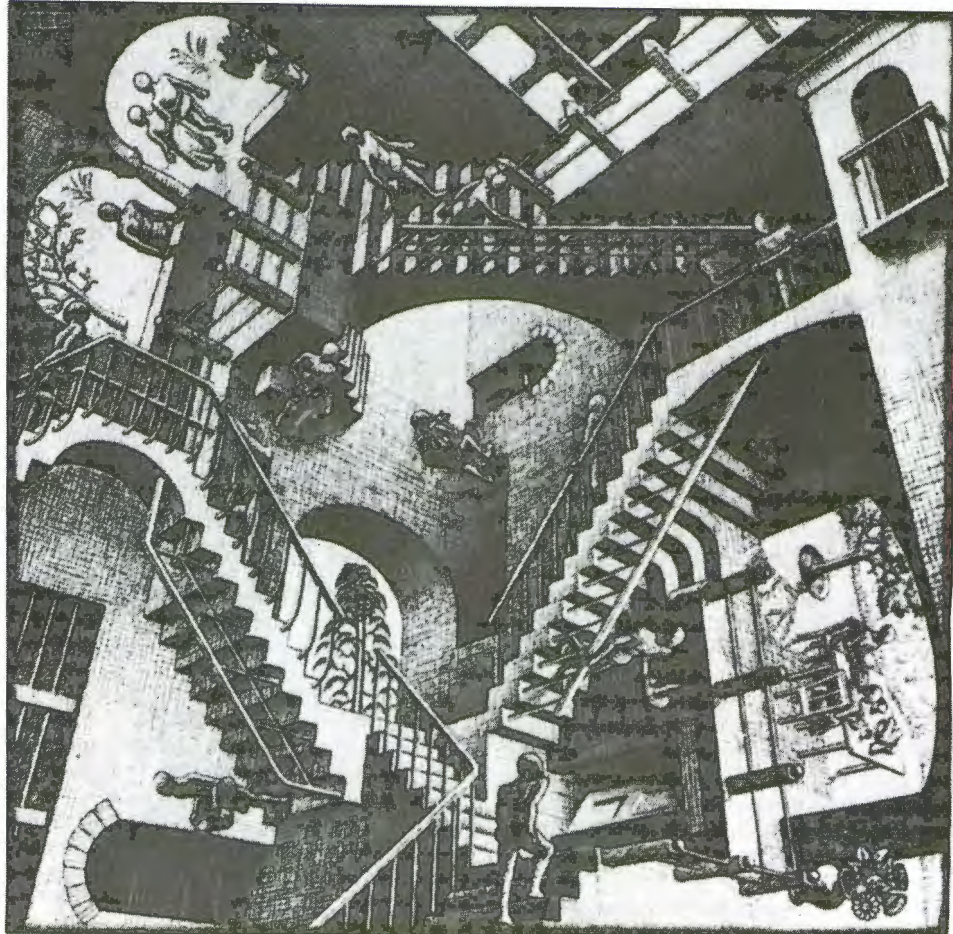
Muchos padres, transcurridos algunos años, recordarán con ternura –y a veces también con nostalgia– los largos momentos pasados junto a la cama, o en la cama con su hijo para ayudarlo a dormirse.

Igualmente conviene ayudar y comprender a los padres que en algunos casos manifiestan sentimientos depresivos o agresivos hacia su propio hijo: posiblemente, solo el que ha tenido un niño *difícil* puede haber experimentado durante unos breves instantes la sensación que desencadena un acto de violencia y de abuso hacia el niño. Naturalmente, con esto no pretendemos justificar ningún tipo de violencia hacia la infancia. Destaquemos la importancia de determinar precozmente situaciones relacionales de riesgo en el adulto con fuertes valencias destructivas. La incapacidad de soportar situaciones de estrés, como la de un hijo con trastornos de sueño, puede representar un motivo de preocupación para el pediatra y para aquellos que se dedican a la infancia. Las respuestas a estas problemáticas están también ligadas a una profundización cultural del tema: «el sueño de los niños y las preocupaciones de los padres».

**G.R., GP.D.**



*El cambio de ambiente puede favorecer el sueño.*



*¡Hay escaleras imposibles!*

## ACCIDENTES DOMÉSTICOS INFANTILES (y II)

A. ANDRÉS MARTÍN, I. GÓMEZ DE TERREROS,  
J.M. MALO ARAGÓN.

Hospital Infantil Universitario «Virgen del Rocío». Sevilla

Los accidentes infantiles en el hogar suponen un grave problema sanitario, que hemos esquematizado en los siguientes apartados:

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

Expuestos en artículo previo los cuatro primeros apartados, proseguimos.

### Caídas accidentales

Las caídas accidentales en el domicilio producen una mortalidad mayor a medida que aumenta la edad de los niños. Son más frecuentes entre los 5 y 9 años.

No conviene dejar a los niños solos. En los primeros seis meses, el problema comienza cuando el niño se da la vuelta sobre sí mismo y cae de la cama o sofá donde lo habían dejado los padres en la creencia de que no sería capaz de moverse. Durante este primer año se recomienda que la cuna tenga barandas altas y colocar puertas en las escaleras.

En el lapso de edad de 1 a 2 años, el niño perfecciona la marcha, aprende a brincar, trepar y correr, todo lo cual favorece los accidentes. Es necesario pues vigilarlo estrechamente.

Entre 2 y 4 años aprende además a manejar triciclos y a explorar áreas peligrosas de la casa o vecindario. A partir de esa edad comienza el uso de la bicicleta.

La caída por la escalera es el accidente más habitual. Conviene vigilar la puerta de casa, e incluso colocar una puerta si la escalera está dentro del domicilio. Es frecuente que el niño pequeño en el andador (cuyo uso no es aconsejable) caiga rodando por las escaleras. Cuando un niño sufra una caída de este tipo conviene examinar si mueve bien los brazos y piernas, existen hematomas importantes o no, si se ha golpeado en la cabeza, etc. Los datos que deben hacernos acudir a un Servicio de Urgencia son: hematomas importantes, pérdida de conocimiento, tendencia al sueño, vómitos frecuentes, convulsiones, imposibilidad de mover algún miembro, cojeras, herida que sangre abundantemente, etc.

### **Quemaduras y electricidad**

Los accidentes por quemaduras y electricidad son frecuentes en niños a partir de los 3-4 años. Con respecto a las quemaduras, hay que tener cuidado si la casa tiene chimenea y colocar un protector que el niño no sea capaz de retirar. Hay que tener cuidado con las brasas, y apagarlas antes de acostarse.

La cocina es el lugar donde se producen la mayoría de las quemaduras, por ello hay que evitar que los niños estén en la cocina mientras se está cocinando. Los recipientes con agua o líquidos calientes deben estar fuera del alcance de los niños y siempre que se está calentando algo, colocar los mangos hacia dentro. Cuidado con el aceite, pues es fácil que salte y queme a los niños.

El uso del brasero supone un cuidado adicional. Debe estar protegido para evitar que el niño pueda introducir los dedos en la resistencia. Evitar secar la ropa en la camilla y cuidado con la faldilla de la mesa. Más de un hogar ha salido ardiendo, con quemaduras graves para los niños; por este motivo, hay que impedir que jueguen metiéndose debajo de la mesa, aunque no esté el brasero. Cuando esté, el niño se introducirá igualmente.

No dejar las cerillas o mecheros al alcance de los niños. Al niño le atrae el fuego y lo ve usar, por lo cual intentará repetir lo que hacen los adultos.

A veces se producen quemaduras en el baño por tener el agua muy caliente. Comprobemos con el codo la temperatura del agua.

Respecto a la electricidad, conviene que la instalación tenga unos dispositivos de seguridad y toma de tierra para que se corte el suministro ante algún problema. Debemos proteger los enchufes para cuidar que no introduzcan los dedos, y cuidado con las alargaderas, pues en algunos casos los polos del enchufe están a la vista del niño y puede tocarlos con el consiguiente riesgo.

Usemos mejor alargaderas enrollables. Evitemos arreglar aparatos eléctricos en presencia del niño y que estos aparatos estén a su alcance.

En caso de quedar atrapado por la corriente, lo primero que hay que hacer es evitar tocarlo directamente, intentando desconectar la corriente y/o separarlo de la misma con un objeto no conductor (silla de madera, etc.). Posteriormente, se debe acudir al médico para estimar la quemadura.

Hay que tener en cuenta que el agua y la electricidad juntas son muy peligrosas. Evitemos que pueda estar en contacto con agua y tenga cerca un enchufe o aparato eléctrico, sobre todo en el baño.

En caso de tener estufas de butano, coloquemos una rejilla de protección y no pongamos a secar ropa sobre la misma.

### **Otros consejos y sugerencias**

Evitemos que el niño juegue con bolsas de plásticos. Puede introducir en ellas la cabeza y asfixiarse.

Evitemos colocar la cadena del chupete alrededor del cuello, así como cintas o pañuelos.

No usemos almohadas en niños menores de 2 años.

Durante el baño no hemos de dejar al niño solo. Puede resbalar y golpearse, perdiendo el sentido con el riesgo de ahogarse. Usemos una alfombrilla antideslizante.

No usemos braseros de carbón. Puede desprenderse monóxido de carbono y causar asfixia y muerte.

Evitemos que use el ascensor solo.

Que los cuchillos, tijeras y otros instrumentos cortantes no estén al alcance de los niños. Cuando sea mayorcito, enseñémosle a usarlos, y, a ser posible, que las tijeras sean de punta roma.

Los juguetes metálicos rotos no deben guardarse, pues es fácil que el niño se corte.

Las planchas son electrodomésticos especialmente peligrosos. No dejemos la plancha al alcance de los niños.

### **Calendario de prevención de accidentes infantiles**

A continuación exponemos un resumen de calendario para prevenir accidentes infantiles, agrupados por edad, que hemos extraído de un folleto divulga-

CHANDALS - BABIS  
CAMISETAS - PANTALONES - PETATES  
MOCHILAS - BABEROS

**Seguro que a usted se le había ocurrido...**



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



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

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

tivo de la Generalitat de Cataluña, que hemos considerado de enorme interés práctico.

*0-3 meses: «El niño se encuentra en una situación totalmente pasiva»*

*Prevención:*

- Es preciso evitar las caídas de objetos pesados encima del niño.
- Es preciso vigilar que no se ahogue con la ropa o el cojín. No usar almohadas.
- No se debe dejar al niño en lugar del que se pueda caer.
- En el automóvil tiene que ir en una cuna bien sujeta, nunca en brazos.

*3-6 meses: «El niño se lo mete todo en la boca»*

*Prevención:*

- Es preciso evitar los juguetes desmontables. Las piezas pequeñas y otros objetos o sustancias que se pueda tragar.

*6-12 meses: «El niño se mueve a gatas y quiere conocerlo todo»*

*Prevención:*

- Es preciso vigilar que no meta los dedos en los enchufes y que no juegue con cables o alargaderas eléctricas.
- Ya que tira de los manteles, cuerdas o similares, existe el peligro de que le caigan cosas encima.
- Hay que tener cuidado cuando se abren puertas y ventanas. En esta edad, las escaleras son un peligro.
- Si cae de cabeza en un cubo, una bañera o un surtidor, corre el riesgo de ahogarse.
- A partir de esta edad, dentro del automóvil, tiene que ir sentado y sujeto en una sillita especial, fijada en los asientos posteriores.

*1-3 años: «El niño desarrolla el movimiento, la curiosidad y las costumbres»*

*Prevención:*

- Hay peligro de intoxicación (medicamentos, productos de limpieza, pintura, etc.).
- No hay que guardar productos tóxicos en envases de productos comestibles.
- Hay peligro de quemaduras. Se debe evitar que esté en la cocina y hay que tener mucho cuidado con los líquidos y los metales calientes.
- Es preciso vigilar las caídas de las sillas, camas y, sobre todo, ventanas.
- En la calle, hay que cogerlo de la mano y vigilar constantemente.
- Para evitar riesgos, es preciso proteger las idas a las piscinas y similares y utilizar flotadores seguros.

- Es preciso evitar que se atragante comiendo. NUNCA OFRECERLES FRUTOS SECOS (pipas, palomitas, cacahuetes, etc.), en evitación de la frecuente aspiración bronquial.

4-9 años: «Aumenta la autonomía del niño»

Prevención:

- Es preciso enseñarle las normas básicas de seguridad vial al cruzar las calles.
- En el automóvil, es preciso que vaya siempre en los asientos posteriores y con puertas con dispositivos de seguridad.
- Tiene que saber nadar.
- Tiene que conocer las normas de seguridad de cada actividad deportiva.

10-14 años: «Etapa de gran desarrollo físico y psicológico del niño»

Prevención:

- Es preciso educarle en la seguridad del tráfico.
- Es preciso que conozca los riesgos del fuego y de la electricidad y el modo de evitarlos (planes de evacuación).
- Es preciso evitar juegos peligrosos (dardos, petardos, etc.).

La aplicación de estos consejos es fácil y constituye una condición fundamental para la protección de los niños. Terminamos con un mensaje final: «Los accidentes infantiles son un grave peligro y son importante causa de mortalidad infantil. ¡Hay que evitarlos!»

## Aspectos de política preventiva en las intoxicaciones por productos de uso doméstico

En cuanto a la prevención de las intoxicaciones infantiles, tres serían los apartados fundamentales a considerar:

### 1) Recogida de datos y epidemiología.

Es fundamental que exista un registro real del número de accidentes infantiles, así como su frecuencia, gravedad, evolución, etc. Para ello, tanto los hospitales como ambulatorios, centros de salud, consultorios privados, etc., deberían remitir un cuestionario previamente elaborado a un centro de referencia. Estos datos, recopilados y analizados, serían de gran orientación. Por desgracia, los únicos datos de los cuales podemos disponer son los recogidos en los Servicios de Urgencias hospitalarios, lo cual supone un sesgo, pues solo se recogen los datos de los accidentados y no los de la población en general.

### 2) Legislación.

Debería existir una legislación más rigurosa acerca del etiquetado de los pro-

ductos e indicarse en la misma etiqueta su composición. Si esto no fuera posible por motivos comerciales, que al menos en los centros de referencias toxicológicas sí existiera, para consulta de los profesionales.

Al mismo tiempo, deberían ser obligatorios el sistema de cierre de seguridad y una simbología específica para productos tóxicos, con símbolos claros y visibles en los envases.

### 3) Información y educación.

Es fundamental iniciar campañas de información y educación a la familia y a todas las personas que tratan directamente con niños (educadores, médicos, ATS/DE, cuidadores, etc.).

Los pediatras han de insistir en la advertencia a padres y educadores sobre los distintos riesgos a que están sometidos los niños según el momento de su desarrollo, ya que ciertos accidentes son típicos de determinadas edades. Así, por ejemplo, las intoxicaciones y quemaduras presentan la máxima frecuencia entre 1-4 años. Los pediatras tienen un papel clave en el trato diario con los padres de sus pacientes en la prevención de los accidentes. Los padres suelen ser más receptivos a los consejos del pediatra que a los que se les da a través de campañas orquestadas. Al mismo tiempo, es fundamental realizar Programas sobre Prevención de la Salud en la Escuela. Esta acción de prevención debe llegar a los maestros para sensibilizarlos sobre el tema. Las Escuelas de Magisterio deberían incluir la educación sanitaria en su currículum; y, a los maestros ya en ejercicio, hay que proporcionarles alguna ayuda.

Por otro lado, en España existe el Instituto Nacional de Toxicología en Madrid, con un servicio telefónico de información las 24 horas del día (91-262 85 85).

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

### Bibliografía

- ANDRÉS MARTÍN, A.: «Accidentes infantiles por cuerpos extraños bronquiales. Nuestra experiencia sobre 120 casos en 7 años», *Pediatriska*, 1989, 9:102-103.
- ANDRÉS MARTÍN, A. y cols.: «Cuerpos extraños en vías respiratorias inferiores. Estudio de 86 casos y revisión de la literatura», *Pediatriska*, 1986, 6:382-391.
- CARMONA, G. y ALBERT, S.: «Características de los principales productos de uso en el hogar», *Pediatriska*, supl. 1, 1989, pp. 27-77.
- ESPINO HERNÁNDEZ, M., CARBAJO FERREIRA, J.A. y PALLAS ALLONSO, C.R.: «Intoxicación por productos domésticos», *MDP Pediatría*, 1989, 59:25-28.
- GARCÍA MERINO, F., MARTÍNEZ CARO, A. y GARCÍA CALLES, C.: «Causticación de esófago en la infancia. Nuestra experiencia de catorce años», *An. Esp. Pediatr.*, 1988, 29 (4):293-297.
- GARCÍA ROMERO, J. y cols.: «Ingestión de pilas: tratamiento por sobrecarga hídrica. Revisión de 175 casos», *An. Esp. Pediatr.*, 1986, 24 (4):217-220.
- GOTELLI, C.A.: «Intoxicación por productos de uso doméstico», *Pediatriska*, supl. 1, 1989, p. 68.
- NADAL AMAT, J.: «Intoxicaciones por productos de uso doméstico. Aspectos preventivos y seguridad en el uso», *Pediatriska*, supl. 1, 1989, pp. 87-88.
- NADAL, J. y PALOMEQUE, A.: «Intoxicación en Pediatría», *Jano*, 1988, vol. XXXV, 835, pp. 75-80.
- PICANOL, J.: «Prevención de accidentes en la infancia», *Pediatriska*, 1989, 9:244-247.

## EL POLLO QUE FUE A COBRAR UN REAL



ROSER ROS VILANOVA

### Comentario del cuento

Nos hallamos ante un relato cuyo protagonista es un animal ocupado en ir de un humilde –y maloliente– muladar al mismísimo Madrid por ver de ver al rey.

En la medida en que nos adentremos en los vaivenes de este viaje, habremos entrado en conocimiento de las aventuras, los peligros y los obstáculos que debe sortear el sufrido pollo. Pero es tal la decisión y el arrojo de que hace gala nuestro protagonista que más nos parece estar frente a uno de los héroes encomiados en mitos y leyendas que no ante una vulgar ave de gallinero.

No creo nos pase por alto que el mensaje hallado en el muladar alcanza categoría de «premonición», de oráculo. Y, claro, nos habremos dicho: ¿Qué clase de ave es esta cuyo oráculo se encuentra en un muladar? ¡Por maloliente y vulgar que sea! Preparados, pues, para presenciar algo insólito.

Incluso creo haber visto escapar alguna que otra risita de la faz del avisado lector en el momento de caer en la cuenta –gracias a su sagaz intuición– de que cada una de las tres cosas que se embuchó el pollo en la tripa, le servirían, a buen seguro, para sacarle luego de apuros. Porque, nos habremos dicho, haberlos haylos. Todo es cuestión de tiempo.

Y, así, lo que al principio fuera tan solo un amago de pura intuición, una vez acabada la lectura se nos aparece como una verdad a carta cabal:

Henos ante un cuento maravilloso en el que el viaje de su protagonista se asemeja enormemente al viaje iniciático emprendido por los héroes abundantemente ponderados por la literatura escrita, el cine o las series de televisión.

Gracias a este cuento –y a tantos otros cuyo parecido con él se debe a algo más que a la casualidad– sabemos de protagonistas que, aunque de origen plebeyo como nuestro pollo, son capaces de enfrentarse a toda clase de adversidades –que en los cuentos suelen aparecer en «lotes de tres»– con un aplomo y una seguridad que dan buena muestra de que el protagonista en cuestión puede ser considerado, y sin lugar a dudas, un héroe de verdad.

Y es que cuando uno vale, vale.

## El cuento<sup>1</sup>

*Había una vez un pollo que estaba escarbando en un muladar y se puso la mar de contento al encontrar un papelito que decía:*

### EL REY TE DARÁ UN REAL

*Conque el pollo se fue derecho a Madrid, dispuesto a cobrar el tal real.*

*Andando y andando, tropezó con un lobo.*

*–Ven acá, pollo, que te tengo que comer.*

*–No me comas, compadre, y deja que te cuente que hoy es mi día de suerte. Estaba yo escarbando en un muladar cuando encontré un papelito que dice que el rey me va a dar un real. Y allá que me voy a cobrárselo. ¡Métete en mi tripa y a la vuelta me comes!*

*Le pareció bien el lobo y allá se metió, mientras el pollo, todo contento, prosiguió su camino.*

*Andando y andando, casi se da de narices con una raposa.*

*–Ven acá, pollo que te tengo que comer.*

*–No me comas, comadre, y deja que te cuente que hoy es mi día de suerte. Estaba yo escarbando en un muladar cuando encontré un papelito que dice que el rey me va a dar un real. Y allá que me voy a cobrárselo. ¡Métete en mi tripa y a la vuelta me comes!*

*Como que la raposa estuviera de acuerdo, allá se metió mientras el pollo, todo contento, proseguía su camino.*

*Sin dejar de andar ni un momento, va y se cruza con la mar por el camino.*

*–Ven acá, pollo, que te tengo que abogar.*

*–¡No, no, ahora no! Que me voy a Madrid a cobrar un real que me debe el rey. ¡Métete en mi tripa y a la vuelta me abogas!*

*Así se hizo y, cuando la mar toda hubo terminado de colocarse dentro de la tripa, se puso el pollo un tapón en el culo. Y de esa guisa entró en Madrid y derecho se fue a la casa del rey. No bien hubo llegado, indicó a los guardias que anunciaran su presencia al monarca pues venía de muy lejos para cobrarle un real.*

*No bien hubo oído el rey las razones de aquella visita, indignóse en gran manera y mandó que llevaran al pollo a las cuadras. «Así –pensó– los caballos lo matarán y no tendré que hacerlo yo.»*

*Pero lo primero que hizo el pollo al entrar fue sacarse de la tripa al lobo, el cual, hambriento como venía, se comió todo lo que por allí encontró.*

*Al saber el rey lo ocurrido, mandó que lo encerraran con las aves para que, así, estas lo matasen a picotazos.*

*Pero en cuanto entró el pollo, sacóse la raposa de la tripa y ella, tan contenta, se dio un banquetazo de miedo con tanta ave.*

*Al verse de nuevo burlado, mandó esta vez el rey que preparasen una gran hoguera para quemar a aquel maldito pollo que no le dejaba vivir en paz.*

*Trajeron los guardias cien carros de leña. Pero, no bien habían empezado a prender los primeros maderos, se quitó el pollo el tapón que llevaba en el culo y empezó a echar agua y más agua. Tanta que llenó todas las casas de Madrid. Y también los balcones de palacio. Y el rey decía:*

*–¡Pollo no me abogues, por lo que más quieras!*

*Pero el agua llegaba ya hasta las chimeneas del palacio.*

*Y el rey:*

*–¡Pollo, no me abogues! ¡Deja de echar agua y te daré la mitad de mi reinado!*

*Pero el agua seguía subiendo por todas partes. Y el rey dijo por fin:*

*–¡Pollo no me abogues! ¡Deja de echar agua y te daré la otra mitad de mi reinado!*

*Y así lo tuvo que cumplir.*

*Y quedóse el rey sin nada.*

*En cambio, el pollo, se fue derecho para su casa y como iba loco de contento, estaba todo el rato canta que te cantarás:*

*¡Quiquiriquí, que he ganao!  
¡Quiquiriquí, un reinao!*

**R.R.V.**

1. Se trata de una adaptación realizada por Roser Ros del cuento recogido por Aurelio M. Espinosa hijo en *Cuentos populares de Castilla y León*, tomo I, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones científicas, 1987, n. 146, págs. 347-8.

## 10 AÑOS DE PATRONATOS

### La educación infantil en el 2.000. Patronato Municipal de Granada

El pasado 25 y 26 de mayo se celebraron en Granada unas Jornadas conmemorativas del décimo aniversario del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles. Marta Mata, Félix López y Mira Stambak contribuyeron a que los 430 participantes de todo el Estado profundizaran en la fundamentación de la educación infantil y en la importancia de respetar las necesidades propias de cada niño. La participación de las Comunidades Autónomas de Madrid, Valencia y Andalucía permitió contrastar distintas actuaciones en educación infantil, así como el futuro y expectativas de los Patronatos, representados por el de Barcelona y Granada.

En el marco de estas jornadas se presentó la revista *Infancia*.

### Con ojos de niño. Patronato Municipal de Pamplona

Pamplona disfrutó el 28, 29, 30 y 31 de mayo de dos privilegios: poder celebrar diez años de historia del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles, historia de búsqueda pedagógica para dotar al 0-3 de un reconocimiento e identidad educativa, cultural y social; contar con Sergio Spaggiari y Loris Malaguzzi, director actual e iniciador, respectivamente, de la experiencia, internacionalmente reconocida, de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio-Emilia (Italia). Reggio no es sólo una teoría inteligente, también es una praxis educativa que respira la vida de las escuelas. Así hemos podido ver el testimonio real de los niños a través de documentales comentados: «Niños mirados con ojos de niño».

En Octubre disfrutaremos de otro seminario, impartido por Veà Vecchi, coordinadora de Talleres de Expresión de Reggio-Emilia, y próximamente se presentará la Escuela Experimental, que trata de continuar el modelo reggiano con originalidad propia.

### 10 años ya. Patronato Municipal de Elche

En Elche hemos celebrado el décimo aniversario de nuestro proyecto educativo. Hemos querido dar un doble sentido a este aniversario: una celebración más lúdica y festiva, en mayo, con diversas actividades de teatro y pasacalles en las seis escuelas, y una exposición de la historia de nuestro proyecto en el Museo Municipal; y del 4 al 7 de septiembre, unas jornadas de reflexión interna del personal docente, no docente y técnico, jornadas a las que hemos denominado «Realidad y futuro de la Escuela Infantil ante la Reforma del Sistema Educativo».

## ACTIVIDADES

### Jornadas Europeas *El niño y el lenguaje*

El *Instituto Europeo para el desarrollo de las potencialidades de todos los niños* es un centro surgido de la iniciativa de tres investigadores franceses: Rachel Cohen, Mira Stambak y Gerard Vergnaud. Su intención es establecer, de manera sistemática, un enlace entre investigación, formación y acción. El Grupo 3 del Instituto (Descubrimiento temprano del lenguaje escrito como medio de favorecer el éxito escolar y evitar el analfabetismo) y el Grupo 1 (Multilingüismo y Multiculturalismo) han organizado unas jornadas europeas en Jaca. Durante los días 18 al 21 de junio, en la sede de la Universidad de Verano de Zaragoza, estuvieron trabajando profesores de Universidad, responsables de Administraciones educativas, profesores del CEP de Huesca y profesores de diversos países europeos. El resultado se expuso en las mesas redondas de los días 22 y 23. Desarrollaron ponencias: el Dr. Gastón Mialaret (profesor emérito de la Universidad de Caen), la Dra. Rachel Cohen (Universidad de París norte) y la Dra. M<sup>a</sup> Antonieta Pinto (Universidad de Roma). Se trataron aspectos relativos a la acción e investigación educativas y a las nuevas tecnologías en el acceso al mensaje escrito por parte de los niños pequeños.

### Una biblioteca escolar para la Reforma

La Universidad Autónoma de Barcelona (Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Escuela de Maestros «Sant Cugat») y la Escuela de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Barcelona organizan un *Curso de Postgrado en Bibliotecas escolares*. El curso cuenta con la colaboración de la Associació de Mestres «Rosa Sensat» y la participación del servicio de bibliotecas escolares «L'Amic de Paper» y del Instituto Municipal de Educación. Está dirigido a maestros, licenciados y bibliotecarios. Tendrá una duración de 180 horas teóricas y prácticas, con una parte común y otra diferenciada para enseñantes o para bibliotecarios. Las clases se efectuarán en los locales de «Rosa Sensat» de octubre a febrero; en marzo se harán las prácticas en las bibliotecas escolares o infantiles.

Información: Escuela de Maestros «Sant Cugat», tlf. (93) 581 18 78.

### Presentación de *Infancia* en Murcia

El Consejo Autonómico de la Comunidad murciana organizó el pasado 28 de junio un acto de presentación de la revista *Infancia*. Asistieron alrededor de 250 profesionales de la educación infantil, así como representantes de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia, de la Dirección General de Educación y Universidad y del Ayuntamiento de Murcia, instituciones que tan buena acogida han dispensado a la revista. En el acto quedó reafirmada la vocación de *Infancia* de constituir un instrumento válido de comunicación, para un vivo intercambio de ideas sugerentes y experiencias progresivas reales.



**Aprendizaje**

ROSSI, B.: «Educazione e valori», *Scuola Materna*, núm. 15, mayo 1990, pp. 9-12.

**Educación Especial**

CERDA, H.: «La educación especial como tema de investigación en la licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura», *Itinerario educativo*, núm. 9, septiembre-diciembre 1989, pp. 89-104.

**Lengua**

PENSO, D.: «Le parole dei bambini», *Cooperazione Educativa*, núm. 4, abril 1990, pp. 2-14.

**Literatura infantil**

Dossier «Llibres per als infants que encara no saben llegir», *Guix*, Separata núm. 150, abril 1990, pp. 5-28.

**Orientación a los padres**

MONFORT, J.: «Educación de la afectividad infantil», *Comunidad Educativa*, núm. 178, abril 1990, pp. I-IV.

**Pedagogía**

BELTRAME, G.: «Lo sfondo integratore», *Cooperazione Educativa*, núm. 4, abril 1990, pp. 16-33.

DÍEZ, M.C.: «Queremos un diplodocus», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 181, mayo 1990, pp. 65-66.

LANCELLOTTI, R.: «Per una volutazione dell'insegnamento nella scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 8, abril 1990, pp. 42-45.

**Sociedad**

SÁNCHEZ, A.: «Relaciones patológicas padres-hijos maltratados», *Comunidad Educativa*, núm. 178, abril 1990, pp. 16-18.

**Boletín de suscripción**

□ □

\_\_\_\_\_

Apellidos Nombre

\_\_\_\_\_ □ □ □ □

Dirección

\_\_\_\_\_

C.P. Población Provincia

\_\_\_\_\_

Teléfono

Se suscribe a In-fan-cia (4 números) para el año 1990

Importe: 2.200,— ptas.

Pago: Por talón adjunto al boletín   
 Por domiciliación bancaria

----- (Envíenos ambos boletines)

**Boletín de domiciliación bancaria**

\_\_\_\_\_

Nombre y apellidos

\_\_\_\_\_

Nombre y apellidos del titular

\_\_\_\_\_

Banco/Caja Agencia

\_\_\_\_\_

Población Provincia

\_\_\_\_\_

Nº cuenta/libreta

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

(firma)

# in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



biblioteca

M.E. Ramsey y K.M. Bayless  
El jardín de infantes  
PROGRAMAS Y PRÁCTICAS



Paids Educativ

A. Willis  
H. Ricciuti  
Orientaciones para  
la escuela infantil  
de cero a dos años



Ministerio de Educación y Ciencia  
Ediciones Morata, S.A.

M.E. RAMSEY y K.M. BAYLESS: **El jardín de infantes. Programas y prácticas**, Buenos Aires, Paidós, 1989.

Como manual, este libro abarca aspectos muy diversos. Los temas tratados van desde una Historia de la Educación Infantil Institucional hasta la relación actual entre padres y educadores, pasando por la relación del niño con adultos y con otros niños, el inicio de la escolarización, la organización escolar, la programación de aprendizajes, el bienestar del niño, la educación de valores, la educación artística, etc. Es un libro práctico y básico; para mejor documentación, ofrece una amplia bibliografía específica de cada apartado.

A. WILLIS: **Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años**, Madrid, Ediciones Morata, 1990.

Este libro constituye una guía práctica y de gran calidad, orientada a educadores de niños de 0 a 2 años y a padres preocupados por el desarrollo del bebé. Los temas tratados versan sobre el aprendizaje del niño, su adaptación, la socialización, la formación del personal de las escuelas infantiles, el proyecto educativo del centro y la salud del bebé. Expone numerosas experiencias y pautas a seguir por los educadores que contribuyen a la optimización del proceso evolutivo del niño.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, S.L. Depósito legal: B-19448-90.

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

Precio de suscripción: 2.200 pts. al año. P.V.P.: 575 pts. I.V.A. incluido.

# Pipo



Pipo da la bienvenida a los más pequeñines al mundo del aprendizaje.

La serie Pipo está creada para niños de 3 años en su etapa de jardín de Infancia.

Pipo consta de tres cuadernos de trabajo más una guía del profesor.

# Garabatos



**NOVEDAD PREESCOLAR**

Para niños de 4 a 5 años en sus dos etapas de preescolar.

Garabatos. Preescolar I

Tres cuadernos de trabajo más una guía del profesor.

Garabatos. Preescolar II

Tres cuadernos de escritura. Una guía del profesor.

Un cuaderno de lectura. Tres cuadernos de trabajo.



DIDASCALIA

Plaza Ciudad de Salta, 3  
28043 Madrid

# ESTUDIOS SOBRE PROBLEMATICA DE LA INFANCIA PROMOVIDOS POR LA DIRECCION GENERAL DE PROTECCION JURIDICA DEL MENOR

**EL ACOGIMIENTO FAMILIAR**  
**Aleix Ripol-Millet y Gloria Rubiol**  
1990. 264 págs. ISBN 84-7850-005-7.  
P.V.P. 1.100 ptas.

Esta investigación presenta la situación actual del acogimiento familiar en Europa y Estados Unidos, y ofrece un posible modelo de acogida aplicable a las redes de intervención social de nuestras Comunidades Autónomas.

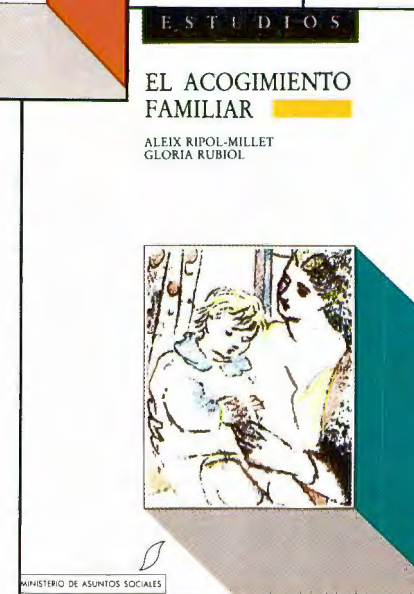
**SECUESTRO INTERNACIONAL DE MENORES**  
**Pedro-Pablo Miralles Sangro**  
1989. 348 págs. ISBN 84-7850-001-4.  
P.V.P. 1.250 ptas.

El lector podrá encontrar en este libro un análisis sistemático y pormenorizado del Convenio sobre los aspectos civiles del secuestro internacional de menores de 25 de octubre de 1980 (La Haya), así como recopilación de casos, jurisprudencia y bibliografía de gran interés dentro del ámbito de la protección jurídica internacional del menor.

**LA CONSTITUCION DE LA ADOPCION EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO**

**Pilar Brioso Díaz**  
1990. 162 págs. ISBN 84-7850-006-5.  
P.V.P. 1.475 Ptas.

La autora realiza un exhaustivo examen de los aspectos jurídicos que rodean la constitución de la adopción internacional de los menores de edad, desde tres puntos de vista: el derecho comparado, el derecho convencional y el derecho español.



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

CENTRO DE PUBLICACIONES