



Wán



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

1998

49

MAYO
JUNIO

Fátima Vanessa



Un proyecto de libros para acercar a los niños y a las niñas al conocimiento y a la valoración de la diversidad humana y de la pluralidad cultural

Dirección y coordinación: ROSA SEN SAT

Edición: laGalera

Distribución: Arc de Berà



Colección «Yo soy de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 8 años

Títulos publicados

- **Minu**, de la India
- **Takao**, del Japón
- **Fátima**, de El Salvador
- **Dana**, de los EUA

Títulos en preparación

- **Lenessú**, de Benín
- **Búxara**, de Marruecos
- **Erik**, de Noruega
- **Bali**, de la China

Minu



Colección «Yo vengo de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 10 años

Próxima aparición

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostalinda**, de todas partes
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrado

Títulos en preparación

- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafik**, de Jhelum
- **Mustafà**, de Larache
- **Shan-kai-li**, de Taiwan

¿Hacia dónde vamos?

Las recientes medidas, hechos y noticias que aparecen respecto a la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo nos desconciertan, nos obligan a preguntarnos hacia dónde vamos.

Veamos, por ejemplo, que un valor considerado positivo en esta nueva ordenación, el valor de la educación en la diversidad de todas las criaturas dentro del mismo grupo, se desvirtúa y se convierte en proceso de segregación cuando la Administración introduce criterios discriminatorios en el baremo de matriculación, como en el caso de la cualificación académica, que va aislando a las niñas y los niños que han tenido dificultades en grupos o escuelas concretos; por no hablar del desconcierto que ha creado un de-

bate sobre humanidades que encubría una determinada concepción de nacionalismo y rechazaba otras; y la desorientación de una deseada evaluación cualitativa convertida en una simple cuantificación de conocimientos; y el desconcierto de la permisividad para reducir o concentrar horarios, sin calibrar todas las necesidades y consecuencias sociales.

¿O sí? ¿Sí que se permite, o se pretende de fondo, que el sistema educativo, concebido para todos, para promover a toda la población infantil hacia la ciudadanía plena, pase de la competencia a la competitividad y se convierta en un sistema selectivo e, incluso, agresivamente selectivo?

¿Hacia dónde vamos? Estos hechos desconciertan,

y todavía hay, o no hay, más. Porque, al lado de la acción, tenemos la omisión. Éste es el caso de la Educación Infantil, de pasividad en que está inmersa, en la otra cara de la moneda, de la misma moneda, de la discriminación, del desconcierto, de la desorientación, de la confusión. ¿Cómo puede ser que en Educación Infantil, primer periodo del Sistema Educativo, con su valor de fundamento reconocido explícitamente, la nada o la casi nada sea la tónica? Continúa la punzante insuficiencia en la oferta de escuelas para los 0-3 años, la falta de identidad propia de las de 3-6 años, la falta de coherencia del conjunto 0-6; sigue la tónica de la marginación de la cenicienta.

Desde *Infancia*, desde la Educación Infantil, desde la base de la nueva ordenación del Sistema Educativo, nos formulamos la pregunta: ¿hacia dónde vamos? Y, por ahora, no podemos responder de otra manera que con un: ¡No, gracias!

Página abierta	Juguetes y juegos dormidos	Antonio Herrero	2
Educación de 0 a 6 años	Interculturalidad entre adultos y pequeños. La convivencia de dos culturas y dos mentalidades en los servicios	Penny Ritscher	5
Escuela 0-3	Espacio de juego en el despacho de la escuela	Mercè Vilaró	10
	Un punto de vista sobre la integración de niños con disminución	Pere Santo	13
Buenas ideas	Cocinando: dulces del norte	Isabel Cabanellas, Magdalena de Vallejo, Izaskun Madariaga	16
Escuela 3-6	Canción tonta	Josefa López	18
	La ludoteca de los sentidos	M. Nieves Álvarez	21
Prisma de prensa	¿Noticias en claro y oscuro?		25
Infancia y sociedad	El talón de Aquiles	Juan Mata	26
Infancia y salud	La salud del pequeño hospitalizado	M. Dolors Navarro	31
	La criatura que moja la cama	Esteve-Ignasi Gay	34
Érase una vez	Garbancito: tres variantes más	Charo Ravelo, Carmen del Palacio, Magdalena de Vallejo, María Ángeles Rámila	40
Informaciones			43
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

Juguetes y juegos dormidos

*En Buenavista hay un faro muy alto,
En los Silos una chimenea gigante,
En Garachico un Roque hermoso,
y en Icod un drago viejito.*

Esta experiencia que a continuación os relato se pudo llevar a cabo, en la zona Norte de la Isla de Tenerife, por parte de un colectivo de maestros de Educación Infantil, al concurrir unas circunstancias especiales:

Nuestras escuelas se estaban llenando de papeles y conceptos tales como: desarrollo curricular, fuentes del currículo, factor sociológico y epistemológico, decisiones metodológicas... y nos estábamos olvidando de conceptos más sencillos como juego, patio, recursos, materiales, mobiliario...

Este colectivo, en su mayoría definitivos en sus centros, había elaborado, en un curso anterior,

Buenavista, Los Silos, Garachico e Icod son cuatro municipios, del norte de la isla de Tenerife, que forman la Isla Baja. Los once miembros de este grupo trabajan en estos pueblos con niños y niñas de 3 a 6 años y han querido despertar de su letargo los juegos, canciones y juguetes dormidos y realzar de forma imaginativa la flora, fauna y rincones que son como catedrales para los niños y las niñas.

un proyecto referente al «período de adaptación»; la conclusión fue, a partir de su puesta en práctica, que los padres y las madres son un potencial educativo tremendamente interesante y beneficioso para cualquier comunidad educativa, y más cuando se les abre una participación eminentemente práctica en la escuela.

Dentro del organigrama educativo canario funcionan los Cen-

Antonio Herrero

tros de Profesores comarcales, los cuales tienen especialistas por ciclos cuya función es dinamizar los centros escolares. Este colectivo tuvo la suerte de tener una asesora de Educación Infantil que no fuera gris sino que es multicolor.

Con este ambiente favorable, este colectivo de profesores elabora un proyecto titulado «juguetes y juegos dormidos», con los siguientes objetivos:

- 1) Hacer participar a padres, madres, abuelos y abuelas (aquí los abuelos tienen mucho que ver socialmente en la educación) en el centro de Educación Infantil.
- 2) Construir y revivir algunos de los juguetes con los que los adultos de la zona jugaban de pequeños.
- 3) Elaborar entre todos un dossier o pequeño libro que recopilase

juegos y canciones de la zona que sirvieran para la educación integral de nuestro ciclo.

- 4) Diseñar y construir puzzles adaptados a nuestro entorno y nuestra etapa.

Nuestra intención inicial y final era triple: acercar a la familia a la escuela, buscar un tiempo lúdico que a veces falta entre padres e hijos, que los niños y las niñas sintieran la importancia del juguete manipulativo y casero.

Creemos que esto quedaba justificado en cuanto que la actividad más completa y creativa que los niños y niñas de Educación Infantil poseen es la del juego, y no es que tengan falta de juguetes en sus casas, pero sí nos preocupa la relación entre juego y padres, que a veces es escasa, y somos conscientes de que el juguete más interesante

para el niño no es el más caro, sino el que más connotaciones afectivas tiene para él.

Elaborando el proyecto y con una subvención de 200.000 pesetas, este colectivo se pone manos a la obra y se forman tres bloques de trabajo:

Recopilación de juegos y canciones populares que tuvieran un contenido infantil y pudieran ser aplicables a nuestra etapa.

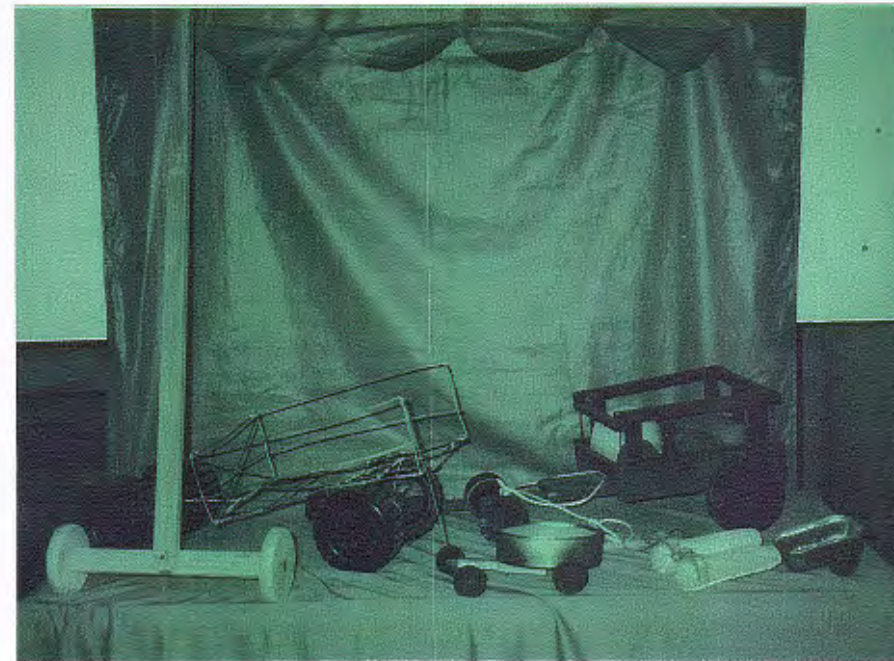
Entre todos los componentes del grupo y las familias de la escuela se recopila una serie de juegos y canciones cuyo resultado final es la elaboración de un pequeño libro que contiene calificados los

siguientes tipos de juegos, acompañados de las canciones que se ejecutan con el juego y las instrucciones o reglas de cada uno:

- Veinte juegos de corro
- Seis juegos de soga
- Cuatro juegos de pelota
- Cinco juegos de pareja
- Seis juegos de ocupar la calle
- Dos juegos de gráficos de suelo
- Dos juegos con piedra
- Cinco juegos sentados
- Otros juegos y canciones

Investigación, recopilación y construcción de juguetes artesanales con los que se jugaba en la zona.

Una vez que los componentes del grupo hicieron memoria de los ju-



guetes antiguos dormidos, se realiza por centros exposiciones y confección (por parte de padres, madres y abuelos) de juguetes antiguos y peculiares de la zona. Se recurrió también a asociaciones de la tercera edad cuyos conocimientos hicieron de esta experiencia una historia viva y preciosa. Entre los juguetes que se hicieron con los niños y niñas en directo, enumeramos:

- Pelotas y muñecas de trapo
- Balones hechos con hojas de platanera
- Barcos hechos con troncos de hojas de palmera

- Carretillas de madera
- Cohechitos hechos con latas de sardina
- Carritos hechos con cañas...

Diseño y construcción de puzzles adaptados a nuestro entorno.

Por eso de que nuestras escuelas adolecen de un material didáctico manipulativo adaptado a nuestra geografía y por eso de que en nuestros municipios hay rincones que impresionan a los pequeños y, a partir de tales rincones pueden girar cantidad de historias fantásticas, este grupo se animó a diseñar y eje-





cutar en madera dos modelos de puzzles:

Puzzle-cuento: Ésta fue una serie de ocho modelos (dos por cada municipio), cuya temática tiene que ver con la flora, paisaje y rincones típicos de estos municipios. En formato rectangular y de madera a cada puzzle le acompaña un cuento imaginativo adaptado a nuestra etapa.

Puzzle-bolsa: Ésta fue una serie de cuatro modelos cuya temática tiene que ver con la fauna más elemental de nuestras islas. Las características de estos puzzles vienen dadas porque cada modelo tienen la forma de las cuatro formas geométricas básicas y cada uno de ellos va introducido en una bolsa de color di-

ferenciada (roja, amarilla, azul y verde).

Éste fue el trabajo que ejecutamos durante un curso escolar, trabajamos un montón, pero a gusto, ya que no nos comieron los papeles ni la burocracia y, de esta forma, cada uno de los once miembros del grupo tenemos, al lado de los diseños curriculares, una representación de los juguetes antiguos de la zona, un dossier de juegos y canciones populares, y doce puzzles adaptados a nuestro entorno.

Queda por decir que este trabajo, en función del presupuesto y nuestros conocimientos, se ejecutó con materiales y diseños básicos, pero ahí está la idea y el proceso creador que sin duda fue lo más interesante. ■

El viejo y el drago

Pasó hace muchos años, pero que muchos días que, en Icod de los Vinos, vivía un viejito con una barba muy pero que muy larga. Cierta día que este viejito estaba cogiendo papas en su huerta, de repente, ¡plas!, al cavar con el sacho, rompió una papa por la mitad y de ella salió un hado, esto es, el marido de una hada. El viejito se quedó alucinado, ya que el hado iba vestido con una túnica blanca y un gorro en punta de color negro, pero, la verdad es que, como este viejito era muy valiente, al instante dijo:

–¿Y tú, quien eres?.

–Soy un hado –respondió inmediatamente el duendecillo blanco.

–¿Y qué quieres de mí? –añadió el viejito.

–En primer lugar, darte las gracias por haberme librado de la papa que me encerraba y, en segundo lugar, y como prueba de reconocimiento, regalarte esta semilla y este bernegal repleto de agua –respondió el hado.

–¿Y qué tengo que hacer con esta semilla y este bernegal de agua –dijo el viejito.

El hado contestó al ancianito diciéndole que la semilla la plantase en el lugar que más le gustara y después la regase con el agua del bernegal.

Al viejito no le dio tiempo a preguntar nada más, ya que el hado se esfumó como un cohete en dirección al Teide. Al día siguiente, el viejito, que tenía por costumbre sentarse a contemplar las puestas de sol detrás de su casa, pues éste era el lugar que más le gustaba, enterró la semilla, le echó el agua del bernegal e inmediatamente surgió un árbol gigante, musculoso y con cientos de ramas. Y como este árbol al viejito se le asemejaba a una cabeza de dragón, ¿sabéis cómo lo llamó? Yo sí: **DRAGO**.

Sacho = azada

Papa = patata

Bernegal = anfora autóctona

Uno de esos cuentos que acompañan a uno de los puzzles. Icod de los Vinos es uno de los municipios representados por dos miembros en este trabajo. Uno de los puzzles tiene como dibujo el famoso Drago de Icod, árbol milenario que todo turista visita.

Interculturalidad entre

adultos y pequeños

La convivencia de dos culturas y dos mentalidades en los servicios

No hace falta que dos etnias se encuentren para que aparezcan fenómenos de interculturalidad. El encuentro –y/o el enfrentamiento– entre distintas mentalidades podemos verlo ya en nuestras propias instituciones educativas. Si observamos la vida que se hace en las escuelas 0-3 y 3-6 desde la óptica del antropólogo –a la vez curiosos y distantes–, nos daremos cuenta de que en ellas conviven dos culturas muy diferentes: la de los adultos y la de los niños. Veamos algunos ejemplos.

Los adultos prevén actividades motrices en el comedor y en el jardín; los niños, en cambio, se las inventan en cualquier parte, incluso en el lavabo. Los adultos colocan un banco en el lavabo con el fin de sentar a los niños a la hora de llevar a cabo sus actividades higiénicas; los niños se encaraman al respaldo, se tumban sobre el asiento, y

El adulto *intercultural* tiene en cuenta la necesidad de identidad privada de las niñas y los niños dentro de la vida colectiva, así como sus sugerencias para modificar y renovar espacios, mobiliario, materiales... Si falta este principio de interculturalidad, los educadores corren el riesgo de quedar atrapados en su propia programación. La interculturalidad puede constituir, para los adultos, una fuente de renovación y de recarga permanente.

en un extremo de la sala para disponer de más espacio; los niños se suben y pasan por encima de ellas: las patas de las mesas se convierten en los mandos de una excavadora (foto 3).

Los adultos programan en el jardín actividades de *motricidad amplia*; los niños realizan allí también actividades tranquilas de *motricidad fina* (foto 4).

Los adultos utilizan la butaca para sentarse; los niños la utilizan también como una especie de enorme rompecabezas, para montar y –quizás también– desmontar (foto 5).

Los adultos utilizan las cortinas para oscurecer la habitación en el momento de dormir; los niños

Penny Ritscher

también debajo (foto 1). Los adultos utilizan la mesa para cambiar los pañales de los niños; en esta misma mesa los niños improvisan un juego (foto 2). Los adultos retiran y amontonan las mesas



Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4

se esconden detrás, solos o con un amigo, para jugar al escondite (foto 6).

Los adultos arrinconan un armario viejo en el jardín mientras deciden qué harán con él; los niños se encaraman a él y saltan desde arriba (foto 7).

Los adultos prevén que se dibuje en un soporte preparado expresamente; los niños dibujan de buen grado incluso sobre el polvo (foto 8), o con una esponja húmeda sobre la mesa o sobre los muebles mientras los limpian.

Los adultos disponen las camas para que los niños duerman; los niños las utilizan también para acostar a una muñeca (foto 9), para sentarse, para reunirse *en petit comité*, para descansar un rato, para simular que duermen...

Los adultos utilizan la reja para mantener controlados a los niños dentro de un territorio determinado; los niños la utilizan para establecer contactos con el mundo *exterior* (foto 10).

Hemos aportado algunos ejemplos, y habría muchos más, de cómo dos culturas o mentalidades distintas conviven en el seno de las mismas estructuras educativas. Se da por supuesto que uno de los deberes de los educadores con-

siste en llevar a los niños, poco a poco, hacia una *aculturación*, es decir, a un conocimiento creciente de los esquemas culturales de los adultos. Pero el hecho contrario ya no está tan claro: los niños tienen una relación con la realidad rica, fresca e inteligente, lo cual puede servir –o debería servir– de constante estímulo para los adultos. Si falta el principio de interculturalidad, los educadores corren el riesgo de quedar atrapados en su propia programación. Con la mejor intención, crean situaciones paradójicas como la siguiente:

Hace un buen día de otoño. Ha llovido durante toda la noche, y el suelo, donde no crece la hierba, está lleno de barro. Alrededor de un charco hay un grupo de niños, con palas, cubos y rastrillos. Cavan, remueven la tierra y amasan el barro. Después de la lluvia el aire es limpio, y se está realmente bien. Los maestros hacen entrar a los niños en clase (húmeda y con poca luz) para que realicen la actividad que habían programado: la manipulación con agua y harina.



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Foto 10

Una iniciativa espontánea y motivada por los niños se ha visto interrumpida por una actividad programada, a pesar de que el objetivo explícito (adquirir la habilidad manual) ya se hallaba implícito en las acciones de los niños. Desde el punto de vista social, la manipulación del barro representaba la situación más rica de las dos, ya que los niños se habían organizado sin la dirección de un maestro. Desde el punto de vista del bienestar físico, el aire fresco y el sol en el jardín superaban, de manera indiscutible, a las condiciones que había en la clase. En esta situación se da una confusión entre los conceptos de *enseñar* (lo que hacen los adultos) y *aprender* (lo que querríamos que hiciesen los niños). La propia cultura de los adultos les impide valorar la *cultura* de los niños.

Veamos otro ejemplo de falta de interculturalidad:

Durante una excursión con los niños, los profesores han hecho fotografías, y luego las han colocado en la entrada, en una cartulina



Foto 11



Foto 12

grande. Algunos niños y niñas se muestran muy interesados, y las comentan entre ellos (foto 11), pero no las pueden ver bien porque la cartulina está colgada a la altura de los adultos. Para poder verlas bien, se han de encaramar a un armario (foto 12).

En este caso, una actitud *intercultural* habría llevado a los adultos a hacer cosas como éstas:

- Colocar las fotografías en un estante a la altura de los niños, protegiéndolas durante un tiempo con un trozo de plástico transparente adhesivo.

de documentos, etc. Para los niños, la continuidad se basa, entre otras cosas, en su impulso de hacer y de proyectar, de invertir los objetos con sus intenciones, de transportar, construir, transformar, etc. (fotos 13 y 14). Una buena *interculturalidad* lleva a los adultos a poner a disposición de los niños materiales útiles para satisfacer esta actividad suya de continuidad.

Se aborda el problema de la continuidad *horizontal* entre la vida del niño dentro y fuera de la institución educativa. Los maestros organizan coloquios con los padres. Prevén un período de adaptación cuando el niño empieza a ir a la escuela. Pero para los niños la necesidad de una

- En el mundo pedagógico se habla de la continuidad educativa. Se trata de un vínculo *vertical* entre los diversos grados de institución. Los adultos organizan reuniones, encuentros, visitas, intercambio

identidad *privada* dentro de la vida colectiva no se limita al período de adaptación: es una necesidad que continúa; y no sólo para los niños. Una buena interculturalidad recoge esta necesidad, da valor a los objetos personales de cada uno. La chaqueta, la mochila, el oso de peluche, son una confirmación tangible de la identidad personal del niño. El adulto *intercultural* encuentra un lugar para estos objetos, y, dentro de los límites del sentido común, permite que el niño, si quiere, los tenga cerca (foto 15).

La tarea de los profesionales, en las escuelas 0-3 y 3-6, es ardua y se lleva a cabo en condiciones cada vez más difíciles (reducción del personal, menos personal trabajando en el mismo horario, etc.). Para los adultos, la interculturalidad puede constituir, a pesar de todo, una fuente de renovación y de recarga permanente. Nos sorprenden las continuas iniciativas de los niños y niñas, sus intereses, sus comentarios, su energía. Dejamos que nos sugieran los cambios que es necesario realizar en la organización de los espacios, del mobiliario, de los materiales.



Foto 13



Foto 15



Foto 14

Los adultos corren el riesgo de mirar de reojo, de una manera marginal, la cultura de los niños.

Como adultos, deberíamos esforzarnos en superar nuestro etnocentrismo, para conocer, acoger y reelaborar la cultura de los niños. Así, además de convertirnos en buenos interlocutores, el trabajo puede resultar más divertido. La interculturalidad entre adultos y niños ayuda a éstos a crecer; pero también, de manera complementaria, ayuda a aquéllos a permanecer jóvenes. ■

Publicado en *Bambini*, año XI, n.º 5, mayo de 1995.

Espacio de juego en el despacho de la escuela

Durante trece años he estado trabajando como maestra en los diferentes grupos de niños, hasta que –hace ahora tres años– pasé a trabajar en el despacho, en la secretaría de la escuela. Uno de los principales objetivos que me marqué al empezar este nuevo trabajo fue, de entrada, conocer a todos los niños y niñas de la escuela, y que ellos a su vez me conocieran. Pero, además, también quise ser para ellos «la Mercè del despacho», es decir, una persona cercana a la que podían ir a ver. Así, intenté que el funcionamiento de la escuela adquiriera un aire de integración y unidad, y que la secretaria de la escuela no fuera una persona lejana y extraña, sino que todos estuviéramos conectados.

Para conseguir estos objetivos, ante todo propuse al equipo ir cada día, de manera sistemática, un rato a cada grupo, aprovechando los momentos en que el trabajo me lo permitía, y participar en actividades puntuales y en las fiestas que se celebran en la escuela. Lo que pretendía era que, poco a poco, mi presencia no fuera para los niños la de una persona distante, sino que viesan que yo también era una amiga. En definitiva, quería transmitirles la idea de que la escuela está formada por muchas personas que realizan tareas muy diversas, y que to-

Son las pequeñas acciones las que contribuyen a hacer escuela, las que permiten generar una dinámica positiva. Todo lo que compone la vida colectiva de la escuela colabora en ello, tanto las personas como los materiales. La creación de un espacio en el despacho permitió que las niñas y los niños, por parejas, a veces en grupos de tres, otras individualmente, se apropiaran de él: unos para tener intimidad y poder sentirse solos; otros para compartir en grupos reducidos algún rato del día.

Mercè Vilaró

das trabajamos de manera coordinada para ofrecerles una acogida agradable.

Por esa razón, este curso, en el momento de la adaptación y al plantearse la colaboración sistemática con las maestras de los grupos, se me ocurrió organizar un espacio de juego en el despacho para conseguir una relación más estrecha con los niños. De esta manera sabrían que no sólo soy yo quien va a los grupos, sino que ellos también podrían venir al despacho donde trabajo. La interacción, en este sentido, sería mucho más amplia.

Dicho y hecho

La escuela tiene dos plantas. En la primera están los más pequeños, de 3 a 15 meses, y en la planta baja están el despacho y los niños y niñas de 18 a 36 meses, repartidos en tres grupos. Básicamente, la relación más estrecha la tengo con los niños de estos últimos grupos de edad, por su proximidad física y por su grado de autonomía.

He de reconocer que crear este espacio no resultó fácil, ya que el despacho de la escuela es pequeño y no permite demasiadas filigranas. Primero no sabía demasiado bien dónde situarlo, y tampoco tenía muy claro en qué consistiría, porque pensaba que tenía que ser un espacio distinto de los rincones que hay en los diferentes grupos. Además, debía resultarles lo suficientemente atractivo a los pequeños como para que quisieran venir a pasar el rato por su cuenta, y con una total y libre motivación personal. No se trataba de obligar a nadie, sino todo lo contrario.

Así, compré una pequeña alfombra, suficiente para dos o tres niños y



Un nuevo espacio para descubrir.

Disfrutar observándoles y con sus conversaciones.

que delimitara el espacio del que disponían, y unos libros. La alfombra la coloqué en un lugar donde yo podía verla bien desde mi mesa de trabajo. El hecho de que la habitación fuera tan pequeña hizo que un armario me quedara medio tapado, pero eso no tenía importancia, pues lo esencial era que los niños descubrieran un nuevo espacio, diferente, que también formaba parte de la escuela.

Compré también unos libros nuevos, que acababan de salir al mercado y, por tanto, eran distintos de los que había en las clases. Pensé que sería una novedad añadida a todo lo que comportaba aquella nueva propuesta de relación y actividad.

El primer día que instalé el espacio fui a visitar a los niños mayores para enseñarles los libros, y les expliqué que, si los querían ver, los encontrarían en el despacho. De hecho, los libros sólo eran el anzuelo que servía para captar su interés por descubrir un nuevo espacio, un espacio en el que podían estar al mismo tiempo dos o tres niños como máximo. El resultado es que a veces han de hacer turnos para poder estar allí, especialmente cuando las puertas de los distintos grupos están abiertas, a primera hora de la mañana. Durante el resto del día, a ratos, vienen de dos en dos o de tres en tres, y esporádicamente entra uno. De esta manera, en grupos pequeños, tampoco se sienten extraños ni solos.

El espacio del despacho, además de servir para que los niños puedan mirar libros en pequeños grupos, me permite escuchar y ayudar de manera más individualizada a aquel niño que lo necesita; por ejemplo, en situaciones puntuales durante la adaptación. En estos casos somos las propias maestras y yo quienes nos ponemos de acuerdo. Como anécdota



ilustrativa, querría explicar el caso de una niña de dos años que durante la adaptación no hablaba con nadie de su grupo. Un día se decidió a venir al despacho, se sentó sobre la alfombra y cogió un libro. Yo simulé que no la veía, y al cabo de un rato empezó a mirarlo y a hablar consigo misma sobre el cuento. A partir de entonces hizo lo mismo varias veces, y pocos días después se atrevió a hablar con su maestra y con sus compañeros.

Muchas veces, sin embargo, los niños vienen de manera espontánea, con el fin de encontrar un espacio de intimidad para estar solos, o bien para hablar y estar tranquilamente conmigo o con algún otro compañero sin la interferencia de nadie más. Muchas veces soy yo misma la que paso por los grupos y propongo a alguno de los niños que venga conmigo a

Un espacio de intimidad.

mirar libros o imágenes. En general estoy satisfecha del éxito que tiene, aunque hay días con mayor concurrencia que otros.

En esta relación de los niños con el despacho hay un pacto implícito: todos los libros son suyos, y han de aprender a respetarlos y a guardarlos; el resto de cosas son de Mercè. De este modo, poco a poco aprenden también que hay cosas que pueden mirar y tocar, y otras que no.

Lo que he aprendido

Esta experiencia ha sido muy positiva y me ha dado la posibilidad de mantener una relación muy estrecha con los niños. Me ha permitido colaborar con las maestras y ofrecer a los niños la oportunidad de sentirse bien en un ambiente relajado y tranquilo. Durante los ratos en que disfrutábamos del espacio del despacho para nosotros solos me he limitado a observarles, y esto me ha dado la posibilidad de gozar de su presencia y de sus conversaciones, siempre interesantes. Ellos han aprendido qué pueden encontrar en el despacho de Mercè, y yo he aprendido un poco más sobre ellos.

La estrecha relación y el conocimiento por mi parte de cada uno de los niños se han visto reflejados a la hora de hablar con las familias. He comprobado que el conocimiento individual del niño por parte de un miembro del equipo distinto de las maestras de su grupo ha proporcionado a las familias una sensación de seguridad que ha repercutido de manera positiva en su confianza en la escuela.

El resto del equipo, en las diferentes valoraciones que han realizado, consideran la experiencia muy interesante, y, en consecuencia, este «espacio de juego», de relación y de intimidad, quedará en el despacho como un elemento más de la escuela. Cada escuela, cada secretaria, puede hacer la propuesta que considere más adecuada e interesante para los niños. Nosotros hemos articulado la de los libros, pero lo más importante es acoger a los niños y las niñas con algún material que despierte su interés por el descubrimiento. Personalmente, debo confesar que vale la pena. ■

Un punto de vista sobre la integración de niños con disminución

Este tema está pensado desde una perspectiva general: no se centra en ninguna de las experiencias de integración en las que he participado como educador. Pretende ser una valoración de cómo han evolucionado los criterios de la integración de los niños –y, en consecuencia, del papel del educador– en la escuela 0-3, en los diferentes equipos con los que he compartido el trabajo de educador. No se compara en absoluto a los distintos equipos, sino los diversos pensamientos y criterios en torno a esta cuestión durante los últimos años. Obviamente, las reflexiones son personales, así como la evolución que intento describir. Pero es el fruto de trabajos y experiencias comunes en la integración de los niños y niñas, con otros educadores de diferentes niveles.

Intento recoger desde las primeras experiencias de integración *a contracorriente* en las que participé, donde únicamente nos guiaba la intuición, hasta la situación más actual, en la que los papeles de cada profesional parecen estar más acotados: sobre todo en lo que atañe al papel del educador y de la escuela 0-3 en la integración.

El autor expone la evolución de algunos criterios pedagógicos y del papel de los educadores en la integración de los niños y niñas con disminución en la escuela 0-3. Los aspectos sociales y afectivos han ganado importancia. Al mismo tiempo, la atención individualizada de estos niños ha ayudado a ver a los otros también de manera individualizada y a enriquecer el concepto de diversidad.

Pere Santo

Comprensión de los recursos desde la escuela

En las primeras experiencias de integración de niños con déficit en la escuela 0-3, una de las valoraciones que compartíamos casi todos los educadores era que «la integración sin recursos no es integración». Ciertamente, resulta difícil pensar en un trabajo de integración de un niño sin tener en cuenta los recursos de que vamos a disponer. Lo que ya no está tan claro es el dilema que establecíamos entre integración y recursos como dos conceptos absolutos: «si no hay recursos no hay integración; por lo tanto, es mejor no realizar esfuerzos de integración hasta que alguien nos proporcione los recursos necesarios».

Esta condicionalidad de la integración, sometida a la falta de recursos, nos autorizaba a los educadores a desvincularnos del éxito y el fracaso, así como del transcurso de la experiencia de integración; e incluso a no aceptar a niños de integración en la escuela con la intención de forzar una mejora de los recursos.

Al mismo tiempo, en muchas ocasiones nos eximía de la tarea de búsqueda de los pequeños recursos que podían hallarse mucho más a nuestro alcance. Cuanto más idealizada estaba nuestra visión de cómo habría de ser un proceso de integración correcta, menos útil nos resultaba para trabajar con la realidad concreta. Paralelamente, esta realidad nos traía a la escuela a más niños que requerían una atención especial. El éxito global



de las diversas experiencias, a pesar de las dificultades, nos llevó a revalorizar, como recursos buenos para la integración, muchos de los que ya teníamos habitualmente: los dos maestros por clase, el número reducido de niños, las condiciones físicas de la escuela, el apoyo al trabajo en equipo, el apoyo y la colaboración con equipos externos, etc.

La integración y la normalización

A menudo sucede que, cuando una tarea genera tantas angustias y conflictos, acaba adquiriendo tal importancia por sí misma que parece convertirse en una finalidad. Tanto los defensores como los detractores de la integración difícilmente nos cuestionábamos que la propia integración no era un fin. La finalidad era normalizar, en la medida de nuestras posibilidades, la vida –en nuestro caso, la vida escolar– de unos niños y de sus familias. El hecho de entender la integración como una finalidad en sí misma nos llevó a una serie de errores importantes.

Un error básico se producía en la formulación de objetivos de trabajo en la clase en la que había un niño con disminución:

- Nos veíamos en la necesidad imperiosa de diseñar un programa de trabajo específico para aquel niño; este programa a menudo tenía un carác-

ter más terapéutico que educativo. Confusión importante, que en ocasiones afectaba a las actividades y a la dinámica de la clase. Parecía que, si no atendíamos al niño discapacitado individualmente, no lo hacíamos bien. Una atención en grupo era equivalente a no atenderle. Así, podemos encontrar material específico elaborado en las diversas experiencias; por ejemplo: para favorecer la lectura labial en un niño sordo profundo, material para estimular la motricidad amplia, paralelamente a lo que se pensaba para todo el grupo de niños.

- Con la preocupación por la atención individual, relativizábamos la importancia que después hemos ido viendo que tienen los demás niños del grupo para garantizar que al niño disminuido le lleguen estímulos por el solo hecho de estar junto a otros niños y en contacto con ellos.

El papel del educador

En la integración de un niño, a medida que las experiencias se van acumulando, lo primero que se modifica es el papel del educador. Mientras formulábamos unos objetivos específicos de trabajo dirigidos al niño de integración, el papel del educador era también específico: estimular el crecimiento de aquel niño. Básicamente, este papel del educador se apoyaba en:

- La creación de material específico de trabajo para el niño disminuido.

- La angustia que producía sentir que, si el educador no atendía constantemente al niño, éste perdía el tiempo; un tiempo importante de su crecimiento en el que necesita recibir estímulos.
- La preocupación y las dudas acerca de si estábamos ofreciendo o no lo que el niño necesita para un desarrollo óptimo.
- La indagación exhaustiva en torno a la patología del niño: diagnóstico, pronóstico, etc., adquiriendo a menudo una información interesante, pero poco útil para nuestra tarea.

La evolución que realiza el papel del educador se sustenta principalmente en el éxito de muchas de las experiencias. El análisis posterior de estas experiencias nos ayuda a valorar la importancia de la integración como un medio para alcanzar el objetivo de *normalizar* y socializar a los niños. El papel del educador pierde progresivamente este carácter de *imprescindible* para la estimulación del niño. Las angustias asociadas al papel del educador se reducen. Al mismo tiempo, los aspectos sociales y afectivos del niño adquieren mayor importancia.

Empezamos a hacer más hincapié en el papel del grupo de niños con los que convive el niño integrado.

El apoyo externo

La integración de niños con disminución ha comportado la necesidad de un intercambio con los equipos de trabajo externos a la escuela: eipi, equipos de estimulación precoz, etc. Un intercambio que no ha resultado nada fácil. Principalmente las dificultades provenían de la falta de definición del papel de cada uno, así como de los con-

tenidos de estos intercambios.

La confusión entre colaborar y asesorar era una de las fuentes de conflicto más habituales.

Los educadores veíamos a los especialistas como asesores de nuestro trabajo: «¿qué podemos hacer nosotros en clase para estimular el desarrollo de este niño?», era una pregunta frecuente.

Aunque no está resuelto quién asesora al educador en su tarea, sí resulta más definido el papel de los colaboradores externos: el resultado empieza a ser un intercambio de información, donde cada uno aporta su visión desde el marco en el que trabaja y evita copiar la labor del especialista en el ámbito de la escuela.

A modo de reflexión

Los papeles de los educadores y de la escuela 0-3 están mucho más definidos por la experiencias anteriores acumuladas. A pesar de que todavía faltan recursos, la integración de los niños en las escuelas no supone una inversión tan desmesurada de energías, ya que el contexto también se halla mucho más definido.

Progresivamente, la integración de niños con dificultades en la escuela 0-3 empieza a ser un hecho y un medio incuestionable. Los educadores difícilmente optan por negarse a la integración, aunque esté «justificada», debido a la falta de recursos.

Por otra parte, las experiencias de integración están ayudando a formular y trabajar el concepto de diversidad en las escuelas. La atención individualizada a las demandas del niño de integración ha ayudado a ver a los otros niños también de manera individualizada. ■

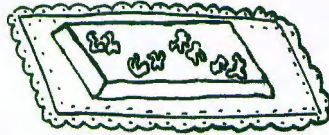


Cocinando: dulces del norte

Dulce de membrillo

Ingredientes

membrillos maduros
azúcar
canela
corteza de limón



Preparación

1. Se trocean los membrillos sin pelar y sin quitar las semillas; son bastante duros, hay que hacerlo con cuidado.
2. Se meten en el microondas sin agua, durante unos 15 minutos (según temperatura del microondas y cantidad de membrillo).
3. Se sacan y se pasan por un pasapuré (las pipas quedan retenidas en la rejilla del pasapuré).
4. Se le añade un poco menos de volumen de azúcar que del puré resultante, se le pone una cañita de canela y una corteza de limón, se remueve un poco.
5. Se vuelve a meter al microondas entre 10 y 15 minutos; se mira que el color vaya quedando dorado oscuro.
6. La pasta que queda se pone en una bandeja de horno normal al grill espolvoreándola de azúcar por encima y se tiene 5 o 10 minutos hasta que se empieza a hacer caramelo por encima (este punto hay que controlarlo porque el caramelo se hace muy rápido y se quema).
7. Se adorna por encima con nueces peladas.

¡Que aproveche!

Isabel Cabanellas
Navarra

Panqueques

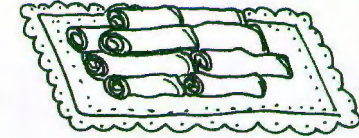
Ingredientes (para 15 unidades)

Para la masa:

250 gramos de harina
50 gramos de azúcar
3 huevos
1/2 litro de leche
1 pizca de sal
el zumo de una naranja
1 cucharadita de aceite

Para el relleno:

A elegir entre:
azúcar
mermeladas
crema de castañas
nata
crema pastelera
crema de chocolate, etc.

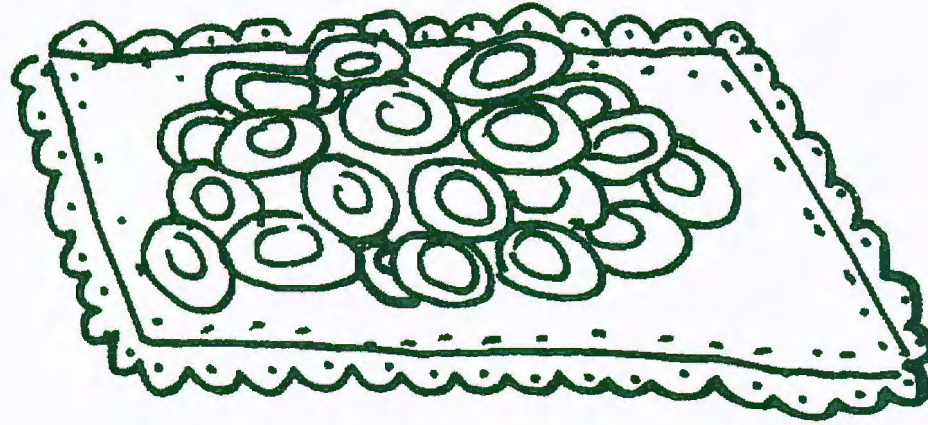


Preparación

1. Se mezcla, con una cuchara de madera, en un bol grande la harina, el azúcar y la sal.
2. Se deja un hueco en el centro, se cascan los tres huevos y se echan dentro.
3. Semueve la masa hasta que quede una pasta suave.
4. Se agrega la leche, muy poco a poco, sin dejar nunca de dar vueltas para evitar los grumos.
5. Se incorpora el zumo y el aceite.
6. En una sartén caliente, con apenas aceite, se va echando la masa, una cucharada o dos para cada panqueque; cuando va cuajando, se le da la vuelta y enseguida se saca; así se van haciendo todos.
7. Seguidamente, se rellenan con lo que se desee, extendiendo el relleno sobre el panqueque y, después, se enrollan.

¡Buen provecho!

Magdalena de Vallejo
Burgos



Rosquillas didácticas

(También casi redondas y riquííísimas...)

Primer punto

Cuestiones curriculares

(por aquello de no olvidar que somos escuela)

Partimos de capacidades: todo el grupo de 2-3 años sabe hacer «churros» cuando modela.

Seguimos con el interés: una vecina del barrio (Carmen) nos obsequia con rosquillas cuando, en fiestas populares y siguiendo la tradición, salimos cantando y pidiendo dádivas. Ella nos cuenta cómo las hace.

Continuamos con contenidos: ejecución de tareas con cosas reales, manipulación sensorial, transformación de la materia, nuevo escenario de trabajo (la cocina, la cocinera), nuevos medios... Comerlas y, encima, obsequio especial para la familia.

Segundo punto

Ingredientes

2 huevos y 400 gramos de harina
100 gramos de mantequilla derretida
4 cucharadas bien colmadas de azúcar
1/2 sobre de levadura y un poco de sal

ralladura de la cáscara de 1 limón

1-2 gotas de esencia de anís (opcional)

(Si el grupo es muy numeroso, doblar la cantidad)

Tercer punto

Ejecución

1. Alternando agentes: buscamos los ingredientes en la cocina.
2. Escogemos los recipientes, nos ponemos alrededor de la mesa y comenzamos la función: cascamos los huevos, los batimos y mezclamos todos los ingredientes de la lista dejando para el final la harina con la levadura.
3. Amasar bien.
4. Trabajo para todos juntos: repartimos una porción de masa a cada ejecutante y ¡a fabricar rosquillas!
5. En la medida que se pueda, con forma cerrada; si no, la educadora las arregla un poco antes de echarlas a la sartén.
6. Se fríen en abundante aceite.
7. Y llegados a este punto... ¡*On egin!*!, o sea, ¡buen provecho!

Izaskun Madariaga
Euskadi

Canción tonta

Se acercaba el 28 de febrero, celebración del Día de Andalucía. Huyendo de lo puramente anecdótico, valoré esta excelente oportunidad para dar a conocer a los párvulos de cuatro años algún poeta de nuestra tierra. El objetivo era hacer partícipes a estos pequeños de una manifestación cultural netamente andaluza como es la poesía *pensada y escrita* por un poeta de aquí. Para desarrollar una actitud de interés y aprecio hacia su cultura, en general, y su poesía, en particular, había, primero, que mostrársela, pues no ama quien no conoce. El reto consistía en hacerlo de la forma más próxima, atractiva y significativa para ellos.

Pero ¿qué poeta elegir?, ¿por cuál poema decidirse?

Investigué, en primer lugar, sobre la existencia de poetas locales. Si bien los hay, la forma y el contenido de sus producciones no me parecieron adecuados para este auditorio: quedaban muy lejos de sus experiencias e intereses. Así pues, decidí buscar entre nuestros poetas más queridos, tales

El C.P. San Ginés de la Jara está en un pueblo llamado Sabiote, en la provincia de Jaén. Su población es eminentemente agrícola, aunque buena parte de la población masculina se dedica a la construcción. Las madres de los niños y niñas se dedican al trabajos del hogar (salvo la temporera, no existe servicio de atención a la infancia alguno), compartiéndolo con las tareas de la recolección de la aceituna cuando llega la época. Los roles masculinos y femeninos son los tradicionalmente asumidos por hombres y mujeres. La presencia de libros en el seno de las familias es escaso o nulo. Los espacios para las edades 3-6 (no se ha implantado aún el grupo de tres años) se hallan ubicados en un edificio separado del principal por varias calles.

Josefa López

como Rafael Alberti, Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado y Federico García Lorca. Seleccioné varios poemas: «Los olivos», «Era un niño que soñaba un caballo de cartón...», «Balada de Don Amarillo», «Nana de la tortuga», «Novia del campo, amapola», «El viaje definitivo», «El lagarto está llorando», «El niño mudo», «Canción tonta» y muchas más. La elección era difícil. Definitivamente, esa última candidata fue la ganadora: «Canción tonta», de Federico García Lorca.

Daba comienzo un trabajo que nos ocupó parte del día durante tres semanas.

Canción tonta

Mamá.
Yo quiero ser de plata.
Hijo.
Tendrás mucho frío.
Mamá.
Yo quiero ser de agua.
Hijo.
Tendrás mucho frío.
Mamá.
Bórdame en tu almohada.
¡Eso sí!
¡Ahora mismo!

Canciones, 1924

En honor a la verdad, he de decir que no todas las actividades realizadas fueron pensadas y programadas por mí. Algunas fueron fruto de los interrogantes que niños y niñas se hicieron y que, razonablemente, había que satisfacer. Otras las fuimos ideando sobre la marcha.

El trabajo iba a quedar plasmado en un gran cartel que se iría confeccionando a medida que avanzáramos en la tarea.

En asamblea, nada más fácil que sugerir hablar de las mamás. La conversación fue larga y muy rica. Y, cómo no, cada cual habló de su propia madre y también de la de los compañeros y compañeras, a las que conocen por su colaboración en los talleres de las tardes. Para resumir, a la pregunta de «¿cómo son las mamás?», surgieron adjetivos como: suavicas o suavécicas, bonicas, buenas, limpicas, blanditas, cariñosas, preciosas, delgadas, divertidas, lindas y se «quitan los pelos del sobaco».

Salieron a colación los papás. Acordamos seguir hablando en otra asamblea.

El enorme cartel estaba vacío. Había que «adornarlo». Para comenzar, cada uno realizó un dibujo de su madre y lo enganchó en el cartel.

En la siguiente asamblea lancé las siguientes preguntas: ¿todas las mujeres son mamás?, ¿qué necesita una mujer para ser mamá? Respuestas varias: «ir al médico y sacarle el bebé», «comprar pañales y papilla y ya es mamá», «necesita un bebé». Y la conversación continuó por las tareas que madres y padres realizan con sus hijos e hijas. Las maternas eran múltiples, sin embargo, las paternas, en un primer momento, eran escasas: «sacarlos de paseo, acompañarlos a la escuela y montarlos en el coche». A lo largo de la discusión aparecieron otras responsabilidades como «darles la papilla, acostarlos en la cuna, limpiarles el culete, hacerles la papilla, bañarlos y darles agua». No obstante, había quienes aseguraban que, en caso de dos hijos, uno lo cuidaba el padre y otro la madre. Pero, si sólo era uno, a éste lo cuidaba la madre.

A la pregunta «¿cómo son los papás?», no lograban definirlos de ninguna manera. A fuerza de mucho insistir, contestaron: «grandes, guapos y buenos».

Me leyeron el pensamiento cuando propusieron traer fotos de sus madres para engancharlas en el cartel.

Hablamos de los nombres de sus mamás y jugamos con ellos. Querían escribirlos para ponerlos debajo de la foto. Y los escribieron libremente en un trocito de papel.

Y en nueva asamblea continuamos halando del tema. Y aquí fue donde surgió el problema de la madre trabajadora fuera de casa: muchos dijeron estar de acuerdo con que las maestras no podían ser mamás «porque no pueden estar en casa para tomar a los bebés y cuidarlos». Quienes opinaban lo contrario aportaban soluciones tales como «traer al bebé a la escuela, ir corriendo a cambiarle el pañal o dejarlo al cuidado de abuelos y abuelas, o tíos y tías». Había que averiguarlo, pero ¿cómo?

Pensaron ir a preguntárselo a alguna maestra. Preparamos las preguntas que queríamos hacerle y nos fuimos a la clase de la compañera del grupo de cinco años. Allí, en asamblea conjunta con los otros compañeros y compañeras, la maestra aclaró el problema, ya que ella tenía hijos y, sin embargo, trabajaba fuera del hogar. Les habló de las diferentes maneras de atender a los más pequeños.

Otro día volvieron a escribir «un poquito mejor», siguiendo un modelo, el nombre de sus madres en un trocito de cartulina, para días después buscarlo entre el conjunto de todos los nombres. Quedaron enganchados también en el cartel.

Y llegamos al eje de la actividad: una poesía que hablaba de las mamás, cuyo título era «Canción tonta». La leímos y recitamos. Realmente les gustó mucho. Pensada y después escrita por un poeta llamado Federico García Lorca. Su curiosidad se centró en el aspecto que tendría este señor y si estaría vivo o, quizás, habría muerto. En busca del tal Federico, nos dirigimos al edificio principal de la escuela para visitar la biblioteca, pues estaban seguros de encontrarlo en los libros.

Efectivamente, allí estaba. De esta forma supimos de su vida. Una gran foto ampliada del autor presidió nuestro cartel. Quisieron también enganchar una foto del padre y la madre del poeta, así como una foto suya de infancia. Con su ayuda, fui escribiendo su nombre un día, y, en dos días más, los apellidos. Pedían escribir la poesía, lo que hicieron al final, un poquito cada día. También pasó a formar parte del cartel.

Sólo nos quedaba poner título a nuestro cartel. Prácticamente por unanimidad decidieron darle el de «Canción tonta».

Como colofón a estas actividades, le planteé a un compañero de 1.º de ESO, José Antonio Zamora Troyano, celebrar una jornada de convivencia de mi grupo con el suyo, con el pretexto, y qué mejor ocasión, de leer poemas de Lorca, para un mayor acercamiento a este poeta por parte de to-

dos y todas. Dada la situación de los edificios escolares, con una experiencia de este tipo, conseguiría que no fueran los actos conmemorativos los únicos contactos oficiales de estos niños en el centro hasta su ingreso en 1.º de Primaria. Quizás, también, un conocimiento mutuo entre mayores y «peques» ayudara a una futura convivencia más respetuosa. Ignorábamos cuál sería el resultado. Helo aquí descrito por los protagonistas mayores:

Llegó la hora. A las diez de la mañana todos los de 1.º de ESO bajamos al patio a recibir a los niños de 1.º de Párvulos, de la señorita Josefina. Cada alumno escogió a un chiquillo de parvulitos. Todos mis amigos se tiraron como locos para recoger a uno. Al principio estaban como un poco asustados, pero rápido ya no. Luego volvimos a clase, los cogimos, los sentamos en nuestro sitio, les dimos caramelos, les trajimos juguetitos de nuestras casas, les enseñamos nuestros nombres y ellos los suyos.

Cuando me enteré no me pareció muy buena idea, porque pensé que la actividad no me iba a agrada, pero cuando entraron por la puerta sí quería hacerla.

Estuvimos hablando sobre Federico García Lorca y recitamos algunas de sus poesías y creo que a ellos les gustó mucho. Les dimos folios para que hicieran un dibujo de la que más les había gustado, donde ellos pusieron su nombre. El niño que tuve yo se llamaba Francisco, era muy callado. Le tuve que ayudar a pintar un caballo y un pájaro. Además ellos nos recitaron una poesía a nosotros titulada «Canción tonta» y cantaron una canción. Después se comieron su bocata y salimos al recreo. Yo me saqué el balón, aunque pequeño pero le daba fuerte, le enseñé a tirar la peonza, para mí fue muy divertido, jugamos a muchas cosas y nos lo pasamos bien, bien, bien.

Otros jugaron a la goma, al patio de mi casa, al corro de las patatas, a la hoja verde, etc., y es interesante hacerse amigos de los parvulitos. Al principio parecía una tontería porque no te lo pasarías bien, pero luego los niños pierden la vergüenza y hacen tonterías que te divierten porque ellos son niños y nosotros también y quieras o no te lo pasa bien. Yo vi a los niños contentos, esto me gustó mucho y quiero que se repita. Los niños que no hablaban, al fin hablaron. Me dijo que él tenía muchas cosas en la escuela y a lo mejor nosotros subimos a las escuelas de Párvulos a jugar y a

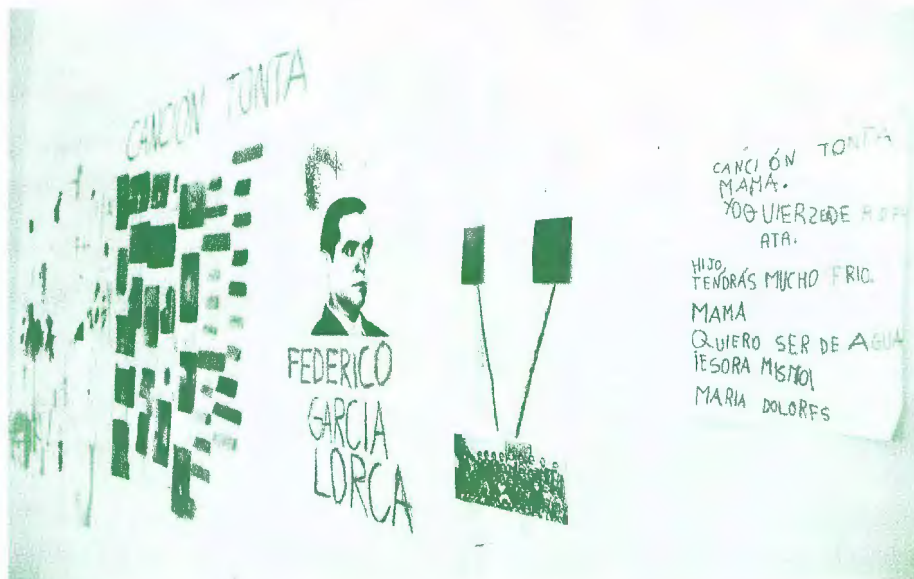
hacer cosas y espero que sea pronto y la señorita dijo que iban a bajar otra vez, también lo espero.

Al final resultó ser una experiencia para que los pequeños tuvieran confianza con los mayores, aquel día me lo pasé fenomenal, ha sido una experiencia fabulosa. Por esto yo quiero que se vuelva a repetir y, así, nosotros aprendemos algunas cosas de ellos y ellos aprenderán algo de nosotros.

En una última asamblea, en la que hicimos memoria de todo lo acontecido a lo largo de las tres semanas, a la pregunta «¿por qué Federico García Lorca habría escrito sus poemas?», concluyeron lo siguiente:

- Antes de escribir sobre papel, Lorca inventaba sus poemas, es decir, primero los «pensaba en su cabeza». De igual forma hacemos nosotros y nosotras: pensar antes que deseamos escribir.
- Federico no «se guardó sus poemas en la cabeza», sino que, en cambio, los escribió en un papel y ello por dos razones:
 - Para evitar que se le olvidaran.
 - Para que las personas pudieran leerlos.

Refiriéndose a Lorca y sus poemas, una niña exclamó: «¡Menos mal que los escribió antes de morir, si no no los podríamos leer.» ■



La ludoteca de los sentidos

En el intento de acercarnos a esta finalidad, deberíamos tener claro que necesitamos centrarnos en el desarrollo de los sentidos: *vista, gusto, oído, tacto y olfato*.

Porque, vamos a ver:

- ¿Cómo podremos observar los objetos, bienes, productos y/o servicios que utilizamos en la vida cotidiana, sin agudizar el sentido de la vista?
- ¿Cómo identificar y manipular estos objetos, o reconocer sus cualidades, sin tener bien afinado el sentido del tacto?
- ¿Cómo establecer relaciones entre ellos, sin tener todos los sentidos bien entrenados para conseguirlo?

Hay un sentido que no solemos incluir en la relación. Tal vez porque no está dotado de características físicas concretas, nos parece un tanto abstracto o pensamos que no necesita

Abordar los temas de consumo en Educación Infantil puede parecer muy difícil. Y lo es, sobre todo si pretendemos conseguir objetivos demasiado ambiciosos, que no corresponden con la edad de esta etapa. En Educación Infantil, se trata de «poner en contacto a los niños y niñas con los temas de consumo a través de la observación, la identificación y la manipulación de objetos de la vida cotidiana, para que conozcan sus cualidades y establezcan relaciones que les permitan descubrir y valorar su uso».

sexto sentido esté preparado para actuar de forma consciente?

Educar los sentidos, incluido el sexto, es la tarea más importante que podemos emprender con niños y niñas de Educación Infantil, para tener la oportunidad real de iniciar el proceso de su formación consumerista.

En este proceso no podemos olvidar que algunas personas tienen necesidad, por ejemplo, de ver con las manos o escuchar con los ojos (lo que no estaría nada de más que aprendiésemos a utilizar todo el mundo, de vez en cuando).

M. Nieves Álvarez

ser educado. Se trata del *sentido común*, que según se suele afirmar, jocosamente, «*es el menos común de todos los sentidos*». Pero:

- ¿Cómo podremos descubrir y valorar el uso correcto de las cosas, sin que nuestro

A veces, algunas veces, las escuelas de Educación Infantil son lugares acogedores, luminosos y coloristas. En ellas se observa un gran derroche de imaginación y creatividad. Las paredes son verdaderas exposiciones pictóricas, la escultura tiene también cabida en las aulas. Sin embargo, y aun concediendo toda la importancia que tiene y debe seguir teniendo el desarrollo de esta faceta creativa, la otra cara del espejo, no debería estar ausente. El análisis de la realidad, debe estar presente en el aula, porque la realidad es o puede ser más rica, completa y formativa que cualquier ficción.

La imagen de una manzana no puede nunca sustituir a la propia manzana; porque ésta se puede ver, tocar, morder, disfrutar de su aroma, etc. Con ella es posible desarrollar el sentido común, pelarla y descubrir algunas de sus aplicaciones en la realización, por ejemplo, de:

- Cosas que se pueden comer: *compota, tarta de manzana, manzana asada...*
- Cosas que no se pueden comer: utilizar una manzana partida por la mitad como imprenta.



– Cosas que son útiles para la salud: *limpiarse los dientes con una manzana, elaborar un aceite de baño o tomar manzana al horno para combatir el estreñimiento, debido a su contenido en fibra.* Un antiguo refrán inglés afirmaba: *«una manzana al día, aleja al médico de tu vida».*

No es necesario decir todo esto a quienes trabajan cada día en Educación Infantil, porque saben perfectamente que lo importante es seguir manteniendo una enorme «oreja verde», para descubrir lo que niñas y niños necesitan. Pero no está de más recordar que *«no parece un buen camino el de apartar a los niños y jóvenes de la vida real para enseñarles a vivir, realmente...»* (Fabricio Caivano).

Lo nuestro es la alquimia, para intentar descubrir cada día la receta magistral que consiga

el justo equilibrio entre lo real y lo imaginario, poder seguir creyendo en el milagro de la comunicación interpersonal y aprender a ser educadores en una sociedad de consumo que nos hace la competencia con más y mejores medios. Porque, aquí y ahora, sabemos que las niñas y los niños nos necesitan y, en esa comunicación insustituible, vital e intransferible en la que hemos elegido vivir, también les necesitamos. La Educación del Consumidor Infantil es una tarea que debemos compartir con la familia, y la familia está, o debería estar, necesitada de colaborar con la escuela en este intento formativo.

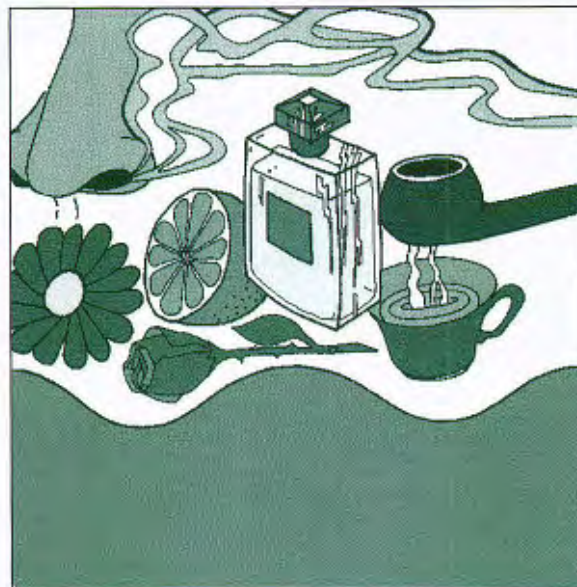
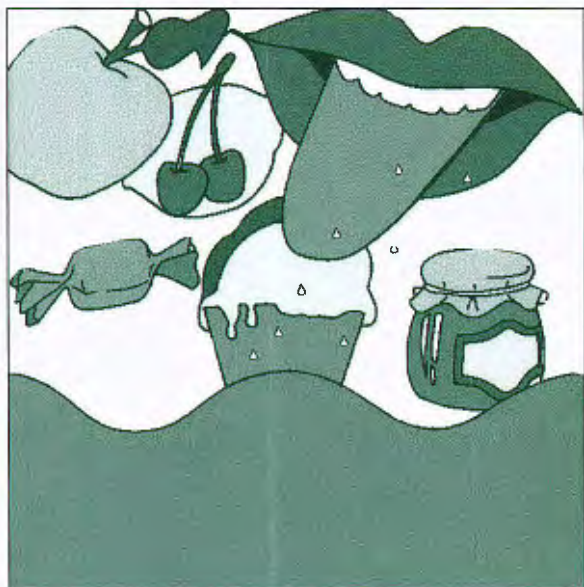
Diseñar actuaciones educativas en este campo y para esta etapa debe partir de una reflexión previa. Deberíamos pensar antes de diseñar.

Decir que NO:

- A los objetivos ambiciosos que no responden a la edad
- A convertir a niñas y niños en «trabajadores por cuenta ajena» y a «encargar trabajos».
- A los contenidos sin sentido ni contenido.

Decir que sí:

- A los objetivos claros, concretos y realistas, que tienen en cuenta la edad evolutiva.
- A la investigación y al descubrimiento de la necesidad de que «trabajar por cuenta propia» puede ser divertido.
- A los contenidos que se basan en la realidad y significan algo para el alumnado.



SENTIDO COMÚN

En definitiva se trata de descubrir, analizar y descifrar: lo que se ve, lo que se escucha, lo que se toca, lo que se huele, lo que se come... aprendiendo a buscar información sobre los fenómenos que suceden a nuestro alrededor y a plantear interrogantes del tipo: ¿qué sucede?, ¿cómo sucede?, ¿cuándo sucede?, ¿dónde sucede?, ¿por qué sucede?, ¿cómo he participado yo o cómo puedo participar en lo que sucede?... Sólo se responden bien las preguntas que se saben formular. Así desarrollamos el sentido común y descubrimos la relación causa efecto.

Teniendo en cuenta estos parámetros y los planteamientos básicos de la Educación en Valores, la *Ludoteca de los sentidos*¹ consiste en el planteamiento de toda una serie de propuestas y actividades concretas que persiguen el

desarrollo de los sentidos en contacto con los objetos, bienes, productos y servicios de consumo, presentes en el entorno y en la vida cotidiana de los niños y niñas de Educación Infantil.

La actividad ha sido planteada y desarrollada en la Primera Fase del Plan cuatrienal de Educación del Consumidor en Cantabria, dirigida en el curso escolar 95/96 a Educación infantil.

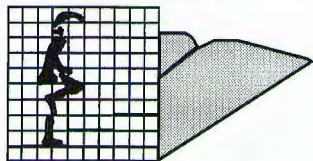
Las propuestas, por supuesto, no deben entenderse como propuestas cerradas, sino como un abanico de ideas y sugerencias que están abiertas a la imaginación creadora del profesorado que se acerque a ellas. Es más, en función de las circunstancias y de la edad deberían ser adaptadas.

No debemos olvidar que lo que se aprende

depende, en gran medida, de cómo se aprende. Los contenidos que se utilizan para educar los sentidos son más importantes que el propio desarrollo de los sentidos. Si educar es aprender y enseñar a ser feliz, ¿por qué no aprender a descubrir el «sentido de los sentidos» en la formación del consumidor? ■

Nota

1. Nieves ÁLVAREZ MARTÍN: *La ludoteca de los sentidos*, Santander, MAG (Estudios de Consumo) y Gobierno de Cantabria, 1996.



Fundación Infancia y Aprendizaje

Libros

Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en educación

- E. ROCKWELL. *La dinámica cultural en la escuela*
 L. C. MOLL. *Vygotski, la educación y la cultura en acción*
 B. GALBRAITH, M. A. VAN TASSELL Y G. WELLS. *Aprendizaje y enseñanza en la Zona de Desarrollo Próximo*
 M. S. VEGUETTI. *El aprendizaje sociocultural de las matemáticas: el diseño y uso de mediadores instrumentales sociales*
 B. SCHNEUWLY. *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva sociocultural*
 P. DEL RÍO Y A. ÁLVAREZ. *¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad*
 A. ROSA. *De la defectología de Vygotski a la educación personalizada y especial*
 J. D. RAMÍREZ Y J. A. SÁNCHEZ. *Ética, retórica y educación. El nexo dialógico*
 A. VÁSQUEZ-BRONFMAN. *La escuela democrática y la integración de las minorías. El desafío de las sociedades plurales*
 I. VILA Y A. ÁLVAREZ. *Contexto cultural y contexto escolar. Una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo*
 J. VALSINER. *Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural*

Precio: 2.500 ptas

Propuestas para una renovación de la enseñanza de las matemáticas a nivel elemental.

- Capítulo 1.* Principios para una tentativa de renovación de la enseñanza de las matemáticas
Capítulo 2. Detalles del proceso de abstracción matemática
Capítulo 3 y 4. Ejemplos de la aplicación de las seis etapas
Capítulo 5 y 6. Aproximación a la numeración
Capítulo 7, 8 y 9. ¿Cómo llevar a la práctica el principio de interdisciplinariedad? Ejemplos ilustrativos
Capítulo 10, 11 y 12. El paso del estado preoperatorio al estado operatorio. Paso al estado operatorio en el estudio de las fracciones y multiplicaciones
Capítulo 13. Ejemplos de funciones y del paso de lo general

- Capítulo 14.* Apuntes para la historia de la discoteca (introducción a los números enteros)
Capítulo 15. Introducción a la medida
Capítulo 16. Orden parcial

Precio: 2.500 ptas

Revistas

Comunicación y Cultura (C&C)

Comunicación y Cultura es una revista de investigación de las ciencias de la comunicación en el ámbito hispano. Inicia su andadura este año 1997, a lo largo del cual se editarán sólo 2 números. A partir del próximo año la periodicidad será trimestral.

Avance de algunos de los contenidos de los próximos números:

Entrevistas con Jaan Valsiner, David Paletz, Jesús Martín Barbero, David Bordwell, George Gerbner, Gabriel Salomón,....

Creencias populares sobre los efectos de la televisión. *Juan Ferrés y Neus Roca*

La publicidad de prevención del SIDA en Europa: un análisis de sus componentes persuasivos. *Juanjo Igarra, Carmen Martín, José Ortega y Pablo del Río*
 La elección del tiempo verbal en cuentos y películas. *Montserrat Moix*

Signos de la razón, signos para la emoción: pistas para el análisis cultural de protocolos. *Pablo del Río*

Los gritos del silencio: SIDA y medios de comunicación. *Ignacio Izuzquiza*

Audiencias y medios de comunicación: de los placeres postmodernos a las instituciones ruidosas. *Victor Sampedro*

La intervención estatal en los medios audiovisuales. *Rafael Bustos*

Precio lanzamiento 1997 y 1998, 2+4=6 números:

Suscripción individual:	España	6.000 pesetas
	Extranjero	8.500 pesetas
Suscripción institucional:	España	11.500 pesetas
	Extranjero	14.000 pesetas
Precio ejemplar suelto:	España	2.500 pesetas
	Extranjero	2.900 pesetas

Archivo informático completo en CD-ROM conteniendo todos los artículos completos de las revistas *Infancia y Aprendizaje* (años 1978-1997, 80 números) y *Cultura y Educación* (antes *Comunicación, Lenguaje y Educación*, años 1989-1997, 36 números). Los artículos son localizables fácilmente mediante búsquedas booleanas, por autor, año de publicación, revista, nº, título y palabras claves. Así mismo permite imprimir tablas, figuras u otros contenidos, subrayar en distintos colores, e incorporar notas del lector.

Fecha de aparición: diciembre 1997. Permanentemente, al final de cada año se realizará la actualización.

Precio (Institucional): 35.000 ptas. Precio especial lanzamiento*: 25.000 ptas.

Precio (Individual): 25.000 ptas. Precio especial lanzamiento*: 15.000 ptas.

*Pedidos recibidos antes del 30 de noviembre de 1997

BOLETÍN DE PEDIDO

Nombre y Apellidos

Dirección

C.P. Localidad Provincia

Deseo recibir:

.....

Forma de pago:

Contra-reembolso (sólo España) Cheque (para extranjero, sólo en pesetas convertibles)

VISA o Mastercard: nº de tarjeta

Fecha de caducidad

Firma y fecha

Enviar a Fundación Infancia y Aprendizaje, Carretera de Canillas 138. 28043 Madrid.
 Tel.: 3883874. Fax: 3003527. e-mail: fundacionia@fia.es

¿Noticias en claro y oscuro?

El bienestar y la salud de la infancia es una preocupación compartida en todos los ámbitos de la sociedad.

Parece como si los medios de comunicación, más que reflejar los claros y los oscuros de la realidad, más que recoger aquellas situaciones y contextos en los que las niñas y los niños están bien tratados y se respetan sus derechos como personas, además de aquellas otras situaciones y contextos en los que esto no ocurre así, estén interesados por reproducir, en su selección de noticias y en la forma en que las presentan, aquellos contenidos y aspectos más sensacionalistas, aquellos que producen mayor alarma social.

Hay que reconocer como estimable y valiosa la labor de información y denuncia que hace la prensa de aquellos hechos que conculcan las necesidades y derechos de las niñas y los niños más pequeños, pero también cabe echar en falta una mayor representación y un tratamiento más completo y respetuoso de la imagen de la infancia, que incluya asimismo lo que de positivo se lleva a cabo en la sociedad para la mejora de sus condiciones de vida y educación. Los profesionales al servicio de la infancia, las familias, las niñas y los niños... ganaríamos con esa amplitud de referencias, con ese dibujo de la realidad cualitativa a la que la infancia, sin duda, tiene derecho.

¿Hay que denunciar, sin caer en el sensacionalismo?

Javier Urra, Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid

Sí, hay que denunciar, sin caer en hacer un país que sea policial o paranoico. Lo que sí tenemos que conseguir son tres cosas: que los niños sepan sus derechos y sepan dónde denunciar cuando son vulnerados; que todos los ciudadanos sean defensores de todos los niños, de manera que denuncien cualquier hecho lesivo para los niños y se esfuercen en desarrollar un contexto de vida cada día más óptimo para la infancia; hace falta una Administración eficaz, que escuche a la infancia y le dé real participación.

Ignacio Gómez, Hospital Infantil Universitario Virgen del Rocío, Sevilla

Hay que denunciar, evitando cualquier tentación de sensacionalismo o morbosidad. Información responsable desde la prevención y en firme compromiso profesional como orientadores y conformadores de opinión pública, fomentando el respeto y consideración que exige el salvaguardar los derechos del niño. No confundir sensibilización con sensacionalismo.

Lourdes Lasa, madre de la Escuela Infantil Iturburu, Euskadi

Sí, es necesaria la denuncia, pero qué sabor deja, bastante amargo. Hay que hacer las cosas que nos den mayores satisfacciones y un impulso positivo en nuestra vida, como es el amor hacia nuestros hijos, con una mayor unidad familiar.

Rafaela Quintana, maestra de educación infantil, Las Palmas de Gran Canaria

Es cierto que existen algunas situaciones de denuncia social. Para solucionarlas tenemos que trabajar con energía y en colaboración. Pero también es cierto que, por fortuna, existen otras que necesitarían de publicidad, pero por razones totalmente contrarias: somos muchas las personas que trabajamos intensamente para que los niños y las niñas sean personas íntegras y felices día a día y en el futuro.

Reyes Ramírez, Servicio de Menores, Instituto de Bienestar Social de Navarra

El sensacionalismo mueve sentimientos efímeros, raramente canalizados hacia la resolución de aquello que los provoca. Trata los hechos frecuentemente descontextualizados y en absoluto aborda la complejidad de los hechos causantes ni de sus consecuencias. A quienes ya están sensibilizados les conmueve profundamente y, por contra, a los potenciales depravados les provoca su pase a la acción, generándose el efecto opuesto al supuestamente pretendido.

Alfonso González-Calero, director de Añil/ Cuadernos de Castilla-La Mancha

Lo suave, entretiene y adormece; lo fuerte revuelve y despierta. Hace falta, pues, la denuncia, pero siempre que sea verídica, rigurosa. No se trata de buscar el escándalo por sí mismo, sino aquellas situaciones que pueden y deben ser resueltas, con la intervención individual, social e institucional. Para conseguir esto es positiva la labor de una prensa crítica, no complaciente, pero siempre responsable.

El 85 por ciento de los discapacitados son escolarizados en centros públicos

Uno de cada cien alumnos presenta algún tipo de discapacidad física o psíquica

Tan sólo un uno por cada 100 alumnos presenta algún tipo de discapacidad física o psíquica.

La ONU cifra en un millón los niños infectados de sida a final de año

Los servicios sociales británicos

varios niños fueron 'liberados' tras grabarse escenas sádicas

ISABEL FERRER, Leicester

informe pediátrico desveló ayer en el Reino Unido los abusos infantiles perpetrados por los propios padres contra sus hijos menores de cuatro años,

mientras éstos eran atendidos en el hospital de agresiones anteriores presentadas como accidentes. Dichos ataques incluyen asfixia, envenenamiento o golpes con resultado de rotura de miembros, y fueron

Una niña muere de un disparo mientras jugaba con su primo con una escopeta

A finales de este mes de mayo, un niño de nueve años murió en Reillo (Cuenca) a consecuencia de un disparo con una escopeta que se encontraba en su casa.

CUENCA. (Efe). Una niña de nueve años murió en Reillo (Cuenca) a consecuencia de un disparo con una escopeta que se encontraba en su casa.

horas más tarde en casa de un familiar de Carboneras de Guadalupe (Cuenca).

Tras certificar la desaparición



El talón de Aquiles

El talón de Aquiles, su condición humana y mortal, sirve al autor para invitarnos a reflexionar sobre el valor de la vida, las ganas de vivir, la sabiduría, la felicidad... en contraste con valores imperantes hoy día que presionan por la precocidad, por la ventaja, por el éxito rentable académica y socialmente.

Juan Mata

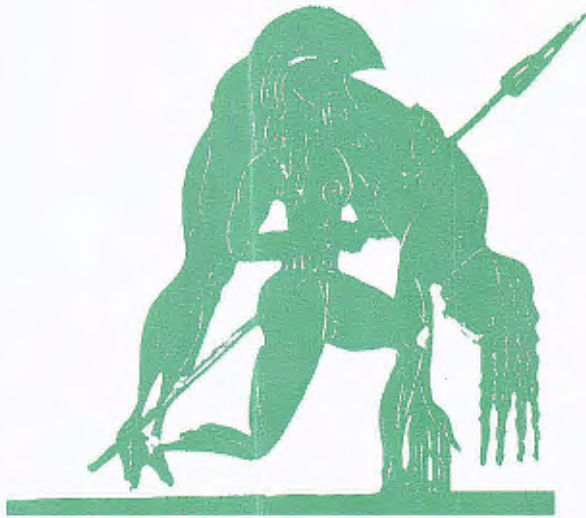
Sabemos que Aquiles, el colérico héroe de la *Iliada*, era hijo de Peleo, rey de Ftía, y de la diosa Tetis, hija del dios Océano. Gran parte de las desventuras de Aquiles provienen de ese linaje híbrido, de esa ascendencia mortal y divina al mismo tiempo. Cuando Aquiles aparece en los libros ya es un joven que ha conocido el dolor ocasionado por una madre no resignada a la 'humanidad' de su hijo y que trata por todos los medios de borrar de él cualquier vestigio percedero procedente de la naturaleza terrenal de Peleo. Cuenta la leyenda que Aquiles fue sumergido por su madre en las aguas de la laguna Estigia, que tenía la propiedad de volver invulnerables a quienes se sumergían en ella, y que sólo el talón, por donde Tetis lo sujetaba, quedó fuera de las aguas y por lo tanto indefenso, causa última de su muerte. La vida y el destino de Aquiles quedaron fijados desde el momento en que Tetis se empeñó en librarlo de las servidumbres humanas. Tetis había sido pretendida por Zeus, pero

ro un oráculo había vaticinado que el hijo de ambos sería más poderoso que su padre y los dioses decidieron conjurar la amenaza casándola con un mortal. Cortejada por los dioses e injustamente condenada a un casamiento impropio de su condición, Tetis persigue equiparar a Aquiles con Zeus, el dios más poderoso, disconforme con que su hijo sea simplemente el más grande de los hombres. No se contenta con una existencia heroica para él, sino que aspira a dotarlo de inmortalidad. No quiere sólo ser madre de un hombre, incluso de un gran hombre, sino que lucha por elevarlo al Olimpo.

El drama de Aquiles proviene del hecho de aunar una condición mortal y otra divina, de saberse humano pero sentirse tentado al mismo tiempo por los beneficios de la inmortalidad. La influencia de Peleo no es menos poderosa

por respeto a Hera, esposa del dios, lo había rechazado. Había sido amada también por Poseidón, el dios de los mares, pe-

que la ambición de Tetis. Leemos en la *Iliada* que, cuando el ejército griego parte hacia Troya, Aquiles, a invitación de Néstor, Ulises y Patroclo, acepta formar parte de la expedición y es Tetis la que, insegura de la inmortalidad de su hijo, intenta persuadirlo para que no acuda. Idea tretas para impedir su salida, pero nada puede impedir que se cumpla su sino. Para la madre, para la diosa Tetis, la vida no tiene valor si no es para siempre, no acepta que su hijo tenga que morir para realizarse plenamente como héroe y trata por eso de impedir lo inevitable. Peleo, en cambio, sabe que el prestigio de su hijo está unido a la guerra y no se opone a su partida. Para un mortal no hay vida verdadera si no hay conciencia de la muerte, es la seguridad de la muerte la que le otorga valor, es la incertidumbre lo que da sentido al deseo de vivir. A Aquiles se le plantea entonces un dilema crucial: si va a Troya, su fama será inmensa, pero breve su vida; si se queda, vivirá muchos años, aunque sin gloria. A pesar de la resistencia de Tetis, Aquiles decide unirse al ejército griego y en el campo de batalla hace demostración de su



Áyax transporta a Aquiles muerto.

arrojo y de su habilidad con las armas. Muere habiendo cumplido su destino.

El miedo a lo fugaz

Cuando los padres envían a sus hijos a academias o gimnasios o exigen una rápida instrucción en materias instrumentales proyectan sobre ellos la misma angustia de la madre de Aquiles: el anhelo de eternidad. Quieren que sus hijos alcancen pronto la cima del Olimpo, que sean los más poderosos, los que nunca mueren. Piensan que los conocimientos adquiridos desde jóvenes los protegerán de la muerte, es decir, de la mediocridad o del fracaso, las manifestaciones más aciagas de lo humano. Se esfuerzan por protegerlos de los embates de la vida con la armadura de los

cursos, los ensayos, los estudios, los entrenamientos. El paso de los días lo viven como una derrota anunciada. No hay tiempo que perder. Es preciso instruirlos para ser dioses. Desean que sus hijos aprendan idiomas cuanto antes porque consideran que así superarán a sus competidores, los incitan a practicar ballet o los matriculan en el Conservatorio porque de ese modo serán más excelentes que otros niños de su edad, los conducen a las piscinas y a los gimnasios con la esperanza de verlos algún día en el podio de unos Juegos Olímpicos. Como en el caso de Tetis, insatisfecha con la parte humana de la naturaleza de Aquiles, los progenitores se resisten a aceptar el anonimato de los hijos, un fracaso que expresa en realidad el miedo a la reproducción del propio fracaso. Temen que se les reproche no haberles dado los medios necesarios para el triunfo y tratan por eso de remediarlo preservándolos del vacío, dotándolos de los instrumentos que, a su entender, les faltó a ellos para alcanzar la cima del Olimpo.

Es por eso por lo que muchos padres ven con recelo el tiempo de ocio, el tiempo liberado de

tareas u obligaciones, sin exigencias de rendimiento, orientado no al futuro sino al presente: el tiempo, paradójicamente, más fértil, pues es el que el niño emplea con más autonomía para probarse a sí mismo, para explorar los mecanismos de la vida. Ese tiempo sin horario ni método es el de la verdadera experiencia, donde tiene lugar el verdadero aprendizaje. Es entonces cuando se conoce lo esencial para vivir, el auténtico conocimiento: el valor de la amistad, el precio de la traición, el riesgo de la mentira, la recompensa de la osadía. Es el tiempo de la exploración de la vida, de la confrontación con los demás, de la resolución de los conflictos. Nada de eso, nada de lo imprescindible para vivir, se aprende haciendo del presente un mero trámite para el porvenir. Resulta patética la obsesión de los padres por ocupar el tiempo de los hijos cuando están fuera de la escuela, convencidos de que así surgirán niños de mayor 'calidad'. Parece como si les diera miedo que sus hijos se dedicaran simplemente a vivir, a relacionarse con los demás, a conocer el mundo que los rodea. Obcecados con la idea del mérito, de la efi-

ciencia, creen que los juegos o la conversación son actividades improductivas, horas robadas a la instrucción, un obstáculo que condicionará el futuro de los hijos. Tienen una idea financiera del saber: cuanto antes se aprendan las cosas que conviene aprender más fácil llegará el éxito. De ahí la lucha por la ventaja, el valor otorgado a la precocidad, aunque nadie pueda asegurar que sean mejores los niños más precoces, si entendemos lo mejor no como lo más excelso, sino como lo más justo o lo más conveniente para una vida realmente aceptable. La ventaja no garantiza a nadie la felicidad o el éxito, conceptos a menudo identificados, y mucho menos la sabiduría.

Quizá he dicho una bobada. No sé si la sabiduría interesa ya a alguien. Por lo pronto ha desaparecido del vocabulario pedagógico, y por supuesto de la conciencia de la mayoría de los ciudadanos. La postergación social de los viejos es un síntoma de esa renuncia. El éxito al que se aspira no está ligado al trabajo o al conocimiento, no admite dilaciones, no se basa en la experiencia, no soporta el anonimato o la discreción, sino que está unido a la celebridad, a la fotogenia más que a la inteligencia, al dinero más que al talento, al nombre más que a la perseverancia, a la apariencia más que a la identidad. Se persigue antes que nada el reconocimiento callejero, estar presentes en los platós de televisión, las pasarelas, las páginas de los periódicos, los clubes de tenis, los escenarios, las portadas de las revistas, las fiestas benéficas, los actos sociales...: los vanos escenarios de la mitología contemporánea. La modesta disciplina del trabajo resulta insoportable. No son pocos los padres



Quirón (Cheiron). Quirón es el centauro benévolo y pacífico. Su sabiduría y profundo conocimiento de diversas artes hacen de él el maestro más buscado a quien confiar la educación de los hijos. En la ilustración, Quirón y Aquiles. Basilica de Herculano, Nápoles, Museo Nacional.

que sueñan con encaramar a sus hijos en ese rutilante y palurdo Olimpo de la modernidad, los escaparates donde poder ser vistos y adquirir la deleznable condición de 'famoso'. ¿Hay algo más grotesco que esos concursos televisivos en los que los niños más pequeños hacen de *spice-girls* o *rociojurados* bajo la emocionada y orgullosa mirada de sus padres? Parece como si las ocupaciones que se idearan para los hijos persiguieran no ser mejores personas, sino convertirse en los mejores de lo que sea, en lo más de cualquier cosa, una ambición no muy diferente a la de la madre de Aquiles.

La conciencia de la mortalidad

Menos conocido es el hecho de que Peleo, padre de Aquiles, decidió confiar la educación de su hijo al centauro Quirón, que lo educó para ser un buen mortal, en ningún momento para ser un dios. Se da la circunstancia de que Quirón, el maestro, el tutor, el sabio, nació inmortal, pero que, herido accidentalmente por una flecha que Heracles había empapado en el veneno de la Hidra de Lerna, y no pudiendo ser curado, cede su inmortalidad a Prometeo. Es decir, el educador es un ser generoso, capaz de renunciar, que conoce las limitaciones de ser humano e inculca en sus alumnos esa conciencia. Además de adiestrarlos en la caza y en la doma de caballos, aprenden medicina y a tocar la lira. Quirón sobre todo los instruye en el conocimiento del pasado, les enseña a ser hombres virtuosos y prudentes, resistentes a las malas pasiones. No los hace inmunes al dolor, sino que les enseña a convivir con él. Quienes encomiendan a sus hijos a Quirón lo

hacen confiando en su sabiduría, sabiendo que el centauro los instruirá para saber enfrentarse con fortuna al incierto mundo. A juicio del maestro, la verdadera felicidad, el origen de la alegría, nace precisamente de la conciencia de la mortalidad. La vida se celebra como una conquista diaria a la muerte. No se empeña sólo en dotar a sus alumnos de conocimientos prácticos, inmediatos, sino que se ocupa de infundirles criterios, valores cívicos, reglas de conducta. Intenta hacerlos más sabios, no más eruditos. Los educa para encarar la vida con inteligencia y dulzura y por eso los deja jugar, vagar por los campos, tocar la lira. Despierta en ellos las ganas de vivir.

Sospecho que la educación no persigue ya el objetivo de hacer a los hombres más felices. Re-



El fantasma de Aquiles, pintado en un ánfora del s. VI antes de C., evoca al héroe desembarcando en Troya.

sulta raro, o sospechoso, que alguien hable aún de estas cosas. Parece como si la educación se hubiera reducido definitivamente a un mero entrenamiento para la batalla, un medio para poder competir con más seguridad. Si algunos padres llevan a los hijos al museo es porque están convencidos de que la experiencia les hará saber más que otros niños y si les regalan juegos didácticos no es por hacerlos más sagaces, sino más capaces, olvidando que algunas de esas obligaciones pueden restar horas para aprender a vivir. En un pasaje de la *Odisea* Homero nos da cuenta de las palabras de Aquiles a Ulises cuando éste visita el país de los muertos en busca de un plan para encontrar el camino de Ítaca. Allí, Aquiles, a quien Ulises le reconoce el dudoso honor de ser rey entre los muertos, confiesa a su antiguo camarada que preferiría ser labrador o criado de alguien pobre a reinar sobre aquella multitud de espectros. Aquiles, una vez en el Hades, razona con melancolía que hubiera renunciado con gusto a la gloria a cambio de una vida mediocre, aunque más duradera. Ya no le importa haber sido el mejor, el más insigne de los héroes, sino que añora la vida, los momentos de placer que el destino le había escamoteado. Hay en ese último lamento de Aquiles una postrera conciencia del valor de la vida misma, el reconocimiento de que persiguiendo la gloria, la vida imperecedera, se desprecian los dones que ofrece el hecho mismo de vivir. Parece como si después de morir se hubiera dado cuenta de que su talón, lo más débil, lo más humano que tenía, era la parte más importante de su ser. ■

Propuestas para la renovación de la enseñanza

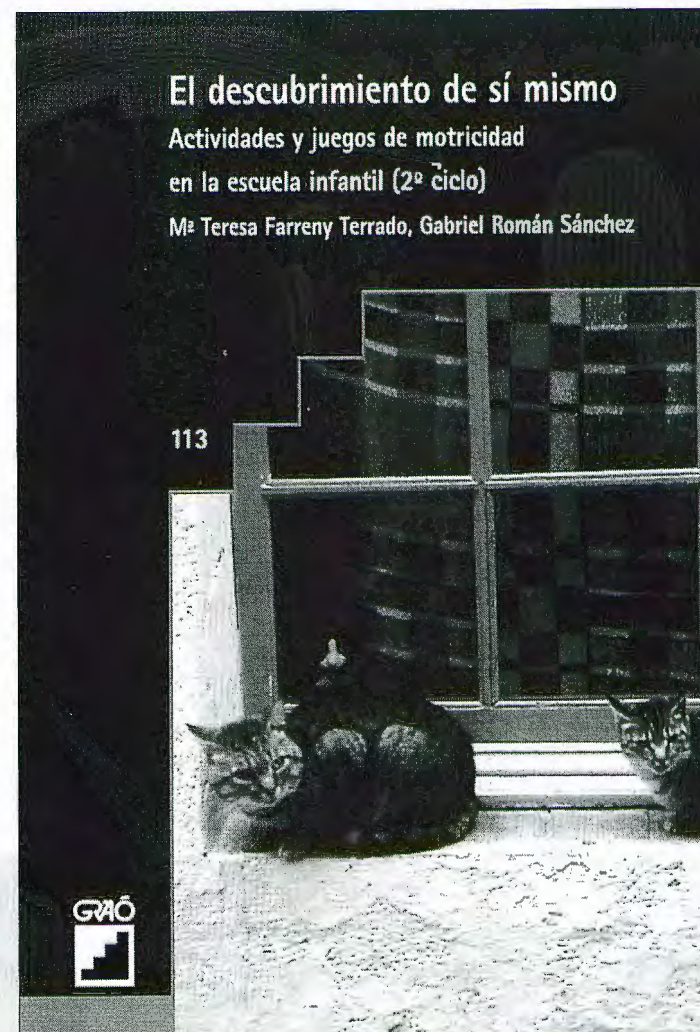
EL DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO.

Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2º ciclo)

Joan Bonals

El movimiento es una fuente de placer y a la vez es fundamental para vivenciar, aprender y conocer. Trabajar el cuerpo en todas sus dimensiones favorece el autoconocimiento y la autoestima de los niños y niñas ayudándoles a relacionarse con el entorno y con los demás. Este libro sugiere una serie de ejercicios motrices (sobre esquema corporal, orientación espacial y temporal, coordinación, lateralidad, ritmo, expresión corporal, comunicación y autoestima) con la consiguiente introducción teórica que puede facilitar a los profesionales de la educación del alumnado de 3 a 6 años la realización de sesiones lúdicas y creativas.

EL TRABAJO CORPORAL: UN INSTRUMENTO PARA EL AUTODESCUBRIMIENTO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL PARVULARIO • CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SOCIALES DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS • CRITERIOS METODOLÓGICOS • IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO • CONTENIDOS DE TRABAJO: PROPUESTAS Y ACTIVIDADES •



72 páginas

1.100 PTA



C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

La salud del pequeño hospitalizado

Salud y proceso de desarrollo durante la infancia

La salud, entendida como un bienestar físico, psíquico y social

—y no sólo como la ausencia de enfermedad—, permite a las personas adaptarse y funcionar en el entorno al que se hallan expuestas. Este concepto global de salud es todavía más patente durante los primeros años de vida. La infancia constituye una etapa en la vida del ser humano en la que influyen considerablemente tanto los factores físicos como los psíquicos y sociales.

El proceso de conocimiento y desarrollo del pequeño (las adquisiciones físicas, motoras, emocionales e intelectuales) se realiza de forma integral. La salud es, por tanto, un estado de buena adaptación, mientras que la enfermedad representa una amenaza del estado de equilibrio dentro del proceso de crecimiento y desarrollo normal. Frente a esta si-

Para el niño y su familia, la hospitalización es una situación de estrés. Una adaptación adecuada a este hecho ayudará a niñas y niños a superarla y a volver a sus actividades normales. La familia y la escuela, sus entornos sociales y afectivos más próximos, adquieren una gran importancia a la hora de determinar su equilibrio físico y psíquico.

M. Dolors Navarro

tuación, las defensas psicológicas son muy importantes a la hora de mantener el equilibrio adaptativo del organismo.

El pequeño en el entorno hospitalario

La hospitalización constituye una fuente de estrés para las personas. Durante la infancia esta situación puede ser aún más estresante, con nuevos horarios y actividades a las que el niño se ha de adaptar, junto con las pruebas, las exploraciones y la pérdida del entorno familiar y de los amigos de la escuela, entre otros factores que se producen durante su estancia en el hospital. Además, el pequeño no entiende qué es la enfermedad, por qué se debe quedar en el hospital, por qué le han de explorar y le han de hacer pruebas; ni siquiera puede entender por qué sus padres dejan que todo eso ocurra. Las características del desarrollo psíquico del pequeño y su

egocentrismo pueden hacerle pensar que se le ha castigado dejándole solo en el hospital porque no ha sido un niño bueno.

El pequeño intenta adaptarse a la nueva situación de la hospitalización, y lo hace de diversas maneras, que van desde mostrarse introvertido y poco sociable hasta querer llamar la atención por cualquier motivo. A veces el pequeño utiliza unos medios de adaptación inadecuados o desmesurados que pueden afectar al desarrollo de su personalidad. En este proceso de adaptación inadecuada se pueden producir una serie de trastornos caracterizados por la ansiedad, la depresión y una actitud negativa, por la carencia del entorno familiar, la separación de la madre y el padre, y la exposición al nuevo ambiente. Estos trastornos se conocen con el nombre de *hospitalismo*.

La habilidad del pequeño hospitalizado para afrontar el estrés y la angustia que esta situación le ocasiona depende, en buena parte, de la relación con los padres y de su presencia, así como de la comprensión y el comportamiento del equipo de profesionales que le atienden. La si-



tuación estresante que vive el pequeño hospitalizado representa también un impacto emocional sobre los padres. En este sentido se pueden dar distintas reacciones de los padres ante la enfermedad y la hospitalización del niño, que irían desde la sobreprotección y el consentimiento excesivo, o el exceso de ansiedad y el sentimiento de culpabilidad, hasta comportamientos de rechazo o maltrato; en algunos casos incluso se puede producir una reacción de negación de la enfermedad del pequeño y de proyección de la culpa al personal sanitario que le atiende. Estas reacciones de los padres repercuten también en cómo se adapta el niño a su proceso de hospitalización.

Recomendaciones para familias y maestros

La familia y la escuela representan el primer entorno social y afectivo donde el pequeño crece y

entorno es el medio a través del cual aprende a relacionarse con el resto de la sociedad y a adaptarse a distintas situaciones. En este sentido, aspectos como la educación sanitaria han de empezar en el seno de la familia y de la escuela. A la vez, la escuela puede establecer una influencia muy saludable sobre la familia a través del mensaje que se da al pequeño. Así entendido, el papel del maestro resulta primordial a la hora de desarrollar y poner en práctica los programas de salud escolar. Los padres han de familiarizar al pequeño con el hecho de enfermar o de ser hospitalizado. Por este motivo resulta muy importante que los niños se acostumbren a ir al centro sanitario, a ver al pediatra o al dentista, e incluso a tomar una determinada medicación sin miedo.

La reacción de los padres tiene un papel muy importante a la hora de disminuir la ansiedad infantil. Por esta razón, en el mismo momento del ingreso hospitalario los profesionales sani-

se desarrolla. Este entorno es, pues, imprescindible a la hora de determinar el equilibrio global. La relación entre el pequeño y su

tarios han de proporcionar información a los padres respecto a sus derechos, deberes y funciones a realizar durante la estancia del niño en el hospital. Una vez que el niño llega al hospital, la familia puede seguir tres estrategias básicas: informarse sobre el proceso que está afectando a su hijo y la manera de contribuir a su mejoría; organizar a los distintos miembros que forman la familia respecto a la nueva situación y mantener el equilibrio familiar; buscar apoyo social en otras personas. Los padres deben conocer qué posibilidades y servicios les puede ofrecer el propio centro hospitalario para mejorar en lo posible el proceso de adaptación; por ejemplo: educación sanitaria respecto al problema del niño y el tipo de atención que necesita, psicoterapia de grupo o apoyo psicológico individual.

La Ley de atención y protección a los niños y adolescentes regula su atención en el ámbito de la salud y establece la responsabilidad de las administraciones públicas frente a los malos tratos, la detección precoz y los derechos de los niños y de los adolescentes hospitalizados. Según esta ley, los niños hospitalizados tienen derecho a estar acompañados de sus padres o tutores y a continuar con su educación siempre



y cuando ello no perjudique la aplicación del tratamiento médico. Además, hay que potenciar el tratamiento de los niños a nivel ambulatorio y evitar su hospitalización siempre que sea posible, o procurar que ésta sea breve y se realice entre niños de edades similares.

Después del proceso hospitalario, y una vez que el pequeño vuelve a casa, puede presentar ansiedad, preocupación o miedo por el nuevo cambio de ambiente: del entorno monótono del hospital al entorno más activo del hogar o de la escuela. En este sentido, si durante su estancia hospitalaria el niño se ha encontrado acompañado por sus padres, hermanos o amigos, y en cierta medida ha mantenido algunas actividades, el proceso de nueva adaptación al entorno familiar y escolar no será tan traumático. En los casos en que la estancia del pequeño en el

hospital es larga, existe la posibilidad de que haya un maestro en el centro hospitalario para que los niños no tengan que perder el ritmo de las clases. Otra posibilidad consiste en que los propios padres contacten con los maestros en la escuela y determinen qué tareas o actividades pueden ir haciendo los niños hasta que puedan volver al ritmo normal de las clases.

Los padres han de aprovechar el contacto con los profesionales sanitarios durante la hospitalización para realizar los comentarios y aclarar las dudas que puedan surgir sobre el proceso de adaptación del niño y de la familia en su conjunto a la situación concreta que están experimentando. Los centros hospitalarios cuentan con un equipo multidisciplinar de profesionales (médicos, enfermeros y asistentes o trabajadores sociales), que, con su experiencia, preparación y el consejo apropiado, están al servicio de las familias con el fin de contribuir a la mejora de la calidad de vida de la infancia. ■

hospital es larga, existe la posibilidad de que haya un maestro en el centro hospitalario para que los niños no tengan que perder el ritmo de las clases. Otra posibilidad consiste en que los propios

Bibliografía

- BEHRMAN, R.E., *et al.* (eds.): *Tratado de pediatría*, Nueva York, Interamericana, 1992.
- FLÓREZ LOZANO, J.A., y C.A. VALDÉS SÁNCHEZ: «El papel del profesional de enfermería en el cuidado psicológico del niño en el hospital», *Enfermería Científica*, n.º 50, 1986, pp. 28-30.
- : «Reacciones psicológicas de los padres del niño ante la enfermedad, la hospitalización y la intervención quirúrgica», *Enfermería Científica*, n.º 58, 1987, pp. 35-37.
- : «: ansiedad del niño hospitalizado», *Enfermería Científica*, n.º 67, 1987, pp. 23-26.
- GARCÍA MANZANO, E., *et al.*: *Biología, psicología y sociología del niño en edad preescolar*, Barcelona, CEAC, 1985.
- MOMBIELA VIDAL, R., y E. SÁNCHEZ NAVAMUEL: «Cómo vive el niño la hospitalización», *Butlletí d'Infermeria*, n.º 25, Hospital del Mar, septiembre-diciembre de 1989, pp. 4-16.
- REY-CALERO, J. del: «Salud preescolar y escolar», en Piédrola, G., *et al.* (ed.): *Medicina preventiva y salud pública*, Barcelona, Salvat, 1991.
- SALLERAS SANMARTÍ, L.: *Educación sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones*, Madrid, Ediciones Díaz de Santos, 1990.

Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento a Esteve Ignasi Gay por sus comentarios y sugerencias en este artículo, así como a Conxi Caro y Mercè Azagra (documentalista y asistenta social de la Mutua de Terrassa, respectivamente) por su ayuda bibliográfica.

La criatura que moja la cama

Cuando una familia se encuentra con una criatura que moja la cama, y la madre o el padre piensan que se trata de una *enuresis*

nocturna, al mismo tiempo se desencadenan en su mente una serie de pensamientos angustiosos, como que tienen un niño con una enfermedad –poco importante, pero molesta–, que el pequeño tiene algún problema psicológico, o que sus propios problemas psicológicos han sido la causa... así se puede llegar a generar un sentimiento de culpabilidad que dificulta aún más el tratamiento familiar de este tema.

Por ello, en medicina preferimos hablar de *micción involuntaria nocturna infantil* para quitarle, ya desde el primer momento, cualquier connotación de enfermedad, y abordarlo como una manifestación de desarrollo y maduración integral del niño, por lo cual hará falta una identificación adecuada de la situación problemática del niño en su entorno inmediato (la casa y la escuela). Una de las adquisiciones im-

En una familia con una criatura que moja la cama se puede llegar a generar un sentimiento de culpabilidad que dificulta aún más el tratamiento. Hay que ayudar a los niños y niñas a autocontrolarse y ofrecer el apoyo necesario para que su autoestima no se vea afectada.

Esteve-Ignasi Gay

portantes en el proceso de maduración psicomotora es el aprendizaje del hábito del control del

esfínter vesical (control de la hora de hacer pipí), que permite transformar la micción involuntaria en voluntaria.

El papel de la madre y el padre en el aprendizaje del control de esfínteres del niño es muy importante y se ha de empezar a trabajar, con toda naturalidad, desde el año y medio. Esta cuestión constituye una de las grandes contribuciones de la escuela infantil a los niños y a sus familias: generalmente es la educadora la que estimula y orienta el papel de los padres, actuando de agente de promoción de la salud y de prevención de posibles problemas que pueden afectar a la autoestima del niño y/o a su aprendizaje en etapas superiores.

A continuación daré una breve explicación del proceso del esfínter vesical y de los factores que pueden dificultar su control durante la no-

che, con la finalidad de facilitar la comprensión del papel que pueden realizar los padres, tanto en el acompañamiento del proceso de aprendizaje normal del control nocturno como cuando existe un retardo importante.

Maduración y control del esfínter vesical diurno y nocturno

La frecuencia y cantidad de la micción varía de un lactante a otro. Los riñones filtran continuamente la sangre y vierten la orina (producto de la filtración) en la vejiga urinaria. Cuando se acumula la cantidad suficiente de líquido, la presión contra las paredes de la vejiga activa la apertura del esfínter vesical (puerta de salida de la vejiga), y, así, la orina sale al exterior por la uretra.

Alrededor de los dos años, la maduración del sistema nervioso se manifiesta con dos cambios consecutivos:

- El niño percibe una sensación placentera al paso de la orina por la uretra, lo cual le permite relacionarlo con una sensación previa en la



vejiga, y a continuación se da cuenta de que puede frenar o acelerar la expulsión de orina al exterior.

- La filtración de los riñones adquiere un ritmo horario (circadiano), que se intensifica a lo largo del día, se reduce por la noche y llega al punto más bajo entre medianoche y las cinco de la madrugada. Esta adquisición le permite retener durante más tiempo la orina en la vejiga por la noche.

A partir de este grado de maduración del sistema nervioso, el cuerpo del niño está preparado para aprender a controlar la micción diurna, siguiendo las pautas de culturales de su entorno. En nuestro medio se suele poner al niño en

el orinal entre el año y medio y los dos años de edad, después de las comidas, aprovechando los reflejos gastrocólico y gastrovesical (la sensación de plenitud del estómago provoca el vaciado automático del recto y de la vejiga). También se acostumbra gratificar de alguna forma el momento de sentarse y cuando hace pipí o caca en el orinal, para reforzar la motivación y compensar el esfuerzo que le supone este aprendizaje; se debe insistir... pero no hasta el punto de obligarle o de sobornarle.

La primera muestra de control voluntario es tomar conciencia de haberse orinado y avisar al adulto que le atiende de lo que ha sucedido; esto ocurre regularmente entre los quince y los

dieciocho meses de edad. A continuación, el niño será capaz de decir *no* con una aceptable exactitud cuando se le pregunte si quiere hacer pipí. En este momento empieza a avisar a su adulto de referencia de que quiere orinar, pero todavía no da tiempo de ponerle en el orinal. Entre los dieciocho y los veinticuatro meses ya es capaz de avisar y de esperar a sentarse. Entre los dos años y los dos y medio empieza a actuar voluntariamente: se baja la ropa y va solo al water. En este momento se siente orgulloso de hacerlo solo, y se puede negar a defecar o a orinar si el adulto no respeta su autonomía. El control intestinal se adquiere antes que el control vesical.

Alrededor de los dos años y medio, el niño puede dejar los pañales durante el día, y sólo los necesitará a la hora de dormir. Tal como hemos dicho anteriormente, el período de retención diurna se alarga (retención voluntaria), y poco a poco se va haciendo más prolongado durante la noche (ritmo circadiano), pero este proceso de maduración del cuerpo ha de estar acompañado

de un horario regular para facilitar la adquisición del hábito del control nocturno: hay que ponerlo a dormir pronto y tranquilo, a la misma hora, entre las ocho y las nueve de la noche; y dejar que se despierte más o menos a la misma hora cada mañana. A partir de esta edad tenemos que dejarle el orinal cerca de su cama, de manera que pueda utilizarlo si lo pide. Cuando se levante unos cuantos días con los pañales secos, podemos acordar con él que prescinda de éstos como un hito más en la adquisición de su autonomía; sin embargo, es muy importante que él esté de acuerdo, que no tenga miedo frente a una posible falta de control accidental y que perciba el apoyo físico y emocional de toda la familia.

Generalmente, entre los tres y los tres años y medio de edad, el 60 % de los niños han adquirido su propio control vesical nocturno; a los cinco años, el 80 % poseen dicho control; a los seis años, el 90 %; a los diez años, el 95 %, y a los quince años, el 99 % dominan completamente la micción nocturna.

Cuándo ha de ser motivo de preocupación que la criatura moje la cama

Empieza a serlo cuando el niño no ha podido controlar la micción nocturna a partir de los cinco años. Ante todo, es importante no dramatizar,

ya que cada cuerpo tiene su ritmo de maduración, y sus distintas partes presentan también un ritmo de maduración distinta, siempre dentro de unos límites aceptables. Hay niños que maduran más lentamente en este aspecto, pero en otros poseen un ritmo de maduración superior a la media. Cada niño es único; por eso hay que conocer a cada uno de ellos mediante una buena observación y contrastarlo con una comunicación adecuada. Sin embargo, no conviene mantener una actitud pasiva, de dejarlo correr, pensando que con la edad eso se arreglará... ¡Atención!: no es cierto que al niño le dé igual. Hay niños que lo sufren abiertamente, pero la mayoría lo sufren interiormente. Muchos de estos niños no se atreven a ir a dormir a casa de sus amigos, o a ir de campamentos de verano; sufren, y buscan cualquier pretexto para no ir con sus compañeros y compañeras de nivel a una excursión que dure más de un día.

Qué causas puede tener

La mayoría de las veces, a pesar de haber realizado estudios muy completos a niños mayores de cinco años con una micción involuntaria nocturna, se desconoce la auténtica causa. Ahora bien, en algunos casos se ha demostrado la participación de factores que contribu-

yen a esta situación problemática, como los siguientes:

- *Factores madurativos de la conexión de la vejiga con el sistema nervioso.* Se trata de vejigas que retienen poca cantidad de orina, y cualquier estímulo, por pequeño que sea (sensación de miedo, un ataque de risa, un golpe en el vientre, etc.), desencadena una micción espontánea; se explica por un déficit madurativo de los nervios que recogen la sensibilidad de esta zona y desencadenan la respuesta motora.
- *Factores de sueño profundo.* Aunque no existe una evidencia clara de la relación de causa-efecto, algunos médicos consideran que, al entrar en la fase de sueño profundo, se puede provocar una intensa relajación que incluya la musculatura de la vejiga, lo que llevaría a una apertura del esfínter.
- *Factores genéticos.* Explican que los hijos de padres que pasaron por esta situación la sufrirán con una mayor probabilidad, especialmente cuando quienes la padecieron fueron el padre o la madre.
- *Factores psicológicos o conflictos emocionales.* Es un grupo de factores muy diversos: padres excesivamente rígidos; el nacimiento de otro hermano; una válvula de escape al vivir en un ambiente con mucha tensión; una manera de llamar la atención a unos padres a los

que se percibe como lejanos, etc.

- *Factores urológicos*, a causa de infecciones de repetición sin manifestación externa, especialmente en niñas; sin embargo, a veces el exceso de humedad puede ser la causa de la infección, y no al contrario.
- *Factores óseos*, como la presencia de espina bífida u otra alteración ósea de la parte casi final de la columna (lumbosacra); esto puede explicar un retardo en la maduración del control de la micción.
- *Factores educacionales y de comportamiento*. El desconocimiento o desinterés del desarrollo infantil normal y sus variaciones puede hacer tomar iniciativas que dificulten este proceso madurativo, como el hecho de no responder adecuadamente a las demandas del niño de cambio de pañales o de requerimiento del orinal, la utilización del castigo para obligar a aprender el control de la micción, etc.
- *Otros factores*, como manifestaciones de enfermedades físicas (diabetes, un tipo de ane-



Foto: Anna Miralles.

mia en la infancia, insuficiencia renal, etc.); actualmente se habla también de que hay casos en que por la noche falla la producción de hormona antidiurética; asimismo, se ha hablado de las consecuencias de un estreñimiento crónico, etc.

nen de un ritmo más lento de la maduración neurológica en el ámbito de la vejiga, o de unos aprendizajes de control del esfínter no adecuados a las características particulares de responsabilidad que desbordan el ámbito familiar.

Frente a esta situación, es muy importante una *adecuada colaboración de la madre y el*

Cómo actuar cuando existe un retardo importante

Ya hemos dicho que conviene no adoptar una actitud pasiva frente a este tema, ya que, a pesar de que casi siempre se resuelve de una manera espontánea al llegar a la pubertad, se puede ver afectada la autoestima del niño y/o puede aumentar la tensión del entorno familiar; los efectos de la intervención son muy satisfactorios a corto y medio plazo, produciendo un cambio sustancial en la conducta del niño.

Generalmente no nos hallamos ante un factor claramente predominante, pero, si es ese el caso, hay que tratarlo específicamente siguiendo las orientaciones de un profesional capacitado. La mayoría de las situaciones provie-

padre, que incluye disponer de conocimientos sobre el desarrollo del niño, sobre cómo enseñarle a controlar el esfínter, la aceptación de la diversidad de estos procesos, disponer del tiempo suficiente para dialogar y acompañar al niño en el tratamiento, y no tener prisa por arreglarlo de golpe. También es importante *detectar el auténtico interés del niño y hacerle protagonista del proceso de autocontrol*, con la seguridad de que recibe todo el apoyo necesario; es decir, que se dé cuenta de que eso les ocurre a muchos otros niños, que se explica por la diversidad interpersonal, y que el tratamiento es fácil si él tiene interés y cuenta con el apoyo de la familia.

Actualmente se aconseja seguir un *tratamiento de refuerzo educativo* que se basa en cuatro actividades: trabajo con calendario, control de la bebida y de la alimentación, ejercicio de micción diurna y ejercicio de micción nocturna; todo esto, realizado en un ambiente de tranquilidad, respeto a la intimidad y autoayuda.

Trabajo con calendario: el niño dispone de un calendario donde señalará con imágenes sencillas las noches en que haya tenido una micción involuntaria; se trata de un ejercicio para potenciar la predisposición al autocontrol, a la vez que favorece la autoestima y la autosatisfacción. La valoración mensual conjuntamente con la

madre y el padre, o con la ayuda de un tercer adulto de referencia (educadora de la escuela infantil o pediatra) actuará en el niño como un refuerzo positivo, que supondrá una gratificación en forma de imágenes de su propio éxito.

Control de la bebida y de la alimentación: no existe un consenso total sobre el beneficio de una reducción de la bebida a medida que transcurre el día. Parece ser que cualquier restricción anterior a las siete de la tarde no tiene ningún resultado práctico, sino todo lo contrario: puede generar una sensación de sed desmesurada. Se aconseja la restricción de líquidos a partir de las siete (medida más importante en invierno, debido a que hay menos transpiración), bebiendo únicamente un vaso de agua para cenar. En verano, se aconseja retardar la restricción a las ocho, aumentando a dos el número de vasos de agua durante la cena. Se aconseja también eliminar la ingestión de leche a partir de media tarde y reducir al mínimo el consumo de cítricos, melón, sandía, alimentos muy ricos en hidratos de carbono, bebidas gasificadas o con cafeína.

Ejercicio de micción diurna: estos niños suelen hacer pipí de seis a ocho veces al día, con cantidades muy pequeñas de orina (de 30 a 60 mL), y con una sensación de urgencia característica. Se han acostumbrado a no aguantar los contenidos de orina necesarios para poder espaciar la micción (se necesitan retenciones de

alrededor de 100 mL), lo cual dificulta el control nocturno. Se debe ayudar al niño para que se esfuerce en retener la orina hasta que no pueda más, para que, cuando orine, se esfuerce en interrumpir voluntariamente la emisión de orina varias veces; además, ha de entender que estos ejercicios le ayudan a reforzar la capacidad de control de la musculatura del esfínter vesical. Se ha de llegar a miccionar de cuatro a seis veces al día, y se debe poder retener unos 150 mL de orina. También es aconsejable que la penúltima micción sea antes de cenar, y la última, inmediatamente antes de acostarse.

Ejercicio de micción nocturna: la micción nocturna se suele producir alrededor de las dos o las tres de la madrugada. Esto se explica más por el hecho de sobrepasar una cantidad máxima, demasiado pequeña, que se ha acostumbrado a retener, que por la fase de sueño profundo (REM). Una vez que se han practicado unos días los ejercicios de micción diurnos se empezarán a practicar los nocturnos. En este caso, existe controversia acerca de qué ejercicio resulta más efectivo. Algunos expertos piensan que se debe enseñar al niño a utilizar el despertador, con el fin de que se despierte por sí solo a las dos y media de la madrugada para orinar, enseñándole asimismo a atrasar el despertador en intervalos de media hora conforme se vaya eliminando la micción involuntaria, hasta llegar a las cinco

de la madrugada, que es cuando se considera el éxito terapéutico. Otros creen que no es necesario romper el sueño del niño, ya que ello puede dificultar su reanudación y manifestarse con una disminución del rendimiento o una sensación de malestar y/o somnolencia diurna; en este caso se aconseja hacer lo mismo, pero que sea el padre o la madre quien levante al niño y, aunque no esté despierto del todo, le haga miccionar en el orinal. Se puede dejar que sea el niño el que elija, o realizar una actividad mixta que combine las dos maneras. También hay quien recomienda los avisadores eléctricos de la micción involuntaria, para despertarles automáticamente cuando empiezan y acabar la micción en el orinal; este sistema no supera la efectividad de los dos ejercicios explicados.

Cuando fracasa repetidamente el tratamiento explicado se puede recurrir al *tratamiento farmacológico*, lo cual se habrá de valorar por el pediatra, aunque nunca se recomienda antes de los siete años de edad. Hoy en día existen diferentes medicamentos que han superado el control de calidad correspondiente para poder ser utilizados en estas situaciones: desde el tratamiento farmacológico clásico con antidepresivos hasta los más recientes que contienen un producto sintético similar a la hormona anti-diurética. Ahora bien, en el presente artículo no recomendamos empezar con el tratamiento far-

macológico, sino empezar a los cinco años con el tratamiento de apoyo educativo, y, en caso de que fracase de manera repetida, se puede recurrir al farmacológico.

En resumen

El 20 % de los niños de cinco años presentan micción involuntaria nocturna. Hay que ayudarlos a autocontrolarse, ofreciéndoles el apoyo necesario para evitar que ello afecte a su autoestima; por lo tanto, no es aconsejable una actitud pasiva, ni dejar que se solucione espontáneamente.

Cada uno de los niños que sufren esta situación constituye un caso particular.

Únicamente un bajo tanto por ciento requerirán de la participación de un especialista.

Si los padres quieren ayudar a su hijo a superar este problema, han de tener claro que es necesario dedicarle el tiempo y la atención adecuados (conocimientos, actitudes y habilidades concretos). Las prisas son el mejor aliado para asegurar el fracaso.

Un niño que es capaz de superar este problema es un doble vencedor de sí mismo.

Un fracaso inicial en el tratamiento no debe interpretarse siempre como un error de planteamiento y un mal pronóstico. La perseverancia da buenos resultados.

En general, los resultados de la intervención son, a corto o medio plazo, muy satisfactorios.

Las orientaciones de la educadora de la escuela infantil y la supervisión del pediatra son suficientes para ayudar a las familias a resolver la mayoría de las situaciones.

No conviene tratar a un niño de menos de cinco años. Se empezará con el tratamiento de refuerzo educativo, y a los siete, si fracasa repetidamente el primer tratamiento, es necesario que la familia valore conjuntamente con el pediatra la oportunidad del tratamiento farmacológico o más especializado. ■

Bibliografía

- ILLINGWORT, R.S.: *El niño normal*, Madrid, Montevideo, 1969.
- JUBERT GRUART, J., y otros: «Desenvolupament i aprenentatge del control vesical diürn. El dret de l'infant a mullar-se durant el dia fins als dos anys d'edat», *INFÀNCIA*, n.º 20, 1986, pp. 38-42.
- CÁCERES, J.: *Cómo tratar a su hijo si se hace pis en la cama*, Madrid, Siglo XXI, 1987.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M.: *Pediatría*, Madrid, Díaz de Santos, 1987.
- AJURIAGUERRA, J. de, y D. MARCELLI: «Trastornos esfinterianos», en *Manual de psicopatología del niño*, Barcelona, Masson, 1987, pp. 129-139.
- SÁNCHEZ VILLARES, E.: *Empezando a vivir. Crecer en salud (II)*, Junta de Castilla y León, 1990.
- MARTÍNEZ LLAMAS, A.: «Enuresis: micción involuntaria nocturna infantil», *JANO*, 1993, vol. XLIV, n.º 1.021, pp. 42-48.

Garbancito

tres variantes más

Versión canaria

Érase una vez un matrimonio que no había podido tener hijos. Cuando ya pensaban que no les iba a venir ninguno, nació un niño tan pequeño, tan pequeño como un garbanzo. Por eso le pusieron de nombre «Garbancito».

Un día su madre estaba preparando la comida y se dio cuenta que no tenía azafrán. —¡Vaya, ahora no puedo terminar la comida! ¡Tendré que ir a la venta!

Garbancito, que era muy bueno y valiente le dijo:

—Mamá, yo puedo ir a comprar el azafrán.

—No, no —dijo la madre— eres muy pequeño y la gente no te verá y te pisará.

—¡Qué va! Iré cantando, así me oirán y no me pisarán.

La madre, aunque no estaba muy convencida, le dio un centimito y le encargó que comprara un azafrán.

Garbancito, muy contento, iba cantando:

*Pachín, pachín, pachín,
mucho cuidado con lo que hacéis,
pachín, pachín, pachín,
a Garbancito no piséis.*

La gente se asombraba al ver pasar un niño tan chiquito y se apartaba para dejarle pasar.

Cuando llegó a la venta, gritó:

—¡Ventero, ventero! Un azafrán, por favor.

El ventero miraba y no veía a nadie.

—¿Quién me llama?

—Aquí abajo ventero, soy Garbancito y mi madre quiere un azafrán.

El ventero cogió el centimito y le dio el azafrán a Garbancito que volvió a su casa cantando:



*Pachín, pachín, pachín,
mucho cuidado con lo que hacéis,
pachín, pachín, pachín,
a Garbancito no piséis.*

Su madre, al verlo llegar sano y salvo, se puso muy contenta.

Otro día, garbancito se empeñó en llevar la comida a su padre que trabajaba en el campo. Su madre lo puso en la oreja del burro para que le fuera indicando el camino.

Ya de vuelta, Garbancito se paró a descansar y se bajó del burro. De repente se puso a llover y, corriendo, corriendo, se metió debajo de una hermosa col.

Al rato pasó por allí un buey que tenía mucha hambre y al ver aquella col tan sabrosa se la comió con Garbancito y todo.

Pasaron las horas y la madre, al ver que no regresaba, salió a buscarlo:

—¡Garbancito!... ¿Dónde estás?

Y Garbancito contestaba:

—¡En la barriga del buey que se mueve, donde no hace frío ni llueve!

La madre lo escuchó y dijo:

—¡Dios mío! ¡Se lo comió el buey!... ¿Cómo lo saco yo ahora?

Entonces le dio de comer mucha, mucha hierba al buey, hasta que éste tenía la panza tan llena y no le cabía más y de repente...¡Plaff!... el buey hizo la caca y Garbancito salió un poco sucio, pero la madre lo lavó y volvieron a casa muy felices.

Y colorín colorado este cuento se ha acabado...

Cuando Charo Ravelo era pequeña, salía corriendo del colegio al mediodía con sus hermanas para llegar pronto a casa y no perder la sesión de cuentos que pasaban en la emisora local todos los días. Esto sucedía en el pueblo de La Matanza de Acentejo (Tenerife) y cuenta que el que más le gustaba era éste.

Charo Ravelo
Tenerife

Versión madrileña

Había una vez un niño tan pequeño, tan pequeño que le llamaban Garbancito.

Cuando era un bebé dormía en una cáscara de avellana, cuando fue mayor y le cambiaron de cama, dormía en una cáscara de nuez. Sus papás le querían muchísimo, en casa siempre tenían que andar con mucho cuidado para no pisarlo, cada vez que se movían tenían que mirar por todos lados por si acaso no le hacían daño sin darse cuenta.

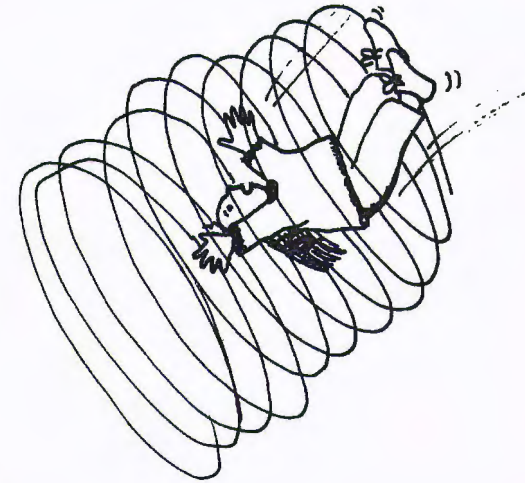
Garbancito no tenía amigos de su tamaño y además no podía ir solo a la calle a jugar, como la gente no le veía podía tener muchos accidentes, era como una piedrecita rodando por las calles, sólo podía salir con sus papás.

Un día su mamá estaba haciendo la comida y le faltaba azafrán para el arroz. Garbancito le dijo que le dejara ir a él a la tienda a comprarlo pero su mamá le dijo que no, que era muy peligroso. Empezó a llorar y a llorar tanto, que convenció a su madre, y al final le dio permiso con la condición que fuera todo el camino cantando sin parar para que la gente le oyera, así, aunque no le vieran, la gente sabría que estaba ahí. Garbancito, muy contento, se fue a la tienda, iba cantando a gritos sin parar ni un momento, cantaba:

*Tachín, tachín, tachín, mucho cuidado con lo que hacéis,
Tachín, tachín, tachín, a Garbancito no piséis.*

Hasta que llegó a la tienda y detrás del mostrador empezó a chillar y a pedir a voces un paquete de azafrán, casi se queda afónico de tanto gritar porque el tendero le oía pero no le veía, no sabía de dónde venía la voz, hasta que, al final, cuando salieron todos los clientes, consiguió que le vieran y le dieran su azafrán; entonces, se fue feliz a casa, encantado de haber hecho tan bien el recado.

Al día siguiente, le pidió permiso a su padre para ir a un prado que había cerca de su casa, ya que a Garbancito le encantaba pasear por el campo y ver animales, pero su padre le dijo que ni hablar, que era muy peligroso, lo mismo que el día anterior y él, lo mismo que el día anterior, lloró y pataleó hasta que le dejaron. Iba cantando como el día anterior y todo iba muy bien pero, al llegar al prado, se sentó a descansar al solecito y se quedó dormido en la hierba, con tan mala suerte, que un buey que



había cerca tenía hambre y, al meterse un puñado de hierba en la boca, no se dio cuenta de que Garbancito estaba allí y se lo comió también. Garbancito se despertó en ese mismo instante pero no le sirvió de nada, fue directo a la tripa del buey.

Cuando su madre vio que era la hora de la comida y Garbancito no llegaba, se asustó mucho y se fue al prado a buscarle. Empezó a llamarle a gritos:

–Garbancito, Garbancito, dónde estás.

Garbancito la oyó y desde la barriga del buey le contestó muy fuerte:

–Estoy aquí, en la tripa del buey, en la tripa del buey, donde no nieva ni llueve...

La madre, en cuanto que le oyó, tuvo una idea, cogió ramitas del campo y empezó a hacerle cosquillas al buey en la nariz, así, el buey estornudó tan fuerte que Garbancito salió disparado y cayó sentado de culo a la hierba. Todo acabó felizmente, Garbancito prometió a sus padres que siempre que fuera a la calle iría cantando y que nunca se quedaría dormido y, además, tuvo la suerte de encontrar un amigo, el buey, que siempre que iba al prado jugaba con él y le ciudaba.

Carmen del Palacio
Madrid



Versión castellano-leonesa

Érase una vez unos padres que no tenían hijos. Estaban muy tristes porque les gustaban mucho los niños.

La madre todos los días al preparar la comida decía:

–¡Ay!, si de este ajo me saliera un hijo, ¡cuánto ganaría yo! (bis).

Un día cuando el puchero estaba hirviendo se oyó una vocecita que decía:

–¡Madre, que me quemo! ¡Madre que me quemo!

Qué alegría para la madre cuando se acercó al puchero de donde salía la voz y vio que dentro de él había un niño muy pequeño, muy pequeño.

La madre, como era tan pequeño como un garbanzo, decidió llamarle «Garbancito».

Como el padre estaba en el campo trabajando, la madre le dijo que tenía que llevarle la comida a su padre, como hacían los demás niños.

La madre puso la comida en las alforjas del burro y a él, como era tan pequeño y no se sujetaba encima, lo metió en una de las orejas.

Cuando se estaba acercando a la finca, Garbancito gritaba:

–¡Padre, padre, llegamos! ¡Padre, padre, llegamos!

El padre al oírlo decía:

–¡Pero quién me llama, si yo no tengo hijos!

Y Garbancito le decía:

–¡Que sí, que sí, que soy yo, que estoy en la oreja del burro!

El padre le sacó de la oreja y cuando Garbancito le contó la historia, el padre se puso muy contento por tener un hijo, y Garbancito le dijo:

–¡Padre, mientras usted come yo aro!

Al cabo de un rato de estar arando, Garbancito se sentó en la hierba a descansar un poco, vino el buey y, como era tan pequeño, no le vio y se lo comió.

Los padres, al no encontrarle, gritaban:

–¡Garbancito, Garbancito! ¿dónde estás? (bis)

Y Garbancito les contestó:

–¡En la tripa del buey, que ni nieva, ni llueve!

Entonces los padres decidieron darle mucha hierba al buey para que Garbancito pudiera salir, pero tanta comida le dieron que el buey explotó.

Garbancito salió de la tripa del buey y los padres le abrazaron muy contentos.

Desde ese día vivieron muy felices los tres juntos. Garbancito se comportaba como los demás niños, pero, como era tan pequeño, cuando su mamá le mandaba a comprar a la tienda, él iba cantando:

*Tachín, tachín, tachín a Garbancito no piséis,
tachín, tachín, tachín, tened cuidado con lo que hacéis.*

Y colorín colorado este cuento se ha acabado

Magdalena de Vallejo y M. Ángeles Rámila

Burgos

La Asociación Internacional Pikler (Lóczy), fundación pública

En el boletín número 4 de esta asociación, puede leerse que el Consejo de Ministros de la República de Hungría, en la sesión del día 18 de diciembre de 1997, ha aprobado los estatutos del Instituto Pikler-Lóczy como fundación pública. Es un paso importante para asegurar la continuidad de su apreciado trabajo.

El bagaje acumulado a lo largo de más de cincuenta años por el Instituto Pikler-Lóczy de Budapest había visto últimamente amenazada su continuidad, podía perderse la labor que desarrolla esta institución, de acogida de niñas y niños, investigación y formación de profesionales, reconocida y valorada internacionalmente.

Con este objetivo, se creó, el año 1997, la Asociación Internacional Pikler (Lóczy) (AIP), con sede en Sèvres, Francia. Esta iniciativa de Janos Frühling, de la Facultad de Medicina de la Universidad Libre de Bruselas, contó con la colaboración de personalidades del campo de la educación, la investigación y la psicología, y con el apoyo y adhesión de numerosas personalidades y entidades de Europa y América, entre las cuales figura la A. M. Rosa Sensat.

La Asociación Internacional Pikler (Lóczy) optó por convertir el Instituto

Pikler en una fundación pública, entre las posibles salidas para garantizar su continuidad. El hecho de que el Gobierno húngaro acepte los estatutos es un primer paso, muy importante, para asegurar su supervivencia.

La A. M. Rosa Sensat y la revista *Infancia* se hacen partícipes de la alegría que esta noticia ha producido en el Instituto mismo y a todos los que nos sentimos cercanos a él. Por eso nos hacemos eco de este logro y felicitamos a los que han trabajado más directamente para conseguirlo.

I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas, en Barcelona, los días 8, 9 y 10 de septiembre de 1998

Los departamentos y centros de la Universidad Autónoma de Barcelona vinculados al ámbito educativo, organizan las I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas, con la finalidad de potenciar su desarrollo e intercambio. Las áreas temáticas consideradas son: Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Expresión Artística, Educación Física, Tecnología, Organización y Gestión de Instituciones, Planificación y Gestión de la Educación no Formal y otras.

Paralelamente, Editorial Praxis beca las cinco mejores experiencias de mayor interés que hayan sido selec-

cionadas de cada una de las áreas temáticas.

Los profesionales interesados en participar deben enviar por escrito y en soporte informático la experiencia.

La extensión máxima será de 15 folios, y deberá acompañarse de un resumen de dos folios como máximo. Las experiencias deben enviarse antes del 10 de junio a la Secretaría del Congreso.

Más información: tel. (93) 581 19 78.

I Congreso Internacional de Educación Infantil de FETE-UGT, en Granada

Con el lema «La Educación Infantil a debate», los días 18, 19, 20 y 21 de marzo de 1998, se ha celebrado, en el Palacio de Exposiciones y Congresos de Granada, un primer congreso internacional sobre la Educación Infantil, organizado por la FETE-UGT de aquella localidad, con el apoyo y colaboración de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, el Ayuntamiento de la ciudad y la Caja General de Ahorros de Granada.

El Congreso ha significado un gran acontecimiento, un éxito de participación: 2.200 congresistas, mayoritariamente jóvenes, estudiantes de las diferentes ramas de las ciencias de la educación, y una amplia representación de maestros y educadores de educación infantil de Andalucía y del conjunto

del Estado, ofrecían una imagen esperanzadora de trabajo.

Una estructura compleja articulaba la organización en la que conferencias y mesas redondas reunían al conjunto de participantes, cuatro talleres y siete bloques temáticos los distribuían por afinidades o intereses, generándose un flujo de lo común a lo específico, de la teoría a la práctica, y, como siempre en todo congreso, la discusión entre compañeros, el descubrimiento de una experiencia o de una idea, la persona que se convertirá en amiga, el pequeño grupo para comentar o reflexionar..., con un movimiento continuo en el impresionante marco del Palacio de Congresos de Granada.

El contenido sobre la Educación Infantil se abordaba desde múltiples perspectivas: sociales, políticas, pedagógicas, legales... desde minuciosas investigaciones a amplias experiencias, desde macropanorámicas mundiales a microrrealidades locales, desde la reivindicación al compromiso, lo que permitía captar un amplio tejido de acciones y reflexiones en torno de la infancia y su educación.

A lo largo de las jornadas de trabajo tres ideas fuerza se iban tejiendo, se iban haciendo evidentes:

Una necesidad. Durante los días de Congreso, una idea iba adquiriendo fuerza: la necesidad de dar voz a la infancia, la necesidad de reconocer su propio espacio social. Fueron diversas las voces, las perspectivas y los niveles que contribuyeron a dar identidad a

este planteamiento, los organismos internacionales, las más avanzadas investigaciones y las experiencias innovadoras, todas ellas comprometidas con la realidad y el conocimiento de nuestro tiempo.

Un cambio de mentalidad, un cambio de concepto. Para articular y hacer real la necesidad de hacer evidente la infancia, hay que trabajar por un cambio de mentalidad acorde con los principios de la Convención de los Derechos de la infancia, lo que implica el reconocimiento y aceptación de la persona que es toda niña y todo niño, y de la articulación, tanto en la vida pública como en la privada, del respeto a sus derechos sociales y civiles. Por lo tanto, garantizar el derecho de todo niño o niña a la salud, a la educación, pero también a tener responsabilidades, lo que quiere decir a ejercer su autonomía, su posibilidad de decidir y de comprometerse consigo mismo y con los demás, a respetar su intimidad, su opinión, su persona. En definitiva, una nueva manera de entender y atender a la infancia.

Un compromiso. Como consecuencia ineludible de las dos ideas precedentes, se hizo evidente la necesidad de trabajar con una nueva coherencia, en la cual, los compromisos y las declaraciones se hicieran reales en la acción.

En la acción de gobierno, garantizando el cumplimiento de los derechos sociales y contribuyendo, con su manera de hacer en el respeto a los derechos civiles.

En la acción sindical o de otros movimientos sociales y profesionales, contribuyendo al cambio de mentalidad con propuestas superadoras de la tradición y abriendo nuevas maneras y nuevos enfoques.

La acción personal, haciendo efectiva en la propia cotidianidad la evidencia y el respeto a la infancia, y a la persona que es cada niño o niña.

Podríamos decir, una vez más, que Granada ha constituido un magnífico escenario de esperanza para la Educación Infantil, en un Congreso en el cual la juventud de los participantes y las ideas recurrentes nos hacen intuir un futuro esperanzador y una iniciativa a imitar.

8º Congreso Europeo sobre Calidad en la Educación Infantil, en Santiago de Compostela

Del 2 al 5 de septiembre de 1998, la European Early Childhood Education Research Association, la Universidad de Santiago de Compostela y la Asociación Galega de Mestres de Educación Infantil organizan el congreso europeo «Educación Infantil: nuevos retos, nuevos educadores».

El congreso incorporará Seminarios de Trabajo y Talleres sobre las siguientes temáticas:

1. Nuevas políticas en el ámbito de la atención a niños pequeños.
2. Nuevos enfoques y doctrinas en re-

lación al aprendizaje y al desarrollo infantil.

3. Nuevos currícula para la Educación Infantil.
4. Nuevas metodologías didácticas.
5. Nuevas metodologías de investigación.
6. Nuevas tecnologías.
7. Nuevos materiales didácticos.
8. Nuevos ambientes y escenarios.
9. La multiculturalidad.
10. Educación especial e Integración.
11. Malos tratos y abusos.
12. Nuevos estilos de dirección y gestión.
13. Nuevos modelos de formación de profesionales.

Más información: Fax: 34-(9)81-583489. E-mail: icesec usc.es. Página web: <http://iceusc.usc.es>.

IV Jornadas de Historia, Usos y Aprendizaje de la Lengua Escrita, en Vigo

Los días 8, 9 y 10 de mayo de 1998, en el auditorio Martín Códax, de Vigo, los Centros de Profesores cefecop de Galicia organizan una jornadas destinadas a las maestras y maestros que trabajan el lenguaje escrito desde una perspectiva constructivista.

El contenido de las jornadas se reparte en ponencias, exposición de materiales, talleres y comunicación de experiencias.

Más información: cefecop de Vigo. Tel. (986) 202370. Fax (986) 207864. E-mail: cefavigo arrakis.es.

El proyecto Comenius de la Escuela Infantil Caeiro, de Vigo, premiado por la UE

El proyecto «Espacios para la primera infancia», en el que participan la Escuela Caeiro, de Vigo, la Escuela Santa Ágata de Foggia, de Italia, y la Escuela Santa María de Oporto, de Portugal, ha obtenido un galardón europeo. Desde aquí, ¡Nuestras felicitaciones!

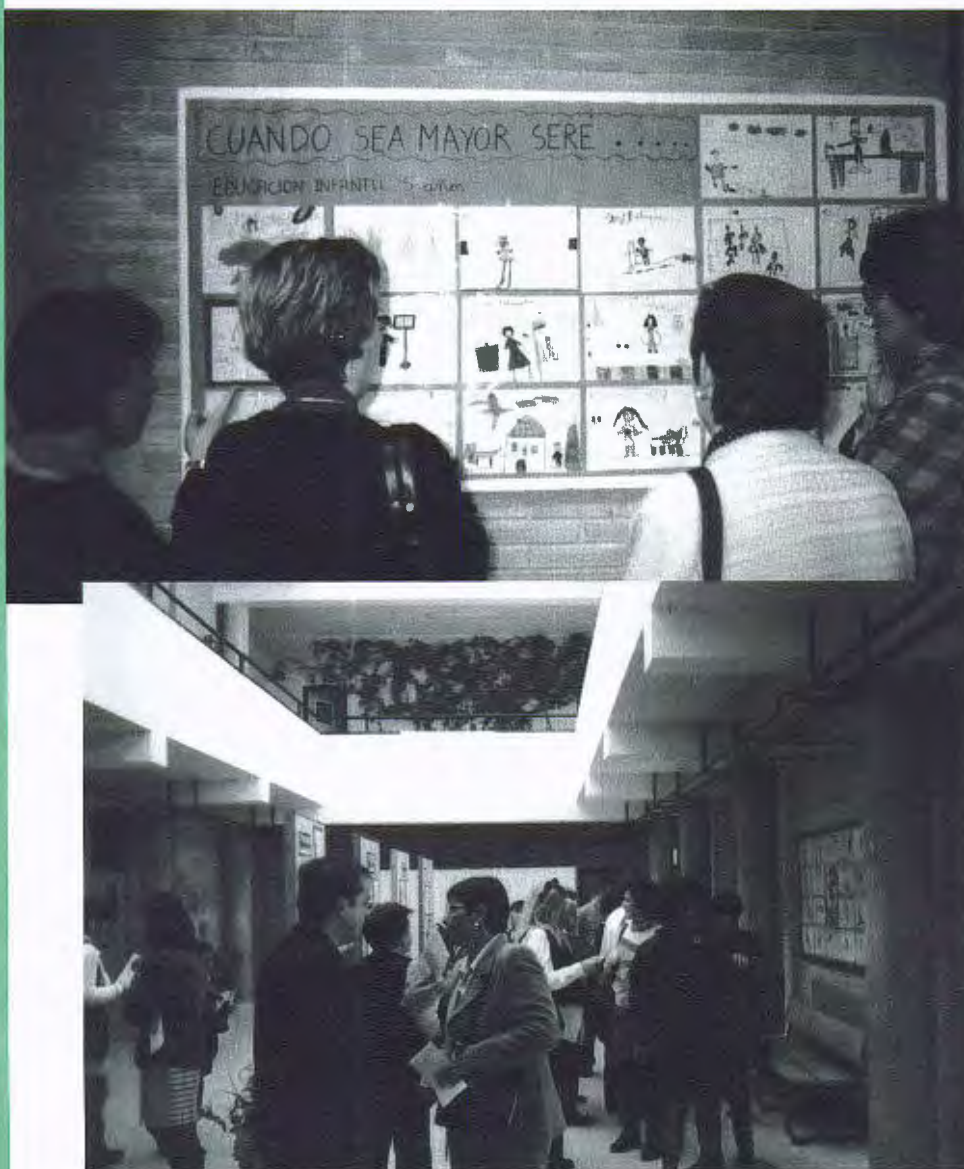
II Intercambio Pedagógico organizado por el Consejo de Infancia de Murcia

El día 7 de marzo de 1998, continuando con la trayectoria iniciada el curso pasado, nos volvimos a encontrar. Este segundo intercambio pedagógico tuvo lugar en Totana, ciudad situada en el valle del Guadalentín, de gran tradición alfarera.

Bajo el lema «Conoce, comenta, participa en la Educación Infantil de tu Región», 42 profesionales del 0-6 años, de las distintas Administraciones educativas, nos juntamos para visitar los centros previstos.

Comenzamos con un buen desayuno y muchos besos y abrazos en la Escuela Infantil Municipal Santa Eulalia. El desayuno contaba con exquisiteces elaboradas en un taller de madres, ¡hechas para la ocasión! ¡Primer agradecimiento a esta bienvenida!

Tras un recorrido por el centro, pudimos observar espacios, materiales y un sin fin de objetos y propuestas de



intervención que dan vida a esta escuela.

Posteriormente el equipo nos explicó distintos proyectos que se están

llevando a cabo y que tienen como base la estimulación en sus distintos ámbitos, como por ejemplo el taller de inglés.

La visita continuó en el Colegio Público Tierno Galván. ¡Sorpresa! Todo el centro era una sala de exposiciones en torno a la mujer. Desde el grupo de los 3 años, quedaba plenamente reflejado el trabajo efectuado por los niños y las niñas de los distintos niveles.

Vimos: espacios, materiales y experiencias como la recogida de tradiciones orales, el taller de informática, «El protagonista de la semana»...

¡Un jerez con pastas!, más agradecimientos.

Continuamos con nuestro paseo hasta llegar al C. P. Santa Eulalia y nos adentramos en un edificio de la República, repleto de Carnaval... Nos saludaban desde las paredes fotos y más fotos de comparsas y descansaba sobre las mesas un ajedrez gigante elaborado en el taller de educación infantil que les había acompañado en su recorrido por la ciudad. ¡Qué precioso!

Hablamos y hablamos, y el equipo, como tal equipo, nos explicó el proceso que había tenido lugar para llegar a ser... ¡un equipo!

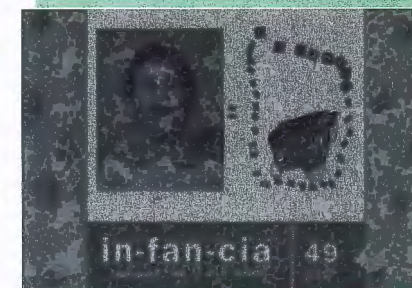
Por último nos llevaron a degustar el paisaje y buen «companage» propio del lugar. Esto nos reanimó para concretar el próximo intercambio en la Región de Murcia.

Desde el Consejo de Infancia, nuestro agradecimiento a Kati y los suyos, Rosalía y las suyas y Luisa y las propias. ¡Nos volveremos a ver!

Mercedes Mañani

Consejo de Infancia de Murcia

Nuestra portada



Iván, del grupo de 4 años, del Colegio Público Benjamín Palencia, de Albacete. En la fotografía, se destaca absolutamente el despliegue de su sonrisa, es la totalidad de su semblante la que se muestra sonriente. Cuando dibuja y pinta su autorretrato, Iván sabe encontrar los recursos de proporción, línea y color que dan cuenta de su manera de ser y, al mismo tiempo, de cómo se ve y se representa a sí mismo. El color tan vivo de su rostro, delimitado con detalle por la línea perfecta de la nuca y resaltado del color carne del largo cuello; los ojos, bien redondos, abiertos y remarcados, con los trazos de sus pestañas bien definidos; la marcada nariz, revelando su personalidad en el centro de su cara; las orejas, patentemente descritas y de intenso amarillo, recogiendo su vivaz alegría y actitud despierta a través lo llamativo del color. La corona de sus cabellos, dibujada al completo, uno por uno, pintada en color castaño y de manera que adquiere movimiento... Un marco de retrato, confeccionado con pegatinas verdes y naranjas, se suma para ayudar a dar esa impresión general de energía y vitalidad. Nos sorprende una vez más eso que, por conocido, no deja, no ha de dejar de maravillarnos de la infancia: la evidente capacidad de las niñas y los niños a la hora de dar muestra de su propio estilo expresivo, singular y diverso, libre y personal, capaz y creativo...



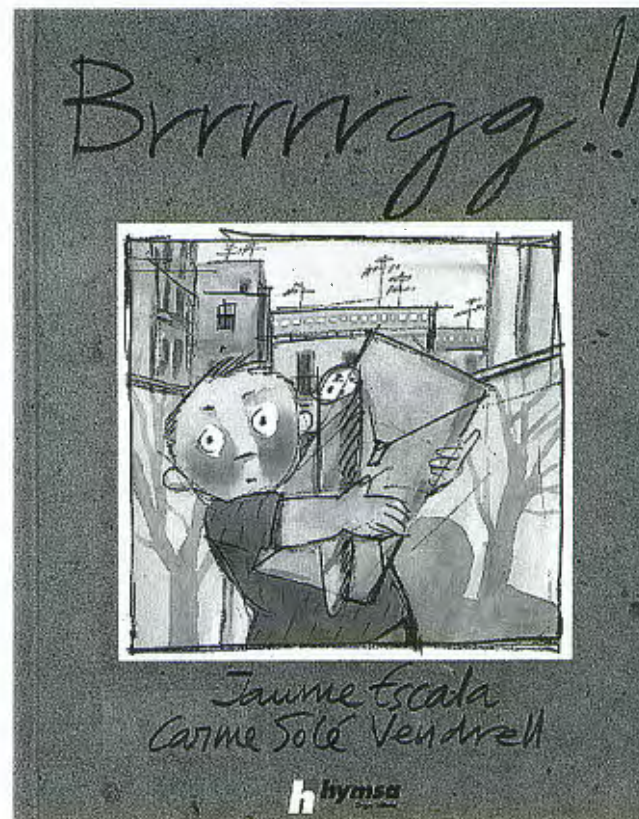
Jean CLAVERIE, Michelle NIKLY
El arte de la baci
Salamanca, Lóguez, 1993

Libro divertido, quizá más sugerente para los adultos que para los niños. ¿Quién no sonríe al ver las cosas que se pueden hacer y compartir, estando sentados en un orinal? Con sus ilustraciones de trazos y colores dinámicos puede resultar un libro *terapéutico* para niños y niñas. Y que nadie se sorprenda, si tras conocer el libro, y quizá sentado en el orinal, alguien le coge gusto a la lectura. Un libro muy agradable. A partir de 2 años.



André DAHAN
El gato y el pez
Barcelona, Destino, 1990

El autor Dahan prima por encima de todo la ilustración. El libro tiene muy poco texto y las imágenes policromadas y líricas, pintadas al óleo, cuentan historias afectivas, llenas de amor y de ternura. Es un libro para mirar y gozar. A partir de 2 años.



Jaume ESCALA, Carme SOLÉ
Brrrrrgg!!
Barcelona, Hymssa, 1992

Es un libro lleno de trazos agresivos en una sociedad violenta y ruidosa donde no existe tiempo para escuchar. Un libro amargo, en el que se ha coneguido una gran coherencia entre texto e ilustración. A partir de 4 años.

Haur Liburu Mintegia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Bambini, núm. 9, noviembre de 1997
«Viaggiando nella pedagogia del nido (1ª parte)»
Aldo FORTUNATI

Bambini, núm. 10, diciembre de 1997
«Un acquario a scuola»
Stefano STURLONI

CLIJ, núm. 101, enero de 1998
«Elmer en Cantabria»
Javier GARCÍA SOBRINO

Cuadernos de Pedagogía, núm. 265, gener de 1998
«Hacemos galletas»
A. CRESPO y N. DEZA

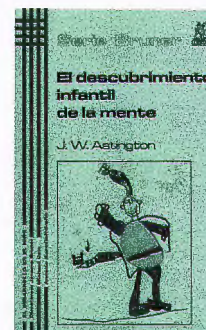
Enfance, núm. 4, cuarto trimestre de 1997
«La compréhension des promesses par les enfants de 3 à 9 ans»
Virginie LAVAL

Guix, núm. 241, enero de 1998
«La poesia a l'escola»
Glòria BORDONS

«La poesia al parvulari»
Rosa M. RAMÍREZ

Infancia y adopción, núm. 2, julio-diciembre de 1997
«Jordi Cots, un ombudsman para la infancia»
Puri BINIÉS

J. W. ASTINGTON: **El descubrimiento infantil de la mente**, Madrid, Morata, 1998.



La psicología popular asume sencillamente que las creencias y los deseos existen. Hay una construcción de cómo entender qué hacen y qué harán las personas de nuestro alrededor. Últimamente, esta psicología se ha denominado «teoría de la mente».

¿Qué saben los niños y las niñas? ¿Pueden explicar y predecir las acciones de las personas a partir de sus pensamientos y deseos? La intención de este libro es responder a estas preguntas, desde una doble perspectiva: por un lado, el descubrimiento de la mente por parte de los niños, de aquello que la mente es y de aquello que la mente hace; por otro, la manera cómo los psicólogos han ido descubriendo progresivamente este proceso que llevan a cabo los niños y niñas.

El futuro de la infancia en Europa. Actas del Seminario Europeo: La protección de los niños y niñas y de sus familias, Madrid, FUNCOE, 1997.

Este seminario se llevó a cabo del 11 al 13 de marzo de 1997 en Madrid. Fue organizado por Save The Children, de Inglaterra, Rädde Barnen, de Suecia, y FUNCOE, de España. Políticos, profesionales y voluntarios de ONG estudiaron la incidencia de los cambios económicos, demográficos, tecnológicos y sociales que últimamente han afectado a Europa y a los modelos tradicionales de bienestar social.

El seminario, más que limitarse al análisis del presente, tuvo una intención prospectiva, a partir de los efectos que la creación del mercado único y la consolidación de la Unión Europea tienen sobre los niños y sus familias. En este nuevo marco, se inscribe su voluntad de encontrar un modelo social europeo que proporcione solidez al bienestar de las nuevas generaciones. Así, las tres jornadas trataron de los retos y oportunidades del futuro europeo, el papel de la Convención de los derechos de la infancia en la nueva Europa y el futuro del Estado del bienestar.



Boletín de suscripción

 Apellidos Nombre

 Dirección

 CP Población Provincia

 Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1998 (IVA incluido):
 España: 4.725 PTA.
 Europa: 5.975 PTA.
 Resto del mundo: 6.300 PTA. / 43 \$
 Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

 Nombre y apellidos del suscriptor

 Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

 Banco/Caja Agencia

 Entidad Oficina Dígito control Cuenta

 Población Provincia

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

Edición y Administración:
 Associació de Mestres de Rosa Sensat.
 Còrsega, 271. 08008 Barcelona.
 Tel.: (93) 2370701. Fax: (93) 4153680

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó.
 Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste.
 Secretaria: Eva Stahel

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Magdalena de Vallejo

Consejos Autonómicos:
 Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M. Rosa Oria, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
 Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado
 Canarias: Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Herme-negildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Margarita Rojas, Andrés Santana, Inma Serrano
 Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Pique-ras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco
 Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena de Vallejo
 Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izas-kun Madariaga, Juanjo Otaño

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Extremadura: Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla
 Galicia: M. Luisa Abad, Clara Agra, Lois Ferradás, Adoración de la Fuente
 Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Carmen Blanco, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Sol Martín, Lutgarda Reig, M. Dolores Tamayo
 Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez
 Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Comité Asesor:
 Roser Ros, Rosa M. Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Foto de cubierta: José J. Martínez Araque

Preimpresión: Addenda, Pau Claris, 92.
 08010 Barcelona

Impresión: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1
 08786 Capellades (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90
 ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 P.V.P.: 850 PTA. ejemplar (IVA incluido)

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
 Dirección General de Acción Social
 del Menor y de la Familia

ROSA SENSAT • CELESTE EDICIONES



238 pág.
PVP: 2.400 PTA

Enseñar a leer, enseñar a comprender
Teresa Colomer y Anna Camps
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1990



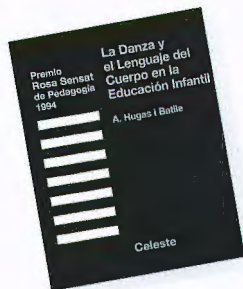
164 pág.
PVP: 1.900 PTA

Con voz de maestro
Jaume Cela y Juli Palou
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1992



164 pág.
PVP: 2.300 PTA

Formarse para informarse
Mònica Baró y Teresa Mañà
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1993



120 pág.
PVP: 1.450 PTA

La Danza y el Lenguaje del Cuerpo en la Educación Infantil
Àngels Hugas
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1994



158 pág.
PVP: 1.650 PTA

El Asociacionismo Juvenil como alternativa de Cambio Social
Cándido Gutiérrez
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1994



158 pág.
PVP: 1.650 PTA

Escribir bien
M. Pilar Cor
Premio Rosa Sensat de Pedagogía, 1995

R O S A
S E N S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org


CELESTE

**Distribución:
Celeste Ediciones, S.A.**

Fernando VI, 8, 4º derecha • 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

La Convención sobre los derechos de la Infancia de Naciones Unidas fue ratificada por el Parlamento español y entró en vigor en España el 5 de enero de 1995, formando parte de nuestro derecho positivo. ■ En virtud del Artículo 44, los Estados Parte adquirieron la obligación de presentar un Informe inicial sobre las medidas adoptadas para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso realizado en cuanto al goce de esos derechos. ■ El Comité de Derechos de la Infancia, órgano creado por la Convención para supervisar el cumplimiento de la misma, elaboró unas directrices que sirvieran de orientación a todos los países en la redacción de sus informes. ■ La preparación y elaboración del Informe de España supuso un amplio y complejo proceso de consultas a fuentes relevantes de información de las diferentes Administraciones que elaboran políticas con incidencia en la calidad de vida de la infancia. En este proceso de consultas tuvieron un papel importante las ONGs que aportaron información relevante y sugerencias útiles para la elaboración del Informe. ■ En el presente Informe, valorado positivamente por el Comité de Derechos de la Infancia se ha hecho mención exhaustiva de las normas promulgadas en la última década que tienen relevancia para la infancia: instituciones de protección en situación de dificultad social, filiación, tutela, matrimonio, educación, etc. ■ La citada Comisión, al



margin de algunas sugerencias y recomendaciones, ha celebrado especialmente el enfoque de autocritica que el Gobierno Español ha adoptado en su preparación, acogiendo complacida algunas de las últimas decisiones tomadas. ■

N o v e d a d

Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

La Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales refunde el contenido de las revistas que editaban los anteriores Ministerios de Trabajo y Seguridad Social y de Asuntos Sociales y a lo largo de sus cinco series profundiza en las materias laborales y de empleo, asistenciales y de seguridad social.



S e r i e s

1. Economía y Sociología.
2. Derecho Social Internacional y Comunitario.
3. Derecho del Trabajo
4. Asuntos Sociales
5. Seguridad Social

- Suscripción anual (10 números) 17.000 pta.
- Serie (2 números) 3.500 pta.
- Un ejemplar de cualquiera de las series o extraordinario 2.000 pta.