

5

REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

ENERO/FEBRERO

1991

educar de 0 a 6 años





**COMUNICACION
LENGUAJE Y
EDUCACION
CL&E**

«La clave de la nueva educación»

OFERTA
para iniciar tu
suscripción con la
colección completa,
suscríbete para 1990-1991
antes del 28 de febrero y
te regalamos los 4 números
correspondientes
a 1989

TARIFAS OFERTA 90+91 con 89 GRATIS

- Suscripción individual: Año 90: 5.500 + Año 91: 6.000 = 11.500
- Suscripción individual para suscriptores de IA: Año 90: 4.500 + Año 91: 5.000 = 9.500
- Suscripción institucional: Año 90: 10.000 + Año 91: 11.000 = 21.000
- Suscripción institucional para suscriptores de IA: Año 90: 7.500 + Año 91: 8.500 = 16.000

Apellidos y nombre _____

Dirección (calle, n.º, C.P. localidad) _____

Teléf. _____

Adjunto: Talón.

Fotocopia transferencia * o giro postal.

* B.º Central, Ag. 224, Ctra. Canillas, 134. 28043 Madrid. c/c. 50470.
Para mayor información: Aprendizaje, Carretera de Canillas, 138. 28043 Madrid.
Teléfs. 200 93 38 - 759 58 49.

De lo que trata CL&E: algunos de los artículos publicados:

- Lengua**
La lengua escrita en el Ciclo Medio.
Nuria Vilá.
Paradigmas actuales en el diseño de programas.
Michael E. Breen.
Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas.
Christopher Candlin.
- Lenguaje oral**
La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral.
Joyce S. Choate y Thomas A. Rakes.
La expresión lingüística de los niños pequeños.
Claudine Dannequin.
Sobre la didáctica del texto expositivo.
Ana Martínez y Carmen Rodríguez.
- Lectoescritura**
Alternativas a la enseñanza tradicional de la lectura.
J. Lloyd Eldredge y Dennie Butterfield.
Las actividades de lectoescritura compartida: principios y prácticas orientativas para la participación de los padres.
Timothy V. Rasinski y Anthony D. Fredericks.
Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes.
Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.
Daniel Cassany.
Una aproximación socio-histórica a la re-mediación lectora.
Michael Cole y Peg Griffin.
Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
Emilio Sánchez, Mercedes I. Rueda y José Orrantia.
Caracterización y seguimiento de un grupo de niños con dificultades en lectoescritura.
Elena Huerta y Antonio Matamala.
Lectura conjunta: una poderosa técnica al servicio de los padres.
Keith Topping.
- Segunda lengua y lenguas extranjeras**
La radio, instrumento motivador para el aprendizaje del euskera. Una experiencia realizada en 3.º de E.G.B.
Luisa María Puertas.
Un modelo metodológico alternativo para la enseñanza de la L2.
Concha Sanz.
Sobre lenguas y educación en Europa.
Miguel Signán.
La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo.
Ignasi Vila.
El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo.
Sheila Estaire y Javier Zanón.
El diseño de actividades y contextos en la enseñanza del inglés, segunda lengua.
Amelia Alvarez y Pablo del Río.
- Matemáticas**
¿Cuáles son las conexiones entre las variables en Logo y las variables en álgebra?
Rosamund Sutherland.

- La adquisición del lenguaje matemático: un difícil equilibrio entre el rigor y la significación.
Carmen Gómez-Granell.
El papel del análisis gráfico en la resolución de problemas aritméticos.
M. E. Botsmanova.
El aprendizaje de las matemáticas elementales como proceso condicionado por la cultura.
Carlos Vasco.
La enseñanza del valor posicional y de la adición en dos columnas.
Constance Kamii y Linda Joseph.
- Ciencias**
Física para simples mortales.
Joanne Striley.
- Ciencias sociales**
La enseñanza de la Literatura en el ciclo 12-16.
Eduardo Aznar.
Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos.
Eduardo Vidal-Abarca y Ramón Gilabert.
- Audiovisuales e imagen**
«No, pero he visto la película».
Laurene Krasny-Brown.
El uso de los medios desde los modelos del currículum.
Antonio Bautista.
La mejora de la lectura y el vocabulario mediante los «sustantivos en imágenes».
Edward D. Fry.
La experiencia lingüística como medio para activar (ALERT) las técnicas de pensamiento crítico del alumno.
Elizabeth G. Allen, Jone P. Wright y Lester L. Laminack.
- Ordenador**
De la ciudad aislada a la aldea global. El microordenador como catalizador del aprendizaje cooperativo y del intercambio cultural.
Jim Cummins.
¿Software para hacer pensar? La yuxtaposición de sistemas simbólicos.
Patrick Dickson.
El ordenador como instrumento de la mente.
David R. Olson.
Literidad del ordenador y literidad del libro: Paralelismos y contrastes.
Robert Calfee.
La aplicación del *software* en la Educación Especial.
David King.
El *software* educativo y el laboratorio de lengua.
Julio Moral.
Aprender en la escuela con las nuevas tecnologías de la información: Perspectivas desde la psicología del aprendizaje y de la instrucción.
Erik De Corte.
- Codificación motriz y educación física**
El baloncesto en la E.G.B.: técnicas de conducción del balón.
G. N. Grigoriev.

Página abierta: LA OTRA CARA DE LA INTEGRACIÓN/Juan Martín Serrano	2
Educación de 0 a 6 años: DE ANTAÑO... ORIGEN Y CARÁCTER ESPECIAL DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS/Pablo Montesino	4
Educación de 0 a 6 años: EL GRUPO DE 3-4 AÑOS ENTRA EN LA ESCUELA OBLIGATORIA/M ^a Teresa Codina	7
Escuela 0-3: LA BATA/Carme Cols	13
Escuela 0-3: COMUNICACIÓN E INTEGRACIÓN. UN NIÑO SORDO EN LA ESCUELA INFANTIL/M. Gasparetto y L. Strada	16
Buenas Ideas	21
Escuela 3-6: EL JUEGO, MATERIA BÁSICA EN LA ESCUELA INFANTIL/Antonio Fernández	22
Escuela 3-6: APRENDIENDO A OBSERVAR/Montse Girbau, Isabel Gómez y Roser Ylla	27
Infancia y Sociedad: HABLEMOS DE TELEVISIÓN/Drac Màgic	30
Infancia y Salud: CONTROL DE ESFÍNTERES/Conxita Boada	34
Infancia y Salud: LA FIEBRE/Francesc Prandi	37
Érase una vez: EL OSO GANGOSO/Roser Ros	40
Informaciones	42
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

6 DE ENERO, ¡FIESTA!

Los Reyes Magos, San Nicolás o Santa Claus, Papá Noel, esconden muchas diferencias en el espacio y en el tiempo de sus orígenes, pero un denominador común: la articulación del cuento, la fábula, el mito, el relato de una Fiesta en la vida de los niños; no la fiesta del nombre propio, sino la del nombre común a todos ellos: infancia.

Infancia de los que no saben aún decir o expresar lo que viven, pero que viven con toda la intensidad y la felicidad inconmesurables de quien estrena la vida, cada día, cada palabra, cada cosa, cada compañía, cada juguete, como un don, un don, aquello que no tenías ni necesitabas, pero que alguien te ha ofrecido. Y cuando con el don pueden estrenar el relato de la gratuidad del don, un relato como el que protagonizan los personajes a que nos hemos referido, a la medida del pensamiento mítico del niño, es entonces cuando pueden integrar cada don en la vida. Entonces se da la Fiesta.

Día de fiesta es precisamente el día destinado a vivir la ilusión de los dones. Los niños la necesitan para tomar conciencia de la novedad de vida que supone cada don. El día de fiesta destinado a ellos, a su capacidad de sorpresa, de fabulación, de actividad, de juego.

A lo largo de los siglos la humanidad ha creado estos y muchos mitos más destinados a los niños como el regalo más elaborado para la infancia. Por eso es por lo que

duele ver mitos y niños tratados con la misma falta de respeto por el engranaje del consumo.

El niño que recibe la agresión de la publicidad del consumo, la que bombardea al público con los detalles más nuevos sobre los estereotipos de siempre, hasta crearle a él y a sus padres la necesidad de tal o cual juguete, es un niño que ha quedado afectado precisamente en el punto neurálgico de su proceso de crecimiento.

A la larga, el niño que lo tiene todo, que no puede sorprenderse de nada, ni de él mismo, que no puede crear juego con estos juguetes que también tienen de todo, es un niño al que no se ha respetado, un niño al que se le ha escamoteado la fiesta de la mayor sorpresa, la del descubrimiento, la de la creación de la propia vida.

Por eso pensamos que todos aquellos que queremos hacer de la labor de la educación una profesión digna, hemos de abogar por el juguete sugestivo y la publicidad respetuosa, no acaparadora de la atención de los niños, y sobre todo hemos de trabajar por una verdadera celebración de la fiesta de los niños y de sus juegos.

En este cometido podemos tener la seguridad de que San Nicolás y Santa Claus, Papá Noel y los Reyes Magos, con su diverso multiseccular bagaje de respeto y de ilusión por los niños, nos ayudarán con sus poderes mágicos.

Edición y Administración:

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

Colaboran:

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

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. Jefe de Redacción: Enric Batiste. Secretaria: Presen Biniés. Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Ferrán Casas, Avelina Ferrero, Sonsoles Herrero, Manuel Hevia, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, T. M. Paz Pelliza, Iñaki Turrillas. Consejos Autonómicos: Andalucía: Manuel Acevedo, M^a Angeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Rafael Pérez, Francisco Rey, Mercedes Toro; Aragón: Pedro Ballarín, Maravillas Campillo, José Miguel Lázaro, María Martín, Gloria Menal, Lourdes Puértolas, Asunción Puértolas, Josefina Rajadell, M^a Pilar Uriz, M^a Paz Villalba; Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Amalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Martínez, Amalia Suay; Madrid: Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Teresa Pérez, Lugardá Reig; Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. Comité Asesor: Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Odena, Roser Ros, Rosa M. Securun.

La otra cara de la integración

Con ser el principio de Integración un concepto renovador, este término conlleva en ocasiones ciertas connotaciones inmovilistas. Los educadores, llevados a veces de nuestro instinto paternalista, quisieramos que todos aquellos niños «tocados» de algún tipo de minusvalía se adecuaran y homologaran de la forma más correcta al «resto» de los niños normales, para que así puedan «resistir» los envites de este mundo astado que selecciona y premia sólo a los más capacitados, postergando en el último vagón a aquellos que no dan la nota deseada por esta sociedad desafiante.

Integrar no es sinónimo de igualar, nivelar o avituallar. Integrar debe responder, más bien, a la configuración de un todo en el que cada una de las partes que lo componen guardan su propia identidad. No solo los niños con necesidades especiales son objeto de la Integración. Toda la Comunidad Educativa participa de esta función integradora.

Plantear el tema de la integración desde el punto de mira de una sociedad decantadamente maniquea, antagónica y materialis-

ta, de inicio nos conduce al error. Muy dados a colocar cada cosa en su sitio, nos privamos del beneficio de la interacción de los distintos elementos entre sí: Los árabes para el Islam, los buenos a la derecha... En aras de la rentabilidad y la eficacia, los niños de integración, si de entrada no son abiertamente rechazados por los educadores, no son muy solicitados por estos.

El tema de la Integración es más comprensible si lo miramos desde una perspectiva más «integral» y armónica. Trabajar en Educación Especial requiere por parte del Educador una concepción más total y unitaria de la sociedad, así como una práctica más global en su modo de proceder.

En ocasiones las prácticas de integración resquebrajan, violentan, no aceptan situaciones biológicamente consolidadas, llevan a familias excesivamente voluntaristas a la terquedad, a la obsesión y al desánimo. Convencidos por teorías que no pongo en duda, pensamos que el cerebro es como un elástico que podemos estirar a nuestro capricho. Niños deficientes son «sometidos» (por su bien, por supuesto, para que el día de mañana no sean arrumbados en la

trastienda de los trastos inútiles), a costa, a veces, de echar a perder las verdaderas posibilidades de su vida. Por otro lado, aceptar la realidad no supone resignarse pasivamente ante los hechos. Estos pueden ser no determinantes y deberemos hacer con nuestro esfuerzo que así sea, corrigiendo errores, modificando conductas, activando durezas, liberando ligamentos, reciclándonos continuamente. Pero lo que nunca podremos hacer (valga el símil) es cambiar el curso de los ríos.

Muy propensos a valorar el nivel intelectual de los niños, anteponemos este coeficiente a cualquier otra facultad igualmente digna que pudieran tener. Las carencias intelectivas de algunos niños, a ciertos educadores, nos ponen nerviosos, provocando ansiedades improductivas en el momento de la reeducación. Nuestra sociedad desarrolla tanto las facultades superiores (así las llaman) de sus miembros que pretende hacer de nosotros desproporcionados «monstruitos» con enormes cabezotas, para operar con conjuntos, aplicar correspondencias, hacer seriaciones lógicas y, por otro lado, impotentes para practicar el

amor, cegatos para enhebrar una aguja e incultos para sembrar una lenteja.

Existe otro tipo de facultades que (sin ser tan sublimes, según los expertos) son las que dan «sabor» a la vida. De ahí el verdadero sentido etimológico de la palabra sabiduría. Sabiduría es un término que no sólo tiene que ver con el conocimiento racional de las cosas, sino que incluye además el sentido práctico de la vida, así como la unificación solidaria entre intelecto, acción y sentimiento.

En ocasiones la racionalidad no deja que el mundo de los sentidos, las emociones, las sensaciones y los afectos afloren con total desenvoltura.

Nuestra cultura, excesivamente racionalista y reprimida, piensa que sólo el intelecto es fuente del conocimiento verdadero. (Afortunadamente, hoy los psicólogos ya empiezan a hablar de distintos niveles de conciencia). Son muchos e importantes los rincones de la vida a los que la razón por sí sola no llega con su luz. Son precisos los destellos fulgurantes de la intuición, el instinto o el presentimiento para esclarecer su penumbra. Los niños con problemas



de carácter intelectual desarrollan más esta última vía intelectual de conocimiento. El educador, si de veras quiere conectar con los niños de integración, deberá ser sensible a esta cara, a veces oculta, de la «racionalidad». En este sentido, el niño con dificultades intelectuales nos aporta aspectos del conocimiento olvidados y desconocidos para nosotros y para nuestra cultura.

Nunca deberíamos presumir de ningún principio pedagógico. La individualidad, la unicidad de cada niño, nos impide elevar al nivel de principio cualquier práctica educativa. Pero ello no es óbice para que quede debidamente demostrado por nuestra experiencia que la mejor manera de incidir, recuperar, sanar cualquier parte atrofiada de nuestro organismo es desarrollar al máximo lo mejor, la parte más restablecida de nosotros mismos. La bondad de nuestra zona más saludable, de por sí dinámica y expansiva, se extenderá por todo nuestro ser, rescatando, recuperando para el bien, lo de achacoso y afectado que encuentre a su paso. Esta metáfora clínica, por su evidencia, no necesita trasposición pedagógica al campo de la educación es-

pecial. Con palabras del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*: «el educador deberá centrarse más en las posibilidades que en las limitaciones» de los niños.

Desde el punto de vista de la Investigación, trabajar con niños de integración siempre es un reto y una buena oportunidad para el educador. Los maestros con niños de integración, al tener que trabajar casi siempre en situaciones límite (que estimulan y provocan la imaginación e inventiva de tal modo que fuerzan el descubrimiento y la experimentación), se sitúan, mediante la observación, la reflexión, el análisis y la confrontación, de lleno en el campo de la ciencia, ejercitando un método de trabajo muy propio de su oficio: la Investigación. Esta actitud de comprobación y búsqueda se manifiesta en la práctica de procedimientos tan variados, arcanos y al mismo tiempo novedosos, como la musicoterapia, la reflexología, la terapia prenatal...

Otra de las ventajas con las que contamos los que trabajamos con niños de integración es la oportunidad de encontrarnos con una realidad un tanto escondida en

una dimensión no tan aparente, pero no por ello inexistente. Ambas –la realidad tangible y la realidad inherente– son como las dos caras de la misma moneda. Por realidad inherente entiendo el halo que se desprende de cualquier acción: la apreciación motivada por la espontaneidad inocente de la travesura de un niño, la expresión sincera de una sonrisa, el abrazo tierno sobre el pecho de una madre, el descaro desenfadado de un niño caprichoso.

El niño con dificultades especiales actúa sobre nosotros espoleando nuestra conciencia, avivando nuestra sensibilidad. Influye sobre nosotros aumentando nuestras ansias de bondad y solidaridad. Acostumbra nuestros ojos a mirar con menos superficialidad los acontecimientos de la vida.

Alguien ha dicho que la afectividad es el motor de la inteligencia, pero ¿quién o qué cosa es el motor de la afectividad? Si una simple planta es sensible al buen trato de su jardinero, ¿qué no hará el afecto y la ternura, por ejemplo, con un niño con síndrome de Down?

El educador en ningún momento deberá

reflejar sus propias debilidades y frustraciones en los niños integrados. En ocasiones nos encontramos con maestros resabiados, huraños, contestatarios sin causa, carentes de entusiasmo y afecto, fríos como un témpano de hielo. Estos difícilmente podrán poner en marcha el motor de la afectividad de los niños a su cargo. El entusiasmo, la alegría, la ilusión, el optimismo son condiciones indispensables en cualquier educador. La mejor manera de no proyectar nuestros fracasos y desamores con estos niños, con los que de alguna manera nos identificamos sin querer, es procurando que nuestra vida se encuentre debidamente satisfecha a nivel afectivo. Difícilmente podremos dar lo que no tenemos. El niño con necesidades especiales se esconde detrás de un bloqueo de miedos, resistencias y tensiones. Es preciso que el educador favorezca un clima de desinhibición, relajación y cariño con el fin de liberar tanta callosidad contenida, dando vía libre a una normalidad enclaustrada que desea verse pronto en funcionamiento por la propia inercia natural de su flujo vital.

Juan Martín Serrano

Escuela Infantil Los Rosales, Murcia



educar de 0 a 6

DE ANTAÑO...

ORIGEN Y CARÁCTER ESPECIAL
DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

PABLO MONTESINO

En esta nueva entrega del apartado DE ANTAÑO... ofrecemos unos cuantos fragmentos extraídos del manual para los maestros de las escuelas de párvulos¹, de Pablo Montesino (1781-1849), médico de profesión y diputado en las Cortes de Cádiz.

Montesino tuvo que emigrar a Londres por razones políticas y allí trabajó conociendo con el movimiento educativo de Buchanam y Owen. A su vuelta, inspira y fomenta la creación de escuelas de párvulos y muestra gran interés por la formación de los maestros de estas edades. En la segunda mitad del siglo XIX, su influencia se hace notar sensiblemente.

1. MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de escuela de párvulos*, Madrid, Imprenta Nacional, 1840.

ORIGEN Y CARACTER ESPECIAL DE LAS ESCUELAS DE
PARVULOS.

El establecimiento de escuelas de párvulos no es una invención casual y repentina que haya debido sorprender á los que conocían los progresos hechos en el ramo de educación pública desde la mitad del siglo último. Luego que dió principio en Suiza la reforma de la enseñanza elemental primaria, y se anunciaron en Francia, en Inglaterra, y en otras naciones civilizadas, igualmente que entre nosotros, nuevos y mas eficaces medios de mejorar la educación popular, muchos individuos notables por su ciencia y su filantropía han tomado á su cargo en diferentes épocas la empresa de ilustrar la opinión, demostrando la necesidad de atender á este ramo importante y mejorarlo, publicando ideas luminosas y útiles, y proponiendo y ensayando algunas modificaciones prácticas que se iban acreditando en otras partes.

De tiempo inmemorial, en nuestro concepto desde la primera sociedad humana, debió haber madres que por sus ocupaciones, enfermedades &c. encargasen el cuidado de sus niños á la parienta ó vecina que se prestase á hacer este servicio; y esta es la primera idea que naturalmente se presenta de las escuelas de párvulos. Despues hubo verosímilmente en todos los países algunas mugeres pobres que por su edad ú otra razón no se podían destinar á otra cosa, y con la esperanza de alguna recompensa ó retribución, se dedicaron á recoger y custodiar los niños pequeños de las vecinas ó conocidas que les daban este encargo; y las *Dame-schools* Inglesas, las *Salles d'asile* Francesas, y nuestras *Escuelas de amigas* en algunos

puntos de España, no han tenido en realidad otro objeto y han estado reducidas á este servicio. Mas esto, no era en realidad comensar temprano la educación, pues ningún medio conducente al fin se aplicaba, sin que por esto desconozcamos que la sola circunstancia de libertar á las pequeñas criaturas de muchos riesgos personales, y evitar que aprendiesen mucho malo, era ya un beneficio importante aunque limitado á un corto número de personas.

Preparada, como hemos dicho, la opinión, era natural que se hiciesen esfuerzos y se sucediesen las tentativas para realizar los buenos deseos, cada día mas vivamente sentidos, de mejorar la educación pública. Un rico fabricante inglés (Mr. Robert Owen), muy conocido por la singularidad de sus ideas relativas á los medios de reformar la sociedad humana, y promovedor entusiasta é infatigable de las mejoras sociales tal cual él las comprendía, concibió la idea de un establecimiento con el título de Institucion para la formación del carácter, en que se proponía ensayar los remedios que él creía necesarios para la regeneración del género humano. Colocado en una situación ventajosa por su riqueza y su influencia sobre un número considerable de operarios, hizo construir en su gran fábrica de New-Lanark cinco piezas destinadas á escuelas, una de ellas de noventa pies de largo y sobre cuarenta de ancho; y en las cuales se dice que expendió la suma de cinco mil libras esterlinas, ó sean quinientos mil reales. Estas escuelas se abrieron en 1816, y en ellas se recibieron á los hijos de los trabajadores empleados en la fábrica. Destinó la primera escuela para los niños menores, desde que podían andar solos; la segunda para los que estaban algo mas adelantados en edad, y así sucesivamente hasta la de los adultos. Encargó las de párvulos, ó preparatorias como él llamaba, á un oficial

de todo lo necesario para establecerlas aqui despues. La complicacion y gravedad de los sucesos politicos retardaron y frustraron en parte el proyecto; mas el Gobierno de S. M., que no perdía de vista este importante negocio, recomendó á los Gefes politicos en Agosto de 1836, por medio de una circular, el establecimiento de escuelas de esta clase en sus respectivas provincias; lo que tampoco tuvo lugar por las dificultades cada vez mayores que ofrecian las circunstancias. En 24 de Mayo de 1838 otra Real orden confi6 á la Sociedad Econ6mica Matritense el encargo de formar una asociacion destinada exclusivamente al establecimiento y propagacion de estas escuelas.

Las escuelas de párvulos, por mas que en ellas todo sea nuevo, nueva la especie de discípulos, nuevas las materias de enseñaanza y nuevo el método de enseñar, no dejan de ser escuelas 6 lugares destinados á la enseñaanza de muchos individuos. No se enseña ciertamente palabras 6 reglas especiales para un ramo de instruccion determinada; ni se dedican los discípulos desde luego y exclusivamente á ejercicios mentales 6 mecánicos para aprender á leer y escribir, porque seria prematuro 6 inútil trabajo; pero se les enseña y aprenden lo que mas les importa saber para su felicidad y la de todos. Aprenden á hacer buen uso de sus facultades intelectuales y morales; aprenden á obrar y á discurrir como seres dotados de razon. Reciben toda la instruccion de que son capaces en su edad, y se observa que su capacidad es mayor de lo que generalmente se cree. Adquieren aquella especie de conocimientos que forman la base de toda buena educacion, y prepara al individuo para la adquisicion de todos los demas conocimientos utiles. Pero lo que caracteriza 6 distingue especialmente estas escuelas de las demas, es que la enseñaanza en ellas se dirige mas bien á proporcionar hábitos saludables de toda especie, fisicos, morales 6 intelectuales, que á dar reglas y preceptos, y sobre todo á formar y perfeccionar en lo posible el carácter del hombre.

de tejedor, Diego Buchanan, de bastante instruccion, como suelen ser muchos artesanos en aquel pais, y de carácter á propósito. Proveyó Mr. Owen estas escuelas de medios con que divertir á los niños, y destinó un lugar para que jugasen al aire libre, sin perjuicio de que saliesen á pasear por el campo cuando el tiempo lo permitia.

El objeto y mecanismo de estas nuevas instituciones fue luego conocido en toda la Europa y parte de la América. Austria, Prusia, Holanda, Bélgica, Italia, y sobre todo Francia, se apresuraron á crear escuelas de esta clase con diferentes denominaciones.

Tambien en España, tan pronto como el aspecto politico de nuestro desgraciado pais ofreció alguna esperanza de superar los obstáculos que se ofrecian á los progresos de la razon; desde el momento mismo en que la augusta Reina Gobernadora pudo interponer su autoridad suprema y dar el impulso necesario para el fomento de los ramos esenciales á la prosperidad pública; y en medio de los sintomas espantosos de la crisis que debia terminar nuestros males, se pensó en el establecimiento de escuelas de párvulos. Un Ministro celoso por la educacion pública, y penetrado de la necesidad de reformar y generalizar la primera enseñaanza, comenzó á realizar los maternales deseos de S. M. con la expedicion del Real decreto de 31 de Agosto de 1834 mandando establecer una escuela normal de enseñaanza mútua y creando la Comision central de instruccion primaria por otro Real decreto de la misma fecha. Esta Comision creyó conveniente que pasasen á L6ndres dos jóvenes para aprender prácticamente el método prescrito para la escuela normal en la mejor escuela de esta clase conocida en la Europa; lo propuso á S. M. y mereció su Real aprobacion. En las instrucciones que se dieron á estos jóvenes se les encargaba que visitasen los nuevos establecimientos de escuelas de párvulos, y se informasen detenidamente

EL GRUPO DE 3-4 AÑOS ENTRA EN LA ESCUELA OBLIGATORIA

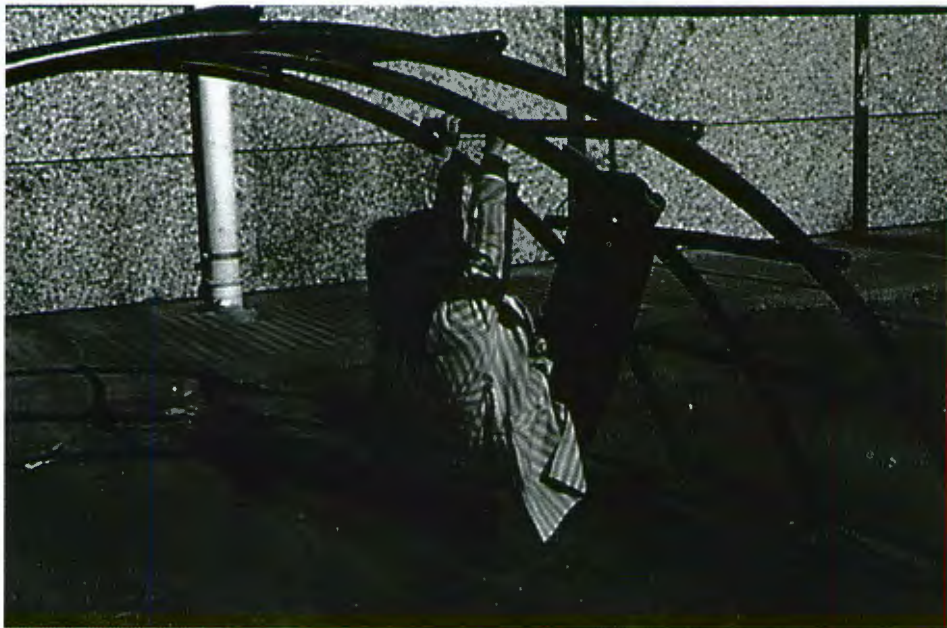
M. TERESA CODINA

En el contexto de cambios que la Reforma de la Enseñanza puede representar, uno de los más importantes es el de la incorporación a la escuela obligatoria de los niños de 3-4 años. En otros niveles de la enseñanza son los propios alumnos, los padres y, siempre, los maestros quienes suelen interesarse por lo que la innovación representa. En el nivel que nos ocupa, somos los educadores quienes debemos suplir lo que los alumnos no pueden formular, quienes debemos salir al paso de lo que los padres desconocen y, entre nosotros mismos, debemos analizar lo que el cambio significa. Es más, dependiendo de cómo la escuela se plantee el grupo 3-4 años, quizás sea necesario contrarrestar una perspectiva que resulta poco motivadora.



Los niños pueden descubrir juntos el mundo.





Habrá que disponer de condiciones y recursos necesarios.



En ocasiones, al hablar de lo que puede suponer para un centro educativo la entrada de los más pequeños, nos abruma los temas específicos de adecuación material (infraestructura, distribución del espacio...). Sin duda, este es uno de los diversos capítulos a tener en cuenta, pero deseamos precisar que lo que nos proponemos contemplar a continuación es tanto la actitud profesional que este cambio requiere por parte de la institución escolar y de los educadores como las posibilidades que el mismo ofrece para el desarrollo personal de los alumnos.

Qué supone

En primer lugar, no debemos mirar el grupo 3-4 dentro de la escuela como una simple yuxtaposición a la estructura escolar a la que estamos acostumbrados, ni tampoco como un aumento cualitativamente diferente que comprenda el conjunto a la vez que atienda las especificidades (posibilidades/necesidades) de los grupos y de las edades.

Se necesita una visión que supere incluso el sentido de «ciclo»: el ciclo ya queda comprendido en la visión que se da a todo el periodo considerado educación general básica obligatoria.

Responsabilidad que representa

a) Para la escuela

Entendemos «escuela» en la acepción más completa del término, acepción que abarca desde la vertiente institucional hasta el nivel más particular de la comunidad escolar, pasando por los departamentos, ciclos, cursos, grupos; donde todo y todos desempeñan su propio papel para la consecución de los objetivos.

Por principio, al hablar del grupo 3-4 en la escuela obligatoria, se tratará de sentar las bases para un progresivo desarrollo armónico e integral del niño hasta los 15-16 años. En educación –en la vida– cada etapa tiene sentido por sí misma, al tiempo que es consecuencia del pasado y camino hacia el futuro: por eso, el papel que tenga el futuro determina la importancia de cada etapa para la fundamentación que representa en la construcción de la personalidad. Según estos criterios, resulta evidente el rol que representan los 3-4 años en toda la escolaridad.

De este modo, la visión de conjunto que cada escuela expresa en su proyecto educativo tiene una formulación específica y concreta en cada ciclo, pero siempre de forma que el encadenamiento respecto al anterior y al siguiente oriente el enfoque del momento presente. El hecho de contar con el grupo

3-4 precisa y permite, al tiempo, fundamentar todos los aspectos: maduración personal, estructura mental, seguridad afectiva, sociabilidad. Deberemos relacionar constantemente los objetivos que nos hemos propuesto en el Proyecto Educativo, con aquella seguridad, habituación que, en un momento dado, los alumnos deben tener en su haber para alcanzar el nivel previsto, sea en el aspecto que sea.

Recordemos que los manuales de pedagogía ya nos decían que cuanto más importantes son los fines de la educación a más largo plazo se alcanzan. Y, también, que desde un principio deben tener la correspondiente traducción puntual en la didáctica. A la recíproca, una determinada actuación, la orientación en los cursos pequeños, crea unas expectativas que deberán tener las correspondientes respuestas en los cursos medios y más adelante en los de los mayores.

Cuando en los cursos de los pequeños se consigue un tónica escolar de naturalidad en el trato, de ilusión y curiosidad por el entorno, de gusto por el trabajo bien hecho, de valoración de la persona, de creatividad y realismo, de respeto a las normas en general, se crean en los niños -en el grupo y en el ambiente- puntos de referencia que tienen una doble vertiente: exigencia -con uno mismo y con el entorno- y esperanza de lo que uno puede encontrar a su alrededor. En los cursos medios y en los más altos, se debe dar respuesta a las expectativas creadas y también poner en juego todas las posibilidades conseguidas, con vistas a obtener una dinámica de progreso personal y colectivo.

A menudo, un tipo de actuaciones que pasan desapercibidas con los pequeños, así como ciertas reacciones de los niños que hasta 6-9 años se pueden considerar graciosas y simpáticas, toman un cariz negativo cuando el grupo llega a los 12-14 años. Y es que, en función de los objetivos, hay criterios, tanto de actuación como de valoración, que tendrán una expresión diferente según las etapas evolutivas y escolares.

Prever la manifestación que nuestra actuación presente tendrá en los mismos alumnos dentro de 5 ó 10 años nos obliga a mantener una coherencia y a buscar la adecuación al momento concreto de los alumnos. Los resultados son la piedra de toque en nuestra tarea diaria. Es evidente que será necesario intercambio y reflexión por parte de los maestros para completar, contrastar, reconducir.

b) Para los maestros

Por lo que se refiere al profesorado, además de la competencia propia de cada maestro en relación a la tarea específica que tiene asignada, este planteamiento exige coordinación en los diferentes niveles y grados y en los aspectos fundamentales de la educación (relación, aprendizaje, contenidos). A



Educadores: padres, ciudadanos, maestros... Educandos: la diversidad de niños de todas las edades.





La escuela comprende los rincones de la vida.

veces, cuando la estructura escolar presenta una fuerte distinción de edades entre los alumnos pequeños y los mayores, puede tenderse a medir el valor profesional del maestro en función de la edad de sus alumnos, siempre en detrimento de quienes se dedican a los alumnos más jóvenes. Según esto, y dibujando una caricatura, en una escuela que abarque de los 3 a los 16 años, llegaríamos a una jerarquización discriminatoria del personal docente. Ya sabemos que se necesita mucho tiempo para romper los moldes socioprofesionales –cuando desean romperse. En cualquier caso, no podemos caer, de ninguna manera, en una imagen de escuela que en vez de facilitar el intercambio, la complementariedad, en definitiva, el enriquecimiento a partir de las diversas competencias de los maestros, buscando el rol de cada uno en el claustro, establezca una correspondencia unilateral entre los maestros y el nivel de edad del ciclo al que se dedican en un momento dado.

Por eso, una escuela que comprenda de los 3-4 hasta los 15-16, debe contar con un equipo de profesores, no únicamente dispuestos a coordinar actuaciones y proyectos en el grado que les corresponda, sino que sean capaces de valorar sinceramente la tarea educativa propia de cada cual. La posibilidad de plantear problemas generales, de asumirlos, de estudiarlos, cada uno desde su punto de vista, desde su lugar y experiencia profesional dentro del marco común, es una garantía de encontrar, en diferentes momentos, respuestas adecuadas a los objetivos del Proyecto educativo.

Posibilidades que ofrece

Pudiera parecer que estas consideraciones sobrecargasen la tarea de la escuela que va de los 3-4 a los 15-16: no es éste el objetivo que nos hemos propuesto.

Precisamente la continuidad, dentro del tiempo dedicado institucionalmente a la educación, ofrece la posibilidad de atender a tiempo de forma que no sea necesario compensar, de prevenir lo que a la larga llegaría a convertirse en deficiencia, de orientar con conocimiento de causa y acierto para evitar discontinuidades o vacíos que exigirían recuperación.

La posibilidad de hacer el seguimiento de un aspecto o de una línea educativa durante una etapa más o menos larga también representa una ventaja en el proceso de educación. Efectivamente, esto permite, primero, una orientación y, después, en base a las necesidades, una reconducción a tiempo en el aspecto que sea (aprendizaje, contenidos...), a través de la coordinación entre los maestros y, en definitiva, a través del sentido que tiene el Proyecto educativo.

La continuidad facilita el que determinadas condiciones pedagógicas se conviertan en necesidades de los propios alumnos; por lo que se refiere a la relación: la naturalidad y el respeto entre maestros y discípulos, la colaboración

entre compañeros, la participación en la gestión de la escuela; por lo que se refiere al aprendizaje: la significación de los contenidos, el estímulo de la creatividad, el hábito de la observación. Muchos, seguramente, tenemos la experiencia de que un paso bien dado en este sentido se convierte en irreversible. Cuando este contexto se da en sentido positivo, los raíles están puestos y el empuje para avanzar es fuerte, aunque no ostentoso. No es necesario que nos paremos a considerar qué sucede cuando, a la inversa, la experiencia que tuvieron los alumnos es de autoritarismo, de verbalismo, de permisividad, de competitividad. Pero incluso si en un momento dado eso llegase a suceder, siempre que no ocurra en la etapa final de la escolaridad, la escuela cuenta todavía con el tiempo como recurso para unir esfuerzos, contrarrestar y enderezar dentro de lo posible.

Para la escuela, resulta especialmente importante el hecho de poder velar por la calidad del primer contacto del niño de 3 años con un mundo más amplio que el familiar (o, en algunos casos, con el contexto, por principio reducido, de la escuela infantil). Aquella actitud inicial del niño de 3 años, intensa y llena de interrogantes, se convierte gradualmente en una situación normalizada, propiamente escolar, al tiempo que en el pàrvulo pervive la vivencia del acogimiento y del estímulo para progresar.

El escalonamiento de edades con que cuenta la escuela que va de los 3 a los 16 años representa un inicio de educación en la diversidad, por lo menos en el aspecto más cercano y humano: el abanico de edades cronológicas. Efectivamente, el conjunto del alumnado evidencia elementos básicos de una diversidad que, en un ambiente educativo resulta un factor de personalización y enriquecimiento. A partir de la vivencia propia dentro del colectivo general (por ejemplo, ser de los pequeños o de los mayores), la diferencia tiene una línea de continuidad con lo que ha constituido o constituirá otro tipo de diversidad (ser de los medianos, respecto a los mayores o a los pequeños). Es decir, el sentido de la unidad en lo que es esencial y la valoración de lo que es propio para cada uno dentro de los suyos (edad, cultura) lleva a una naturalidad y a una consideración muy distantes de cualquier discriminación y jerarquización.

El realismo, la consideración con que el alumno vive la diversidad básica, que en la escuela se expresa en las diferentes edades, le proporcionará un punto de referencia para su actitud ante otros tipos de diversidad.

Desde la visión de maestro y de nuestra sociedad, consideramos deseable, con las condiciones y recursos necesarios, la escuela obligatoria desde los 3-4 a los 15-16. Los educadores, en sentido amplio -padres, ciudadanos, adultos-, principalmente los maestros, cada uno desde nuestro ámbito, conviene que lo vayamos madurando. Nuestra actitud y nuestra actuación tienen un peso importante en la aplicación de este aspecto de la Reforma.

MT.C.



La significación de los contenidos, el estímulo de la creatividad, el hábito de la observación...

**EL CATÁLOGO MÁS
COMPLETO DE
EDUCACIÓN INFANTIL**



EDITORIAL ONDA

LA BATA

CARME COLS

La bata, generadora de uniformidad

Si necesitamos una bata para un niño y vamos a comprarla a unos grandes almacenes no nos quedará otro remedio que ir a la planta donde están los uniformes escolares. Allí encontraremos muchas batas agrupadas en tres o cuatro modelos diseñados para unas escuelas concretas: la bata a rayas, la bata de cuadritos rosas o azules, la bata blanca, etc. Cada modelo de bata reúne diferentes símbolos y connotaciones sociales. No hay ningún departamento o perchero donde puedas encontrar diversidad de batas.

La bata ha sido durante muchos años símbolo y representante de la función de una determinada escuela. Una escuela uniforme, en la que no tenía cabida la diversidad. Una escuela que recubría, que no educaba para la propia responsabilidad. Una escuela en la que el papel de los niños quedaba circunscrito a la pasividad.

Utilidad de las batas

Actualmente, la utilidad de las batas no es la misma que cuando no había lavadoras o cuando el mercado no nos ofrecía unas prendas adecuadas para los niños. Estaremos de acuerdo en que es muy diferente tener que lavar a mano o poder hacerlo a máquina.

También es cierto que el mercado ofrece muchas más facilidades para encontrar prendas de confección que den respuesta a unas características y necesidades concretas. Pero es curioso como, a pesar de todos estos cambios en nuestra sociedad, generadores de nuevos valores, en la escuela, el primer «buenos días» consiste en ponerse la bata y el «adiós» en quitársela.

La bata es útil en las actividades de taller en las que tenemos que resguardar nuestra ropa para poder trabajar con tranquilidad, sin peligro de ensuciarnos con manchas indelebles. Hoy en día, muchas escuelas sólo utilizan la bata en este sentido.



El niño aprende a diferenciar el cuándo y el porqué. También aprende a abrocharse los botones.



Los tiempos han cambiado. La ropa ya no pasa de generación en generación.



¿Qué representan los diferentes modelos?



Para salir al patio, deberíamos diseñar un nuevo modelo a fin de que la bata responda al objetivo de resguardar.

Pasemos a interrogarnos sobre diferentes aspectos de esta cuestión, con la clara intención de abrir un debate que nos ayude a reflexionar.

La bata según la edad

Pensando en los niños de 1 a 2 años:

- ¿Cuál es la talla de la bata que llevan normalmente?
- ¿Demasiado grande o demasiado pequeña?
- ¿Qué pasa cuando gatean?
- ¿Y cuándo se agachan y se levantan?

Cuando vamos a cambiarles los pañales y llevan peto: ¡Ay!

Si hace una buena temperatura en el interior, podemos quitarles la ropa. En este caso la bata es útil para estar más cómodos, pero ¿no servirían igual otras prendas que tuviesen las mismas características, como, por ejemplo, un chándal? El chándal es un pieza que nos facilita las tareas del cambio de pañales o el eventual cambio de ropa cuando esta se ensucia o se moja.

Un babero adecuado, ¿no cumple la función de la bata?

Para merendar, ¿llevan bata o babero?

Es evidente que en esta edad la bata no tiene ninguna utilidad. Pero ¿y de 2 a 4 años?, ¿y a los 5 ó a los 6?, ¿qué utilidad tiene?

¿Para qué nos sirve la bata a los maestros? ¿Qué imagen damos a los niños?

Respecto a los niños, las batas que se les compraron cuando tenían 1 año les empiezan a estar a medida a los 2, pero, en invierno, con los jerseys, ya presentan problemas. ¿Se compran nuevas o sirven las mismas? ¿Qué comentarios provoca esto? ¿Qué pasa cuando el niño aprende a ir a hacer pipí solo? ¿Hace falta comprar una bata nueva el último año?

Para salir al recreo

Cuando los niños están sentados manipulando la tierra, ¿qué parte debería protegerse? Cuando van en bici, ¿qué pasa? Cuando suben al tobogán, ¿nunca se ha quedado enganchado un botón?

En el recreo suelen practicar juegos simbólicos y, a veces, son gatos o cualquier otro animal que va por el suelo. ¿No pasa lo mismo que cuando gatean? Cuando hace frío y les ponemos la chaqueta para salir al patio, ¿no deberíamos ponerla debajo y la bata encima?

Desabrocharse y quitarse la bata es un placer. ¿Cómo resolvemos este proble-

ma si queremos mantener una coherencia de criterios? ¿Por qué se esconde el niño del adulto para quitarse la bata?

Después de haber restregado la bata por el suelo, ¿qué hacemos? ¿Vamos a comer y a dormir con la bata puesta? Y, por último, ¿se queda colgada en la escuela?

Dentro del espacio «clase»

¿Es necesaria la bata para recortar, dibujar, escuchar un cuento, jugar con diferentes construcciones, jugar en los diferentes rincones?

¿Cuánto tiempo dedicamos a ponernos la bata?

Realmente, hay demasiadas ocasiones en las que la bata nos impide observar ciertas imágenes. Probad a proyectar la propia sombra, con la bata o sin ella. ¿Qué sucede cuando todos llevamos la bata puesta?

Si siempre se lleva la bata puesta, ¿cómo puede el niño distinguir cuándo la necesita realmente?

Un hábito no se educa por el hecho de impulsar su forma sino creando su necesidad.

Hemos vivido durante muchos años el dilema de «batas, sí/batas, no». Esto ha provocado una fuerte sensibilización por el tema y, en consecuencia, por la observación de los hechos cotidianos. Ha sido un proceso en el que los cambios se han sucedido paulatinamente. Un cambio vivido por los padres, maestros y niños. Un cambio que no ha sucedido por el solo hecho de quitarse y ponerse la bata sino por haber vivido la escuela como una pequeña comunidad educadora en la que el niño es el protagonista y efectúa los aprendizajes con la propia vida.

Nuestra imagen como colectivo va cambiando muy lentamente. Cuando salimos a pasear por la calle, la genta ya no exclama «¡Ay, pobrecitos!», sino «Es como una gran familia, ¡mira qué contentos y felicen van!».

Para salir a pasear, ni mayores ni pequeños llevamos bata.

Para jugar, ni mayores ni pequeños llevamos bata.

Nos ponemos la bata cuando tiene un sentido: cuando existe algún riesgo que nos hace preservar la ropa que llevamos.

No se ven otros argumentos que justifiquen la necesidad de la bata. ¿Por qué hoy en día aún hay muchas escuelas en las que se utiliza la bata?

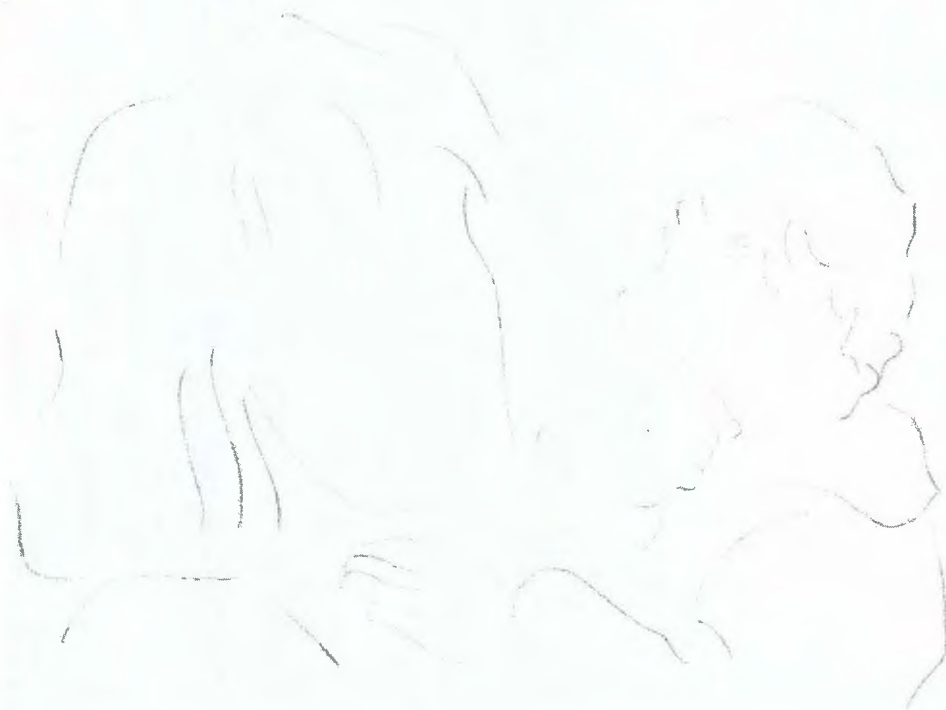
C.C.



En esta u otras actividades la bata tiene sentido.



A este niño, al bajar, se le enganchó el botón de la bata en las rendijas del tobogán.



escuela 0-3

COMUNICACIÓN E INTEGRACIÓN. UN NIÑO SORDO EN LA ESCUELA INFANTIL

MAURIZIA GASPARETTO y LORETTA STRADA

Marco es un niño sordo. A los dos años, a sugerencia de los servicios de rehabilitación del U.S.L., entra en la escuela infantil.

La inserción va precedida de un encuentro entre las educadoras, la logopeda y la madre con el propósito de delimitar un cuadro general de la vida de Marco y de sus experiencias.

La madre confía plenamente en las educadoras y en las posibilidades que la escuela infantil puede ofrecer a su hijo e insiste en prestar especial atención a la integración de Marco con los demás niños, en vistas a su posterior inserción en la escuela básica.

A partir de la relación con los que le rodean, se habrá de estimular a Marco para que se exprese de forma inteligible y se podrá dilucidar con las educadoras hasta qué punto Marco se encuentra preparado para comunicar sus exigencias evitando que los adultos las interpreten de antemano, es decir, las intuyan y satisfagan antes de que el niño las formule, tal como su misma madre admite que hace.

En familia, Marco es descrito como agresivo y arisco cuando se le impide hacer lo que le apetece.

En las pocas ocasiones en que se ha relacionado con otros niños, se han producido frecuentes situaciones de conflicto, a pesar de la evidente satisfacción de Marco por poder jugar con ellos. La experiencia en la escuela infantil también significa, sobre todo para la logopeda, el hecho de ofrecer a Marco la posibilidad de encontrarse con los demás y de desarrollar, así, el placer de la comunicación.

De cualquier modo, las educadoras tendrán que realizar un considerable esfuerzo para interpretar lo que Marco quiere expresar y, al mismo tiempo, para ayudarlo a comprender lo que sucede a su alrededor, implicándolo y provocando su curiosidad.

La logopeda proporciona algunas indicaciones orientativas: hablarle delante de los ojos, moviendo los labios con claridad, para que pueda acceder a la comprensión labial de lo que se le está diciendo; recompensar sus éxitos, reclamar continuamente su atención y estimularlo a repetir el sonido correcto.

Es la primera experiencia de las educadoras con un niño sordo y este encuentro, en cierto modo, hace que aumente el miedo a no ser capaz de ayudar a Marco a integrarse en el nuevo ambiente, a no llegar a entenderlo y estimularlo adecuadamente.

Marco requiere un trato especial de las educadoras, que, sin embargo, no pueden descuidar a los otros niños. Con esta sensación de incompetencia se inicia la inserción de Marco en la sección de los «mayores»: cuatro educadoras y veinte niños de dos a tres años.

Como habitualmente sucede, a Marco lo acompaña su madre y, poco a poco, se van alargando los tiempos de permanencia hasta alcanzar la asistencia plena.

La primera impresión que da es la de un niño extremadamente vital y aplicado, que siente curiosidad por conocer el nuevo ambiente; muy pronto, Marco va a la escuela completamente tranquilo y no llora cuando se separa de su madre.

Se le ve satisfecho con su nueva situación, pero resulta difícil entender algunos de sus comportamientos en relación con los demás; las tentativas de las educadoras de introducirlo en las actividades del grupo son a menudo ignoradas por Marco; unas veces, su agresividad hace que los demás niños lo eviten; otras, en cambio, acepta a sus compañeros y las reglas del juego buscando por sí mismo la manera de que se produzca la interacción.

Ante las dificultades que representa la integración de Marco en la sección, tanto en lo que se refiere a los adultos como a los demás niños, el colectivo



intenta entonces recoger un conjunto de observaciones que ofrezcan la clave para una lectura más precisa de sus comportamientos y proporcionen, así, una serie de indicaciones útiles para que los adultos adopten una actitud adecuada.

Las observaciones se realizan de un modo informal, con lápiz y papel, sin ningún tipo de pretensión de carácter científico, intentando, no obstante, reconducirlas a un cuadro teórico de referencia que permita una lectura significativa.

Teniendo en cuenta el objetivo fijado, se ha tomado como premisa la descripción y la definición del comportamiento social facilitadas por L. Damaioni en *L'interazione tra bambini* (Armando, 1980) y se ha intentado, después, analizar las observaciones realizadas según tres claves de lectura fundamentales:

- 1) Individualización de la autonomía de Marco, entendida como capacidad de autorregulación tanto en lo referente a las necesidades primarias como en lo referente a la relación con los demás y con los objetos.
- 2) Respuesta a las interferencias, entendida como individualización de la capacidad de Marco de adecuar su propio proyecto de acción a las interferencias de los demás.
- 3) Disponibilidad a la cooperación, entendida como la capacidad por parte de Marco de activar los comportamientos que se refieren a un proyecto de acción compartido con los demás.

De todo esto, podemos extraer algunas indicaciones muy significativas, que, por un lado, nos han inducido a replantear nuestro papel y nuestros comportamientos de una forma extremadamente crítica, y que, por otro, merecerían una posterior comprobación y profundización.

Sin pretender sacar conclusiones precipitadas, nos hemos percatado de que los comportamientos de Marco que a veces parecían incomprensibles o injustificados resultan perfectamente apropiados si se enmarcan en el contexto en el que se verifican. Otro aspecto que nos ha hecho reflexionar ha sido la constatación de que, a pesar de su disminución, Marco ha adquirido, ya sea en el campo de la autonomía personal, ya sea en el campo de su interacción con los demás, las competencias propias de los niños de su edad, aunque, evidentemente, estas competencias se expresen a veces de una forma diferente.

A este respecto, consideramos fundamental una constatación: cuando se da la situación que Camaioni define como prerequisites para la interacción, Marco se encuentra perfectamente capacitado para desarrollar las secuencias interactivas adecuadas, en las que aparecen interacciones especulativas, pero también interacciones complementarias y recíprocas.

A título de ejemplo, citemos algunas observaciones efectuadas, intentando analizarlas según las claves de lectura indicadas.

Marco en el cuarto de baño

Lugar: *el cuarto de baño de la sección; lavabo con cuatro grifos, tres sanitarios.*

Presentes: *6 niños y un adulto.*

Hora: *11:15.*

Al regreso del patio un grupo de niños se dirige al cuarto de baño para hacer pipí y lavarse las manos antes de ir a comer.

Marco se ha bajado los pantalones antes de entrar. La educadora se aproxima y le dice que espabile, pero él no le puede ver la cara y sigue jugando con el agua. La educadora lo coge de la mano y lo acompaña junto a la toalla; se deja secar mientras mira el grifo que permanece abierto. Marco y la educadora se han quedado solos en el cuarto de baño. Ella cuelga la toalla y, después, dándole la mano a Marco, se encamina hacia la puerta deteniéndose a cerrar el grifo. Marco lo señala y repite «Aaaaa» sin mirar a la educadora. Salen y se dirigen hacia el pasillo para ir a la mesa. Hora: 11:30.

Como podemos ver, esta secuencia pone en evidencia de una forma clara la competencia de Marco, tanto en el ámbito de la autonomía como en el de la interacción social. Al estar presentes los prerequisites para la interacción, se dan entre Marco y Serena una serie de intercambios comunicativos, que, primero, son de tipo imitativo, y, después, complementarios y recíprocos, con alternancia de los roles. La intervención de la educadora, que vuelve a conducir a los niños al desarrollo de las operaciones rutinarias, pone fin a la interacción, disminuyendo el «foco común» de la atención y alterando las relaciones de proximidad en el espacio; sin embargo, parece que Marco siente todavía interés por el juego que ha compartido con Serena y lo pone de manifiesto negándose a volver a vestirse, enseñando el ombligo y rehusando subirse los pantalones aunque sea perfectamente capaz de hacerlo. En el lavabo, parece sentir más atracción por los objetos (al agua que cae, el jabón) que por la interacción con los compañeros, por lo que, a pesar de la proximidad de Serena y el intercambio de miradas, no se produce un intercambio interactivo. Por otra parte, en esta situación, Marco no puede participar en una interacción comunicativa con la educadora, ya que esta no respeta un prerequisite fundamental como es el de la atención visual.

Cuando consigue restablecer el orden (toalla), Marco se acomoda a la demanda de la educadora, buscando al mismo tiempo establecer con ella una comunicación gestual y verbal, atrayendo su atención hacia el objeto que sólo hace unos instantes le ha proporcionado una experiencia agradable.

Marco y el triciclo

Lugar: el pasillo; los niños tienen a su disposición triciclos, pelotas, tobogán.

Presentes: 10 niños de la sección de los mayores, 5 niños del grupo de los medianos (1-2 años).

Hora: 16:20.

Concluida la merienda, la mayoría de los niños se levanta de la mesa y corre hacia los triciclos.

Marco se ha levantado el último y, de pie, mira a su alrededor y hacia el lugar donde estaban aparcados los triciclos. Tomás, que monta un triciclo, se aproxima y lo mira; después, se va pedaleando hacia la educadora y le pregunta: «Dada, ¿dónde está el triciclo de Marco?». La educadora sonríe y mira a Serena, quien está un poco más allá jugando a pelota con dos niños; también ella sonríe. Marco las observa mirando las expresiones de sus caras. La educadora responde a Tomás que todos los triciclos están ocupados, pero en ese momento Tiziana se baja del suyo para ir en busca de su madre que acaba de llegar.

Marco, que lo ve, corre hacia el triciclo libre y se monta en él; Tomás, pedaleando, lo alcanza y juntos corren por el pasillo.

Después de dar un par de vueltas, Marco se detiene, vuelca el triciclo, lo observa, y, luego, hace rodar los pedales con las manos. Tomás, que se había parado a mirarlo, lo imita y, mientras hace girar los pedales, dice en voz alta que los está arreglando. De vez en cuando se miran y se ríen; Marco vocaliza, repite una y otra vez la «A» y ríe con la boca abierta. Ve un trocito de madera en el suelo, la coge y golpea repetidamente con ella la rueda de su triciclo. Mira a Tomás, que también va a buscar un palito y regresa para repetir lo que hace Marco.

Golpean una y otra vez las ruedas con los palitos, y de vez en cuando se miran. Marco hace rodar los pedales con la mano y Tomás hace lo mismo. Matteo, que está dando vueltas por el pasillo, se para a mirarlos y, poco después, vuelca también su triciclo para hacer girar los pedales con las manos. La educadora se acerca a los tres y les pregunta qué están haciendo. Tomás, sin detenerse, le replica: «¿Pero qué no ves que estamos arreglando los pedales?». Ella se inclina, los mira y les pregunta si el palito es un martillo. Tomás le responde moviendo la cabeza. Marco levanta la vista hacia la educadora y le sonríe, con el índice señala los pedales y deja de hacerlos girar y de golpear la rueda. Aquella le dice: «¿Haces de mecánico?». Él sigue señalándole los pedales sin mirarla ya a la cara. En aquel momento Tiziana sale de la sección de la mano de su madre y se acerca. La madre le pide que salude a todos y así lo hace. También la educadora les devuelve el saludo y mientras habla con la madre de lo que ha comido su hija, Tiziana se deja ir de su



CHANDALS - BABIS
CAMISETAS - PANTALONES - PETATES
MOCHILAS - BABEROS

Seguro que a
usted se le había
ocurrido...



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



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

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

mano y se inclina junto a Marco y Tomás sonriendo. Matteo endereza su triciclo y se va. La madre de Tiziana la llama, la niña se levanta y le enseña los triciclos, la madre la vuelve a coger de la mano diciéndole que al día siguiente podrá jugar todo lo que quiera. Se dirigen hacia la puerta y salen.

Marco las sigue unos instantes con la mirada, observa a Tomás, permanece quieto un momento, se levanta y endereza el triciclo, se monta en él y pedalea hacia la salida.

Se queda sentado sobre el triciclo con las manos apoyadas en el cristal mirando cómo, afuera, Tiziana sube con su madre al coche y se va. Hora 16:40.

Una vez más, creemos que una observación no superficial de la relación de Marco con los otros niños pone de manifiesto cómo, a pesar de su disminución, se encuentra preparado para desarrollar unas relaciones positivas, sirviéndose de unas modalidades comunicativas diferentes del lenguaje verbal, pero igualmente eficaces. Además, el conjunto de estas relaciones ha propiciado la aparición de auténticas relaciones de amistad, hasta el punto de que Tomás, cuando ve que Marco no tiene un triciclo, se preocupa y decide por su cuenta explicarle el problema a la educadora.

Por añadidura, Marco manifiesta su autonomía llevando a cabo un proyecto de acción en el que le acompaña Tomás, proyecto que se desarrolla con sucesivas variantes, en momento de interacción especulativa y recíproca, basados en una comunicación visual-corporal que llegará a implicar a otro niño.

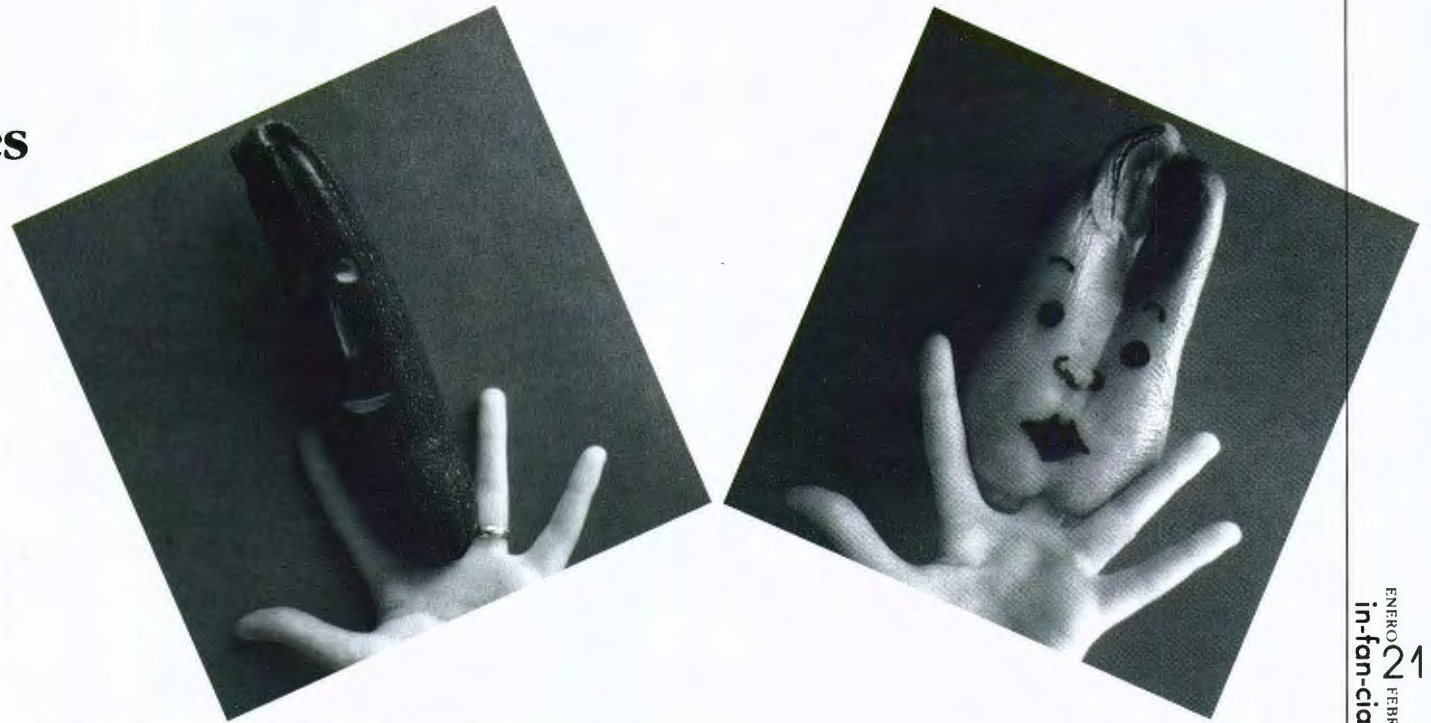
A diferencia de la interacción con su compañero, la relación de Marco con la educadora no adquiere carácter de cooperación, ya que el adulto no comparte con él el mismo proyecto de acción; aunque comparta la atención por el objeto, utiliza como canal de comunicación únicamente el lenguaje verbal, instaurando, por lo tanto, una relación fuertemente asimétrica.

La intervención posterior de Tiziana, la niña que está a punto de irse con su madre, modifica el proyecto de acción de Marco, que concentra en ella su atención, interrumpiendo la relación con Tomás.

Aún a sabiendas de que el material que hemos recogido es limitado y algunas veces impreciso, de cualquier forma un hecho nos parece importante y evidente: un examen minucioso del comportamiento de los niños contiene en sí mismo los elementos fundamentales para guiar el comportamiento de los adultos.

Mediante el análisis de estas observaciones y de algunas más, hemos constatado, por ejemplo, que, en su relación con Marco, los propios niños han encontrado modalidades e instrumentos comunicativos mucho más idóneos a veces que los empleados por los adultos.

Banquete de títeres



Con frecuencia los objetos más usuales nos resultan tan cotidianos y banales que no nos percatamos de su belleza o, prescindiendo de ella, no sabemos darles otro uso diferente del propio.

Esto es lo que ocurre con las patatas. En cualquier piso, escuela o casa de colonias, encontraréis patatas. Su papel es tan humilde, tan triste que no sobrepasan el de «damas de compañía»: acompañan a la carne, a la verdura, a la tortilla... Y ¿quién se fijaría en una «dama de compañía»? Ningún pintor que se haya dedicado a las «naturalezas muertas» ha pintado jamás un bodegón de patatas.

Y en cambio...

Las patatas van estupendamente para hacer sellos. Imprimen divinamente, y un larguísimo etcétera.

Y aún hay más: las patatas tienen vida propia. Si se la sabemos encontrar, tienen fisonomía propia.

Poned una patata delante de los niños y miradla bien por todas partes. Pronto descubriréis dónde tiene la cara. Con un cuchillo, haced un agujero debajo de la cara, lo suficientemente grande como para que quepa el dedo. Ahora ya tiene cabeza y cuello.

¿Y la nariz? ¿Y los ojos?

¡Ah! Eso es otra cosa: Podéis trabajar con negativos –a la manera de Subirachs– agujereándole la nariz, los ojos, las orejas, pelándole los cabellos, etc., o con incrustaciones. Para ello, pueden utilizarse pegatinas y papel rizado, clavándolos con simples alfileres. O mejor aún, podéis utilizar otras verduras: pelucas de coliflor, narizotas de zanahoria, ojos de guisante, orejas de col... También podéis utilizar alfileres o hacer encajes mediante cortes habilidosos.

Se trata de títeres efímeros, que se estropean, pero que tienen unas seis horas de buena presencia. ¡Y son tan rápidos de hacer, tan caseros! Además son muy adecuados para estimular el apetito de los niños desganados.

Y, finalmente, la apoteosis. La compañía teatral La Verdulera os presenta: ¡Los títeres Pimiento y Calabacín! ¡Las señoritas Coliflor, Berenjena y Zanahoria! ¡Todos ellos dirigidos por el maestro Puerro y su ayudante Cebollín! ¡Y como actrices invitadas, Miss Pera, Miss Manzana y la star Superbomba Madam Calabaza!

¡Qué aproveche!



La gran aventura del dominio psicomotor.

escuela 3-6

EL JUEGO, MATERIA BÁSICA EN LA ESCUELA INFANTIL

ANTONIO FERNÁNDEZ

La educación entre los 3 y los 8 años es fundamentalmente simbólica. El bloque simbólico comprende la etapa de la vida en que los niños han de interiorizar el mundo que los circunda, sus esquemas de comportamiento y sus escalas de valores. Comienza mediante la imitación directa, que aparece antes de los 3 años, continúa por la imitación diferida y, poco a poco, los niños entran en la interpretación de vivencias y secuencias de la vida, cuyo objeto es, por una parte, el conocimiento de tales vivencias y secuencias y, por otra, la investigación individual de cada uno de los papeles que cada niño ha de representar en esa especie de teatro en que se convierten sus juegos simbólicos. El juego viene a ser, así, como un vehículo de interiorización, asimilación y selección de las informaciones que llegan al niño.

Seguramente cuando se habla de Educación Preescolar estamos hablando de la etapa más equívoca de todo el proceso educativo. En realidad, es impropia la denominación como impropia es la propia etapa a la que tal denominación va referida. Cuando hoy hablamos de Educación Preescolar, estamos refiriéndonos generalmente a la fase de cuatro a seis años, fase en la que se supone que lo que los niños y las niñas deben hacer no es otra cosa que prepararse para la E.G.B. en las mejores condiciones y lo más preparados posible. Es

decir que, en principio, cuando pensamos en esta etapa, la imaginamos ausente de sentido por sí misma y solo definida por la futura entrada de los niños en la E.G.B. Esta concepción hace que los programas que se plantean para esta etapa, no sean más que un calco de los que después se van a plantear en primero de E.G.B., por ejemplo, solo que reducidos de tamaño. El Preescolar sería algo así como un primero, pero en pequeño. Aunque esta es la situación que se produce en la realidad más frecuentemente, no podemos estar de acuerdo con ella y trataremos de encontrar una definición propia y diferenciada de esta etapa.

Desde un punto de vista positivo, todas las personas que nos dedicamos a la Renovación Pedagógica en España, en el Primer Encuentro de Movimientos de Renovación Pedagógica, que se celebró en Barcelona en Diciembre de 1983, acordamos definir una primera etapa educativa que va desde el nacimiento hasta los ocho años de la vida, más o menos, dividida en dos bloques: de cero a tres años y de tres a ocho años. A toda esta etapa le aplicamos la denominación de Escuela Infantil.

Cuando hoy, por fin, sale una Ley de Educación en la que se contemplan las Escuelas Infantiles, se plantea un diseño de etapa como el que aquí se propone y todos coincidimos en que se trata de una definición mucho más ajustada a la evolución de los niños que la anterior, que está regida fundamentalmente por criterios ajenos a la propia realidad de los niños.

Cuando definíamos la etapa de 0 a 8 años proponíamos incluso a la Administración que se articularan los medios necesarios para que esta etapa tuviera, no solo unos programas específicos sino hasta unas edificaciones propias separadas de las otras etapas educativas. Conscientes de los problemas que puede plantear la realidad, sugeríamos que alguno de los nuevos centros que se construyeran en el futuro se diseñaran pensando en esta división.

De los dos bloques en que, según nuestro criterio, se divide esta etapa de Educación Infantil, el de 0 a 3 años sería un bloque cuya educación tendría que estar centrada fundamentalmente en aspectos sensoriomotrices, tratando de lograr, de la mejor manera posible, que los niños perciban una información diversa a través de todos los sentidos y, también, un ejercicio de la motricidad abundante y diversificado. Esto no quiere decir que en este bloque haya que ignorar aspectos del lenguaje u otros, pero sí destacar aquellos que nos parecen los más indispensables.

Del mismo modo, cuando nos planteamos el segundo bloque de la etapa, es decir entre los 3 y los 8 años más o menos, el aspecto que hay que destacar con más énfasis es el del desarrollo del proceso de simbolización.

De forma que podríamos decir, tratando de resumir mucho, que la educación entre los 0 y los 3 años es fundamentalmente MOTORA y entre los 3 y los 8, sobre todo, SIMBÓLICA.



El juego simbólico, a solas y en grupo.





Los niños que más juegan son los que más aprenden.

Lo que hoy se entiende por Preescolar, como puede verse, no es más que una parte del segundo bloque de la Educación Infantil, que empieza un poco antes, a los tres años, y que concluye cuando los niños han terminado lo que hoy es segundo de E.G.B., siempre con un criterio relativo.

El bloque simbólico, que es el que nos ocupa, es el período de la vida en el que los niños han de interiorizar el mundo que les rodea, sus esquemas de comportamiento y sus escalas de valores. Da comienzo por medio de la imitación directa, que aparece antes de los tres años, le sigue la imitación diferida y, poco a poco, los niños entran en la interpretación de vivencias y secuencias de la vida cuyo objeto es, por una parte, el conocimiento de las mismas y, por otra, la búsqueda individual de cada uno de los papeles que cada niño ha de representar en esa especie de teatro en el que se convierten sus juegos simbólicos.

Tratando de encontrar una comparación, podríamos decir que la simbolización para una persona es más o menos lo que la rumia es para un animal herbívoro, el cual, cuando pastura, lo que hace es almacenar en su primera panza y después, muy lentamente, y tranquilo, se dedica a rumiar el pasto y a convertir esa hierba en carne, leche, huesos, sangre y excrementos. Cuando los niños ven la realidad, van almacenando cientos de datos que la realidad les ofrece pero después necesitan una gran cantidad de tiempo para poder introducirse ellos, con un papel que representar en todo ese entramado de datos. Esta posibilidad de introducirse ellos la realizan a través del JUEGO, que viene a ser como el vehículo de interiorización, asimilación y selección de las informaciones que les llegan.

Es, por tanto, el JUEGO, el eje de la actividad de los niños entre los 3 y los 8 años de la vida. Piaget llega a decir, de una forma bastante categórica, que «El juego es la construcción del conocimiento». Es algo como decir que un niño que juega está aprendiendo y que el que no juega no está aprendiendo. Y que los niños que más aprenden son los que más juegan.

Con esto podemos constatar lo lejos que están los programas que utilizamos normalmente en las clases de Preescolar de lo que tendría que ser un programa adaptado a esta etapa.

A través del juego, los niños se liberan de las tensiones que puedan haber recogido y, al mismo tiempo, van diferenciando las maneras de comportarse respecto a los demás niños del grupo y van asumiendo un determinado papel en el proceso de relación que se establece entre unos y otros. Todo este conjunto de fuerzas que han de ir y venir miles de veces de un sitio a otro para que la educación se produzca como resultado de ese ir y venir, y no por imposición, que es como normalmente nosotros pretendemos que se produzca, lo primero que necesita es una gran cantidad de tiempo y eso es lo que casi nunca tienen los niños. O, cuando lo tienen, no dispones de la influencia del adulto que, si bien en determinados casos puede ser enormemente frustrante,

como lo ha sido y lo suele ser aún hoy, también es verdad que puede ser muy útil, si en vez de dedicarse a ser el juez y el árbitro de las vivencias de los niños, el adulto se dedica a colaborar con los niños para que las vivencias que hayan de producirse se produzcan, pero en unas condiciones lo más ventajosas posible.

El JUEGO, como el AMOR, como el MIEDO y como todos los sentimientos elementales de la vida se produce de una forma caprichosa, cruel, maravillosa, implacable, tierna...

No se juega a lo que conviene sino a lo que se quiere, como no se ama a quien conviene sino a quien se quiere, como no tiene uno miedo de quien conviene sino de quien se quiere. Con esto, vengo a decir que, cuando los profesionales de la educación nos ponemos a domesticar los juegos tratando de obtener de ellos unos objetivos concretos, lo que estamos haciendo normalmente es quitarles el significado profundo que tienen y vaciándolos de ese contenido eterno y ancestral que por su propia naturaleza llevan dentro, sin que nosotros intervengamos para nada. En realidad, lo que nosotros tendríamos que hacer es proteger el que el JUEGO se pudiera producir en nuestros niños en las mejores condiciones y con nuestra presencia y la fuerza de LEY que nuestra presencia lleva consigo para los niños. Siempre que los niños han jugado y juegan, la conciencia que tienen es la de estar saltándose las normas y esto hace que no puedan jugar a gusto, que tengan siempre una conciencia culpable y que se vean condenados a la marginación, ya que para ellos es imposible renunciar al juego que en aquella ocasión censuran los adultos.

A través del JUEGO, cada una de las personas que configuran un grupo va encontrando su sitio dentro de él, y no hay sitios mejores ni peores, ya que siempre unos dependen de otros y de su propia manera de reaccionar ante las distintas vivencias que se plantean en el uso de la convivencia. Cuando la relación que se establece es entre los niños de un grupo, es decir, es una relación de tipo horizontal, todos los papeles son perfectamente válidos y siempre están interrelacionados, de forma que no se puede producir la presencia de ninguno de una manera aislada.

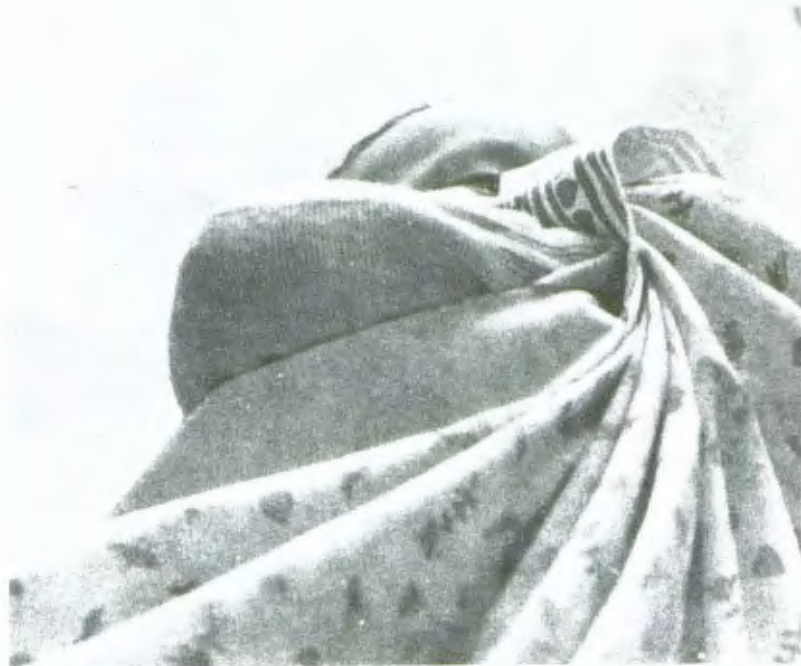
La Educación, desde este punto de vista, no es un proceso a través del cual los niños aprenden lo que el maestro les enseña, cosa que, como hemos visto por lo que llevamos dicho, es imposible, sino que los niños aprenden a través de las vivencias de relación que se establecen en el juego normal. Y no se trata de que siempre tengan que estar jugando a algo, sino de que el JUEGO se convierte en una cosa mucho más amplia, más profunda y más global. El juego se convierte en la vida.

¿Quién puede decirnos por qué una cabra, cuando pasa por una pared encalada, se pone a chupar la cal? Tenemos que reconocer que hay aspectos a los que el conocimiento no llega y que, pese a todo, se nos muestran como evi-

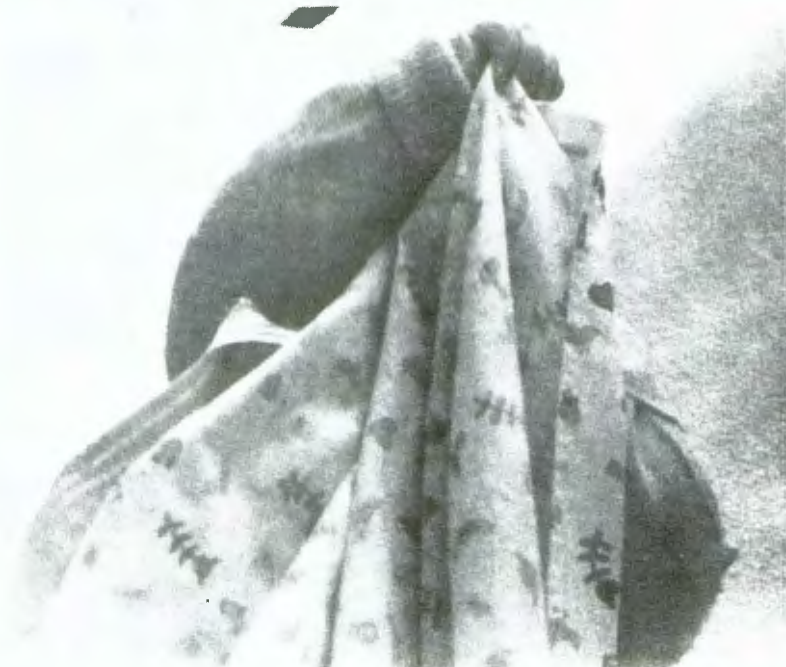


En el juego se establecen las vivencias de relación de la vida.





¡El juego no tiene edad!



denes y tenemos que aceptarlos como hechos, puesto que son hechos que se están produciendo a cada momento y no necesitamos argumentos para aceptarlos. Del mismo modo, por un proceso de juego, cada uno de los niños que configuran un grupo tenderá a ocupar aquel papel en el que se encuentre más en consonancia con su forma de ser, y no se quedará tranquilo hasta que, de alguna manera, no haya dado el visto bueno al papel que entre él y el grupo se haya establecido.

Esta idea debe complementarse con otra que los adultos siempre hemos de tener en cuenta cuando pensemos en los niños. Lo que hemos expuesto de las relaciones de grupo hay que casarlo con otra idea que siempre está al hilo de todo lo que concierna a los niños. Un niño es, esencialmente, un ser en crecimiento. Cualquier forma que establezca, sea desde el punto de vista individual o en su relación con un grupo, hay que verla con un criterio dinámico, ya que incluso sus propias estructura grupales están siempre sometidas a un dinamismo muy fuerte y no es raro que dentro de un mismo curso podamos ver cómo hay papeles dentro del grupo que se cambian con cierta frecuencia, cosa que entre los mayores sería bastante más rara, porque las relaciones no son tan dinámicas.

Tenemos que asumir, 'aunque nos cueste porque nuestra costumbre es otra, que la educación de una persona es algo que se construye, y que ese algo tiene que construirlo la propia persona, que nadie puede hacerlo por ella. Que nosotros podemos pasarnos la vida enseñando a los niños montones de cosas, pero que eso no garantiza en ninguna medida que los niños las aprendan. A la hora de la verdad, los niños aprenden lo que quieren de toda la cantidad de informaciones que les están llegando, tanto por la vía de la escuela como por la de su casa, los abuelos, la calle, la televisión, y tantas otras fuentes de información de que disponen.

Nuestra función no es la de transmitir nada -no hay nada que se pueda transmitir- sino la de propiciar la actividad de los niños, a través de la cual, y solo a su través, la educación y el aprendizaje se producen. Los niños han venido siendo sujetos pasivos, lo que quiere decir tanto como que lo que los niños han aprendido realmente lo han hecho fuera de nuestro influjo, cuando ha terminado la escuela, cuando han podido jugar realmente. La Escuela puede tener una magnífica función en el proceso de aprendizaje convirtiéndose en cómplice y poniéndose verdaderamente del lado de los niños para que ellos puedan utilizar toda la fuerza y el poder del aparato escolar, con nosotros incluidos, en su propio beneficio, que es, en definitiva, de lo que debería tratarse.

La Escuela no ha de estar contra el niño, sino con el niño. Eso es algo así como cambiar por completo el enfoque que aún hoy tenemos interiorizado los maestros.

APRENDIENDO A OBSERVAR

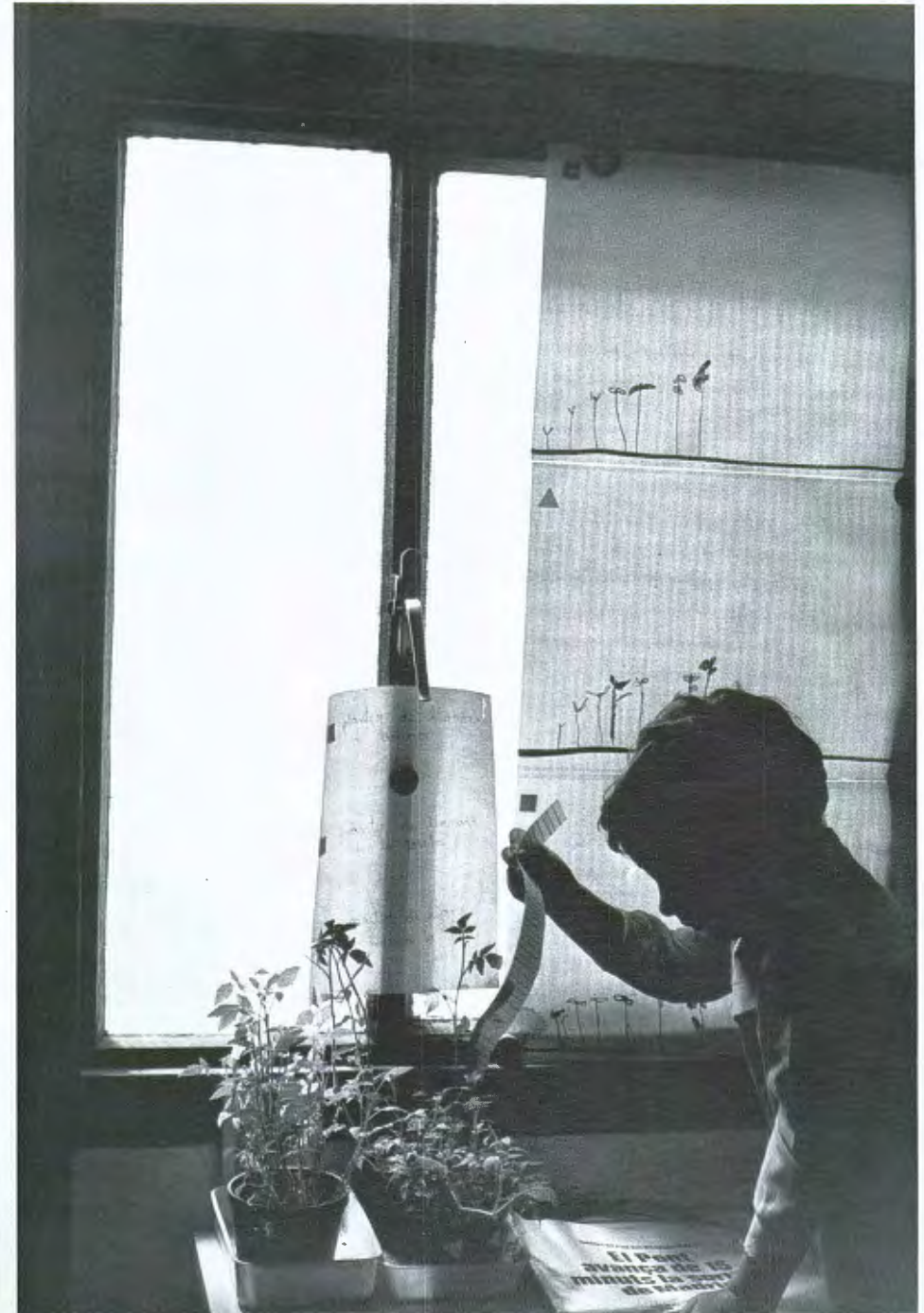
MONTSE GIRBAU, ISABEL GÓMEZ y ROSER YLLA

No resulta difícil despertar en los niños la curiosidad, la sensibilidad y la ilusionada espera de los resultados de un proceso natural. En la clase de cinco años hemos conseguido vivir conjuntamente un ciclo vital. Este experimento ha durado todo un año y, día tras día, nos ha ido sorprendiendo, hasta el final, dejándonos el buen sabor de los numerosos descubrimientos y las ganas de realizar muchos experimentos más.

Cuando íbamos al parque, o por la calle, siempre era fácil que localizáramos alguna cosa, y los niños se ponían muy contentos al ver que lo que encontraban era lo suficientemente importante como para ser observado detenidamente por los adultos.

Una algarroba nos sirvió de punto de partida. Escuchamos el ruidito que hacía al agitarla; parecía un sonajero. ¿A qué se debería aquel pequeño misterio? Lo averiguamos. Se trataba de unas bolitas negras, pequeñas y aplanadas: las semillas.

Desde aquel momento, empezamos a descubrir semillas por todas partes: en el interior de las manzanas, de las mandarinas, de los pimientos, de las judías verdes, etc.; las observábamos y todas resultaban diferentes: unas, más grandes; otras, más pequeñas; unas, blancas; otras, negras; unas, con forma de mosca, o de mariposa... Y así logramos recoger una considerable colección, que clasificamos y guardamos en una caja.



La naturaleza entra en clase.



Estudio y cuidado de las plantas.



La escuela sale al exterior.

Cierto día se planteó la necesidad de traer un tomate de casa; era muy importante que todo el mundo lo trajera, aunque nadie sabía para qué iba a servir. Fue muy emocionante ver cómo los niños mordían los tomates y se entusiasaban al comerlos y al olerlos. Algunos los aliñaron con aceite y sal, otros mojaron pan. Después llegó el feliz momento de extraer las semillas y ensuciarnos los dedos. ¡Resultaba tan divertido! Finalmente, los pusimos a secar al sol sobre un papel de periódico.

Ahora ya disponíamos de un nuevo punto de partida: las semillas del tomate. No podíamos olvidar que en algunas tiendas se vendían sobres con semillas y que las personas que tenían un huerto nos podían proporcionar algunas. Estas semillas no eran diferentes, aunque procedían de diferente lugar. Las plantamos con tierra bien removida y abonada en tres macetas diferentes, las cuales señalamos para distinguir si las semillas eran compradas, de la clase o un regalo. En espera del resultado, hicimos germinar algunas con algodón y otras con serraduras; de este modo nos podíamos entretener en observarlas y regarlas.

Por fin se presentó la primera sorpresa. Los niños gritaron: ¡Ya salen! ¡Ya salen! En ese momento se nos presentaba un arduo trabajo: las teníamos que medir y contar sus hojas. Para ello, nos fabricamos una regla de papel y cada semana íbamos dibujando una de aquellas plantitas que crecían y echaban hojas. Y llegó el día en que las macetas estuvieron repletas de plantitas. Era evidente que estaban muy estrechas. Nosotros intentamos apiñarnos y nos dimos cuenta de que estábamos muy incómodos y de que así no podíamos seguir por mucho tiempo. Además, puede que a las tomateras les gustase estar al aire libre ahora que ya hacía un tiempo primaveral. Se nos ocurrió una brillante idea: cada uno de nosotros podría llevarse un plantel a casa y plantarlo en el terrado o en el balcón. También plantamos uno en el patio de la escuela en un lugar muy soleado. Crecían tan rápidamente que nos vimos obligados a colocar cañas.

Ahora había aumentado el trabajo: medíamos las de casa y las de la escuela, observábamos unas y otras y sin olvidar regarlas.

Aunque también tuvimos algún disgusto, ya que algunas tomateras se nos murieron.

Esperábamos una sorpresa que nunca acababa de llegar, hasta que de repente: una florecita amarilla, dos florecitas, tres y muchas más. Ya hacía mucho calor cuando descubrimos el tomatito en el que se había convertido la flor. El tomate fue creciendo y todavía no estaba completamente rojo cuando llegaron las vacaciones. En septiembre comimos tomates de nuestro plantel; estaban riquísimos y por dentro estaban repletos de semillas.

PADRES

de alumnos

La educación que entretiene

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

Y todo lo que quieras
 porque la revista LA HACES TU

Participa en tu APA

ENVIAR A:

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Para domiciliar en Banco



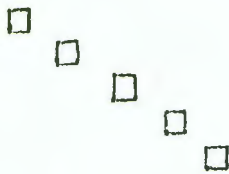
Puerta del Sol 4 6 A
 28013 MADRID
 Tels (91) 531 02 48
 522 01 62 531 15 02
 Fax (91) 521 73 92

Nombre: _____ P
 Domicilio: _____ Telf: _____
 (PRECIO ANUAL)
 Entregado en el momento de la suscripción: 1.500 ptas
 Envío de ejemplares de la CEE: 1.800 ptas
 Envío de ejemplares de la revista: 2.100 ptas

Banco: _____
 Agencia: _____
 Dirección: _____
 Población: _____
 Provincia: _____
 Número de cuenta: _____
 Titular: _____

Agradecere que _____ cargo a mi cuenta atiendan el
 _____ es presente PADRES DE ALUMNOS por la suscrip-
 anual de esta revista

En _____ a _____ de _____ de
 Firma



HABLEMOS DE TELEVISIÓN

DRAC MÀGIC

Hablar de televisión en una publicación para niños es, para nosotros, un tema difícil, ya que siempre nos sentimos alarmados ante la suspensión de funciones que supone para cualquier niño ver la televisión regularmente. Esto no significa que adoptemos una posición apocalíptica que considere el medio en sí mismo como algo intrínsecamente nefasto. Este tipo de valoraciones no tienen sentido puesto que ya sabemos que todo depende de los contenidos y del segmento psicológico y social en el que se depositen los mensajes. El grupo más perjudicado es el de los niños, indefensos frente al bombardeo de imágenes que configuran un juego hipnótico para el espectador. La imagen de una niña o de un niño embobado delante de un aparato es terrible por sí misma, ya que el nivel de entrega es total y absoluto, sin retorno posible al consciente si no es mediante la intervención del adulto que apaga el receptor o grita «¡Cierra la tele!».

La televisión se alimenta de la ansiedad que genera, nunca satisfecha, mediante la apertura continua de nuevos relatos que, en forma de serie, dominan gran parte de la programación en general y de la infantil en particular. Según González Requena: «Se ofrece y se pide felicidad. Un espectáculo que llene cualquier carencia, cualquier angustia, cualquier soledad»¹.

¡Es super guay!

Otra de sus características, la homogeneización, hace que el tratamiento formal de los diferentes programas sea cada vez más similar, a la vez que el intercambio de las producciones de los diferentes países universaliza, mediante la estandarización, la mayor parte de los mensajes. Podría darse el caso de que la televisión recogiera la verdad y la configurara y podríamos atribuir a este hecho una categoría positiva. Pero la finalidad es otra. Las producciones infantiles asiáticas, por ejemplo, presentan un estándar que las hace híbridas y neutras con el fin de conseguir la homologación que hace que interesen a las emisoras europeas y americanas. Además esta homologación no se hace en relación a un contexto cultural específico, sino especialmente en relación a unas perspectivas de rentabilidad económica que prevén el lanzamiento de una amplia gama de productos en relación con el programa, película o serie a emitir.

Creemos que es en este contexto donde hay que situar la gran mayoría de las producciones que aparecen en la lista de programas infantiles, salvo honrosas excepciones que desgraciadamente hemos de buscar en la memoria, como es el caso de *El Planeta Imaginario*, propuesta que pretendía escapar de este entreguismo en el campo estético y narrativo ofreciendo una posibilidad de cabriola entrañable. Pero, repetimos, ha quedado perdido en la memoria.

Recientemente, hemos comenzado a vivir una ofensiva de dimensiones considerables, resultado de este fenómeno de consagración, de falta de criterio ético que considera válida cualquier cosa que se imponga y que hace que se entienda la aceptación como sustancialmente buena y, por consiguiente, indiscutible. Las series *Campeones* y *Sergio y Juana*, por citar las de mayor éxito, que emite (o emitía) diariamente una cadena privada, han sido las estrellas de una temporada primaveral en la escuela. De repente, como si se tratara de la mecha que enciende un reguero de pólvora se empezó a sustituir, en los patios de las escuelas, el fenómeno monopatín por el fenómeno fútbol, mientras que las niñas juegan y organizan campeonatos de voleibol de forma masiva.

Quien relativice la influencia que tienen la televisión o el vídeo en los niños/as, creemos que tendrá serias dificultades para seguir justificando los planteamientos que otorgan al medio, configurado como lo conocemos actualmente, la inocencia y la inocuidad. Basta pensar en la serie de valores que, explícitamente, encarnan los personajes: la figura del líder, único y absoluto, el rol secundario y totalmente pasivo de las niñas, la competitividad constante, la morbosidad del dolor, del esfuerzo, el fanatismo...

En el caso de la serie *Campeones*, el análisis acaba convirtiéndose inevitablemente en un rosario de agravios que apenas permite una valoración positiva. Vamos por partes. La mayor parte de las acciones se basan en partidos de fútbol, pero con un grado de condensación tan alto que da la sensación de que se está participando en un acontecimiento excepcional. En realidad los conte-



¿Valen todas las imágenes más que mil palabras?



Alternativas a la tele.



nidos sustanciales de cada uno de los episodios son más las expectativas de grandes jugadas que no las jugadas mismas. La recreación en los prolegómenos pasa por encima de los resultados, que acaban estando infinitamente menos presentes de lo que cabría esperar. En este relato la tensión siempre se plantea en relación a las expectativas –siempre excesivas– que el narrador pone en cada una de las jugadas que, al contrario de lo que normalmente se esperaría, son vividas por los protagonistas con un dolor angustioso. Todas las acciones hacen referencia al enfrentamiento entre los dos líderes-enemigos de cada equipo y en este enfrentamiento aparecen los insultos y las amenazas. La serie deshace la concepción del fútbol como un juego de equipo que resuelve las jugadas de manera colectiva. El héroe es uno y es él quien ganará el partido.

Marginalmente a la acción de cada juego, aparecen personajes que indican el lugar del espectador/a, que vive paralelamente y por delegación las vivencias del personaje principal. Esta función especular en relación al lugar del espectador/a tiene efecto a través del resto de jugadores, el club de fans, amigas y amigos. En la buena resolución del juego por parte de Oliver los demás hallarán su máxima satisfacción, la auténtica razón de vivir.

Entrecruzando este relato aparecen las opciones que permiten que el héroe venza prácticamente siempre: protagonismo, sacrificio, dolor, justificación por el enfrentamiento con el contrincante, soporte incondicional y sumiso de los miembros del propio equipo y un largo etcétera.

Todo ello de manera que emule las retransmisiones de fútbol, aunque utilizando recursos imposibles, como, por ejemplo, situar el punto de vista de la cámara en lugares del todo improcedentes, introduciendo un fallo «instant-replay», mezclando el lugar del relato desde la primera persona en la mediación a través del monitor. Probablemente se trate del producto más «kitch» que se ha emitido por televisión, entendiendo por «kitch» la sobresignificación de lo que no se posee.

No existe en *Campeones* nada que nos haga pensar en un partido de fútbol o en una retransmisión real ya que, por ejemplo, nunca se oyen los gemidos de agotamiento de los jugadores en directo ni se contempla el juego al nivel del suelo. Por el contrario, en la serie se intenta dar a entender, por medio de mecanismos narrativos específicos, que se presencia un partido de fútbol en directo, y se insiste en ello continuamente. Por definición, un film de dibujos animados nunca será en directo. *Campeones* está hecho para ser *vivido* en directo y no *como si* fuera en directo. No hay, pues, separación entre lo real y lo imaginario. Las imágenes crean una realidad tan poderosa y autónoma que diluyen cualquier referente real. Se produce, en definitiva, una desrealización del mundo que se pretende representar.

D.M.

(1) *El discurso televisivo, espectáculo de la posmodernidad*, Madrid, Cátedra, 1988.

quisicosas y quisicasos





El aprendizaje del control de los esfínteres se enmarca en el proceso de maduración del niño.

CONTROL DE ESFÍNTERES

CONXITA BOADA

El control de los esfínteres representa, para el niño, uno de los momentos cruciales en la adquisición de la autonomía corporal y tiene, a la vez, implicaciones y repercusiones de gran relieve en la organización y estructuración de su mundo interno.

Por ello, creemos que dedicar unas líneas a la comprensión de la organización de esta función puede ayudarnos a valorar el proceso de adquisiciones del niño y a determinar nuestras actitudes y actuaciones.

El niño, durante el largo trayecto que supone la infancia, pasa de una situación de total dependencia (biológica, fisiológica y emocional) a una situación de progresiva autonomía (física y mental). Asimismo, está sometido a las leyes de maduración fisiológica y a las relaciones emocionales que establece paulatinamente con el mundo externo, relaciones que asegurarán su crecimiento y progreso.

Situémonos en el segundo año de la vida del niño, conscientes de los grandes progresos de su evolución, entre los que debemos destacar la deambulación. Aprender a andar le ha sido posible gracias al proceso de maduración y de organización neuromotriz y al equilibrio de sus relaciones afectivas con el mundo externo, que le han permitido una seguridad y un estímulo apropiados para superar estas etapas de gran dependencia.

El niño que anda, por primera vez en su vida, puede desplazarse e ir adonde quiera, puede explorar su entorno como se le antoje, y (virtualmente) puede hacer realidad sus deseos fantásticos y omnipotentes de conocimiento y dominio del mundo que le rodea. Empieza, así, una etapa del desarrollo caracterizada por un tipo de funcionamiento emocional y relacional específico, en el que entran en conflicto, por un lado, las necesidades y deseos de autonomía del niño, con sus lazos de dependencia todavía muy presentes, y, por otro, las actitudes (a veces, contradictorias) de los adultos que, aun estimulando la autonomía, actúan introduciendo constantes limitaciones («no lo toques», «no te subas»...) para evitar las situaciones de riesgo a las que está expuesto el niño por su conocimiento limitado de la realidad externa.

En este contexto aparecerá la posibilidad del control esfintérico del niño. Desde el punto de vista madurativo, será a partir de los dieciocho meses, aproximadamente, cuando la musculatura esfinteriana estará preparada para un funcionamiento coordinado con el sistema central, permitiendo una regulación voluntaria.

En su cuerpo, y a través de sensaciones fisiológicas internas placenteras, el niño vivirá las posibilidades de retener y de expulsar de su propio cuerpo algo que tiene dentro y que considera parte integrante de sí mismo.

Se dará cuenta de que, tanto la retención como la expulsión de sus excrementos, depende únicamente de su voluntad, sintiéndolo, así, parte de sus deseos. Aquí entrará en juego una nueva dimensión, es decir, el interés y deseo de la madre como representante del mundo externo, que solicita del niño que evacue en un espacio de tiempo y en un lugar determinados y que, en cierto modo, incidirá en su universo omnipotente introduciendo una nueva limitación.

Se establecerá un proceso relacional en el que intervendrán diferentes fuerzas, entre las que cabe destacar el deseo del niño no sólo de aceptar y satisfacer las solicitudes de la madre, sino de alcanzar progresos en su crecimiento mediante los hábitos de higiene.

El niño va aceptando y adquiriendo el aprendizaje del control esfintérico no solo como una renuncia y aceptación de las solicitudes de la madre o de la educadora, sino también como referencia a sus propios deseos de progresión.

Hay que destacar en este proceso la importancia de los primeros vínculos afectivos y de relación, al mismo tiempo que la actitud adoptada para hacer frente a esta situación, en la que tienen influencia las dificultades personales del propio adulto en cuanto al control y la higiene.

En estos momentos, es necesaria una actitud clara y segura, a la vez que flexible y permeable, en la valoración de la situación emocional del niño, ya que entran en juego sentimientos muy importantes para su futuro equilibrio y para su estructuración interna.

Actualmente, se cree que la mejor edad para introducir el aprendizaje del control de esfínteres se sitúa alrededor de los 2 años. Será la valoración previa de la situación evolutiva del niño la que permitirá actuar de una u otra manera.

Mediante la observación del funcionamiento del niño, especialmente en sus actividades espontáneas y en el juego, nos daremos cuenta de cómo se van polarizando sus intereses en la exploración de su entorno y en el intento de conocer y controlar los objetos. Veremos cómo el juego se vuelve más repetitivo y cómo crece el interés del niño en controlar y medir sus propias formas. Es la época en la que disfrutan con los juegos de construcciones y de encajes sencillos (hacer torres, derrumbarlas y construirlas de nuevo; jugar con arena y agua llenando y vaciando cubos constantemente...).



La edad más apropiada se sitúa alrededor de los 2 años, teniendo en cuenta que hay que respetar el ritmo de evolución de cada niño.





Como otras veces, el juego vale como vehículo hacia la autonomía personal.

Estos y otros datos, como la mínima capacidad para soportar pequeñas limitaciones y frustraciones en sus aspectos más impulsivos, son los que nos permiten introducir la práctica y el aprendizaje del control de los esfínteres, al mismo tiempo que empezamos a incidir en la introducción paulatina de otros hábitos.

Con el tiempo, el niño irá aceptando el orinal y en pocos meses conseguirá integrar totalmente su función. Veremos cómo se sentirá interesado y le gustará ver y comprobar, después de cada evacuación, el resultado, qué es lo que hay dentro del orinal, cómo es y qué forma tiene, cuál es la valoración del adulto hacia sus producciones y su nueva capacidad. Será a partir de estas y de otras experiencias cómo se le ayudará a superar viejos temores y a renunciar a otras formas de funcionamiento anteriores.

De todas formas, hay que tener siempre presentes las variaciones individuales de cada niño en su evolución, pensando que cada uno tiene su propio ritmo de maduración y de integración de funciones, al mismo tiempo que un mundo de relaciones y de estímulos específicos. Cualquier dificultad que el niño encuentre en su evolución puede dar lugar a una regresión en su funcionamiento, que puede manifestarse en la pérdida temporal de las adquisiciones y progresos conseguidos. Todos sabemos que un niño puede volver a orinarse encima después de una enfermedad, en situaciones de agotamiento emocional o físico, que deben ser consideradas como una regresión natural y no como un indicio de disfuncionamiento. La regresión, habitual y saludable durante el crecimiento, significa un paso hacia atrás para afianzarse de nuevo en anteriores funcionamientos más conocidos y poder conseguir, así, el progreso con más fuerza y estabilidad.

No podemos hablar de enuresis hasta después de los 4-5 años y, aun entonces, será necesario valorar otros componentes antes de señalar esta manifestación como un signo de patología.

Finalmente, nos gustaría repasar algunas actuaciones equivocadas referentes a la educación del control de los esfínteres, ya que existe, en determinados contextos, la costumbre de introducir este aprendizaje de manera precoz para obtener un condicionamiento más avanzado. En la mayoría de ocasiones, no se alcanza el éxito deseado, porque el niño no puede conseguir aquello para lo que no está preparado (aunque en algunos casos puede que el niño logre un cierto aprendizaje de control siempre en detrimento y perjuicio de su buena organización y equilibrio internos).

Asimismo, creemos que es necesario llamar la atención sobre el peligro de un entrenamiento esfinteriano demasiado coercitivo y sobre la práctica y administración de supositorios y lavativas, que sitúan al niño en un papel de sometimiento pasivo, en el que se asocia la penetración anal con una actitud de pasividad obligatoria, totalmente opuesta y contraria a lo que ha de representar el control de los esfínteres como algo activo, voluntario, agradable y progresivo.

LA FIEBRE

FRANCESC PRANDI

Se revisa la fisiopatología de la fiebre, la regulación de la temperatura corporal, los argumentos en contra y a favor del tratamiento sintomático de la fiebre.

También se considera la determinación clínica de la temperatura corporal por los métodos termométrico y manual. Finalmente, se comenta la terapéutica sintomática racional de la fiebre en lo que hace referencia a los antitérmicos y a la refrigeración por rociado con agua tibia.

La fiebre es probablemente la manifestación más frecuente de enfermedad en los niños. Determina más de un tercio de las visitas habituales de los pediatras, más de la mitad de las visitas de urgencia de niños en los centros hospitalarios y un número incalculable de llamadas telefónicas.



La fiebre determina más de un tercio de las visitas habituales de los pediatras.

La fiebre puede ser síntoma de una enfermedad ligera o puede acompañar a una enfermedad grave. La mitad de los padres que acudieron a la consulta externa del Servicio de Pediatría de un hospital (1980) estaban convencidos de que una fiebre de 40° podía determinar una lesión permanente del sistema nervioso. Schmitt denominó estos conceptos erróneos de los padres con el término de «fiebre-fobia».

Los mamíferos, y entre ellos el hombre, son «homeotérmicos», término que significa que poseen la habilidad de regular la temperatura corporal y mantenerla dentro de una zona constante de pocos grados de variación a pesar de las fluctuaciones de la temperatura ambiente. *La regulación de la temperatura corporal* la controla principalmente, aunque no en exclusiva, un centro nervioso localizado en la región preóptica del hipotálamo anterior. Este centro es el responsable de la coordinación de las funciones orgánicas que relacionan la producción y la pérdida de calor; se consigue así mantener la temperatura corporal dentro de los límites deseados. La producción de calor depende fundamentalmente del conjunto de la actividad metabólica, cuyo principal componente es la actividad muscular postural. Las pérdidas de calor se producen por evaporación, radiación, conducción y convección.

Los *límites normales de la temperatura corporal* oscilan entre 36,1° y 37,8°C si se refieren a la temperatura rectal, y entre 35,8° y 37,3°C si se refiere a la temperatura oral (Dubois, 1948). Existe una variación diaria de las temperaturas del cuerpo humano (o ritmo circadiano) que explica las variaciones regulares de la temperatura corporal a lo largo de un ciclo de 24 horas, con una amplitud diferencial de 1,5°C. La temperatura corporal llega a su mínimo durante el sueño, hacia las tres de la madrugada y a su máximo hacia las 6 de la tarde. En los niños, la diferencia de temperatura puede llegar a ser de 2,5°C. Este ritmo circadiano se manifiesta también durante las curvas febriles, que son más elevadas en las horas vespertinas y más bajas en las horas matinales.

Es bien sabido que los niños, si exceptuamos a los recién nacidos, tienen temperaturas más elevadas que los adultos, cosa más patente durante la infancia y que se hace menos visible durante la segunda infancia.

El ejercicio y la actividad física pueden elevar considerablemente la temperatura corporal. También se eleva por efecto de la temperatura ambiental, por el estrés emocional y por el ciclo menstrual. El tipo de alimentación, así como el tipo de vestido, modifican también en gran parte la temperatura corporal.

No está demostrado que la fiebre pueda «por ella misma» determinar lesiones orgánicas en un niño «normal» y es seguro que las temperaturas febriles no son tampoco letales por sí mismas. Así, Dubois (1948) afirmaba que «la fiebre solo es un síntoma y no estamos seguros de que sea un enemigo. Puede que sea un amigo».

Así, en la literatura médica se han aducido *argumentos a favor de que la fie-*

bre es probablemente benigna, posiblemente beneficiosa y que, por eso, *es mejor que no sea tratada*. Estos argumentos son: que la mayoría de los casos de fiebre en los niños son breves y autolimitados; que durante la fiebre el organismo se sitúa en un estado funcional beneficioso ante los casos de enfermedad; que la fiebre inhibe el crecimiento o la supervivencia de los microorganismos invasores; que la fiebre aumenta la capacidad defensiva inmunológica del organismo; que la fiebre aumenta la supervivencia de los animales de experimentación infectados y que la fiebre facilita el reposo del sujeto enfermo. Finalmente, el tratamiento de la fiebre con antipiréticos puede desfigurar, para el médico, la importante información sobre la evolución de la enfermedad.

También, por el contrario, se han argumentado *motivos para el tratamiento sintomático de la fiebre*: la fiebre coloca al paciente en un estado de cierta incomodidad; la fiebre tiene efectos metabólicos indeseables y puede tenerlos sobre el sistema cardiopulmonar y sobre el sistema nervioso, la fiebre puede precipitar la aparición de convulsiones en los lactantes y en los niños predispuestos (convulsiones febriles); la fiebre puede disminuir en ciertos aspectos la respuesta defensiva inmunológica del organismo; la fiebre puede aumentar la mortalidad por infección o por choque endotóxico; la fiebre deprime la movilidad gástrica con la consiguiente anorexia y predisposición al vómito, y la fiebre puede tener un efecto desfavorable sobre el crecimiento del feto y del lactante joven. Finalmente, el tratamiento de la fiebre puede facilitar la exploración y la valoración del estado clínico del paciente.

A pesar de los datos conflictivos y contradictorios anteriormente enumerados, es posible formular ciertas conclusiones razonables. Parece ser que la fiebre no siempre ha de ser tratada ni es siempre completamente indispensable restaurar del todo la temperatura normal. Asimismo, parece evidente que es preferible tratar la fiebre del niño en las edades de predisposición a las convulsiones febriles (de 6 meses a 5 años), en los niños con problemas cardiopulmonares o renales, con trastornos hidroelectrónicos, con afecciones del sistema nervioso central (especialmente si son debidas a infección o a un aumento de la presión intracraneal) con probable o confirmada sepsia y con choque endotóxico. Finalmente, se puede decidir tratar la fiebre de un determinado caso individual simplemente para conseguir una mayor comodidad.

Basándose en una revisión de la bibliografía existente hasta 1979, Kluger (1979) afirmaba que «la reducción de una fiebre elevada a moderada era beneficiosa, pero que la reducción de una fiebre moderada hasta una temperatura normal probablemente era peligrosa». Para Lorin (1982), la primera afirmación de Kluger es razonable, pero la segunda parece atrevida.

Las localizaciones más utilizadas para el *termómetro clínico* son la localización rectal y la localización oral. La temperatura rectal es, generalmente, de 0,5 a 1 grado más elevada que la temperatura oral. También se utiliza la tem-

peratura axilar, que puede estar incluso 2 grados por debajo de la temperatura rectal.

Las madres habitualmente piensan que saben reconocer si el niño tiene fiebre por *palpación manual*. Berdejon y Steinfield (1974) realizaron un estudio clínico de 1.000 niños, cuya temperatura se valoraba por determinación termométrica y, acto seguido, una auxiliar de enfermería intentaba adivinar el grado de fiebre por palpación manual. La gran mayoría de pacientes apiréticos con el termómetro fueron considerados apiréticos por palpación manual y solo un 1,8% fueron considerados erróneamente febriles. En cambio, un 42% de los enfermos con fiebre fueron considerados apiréticos; tres de ellos pasaban de 39°. O sea, que si una madre cree que un niño tiene fiebre al tocarlo con la mano, probablemente esté en lo cierto, pero, si no lo encuentra caliente, eso no significa que no tenga fiebre. Así pues, la palpación no es un método fidedigno para el diagnóstico de la fiebre.

La *terapéutica sintomática* de una temperatura corporal elevada requiere una correcta individualización del caso y una actuación acorde con el mecanismo fisiopatológico implicado. Tanto más cuanto que no siempre es necesario tratar la fiebre y no siempre es necesario normalizar completamente la temperatura corporal.

Los *medicamentos antipiréticos* actúan normalizando el termostato hipotalámico del organismo, bajando el nivel termostático. De esta forma actúan la aspirina y el paracetamol. *El rociado del niño con agua tibia*, aunque es un sistema antifisiológico, puede disminuir efectivamente el nivel de la fiebre y puede utilizarse cuando las drogas antipiréticas son peligrosas o contraindicadas. De todas maneras, este enfriamiento externo no es confortable para el enfermo, especialmente si el agua es fría y no tibia, y en las primeras fases de la fiebre, cuando el paciente puede sentirse frío o tener escalofríos, estas sensaciones se agravan con los intentos de refrigeración externa. En cualquier caso de fiebre *es realmente esencial y mucho más importante* asegurar una adecuada hidratación del enfermito, ofreciéndole muy a menudo pequeñas cantidades de agua fría con azúcar, evitando el ejercicio físico, aconsejándole reposo corporal, manteniendo la temperatura ambiente fresca y confortable (sobre unos 20°), manteniendo al paciente ligeramente vestido, evitando que ingiera una dieta calórica excesiva y disminuyendo la ingestión de proteínas.

Nunca se realizarán fricciones con alcohol o similares (agua de colonia) porque estos productos, extraordinariamente tóxicos para el hígado, pueden ser absorbidos a través de la piel, tanto más cuanto más joven es el niño.

Es necesario tener en cuenta siempre la toxicidad de la aspirina y del paracetamol y seguir cuidadosamente las instrucciones del pediatra para su adecuada administración.

F.P.



Debe mantenerse la temperatura ambiente fresca y confortable y al paciente ligeramente vestido.

EL OSO GANGOSO



ROSER ROS

Comentario del cuento

Para que los chiquillos se entretengan y a la vez adquieran consciencia de sí mismos, solemos los adultos recorrer los distintos lugares de su cuerpecillo a ritmo de cantinelas y narraciones.

Solo así se explica que tengamos textos deliciosos como este:

«Quedito, pasito,
silencio, chitón,
no le despierten, no;
a la e, a la o;
duerma mi amado,
descanse mi amor.
A la e, a la o.»

Los textos que acompañan los juegos constituyen probablemente los primeros cuentos que llegan a oídos de nuestros pequeños y que, gracias al gran acierto con que combinan texto y gesto, logran captar su atención, todavía muy leve.

A medida que el chiquillo crece, su afición por los cuentos aumenta. Y poco a poco empieza a apasionarse por pequeñas narraciones que, más que acompañar los juegos, son ellas las acompañadas por estos. A esta clase pertenece el cuento *El oso gangoso*, cuyo reducido argumento contiene todos los ingredientes para ser considerado como tal. Para lograr mayor intensidad en su desarrollo y para ofrecer al pequeño pautas o puntos referenciales que le permi-

tan recordar la sucesión de los hechos, se acompaña la narración de un delicioso juego de dedos.

El reparto es el siguiente:

Es el buscón del ratón el dedo meñique, mientras que, para la rana lozana, se utiliza el anular; el dedo corazón acepta con gusto ser la liebre sin fiebre, el índice será la zorra cejorra y dejamos para el dedo gordo el bobo del lobo. Así pues son 5 dedos y 5 animales.

Pero, ¿y el oso gangoso?

No quedan ya más dedos en la mano. Pero sí nos queda otra mano que, con el puño cerrado, asumirá el papel del oso a las mil maravillas (y no podríamos representarlo con menos) ya que ese oso gangoso tiene la función de cargárselo todo (lo mismo que el puño).

El cuento

Pues ello era que había una vez un ratón muy buscón que todo lo encontraba.

Y el ratón, busca que te buscarás, también encontró un día una cueva.

Llamó el ratón dos veces: pon, pon. Pero nadie respondió.

Así que el buscón del ratón allí se quedó.

Pues en estas estábamos cuando pasó una rana muy lozana por delante de la cueva. Llamó dos veces: pon, pon. Y al rato salió el buscón del ratón, quien le invitó amablemente a que se quedase a vivir con él.



Y la rana lozana allí se quedó.

Así las cosas, acertó a pasar por allí una liebre sin fiebre. Llamó dos veces: pon, pon. Y salieron el buscón del ratón y la rana lozana, quienes invitaron a la liebre a que se quedase a vivir con ellos.

Así que la liebre sin fiebre allí se quedó.

No bien había ocurrido esto, se acercó a la cueva una zorra muy ceporra. Llamó dos veces: pon, pon. Le abrieron el buscón del ratón, la rana lozana y la liebre sin fiebre, quienes, sin dudarlo ni un instante, invitaron a la zorra a que se quedase a vivir con ellos.

Así que la zorra ceporra allí se quedó.

Hasta el bobo del lobo dio con la cueva un día.

Llamó también este dos veces: pon, pon. Alborozados, el buscón del ratón, la rana lozana, la liebre sin fiebre y la zorra ceporra invitaron al nuevo visitante a que se quedase a vivir con ellos.

Así que el lobo del lobo allí se quedó.

Hasta que un día llamó a la cueva un oso todo gangoso: ¡PON, PON!

*Y con su culo pajarero se cargó la cueva
y al buscón del ratón
y a la rana lozana
y a la liebre sin fiebre
y a la zorra ceporra
y al bobo del lobo.*

Nadie ni nada quedó.¹

Epílogo

Este juego de tan ingenua apariencia –cualidad que, por cierto, comparte con gran cantidad de otros juegos de esta índole– es tan antiguo como antigua es la sociedad medieval a la que trata de representar y parodiar. Los cinco animales, a pesar de ser cada uno de ellos poseedor de cualidades (como la habilidad, la agilidad, la rapidez, la astucia y la fuerza bruta), caen víctimas de la brutalidad del señor feudal, pues, siendo ellos siervos de este, no piensan en defenderse de un posible ataque, puesto que ningún mal hay en sus acciones.

¡Craso error!, parece decir el cuento: hay que estar siempre alerta ya que el patrón, el señor, el amo, parece, disfrutar destruyendo el bienestar de los demás. Para eso está el señor...

Jugando a contar este cuento, recordamos (aunque sólo sea verbalmente) los tiempos en que vivir día a día era, para los siervos de la gleba, algo más que levantarse e ir a dormir: era pensar que si hoy se habían salvado de una muerte segura, quién sabe si podrían llegar sanos y salvos a mañana...

R.R.

1. Cuento tradicional de Ucrania, en versión de Roser Ros Vilanova.

Bibliografía

SCHNITZER, L.: *Ce que disent les contes*, París, E. du Sorbier, 1985.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA SUPERVIVENCIA, LA PROTECCIÓN Y EL DESARROLLO DEL NIÑO

1. Nos hemos reunido en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia para contraer un compromiso común y hacer un urgente llamamiento a nivel mundial para que se dé a todos los niños un futuro mejor.
2. Los niños del mundo son inocentes, vulnerables y dependientes. También son curiosos, activos y están llenos de esperanza. Su infancia debe ser una época de alegría y paz, juegos, aprendizaje y crecimiento. Su futuro debería forjarse con espíritu de armonía y cooperación. A medida que maduran deberían que ir ampliando sus perspectivas y adquiriendo nuevas experiencias.
3. Sin embargo, en la realidad, la infancia de muchos niños es muy diferente a la descrita.

El problema

4. Día a día, innumerables niños de todo el mundo se ven expuestos a peligros que dificultan su crecimiento y desarrollo. Padecen grandes sufrimientos como consecuencia de la guerra y la violencia; como víctimas de la discriminación racial, el *apartheid*, la agresión, la ocupación extranjera y la anexión; también sufren los niños refugiados y desplazados que se ven obligados a abandonar sus hogares y sus raíces; algunos sufren por ser niños impedidos; o por falta de atención o ser objeto de crueldades y explotación.
5. Día a día, millones de niños son víctimas de los flagelos de la pobreza y las crisis económicas, el hambre y la falta de hogar, las epidemias, el analfabetismo y el deterioro del medio ambiente. Sufren los graves efectos de la falta de un crecimiento sostenido y sostenible en muchos países en desarrollo, sobre todo en los menos adelantados, y de los problemas de la deuda externa.
6. Cada día mueren 40.000 niños a causa de mala nutrición, del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA) y otras enfermedades, falta de agua potable y de saneamiento adecuado y por los efectos del problema de la droga.
7. Estos son los problemas que, como dirigentes políticos, debemos atender.

Las posibilidades

8. En conjunto, nuestros países cuentan con medios y conocimientos para proteger la vida y mitigar considerablemente los sufrimientos de los niños, fomentar el pleno desarrollo de su potencial humano y hacerles tomar conciencia de sus necesidades, sus derechos y sus oportunidades. La Convención sobre los Derechos del Niño ofrece una nueva oportunidad para que el respe-

to de los derechos y el bienestar del niño adquieran un carácter realmente universal.

9. El clima político internacional más favorable de los últimos tiempos puede facilitar esta tarea. Mediante la cooperación y la solidaridad internacionales debería ser posible lograr resultados concretos en muchas esferas: revitalizar el crecimiento y el desarrollo económicos, proteger el medio ambiente, evitar la transmisión de enfermedades mortales y destructivas y lograr una mayor justicia social y económica. La tendencia actual al desarme también significa que se podrían liberar cuantiosos recursos para fines no militares. Cuando se proceda a la reasignación de esos recursos debería otorgarse muy alta prioridad a aumentar el bienestar de los niños.

La tarea

10. La primera obligación es mejorar las condiciones de salud y nutrición de los niños y para ello se dispone actualmente de diversas alternativas. Cada día se puede salvar la vida de decenas de miles de niños y niñas, ya que es fácil prevenir lo que podría llegar a causarles la muerte. La mortalidad de niños menores de 4 años es extremadamente alta en muchas partes del mundo, pero se puede reducir en forma drástica con los medios ya conocidos y de fácil acceso.

11. Se debería prestar más atención, cuidado y apoyo a los niños impedidos y a otros niños en circunstancias especialmente difíciles.

12. El fortalecimiento de la función de la mujer en general y el respeto de su igualdad de derechos favorecerán a los niños del mundo. Las niñas deberían recibir el mismo trato y las mismas oportunidades desde su nacimiento.

13. Actualmente hay más de 100 millones de niños que no reciben instrucción escolar básica y dos terceras partes de ellos son del sexo femenino. La prestación de servicios de educación básica y de alfabetización a todos es una de las contribuciones más importantes que se pueden hacer al desarrollo de los niños del mundo.

14. Cada año mueren 500.000 madres por complicaciones relacionadas con el parto. Hay que promover la maternidad sin riesgo por todos los medios posibles y atribuir particular importancia a la planificación responsable de la familia y al espaciamiento de los nacimientos. Se debe dar toda la protección y la asistencia necesarias a la familia, como grupo fundamental y entorno natural del crecimiento y el bienestar de los niños.

15. Por medio de la familia y de otras personas que se preocupan por el bienestar de los niños, habría que ofrecerles la oportunidad de descubrir su identidad y aprovechar su potencial. Se debería preparar a los niños para vivir responsablemente en una sociedad libre. Desde la infancia se les debería estimular a participar en la vida cultural de la sociedad en que viven.

16. La situación económica seguirá ejerciendo una importante influencia en la vida de los niños, sobre todo en las naciones en desarrollo. Teniendo presente el futuro de los niños, hay que asegurar o reactivar urgentemente el crecimiento y el desarrollo económicos sostenidos y sostenibles en todos los países, y seguir prestando atención urgente a una solución amplia y duradera de los problemas de la deuda externa que afectan a los países deudores en desarrollo.

17. Para realizar esas tareas todas las naciones deben desplegar esfuerzos constantes y concertados, tanto a nivel nacional como mediante la cooperación internacional.

El compromiso

18. Para velar por el bienestar de los niños se deben adoptar medidas políticas al más alto nivel. Estamos decididos a hacerlo.

19. Por lo tanto, nos comprometemos solemnemente a atribuir alta prioridad a los derechos del niño, a su supervivencia, su protección y su desarrollo. De esta manera también se contribuirá al bienestar de todas las sociedades.

20. Hemos acordado trabajar en conjunto, colaborando a nivel internacional y en nuestros respectivos países. Nos comprometemos a aplicar el programa de 10 puntos que se presenta a continuación, con objeto de proteger los derechos del niño y mejorar sus condiciones de vida.

i) Nos esforzaremos por promover la rápida ratificación y aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño. En todo el mundo se deberían iniciar programas en los que se fomente la difusión de información sobre los derechos del niño, tomando en consideración los valores culturales y sociales de cada país.

ii) Nos esforzaremos por que se adopten constantes medidas a nivel nacional e internacional para mejorar las condiciones de salud de los niños, fomentar la atención prenatal y reducir la mortalidad de niños menores de 4 años en todos los países y entre todos los pueblos. Fomentaremos la provisión de agua potable para todos los niños en todas las comunidades y la creación de redes de saneamiento en todo el mundo.

iii) Nos esforzaremos por lograr un crecimiento y un desarrollo óptimos de los niños, mediante la adopción de medidas para erradicar el hambre y la des-

nutrición y, por lo tanto, evitar trágicos sufrimientos a los niños en un mundo que dispone de los medios para alimentar a todos sus habitantes.

iv) Nos esforzaremos por fortalecer la función y la condición de la mujer. Fomentaremos la planificación responsable de la familia, el espaciamiento de los nacimientos, el amamantamiento y la maternidad sin riesgo.

v) Nos esforzaremos por que se respete la contribución de la familia al cuidado de los niños y prestaremos apoyo a los esfuerzos de los padres, las demás personas que se ocupan del cuidado de los niños, y las comunidades, por criarlos y atenderlos desde las primeras etapas de la infancia hasta el fin de la adolescencia. También reconocemos las necesidades especiales de los niños separados de su familia.

vi) Nos esforzaremos por que se ejecuten programas encaminados a reducir el analfabetismo y ofrecer oportunidades de educación a todos los niños, independientemente de su origen y sexo; preparar a los niños para realizar actividades productivas y para aprovechar las oportunidades de aprendizaje permanente, por ejemplo, mediante la capacitación profesional, y permitir a los niños llegar a la vida adulta en un medio cultural y social que les dé apoyo y sea enriquecedor.

vii) Nos esforzaremos por mejorar la dramática situación de millones de niños que viven en circunstancias especialmente difíciles por ser víctimas del *apartheid* y la ocupación extranjera, de los huérfanos y niños de la calle e hijos de trabajadores migratorios, de los niños desplazados y víctimas de desastres naturales y provocados por el ser humano, de los niños impedidos y víctimas de malos tratos, de los niños que se encuentran en condiciones de desventaja desde el punto de vista social y de los niños explotados. Se debe ayudar a los niños refugiados a echar nuevas raíces. Nos esforzaremos por lo-

grar la protección especial de los niños que trabajan y la abolición del trabajo ilegal de menores. Nos esforzaremos por evitar que los niños se conviertan en víctimas del flagelo de las drogas ilícitas.

viii) Nos esforzaremos con especial dedicación por proteger a los niños contra el flagelo de la guerra y por tomar medidas que impidan el estallido de nuevos conflictos armados, para así dar a los niños de todo el mundo un futuro de paz y seguridad. Fomentaremos los valores de la paz, la comprensión y el diálogo en la educación de los niños. Incluso en épocas de guerra y en zonas assoladas por la violencia se deben respetar las necesidades esenciales de los niños y las familias. Solicitamos que se establezcan treguas y que se creen corredores especiales de ayuda en pro de los niños en aquellos casos en que aún subsistan la guerra y la violencia.

ix) Nos esforzaremos por que se adopten medidas mancomunadas para la protección del medio ambiente a todo nivel, para que los niños puedan tener un futuro más seguro y más sano.

x) Nos esforzaremos por que se inicie una lucha a nivel mundial contra la pobreza, lucha que se reflejaría de inmediato en un mayor bienestar para los niños. Se debe dar prioridad a la vulnerabilidad y a las necesidades especiales de los niños de los países en desarrollo y en particular, de los países menos adelantados. No obstante, en todos los países se deben promover el crecimiento y el desarrollo mediante la adopción de medidas a nivel nacional y mediante la cooperación internacional. Esto exige la transferencia de recursos adicionales suficientes a los países en desarrollo, el establecimiento de relaciones de intercambio más favorables, una mayor liberalización del comercio internacional y la adopción de medidas que reduzcan la carga de la deuda. También conlleva ajustes estructurales que fomenten el crecimiento de la economía mundial, sobre todo en los países en desarrollo, y velen por el bie-

nestar de los sectores más vulnerables de la población, especialmente los niños.

Las medidas siguientes

21. La Cumbre Mundial en favor de la Infancia nos desafía a adoptar medidas. Hemos decidido responder a ese desafío.

22. Entre otras colaboraciones, solicitamos muy en especial la de los mismos niños. Les hacemos un llamamiento para que participen en esta tarea.

23. Asimismo, aspiramos a contar con el apoyo del sistema de las Naciones Unidas y de otras organizaciones internacionales y regionales en este esfuerzo mundial en favor de la infancia. Solicitamos una mayor participación de las organizaciones no gubernamentales para complementar la adopción de medidas nacionales y las actividades internacionales conjuntas en este campo.

24. Hemos decidido adoptar y aplicar un Plan de Acción que sirva de marco de referencia para la realización de actividades nacionales e internacionales más específicas. Hacemos un llamamiento a todos nuestros colegas para que hagan suyo este plan. Estamos dispuestos a destinar los recursos que sean necesarios para cumplir con estos compromisos, como parte de las prioridades establecidas en nuestros planes nacionales.

25. Nos comprometemos a hacerlo no sólo para la generación actual, sino también para las generaciones venideras. No puede haber una tarea más noble que la de dar a todos los niños un futuro mejor.

Nueva York, 30 de septiembre de 1990.

1^{as} Jornadas sobre Actuaciones de las Corporaciones locales para la infancia

Del 29 de noviembre al 1 de diciembre de 1990 la Federación Española de Municipios y Provincias convocó unas jornadas sobre actuaciones locales para la infancia, en colaboración con la Dirección General de Protección Jurídica del Menor, el Gobierno Vasco, la Diputación Foral de Álava, la Asociación de Municipios Vascos y el Ayuntamiento de Vitoria, ciudad donde se desarrollaron tales jornadas.

Se presentó una ponencia marco que giraba en torno a la necesidad de una política integrada, que contemplara la infancia de forma global. Junto a ésta, se desarrollaron otras como: «El juego y los espacios abiertos en la ciudad», «Evaluación ambiental y programas integrales para la infancia», «Experiencia piloto de intervención familiar en casos del maltrato y abandono infantil», «La atención a la infancia en riesgo desde el Ayuntamiento de Vitoria», «La educación infantil desde las corporaciones locales» y «La situación de la infancia en España».

Paralelamente se presentaron comunicaciones sobre experiencias diversas y funcionaron grupos de trabajo cuyo objetivo fue discutir la ponencia marco y elaborar conclusiones.

Entre las conclusiones provisionales que se presentaron cabría destacar:

- La constatación de que es imprescindible el plantearse actuaciones globales para la infancia, y que, para poder atender sus necesidades, tanto en su evolución normal como en situaciones de riesgo, es imprescindible contar con una colaboración interdepartamental e interinstitucional.
- A modo de premisas previas se ve necesario el que haya una mayor fluidez en la información entre políticos y técnicos, entre los diferentes departamentos directamente implicados y el resto de los departamentos municipales y entre las instituciones municipales, comunitarias y estatales.
- Es necesario plantear estructuras organizativas y dotarse de metodologías adecuadas, que permitan la actuación conjunta y articulada así como la evaluación de los proyectos.
- Se reclama un marco adecuado de formación y reciclaje.

Educación

LÁZARO, A.: «El juego en el desarrollo del niño», *Psicomotricidad*, núm. 35, mayo-agosto 1990, pp. 83-92.

Educación especial

TUBAU, G.: «Libros de imágenes para niños ciegos. Imágenes táctiles», *Clij*, núm. 20, septiembre 1990, pp. 7-11.

Lectura y escritura

ARNÁIZ, P.: «Habilidades psicomotrices básicas en el aprendizaje de la lectura», *Psicomotricidad*, núm. 33, septiembre-diciembre 1989, pp. 71-84.

Lengua

DELLA CASA, M.: «Lingua: fundamenti», *Scuola Materna*, núm. 18, agosto 1990, pp. 17-22.

RIZZITELLI, R.: «Lingua: proposte operative», *Scuola Materna*, núm. 18, agosto 1990, pp. 23-28.

Literatura infantil

ROMERO, M.M.: «El placer de la lectura», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 184, septiembre 1990, pp. 45-47.

Orientación padres

DEBAREDE, A.: «Ces bébés qui pleurent la nuit», *Le monde de l'éducation*, núm. 175, octubre 1990, pp. 92.

Pedagogía

Monográfico: «Maria Montessori nel nostro tempo», *Vita dell'infanzia*, núm. 1, septiembre 1990.

Percepción

NAVARRO, M.: «Los sonidos», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 184, septiembre 1990, pp. 40-44.

Psicomotricidad

BERRUEZO, P. P.: «La importancia de jugar a la pelota», *Psicomotricidad*, núm. 33, septiembre-diciembre 1989, pp. 85-92.

Salud

DA FONSECA, V.: «Estimulación precoz: Identificación y evaluación», *Psicomotricidad*, núm. 35, mayo-agosto 1990, pp. 25-42.

PEDREIRA, J. L. y SARDINERO, E.C.: «Exploración psicomotriz en el primer trimestre de vida», *Psicomotricidad*, núm. 33, septiembre-diciembre 1990, pp. 47-70.

Sociedad

RUSSO, M.: «Quale TV per i ragazzi degli anni 90?», *Il giornale dei genitori*, núm. 178-179, julio-agosto 1990, pp. 10-14.

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

Boletín de suscripción

_____ Apellidos _____ Nombre _____

_____ Dirección _____

_____ C.P. _____ Población _____ Provincia _____

_____ Teléfono _____

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

Precio para 1991: 2.900,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 580 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín
Por domiciliación bancaria

_____ (Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

_____ Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta _____

Entidad Oficina Cuenta

_____ Población _____ Provincia _____

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

(firma)

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



X. QUEROL: **El niño maltratado**, Barcelona, Ed. Pediàtrica, 1990.

Es está una obra de consulta obligada para todos aquellos profesionales que están sensibilizados por el tema de los malos tratos a los niños. Se trata de un compendio que reúne numerosos estudios realizados desde distintas perspectivas, consiguiendo una visión completa y exhaustiva.

El primer capítulo del libro se centra en el estudio de la violencia y los malos tratos desde una perspectiva histórica, así como en el concepto actual de malos tratos y sus distintos campos.

Los otros capítulos contemplan con detalle el diagnóstico de la situación, el tratamiento, la prevención y los efectos psicológicos.



P. BERRUEZO: **La pelota en el desarrollo psicomotriz**, Madrid, Ed. G. Núñez, 1990.

Estamos ante un estudio teórico-práctico sobre la incidencia del uso de la pelota en el proceso de maduración psicomotriz infantil.

El libro está dividido en dos partes: la primera, de carácter teórico, remarca la evolución del niño en cuanto a coordinación, orientación, esquema corporal, procesos naturales, expresión y comunicación, destacando la utilidad del uso de la pelota; la segunda parte está dedicada a un estudio sobre la pelota como instrumento educativo y a una programación de juegos y actividades realizados con pelota, en la que se especifican las características del juego o actividad, las reglas, el lugar donde se puede llevar a cabo y el número de jugadores.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

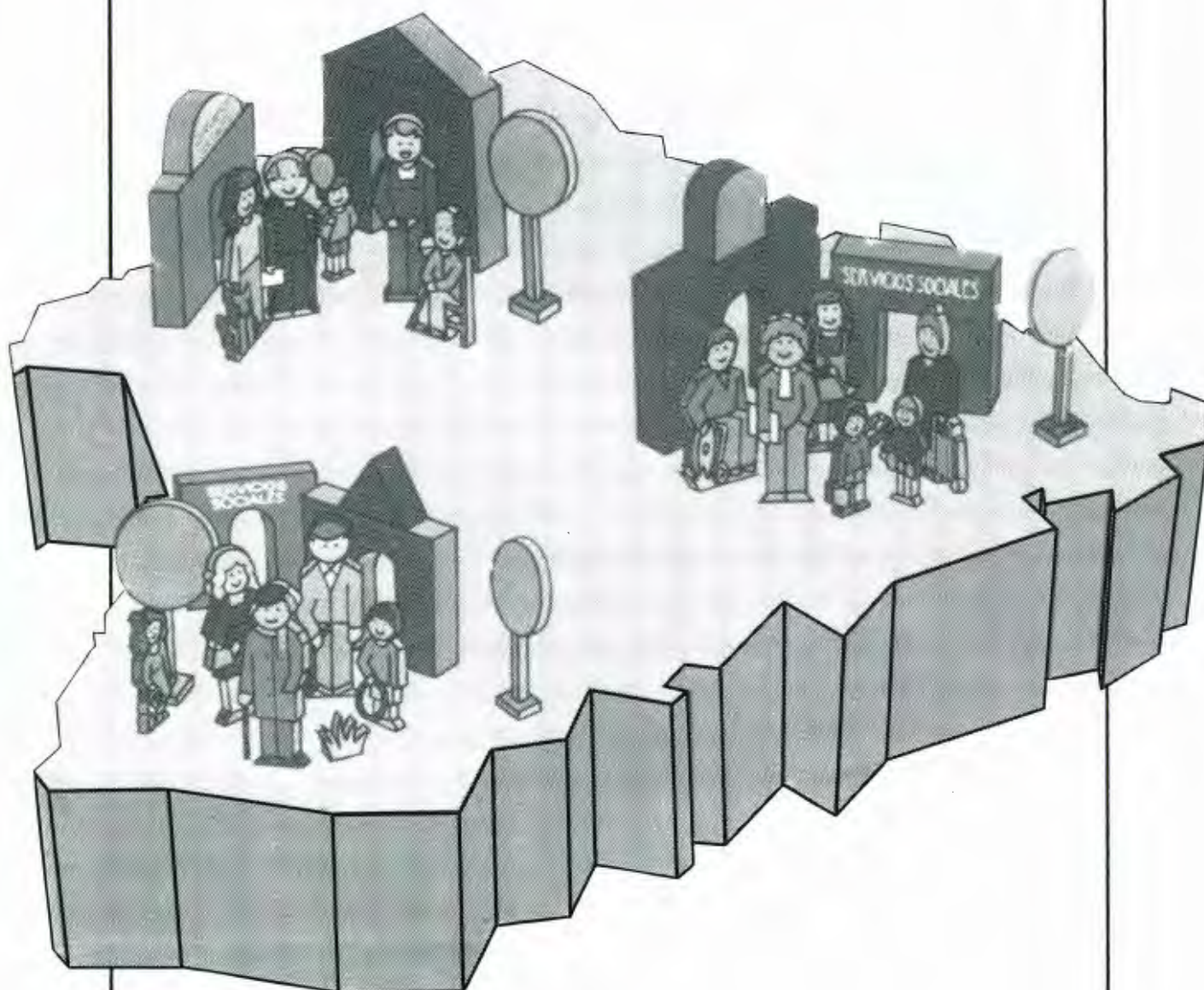
Foto de cubierta: Gabriel Serra.

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

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

Precio de suscripción: 2.900 pts. al año. P.V.P.: 580 pts. I.V.A. incluido.

**ÀREA DE SANIDAD
Y SERVICIOS SOCIALES**



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

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

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

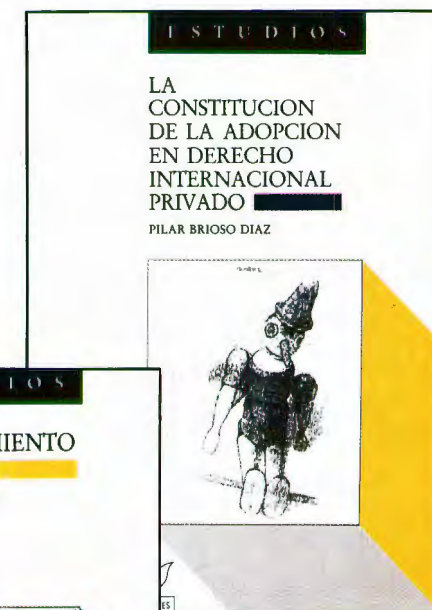
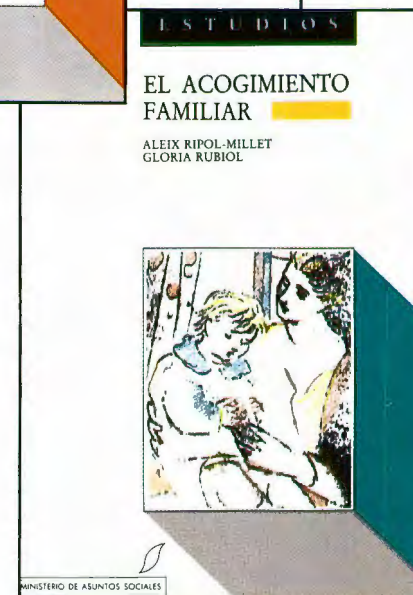
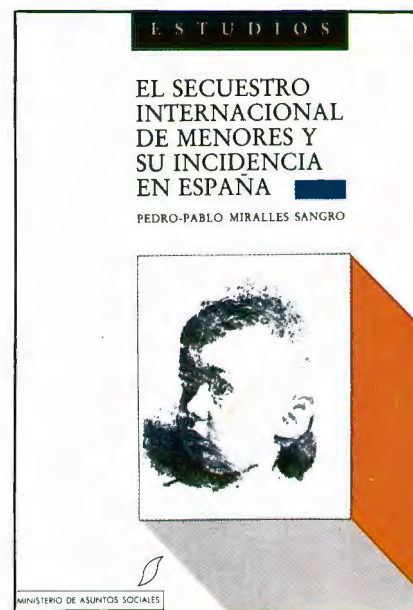
SECUESTRO INTERNACIONAL DE MENORES
Pedro-Pablo Miralles Sangro
1989. 348 págs. ISBN 84-7850-001-4.
P.V.P. 1.250 ptas.

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

LA CONSTITUCION DE LA ADOPCION EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

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

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



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

CENTRO DE PUBLICACIONES