

6

REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

MARZO/ABRIL

1991

educar de 0 a 6 años



PADRES

de alumnos

La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Cometas
- Cuentos

Y todo lo que quieras
porque

LA HACES TU

Participa en tu APA

ENVIAR A:



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

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre
Calle
P.O. Box
C.P.
Teléfono

SUSCRIPCION ANUAL
1 500 ptas
1 800 ptas
2 100 ptas

Para domiciliar en Banco

Banco Caja
Agencia
Direccion
Poblacion
Provincia
Numero de cuenta
Titular

Agradecere que en cargo a mi cuenta atiendan el
anual que les presente PADRES DE ALUMNOS por la suscrip-
anual a esta revista

En a de de

Firma

Página abierta: TORTUGAS NINJA/Marta Selva	2
Página abierta: MAMÁ, YA SOY MAYOR: YA HE APRENDIDO A DECIR «BUENO»/Araceli Vilarrasa	3
Educación de 0 a 6 años: LA INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD. CONTEXTO SOCIAL EN QUE SE PRODUCE/Loris Malaguzzi	4
Educación de 0 a 6 años: LAS PARADOJAS DEL MAESTRO/M ^a Antònia Canals	9
Escuela 0-3: DE ANTAÑO... LAS PRIMERAS FRASES EN EL LENGUAJE DEL NIÑO. Alexandre Galí/Josep González-Agàpito	13
Escuela 0-3: SU PEQUEÑA HISTORIA/Montserrat Jubete y Carmen Fernández	16
Buenas Ideas	19
Escuela 3-6: PINTURA Y POESÍA EN LA ESCUELA INFANTIL/Pedro Guerrero	20
Escuela 3-6: LA ESCRITURA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL NIÑO/Ana Teberosky	24
Infancia y Sociedad: PREVENCIÓN DE LOS MALOS TRATOS Y ABANDONO INFANTIL/Xavier Querol	26
Infancia y Salud: ACTIVIDADES ACUÁTICAS PARA LOS PEQUEÑOS/Federación Francesa de Natación Preescolar	32
Infancia y Salud: ENTRE TODOS ABUSAMOS DE LOS MEDICAMENTOS/Josep Bras	36
Érase una vez: EL POLLICO TICO/ Roser Ros	40
Informaciones	42
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

¿HABLAMOS DE GUERRA O HABLAMOS DE PAZ?

Un día u otro se acabará la guerra del Golfo; puede que se haya acabado cuando estas rayas lleguen a manos de los lectores de *in-fan-cia*; quién sabe si por negociación en términos de poder, de economía o de justicia, quién sabe si por la fuerza de las armas, o por un poco de todo. Acabará la guerra, pero la pesadilla de la guerra no acabará en una verdadera paz hasta que el conflicto de Oriente Medio tenga una solución justa y segura.

¡Cuántas páginas se han escrito sobre la guerra y la paz en estos breves y largos días! Una guerra, «la forma más bárbara de abordar un conflicto», una guerra que unos consideran justa, otros santa, que muchos dicen que hay que parar; una guerra que los maestros se preguntan angustiados cómo abordar con los niños, y más aún con los niños pequeños.

En las escuelas, desde los Institutos a las Escuelas Infantiles, se ha dicho y se ha hecho de todo para tratar la cuestión de la guerra y de la paz: clases, carteles, charlas, manifestaciones. Aquí no contamos con espacio para hablar de todo, pero sí para preguntarnos si en cada uno de nosotros, maestros y padres, ha predominado nuestra angustia por la paz, o nuestra bilis contra los que consideramos culpables de la guerra, al hablar de ello con los pequeños; al estimar cómo hemos enseñado a nuestros niños, especialmente a los más pequeños, no sólo a amar la paz como ver-

dadero valor humano, sino también a ser más pacíficos, más comprensivos, más amigos de los otros.

Quizá ésta sea una pregunta que pudiera parecer ingenua y quedar ahogada entre el estruendo de las bombas y los gritos. En *in-fan-cia* ya sabemos que somos ingenuos y no lo lamentamos; teníamos y expresábamos confianza en las Conferencias para el desarme y en la Cumbre de la Infancia. ¡La paz parecía tan cerca! Y a pesar de que la guerra del Golfo haya herido esta confianza y haya causado nuevos sufrimientos en tantos niños, queremos pensar que los educadores hemos de trabajar decididamente en la educación por la paz.

Los pequeños no pueden entender por qué luchan los mayores, ni los países, pero sí pueden entender que es difícil, pero posible, conseguir no pelarse, convivir con los otros, dar y recibir ayuda. Hay que ayudarlos a conseguirlo en la medida de su edad y situación en clase.

La humanidad, tanto en cada niño como en el mundo entero, avanza a medida que avanza la paz, las pautas auténticamente pacíficas de comportamiento entre los individuos y las colectividades. Los educadores tenemos la responsabilidad de hacerlas avanzar en los pequeños y hemos de ejercer tal responsabilidad con la convicción que encierra una vieja y conocida frase: Llegará un día en que el trabajo por la paz vencerá.

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 Ángeles 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, Lugarda Reig; Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. Comité Asesor: Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Odena, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Tortugas Ninja

Parece como si de repente y por azar alguna cosa hiciera que se despertasen todas las conciencias protectoras de la infancia del Primer Mundo. Las que habrían de preocuparse también por la infancia del Tercer Mundo siguen dormidas.

Asociaciones de todo tipo argumentan, con una encubierta moralidad, lo nefasto de un determinado producto que ensalza un comportamiento absolutamente antisocial, justiciero, misógino, absurdamente competitivo y etnocéntrico.

Lo que ocurre, y lo más sorprendente, es que, una vez visionado el producto motivo de escándalo, se pone de manifiesto que lo que más afecta a la conciencia herida de estos grupos reside en cuestiones que creo habrían de dejarnos totalmente indiferentes o, por decirlo en términos más «ninja», habrían de sernos del todo «intramuscular».

¿Por qué? Porque lo más destacable de éstos y de otros films no son las tan minuciosamente controladas 164 escenas de peleas ni las poco originales quejas que lanzan los cuatro quelonios.

Lo que resulta realmente violento es que no haya y no se presente ninguna otra forma de resolver los conflictos que no sea el enfrentamiento físico. Sólo la fuerza, no existe nada más.

No obstante, lo que capta la atención es el síntoma al que se acoge el guión de este film, como el de otro tipo de producciones (Rambos incluidos).

Este síntoma está hábilmente aprovechado por una industria del cine (subdelegación, por otro lado, de grandes grupos financieros, industriales y, en algunos casos, también armamentísticos), para, a partir del mismo síntoma, recrear una historia que facilite y legitime la aparición y la intervención de grupos depositarios de «lo correcto»; entiéndase: la verdad.

Ante el actual distanciamiento progresivo de las Instituciones y la poca claridad con la que éstas explican las razones reales de su actuación, aparece el desencanto. De esta manera se genera un vacío, que se deposita en nuestra sociedad, civilmente desmovilizada y con un bajísimo nivel de vida asociativa –prácticamente sólo para el deporte– que fomente el debate y ayude a construir siquiera pequeñas y coyunturales realidades alternativas, desde las que poder dialogar, con algo de fuerza, con ese Poder lejano, sobrehumano, etéreo pero presente, encarnado en diferentes figuras: padres, jefe de policía, mafias extranjeras... Por esta vía, todo es posible. Este es el síntoma que se detecta y el diagnóstico que parece derivarse, y aquí es donde radica, por medio de un juego de asociaciones, el descontento adolescente que «se personifica» en estos cuatro energúmenos sin expresión, llamados, en una ostentación de kitch sin precedentes, Michel Angello, Donatello, Rafael y Leonardo. El guión legitimará su violencia justiciera con un tratamiento positivo, acorde con una demanda

social real y apocalíptica. Los adolescentes «ninja» aparecen tratados como *inocentemente* violentos... unos pobres chicos juguetones, pendencieros, hartos de una sociedad que no «limpia» a los «indeseables» y, en una ostentación de simplicidad, a los «malos», todos ellos designados por la rata sabia, ser que controla sus pensamientos y en quien delegan toda responsabilidad.

En el consentimiento político de este tipo de comportamientos y propuestas es en donde recae la violencia, una violencia que se explicita, así mismo, a través de la también hábil asociación de lucha física y placer. Habría que preguntarse en este caso si tal asociación no será, también, una nueva forma de combatir, definitivamente y sin conflictos eclesiásticos, el Sida, gracias a la sustitución del sexo por la lucha ninja (¡que no produce sangre!).

Otro de los aspectos en que hay violencia es, una vez más, en el tratamiento del único «personaje» femenino. A Apryl sólo se le da valor en tanto que objeto de deseo del quelonio Rafael. La despierta *neo-Mary noticias* evoluciona argumentalmente –como pasa en tantísimas ocasiones– desde una situación de presencia activa como reportera de televisión a una de eterna desmayada que vive el «conflicto» por delegación.

De ahí cabría deducir la sospecha de que, una vez más, se resalta que las cosas importantes son cosas «de hombres», de que hay que aparcar al personaje femenino en

los márgenes del relato inmediatamente después de que las cosas vayan «a más». El relato se configura entonces como quelonio-andro-céntrico, para retomar al final a Apryl como hipótesis de «futura» de un moderno Robin Hood.

Hay violencia en ocultar que, así como el tabaco, sustancia que consumen los adolescentes secuestrados por los japoneses, contiene un alto índice de productos cancerígenos, así también los conservantes –declarados o no– de los productos de cualquiera de las comidas preparadas que consumen felizmente los quelonios tienen un alto nivel cancerígeno.

Hay violencia, también, en insistir continuamente en rebajar el nivel de disfrute estético y narrativo y en llenar de futilidades una banda sonora con impacto que «rellena» lo que la imagen no da.

Hay violencia, por descontado, en resolver, con una estrategia comercial bien orquestada psicológicamente, la rentabilidad de una producción contando con la fascinación que se ejerce sobre ese segmento de la sociedad llamado infancia.

Pero ello no ha de extrañarnos ni producirnos sorpresa alguna, sino todo lo contrario: es diáfano y violentamente lógico. Y las ninja no son más que un síntoma.

Mamá, ya soy mayor: ya he aprendido a decir «bueno»

Tiene 5 años y toda la tozudez de los que saben lo que quieren. Quizá por eso cada mañana tenemos trifulca.

—¡No quiero esta falda! ¡Me molesta para saltar!

—Muy bien, entonces escoge tú otra cosa de las que hay en el armario.

—Sólo hay vestidos y faldas. ¡Yo quiero los pantalones verdes!

—Los pantalones verdes están sucios y los otros todavía no se han secado.

—¡Pues me es igual! ¡Yo no quiero faldas! ¡No las querré nunca, nunca!

Y veinte. Si no salgo a la media, llego tarde seguro y en el trabajo me ponen cara de pocos amigos. Y aún me queda peinar a la pequeña, prepararles la leche... ¿Qué hago? ¿Le impongo la falda de cuadritos verdes, así, por la directa? ¡El drama que nos espera! Es muy capaz de ir refunfuñando hasta la misma escuela.

Escenas como esta se dan a menudo en casa. El otro día, después de múltiples explicaciones razonadas sobre por qué no pueden calzarse botas ligeras cuando hace demasiado frío, no hubo la acostumbrada retahíla de protestas. Tras un buen rato de

silencio, me la veo venir con las botas de piel puestas.

—*Ves, mamá* —me dice toda satisfecha— *ya soy mayor: ya he aprendido a decir «bueno».*

La leche, las bolsas, las llaves (sobre todo las llaves), el ascensor y ya estamos en la calle.

No tengo tiempo de pensar hasta que estamos en el autobús y ellas se entretienen diciendo el color de los coches que pasan.

Ya soy mayor, ya he aprendido a decir «bueno». ¡Así que ya está! A pesar de todo el discurso sobre la libertad y la educación, ella ya se ha dado cuenta de que, en el fondo, lo que queremos es que diga «bueno»; se ha dado cuenta de que de lo que se trata es de ceder; se ha dado cuenta de que crecer quiere decir conformarse a un modelo que, nosotros, los mayores, le iremos presentando.

—¡Nena, no toques la espalda de esta señora, que molesta! Perdona usted.

—¡No! ¡Si es muy rica!

—¡Mamá, aquel coche ha pasado en rojo!

—Sí, hija, los hay que tienen mucha cara.

Decir «bueno» también puede querer decir otras cosas. Crecer es también asumir los límites de nuestra libertad, entender cuáles son los obstáculos que se oponen a lo que queremos y cómo hemos de actuar para superarlos. Ser mayor también, también debe querer decir saber renunciar a lo que queremos en función de otros valores. Esto sería aquello de que «el hombre es el único animal capaz de prometer» (¿dónde he leído yo tal cosa?).

—Mamá, ¿bajamos ya?

—No, hija, hasta la otra.

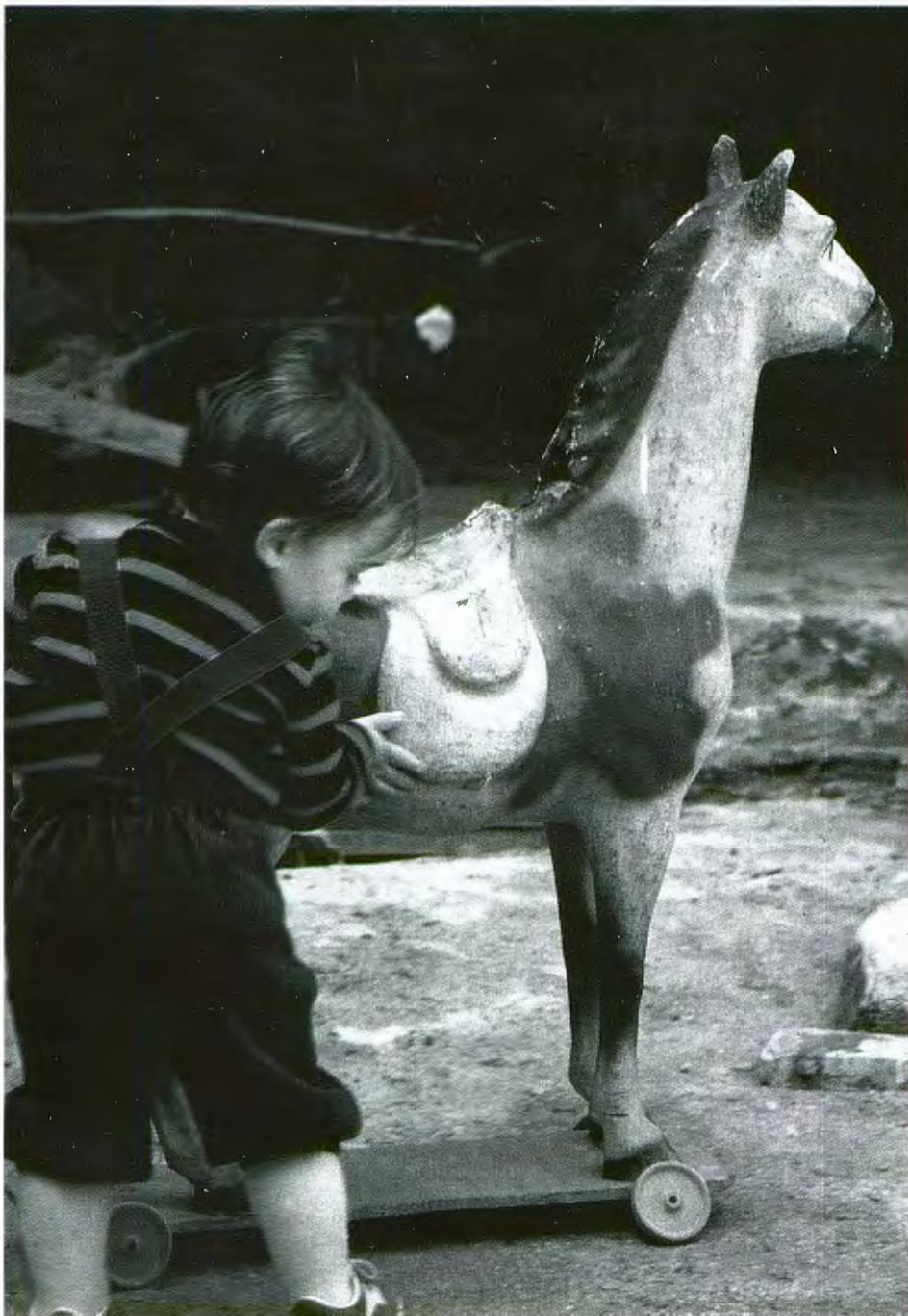
Pero, ¿y si aprendiera a conformarse demasiado? ¿Y si toda su energía y tozudez se transformaran en indiferencia y sumisión?

¡La parada! El escalón, «¡Cuidado, no te caigas!». La acera. El gentío. El semáforo, «Dame la mano, que atravesamos». La puerta de la escuela. Un beso... Tal vez lo más difícil de aprender sea cuándo no hay que decir «bueno» a ningún precio.

Araceli Vilarrasa



...se ha dado cuenta de que, en el fondo, lo que queremos es que diga «bueno»...



A lo largo de su crecimiento el niño encuentra el sentido de la propia elección, de la propia autonomía.

educar de 0 a 6

LA INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD. CONTEXTO SOCIAL EN QUE SE PRODUCE

LORIS MALAGUZZI

Actualmente, el tratamiento de la diversidad individual atañe a muchos estamentos: escuela, familia, juventud, políticos, etc. No obstante, presenta una gran dificultad, se presta a una considerable ambigüedad y ha de analizarse desde muchos puntos de vista. Lo diverso no hace referencia únicamente a las diferencias de raza, a la diversidad de culturas entre poblaciones con tradiciones, costumbres, creencias muy diferentes ni tampoco a la diversidad que presentan las personas con graves deficiencias físicas o síquicas. Quedémonos en el ámbito de la diversidad de cada individuo respecto a los demás, que permite hacer de cada cual un ser original. Por lo tanto amplíemos el marco de este concepto hasta ahora reservado a las grandes diferencias.

En el marco escolar, por ejemplo, ¿qué pretendemos? ¿Hacer una escuela de niños uniformes para que de ella nazca la diversidad? Esto es imposible. ¿O bien pretendemos conseguir una atención pedagógica que dé respuesta a cada niño en particular, ofreciéndole la oportunidad de ser diferente? A menudo, en el intento de formar niños originales, acabamos trabajando para niños muy poco diferentes, con frecuencia iguales.

Toda esta problemática no es exclusiva de la escuela, sino que ha de plantearse dentro y fuera de ella. La escuela hoy en día no goza de la centralidad educativa de otros tiempos. Hay que contar con todos los aspectos instruccionales que el niño recibe desde fuera de la escuela. Los jóvenes, por ejemplo, generalmente, no encuentran respuesta a sus porqués dentro de la escuela, sino en las asociaciones juveniles, clubs, grupos religiosos, políticos, etc. Estamos en un momento en el que la pedagogía corre el peligro de no poder administrar su direccionalidad. Debemos entender que, quizás por este motivo, la escuela hoy está en crisis, ya que no es el único centro que ofrece instrucción al niño.

Por una parte no cuenta con los medios técnicos y materiales para adaptarse a unos tiempos que cambian a gran velocidad, y, por otra, ni tan siquiera consigue ser el punto de coordinación de los diversos centros o instituciones paralelas que intervienen en el entorno del niño y de la educación. No es un problema únicamente institucional sino de cultura.

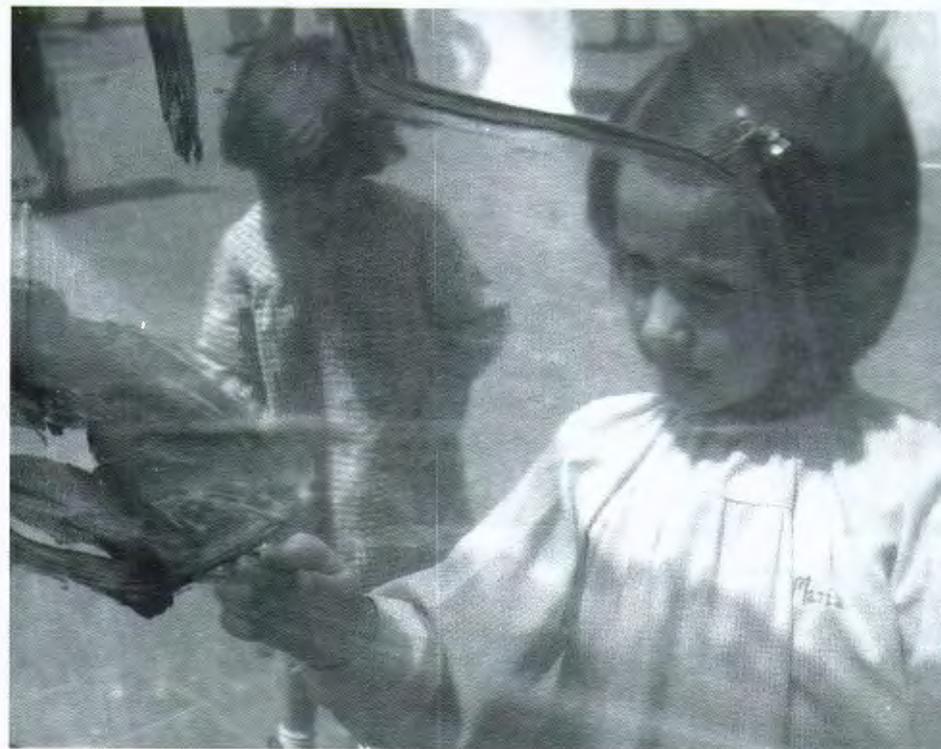
En el nuevo proyecto cultural, el objetivo educacional que nos hemos de marcar es el de ayudar a los niños a crecer, no para convertirse en iguales, sino para ser diversos. Ser diverso en el sentido de mantener dentro de sí una potencialidad de diversidad. Si consideramos el individuo diverso en este sentido, debemos pensar en los derechos de la familia y en los del niño: si el derecho de la familia puede oprimir o ahogar los derechos del niño o si el niño tiene la capacidad de construirse según sus propios derechos. No se sabe hasta qué punto la posesividad familiar puede influir en la evolución del destino del niño. Creo que ningún padre o ninguna madre que quiera a su hijo tiene derecho a constituirle un destino. El destino se construye o se ayuda a descubrir discutiendo, hablando con el niño, haciendo todo aquello que el amor y la inteligencia piden.

No creo que una familia perteneciente a un credo religioso o político tenga por sí misma el derecho de reclamar para el niño un camino análogo.

Hoy en día existe una grave dificultad de comunicación entre adultos y jóvenes. Decíamos que el destino del niño se construye discutiendo, hablando. Para que una operación en este sentido se pueda llevar a cabo, la familia debe comprender, hablar, comunicarse, transferir amor e inteligencia en el contacto con el niño, a fin de mantener intacta la posibilidad de libre elección. A lo largo de su crecimiento el niño encontrará el sentido de la propia elección, de la propia autonomía. Sólo se puede actuar en esta dirección si la cultura nos ayuda, si la escuela nos ayuda y ayuda a la familia en este sentido. De esta manera podremos empezar a entender en términos nuevos el significado de igual y diverso, donde la diversidad se convierte no en un signo de obediencia a un patrimonio genético, sino en un signo de desvinculación del patrimonio genético y en la posibilidad de transformarse y contruirse según un criterio de libertad. En este sentido, los derechos del niño serán reconocidos y entre estos derechos deberá considerarse también el derecho a ser diferente respecto al modelo familiar.

Es evidente que toda esta problemática sobre lo igual y lo diverso se refuerza con teorías diferentes. Si declaramos que nosotros no somos nada más que lo que nuestra dotación genética quiere que seamos, el discurso se acaba aquí. Estamos predeterminados. No existe posibilidad de modificación: somos lo que somos porque así estamos obligados a ser.

Afortunadamente, las teorías científicas actuales, tanto en el terreno de la neurociencia como en el de la neurología, van en diferente dirección, ya que declaran, cada vez más explícitamente, que nadie es esclavo del patrimonio ge-



Una escuela que no se interroga formara niños sin curiosidad.



nético, -que las neuronas tienen la posibilidad de regenerarse en el curso de la vida y, por lo tanto, pasar por diversas evoluciones; que nuestros gestos dependen de nuestra capacidad de intercambiar, de interrelacionarnos con el ambiente, y, por lo tanto, de la gran posibilidad del género humano de construir, en gran parte, su propia elección, su propia decisión de ser igual o diverso. No hay un procedimiento en el plano institucional, pedagógico, cultural, que garantice la capacidad a cada uno de nosotros de ser diverso «respecto a». Es preciso definir el significado de ser diverso «respecto a». Se puede ser diverso dentro de una oscilación de diversidad compatible con el consenso de orden político, cultural, pedagógico. Por lo tanto, podemos tener una libertad de palabra que no coincida con una libertad de acción, de construcción práctica, pragmática. Podemos ser diversos respecto a la familia, a los ancestros, respecto al modelo de inteligencia y al modelo escolar.

Y hablando de inteligencia: ¿Hay una o hay muchas? Continúo pensando que hay una inteligencia de carácter general sin la cual no puede existir ningún otro tipo de inteligencia. Hay quien dice que no existe una inteligencia de carácter general sino muchas inteligencias. En Italia se ha publicado un libro del americano Gardner. Gardner vino a Reggio Emilia y discutimos mucho sobre esta cuestión. Él mantiene que hay siete u ocho inteligencias y nosotros decimos que la inteligencia es única y que en esta inteligencia única pueden encontrarse inteligencias particulares.

Quiero decir que, incluso respecto al modelo teórico de inteligencia, el problema de igual y diverso puede cambiar de dimensión o tomar otra.

Una cosa es ser diverso dentro de una teoría que reafirma la naturaleza general de la inteligencia, que se alimenta de otros aspectos, como la emotividad, y que conjuntamente constituyen una sólida base sobre la que también se pueden encontrar inteligencias particulares. Otra cosa es pensar que los diversos pertenecen a lo diverso porque son de inteligencia de tipología diversa. La cuestión es muy diferente. Nos encontramos ante una serie de reflexiones muy complejas. Últimamente la neurociencia ha tomado una nueva opción, y, mientras que hace unos 30 años se creía que el cerebro era una especie de central telefónica y que nuestras diversas funciones dependían de centros específicos del cerebro, hoy en día se tiende a pensar que el cerebro es una especie de gran magma, una masa con gran capacidad de relación, de correlación interna. En este sentido, diré que a la inteligencia, a la palabra, y a las otras manifestaciones del pensamiento de la especie humana, les corresponde una coparticipación global de la esfera central, superando incluso los hemisferios derecho e izquierdo, la mano derecha, la mano izquierda, la capacidad de acción lógica y artística como generalmente eran concebidas. La inteligencia es el fruto de una cooperación sinérgica de las diferentes partes cerebrales, en la que todo el cerebro coopera. También colabora en la construcción de la inteligencia. Las propias neuronas, que son las células del cerebro que parecían ser inamovibles, firmes, hoy se ven como entidades que pueden mo-

dificarse, corregirse, que pueden morir y regenerarse, modificarse según los estímulos ambientales. Ante una dimensión de este género, queda claro que la cultura de lo igual y de lo diverso ha dado un gran cambio. Se ha pasado de un concepto de cerebro cerrado y aprisionado por los genes a una concepción del cerebro que es modificable a través de la experiencia, de la educación y de la interacción con las situaciones que pertenecen a nuestra experiencia vital. Quiero decir, pues, que cuando nos enfrentamos con el problema de lo diverso y de lo igual no podemos olvidar cuál es la teoría de partida de la que hacemos surgir nuestro discurso. Esta teoría, que nos libera de la esclavitud del patrimonio genético, comporta concebir al niño como una gran energía constructiva. Es un niño extremadamente dotado y quizás los adultos están atemorizados por la gran responsabilidad de no haber entendido la enorme disponibilidad y posibilidad que el niño posee. Éste es un problema de nuestro tiempo que todavía no está resuelto.

En este punto, el problema de lo igual y de lo diverso pasa también por una teoría totalmente optimista del concepto de niño. Las posibilidades, disponibilidades, riquezas y capacidades son mucho mayores que las que aquí y hoy hemos reconocido como pertenecientes al niño y que hemos infravalorado en nuestra relación o intervención educativa. En muchos aspectos, pues, el niño es todavía un mundo por explorar.

Hemos realizado una serie de investigaciones -acabadas hace pocos días, y por lo tanto muy discutibles- que demuestran, por ejemplo, las influencias que los massmedia ejercen sobre los niños; un tema que no tiene todavía legitimidad de ingreso ni en la escuela ni en la pedagogía, y mucho menos en la familia. Hemos comprobado que incluso el padre o la madre más concienciados, más sensibles, más atentos y más dispuestos culturalmente hacia sus hijos, no conocen más del 33% del léxico, de las palabras, de las figuras y de las imágenes que los niños pequeños de cuatro y cinco años conocen. Eso significa que, también para la familia, el niño asume una imagen de estereotipo. Es evidente que no se trata de culpar a los padres sino que se trata de un problema mucho más complejo. ¿Cuánto tiempo tienen los padres para estar con sus hijos?

¿Cuáles son los estímulos que ayudan a los padres a entender, a reflexionar sobre el pensamiento, los sentimientos y las emociones del niño? ¿Cuáles son los proyectos, los programas, que prevén que toda esta cultura subterránea entre legítimamente en la escuela? En Italia, un niño de seis años, antes de entrar en la escuela elemental, ya ha visto 6.000 horas de TV. Esto significa que un niño de tres años ha visto ya 2.000 horas de TV y las otras 4.000 las verá en los cuatro años siguientes.

Ahora estamos llevando a cabo otra investigación con niños de pocos meses (4, 5, 6 meses), intentando analizar la influencia y la estimulación televisiva y el tipo de respuesta que tienen los niños. A partir de estos estudios, nos

hemos percatado de que conocemos al niño a través de modelos estereotipados que provienen de la literatura, del sentimiento, del amor (incluso de aquel tan verdadero de la madre y del padre), pero que, en cambio, conocemos poco todo lo que pasa en su interior, que procede de estas imágenes periodísticas que a diario van interiorizándose en su inteligencia, léxico, imaginación, fantasía, emociones. Una investigación en este sentido demuestra que la escuela necesita abrirse a una lectura diversa del niño, porque el discurso sobre la igualdad y la diversidad sólo es válido si la comunicación entre el niño y los adultos se produce con la máxima veracidad y autenticidad.

La clave está no tanto en lo que nosotros percibimos del niño, sino en el intento de situarnos en su óptica y entender cuáles son las percepciones que tiene sobre nosotros, sobre nuestros gestos, palabras y actos. Quiero decir que los niños difícilmente podrán establecer un contacto auténtico con nosotros si no descubren que los adultos, ya sea en familia o en la escuela, constituimos un soporte para ellos. Nos utilizaremos mal mutuamente, no seremos capaces de entender las palabras del niño. En este caso, el niño inventará un código de palabras para hablar con nosotros, para comunicarse con nosotros. Creo que nuestra gran clave pedagógica es intentar que el niño se dé cuenta de que nosotros, los adultos, podemos constituir un gran soporte, una gran riqueza para él. Pero todo esto no se reconstruye con leyes ni con disposiciones, sino que se construye trabajando codo a codo con el niño, prestándole atención, escuchándole a pesar de que nuestra formación no nos haya preparado para escuchar y hayamos recibido una formación prioritariamente verbal. Nuestra relación con el niño se basa, sobre todo, en la palabra. Los niños requieren nuestra ayuda para descubrirse a sí mismos, como apoyo a sus problemas, angustias, interrogantes, amor, desatenciones, atenciones y propensiones. Ser diverso pasa probablemente por un proceso de este tipo. Los niños podrán ser diversos si nosotros somos capaces de organizar un ambiente de comunicación que garantice ese proceso hacia la diversidad.

La primera gran cuestión consiste en procurar que la organización del trabajo, allá donde nosotros convivimos cotidianamente con el niño, tenga unas condiciones que le ofrezcan la posibilidad de crecer en términos de autenticidad, no de enfado o de obediencia pasiva, sino en términos de negociación, de discusión, de confrontación continua con los compañeros, familia y adultos en general.

La segunda gran cuestión es que una operación en este sentido difícilmente se puede realizar trabajando sólo con el niño; debe trabajarse también con la familia. Es muy probable que este tema de la diversidad y de la igualdad sea superado el día en que la familia discuta sobre ello. La familia que no discute, que no piensa, al igual que la escuela que no discute, que no piensa, pueden ser dispensadoras de actos nuevos, pero no para el niño. Debe cambiar alguna cosa. Una escuela que piensa está hecha por personas que piensan o aprenden a pensar.



En muchos aspectos el niño es un mundo por explorar.

Aprender a pensar quiere decir literalmente abrir una discusión continua, un interrogarse continuamente, un observar, aportar material para discusiones en que cada uno de nosotros controla la propia formación, conciencia, responsabilidad, pensamiento ético, pensamiento cultural. Lo que importa es que la escuela piense y para pensar hacen falta muchas cabezas. Una cabeza sola puede pensar, puede llegar muy lejos, pero en el terreno de la educación se necesita la discusión conjunta, se necesita entrar en crisis. De esta manera ofrecemos modelos a los que los niños pueden referirse. Una escuela sin curiosidad, que no se interroga, forma niños sin curiosidad, que no se interrogan.

Todos estos códigos están bien interpretados por los niños que cambian de lenguaje, de forma de expresión, de comportamiento, de socialización. El problema de lo diverso está dentro de una complejidad de situaciones no aisladas, sino ligadas, encadenadas unas con otras. Tal vez la teoría de sistemas pudiera ser una ayuda para entender qué significa la educación del niño, su personalidad, su individualidad y sociabilidad, contrastada por toda una serie de lazos, confrontaciones e interconexiones.

Recuerdo una muy amable discusión con un investigador al que considero hombre de gran experiencia cultural, moral y pedagógica. Es un hombre que vivió en la Unión Soviética cuando nadie podía ni entrar. Allí estuvo haciendo un paralelismo con la educación americana. También fue a China cuando parecía que nadie podía y está haciendo un trabajo comparativo entre las dos sociedades. Se ha editado un libro suyo en Italia, en el que plantea el desarrollo humano como un cambio continuo influido por la relación que tenemos con el ambiente, pero considerando el ambiente no como la sala de estar de la escuela, sino como un conjunto de ambientes significativos de la civilización americana. Los grandes traumas de los niños americanos no nacen en la escuela, según dice, sino fuera de la escuela. Un niño que sea hijo de un padre que pierde el trabajo, sufre inmediatamente, en términos absolutamente inimaginables, esta degradación paterna. Esta situación será vivida en el recuerdo por cuatro generaciones sucesivas. Éstas se acordarán de que su padre ha perdido el trabajo.

Ésta es una marca extraordinariamente grave para la construcción psicológica de los niños. Las tipologías familiares se han diversificado mucho y ello comporta problemas nuevos. Hoy podemos hablar de 10-15 tipologías familiares diferentes, y cada una de ellas crea una relación particular con los niños. En el transcurso de los últimos treinta años ha cambiado muchísimo la tipología familiar y no solamente por criterios ideológicos de organización familiar, sino por otros factores que también influyen, como, por ejemplo, el de si la mujer trabaja o no, y cómo y de qué trabaja. En el norte de Europa, por ejemplo, trabajan del 65 al 70% de las mujeres. En América del 60 al 65%. En Italia del 28 al 30% especialmente en economía sumergida. Estamos ante grandes transformaciones, en las cuales no es únicamente la familia la que no sabe en-

contrar la adaptación que puede salvaguardar la relación con el niño. La escuela es la institución más desprovista de instrumentos, de posibilidades de avanzar, de reciclarse, de cambiar, de recalificarse. Por ello la escuela se halla en una situación pre-agónica; a menos que de inmediato consiga modificar el criterio de formación del individuo. De lo contrario, habrá que esperar a recurrir a generaciones de enseñantes con una formación completamente diferente a la nuestra, que no llegaremos a conocer. Por eso, el problema de lo diverso es extraordinariamente difícil por ambiguo y peligroso. Decía antes que actualmente podemos dirigir nuestro trabajo a que el niño sea lo menos diverso posible, pero también a que sea lo más diverso posible. Por ejemplo, se ha discutido mucho sobre la casuística de los mellizos. Los que viven juntos son los que se diversifican más. Los que viven separados, uno con la madre y el otro con la abuela, uno aquí y el otro allá, son los que se igualan más. Eso quiere decir que no estamos dentro de una lógica cultural, social, política, administrativa y pedagógica que nos permita escoger libremente o proceder intencionadamente hacia ciertas elecciones que hacen que un niño sea más libre que otro, entendiéndolo por libre la capacidad permanente del individuo de interrogarse y darse respuesta sobre cómo y cuándo decide algo. Nuestro esfuerzo debe ir en la línea de formación de un niño, de un joven, que, dialogando, comunicándose fuerte e intensamente con nosotros –que pertenecemos a otra generación–, encuentre en este marco su propia elección, que puede o no coincidir con la nuestra. Lo más importante es que no perdamos nunca la capacidad de hablar y escuchar a nuestros hijos. Eso es lo que debemos hacer como padres y lo que deben hacer también los educadores. Hasta que no exista el gran privilegio de poder dialogar, comunicarse, poner en común las ideas, hipótesis, de responder en términos no necesariamente iguales a los interrogantes de tipo cultural, político, religioso, etc., deberemos esperar todavía a definir la naturaleza de lo igual y de lo diverso. Hoy por hoy, nos faltan aún instrumentos. De momento, debe abrirse un debate de aproximación al tema. La discusión será fuerte, contradictoria, de gran complejidad, pero la complejidad es importante para la pedagogía. Yo no estoy ahora aquí para simplificar el problema. El problema consiste en poner en crisis la razón simple sobre la que hemos construido tantas de nuestras cosas. El problema está en plantearnos ahora la complejidad de la razón, las hipótesis, los factores de cada problema de la educación que tiende a hacer iguales o diversos a los niños y a los jóvenes.

Sin pretender añadir problemas a los que ya tenemos, pienso que la plataforma debe ser libre, debe ser discutida, porque la problemática de hoy entra de lleno en el léxico de la filosofía política y hoy más que ayer en las leyes de la cultura, de la información, de las imágenes, es decir, en las grandes leyes que nos sugestionan y que, cuando se manifiestan, pueden oscurecer nuestra capacidad de libertad.

LAS PARADOJAS DEL MAESTRO

M. ANTONIA CANALS

Y el maestro que, afortunadamente, no sabe todo lo que debería saber...

La profesión de maestro está llena de paradojas. Tal vez éste sea uno de los motivos por los que me gusta tanto. Creo que estas paradojas pueden ayudarnos a reflexionar sobre la actual situación de los maestros.

Algunas de ellas parecen intrínsecas a la misma profesión, como por ejemplo: *Cuando los niños no aprenden lo suficiente, la culpa es de los maestros, según los padres, y, según los maestros, todo es culpa de los padres...* ¡Vaya usted a saber! Probablemente, la culpa no es de unos ni de otros. O bien ésta otra: *La enseñanza es una de las profesiones con más vacaciones, y una de aquéllas en la que los profesionales están más cansados...* y, así, muchas más.

También hay paradojas debidas a la profunda relación existente entre la educación y la sociedad, seguramente una relación mayor aún de la que aceptamos normalmente. Por ejemplo: *Para que la tarea educativa esté bien atendida, la sociedad necesita unos maestros sanos, optimistas y equilibrados, y, al mismo tiempo, ella los somete a tales presiones que el resultado no puede ser otro que un número cada vez más elevado de maestros angustiados y deprimidos.* Otras paradojas se desprenden de la estructura de la enseñanza en el país, es decir, de aquello que llamamos el sistema educativo. Así, por ejemplo, vemos que *hacer de maestro es una tarea que los políticos, de cualquier signo, están de acuerdo en considerar como una de las más importantes para el futuro del país, pero, al mismo tiempo, no hay ningún gobierno, gane quien gane, que se decida a remunerarla consecuentemente con esta idea.* Otra muy curiosa es la siguiente: *Siempre «renovamos» la enseñanza (la misma canción desde que me dedico a ello, y ya son muchos años...), y la verdad es que la enseñanza no solamente no se renueva, sino que va quedando seriamente atrasada con respecto al progreso de la sociedad, como si no pudiese atraparla.* Finalmente, y relacionada con las últimas que he nombrado, querría hablar más extensamente de otra paradoja que me parece que cobra un interés especial por su vigencia: *se está mentalizando al maestro*



Necesitamos maestros sanos, optimistas y equilibrados.



Cursos, jornadas, escuelas de verano...



¡Hay tanto para ver y descubrir!

con la idea de que ha de dominar una serie de conocimientos nuevos para realizar su trabajo, pero al mismo tiempo aparecen estos dos fenómenos: por un lado, la «reforma» no ha cedido a las peticiones de que la carrera del maestro, para alcanzar mejor este vasto programa de formación, tenga la duración de cuatro años que le correspondería (cuestión «de presupuestos», ¿qué es lo que en realidad queremos?); por otro lado, la gran extensión y diversidad de los conocimientos exigidos comporta el riesgo de hacer perder al maestro aquello que es esencial y constitutivo de su tarea, es decir, la capacidad de estar atendiendo a la realidad cotidiana y a cada uno de los niños, y extraer de la conjunción de la una con la otra una solución siempre nueva e inesperada, que es la que realmente hace avanzar. Mejor dicho, tengo la impresión de que se está complicando demasiado la manera de entender la formación de los maestros, y, al mismo tiempo, se está olvidando en esta formación el desarrollo de sus capacidades más genuinas. Me explicaré: se nos está diciendo que para ser maestros debemos estar muy preparados, hemos de saber mucho de todas las materias (historia, geología, etc. y, no faltaría más, informática), hemos de conocer los últimos descubrimientos y las nuevas tendencias de la psicología, hemos de ser expertos en las formas de aplicación de las corrientes pedagógicas y dominar las nuevas terminologías (que por otro lado se multiplican). Además, el maestro ha de estar al corriente de los acontecimientos importantes en el mundo, debe haber leído gran cantidad de libros para aconsejar a sus alumnos, tiene que saber las técnicas del vídeo... y, además, tendría que estar al tanto de las leyes que afectan a la escuela, y tendría que ser deportista... ¡Sí señor! Hay trabajos en los que uno tiene el derecho a especializarse (y hoy se valora mucho lo de la especialización), pero en este no. ¡El maestro tiene que saberlo todo!

Imposible seguir así... No es que yo no crea en la formación de los maestros. ¡Justamente creo tanto en esa formación, que he dedicado toda mi vida a ello! Creo en la necesidad de una sólida y práctica formación inicial y, especialmente, en una formación continua que tenga como punto de partida y como fundamento la práctica de la profesión, ayudando a conjugar los descubrimientos y aciertos propios con los de los compañeros, con todo lo que podamos leer y aprender, con la superación de lo que hagamos cada día. Pero no creo en una manera de enfocar la formación del maestro que pretenda abarcarlo todo y, en definitiva, sea demasiado conceptualizada.

Efectivamente, lo dicho anteriormente es lo que el maestro tendría que saber, y yo me atrevo a decir que, por suerte, no sabe. ¿Afortunadamente? Por dos razones:

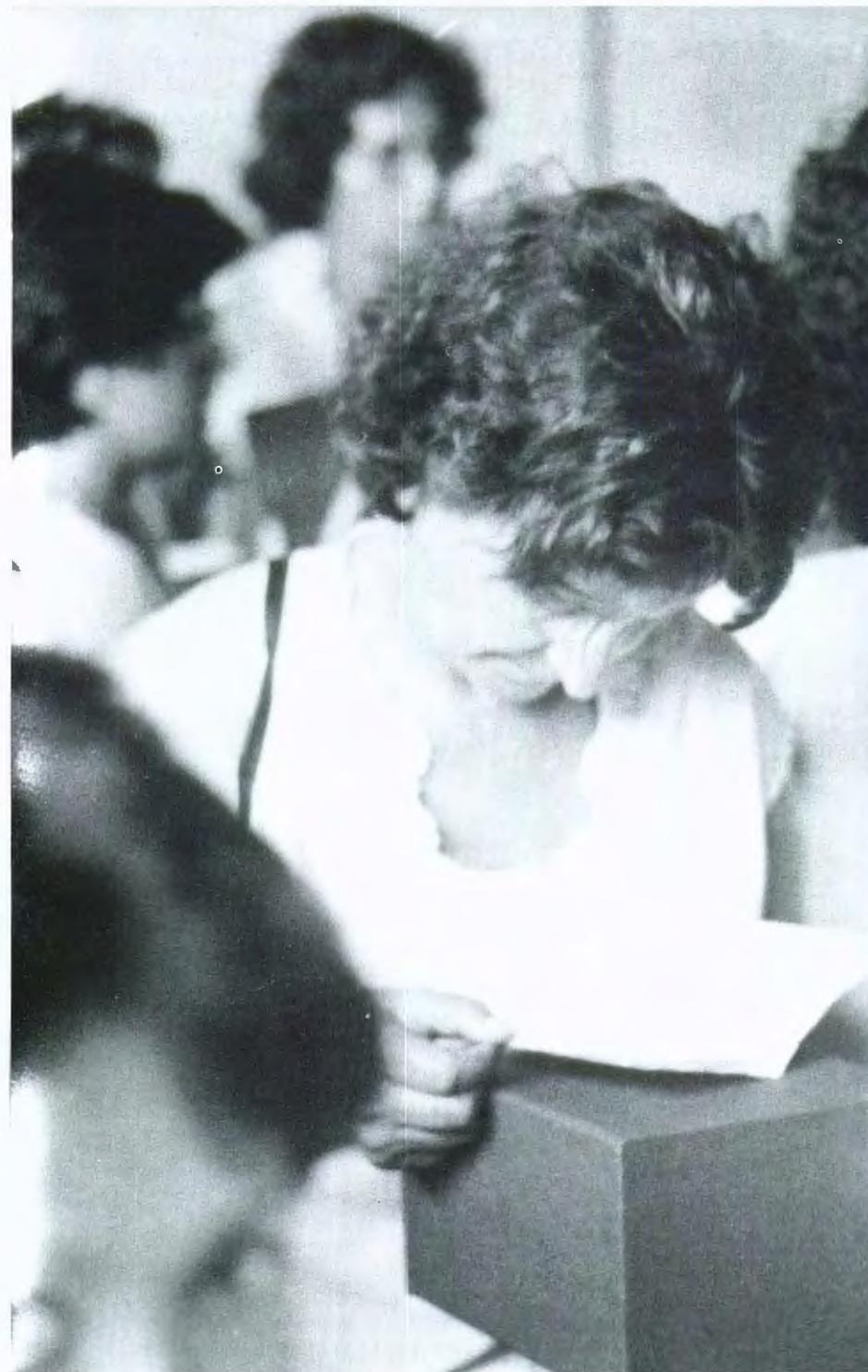
Principalmente porque, por encima de todo, es muy importante que el maestro conserve su salud mental, su equilibrio y su alegría de ser maestro. Y algo tan fundamental puede llegar a peligrar seriamente si llega a angustiarse ante un programa mucho más amplio que el que cualquier persona normal puede asumir; es mejor que conozca sus límites, que sea consciente de lo que no sabe, y tenga recursos para encontrar lo que le falta, con las consultas necesarias, con la práctica del sentido común y con unas actitudes metodológicas básicas.

En segundo lugar, al decir que el maestro «afortunadamente» no lo sabe todo, pienso que la interpretación demasiado «formal» de lo que ha de ser la formación del maestro choca con otro nivel de cosas, muy sencillo pero eminentemente real y esencial en su tarea, que es el de la práctica cotidiana. Y este choque es también una paradoja, porque *si la formación no prepara al maestro para su trabajo, que no es ni más ni menos que la práctica cotidiana de la escuela, ha perdido todo su sentido*. Es evidente que el maestro ha de programar su actividad de clase. Es evidente que, a la luz de la reflexión sobre lo que ha hecho, ha de prever y preparar nuevas actuaciones; pero, al mismo tiempo, qué desafortunado el maestro que no sabe prescindir del programa y olvidar todo lo que ha preparado, no solamente en algún momento excepcional, sino la mayoría de los días. Porque, decíme, ¿cuál es el día en que no ocurre algo lo suficientemente interesante como para atraer su atención y la de los chicos y llevarlo a actuar a partir de esta realidad y no a partir de un proyecto? Porque el único reto verdadero del maestro es éste: que hoy, en clase, y a través de su actividad, los alumnos avancen hacia el conocimiento y dominio progresivo del mundo que les rodea. No podemos dejar que una cosa tan sencilla y tan importante se nos escape, no podemos consentir que los maestros lo pierdan de vista, ni que se nos quede como camuflado en medio del embrollo de tantas teorías nuevas, difíciles de entender.

Yo no sé cómo viven esto en la actualidad la mayoría de los maestros, aunque tengo mis sospechas... En todo caso, me refiero sólo a mí. Lo que pretendo decir es que sería una pena que a base de estructurarse los «hechos y conceptos», los «procedimientos», los «objetivos generales o terminales» o los «contenidos» de esto y de aquello, y la madre (¡o el padre!) que los parió... (¡perdonadme!). A fuerza de hacer un esfuerzo para saber si estoy en el «primer, segundo o tercer nivel de concreción»... y de analizar si lo que hacemos concuerda o no con lo que hemos preparado, sería una lástima (y, por otro lado, sería fácil) que perdiéramos de vista qué es lo que quiere decirnos cada alumno con esta o aquella reacción, con aquella duda o con aquel descubrimiento inesperado, y que perdiéramos la agilidad y el frescor necesarios para continuar avanzando, no a partir de un proyecto (por bueno que sea) sino *a partir de la realidad*, ¡esta es la primera capacidad del maestro!

Por nada del mundo desearía que se olvidara o se dejara en último lugar la formación. Al contrario, me gustaría que la Reforma de la Enseñanza, al contemplar la formación de los maestros, hiciera imposibles para desarrollar esta cualidad, para que todos los maestros, al recibir una buena dosis de cultura, pudiéramos avanzar cada día más no en el arte de enseñar, sino en el de hacer que los niños aprendan, en el arte de saberlos conectar con nuestro mundo, tan diverso y plural, y en el arte de no desanimarnos por tantas contradicciones, y, en cambio, animarnos cada día más por nuestro trabajo, tan difícil, y, paradójicamente, ¡tan apasionante!¹.

MA.C.



Continuar formándose sin perder de vista la realidad.

1. Extraído de *Perspectiva Escolar*, núm. 141, enero 1990, pp. 5-8.

quisicosas y quisicasos

JUEVES

8:55 la mamá de Isabel traera la medicina.

9h ~ ~ ~ ~ ~

10h ~ ~ ~ ~ ~

11h ~ ~ ~ ~ ~

12h ~ ~ ~ ~ ~

13h ~ ~ ~ ~ ~

14h ~ ~ ~ ~ ~

15h ~ ~ ~ ~ ~

16h ~ ~ ~ ~ ~

17h ~ ~ ~ ~ ~

18h ~ ~ ~ ~ ~

19h ~ ~ ~ ~ ~

20h ~ ~ ~ ~ ~

JUEVES

9h ~ ~ ~ ~ ~

10h ~ ~ ~ ~ ~

11h ~ ~ ~ ~ ~

11:30 llamar a los autocares.

12h ~ ~ ~ ~ ~

13h ~ ~ ~ ~ ~

14h ~ ~ ~ ~ ~

15h ~ ~ ~ ~ ~

16h ~ ~ ~ ~ ~

17h ~ ~ ~ ~ ~

18h ~ ~ ~ ~ ~

19h ~ ~ ~ ~ ~

20h ~ ~ ~ ~ ~

JUEVES

9h ~ ~ ~ ~ ~

10h ~ ~ ~ ~ ~

11h ~ ~ ~ ~ ~

12h ~ ~ ~ ~ ~

12:05 Reunión psicopedagoga, hablar de Manuel.

13h ~ ~ ~ ~ ~

14h ~ ~ ~ ~ ~

15h ~ ~ ~ ~ ~

16h ~ ~ ~ ~ ~

17h ~ ~ ~ ~ ~

18h ~ ~ ~ ~ ~

19h ~ ~ ~ ~ ~

20h ~ ~ ~ ~ ~

JUEVES

9h ~ ~ ~ ~ ~

10h ~ ~ ~ ~ ~

11h ~ ~ ~ ~ ~

12:45 Entrevista padres Pablo y comprar pinceles!

13h ~ ~ ~ ~ ~

14h ~ ~ ~ ~ ~

15h ~ ~ ~ ~ ~

16h ~ ~ ~ ~ ~

17h ~ ~ ~ ~ ~

18h ~ ~ ~ ~ ~

19h ~ ~ ~ ~ ~

20h ~ ~ ~ ~ ~

JUEVES

9h ~ ~ ~ ~ ~

10h ~ ~ ~ ~ ~

11h ~ ~ ~ ~ ~

12h ~ ~ ~ ~ ~

13h ~ ~ ~ ~ ~

14h ~ ~ ~ ~ ~

15h TALLER PINTURA

16h ~ ~ ~ ~ ~

17h ~ ~ ~ ~ ~

JUEVES

9h ~ ~ ~ ~ ~

10h ~ ~ ~ ~ ~

11h ~ ~ ~ ~ ~

12h ~ ~ ~ ~ ~

13h ~ ~ ~ ~ ~

14h ~ ~ ~ ~ ~

15h ~ ~ ~ ~ ~

16h ~ ~ ~ ~ ~

17h ~ ~ ~ ~ ~

18h ~ ~ ~ ~ ~

19:30 clase de informática

20h ~ ~ ~ ~ ~

PAT 105 1004

uf...

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

El lenguaje es uno de los aprendizajes básicos de nuestra vida. Alexandre Galí examina, en el texto que ofrecemos a continuación, este aprendizaje durante la infancia anterior a la escolaridad. Sus indicaciones van dirigidas a los padres (formaban parte de una conferencia radiada en Barcelona por Acció Educativa¹ el 23 de abril de 1935). En el contenido de esta charla encontramos elementos interesantes y excelentes indicaciones, explicados admirablemente en un tono divulgativo y sencillo, muy adecuado para la audiencia.

Alexandre Galí fue un educador especialmente preocupado por la lengua y su didáctica. Es uno de los pedagogos catalanes más importantes del siglo que vivimos. Hombre representativo de la renovación pedagógica novecentista, fue, en gran medida, el artífice de la obra pedagógica de la Mancomunitat de Catalunya y, más tarde, de la Generalitat republicana. Después del desastre de la guerra civil, fue uno de los puntales de la recuperación de la pedagogía catalana. Acompañó y animó a bastantes de las primeras escuelas que iniciaron esta recuperación. Se esforzó especialmente por transmitir a los maestros jóvenes la tradición pedagógica renovadora catalana en unos momentos en los que tanto las Normales como la Pedagogía Universitaria se habían vuelto de espaldas al país. La acción se inició, medio clandestinamente, en cursos para maestros que Galí impartía alrededor de una mesa de comedor. De aquí nacería *Rosa Sensat*. Los primeros tiempos de la institución estuvieron impregnados por el influjo del «señor Galí», como aún lo llaman sus discípulos.

1. Divulgación de temas educativos dirigidos principalmente a las familias a través de opúsculos y emisiones radiofónicas.

LAS PRIMERAS FRASES EN EL LENGUAJE DEL NIÑO

ALEXANDRE GALÍ

De lo primero de lo que debemos estar convencidos, al tratar el tema del lenguaje en las primeras edades del niño, es de que todo lo que se hace con referencia al idioma antes de la edad escolar es casi decisivo para toda la vida. El lenguaje es la función menos individual de todas. El individuo sólo lo necesita en función de la sociedad y como parte integrante de ella. Por eso la madre, cuando, con aquel instinto que raramente falla, entrena al niño a decir las primeras palabras, no le educa precisamente la amplitud personal para oír con precisión y utilizar las cuerdas vocales como si le adiestrase en tocar un instrumento; eso es lo que tiene menos valor. Lo que hace la madre es incorporar al niño, por medio del lenguaje, a la colectividad de que forma parte, integrándolo en la entidad social gracias a la cual será un hombre pensante.

(...)

Hemos dicho que en los primeros años se establece la base de todo el lenguaje futuro. La adquisición del lenguaje es al fin y al cabo una cuestión de imitación. El niño casi no hace otra cosa que aprender y repetir el lenguaje que oye hablar. Este aprendizaje tiene unas raíces muy remotas. Las primeras palabras que oye constituyen la primera huella. Es una huella muy profunda, que queda grabada indeleblemente y marca un surco que difícilmente se borrará en toda la existencia. El niño está muy lejos de entender lo que le dice la madre: todavía pasarán largos meses, nueve, diez meses, antes de que aquellos sonidos que escucha y ensaya tengan un viso de significación; pero aquellos sonidos representan el material base sobre el que construirá su edificio lingüístico futuro y constituyen el cimiento escondido que deberá sostener todo este edificio. Cuando empiece a comprender estos sonidos, dándoles un sentido expresivo independiente –quizás hacia los catorce o quince meses– continuará intensamente este proceso, ávido de la adquisición del lenguaje que oye hablar y no de ningún otro. Entonces tendrá importancia el vocabulario, las inflexiones, la frase, todo el conjunto de matices que constituyen un lenguaje selecto. Fijaos en que el niño todavía tardará mucho tiempo en leer y escribir y sobre todo en aprender sistemáticamente el lenguaje por medio de la gramática o ejercicios preparados. Todo el bagaje lo ha de sacar de la boca de la madre o del padre y de la de quienes le rodean. Y cuando llegue a la escuela, este bagaje estará casi constituido y, sobre todo estará ya fijado el trazado interno de su estructura, es

decir, todos los automatismos auditivos y fónicos de la expresión que raramente se borran o se corrigen.

(...)

No nos cansaremos de repetirlo. La escuela siempre se queda en la epidermis del lenguaje por mucho que trabaje. La tarea profunda tiene lugar en la vida íntima. También la escuela realizaría una tarea profunda si pudiese llegar a la vida íntima, sino pesara sobre ella el artificio de su organización, si el maestro pudiese prestar atención en cada momento a cada uno de sus cuarenta o cincuenta alumnos, si la vida de la escuela tuviese igual espontaneidad y riqueza social y espiritual que la vida de familia. El lenguaje en su aspecto más profundo se hace en la vida familiar. Antes de que el niño vaya a la escuela ya se han puesto los fundamentos y continúa enriqueciéndose en el seno de la familia mientras el niño va a la escuela, porque lo que tiene la familia no lo puede tener ni lo tendrá nunca la escuela. Los padres y los familiares deben saber que, cuando ellos hablan, el niño aprende, y, si ellos no hablan o su lenguaje es vulgar o incorrecto, el niño o no tiene escuela de lenguaje o tiene una pésima escuela.

(...)

Del principio que establezcamos podemos sacar importantes consecuencias de carácter práctico. Hemos dicho que el niño aprendía el lenguaje por imitación. Debemos añadir que lo aprende conducido por una fuerza y una necesidad internas mucho más poderosas que todo el interés que nosotros podamos tener en enseñarle a hablar. Se impone hablar al niño en la lengua natural de los hombres. Esto lo sabe todo el mundo. El lenguaje no se ha de empequeñecer. Al niño sano, el lenguaje infantil no le complace y, además, no le hace ningún bien. El niño quiere y necesita el lenguaje adulto.

La segunda norma es evitar, lo más posible, corregir directamente al niño. Él se ofende y no se consigue la corrección porque ésta no la puede hacer nadie más que el mismo niño, enmendando los mecanismos equivocados. Un lingüista dice que, cuando el niño se equivoca, no se le debe decir «Te has equivocado». Lo que se debe hacer es simplemente procurar repetir la palabra de una forma natural y el propio niño va esforzándose en corregirla.

(...)

Dentro del lenguaje infantil debemos hacer una excepción en lo que hace referencia a los juegos y a las carantoñas de la madre durante la lactancia. La madre, en este caso, sin haber aprendido nunca psicología del lenguaje, es muy provisoriosa y sabia. Estos juegos y arrullos, con sus sonidos, con su mímica exagerada incluso, son una formidable gimnasia expresiva para el niño. Son el medio más adecuado para crear en el niño los mecanismos profundos de la expresión.

Así como no valoraremos suficientemente la importancia de los hechos del lenguaje si no lo entendemos como una función colectiva, tampoco comprenderemos todo su significado si no establecemos su correlación con las demás funciones psíquicas. Si les decimos a las madres y a los padres que, para enseñar a hablar, no es suficiente con oír y ejercitar el lenguaje, sino que también deben enseñar a jugar, puede ser que les parezca que decimos algo extraño, porque les parecerá que jugar y hablar no tienen ninguna relación. Éste es, pues, el problema que planteamos: para enseñar a hablar, debe enseñarse también a jugar o a hacer deporte o a dibujar. Si dijésemos que para enseñar a hablar debe enseñarse también geografía o historia, o matemáticas, parecería que se nos comprende un poco más, porque con la geografía, la historia o las matemáticas, nos referimos al contenido del lenguaje.

Pero insistimos precisamente en el juego, en el deporte, en el dibujo, en los trabajos manuales, por su contenido vital y práctico que es el que de una manera más profunda ofrece el contenido del lenguaje. El lenguaje por el lenguaje es muy poca cosa o no es nada. Lo que interesa es la vida, la vida llena, la vida intensa, que tiene mil formas de expresarse, entre ellas, la más general, la más sutil, la más fácil: el lenguaje.

Pero lo notable es que, por lo que parece, la actividad material de las manos o de todo el organismo, de la misma manera que enriquece y facilita el pensamiento también enriquece y facilita el lenguaje. ¡Tan íntimo es el nexo entre el lenguaje y el pensamiento! El niño que sabe jugar, con el juego da pie a enriquecer las bases de la ideación, que son las bases del lenguaje.

(...)

Será conveniente que los padres tengan alguna idea sobre las etapas del desarrollo del lenguaje en los primeros años, aunque sólo sea por prevenir a tiempo cualquier anomalía en el proceso del desarrollo del niño. Los primeros gritos del niño son reflejos sin ninguna intención determinada. Grita por lo mismo que bracea: para liberar una carga de energía. No tarda mucho en darse cuenta de que gritar le reporta un beneficio y entonces grita para satisfacer sus necesidades. Hacia los dos o tres meses, el niño oye su propia voz y entonces empieza a encontrar placer en emitir y en producir los sonidos más extraños. No tarda mucho en aparecer la época de las letanías. Hacia los cinco o seis meses, el niño pasa largos ratos en la cuna repitiendo los mismos sonidos o sílabas y monologando. Es el período llamado de la lalación. Este proceso motor se combina con el auditivo, que es el que tiene más importancia para la ideación. En la segunda semana de vida, el niño oye perfectamente los sonidos y, al mes, distingue la voz humana de los otros sonidos. De todos modos, el proceso de discriminación de la voz es lento y, sobre todo, el niño tarda en identificar la voz humana con su propia voz. Sin ello no puede realizarse el juego imitativo, base esencial del lenguaje. Cuando se oye a sí mismo, alrededor del medio

año, hace un esfuerzo verdaderamente inaudito para reproducir los sonidos, por medio de una cantidad de tanteos y fracasos tan considerable que los adultos no podemos ni imaginar. Es un verdadero esfuerzo de gigante. Por eso Darwin, al ser preguntado sobre cuál era la edad en la que el hombre trabaja más, pudo contestar que era en el primer año de su existencia. De una forma casi simultánea con el proceso imitativo, se inicia otro momento de importancia excepcional: es el de la identificación de las palabras con las cosas. En este momento, que suele manifestarse plenamente hacia los nueve o diez meses, la madre suele utilizar su arte de educadora con gran habilidad. Lo hace cuando juega con las manos o los pies del niño o las cosas que le rodean, sobre todo las que le sirven para sus necesidades, como, por ejemplo, el biberón y repite la palabra miles de veces, sin cansarse nunca, teniendo delante el objeto que el niño puede ver y tocar.

De esta forma, el niño aprende a aplicar los sonidos a las cosas concretas, es decir, aprende las palabras utilizándolas. Este boceto de aplicación puede empezar después de los diez meses. Pero no creamos que los primeros sonidos que el niño usa como palabras tienen el mismo significado definido que tienen para nosotros. No, para el niño, el significado de la palabra es muy vago e impreciso. «Botella», o el conjunto de sonidos que representen para él esta palabra, tanto podrán significar la botella concreta, como quien la lleva, como el hambre que experimenta, como cualquier otra cosa que haya estado asociada con la botella. Por eso se dice, con razón, que las primeras palabras del niño tienen todo el valor de una frase. El discernimiento del significado de las palabras es un proceso larguísimo que tal vez no se convierte en decisivo hasta que el niño conoce el «yo» y su significado, es decir, hacia el final de los dos años. A partir de este momento, empieza el enriquecimiento del vocabulario que suele crecer mucho después de los dos años. En esta edad están ya puestas las bases esenciales del lenguaje, pero su integración hacia la plena posesión de la frase y de las formas de expresión adultas, dura hasta alrededor de los diez años, época en la que se puede empezar a iniciar el aprendizaje de una segunda lengua, sin temor a vulnerar el desarrollo de la primera.

Queda por tratar un punto de gran interés: se trata del de los retrasos o anomalías en el desarrollo del lenguaje. Pero este es un problema muy complejo, que debería ser tratado especialmente. De momento, lo único que podemos hacer es dar un consejo: si los padres observan que los procesos de adquisición del lenguaje se retrasan o se producen de forma irregular, será conveniente que consulten con el maestro o con el médico especialista, ya que muchas veces las anomalías en la adquisición del lenguaje son sintomáticas.²

A.G.

2. Selección del trabajo publicado en *Butlletí dels Mestres*, Barcelona, núms. 127-129, abril-mayo-junio 1935.



Alexandre Galí.



¡Un año!



Dos... ¡Y que cumplas muchos más!

escuela 0-3

SU PEQUEÑA HISTORIA

MONTSERRAT JUBETE y CARMEN FERNÁNDEZ

Todos tenemos nuestra historia. Unos, con más años, más larga; otros, con menos, más corta. ¡Tres años no son muchos si lo miramos desde la óptica del adulto, pero representan toda una vida, y, por cierto muy intensa, si lo miramos con los ojos de un niño de tres años!

¿Qué significa «historia» para unos niños, que no saben absolutamente nada de la historia? Significa mirar hacia atrás; significa recordar hechos, situaciones, emociones vividas; significa ser capaz de ver la propia vida, desde el presente hasta sus orígenes y vuelta al revés; significa ver unos elementos estables (padres, casa, hermanos, amigos, etc.) y unos elementos cambiantes (las características personales, la altura, los cabellos, la cara, la ropa...) y ver... (algo que es maravilloso) ver que en medio de estos elementos estables y cambiantes *tú eres siempre tú mismo.*

¿Posee un niño de tres años la capacidad de percibir estas filigranas? ¡Desde luego que la posee! Y sobre todo si nosotros, los adultos, le preparamos el terreno, le ayudamos a recordar hechos, a relacionar el pasado con el presente e incluso, quizá, a resolver algún pequeño conflicto que había quedado aparentemente camuflado en el recuerdo.

Veamos como un pequeño grupo de niños de la escuela infantil y sus maestras han puesto en práctica la experiencia.

Charito, maestra de la Escuela Infantil, acaba de dar a luz una niña: María. Al haber vivido prácticamente todo el embarazo junto a los niños, éstos se sentían maravillados con la pequeña.

Constantemente le preguntaban: «¿Qué come María? ¿No sabe andar?» y la comparaban con ellos: «Mi mamá dice que cuando yo era pequeño también me tomaba la leche con biberón»...

Cuando jugaban a muñecas, todas se llamaban María; daban de mamar a la muñeca. «Charito me ha dicho que María aún mama». Y, con su inmensa curiosidad por conocer el mundo que les rodea, empezaron a querer saber lo que hacían cuando eran pequeños ¡cómo María! «¿Y yo, dónde dormía cuando iba a *Mariposas*? ¿Verdad que también llevaba paquete porque me hacía pipí? ¿Tenía dientes? ¿Y pelos?»

¡Claro! No era necesario que nos devanásemos los sesos pensando en cuál podría ser el centro de interés, el elemento motivador a partir del cual podíamos poner en marcha el curso y trabajar. Los mismos niños, con sus preguntas y sus juegos, nos estaban revelando constantemente lo que constituía su centro de interés.

Y nos pusimos manos a la obra: propusimos que pidiesen en su casa fotografías de cuando eran pequeños en las que apareciera toda la familia. Al mismo tiempo, en una reunión de clase informamos a los padres sobre nuestro proyecto.

Al principio, las fotografías no llegaban, pero, cuando pudimos pegar las primeras sobre una cartulina, no hubo interrupción. Cada día se añadía alguna, y, en un santiamén, ya teníamos fotografías de todos los niños y niñas del grupo. ¡Ah, y también las nuestras! Así podían comprobar que los adultos también habíamos sido niños alguna vez.

Resultaba fantástico ver cómo, incluso los más tímidos, se entusiasmaban explicando a los demás sus propias vivencias o las de su familia: «Aquí mamá me baña y estoy contenta.» «Éste es mi abuelito y ésta soy yo con mi mamá y mi tete». A veces planteaban preguntas curiosas: «¿Este señor que va vestido de blanco, verdad que lleva una ambulancia?». Y me las veía y me las deseaba para explicarles que no, que era el sacerdote que bautizaba a Luis y que, por eso, llevaba aquel vestido blanco con la cruz roja.

Los pequeños recuerdos de cada niño ocuparon un lugar preferente y al alcance de todos, tanto en el espacio de la sala como en nuestra vida cotidiana. No pasaba un solo día sin que surgieran pequeñas tertulias y diálogos en el rinconcito donde se exponían las fotografías.

Llegó el nuevo año, y, con él, los días de los cumpleaños (casi todo el grupo había nacido entre enero y mayo). Las 3 velitas se encendían y apagaban una o dos veces al mes, y, cuanto más profundizaban en su breve vida, más se interesaban por ella. Entonces se nos ocurrió una excelente idea: pedir a Irene, que había trabajado en nuestra escuela infantil, y que junto con Charito se había ocupado de este grupo de niños cuando eran *lactantes*, que viniera un día a visitarnos y a pasarles las películas que sobre ellos habíamos rodado en aquella época.

Se lo dijimos a los niños y, de acuerdo con ellos, la telefoneamos y le rogamos que nos hiciera una «visita». Preparamos todo lo que deseábamos decirle a Irene, especialmente lo que habían hecho desde que ella no los veía y creí-



La alegría del recuerdo.



El interés por contemplar la propia historia.



Preparación de una fiesta.

mos que les gustaría que Irene les explicara las cosas que hacía cuando eran «pequeños». Por supuesto, las mejores preguntas y observaciones surgieron de forma espontánea al llegar el día señalado.

En un primer momento, parecía que los niños no la recordaban, pero enseguida se volcaron; todos querían decirle un montón de cosas, explicárselo todo y hacerle mil preguntas: «Sabes, yo ya tengo tres años». «Y yo también» «... ya no vamos a *Mariposas*, ahora vamos a *Gallos*»...

Por fin llegó el día de ver la película (¡se sorprendían tanto al verse en movimiento y tal como eran dos años antes!). Colocamos las sillas en semicírculo esperando pacientemente a que todo estuviera preparado. No se les escapaba ni un solo detalle; se reconocían a sí mismos y a los demás a la perfección, se daban cuenta de cuando faltaba algún compañero. Aina, al igual que cuando pasamos las diapositivas de este período, estaba muy preocupada por saber dónde se habían metido los que salían en una escena y a la siguiente desaparecían y, sobre todo, dónde estábamos nosotras, Irene, Carmen y yo, ya que en la película no aparecía ningún adulto. En una secuencia en que la filmación se realiza en el patio, y se los ve jugando con la arena, subiendo al tobogán, etc., otra niña, Mali, preguntó: «¿No teníamos miedo?». Les pregunté por qué habían de tener miedo y, Aina, rápidamente, respondió: «Porque estábamos solos».

Desearon ver de nuevo la película, y, después, preguntaron y explicaron a Irene muchas cosas hasta que finalmente se fue.

Y, de este modo, fuimos reconstruyendo la pequeña vida de cada uno de ellos mediante los recuerdos, las imágenes, el diálogo constante con padres y niños, mediante preguntas a los maestros de los años anteriores y frecuentes visitas a los grupos de los más pequeños.

Creemos que la experiencia resultó muy positiva para todos: los niños se interesaban por saber cómo eran ellos exactamente y el hecho de volver la vista atrás les ayudó a adquirir seguridad y favoreció el proceso de situarse en su entorno.

Todos aportaron algo, ya que el tema les resultaba muy próximo: su familia, sus vivencias... Se fomentó el diálogo, el intercambio, el hecho de saber escuchar a los demás. Todas las fotografías fueron tratadas con un gran respeto y cuidado, a pesar de que éste fue uno de los rincones más utilizados durante todo el curso, rincón en el que casi siempre se podía encontrar a uno u otro.

Al principio, no pensamos que nuestra pequeña historia pudiese dar tanto fruto, pero, aprovechando día tras día el entusiasmo de los niños, y entusiasmandonos también nosotros en el empeño, conseguimos conectar, en el momento preciso, con los intereses del grupo, y nos fue posible aportar los elementos necesarios para extraer el máximo provecho.

La caja de las sorpresas

Una caja con dos agujeros y un buen forro. ¿Os podéis imaginar objeto más fácil de construir?

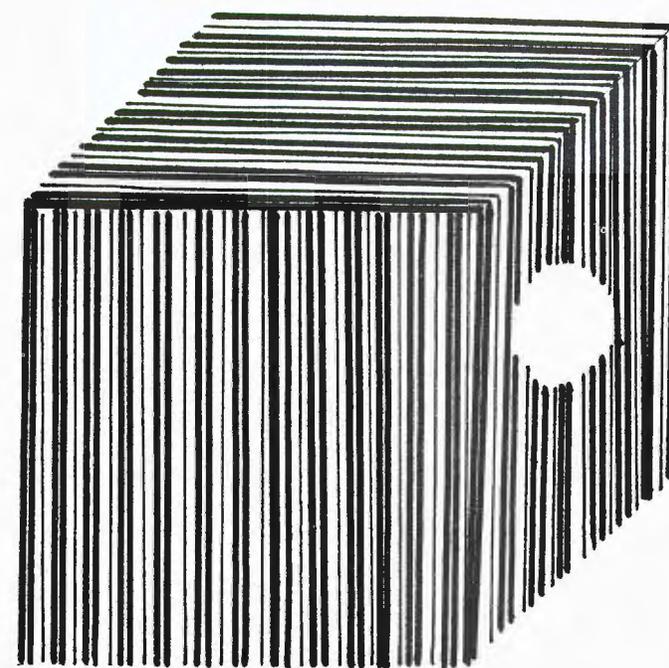
De todas maneras, vamos a construirla con «dignidad». Que sea de cartón resistente, lo suficientemente grande como para que se puedan mover las manos en su interior (podría medir unos 30 cm. × 30 cm. × 25 cm.) y que esté forrada con un papel también resistente y atractivo. Todo lo que ponemos al alcance del niño lo educa y, por lo tanto, no puede estar hecho de cualquier manera.

¿Una caja con dos agujeros? ¿Y para qué sirve?

¡Para un sinfín de cosas! Sólo se requiere que dejemos volar un poco la imaginación. Para los más pequeñines, podría ser la caja de las sorpresas... ¿Qué es lo que encontraremos hoy? Si a los niños de dos o tres años les escondemos un objeto muy familiar y sencillo, podrán reconocerlo por el tacto, sin necesidad de verlo. Los mayores podrán disfrutar con propuestas diversas de ejercicios sensoriales, descubriendo los objetos por su textura o su forma.

Seguro que ya se os han ocurrido montones de ideas...

¡Adelante! ¡Permanecemos ávidamente a la espera de vuestras sugerencias!





La experiencia interdisciplinar.

escuela 3-6

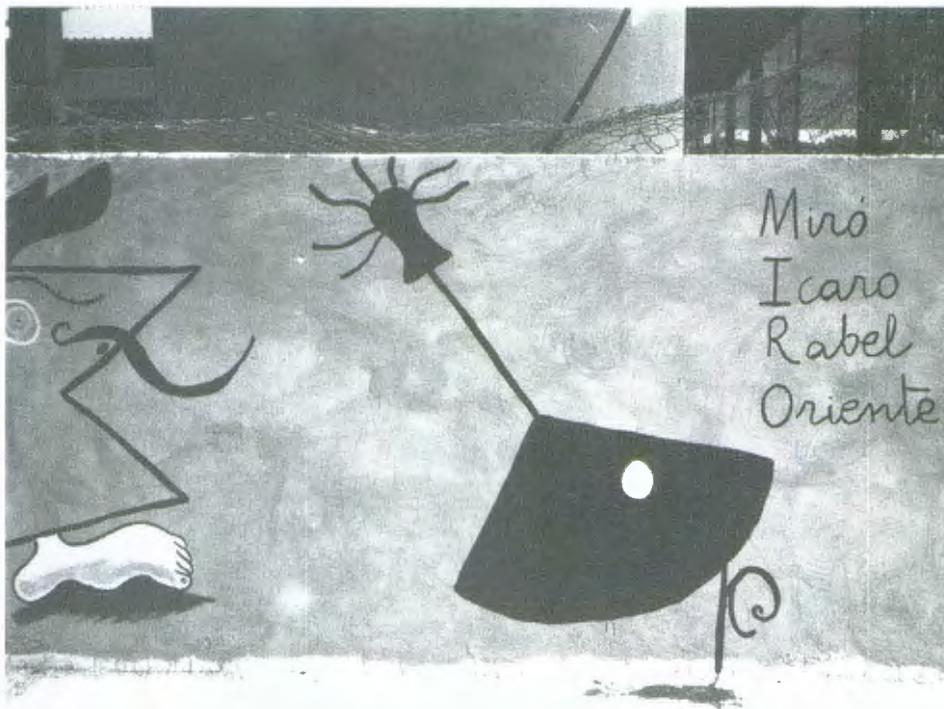
PINTURA Y POESÍA EN LA ESCUELA INFANTIL

PEDRO GUERRERO

En el Colegio Público Virgen de la Arrixaca, de Murcia, se ha realizado una experiencia sobre poesía y pintura, experiencia didáctica, desarrollada durante la celebración de una semana cultural. Los objetivos que se pretendía conseguir en cuanto a la relación de la poesía con la pintura eran los de la actividad literaria del conocimiento de poemas que hagan referencia a pintores, pinturas o técnicas pictóricas, la organización de actividades encaminadas al conocimiento de la poesía y de la pintura de forma interdisciplinar y, finalmente, después de preparar bocetos de diversas pinturas conocidas, la pintura de murales en el muro-pared que separa la escuela de otras dependencias, así como una exposición sobre la elaboración de todo el trabajo.

Estrategia didáctica

Esta experiencia de innovación representaba un cambio, una mejora en el contexto escolar, fundamentada en una actividad literaria y plástica, con otros componentes curriculares, como el área social, y de ejecución comprensible



Acróstico mironiano.

Una vez que se había obtenido la aproximación al conocimiento de la, aparentemente, ingenua pintura de Miró, los alumnos, inventan, con esa textura pictórica, una pequeña muestra de trabajos que se expondrán en el salón de exposiciones del centro.

«Niño, pinta los muros al salir de la escuela»

Con este lema se inicia el trabajo pictórico más sobresaliente. Se reparte el muro, de unos ciento cincuenta metros, que separa el Colegio de otra edificación y, tras haberlo tratado previamente con pintura plástica blanca, se asignan lugares entre los diez grupos de alumnos que tiene el centro. Bajo la coordinación-animación de los maestros, se van eligiendo los temas a pintar.

El caso de los alumnos de 3-6 años era verdaderamente activo: Cubos de agua de un lado para otro, pintura, brochas, cucharas para las mezclas, papel continuo para poner al pie del muro y evitar manchas, mesas, sillas para elevarse y pintar las partes más altas del muro, correrías... Y una alegría desbordante en las primeras líneas de color sobre la blanca pared.

Se escogió diversidad de temas: Rizos marinos, peces, soles, lunas, caracoles, escaleras, estrellas; sobre amarillos, blancos, azules, negros. Los rojos y los negros mironianos superpuestos sobre una base amarilla, un azul desbordante, un verde indiscreto, todo ello en la comprensión infantil de que el mundo de ese señor, de Miró, es así, y sólo así, como el que estamos dejando sobre el blanco de la gigantesca pared. Y nosotros íbamos evaluando progresivamente el trabajo, reabriendo el carácter de criterio abierto con el que se iba deshojando el proyecto, acudiendo a nuevas sugerencias, a nuevos sentimientos de los alumnos; y así recitábamos poemas sobre estrellas, sobre rocas, sobre soles, sobre lunas.

Y el maestro leía los acrósticos:

Mas siempre
Ilusión de la infancia
Refugio de colores
O del sueño real

Miró mirado

La alegría pictórica, la inmensa alegría de descubrir los colores que salen de la brocha, del pincel, del dedo, se desbordaba por momentos. Algún adulto los ayudó y escribió aquello que ellos ya se sabían:

MirÓ en O

Y recitábamos:

Mar
Isla
Roca
Ola

Y allí quedaban el mar, la isla, la roca y la ola, sobre los viejos y blancos muros del Colegio. Y las paredes del muro se convirtieron en una alegría de color, donde quedaba Miró señalado, infantil, reconquistado para la escuela de la luz, de la plasticidad: «Niño, pinta los muros al salir de la escuela», como un homenaje, también, a los graffiti, que son la cultura mural de una mocedad urbana. Y se quedaba todo el proyecto allí, todo el color allí; asombrados los alumnos, los maestros, los padres que iban pasando por las paredes que una semana antes era una sucia pared de escuela urbana, tiznada y resquebrajada. Se quedaban los colores allí, quietos, enseñando aquel muro de Picasso que habían pintado los alumnos del ciclo superior y, aquel otro, de Miró, que habían coloreado los demás compañeros del centro. Los más pequeños, quizás los más manchados por las pinturas en sus manos, en sus camisas, y hasta en sus pantalones, todavía no han olvidado aquella semana, aquel poema aprendido a la luz del día, en el patio del Colegio soleado, en el jardín de Miró, en el planeta Miró. Inolvidable para los que aún no lo habían hecho; por eso, estábamos ante un proyecto acabado, evaluado en los propios muros.

Habíamos ligado poesía y pintura. Se había roto la separación de las áreas disciplinares en un currículum abierto a sensaciones distintas en cada momento, entre lo plástico y lo poético. Por eso, decíamos: «Niño, pinta los muros al salir de la escuela». Y, ahora, se entiende un poco más.

P.G.

*Profesor de Didáctica de la Lengua
y la Literatura. Universidad de Murcia*

Bibliografía:

- ALBERTI, Rafael: *Los 8 nombres de Picasso*, Barcelona, Editorial Kairós, 1970.
ALBERTI, Rafael: *A la pintura. Poema del color y la línea*, Buenos Aires, Losada, 1976.
ALBERTI, Rafael: *Rafael Alberti para niños*, (Edición preparada por María Asunción Mateo), Madrid, Ediciones La Torre, 1984.
GUERRERO RUIZ, Pedro: *Rafael Alberti. Poema del color y la línea*, Murcia, Ediciones Myrtia, 1989.
GUERRERO RUIZ, Pedro y LÓPEZ VALERO, Amando: *El taller de lengua y literatura*, Murcia, Universidad de Murcia, 1989.
- *Miró*, Barcelona, Ediciones Nauta, 1970.
- *Picasso*, Barcelona, Ediciones Nauta, 1970.



Pinta el muro al salir.

solamente como «letras», «números», «cincos», «a, e, i, o, u», etc. Para el niño de esta edad las «letras» o los «números» no sustituyen nada, sólo son lo que son: un objeto más dentro del mundo que, como muchos otros, tienen nombre.

Posteriormente, se da un gran paso. Las grafías sirven para sustituir otra cosa, pasan a ser «objetos sustitutos» que tienen un significado. Pero a diferencia de nuestro punto de vista de adultos alfabetizados, para el niño las grafías no representan sonidos. El significado viene determinado por la naturaleza de los objetos a los que acompaña. El primer tipo de relación consiste en buscar alguna correspondencia entre las señales gráficas y los objetos del mundo.

La primera separación entre los símbolos y lo simbolizado empieza cuando el niño es capaz de diferenciar entre «lo que es» («letras» o «números») y «lo que significa» (según el tipo de objetos a los que las grafías aparecen unidas). Como los objetos tienen nombres, se denominan de una determinada manera, la relación se establece cuando a un conjunto de letras se le atribuye *el nombre del objeto* o imagen que le acompaña.

Pero el nombre no es aún la representación de una pauta sonora, sino que pasa a ser una propiedad de los objetos que pueden ser representados a través de la escritura (Ferreiro y Teberosky, Cap. III y IV). La atribución depende más de las correspondencias en relación con el objeto que de las propiedades de lo escrito. De esta manera un mismo conjunto de letras «significa» *perro* junto a la imagen de un perro, sin que ello excluya que pueda «significar» también otra cosa si se relaciona con otras imágenes.

Esta relación tan directa entre los símbolos y lo simbolizado hace que muchos niños elaboren curiosas hipótesis. Para escribir «casa», por ejemplo, hacen falta más letras (o de mayor formato) que para escribir «casita» (Ferreiro, 1979).

Como podemos observar, el niño está lejos de pensar en términos de correspondencia fonema-grafema. Pero, si se nos permite, daremos un salto en el proceso evolutivo hasta llegar al momento en que los niños establecen alguna hipótesis sobre la relación entre los sonidos y las letras. La primera hipótesis que aparece es que *las letras representan sílabas*. La génesis de esta hipótesis está conectada con un problema cognitivo más general: el de la relación entre las partes y el todo. Efectivamente, las partes del escrito (sus letras) son elementos que se constituyen en observables en determinados momentos de la evolución conceptual de la escritura. De la necesidad de interpretar estas partes surge la descomposición del nombre en sílabas.

La hipótesis silábica consiste en atribuir una sílaba a una letra –a cualquiera de ellas–. La correspondencia es más cuantitativa que calificativa. Para un nombre trisílaba hacen falta 3 letras. Pero en el caso de los nombres bisílaba o monosílaba, dos y una letras son «pocas». Con pocas letras, (menos de tres)

se viola *otra de las hipótesis del niño, que consiste en exigir una cantidad mínima para que una cosa sea aceptada «para leer».*

Así nos damos cuenta de que las ideas del niño son muchas y de que ninguna coincide con las presuposiciones de la enseñanza sobre la «naturalidad» y simplicidad del sistema alfabético. Ni el secreto del aprendizaje consiste en establecer la correspondencia fonema-grafía, ni el sistema alfabético es un código «exclusivamente» fonográfico. Como ha indicado Sinclair (1980), ningún sistema de simbolización retiene todas las características de lo que representa. Tanto el proceso de selección de los aspectos a representar como las convenciones de la manera de representación, son *construcciones mentales* que no pueden ser reducidas a una simple transferencia de lo oral a lo escrito.

La relación entre escritura y lenguaje no es un dato inicial. El niño no parte de allí, sino que llega allí.

Para llegar a este punto, ha pasado de un período de correspondencia de tipo lógico (una letra para cada sílaba) a una correspondencia motivada y estable (no cualquier letra para cualquier sílaba). Las vocales se estabilizan con mayor rapidez que las consonantes (en el caso del castellano y del catalán) y adquieren valores silábicos en el contexto de los nombres en los que aparecen. Así, la J será la «jo» para «Joaquín» y la N será la «na» para «Natalia».

Si hemos dedicado esta exposición a cuestionar la tan mencionada correspondencia fonema-grafema es porque los antecedentes evolutivos de la escritura están lejos de reducirse a una simple asociación entre fonemas y sonidos.

La idea de que la escritura tiene significado (es decir, que es un objeto sustituto) no depende, exclusivamente, de la representación de los fonemas. Recordemos los diferentes sistemas de escritura y los distintos sistemas simbólicos que representan elementos no-lingüísticos (representación matemática, gráficos, mapas, música,...). Recordemos, también, el dibujo. El proceso de comprensión de la escritura no puede ser identificado con los últimos pasos: interpretación silábica o fonológica del código.

A.T.

Instituto Municipal de Educación de Barcelona

Bibliografía:

- FERREIRO, Emilia: *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional «Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura». Méjico, 1981.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Méjico, Siglo XXI, 1979.
- SINCLAIR, H.: *Language and mathematics in acquisition*, 1980.
- TEBEROSKY, A.: *Construcción de escrituras a través de la interacción grupal*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional «Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura», Méjico, 1981.

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

infancia y sociedad

PREVENCIÓN DE LOS MALOS TRATOS Y EL ABANDONO INFANTIL

Dr. XAVIER QUEROL

Como hijo de maestros, ya desaparecidos, y desde el recuerdo de sus enseñanzas, quiero evocar el enriquecedor mensaje que, desde su situación social y profesional, todos ellos pueden irradiar: una nueva cultura o pedagogía de la no violencia, de la solidaridad, de la justicia y de la ética, y de la responsabilidad.

Quando nos adentramos en el fenómeno de los malos tratos y nos detenemos a reflexionar sobre cuáles pueden ser las medidas preventivas más eficaces para evitar los efectos negativos del mismo, descubrimos que nos hallamos ante uno de los aspectos más importantes de los malos tratos, al mismo tiempo que uno de los más difíciles y complicados. Se trata en definitiva de encontrar qué vías de actuación pueden ponerse en marcha, a partir de las cuales sea posible en un futuro cambiar el denominado «sustrato maltratante», en el cual, factores relacionados con los padres, el niño y factores psicosociales impiden negativamente la puesta en marcha de relaciones afectivas normales entre padres-hijos o cuidadores y menores.

Desde un principio, observamos que las causas psicosociales y del entorno, predominantes en el problema que nos ocupa junto a factores macroestructurales de la sociedad en que vivimos, no pueden, ni a corto ni a medio plazo, ser prevenidas desde un modelo preventivo de tipo médico. Es decir, ni disponemos de vacunas, como en la gripe, contra la agresividad o violencia social, ni vitaminas que estimulen la nutrición emocional de los padres hacia los hijos, ni fármacos que puedan ser utilizados para cambiar los hábitos o actitudes negativas de la sociedad adulta hacia la sociedad infantil. Esto, añadido a la falta de recursos económicos destinados de forma generalizada y efectiva a paliar los problemas del paro, la vivienda, etc., pone en evidencia la necesidad de instaurar programas preventivos que mejoren el contexto global, sin escisiones, que permitan elevar el nivel de movilización de la comunidad, que disminuyan nuestra cultura de la violencia, y, en definitiva, que incidan en la mejora de los desequilibrios sociales. Sin embargo, queremos subrayar que los malos tratos y el abandono no son característicos de los contextos sociales ligados a la pobreza y la marginación, aunque sí frecuentes, apareciendo, como ya hemos señalado en numerosas ocasiones, en cualquier cultura, raza, religión o grupo socioeconómico.

Es por todo ello por lo que nos atrevemos a afirmar que la mejor, y seguramente más admirada inversión de cualquier gobierno, la constituiría la puesta en marcha de amplias medidas de protección a la infancia. Medidas de protección o preventivas que, lejos de un marco a veces teórico, intentaran romper en relación al maltrato la espiral de violencia, evitando futuras generaciones de adultos «maltratantes» y potenciando al mismo tiempo los efectos preventivos de otros problemas sociales emparentados como la marginación, la drogadicción, la delincuencia, el retraso mental, el fracaso escolar, la mortalidad infantil, etc., cuyo modelo ecológico es parecido al abandono y maltrato infantil. Si el futuro de una sociedad radica en su colectivo infantil, atendiendo tanto a sus potencialidades innatas positivas como a las adquiridas dependientes de una buena educación, será necesario, por tanto, lograr las mejores condiciones de bienestar familiar y social, donde todos los niños puedan aspirar a crecer y desarrollarse en igualdad de oportunidades, donde todos puedan manifestar que la sociedad ideal es «la que los cuida y protege», y en la que, en definitiva, ninguno pueda sentirse maltratado o rechazado.

El éxito de un programa preventivo, aunque posiblemente no obtenga resultados inmediatos, está en relación con el tipo de prevención y su nivel de aplicación. Aunque deben considerarse las acciones individuales, un programa preventivo en relación al maltrato debería contemplarse, tal como sugeríamos anteriormente, desde un punto de vista global, atendiendo a sus múltiples causas etiológicas. Es, por tanto, fundamental que todo programa sea enfocado hacia la sociedad, la familia y los distintos profesionales en contacto con los niños. Las acciones, no solo preventivas sino también de intervención, Institucionales y/o Gubernamentales, pueden enfocarse desde el punto de vista primario, secundario o terciario, atendiendo a las realidades y características



Potenciar la calidad social del entorno.

de las distintas sociedades donde vayan a aplicarse. Es decir, ningún modelo preventivo o de intervención puede ser, de forma indiscriminada, ni exportado ni importado.

Prevención primaria

La prevención de tipo primario tiene como objetivo erradicar el problema de los malos tratos y el abandono, con la puesta en marcha de medidas educativas y socioeconómicas, anticipándose de tal forma, que aquellos no lleguen a manifestarse.

Medidas educativas

Deberían fomentar la antiviolencia y la solidaridad versus la competitividad, revalorizar el papel del niño y el reconocimiento de sus Derechos facilitando su integración social, estimular la afectividad de los padres y los contactos precoces en la época del nacimiento, así como su educación en el futuro papel de padres, sensibilizar e informar sobre el problema a la sociedad y sensibilizar y formar a los profesionales implicados de alguna forma en el mundo infantil. Los receptores y efectores de dichas medidas, no cabe duda de que deben ser: el niño, en las escuelas, centros infantiles, servicios sanitarios; los padres, durante los periodos de embarazo materno, peri y postnatales, en asociaciones escolares de padres, y, porque no, en actividades fomentadas desde asociaciones vecinales; los profesionales, mediante sus programas de formación, de pre y postgrado, sin descuidar los relacionados con la justicia, la policía y los medios de comunicación.

Medidas socioeconómicas

Intentan mejorar las condiciones ambientales que pueden generar estrés, disfunciones o violencia socio-familiar. Para ello, debería mejorarse la calidad de vida con una política que fomente empleo y reduzca el paro laboral, que aumente o promueva viviendas de tipo social, que atienda la marginación, que contemple los «pozos de pobreza» de forma reversible y que distribuya equitativamente los recursos económicos, aplicándolos, prioritariamente y según las necesidades, a los distintos ámbitos de la educación, sanidad, y bienestar social.

Prevención secundaria

Este tipo de prevención persigue la identificación o detección de familias con riesgo o vulnerables, y, en consecuencia, la puesta en marcha de equipos multidisciplinares, con una doble función de prevención e intervención, que eviten la aparición de nuevas manifestaciones.

Es en los Servicios Materno-Infantiles donde mejor puede desarrollarse este tipo de prevención, dado que el medio permite detectar, a partir de los padres y de su elaborada historia psicosocial, los factores de riesgo o sustrato maltratante. Sin embargo, es necesaria, indudablemente, una determinada predisposición o sensibilización sobre el problema por parte de los profesionales, así como una adecuada formación sobre el mismo. La época del embarazo constituye un período de gran interés en el problema que nos ocupa, no sólo porque permite la detección de factores que pueden predisponer en el futuro al maltrato, sino también porque supone un periodo de tiempo lo suficientemente largo para preparar a los padres en el cuidado de sus hijos. De ahí la importancia, tanto en el ámbito de la sanidad pública como privada, de los pediatras, pediatras-neonatólogos y enfermeras en medio hospitalario, de los pediatras en los Centros de Atención Primaria (CAP) y Áreas Básicas de Salud (ABS), y de los psicólogos y psiquiatras infantiles en los Centros de Asistencia Psiquiátrica Infantil Primaria (CAPIP), estos últimos, dependiendo del nivel de desarrollo o implantación en las distintas Comunidades Autónomas, del modelo sanitario basado en el Sistema Nacional de Salud. A partir del nacimiento, para algunos denominado «punto cero de la prevención», la valoración de un posible futuro maltratante depende lógicamente de todos los profesionales que por su profesión conviven con el niño, ya sea de forma habitual o con relativa frecuencia, como los maestros y psicólogos en las escuelas; los profesionales que trabajan en guarderías, parvularios, jardines de infancia, etc; y los trabajadores sociales, una de las piezas fundamentales del fenómeno que nos ocupa, dentro del sector o espacio médico-social.

Así pues, a las funciones propias y específicas derivadas de las distintas profesiones y desde distintos ámbitos, pueden añadirse, sin lugar a dudas, funciones de detección y preventivo-educativas de una importancia trascendental, no sólo en relación con los malos tratos sino también con otros problemas emparentados.

Las medidas aplicadas hacen referencia a la educación general de los padres en el cuidado de los niños, especialmente sobre normas de puericultura, vacunaciones, alimentación, etc.; estimulación de contactos precoces padres-hijos; apoyo familiar domiciliario valorando, mediante control y seguimiento, la conducta de los padres.

A partir del momento en que cualquier profesional en contacto con el niño, con funciones específicas derivadas de su profesión, con sensibilidad hacia el problema y con una adecuada responsabilidad social detecta una situación de riesgo o una familia vulnerable, no debe desentenderse del problema ni ser desatendido por los Equipos Multidisciplinares (EM) de prevención-intervención con funciones específicas y concretas. No debería desentenderse por cuanto el seguimiento, participación activa e incluso capacidad de decisión en casos concretos, puede significar un estímulo y un aumento positivo de la respuesta emocional de los distintos profesionales en casos futuros. No debe-

ría ser desatendido o desinformado por lo que conlleva de posible desilusión, frustración y contradicción, al impedirle la valoración o el conocimiento de los resultados de una intervención. De todas formas, las respuestas emocionales de los profesionales deben tener en cuenta la capacidad real de los programas de prevención, protección-ayuda e intervención, ya que ignorarlo es exponerse a construir falsas expectativas o «castillos de arena» basados en soluciones inmediatas de carácter generalizado.

La colaboración con profesionales de los EM de expertos sobre el tema, con funciones específicas de prevención-intervención, es fundamental.

Equipos Multidisciplinares (EM)

Posiblemente en ningún otro problema de tipo médico-social sea tan importante trabajar en equipo como en el tema que nos ocupa, siendo difícil de comprender el trabajo individual, abocado con toda seguridad al aislamiento y al fracaso. El carácter multidisciplinar, o, mejor dicho, transdisciplinar, viene determinado por la composición de distintos profesionales implicados, procedentes del campo de la pediatría, la psicología, la educación, los servicios sociales y la justicia, una vez que el problema, iniciado desde la pediatría pero sobrepasando sus límites, se enfocó de forma multifactorial atendidas sus raíces etiológicas.

El espíritu que debe presidir cualquier EM, salvadas las normales discrepancias de opinión lógicamente derivadas de la multiplicidad de profesionales, es el de la colaboración, el apoyo mutuo sin críticas ni fisuras, así como el concepto de aceptación clara de un problema que no es exclusivamente pediátrico, ni psicológico, ni de servicios sociales, ni judicial, ni de nadie, sino que al contrario, es un problema de todos, del conjunto. No dejaremos de insistir, como hemos hecho en otras ocasiones, sobre el criterio de equipo y de colaboración, pues de lo contrario podemos caer en un protagonismo que puede conducir a efectos negativos para el buen funcionamiento del equipo y que se apartaría del respeto que merece el tema que nos ocupa.

Desde el punto de vista Institucional o Gubernamental debería aceptarse, del mismo modo, una nueva política que, a partir del reconocimiento del niño como ser autónomo y con Derechos, creara las condiciones necesarias de colaboración entre los distintos Sistemas Sanitarios, de Salud Pública, de Bienestar y Sociales, Justicia y Educativos Pedagógicos, que permitieran la creación y legalización de suficientes EM según las necesidades reales. La legalización de los EM, hecho existente en otros países de la Comunidad Europea, constituye, nuestra opinión, un objetivo prioritario en nuestro medio. Ello permitiría mejorar la eficacia de la protección infantil evitando el bienintencionado concepto de «intrusismo profesional» en el problema, centraría las responsabilidades y mejoraría indudablemente la descoordinación observada en la actualidad. La descoordinación en que frecuentemente nos perdemos dejaría de ser



un hecho en el momento en el que los EM, previamente legalizados, llevasen a la práctica las funciones para las cuales han sido creados y cualquier profesional pudiese dirigirse a los mismos sin dificultad.

El abordaje de un caso concreto por parte de los EM, una vez detectado un sustrato con factores de riesgo, puede plantear no pocas dificultades. Una vez superadas las posibles discrepancias de opinión o los diferentes enfoques preventivo-terapéuticos, pueden verse desbordados ante la imposibilidad de soluciones inmediatas en lo que se refiere a problemas psicosociales relativos concretamente a la insuficiencia económica, la vivienda o el mismo paro laboral. En segundo lugar, pueden descubrir que el concepto de prevención o ayuda que los anima a acudir a cualquier hogar con problemas, o bien no llega a tiempo para prevenirlos (prevención tardía), o bien la ayuda de que son portadores es interpretada por la familia como una acusación. En aquel momento se plantea una confrontación padres-profesionales o padres-hijos versus culpables-inocentes. En consecuencia, debería encontrarse la vía por la cual los EM en los sistemas de protección (prevención y/o intervención) combinaran en uno los conceptos de ayuda-protección de la familia, por una parte, y los de jueces-acusación, por otra. Así, los países con experiencia en el funcionamiento de EM legalizados, en los que no son obligatorias las denuncias, han constituido equipos integrados por un pediatra, un psicólogo, un trabajador social y un jurista. La intervención o actuación precoz de dichos equipos ha conseguido resultados francamente positivos, al salvarse los efectos negativos de una larga burocratización judicial y los efectos negativos que entraña la «judicialización» del caso, interpretada por la familia como la justicia que les va a «quitar el niño». De este modo, a las familias con riesgo o vulnerables, se les brinda, desde fuera, la posibilidad de utilizar sistemas de apoyo o de ayuda que puedan ser interpretados como prolongaciones positivas de la comunidad hacia la familia y ser recibidos como verdaderos sistemas de protección, una vez liberados del concepto de equipos sancionadores e incluso coaccionadores.

Prevención terciaria

Intenta evitar la reaparición de nuevos casos de maltrato en familias con graves trastornos o disfunciones, en las cuales el sustrato maltratante presenta un cúmulo de factores de riesgo. La actuación de los EM en este tipo de prevención, como en la secundaria, se basa en programas terapéuticos (intervención) en el medio familiar, en los cuales las visitas de apoyo terapéuticas deben ser cálidas y lo suficientemente frecuentes para seguir la evolución y la valoración de resultados. En los casos en que se ha observado una alta reincidencia o en los que el contexto familiar se ha deteriorado profundamente, puede ser necesaria una separación temporal en forma de centros o familias de acogida. Distintos autores se consideran no partidarios de la separación precipitada del niño de su ambiente familiar, aunque en casos extremos

deben privar, indudablemente, los Derechos del Niño a ser protegido contra toda forma de violencia y abandono que pueda poner en peligro su integridad. Otros plantean dudas sobre la eficacia de una separación temporal, atendiendo a posibles efectos negativos para el niño, como consecuencia de la falta de adaptación a un ambiente extraño o a la falta de preparación de la familia de acogida.

La separación del niño de la familia constituye, de hecho, el reconocimiento del fracaso de una sociedad que no supo o no pudo en su momento aplicar medidas preventivas (primarias y secundarias) y que, de haberlo hecho, hubiesen podido evitar circunstancias socio-familiares que la misma sociedad juzga negativamente en la actualidad. Por lo tanto, deberíamos plantearnos si profesional, institucional, gubernamental y socialmente somos verdaderos defensores de los Derechos del Niño, y, en caso afirmativo, plantear el grado de responsabilidad de una sociedad capaz de separar habiendo tenido, en su momento, la posibilidad de evitar.

La Declaración Universal de los Derechos del Niño en el año 1959, el Año Internacional del Niño en 1979 y la aprobación por la Asamblea General de las Naciones Unidas de los Derechos del Niño el 20 de Noviembre de 1989, son hechos que demuestran, a nivel internacional, un sentimiento progresivo y positivo hacia la Infancia. Dicho sentimiento debería llegar a todas las naciones componentes de dicha Organización, otorgando al mundo infantil el papel primordial, o el protagonismo, que le corresponde socialmente. En nuestra opinión, es necesario crear de forma permanente un estado de conciencia gubernamental, social y profesional, que valore, como una «necesidad», la protección de la población infantil y de las familias que la acogen. Para lograrlo, los distintos gobiernos deberían poner en marcha campañas de antiviolencia y de solidaridad hacia los niños, tendrían que redistribuir equitativamente los recursos económicos destinando mayores presupuestos para mejorar el bienestar de la población infantil sumergida en la pobreza, estimular una nueva política de viviendas sociales, actualizar las leyes referentes al mundo infantil, haciendo compatibles su aplicación con los Derechos proclamados, e informar a la sociedad sobre los efectos positivos de una correcta planificación familiar, buscando el «hijo deseado» en el mejor momento psicológico y socioeconómico. La sociedad tiene que concienciarse de su responsabilidad colectiva hacia los niños, fomentando las demandas que aspiren a cubrir sus necesidades básicas, de forma equitativa, en relación a servicios sanitarios, educativos y de bienestar social, siendo muy importante, para todo ello, el papel de los distintos colectivos profesionales. Entre ellos, queremos destacar el papel fundamental, a veces olvidado, que los maestros, educadores y pedagogos tienen en nuestra sociedad y en el grave problema que nos ha ocupado en este artículo.

Como hijo de maestros, ya desaparecidos, y desde el recuerdo de sus enseñanzas, quiero evocar el enriquecedor mensaje que, desde su situación social

y profesional, todos ellos pueden irradiar: una nueva cultura o pedagogía de la no violencia, de la solidaridad, de la justicia y de la ética, y de la responsabilidad.

X.Q.

Miembro de ACIM (Associació Catalana per la Infància Maltractada)
Miembro de la Federación Estatal de Asociaciones para la Prevención del Maltrato
Miembro de ISPCAN (Asociación Internacional para la Prevención del Niño Maltratado y Abandonado)

Bibliografía:

- KEMPE, CH., SILVERMAN, FN., STEELE, BF., DROEGEMUELLER, W. y SILVER, HK.: *The battered child syndrome*, JAMA, 1962; 181(1): 17-24.
- QUEROL, X.: «Pediatria Preventiva y Social. Violencia hacia el niño», *Arch. Pediatr.*, 1982; 33 (supl. I): 307-312.
- MEDDOW, R.: *Münchhausen syndrome by proxy. The hinterland of child abuse*, Lancet, 1977; 2(8033): 343-345.
- WYNN, A.: «Health care system for pre-school children. Proceedings the Royal Society», *Medicine*, 1976; 69: 340-343.
- GRAY, JD., CUTLER, CA., DEAN, JG. y KEMPE, H.: «Prediction and Prevention of child abuse», *Seminars in Perinatology*, 1979; 3(1): 85-90.
- FONTANA, VJ. y ROBISON, E.: «A multidisciplinary approach to the treatment of child abuse», *Pediatrics*, 1976; 57(5): 760-764.
- HEMPE, CH.: «Approaches to preventing child abuse. The health visitors concept», *Am J Dis Child*, 1976; 130(9): 941-947.
- CONSEJO DE EUROPA. Consejo de Ministros: *Recomendación núm. R (79) 17. Anexo I. Principio Ib*, Consejo de Ministros, 13 de Sep., 307a. reunión.
- MARTIN, HP. y BEEZLEY, P.: «Behavioral observations of abused children», *Develop Med Child Neurol*, 1977; 19: 373-387.
- GAENSBauer, TJ. y SANDS, D.: «Distorted affective communications in abused, neglected infants and their potential impact on caretakers», *J Am Acad Child Psychiat*, 1979; 18(2): 236-250.
- BARAHAL, RM., WATERMAN, J. y MARTIN, HP.: «The social cognitive development of abused children», *J Consult Clin Psychol*, 1981; 49: 508-516.
- VIDAL, C.: Programa «Tots els nens són nostres» en Viladecans, *I Congreso Estatal sobre la Infancia Maltratada. Comunicación*, Barcelona, Nov. 1989.
- CORNELLÁ, J.: «Cuando el acogimiento familiar puede suponer un maltrato psíquico», *I Congreso Estatal sobre la Infancia Maltratada. Comunicación*, Barcelona, Nov. 1989.
- ECHEVARRÍA, J. y REQUENA, C.: «Conveniencia o no de la separación del niño de la familia», *I Congreso Estatal sobre la Infancia Maltratada. Taller 5*, Barcelona, Nov. 1989.
- GRISÓ, R.: «Campanya sobre la infància maltractada», *I Congreso Estatal sobre la Infancia Maltratada. Comunicación*, Barcelona, Nov. 1989.
- PRATS, L., CASTRILLO, JM. y MANTÉ, R.: «Els escolars de l'escola Cervantes a Ciutat Vella pateixen maltractaments físics i psíquics», *I Congreso Estatal sobre la Infancia Maltratada. Comunicación*, Barcelona, Nov. 1989.
- QUEROL, X.: «El Niño Maltratado», *Medicina Integral*, 1988; 12(1): 1-42.
- QUEROL, X.: «El Niño Maltratado. Aspectos médico y social», *Trabajo presentado al Instituto Vasco de Cooperación Iberoamericana*. (1er premio). Bilbao, 1984, pág: 1-239.
- QUEROL, X.: «El Niño Maltratado. Factores de riesgo», *Tesis Doctoral*, Universidad de Barcelona, División de Ciencias de la Salud, Barcelona, 1989.
- QUEROL, X.: *El Niño Maltratado*, Barcelona, Ed. Pediátrica, 1990.



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

Revista *Infancia y sociedad*

La Dirección General de Protección Jurídica del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales inicia la publicación de la revista de estudios *infancia y sociedad*, continuación de la antigua revista *menores*, fundada en 1905, de la cual constituye su quinta época.

El primer número se presenta como monográfico sobre Primera Infancia, incluyendo en sus secciones artículos, investigaciones, informes, experiencias y bibliografía sobre el tema en cuestión. El contenido de los tres números sucesivos versará, respectivamente, sobre maltrato infantil, medios de comunicación audiovisuales y política municipal de infancia.



ACTIVIDADES ACUÁTICAS PARA LOS PEQUEÑOS

FEDERACIÓN FRANCESA DE NATACIÓN PREESCOLAR

Los principios que constituyen la base de nuestro método también son válidos para los niños de 36 meses a 6 años. No obstante, tenemos que tomar en consideración, en función de la edad y de su progreso, algunas modificaciones importantes del desarrollo del niño.

En cuanto al límite inferior, el de los 36 meses, varios factores (como la escolarización) intervendrán en la capacidad del niño para integrarse paulatinamente en un grupo reducido y para mostrarse menos dependiente de la presencia de sus padres.

Hay que considerar las situaciones siguientes:

- Los niños que han iniciado sus actividades en nuestros centros mucho antes de los 36 meses.
- Los niños que descubren entre los 36 meses y los 6 años el medio acuático.

Resulta obvio que el comportamiento de estos dos grupos de niños es diferente, pero en ambos casos consideramos indispensable la presencia de los padres, necesaria en la creación de un ambiente distendido y agradable. El juego de los niños no alcanzará todo su valor si no es con la creación de un buen ambiente relacional con los adultos disponibles.

Niños con experiencia acuática entre los 0 y los 36 meses

Algunos factores como la edad, la asiduidad de las sesiones practicadas, la evolución personal, tanto por lo que se refiere a la adaptación al medio como por el desarrollo general, psicológico, afectivo, social, nos llevan a distinguir dos grupos de niños:

El niño preautónomo: puede desplazarse algunos metros dentro del agua, pero aún necesita al adulto como punto de recepción. No siempre se encuentra motivado por la relación del grupo; participa de manera puntual en actividades de grupos reducidos, pero aún tiene necesidad de situaciones relacio-

nales con los padres. Más adelante podrá buscar el borde de la piscina (soporte no afectivo) y, apoyándose en él, salir del agua, afirmando de esta forma su autonomía y capacidad para asumir su propia seguridad. Esto pasa casi al mismo tiempo en que empieza a utilizar sus brazos para propulsarse dentro del agua. Estos nuevos apoyos le permiten paulatinamente dominar la respiración y empezar a controlar la salida de la cabeza del agua.

Los grandes tapices (en los cuales el niño se pica en una carrera inicialmente prudente y que se convierte en desenfrenada), los peñascos¹ sumergidos, desde los cuales salta o se desliza por debajo de ellos, y los toboganes, en los cuales la bajada acaba en un gran salpicado de agua y en estallido de risas, acaban por transformar la piscina en un jardín acuático. El juego, fuerte elemento de motivación, lo es aún entre los 3 y los 6 años, trascendiendo más allá en un potente medio de aprendizaje. Asociado al placer, el juego permite al niño controlar su esquema corporal en la conquista del medio acuático.

La actividad en el agua no es tan sólo física. Es también imaginativa y cada niño es portador de su propio proyecto personal una vez llega a la piscina. Es necesario que cada uno de ellos pueda realizarlo, y para algunos caminar dentro del agua representa ya una gran victoria.

Después de los 3 años, las capacidades de socialización del niño, su nivel de comprensión de situaciones complejas, le permiten abordar el ámbito del juego colectivo. A esa edad, la presencia de los padres participando en la organización de la sesión, sus estímulos, su atenta mirada fija en sus actos arriesgados, aún disminuyen la angustia del niño y facilitan sus iniciativas. Progresivamente se equilibra, coordina cada vez mejor sus movimientos y organiza sus primeros desplazamientos autónomos. Se adapta al medio y elabora situaciones originales para dar respuesta a las dificultades encontradas, dificultades de tipo respiratorio y/o motor.

El monitor, gracias a un material variado, propone una cierta cantidad de situaciones lúdicas y atractivas del tipo:

- Encontrar, después de un salto desde el borde de la piscina, una plataforma situada a algunos metros de distancia.
- Efectuar una voltereta, desde el borde de la piscina, sobre un tapiz grande que desciende en pendiente suave hacia el agua.
- Entrar en el agua de cabeza, pasando por un círculo.

Muy a menudo, el monitor utiliza las situaciones descubiertas por los mismos niños e incita a los otros a juntarse al grupo formado de esta forma para participar en el juego.

Frecuentemente, son los mismos niños los que proponen una modificación más compleja de la situación inicial. «¡Tengo una idea! ¿Y si lo hiciéramos de esta forma?» Si algunos de los niños rechazan la participación y no parecen interesados en absoluto por la propuesta, es necesario saber observar y contener



El placer del juego acuático.

a los padres para evitar un «forcejeo» por su parte. El niño ha de tener la libertad de jugar sólo o con sus padres hasta que la atracción del grupo y el deseo de imitación le induzca a compartir el placer de los otros niños. Las propuestas pedagógicas conducirán al niño a desplazarse sobre distancias cada vez más largas y a buscar el dominio subacuático. Tirarse por un tobogán, pasar por dentro de un aro y llegar a un peñasco, salir de este y volver al borde de la piscina de espaldas... Estas son algunas de las cosas que se pueden proponer a un pequeño grupo de niños. Pasar por las aberturas del peñasco una vez vuelto a él, la base abierta hacia la parte más alta, después intentar llegar al fondo de la piscina (1, 20-1, 40 m.), todo son situaciones que favorecen la utilización de los brazos en la inmersión. Desde su tierna edad, estos niños que controlan la inmersión en apnea podrán, a partir del juego, ejercitar su espiración, ya sea dejando salir el aire al bajar por una percha, ya sea viéndose ellos mismos «haciendo burbujas» en un espejo subacuático. Las zambullidas desde el borde de la piscina, al estilo de un saltador, serán también propuestas: más arriba, más lejos, salto mortal hacia adelante, hacia atrás, zambullida de cabeza... la imaginación hace el resto.

Las consignas de animación han de ser siempre diversas, llegar al borde utilizando los brazos y las piernas, pasar por los círculos sumergidos y sacar la cabeza del agua después de cada aro. Si estas propuestas son variadas, la duración de cada una ha de ser también breve, porque los niños se cansan rápidamente de situaciones repetitivas. No se trata para nada, en estos casos, de ejercicios sancionados por los éxitos o los fracasos. Se trata únicamente de propuestas que permitan una autoevaluación del niño. Es él mismo quien organiza sus aprendizajes por ajustes sucesivos de ensayos y errores. Y sus adquisiciones serán más sólidas y consistentes cuanto más respetado sea este tipo de aprendizaje. Después de esto, el paso a la forma de nadar tradicional se tendrá que hacer sin más dificultades, mientras el juego continúe siendo la esencia de la actividad.

El papel de los padres evoluciona en función de la independencia cada vez mayor del niño. Éste tiene menos necesidad de ellos materialmente, ya que puede desplazarse solo por la piscina, y afectivamente, porque el grupo adquiere para él una importancia mayor. Los padres experimentan entonces, en algunos casos, un sentimiento de marginación, de inutilidad e incluso a veces de frustración. Tenemos que invitarlos, si les gusta ver evolucionar a su hijo, a tomar parte de sus juegos, a hacer el papel de monitor ayudando a la disposición del material para permitir a los niños la realización de sus proyectos; a participar en la seguridad de los niños previendo los daños en los ejercicios peligrosos. Cuando la piscina tenga diversos vasos independientes, se esforzará en proponer el paso a un vaso «mayor» con un agua más fresca, sabiendo que ésta es una etapa importante, pero a menudo delicada de superar.

Los niños autónomos: evolucionan solos dentro del agua y se integran con placer al grupo y al monitor. Por regla general, se desplazan en posición se-

mioblícuca u horizontal con pedaleo plantar y soporte de los antebrazos. Pien-san en ponerse en posición dorsal. Son capaces de buscar objetos a una cierta profundidad, de saltar desde diferentes alturas, así como zambullirse a través de aros. Con este tipo de niños nos encontramos conducidos a abordar el aprendizaje del «nadar» que pasa por la optimización de las soluciones descubiertas por el niño: ¿cómo obtener un máximo de movimiento con un mínimo consumo energético?

Así, nuestras propuestas pedagógicas apuntan a introducir elementos de aprendizaje técnico de crol, cuando el niño está preparado para abordarlos. Previamente esperamos que domine la inmersión, los desplazamientos y el salto en zona profunda. Igualmente conviene que el niño esté maduro en el terreno psicofisiológico, y especialmente que empiece a utilizar los brazos en sus desplazamientos y búsquedas de equilibrio. Finalmente, y no es el menos importante, que él mismo solicite el aprendizaje de la natación. Para los niños con una coordinación motriz aún insuficiente, proponemos situaciones que les permitan el descubrimiento de soluciones respiratorias y motrices cada vez más adaptadas. Citemos algunos ejemplos de situaciones propuestas:

- Investigación de zonas muy profundas: con ayuda.
 - Descenso por la percha (o pal).
 - Descenso por la escalera.
- Investigación de zonas muy profundas: sin ayuda
 - Búsqueda de objetos colocados sobre o debajo de un peñasco sumergido en la zona más profunda.
 - Paso por el interior de un peñasco.

Las inmersiones pueden acompañarse de respiración activa, pidiendo a los niños que «hagan burbujas». Los retornos al borde de la piscina pueden hacerse en posición dorsal o ventral, con acción de los brazos, de las piernas o de ambos.

- Introducir primeramente la cabeza debajo del agua, en las zambullidas:
 - Correr sobre el tapiz grande, pasar por debajo de él o por debajo de una barra puesta encima del agua.
 - Para ayudar al niño a zambullir en primer lugar la cabeza, es necesario mostrarle un aro a través del cual se le pide que pase. Esto evita explicaciones verbales, casi siempre inútiles en esta edad. Paulatinamente, el aro puede reemplazarse por un dibujo sobre la superficie del agua, que materializa para el niño el obstáculo a superar.

Niños que inician la actividad entre los 3 y los 6 años

Entendemos que la llegada de niños de 3 a 6 años sin vivencias anteriores del medio acuático tiene que abordarse de igual manera que con los niños de 0 a 36 meses.

Los primeros contactos se tienen que realizar dando prioridad a la relación padre-niño-monitor, con la finalidad de permitir una integración progresiva del niño en los grupos más antiguos en la actividad. En este grupo, los factores de imitación tienen un papel importante en la adaptación de este tipo de niños, a condición de guiarlos, intentando frenarlos, teniendo mucho cuidado en respetar su ritmo de evolución. En este caso, la información a los padres concierne los objetivos perseguidos, y nuestra forma de trabajo es entonces esencial. Esta información tiene que insistir y tranquilizar, en relación al hecho de que los niños que no han tenido una experiencia precoz del medio acuático tienen un comportamiento dentro de éste diferente de esos otros niños que viven esta actividad desde hace muchos meses.

Ahora debemos cerrar ya nuestra exposición, y algunos de vosotros estaréis quizá decepcionados por no haber recibido más recetas o consejos técnicos, como es habitual dar en los clásicos métodos de enseñanza de la natación.

Esta es una intención deliberada por nuestra parte. Nos parece, en efecto, más importante insistir en las nociones de respeto al niño, de proyecto pedagógico evolutivo y en función de la maduración del niño. La etapa de los 36 meses a los 6 años es la que los psicopedagogos llaman «la de los preaprendizajes». Tal como lo entendemos, se trata esencialmente de conducir a los niños a partir de nuestras actividades hasta un nivel de soltura y de familiarización con el medio acuático que les proporcione aprendizajes, es decir, para después de los 6 años la adquisición de técnicas de nadar con facilidad y siempre dentro de un ambiente agradable.

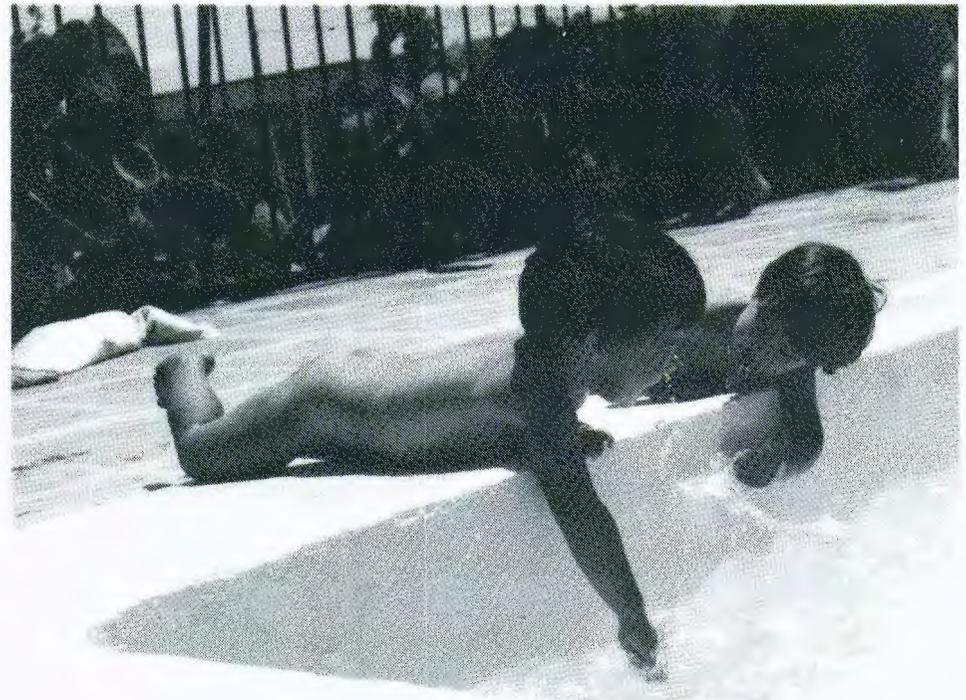
Esperamos que en el periodo de 36 meses hasta los 6 años nuestros niños lleguen a dominar su respiración y adquieran un cierto tipo de propulsión, pero sobre todo que tengan éxito en vencer cualquier aprehensión al medio acuático y vivan experiencias únicas que favorezcan su desarrollo psicomotor. Quedan entonces la edad y la madurez para elaborar un aprendizaje de las técnicas de nadar que les permitirán aún una mayor soltura, y harán de ellos individuos en armonía con un medio extraño por no decir hostil. Esta última etapa es, dentro de nuestra Federación, el objeto de investigaciones y de debates. Deseamos que muchos pedagogos se asocien a nuestros trabajos y compartan con nosotros un ideal que puede resumirse así:

«PROPONER A LOS NIÑOS UN DESPERTAR MOTOR QUE VAYA A PARAR A UNA FAMILIARIZACIÓN Y MÁS ADELANTE A UN DOMINIO FELIZ DEL MEDIO ACUÁTICO».

F.F.N.P.

Ponencia presentada en el I Congreso de Actividades Acuáticas realizado en Barcelona los días 28, 29 y 30 de septiembre de 1989, organizado por el SEAE (Servicio de enseñanza y asesoramiento deportivo -S.C.C.I.-).

1. Material técnico auxiliar que imita las rocas sumergidas habituales en el mar.



Juegos de intercambio social.



El camino hacia la autonomía.



Di "aaa..."

ENTRE TODOS ABUSAMOS DE LOS MEDICAMENTOS

JOSEP BRAS

El abuso de los medicamentos como fenómeno social. Análisis de la visita médica como punto neurálgico de tres intereses en juego: el del médico, el del paciente y el de la industria farmacéutica.

*¡Clac! ¡Cámara!
¡Ay...! Me duele... aquí.
¡Clac! ¡Basta de cámara!*

Esta es la primera escena. ¿No os imagináis la siguiente?

Sí, evidentemente. Siempre acaba igual. Un saco lleno de medicinas: píldoras de color amarillo, inyecciones de color verde, y, como dice Perich, supositorios con sabor a fresa, menta y limón...

Y no deja de ser curioso, porque todos decimos que estamos hartos, pero la comedia continúa. ¿Por qué?

Intentemos dar unas cuantas explicaciones al fenómeno.

Ciertamente, se trata de un fenómeno complejo en el cual se mezclan mu-

chos factores. Un economista podría estudiarlo como un problema de oferta y demanda; un antropólogo, desde un ángulo de expectativas culturalmente determinadas; un psicólogo, desde muchos otros ángulos. Aquí lo analizaremos desde la observación de la visita médica corriente, donde se originan la mayoría de decisiones de medicación.

Cinco puntos

Observando la cuestión minuciosamente, podemos distinguir cinco puntos.

- 1º. El macroambiente que nos envuelve: la sociedad consumista occidental.
- 2º. El microambiente: la visita misma.
- 3º. El médico.
- 4º. El paciente.
- 5º. El fabricante de medicamentos.

Detallémoslos uno por uno.

1º. *El consumismo de la sociedad occidental* nos empuja a confundir calidad con cantidad, el *bien* deseado con el *mucho* ofrecido. De aquí viene aquella conocida frase del enfermo: *¿Y no me da nada más, doctor...?*, que expresa la confusión entre mejor trato médico y consumo de más medicamentos.

Hay otra confusión entre la eficacia y el precio: se nos empuja también a desear cosas *caras*; se cree que tienen que ser medicamentos *mejores*. Nos hacen pensar en eso los dichos populares: «un tanque siempre mata mejor que una pala... incluso las moscas», o también «lo que cura tiene que cocer»... aunque sea en el bolsillo, para quitarnos la sensación de impotencia.

Otra confusión, fomentada en los mecanismos generales de la publicidad, la encontramos en el deseo de productos desconocidos, nuevos, raros, rechazando los ya conocidos de siempre, viejos, «pasados de moda»:

El ácido acetilsalicílico aún puede curar, pero la aspirina ya no

En este mundo mercantilizado existe el aspecto de «*moda*». Los medicamentos, independientemente de su eficacia objetiva, pueden estar o no de moda.

Se da sobre todo en los profanos, pero en los profesionales también.

2º. *La visita médica*. En nuestro país, la visita médica tiene dos versiones opuestas. La visita con prisas, propia sobre todo de ambulatorio de la Seguridad Social, es la más frecuente en nuestro país. Y la visita normal, a la cual se asigna el tiempo que el médico y paciente consideran oportuno.

En la primera, prácticamente no se establece contacto y de aquí viene que raramente se llegue a un diagnóstico y a una confianza mutua, dos elementos que son convenientes para establecer cualquier proceso curativo. La falta de



¿Está frío?

confianza en el médico obliga al paciente a refugiar las esperanzas de curación en un amuleto sucedáneo: el medicamento. La visita sin relación personal conduce, pues, necesariamente a un superconsumo de fármacos. Las palabras se cambian por píldoras, y el escándalo económico se aplaca a primera vista haciendo creer que sólo se paga una parte del precio del medicamento. Como si regalasen el resto.

La visita médica normal, en cambio, permite una relación personal, y anula la necesidad de abusar del medicamento-amuleto. Todos conocemos aquella presencia del médico que *tranquiliza y ayuda a curar*.

Aunque con ciertos límites, se podría establecer: a más atención médica, menos gasto farmacéutico. Y esta disyuntiva acaba dependiendo, en última instancia, de decisiones políticas y económicas de gran altura.

3º. *El médico* hace aquí el papel de malo. ¡A ver!... Es un profesional que después de estudiar la carrera empieza a ejercer en un medio lleno de propaganda farmacéutica. Y este bombardeo propagandístico es casi siempre superior a las posibilidades de estudio farmacológico. Esto es importante porque, en definitiva, es él quien provoca la venta de los medicamentos.

En las visitas «*contra reloj*», frustrada su capacidad curativa personal, es también él mismo quien necesita confiar en el medicamento.

Además, a menudo se ve forzado por el mismo paciente a recetar medicamentos, lo hace sin convicción y a veces sin diagnóstico previo.

Las picardías comerciales también pueden agravar esta situación.

El mismo médico sustituye, cuando puede, el abuso de medicación por la educación sanitaria de sus pacientes.

4º. *El paciente* es ahora la víctima. ¡A ver! Suele esperar una cosa: que lo curen. Previamente. La máscara propagandística y periodística de la «*omnipotencia de la Medicina moderna*» le hace creer que todo se puede resolver..., y casi sin esfuerzo. Simplemente con unas pastillas o inyecciones. Se considera paciente, sumiso, receptor. Difícilmente acepta el papel de agente activo de la propia curación. No cambiará la alimentación, ni el ritmo de descanso psíquico y físico, ni algunos hábitos que ya sabe que son tóxicos o nocivos, ni el grado de sedentarismo... ¡Nada de eso! Son los medicamentos, ellos solitos, los que mágicamente suplirán la nocividad en que el paciente vive, y lo sanarán. La expectativa del paciente al entrar al consultorio acostumbra, pues, a concretarse en salir de allí con una etiqueta diagnóstica, a veces incomprensible, y en un resultado final o «*producto*»: la poción específica.

Cuando el paciente de la Seguridad Social tenía que pagar poco al adquirir un medicamento, a esto se añadía otro factor: el llamado en argot médico «*paesopaguismo*». Era el señor que *reivindicaba* el derecho a consumir medicamen-

tos y solicitaba al médico que utilizara «*la pluma de oro*» para recetárselos, y cuanto más caros, mejor. Añadía casi siempre: «...*¡que para eso pago!* Trampa perfecta para subir el consumo farmacéutico. «¡Primero pague, y después pida cuanto quiera!»

Otro factor: como que por la salud todo es poco, y más aún si se trata de la de nuestros hijos, en ese caso se exagera más sobre este problema. Si queréis ver una madre contenta al salir del pediatra, que le receten muchos medicamentos al niño. Y si son inyectables, mejor, porque ya se sabe: si duele más, parece que haga más efecto.

Para acabar, un último factor. La aspiración de anular a través de las drogas los efectos molestos de nuestros actos: medicamentos contra el malestar de la postalcoholización («*resaca*»); contra el dolor de cabeza después de dormir poco; contra los nervios después de situaciones violentas; contra la tos del fumador; contra la conjuntivitis de ambientes llenos de humo; contra el dolor de estómago causado por el alcohol... en la medida en que estas acciones nocivas se generalizan, se generaliza también el consumo de drogas «*correctoras*». Eso de «*más vale prevenir que curar*», lo repetimos tantas veces que ya no sabemos lo que significa.

5º. *El fabricante de medicamentos* también juega un papel en el abuso social del producto que él fabrica. Curiosamente, este abuso le aumentará los beneficios comerciales, y eso coincide con las aspiraciones de la mayoría de empresas en el mundo capitalista.

La industria farmacéutica, como cualquier otra, además de invertir en investigaciones invierte también, y parece que fuertemente, en «*marketing*». Esto no tiene ninguna explicación sanitaria. Hay que suponer, sin embargo, que sí tiene una explicación comercial.

Además, hay la llamada «*producción de complacencia*». Es decir, medicamentos relativamente baratos, que tienen fama de curar o de aligerar pequeñas enfermedades habituales, y que en las farmacias se venden sin receta médica. Y que incluso el mismo auxiliar de farmacia se ve capaz de aconsejar su venta. Los conocidos supositorios para las anginas, jarabes para los resfriados, etc.

Además, en nuestro país, un mismo fármaco es vendido en forma de múltiples marcas comerciales. Esto tampoco tiene ninguna explicación sanitaria. Seguramente los mecanismos de comercio sí que deben de tener una respuesta.

El abuso de medicamentos en la infancia

Todos estos factores, y muchos otros que aún quedan en el tintero, van conformando un montaje del cual nuestros hijos son la última y llamada víctima. Como un embudo por donde han de pasar. Y así van aprendiendo y reproduciendo el sistema que aquí hemos apuntado.

Acabaremos esta exposición recalcando unos cuantos rasgos específicos que configuran el abuso de medicamentos en el campo de la infancia.

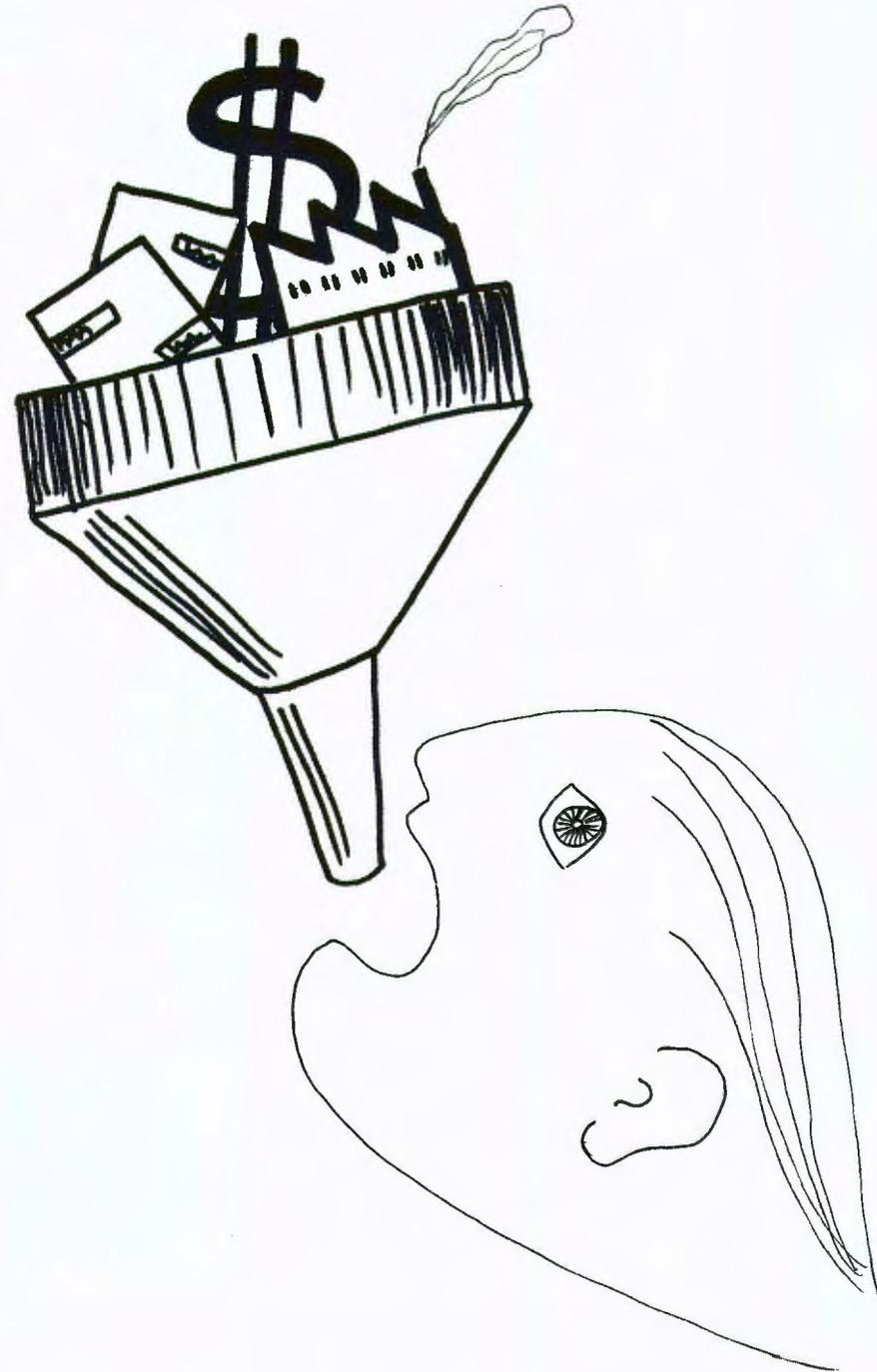
1. El niño enfermo nos sugiere desprotección y acostumbra a dar a los padres un poquito de culpabilidad y una gran sensación de inseguridad. Esto crea a los padres la necesidad de sentir que hacen *todo* lo que pueden y se vuelven más exigentes y exagerados respecto a los hijos que no hacia ellos mismos. Por eso también se exagera en el uso de amuletos desculpabilizadores de padres.
2. Las reacciones corporales defensivas (por ejemplo: fiebre, mocos, tos, etc.) son más acentuadas en el niño que en el adulto. Esto quiere decir que los síntomas y la angustia que los acompañan acostumbran a ser superiores. Y volvemos al amuleto.
3. Debido al aprendizaje inmunitario, la frecuencia de enfermedades infecciosas banales es muy superior en la infancia. Pensemos en los resfriados, anginas, diarreas, etc. De aquí viene el interés de muchos padres en medicar y pretender evitar su repetición (gammaglobulinas, vacunas anticatarrales, etc.).
4. En nuestras ciudades, los pisos son pequeños, los espacios verdes escasos, la respuesta social a las necesidades de los niños pequeños es casi nula, y los horarios de trabajo de muchos padres que trabajan son largos. Todo eso hace que aumente la desazón de los niños y la irritabilidad de los padres. Así pues, en el pediatra, los niños son «*acusados*» a menudo por los padres de ser «anormalmente nerviosos», y exigen medicaciones que los calmen. De este drama son testigos muchas escuelas, llenas de niños que van «*flipados*» debido a los sedantes, y de los graves problemas educativos que se derivan de ello.
5. Las etapas de crecimiento y desarrollo de la primera infancia son a menudo desconocidas por los padres, y esto hace que tengan prisa por la dentición y la deambulación (y piden calcio, por ejemplo, creyendo que eso lo acelera), o bien piden vitaminas y estimulantes creyendo que así los niños comen, o bien calmantes porque tienen pesadillas, etc...

Hasta aquí el problema.

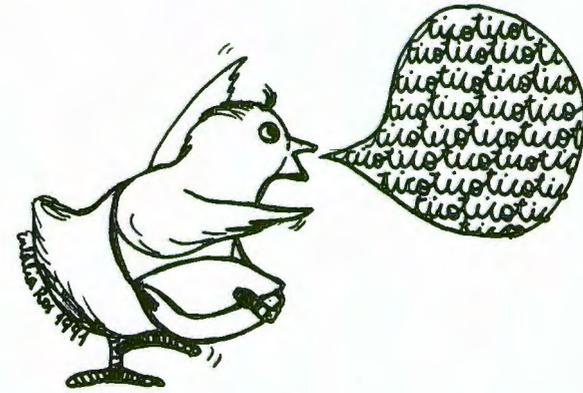
¿La solución? Aparte de cambios estructurales, siempre invocados pero nunca conseguidos, la única solución posible creo que reside en la educación sanitaria de la población. Esperemos que algún día la gente se vaya acostumbrando a pedir al médico la orientación diagnóstica y el porqué de cada medicación.

Pero hasta llegar ahí aún tendremos que comer todos muchas sopas...

J.B.



EL POLLICO TICO



ROSER ROS

Comentario

Hay un refrán que dice así: «Del dicho al hecho hay un buen trecho». Si le doy la vuelta, dirá así: «Del hecho al dicho hay un buen trecho». Este nuevo refrán (que nada tiene de tradicional) ilustra muy bien cómo un hecho fortuito, nada heroico y nacido más bien de la desgana que del afán de aventuras, se convierte, al ser transmitido oralmente, en una hazaña de padre y señor mío. Pero no acaba aquí la cosa, pues, a fuerza de contarlo, termina siendo un cuento de aventuras de los de no te menees.

¿Es cierto o no que así funcionan muchos de los chismes que se cuentan por aquí y por allá? ¿Es cierto o no que ciertos hechos ciertos fueron perdiendo poco a poco su carácter ordinario hasta tomar visos de hecho fantástico? ¿Es pues cierto o no que (en ese y en otros muchos casos) del hecho al dicho hay un gran trecho?

Cuento

Tan aburridico y tan sin saber qué hacer está esta mañana Tico el pollico que, decididico a no dejarse comer por el aburrimiento, decide acercarse a la charca donde vive la rana Mariana por ver de ver si le canta una de esas canciones que tan bien se saben las gentes de su especie.

Sin dudarle ni un instante, se echa a andar, no sin antes haber agarrado un zurrón, pues bien sabido es que, para andar de acá para allá, no hay en todo el mundo otra prenda mejor que un zurrón.

Estando todavía en el gallinero, tropieza Tico con una pluma y, como no tiene nada mejor con que llenar el zurrón, la mete dentro.

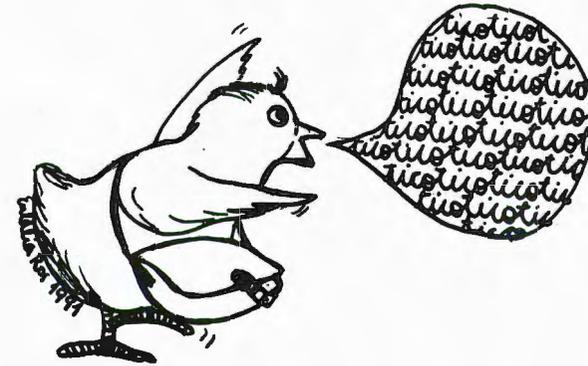
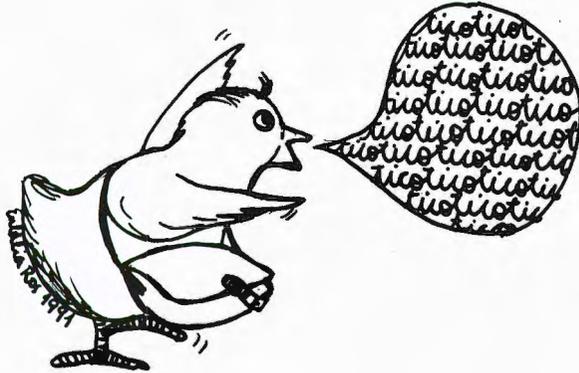
Piensa luego Tico con buen tino que le convendría llenarse la tripa con algo antes de emprender camino. Y, busca que te busca, busmea que te busmea, encuentra un gusano en el suelo y empieza a tirar y a tirar de él hasta que ve con estupor que ha caído en un grave error, pues no es aquello un gusano sino un vulgar cordel. Pero –piensa– nunca se sabe lo que puede pasar. Y, sin pensar más, se lo mete en el zurrón.

Al rato piensa que haría bien en llevarle de regalo a Mariana una trompetilla hecha con las más tiernas bojas de alguna de las cañas del cañizar que está cruzando ahora. Dicho y hecho: coge una y, tan delicadamente como puede y sabe, se la mete en el zurrón.

Derechito se va ya Tico para la charca cuando se percata de que algo le obstruye el paso. ¡Vaya! –piensa– mira por donde ahí está la vaca Paca adormilada y tan tranquila ocupando el camino con todo su corpachón.

Pero Tico no se amilana. Abre el zurrón y saca la pluma:

– Voy a hacerle cosquillitas a Paca a ver si despierta y se aparta. ¡Guili! ¡Guili! ¡Guili!



Pero la vaca no siente ni torta. Sigue allí tan adormilada.

Pero Tico no se amilana. Abre el zurrón y saca de él la trompetilla:

- Voy a descargarle un trompetazo a Paca a ver si despierta y se aparta. ¡Tararí! ¡Tararí! ¡Tararí!

Pero la vaca no oye ni torta. Sigue allí tan requeteadormida.

Pero Tico no se amilana. Abre el zurrón y saca de él el cordel:

- Voy a atar un cabo a un árbol y el otro cabo a ese otro árbol y voy a cruzar por los aires el camino que ahora ocupa Paca.

Cruza Tico con gran arrojo la maroma y llega por fin a la charca; trae el zurrón vacío pero el ánimo lleno de aventuras que contar.

Se alegra muchísimo Mariana al verle pero más se alegra aún al escuchar con pelos y señales las correrías de Tico, que según el pollico, suenan así:

«Verás Mariana, estaba yo muy de mañana con el ánimo dispuesto a correr aventuras, por lo que agenciéme el zurrón de mi padre y, habiendo escogido las tres cosas que me han parecido más apropiadas para formar parte del equipaje de un aventurero como yo, he salido a la palestra dispuesto a plantarle cara a los más arriesgados peligros.

Al rato me he encontrado con un enorme animal, que he podido sortear, afrontando los mayores peligros...»

Y la narración de Tico se va elevando por los aires al tiempo que la admiración de la rana Mariana hacia su amigo el pollico va creciendo y creciendo.

Pero o termina aquí la cosa, pues, hallándose Paca a unos pocos metros de distancia y sintiéndose atraída por el murmullo de las voces de los dos amigos, se coloca detrás de un seto dispuesta a oír toda la historia que va narrando el pillico del pollico Tico. Y Paca, ignorando haber sido la causa de todo, se lo pasa la mar de bien.

Una vez terminada la narración, puso el animal los pies en polvorosa -sin perder, claro está, su porte de vaca- y empezó a contar al primero que pilló las maravillosas aventuras que había protagonizado Tico con un monstruo. Su narración rezaba así:

«Sabrás que una vez Tico, aquel pollico tan valiente que bla, bla, bla. Pues salió un buen día de buena mañana de su casa, no sin antes haber cogido su espada, una cuerda y un cornetín de caza y bla, bla, bla...»

¿Cómo terminaría todo aquello? Vaya usted a saber, pues del hecho al dicho hay un buen trecho.

Libros al alcance de los niños

Trataremos desde ahora, y con una periodicidad cuatrimestral, de dar noticia de ciertos libros con el ánimo de orientar a quienes tengan por misión comprar o aconsejar las compras de estos objetos de consumo llamados libros a los que tanto apego tenemos algunos adultos y hacia los cuales tanto nos gustaría que dirigieran sus ojos los pequeñajos. Dicen que las horas pasadas gratuitamente ante un libro contribuyen a forjar futuros y empedernidos lectores. No podemos decir a ciencia cierta si ello es cierto o no. Lo que sí podemos asegurar es que, cuando los adultos nos acercamos a un pequeño dispuestos a explicar lo que acontece en un libro o dispuestos a que sea él quien nos explique lo que él ve e imagina, somos nosotros quienes aprendemos a poner ojos de niño y con ellos ponerle color a las cosas.

De no poseer este aprendizaje hecho con ojos de niño no creo que fuera posible hablar de los mejores libros para ellos.

«Si encuentras un viejo globo desinchado...
No se te ocurra tirarlo a la basura.»

Mick Inkpen: *El globo azul*, Barcelona, Molino, 1989.

Por ser la vez primera que de libros hablamos en esta revista, vamos a empezar por uno cuyas cualidades nos vienen al pelo para ejemplificar lo que de un libro para niños se pueda esperar:

En primer lugar, es un libro que incita al juego, pues algunas de sus páginas crecen a medida que uno las abre, se estiran por la derecha conforme uno las desdobra. Se trata de páginas dobladas juguetonamente pero que admiten la manipulación ejercida por unos dedos poco dados a estas situaciones e impacientes por ver más, todavía más.

En segundo lugar, sus páginas contienen una historia tan sencilla que cabe en un simple triángulo (afectivo): un niño nos cuenta una increíble historia en primera persona; nos deja convencidos de que se trata del verdadero, del único, del afortunado héroe, sufridor, en sus propias carnes, de cuanto por él nos es contado. Un perro, compañero fiel (siempre al lado de nuestro protagonista), mudo



testigo (ya que jamás abre la boca) y privilegiado espectador de primera fila de todo cuanto acontece. Un globo, azul por más señas, cuyo origen desconocemos, cuyas cualidades todos envidiamos (por estar hecho de un material indestructible e imperecedero ante la fiereza y voracidad de un niño).

En tercer lugar, se trata de una historia en la que, además de favorecer la identificación del lector (oyente o receptor) con el protagonista, se permite también la implicación de éste en los sucesos que pudieran ocurrir posteriormente, y fuera ya del libro. Así, el narrador de los sucesos avisa al receptor de los mismos, de que, aunque esto ocurrió ya una vez, bien podría darse el caso de que encontraras, tú, sí, tú, lector afortunado, un globo azul; y si ello se diese, y el globo fuera azul... ¡NUNCA SABRÁS QUÉ PASARÁ A CONTINUACIÓN!

La letra con la que ha sido compuesto el texto demuestra bien a las claras que puede ser también un libro muy adecuado para primeros lectores, ya que el argumento es fácil y el texto parco en palabras.

Hay, sin embargo, que señalar dos defectillos (¿y quién anda libre de ellos, eh, quién?).

Si se ha dotado de tan buen papel a alguna página que se agranda (desplegada llega a ser cuatro veces mayor que sus compañeras), ¿por qué no se hizo lo mismo con el resto? Si la razón fue el precio del papel, diremos que triste papel hacen los demás dibujos que al estar impresos encima del papel... han quedado tristemente deslucidos.

En una de las páginas que se abren hacia la derecha, el papel plegado cubre una parte del texto. Y aunque bien sabemos que no todos los niños que rastrearán este libro serán lectores, nos parece una falta de respeto ocultar a la vista parte de las letras. Y más en este caso en que ninguna necesidad había de hacerlo.

A la vista salta que, al no tratarse de cosas que afecten la parte esencial del libro, esos defectillos bien se pueden evitar. A pesar de todo, es un libro para recomendar. Sinceramente.

CARTA DE CIUDADES EDUCADORAS

DECLARACIÓN DE BARCELONA. NOVIEMBRE 1990

Introducción

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una forma u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral.

La ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad, por tanto, es interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, asimismo, una ciudad no encerrada en sí misma, sino una ciudad que se relaciona con sus entornos: otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades parecidas de otros países, con el objetivo de aprender, intercambiar y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus ciudadanos.

La ciudad educadora es un sistema complejo en constante evolución y puede tener expresiones diversas; pero siempre concederá prioridad absoluta a la inversión cultural y a la formación permanente de su población.

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales, económica, social, política y de prestación de servicios, una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus ciudadanos, empezando por los niños y los jóvenes.

Las razones que justifican esta nueva función se deben buscar, ciertamente, en motivaciones de orden social, económico y político, así como, y sobre todo, en motivaciones de orden cultural y formativo.

Es el gran reto del 2000: «invertir» en la educación, en la persona, en cada ciudadano, de manera que éste sea cada vez más capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano, con su singularidad: constructividad, creatividad y responsabilidad. Y sentirse al mismo tiempo miembro de una comunidad: capaz de diálogo, de confrontación y de solidaridad.

Una ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus ciudadanos y si enseña a sus niños y jóvenes a hacerlo así.

Las ciudades representadas en el I Congreso Internacional de Ciudades Edu-

adoras, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990, proponen recoger en una Carta los principios básicos que han de conformar el impulso educativo de la ciudad, en un momento en que el crecimiento del niño y el desarrollo del joven no pueden dejarse al azar.

La ciudad contiene, de hecho, un amplio abanico de iniciativas educadoras de origen, intencionalidad y responsabilidad diversas. Engloba instituciones formales, intervenciones no formales con objetivos pedagógicos preestablecidos, así como propuestas o vivencias que surgen de una forma contingente o que han nacido de criterios mercantiles. Y aunque el conjunto de las propuestas se presente algunas veces entre contradicciones, o manifieste las desigualdades ya existentes, favorecerá, sin duda alguna, la disposición hacia el aprendizaje permanente de nuevos lenguajes y brindará oportunidades para el conocimiento del mundo, el enriquecimiento individual y para compartirlo de una forma solidaria.

Las ciudades educadoras colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. Motivadas por el espíritu de cooperación, apoyarán mutuamente los proyectos de estudio e inversión, bien en forma de cooperación directa, o como intermediarias entre los organismos internacionales.

Por otra parte, el niño y el joven han dejado de ser protagonistas pasivos de la vida social y, por lo tanto, de la ciudad. La Convención de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, que desarrolla y considera vinculantes los principios de la Declaración Universal de 1959, los ha convertido en ciudadanos de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos. Pueden, por tanto, asociarse y participar según su grado de madurez. La protección, pues, del niño y del joven en la ciudad, ya no consiste únicamente en privilegiar su condición, sino también en hallar el lugar que en realidad les corresponde junto a unos adultos que posean como virtud ciudadana la satisfacción que debe presidir la convivencia entre generaciones.

Se afirma, pues, como conclusión, un nuevo derecho del ciudadano: el derecho a la ciudad educadora. Y, como primer paso, es preciso ratificar el compromiso que, partiendo de la Convención, se ha asumido en la Cumbre Mundial para la Infancia celebrada en Nueva York los días 29 y 30 del pasado mes de septiembre.

Principios

1. Todos los niños y jóvenes de una ciudad tendrán el derecho de disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la propia ciudad ofrece. Para que ello sea posible, se deberán tener en cuenta todas las categorías de niños con sus necesidades particulares.

Se promoverá la educación en la diversidad y para la comprensión, la cooperación y la paz internacional; una educación que evite la exclusión por motivos de raza, de sexo, de cultura u otras formas de discriminación.

En la planificación y gobierno de la ciudad se tomarán las medidas necesarias encaminadas a suprimir los obstáculos de cualquier tipo, incluidas las barreras

físicas, que impidan el ejercicio del derecho a la igualdad. Serán responsables de ello tanto la administración municipal como otras administraciones que incidan en la ciudad; y estarán también comprometidos en esta empresa los propios ciudadanos, tanto a nivel personal como a través de las distintas formas de asociación a las que pertenezcan.

2. Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia y de alcance global, con el fin de incluir en ella todas las modalidades de educación formal y no formal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad.

El papel de la administración municipal es, por una parte, obtener los pronunciamientos legislativos oportunos de otras administraciones estatales o regionales y, por otra, establecer las políticas locales que se revelen posibles, estimulando al mismo tiempo la participación ciudadana en el proyecto colectivo a partir de las instituciones y organizaciones civiles y sociales, y otras formas de participación espontánea.

3. La ciudad enfocará las oportunidades de formación con visión global. El ejercicio de las competencias en materia educativa se llevará a cabo dentro del contexto más amplio de la calidad de vida de los niños, de la justicia social y de la promoción de los jóvenes.

4. Con el fin de llevar a cabo una actuación adecuada, los responsables de la política municipal de una ciudad deberán tener la información precisa sobre la situación y las necesidades de sus niños y jóvenes. En este sentido realizarán estudios, que mantendrán actualizados y harán públicos, y formularán las propuestas concretas y de política general que de ellos se deriven.

5. En el marco de sus competencias, la municipalidad deberá conocer –alentando la innovación– el desarrollo de la acción formativa que se lleve a término en los centros de enseñanza reglada de su ciudad, sean propios o nacionales, públicos o privados, así como el desarrollo de las iniciativas de educación no formal, en los aspectos de su currículum u objetivos que se refieran al conocimiento real de la ciudad y al entrenamiento que deben realizar los niños y los jóvenes para convertirse en buenos ciudadanos.

6. La municipalidad evaluará el impacto en los niños de aquellas propuestas culturales, recreativas, informativas, publicitarias o de otro tipo que no les han sido formuladas expresamente y de las realidades que, hallándose fuera de su alcance, les llegan sin mediación alguna; y llegado el caso intentará, sin dirigismos, emprender acciones que den lugar a una explicación o a una interpretación razonables. Procurará que se establezca un equilibrio entre la necesidad de protección y la autonomía para el descubrimiento. Proporcionará, asimismo, ámbitos de debate para los jóvenes, incluyendo el intercambio entre ciudades, con el fin de que puedan asumir plenamente las novedades que genera el mundo urbano.

7. La satisfacción de las necesidades de niños y jóvenes supone, en lo que depende de la administración municipal, ofrecerles al mismo tiempo que al

conjunto de los ciudadanos, espacios, equipamientos y servicios adecuados al desarrollo social, moral y cultural. El municipio, en el proceso de toma de decisiones, tendrá en cuenta su impacto en la vida de los niños y de los jóvenes.

8. La ciudad procurará que los padres reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a hacer uso de la misma, dentro del espíritu de respeto mutuo. En este mismo sentido desarrollará proyectos para los educadores en general y divulgará instrucciones a las personas, particulares, funcionarios o empleados de servicios públicos, que en la ciudad suelen tratar con los niños. Se ocupará, asimismo, de que los cuerpos de seguridad y de protección civil que dependen directamente del municipio asuman dichas instrucciones.

9. La ciudad deberá ofrecer a los adolescentes y jóvenes la perspectiva de ocupar un puesto en la sociedad; les facilitará el asesoramiento necesario para su orientación personal y vocacional y posibilitará su participación en una amplia gama de actividades sociales.

En el terreno específico de la relación educación-trabajo es importante señalar la estrecha relación que deberá existir entre la planificación educativa y las necesidades del mercado de trabajo. Las ciudades definirán estrategias de formación que tengan en cuenta la demanda social y cooperarán con las organizaciones de trabajadores y empresarios en la creación de puestos de trabajo.

10. Las ciudades deberán ser conscientes de los mecanismos de exclusión y marginación que las afectan y de las modalidades que revisten y desarrollarán las intervenciones compensatorias adecuadas. Pondrán un cuidado especial en la atención a los niños y jóvenes recién llegados, inmigrantes o refugiados, que tienen derecho a sentir con libertad la ciudad como propia.

11. Las intervenciones que aminoren diferencias pueden adquirir formas múltiples, pero deberán partir de una visión global de la infancia, de un modelo de niño configurado por los intereses de cada uno de ellos y por el conjunto de derechos que atañen a todos. Cualquier intervención significativa supone la garantía, a través de la específica responsabilidad, de la coordinación entre las administraciones que conciernen al niño y al joven, y entre los servicios de dichas administraciones.

12. La ciudad estimulará el asociacionismo con el fin de formar a los jóvenes en la toma de decisiones, canalizar actuaciones al servicio de su comunidad y obtener y difundir información, materiales e ideas para promover su desarrollo social, moral y cultural.

13. La ciudad educadora deberá formar en la información. Establecerá instrumentos útiles y lenguajes adecuados para que sus recursos estén al alcance de todos en un plano de igualdad. Comprobará que la información concierne verdaderamente a los ciudadanos de todos los niveles y edades.

14. Si las circunstancias lo hacen aconsejable, los niños dispondrán de puntos especializados de información y de auxilio y, si procede, de un consultor.

15. Una ciudad educadora ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo

con sus ciudadanos y con otras ciudades. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. De este modo podrá ofrecer una imagen atractiva sin desvirtuar su entorno natural y social.

16. La transformación y el crecimiento de una ciudad deberán estar presididos por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyan claros referentes de su pasado y de su existencia. La planificación urbana deberá tener en cuenta el gran impacto del entorno urbano en el desarrollo de los niños y los jóvenes, en la integración de sus aspiraciones personales y sociales y deberá actuar contra la segregación de generaciones, las cuales tienen mucho que aprender unas de otras. La ordenación del espacio físico urbano deberá evidenciar el reconocimiento de las necesidades de juego y esparcimiento de los niños y de los jóvenes y propiciar la apertura hacia otras ciudades y hacia la naturaleza, teniendo en cuenta la interacción entre ellas y en el resto de su territorio.

17. La ciudad deberá garantizar la calidad de vida a partir de un medio ambiente saludable y de un paisaje urbano en equilibrio con su medio natural.

18. La ciudad favorecerá la libertad y la diversidad cultural y atenderá a los intereses particulares de los niños y de los jóvenes. Acogerá tanto las iniciativas de vanguardia como la cultura popular. Contribuirá a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles.

19. Los niños y los jóvenes tienen derecho a reflexionar y a participar en la construcción de programas educativos y a disponer de los instrumentos necesarios para poder descubrir un proyecto educativo en la estructura y el régimen de su ciudad, en los valores que ésta fomente, en la calidad de vida que ofrezca, en las fiestas que organice, en las campañas que prepare, en el interés que manifieste respecto a ellos y en la forma en que los escuche.

20. Una ciudad educadora no segregará las generaciones. Los principios anteriores son el punto de partida para poder desarrollar la potencia educadora de la ciudad en todos los ciudadanos. Esta carta, por tanto deberá ser ampliada con los aspectos no tratados en esta ocasión.

* * *

Las ciudades abajo firmantes asumen estos principios y expresan la voluntad de tomar las medidas administrativas oportunas para llevarlos a la práctica y elaborar regularmente informes sobre su aplicación.

CIUDADES FIRMANTES:

Alcoy. Alicante. Barcelona. Badalona. Berlín. Bilbao. Birmingham. Bolonia. Budapest. Buenos Aires. Calviá. Sardañola del Vallés. Córdoba. Cornellá de Llobregat. Dakar. Getafe. Ginebra. Gerona. Göteborg. Granollers. Grenoble. Jerusalén. Leningrado. L'Hospitalet de Llobregat. Lille. Lisboa. Lyon. Lérida. Madrid. Manacor. Manila. Manresa. Mataró. Mollet del Vallés. Montpellier. Nairobi. Oporto. Palma de Mallorca. Parets del Vallés. París. Praga. Rennes. Rotterdam. Sabadell. Sant Boi de Llobregat. Santa Coloma de Gramenet. Sant Joan Despí. Sao Paulo. Sevilla. Tampere. Tarragona. Tarrasa. Torino. Toronto. Torrent. Túnez. Valencia. Venecia. Vitoria. Wakefield. Zaragoza.

Primer Congreso Internacional Familia y Sociedad

Este primer congreso, a celebrar en Canarias (del 2 al 5 de abril de 1991, en el Hotel Mediterranean Palace de Playa de Las Américas, Arona, Tenerife), quiere constituirse en un gran espacio de encuentro interdisciplinar, donde reflexionar y debatir el hecho familiar en toda su amplitud, con el ánimo de contrastar, desde diferentes perspectivas, hacia dónde está evolucionando la familia.

Objetivos generales

Ser un espacio de encuentro interdisciplinar de distintos profesionales, donde confluyan los conocimientos teóricos y las experiencias de trabajo sobre el ámbito familiar.

Actualizar la reflexión teórica sobre el concepto de familia.

Estudiar y valorar el concepto de familia en la sociedad actual.

Reflexionar acerca de la evolución del sistema familiar en el futuro: características, funciones, etc.

Compartir experiencias de trabajo desde las diferentes perspectivas de intervención socio-familiar.

Facilitar medios y recursos dirigidos a la mejora del sistema familiar.

Ser el comienzo de un proceso de reflexión y debate desde una perspectiva de continuidad.

Áreas de trabajo

Las líneas temáticas del congreso se estructuran en torno a cinco áreas globales: sociedad y familia, la familia como microsociedad, familia y educación, política y legislación relacionada con la familia, familia y salud.

Estructura metodológica

El principio metodológico de referencia será el de la participación, por ello se combinarán diversas fórmulas de debate que faciliten la confluencia y el contraste de opiniones: ponencias, mesas redondas, grupos de trabajo, comunicaciones, etc.

Información e inscripción: Calle de los Escudos, 1 - TACO
Teléfono: (922) 61 50 99
Fax: (07.34.922) 61 50 99
38108 S/C. de Tenerife
Islas Canarias (España)

Aprendizaje

QUINTO BORGHI, Battista y MORETTI, Rachele: «Imparare con i laboratori», *L'Educatore*, núm. 6, noviembre 1990, pp. 67-72.

Didáctica

ARCA, María y GARUTI, Nieves: «Essere vivi», *Bambini*, núm. 9, octubre 1990, pp. 20-25.

BARBANTI, Silvia: «Personaggi, ombre, colori», *Bambini*, núm. 9, octubre 1990, pp. 26-30.

COLLEGIO DEI DOCENTI SCUOLA MATERNA DI RONCOLEVÀ: «Una mostra di protomatematica alla scuola materna di Roncolevà», *Infanzia*, núm. 1, septiembre 1990, pp. 50-52.

ESCOLA BRESSOL TABALET: «La Descuberta», *Guix*, núm. 157, noviembre 1990, pp. 37-40.

ESCUOLA MATERNA STATALE DI TRASO-BARBAGLI: «Giocare con la probabilità», *Bambini*, núm. 10, noviembre 1990, pp. 43-46.

GRUP EL GAL.LER: «¿Qué tiempo hace?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 186, noviembre 1990, pp. 36-40.

MONTANARI, Giovanna y PASOTTI, Paola: «Un'Esperienza sull'uso delle filastrocche matematiche», *Infanzia*, núm. 1, septiembre 1990, pp. 31-33.

«Nuestro traje charro», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 185, octubre 1990.

OLIU, Rosa M.: «El Llibre dels secrets», *Guix*, núm. 156, octubre 1990, pp. 41-44.

PRISCIANDARO, Alessandro: «Continuità didattica asilo nido/scuola materna», *Infanzia*, núm. 1, septiembre 1990, pp. 56.

SOLDI, Giovanna: «Senza il complesso dell'anticipo: leggere e scrivere nella scuola materna», *Infanzia*, núm. 1, septiembre 1990, pp. 26-30.

ZARAUZ, M. y REYES, I.: «El carnaval», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 186, noviembre 1990, pp. 34-35.

Educación

CARDINI, Roberta: «Il Rapporto tra famiglia e asilo nido/scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 1, septiembre 1990, pp. 13-18.

CIAMPELLA, Lelia: «L'Inserimento in piccoli gruppi», *Bambini*, núm. 10, noviembre 1990, pp. 28-36.

CIPOLLONE, Laura: «Educare nella differenza», *Bambini*, núm. 9, octubre 1990, pp. 13-15.

GAY, Rita: «Tanti nidi per tanti bambini», *Bambini*, núm. 10, noviembre 1990, dossier, pp. 1-30.

GRITTI, Sergio: «Bambini e TV», *Bambini*, núm. 9, octubre 1990, dossier, pp. 1-38.

MONTENEGRO PAIVA, Mirna: «O período de adaptação na Creche ou Jardim de Infância», *Cadernos de educação de infância*, núm. 15, julio-agosto-septiembre 1990, pp. 19-21.

PEREZ MILLAN, Juan Antonio: «La Fascinación de las imágenes», *Clij*, núm. 21, octubre 1990, pp. 18-24.

«Los valores educativos del juguete», *Juguetes y juegos de España*, núm. 115, septiembre-octubre 1990, pp. 50-53.

Formación

TARADELLAS, M.: «Reflexions sobre la formació dels nous professionals d'educació infantil», *L'Espirall*, núm. 1, mayo 1990, pp. 26.

Literatura infantil

DOMINGUEZ, Ángel: «El hechizo de Arthur Rackham», *Clij*, núm. 21, octubre 1990, pp. 48-53.

Orientación a los padres

VANDELLI, Giovanna: «Il Bisogno di ordine del bambino», *Vita dell'infanzia*, núm. 2, octubre 1990, pp. 40-41.

Pedagogía

CALIDONI, Paolo: «Criteri per la scelta e l'uso dei materiali didattici nella scuola materna», *Scuola Materna*, núm. 5, octubre 1990, pp. 17-20.

DELAS, V. y DAGOURY, M.: «La Vie en petite section», *L'École maternelle française*, núm. 3, noviembre 1990, pp. 17-18.

FRABBONI, Franco: «La Continuità, progetto pedagogico. Gettiamo un ponte tra asilo nido e scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 1, septiembre 1990, pp. 8-12.

LECHEVALIER, Denise: «École maternelle rurale», *L'École maternelle française*, núm. 3, noviembre 1990, pp. 31-32.

MARCHIOLI, G.: «Attività al nido», *Scuola Materna*, núm. 5, octubre 1990, pp. 67-70.

Política educativa

BONFIGLIOLO, Rita: «I nuovi orientamenti della scuola materna», *Infanzia*, núm. 2, octubre 1990, pp. 5-7.

FARNE, Roberto: «Buone premesse per una nuova scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 2, octubre 1990, pp. 29-30.

LLAR D'INFANTS L'ESQUIROL y PARVULARI DEL C.P. LA FARIGOLA (BARCELONA): «Reforma entre els més petits», *Crònica d'ensenyament*, núm. 28, septiembre 1990, pp. 14-17.

SCURATI, Cesare: «L'Educazione infantile negli USA: problematiche e prospettive», *Scuola Materna*, núm. 5, octubre 1990, pp. 5-16.

ZAHORA, Nicola: «Avremo nuovi ordinamenti anche per la materna», *L'Educatore*, núm. 6, noviembre 1990, pp. 65-66.

ZAIDNER, Marcel: «Année de l'enfant. Pour ses droits», *Révolution*, núm. 560, noviembre 1990, pp. 19-21.

Psicopedagogía

VIDETTA, Liana: «Il Figlio unico: vittima e tirano», *Vita dell'infanzia*, núm. 2, octubre 1990, pp. 39.

Sociedad

FINZI, Ida: «Il Nido e i genitori», *Bambini*, núm. 10, noviembre 1990, pp. 37-42.

GHERPELLI, Carla y TADDEI, Antonella: «Quanto costa fare un manifesto per una camminata in città», *Bambini*, núm. 9, octubre 1990, pp. 37-41.

PUIG ROVIRA, Josep M.: «Elements per a una educació multicultural», *Perspectiva escolar*, núm. 147, septiembre 1990, pp. 17-22.

SASSU, Graziella: «Un nido in cooperativa», *Bambini*, núm. 9, octubre 1990, pp. 37-41.

«Vaillets: un punto de venta con carácter propio», *Juguetes y juegos de España*, núm. 115, septiembre-octubre 1990, pp. 73-76.

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 (con prefijo) _____

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 suscriptor _____

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta _____

Banco/Caja _____

Agencia _____

Entidad _____

Oficina _____

Cuenta _____

Población _____

Provincia _____

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

Firma del titular

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



REVISTA **Infancia y sociedad**, núm. 1, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1990.

Saludamos la aparición del número 1 de la revista *infancia y sociedad*, monográfico que aborda el tema de la primera infancia. El índice de este primer número es:

- «La atención a la primera infancia: un reto a la ecología social», por Gisela Anna Erler.
- «La educación de los niños en un mundo cambiante», por Alison Clarke-Stewart.
- «La educación infantil», por Alvaro Marchesi.
- «Reflexiones acerca de un modelo de formación continuada del personal de instituciones infantiles», por José Luis Pedreira.
- «Demanda de Servicios de Atención a la Primera Infancia», por Ricardo Berea.
- «Informe sobre la atención a la infancia y la igualdad de oportunidades en la Comunidad Europea», por Peter Moss.
- «Ya tenemos un hijo. Proyecto materno-infantil del Centro de Planificación Familiar del Polígono Canyelles», por Isabel Fernández, Tere Majem y Montserrat Ruiz.
- «La casa de los niños», por Aurora Ruiz.
- «Bibliografía», por Irene Balaguer.



VARIOS AUTORES: **Educar a los tres años**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

Volumen editado por el M.E.C. que ofrece todo tipo de recursos para una mejor acogida y atención a los niños de tres años en su entrada en la escuela.

Las palabras introductorias precisan que el conjunto de lo expuesto en este libro pretende más bien aportar una serie de experiencias positivas para el niño que no el mero hecho de «escolarizarlo».

El hecho de que haya sido encargado a diferentes autores cuenta con la virtud de recoger diversidad de experiencias útiles y vivas extraídas de la práctica; con todo, se observa el inconveniente de la dificultad para unificar un criterio global del documento.

Por fortuna, disponemos de un marco teórico: el Diseño Curricular Básico de la escuela de los pequeños.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Gabriel Serra.

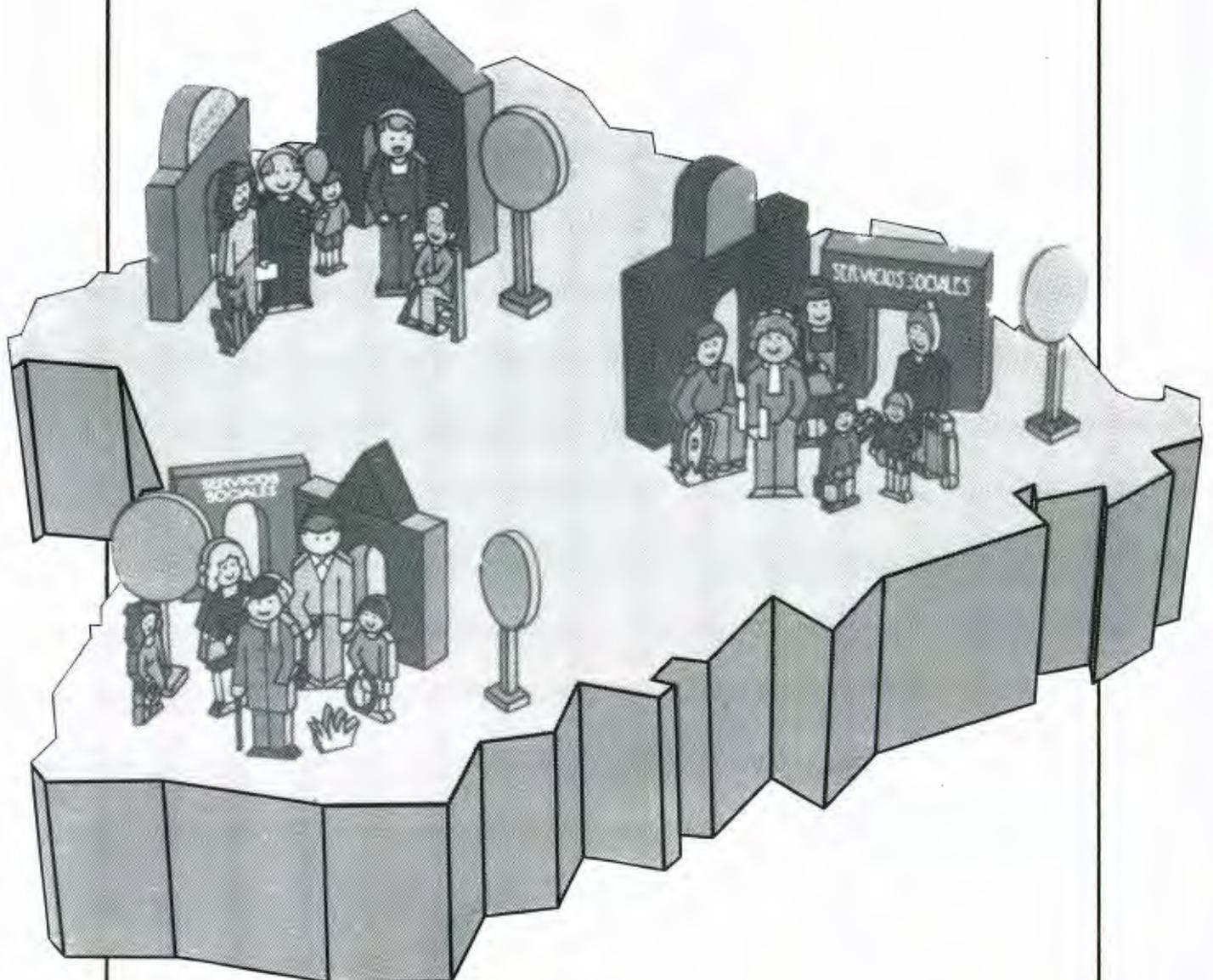
Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, S.L. c/ Casanova, 57, 6è. 08011 Barcelona. Depósito legal: B-19448-90.

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.

DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE SEVILLA

**ÀREA DE SANIDAD
Y SERVICIOS SOCIALES**



ANUNCIO

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.

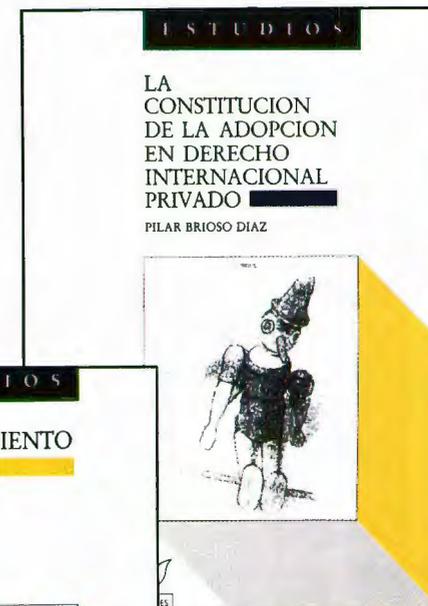
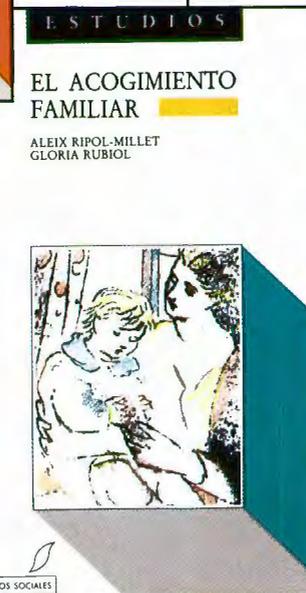
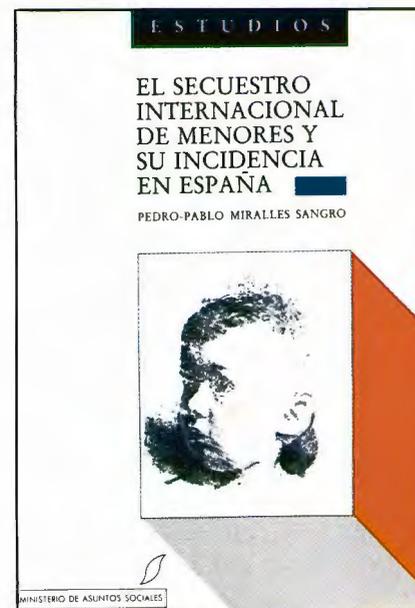
SECUESTRO INTERNACIONAL DE MENORES
Pedro-Pablo Miralles Sangro
1989. 348 págs. ISBN 84-7850-001-4.
P.V.P. 1.250 ptas.

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