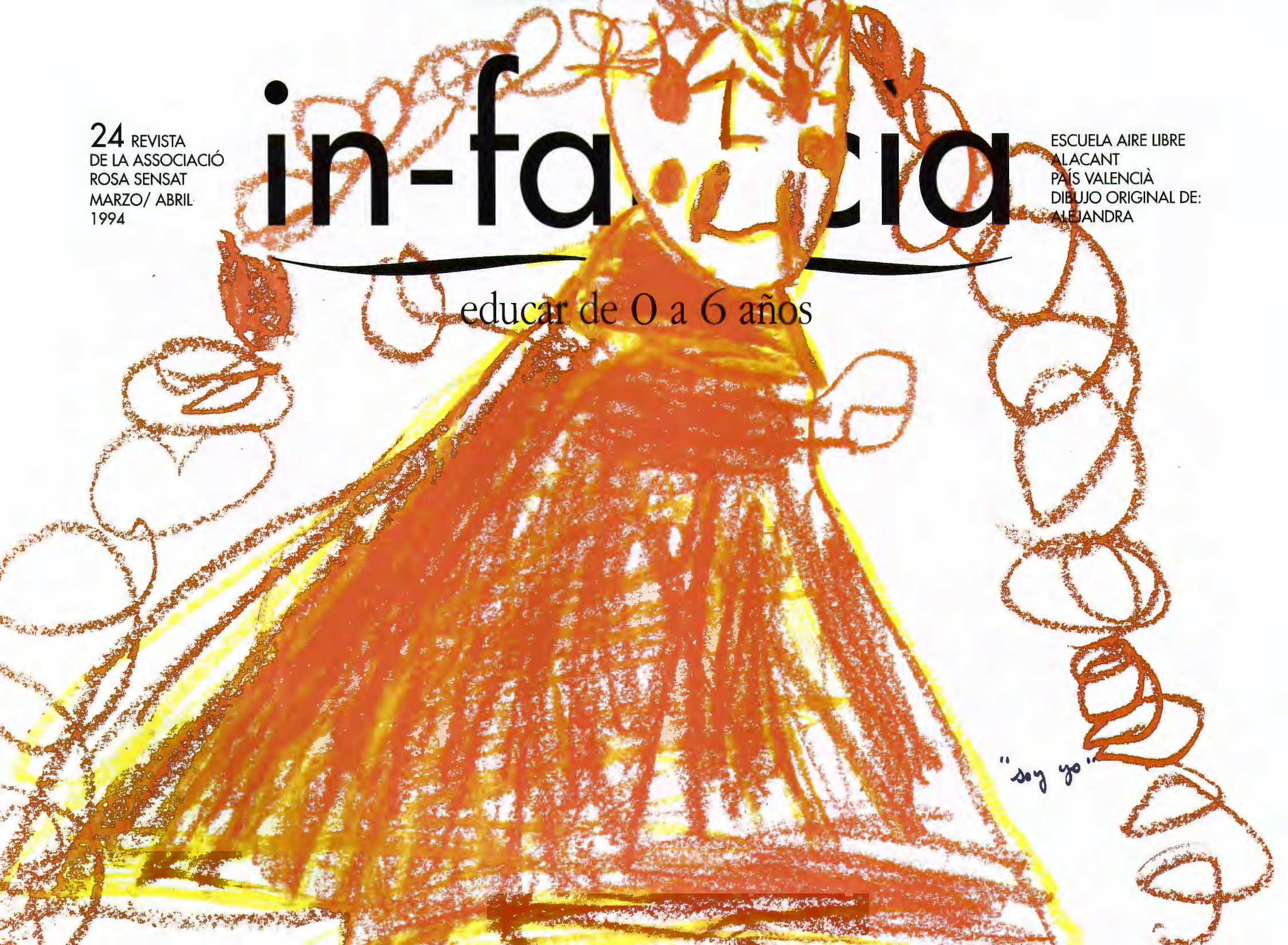


24 REVISTA
DE LA ASSOCIACIÓ
ROSA SENSAT
MARZO/ ABRIL
1994

in-fancia

ESCUELA AIRE LIBRE
ALACANT
PAÍS VALENCIÀ
DIBUJO ORIGINAL DE:
ALEJANDRA

educar de 0 a 6 años

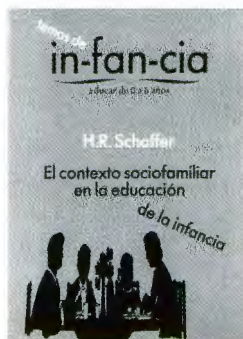


LAS NUEVAS EDICIONES DE ROSA SENSAT

ROSA
SENSAT

Colección Temas de in-fan-cia

Educar de 0 a 6 años



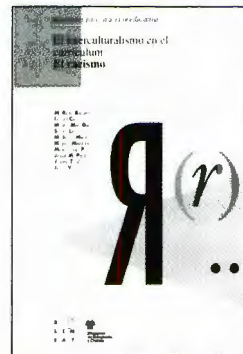
Títulos de la colección:

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

En coedición con el  Ministerio de Educación y Ciencia

Colección Dossiers

Materiales para la acción educativa



Títulos de la colección:

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

En coedición con el  Ministerio de Educación y Ciencia

Vídeos

Serie Los vídeos de la Escuela Infantil

Títulos:

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

En coproducción con el  Ministerio de Educación y Ciencia

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



Página abierta: BIENVENIDOS A LOS LIBROS/Raquel López	2
Educación de 0 a 6 años: CRECER EN LA DIVERSIDAD/Matilde Callari	4
Educación de 0 a 6 años: EL AMBIENTE TAMBIÉN EDUCA/Beatriz Trueba	9
Escuela 0-3: NIÑAS Y NIÑOS OBSERVAN Y EXPERIMENTAN/Montserrat Jubete y Teresa Majem	13
Escuela 0-3: REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA ALIMENTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL/M. Rosa Garrido	16
Buenas Ideas: LOS NIÑOS DEL BOSQUE/Juan Martín Serrano	19
Escuela 3-6: CUANDO SE TIENE UNA BUENA HISTORIA, DEBE ESCRIBIRSE (I)/Klaus Jensen y Lisbeth Saugmann	20
Escuela 3-6: EL TRABAJO DINÁMICO DE LA AFECTIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL/M. Jesús Rodríguez	27
Infancia y Sociedad: EL CICLO DE VIDA DE LAS FAMILIAS ADOPTIVAS/Mario Hernán Quiroz Neira	29
Infancia y Salud: LAS ALERGIAS Y LA PRIMAVERA/Ángeles Pascual	33
Infancia y Salud: INFANCIA Y MIGRACIÓN/Francesc Sáinz y Jorge L. Tizón	35
Érase una vez: ¡VAYA CON EL VIOLÍN!/Roser Ros	43
Informaciones	44
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

AÑO TRAS AÑO... Como cada año, un poco más, o bastante más, este año, al comenzar el período de preinscripción y matriculación en las escuelas infantiles, se ponen de manifiesto los problemas de planificación de la educación infantil, o, mejor dicho, los problemas de la falta de planificación.

Primer problema general: el desequilibrio entre una oferta de homologación dudosa y cantidad descendente junto a una demanda en ascenso a pesar de la baja tasa de natalidad.

Segundo problema: la desigualdad ubicación de la oferta. Hay barrios y poblaciones sin ninguna plaza de escuela 0-3, o con una acusada falta de clases de tres años; y hay barrios sin presencia o con baja presencia de oferta pública.

Tercero: la falta de coordinación, de coherencia entre las escasas escuelas 0-3, primer ciclo, y las escuelas 3-6, generalmente incompletas, segundo ciclo del nivel de educación infantil.

La ley establece como obligación la estrecha relación entre estos dos ci-

clos y el primer ciclo de educación primaria, como garantía de continuidad y calidad de la educación.

Cuarto problema: las diferencias entre la tipología de los proyectos educativos, que comportan diferencias de horario, de calendario de vacaciones, etcétera, etcétera, entre las escuelas 0-3 y las escuelas 3-6.

Y este año parece que se percibe de manera especial:


- una demanda excepcional, muy por encima de la oferta de plazas de 0 a 3 años;
- una oferta de plazas de 3 a 6 años más basada en circunstancias conyunturales (tener espacios, tener presupuestos) que en un esfuerzo de planificación para atender en cantidad y calidad la demanda.

Es justamente en este período cuando se evidencia la palmaria contradicción entre ley y realidad, cuando se constata la necesidad de ordenar la política educativa en la planificación con coherencia pedagógica, más que en el aumento descoordinado. Éste es el cambio que ha de revertir en un mejor servicio a los ciudadanos.

Edición y Administración:

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

Colaboran:


MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor.

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



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

Bienvenidos a los libros



El *érase una vez* de los cuentos inaugura en el niño un momento mágico donde el resto del mundo queda oculto, velado, por la fuerza de la palabra que, en ese instante, construye otra realidad más fuerte, más brillante, que se alza como un castillo de altas murallas donde el niño se protege y se arrulla.

Las actividades que se desarrollan en la biblioteca del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil y que acercan los libros a los más pequeños, a los que todavía no saben descifrar los signos que son las letras, son una clara apuesta por un con-

cepto de lectura que ya no resulta innovador y que está presente en las últimas investigaciones sobre lectura, y se recoge en la Reforma Educativa Española: la lectura del mundo (es decir, de las experiencias, de los símbolos, de los sentimientos) precede siempre a la lectura de la palabra, y la lectura de ésta implica siempre la continuidad de la primera.

El libro se convierte en este marco en un objeto afectivo que el adulto abre, y lo hace accesible al niño a través del oído. El pequeño, por su parte, descubre la imagen de la ilustración que lee e interpreta, re-

crea y recuerda, construyendo activamente un sentido, su sentido.

El despertar de las niñas y los niños a la cultura comienza muy pronto, y el libro juega aquí un papel fundamental. Sin embargo, este objeto está ligado, en estos primeros años, casi exclusivamente al medio familiar. Los profesionales de la infancia reconocen, por otra parte, la incidencia beneficiosa de un acceso precoz al lenguaje escrito e imaginario, que después se relacionará con aprendizajes posteriores, considerándolo así como un factor de reducción de las desigualdades.

Por esto, la biblioteca infantil se puede definir como el espacio que, entre otras instituciones que atienden a la infancia, permite un acceso democrático a los libros para despertar el amor por la lectura. Pretende poner las bases de una familiaridad con los libros introduciendo una gran variedad de textos escritos y desarrollando actividades que colocan a la lectura en una perspectiva dinámica de expresión y comunicación.

La biblioteca ofrece primero el libro como objeto para que tenga lugar la primera conquista del niño: su manipula-



ción. No sirve cualquier libro, sino los que reúnen en su formato las características adecuadas a una mano pequeña y poco hábil que todavía no manipula con facilidad; los que son duraderos, pues, no son de un solo niño, sino de muchos, los que ofrecen una portada atractiva que invita a ser abierto.

Después, o a la vez, los libros deben ofrecer una gran variedad de contenidos, tanto en las ilustraciones como en los textos. Las primeras imágenes serán simples y claras, de objetos que se ven en el mundo inmediato del lector. El placer de

la lectura es el placer del reconocimiento en esta fase. Nombrar las cosas, lo han dicho tantos, es poseerlas, generar conceptos, enumeraciones, establecer relaciones... es su conquista y le ofrece al niño un profundo placer.

En los libros de imágenes de situaciones familiares, el niño se identifica a sí mismo, se reconoce y se implica afectivamente.

Así, los libros que llegan hasta *las escuelas infantiles* a través de uno de los programas del Centro dedicado a los más pequeños,

son libros para compartir con un lector experimentado, libros para balbucear e intercambiar experiencias. Apenas una minúscula historia y muchas palabras en el aire a la vez que los dedos apuntan: perro, cubo, jugar...

Cuando entre 3 y 5 años se acercan ya a la biblioteca, bien con su maestra por las mañanas, o bien con sus padres por las tardes, encuentran libros con un nivel superior de complejidad. Todo tipo de ilustraciones que abren sus ventanas a infinidad de posibilidades estéticas, en las que el adulto ayuda a identificar determinados detalles

del conjunto. Aquí vuelve a jugar el lector experimentado un papel iniciático fundamental, descifrando las letras y permitiendo al pequeño el doble juego entre realidad y fantasía.

Los animales, los abuelos y los personajes grandes y pequeños han sido este año los protagonistas de los libros para estos nuevos lectores que descubren, a través de la voz, las ilustraciones y el intercambio de experiencias, las hermosas historias que los libros cuentan.

Raquel López

CRECER EN LA DIVERSIDAD

MATILDE CALLARI

Nuestra época parece caracterizarse por la presencia de dos fuerzas opuestas: por un lado, una tendencia a convertir en valores universales los lenguajes, los bienes, los significados y, por otro, una propensión a reservar, a especificar, a separar.

Mientras en ciertos ámbitos empieza a dibujarse el nacimiento de una cultura supranacional, dentro del propio grupo nacional, en cambio, asistimos al desencadenamiento de fuerzas centrífugas que, en nombre de «raíces» diversas, reivindican privilegios y aislamientos elitistas. Podemos aún delimitar mejor los dos extremos de estas fuerzas opuestas: está fuera de dudas que el tema de las diferencias recorre nuestros días y provoca incluso escalofríos. Así, diferencias entre sexos, diferencias entre naturaleza y cultura, diferencias entre culturas y códigos nacionales se han consolidado. Además, las fragmentaciones, las anexiones y las exclusiones se suceden a gran velocidad, aceleradas por el eco que se les da en los medios de comunicación. Por otra parte, no podemos negar que nunca, como durante el presente momento histórico, semejante número de individuos había surgido tan ávido de relaciones y de conocimientos: todo lo que se produce, se piensa o se representa, se exporta y se vende, y todas las culturas, aunque en ámbitos diferentes y con modalidades diversas, se hallan implicadas en este incesante intercambio.

Desde este punto de vista, la humanidad aparece cada vez más amenazada por el conflicto desgarrador que se origina cuando se impone de forma absoluta, ante grupos diferentes, la propia identidad, o, al contrario, el peligro viene dado por la homogeneización de todas las aportaciones que los diversos grupos pueden ofrecer al proceso general de cultura.

En este panorama de vasta complejidad hay que incluir la inmigración de los habitantes de naciones no europeas, inmigraciones cada vez más masivas en la actualidad y con tendencia a aumentar en los próximos años. Este flujo migratorio proviene, a su vez, de un complejo sistema pluricultural, pluriétnico y plurinacional, articulado en su estructura interna en niveles culturales, je-

rárquicamente conectados, y subdivididos en grupos que, aún recogiendo todas las grandes divisiones antropológicas –sexo y edad–, los conjugan de forma claramente diferenciada con otros rasgos específicos históricamente establecidos: trabajo, lugar de residencia, acceso al conocimiento del grupo y modelos étnicos y religiosos. Sólo una exasperada visión etnocéntrica –exacerbada hasta la ceguera– ha podido llegar a definir genéricamente este flujo como la llegada del colonizado, del subdesarrollado.

La complejidad de tal correspondencia, dramáticamente connotada por las relaciones duras y conflictivas que comprenden todas las diferencias estratificadas en nuestro sistema social, exige un nuevo modo de actuación que implique a todos los sectores y campos de nuestro sistema: desde la redistribución de los recursos, a la organización del trabajo; desde la participación en la vida política y social, a la creación de nuevos programas de garantía y tutela social.

Quisiera, no obstante, centrar la atención en las aportaciones que pueden realizarse en materia de educación y, en particular, en las que guardan relación con los estamentos escolares. Durante decenios la preocupación de los estudiosos, de los políticos y de los enseñantes se ha centrado en los problemas surgidos –tanto en la teoría como en la práctica– de la confluencia en las aulas de individuos pertenecientes a grupos culturales diversos: los desplazamientos de grandes grupos que desde el sur irrumpieron durante los años del «milagro económico» en las zonas industriales del norte o que, provenientes del campo, se precipitaron en la ciudad, han puesto en crisis, en diversas ocasiones, los modelos de integración y de participación que las ciencias humanas y sociales han sido capaces de elaborar; del mismo modo, las propias ciencias de la educación han demostrado, en otros tantos momentos, despreocupación en la elaboración de propuestas e incapacidad tanto en las previsiones cuanto en las perspectivas.

Si echamos una ojeada retrospectiva a nuestro sistema escolar, éste se nos revela como un ente pasivo, bastante lento ante la posibilidad de abrirse a las nuevas exigencias impuestas por los lenguajes y códigos de conducta diversos –introducidos en las aulas por niños pertenecientes a las diferentes subculturas italianas–, y, todos, alterados y cambiados más por la generalizada atención que se presta a los medios de comunicación de masas que por la asistencia a la escuela.

Tal lentitud, semejante indolencia del sistema escolar, contrarrestada sólo parcialmente y a través de grandes costos humanos gracias a los esfuerzos –por lo demás aislados– de algunos responsables de la administración, de profesores y de ciudadanos, está amplia y documentalmente corroborada por los propios resultados, que hablan de cientos de miles de ciudadanos italianos subinstruidos, decepcionados en sus expectativas por encontrar en el sistema escolar un canal de formación cultural y profesional.

Hay que añadir, además, otra «diferencia» puesta en escena en los últimos años por las reivindicaciones de las mujeres con el fin de obtener una consideración ciudadana distinta –la diferencia sexual–, incapaz todavía de cambiar los planes educativos. Sin embargo, el aumento de la presencia femenina en la escuela, bien como enseñantes, bien como alumnas, es notable y son numerosos los estudios que prestan atención particular, y en cierta manera diferenciada, a los procesos integradores de ambos sexos.

Llegados a este punto, se hace obligada una premisa: si hablo de sistema escolar en un curso dedicado a la escuela primaria, no es debido a que pretenda negar la especificidad de la escuela infantil; antes bien, al contrario, lo hago porque quiero poner de relieve tal especificidad y relacionarla con la importancia que ambos elementos alcanzan para determinar y estructurar las relaciones que sus alumnos tendrán con los sucesivos cursos de formación –escolares o no– que les aguardan. ¿Cómo puede, por consiguiente, un sistema escolar –que se ha mostrado hasta ahora incapaz para tratar las diferencias– encontrar soluciones a problemas que se prevén más graves al tener que ocuparse de reacciones violentas?

No pretendo, en absoluto, dar una respuesta a un interrogante tan arduo. Me propongo, en cambio, en mi intervención, poner de relieve algunas de las áreas que presentan problemas más serios, para luego llevar a cabo una reflexión acerca de los mismos.

El proyecto general de educación de nuestra sociedad se ha construido sobre ideales de igualdad. La educación y los organismos tanto escolares como universitarios han sido vistos, desde siempre, como el modelo y el lugar en el que tales ideales hubieran podido encontrar la manera de traducirse en actuaciones encaminadas a dotar a todos los ciudadanos de nuestro país de los mismos instrumentos de conocimiento.

Pero, si deseo ir más allá de una simple declaración de principios, debo, al instante, aludir a una paradoja y poner en evidencia una contradicción: la igualdad nace como la aspiración del individuo a acabar con los privilegios del poder preestablecido, a suprimir las jerarquías históricamente consolidadas; nace como el deseo de cada individuo para que lo consideren, conservando su diversidad, semejante a los demás. He aquí, sin embargo, la contradicción, pues corresponde a la igualdad garantizar la diversidad y defender, por tanto, la unicidad y la validez de cada experiencia, anulando las jerarquías.

La valoración de las diferencias es un tema bastante delicado dentro de nuestra cultura, que, hasta ahora, ha actuado siguiendo la técnica de la supresión de las diferencias, eliminándolas –y pienso en los genocidios– o encumbrando al otro hasta la dignidad de la persona como tal –y pienso en los diferentes movimientos de emancipación: de los esclavos, de la clase obrera o de las mujeres.



Corresponde a la educación en la igualdad garantizar la diversidad. (Foto: Pep Ca- ballé)

Cuando se programen nuevas actuaciones en materia de educación, con carácter intercultural, en las que se valore la aportación de culturas diversas, es necesario evitar las trampas del pensamiento o *emancipador* en el que se ha inspirado toda la pedagogía «compensatoria». Dado que, en la práctica, ésta continúa todavía, de manera más o menos explícita, siendo la base de muchos programas de actuación, es importante resaltar el talante etnocéntrico que la inspira y que, expresado en síntesis, queda aproximadamente así: las deficiencias que, en el ámbito educativo, han puesto al descubierto las minorías étnicas o los grupos socialmente desaventajados, son el resultado de la debilidad de su propia cultura. Si se comparte este punto de vista, resulta inevitable que el objetivo de la actuación sea el de elevar a los diferentes grupos hasta el nivel de la cultura occidental, considerado como lo mejor que ha realizado el género humano.

Desde un punto de vista inmediato y práctico, todos los programas inspirados en el principio de la pedagogía compensatoria han sufrido una serie de fallos tan clamorosos, que confirman la sospecha de que sólo el hecho de que persistan convicciones radicales etnocéntricas sea el causante de la insistencia con la que continúa la adhesión a puntos de vista jerárquicos en torno a la diversidad. Desde hace ya tiempo y de forma diversa los antropólogos están llamando la atención sobre la ceguera e ignorancia que caracterizan a la contraposición entre culturas progresistas y culturas inertes. «Cada vez que propendemos a calificar una cultura humana de inerte y estancada –escribe Levi-Strauss–, debemos preguntarnos si este inmovilismo aparente tal vez no dependa de nuestra ignorancia acerca de sus auténticos intereses, conocidos o desconocidos; o si, provista de criterios diferentes de los nuestros, no sea tal cultura, con relación a nosotros, víctima de la misma ilusión.»

Una primera consecuencia que emana de la ruptura de un modelo cultural monolítico al que conviene, en cierta manera, adaptarse, es la necesidad de determinar las características del grupo con el que nos encontramos, y no, ciertamente, con ánimo de dividir o separar, sino para poner de manifiesto los aspectos comunes y las afinidades a partir de las cuales sea posible abrir o iniciar la relación, si no ya directamente el diálogo.

Los procesos de integración y, en general, la vida de los inmigrantes en sociedades culturalmente diversas, a veces extremadamente diversas, son fuente de grandes tensiones, tanto colectiva como individualmente, y en estas tensiones ambos grupos, tanto el que acoge como el acogido, están implicados, aunque, obviamente, con planteamientos diferentes.

A las divergencias que afectan al contenido de los dos sistemas que se encuentran entre sí hay que añadir la dificultad del hecho de hallarse expuestos a un contacto superficial, además de hostil, que se produce de forma fragmentada, a trozos, por otro lado, carentes de conexión.

Si, además, centramos la atención en los problemas que deben afrontar los hijos de estas oleadas migratorias, provenientes de países no europeos, tene-

mos que destacar una ulterior dificultad que deriva, precisamente, del desarraigo cultural y social de los padres: a menudo éstos intentan substituir sus propias dolorosas vivencias como extranjeros con una fidelidad a ultranza hacia el modelo estereotipado –e inevitablemente formal– de su cultura de origen.

Al sentirse extraviados, desde un punto de vista cultura, y amenazados, desde un punto de vista económico y social, no son capaces de llevar a cabo una síntesis coherente entre los modelos educativos que creen necesario impartir y los deseos de integración que albergan para sus hijos.

Un gran número de estudios demuestra que, cuando las tradicionales estructuras de control se debilitan, el propio código de comportamiento acaba siendo manipulado con el fin de obtener ventajas para el individuo como tal y no para la colectividad: se da, pues, una tendencia, determinada –repito– por la situación de tensión y extravío, a actuar aprovechando las ventajas de ambos sistemas o, mejor dicho, de partes de sistemas que se conocen o que se recuerdan, sin asumir las responsabilidades que conllevan.

De este modo, por ejemplo, asistimos como testigos al obstinado aferramiento a ceremonias religiosas puramente simbólicas, mientras se abandonan, de forma rápida, otros valores importantes. Así también, los códigos de comportamiento que afectan a los dos sexos cambian de forma desesperanzadora, pues se consiente que los chicos adopten mayoritariamente las costumbres de la cultura que los acoge. Mientras que esto mismo se les prohíbe a las chicas de forma estricta. A este respecto, abro un leve paréntesis para lamentar que la mayoría de estudios llevados a cabo sobre los conflictos derivados de la relación entre culturas tomen como punto de referencia grupos de sexo masculino, y dediquen sólo atención superficial y esporádica a los aspectos y correspondencias que caracterizan a los grupos femeninos.

Así pues, los jóvenes inmigrantes sufren claras desventajas con respecto a la cultura que les transmiten sus padres. Y la situación, desde luego, no ha mejorado, a causa de las contradicciones que se derivan de la dificultad que tienen los padres para integrarse: entre todas aludo a la más obvia, que surge del desfase entre la autoridad que muchas culturas de países no europeos atribuyen a la figura del padre y la condición de inferioridad socioeconómica que los varones adultos inmigrantes viven a menudo con relación a ciudadanos italianos.

En los jóvenes aparece frecuentemente manifiesta no sólo la inclinación a rechazar la cultura de los padres, sino que, además, la adaptación a los nuevos modelos tampoco se halla exenta de dificultad. En primer lugar, aparece el temor a verse privados, con total abandono, del apoyo de sus propios compatriotas, hecho que, como reflejan muchos estudios, supone siempre un punto de referencia capital. Sin embargo, el obstáculo principal procede de la actitud del país hospitalario.

Las experiencias vividas en otros países europeos demuestran que, en algunos casos, se dan numerosos procesos de integración en jóvenes adolescentes: prescinden de la lengua materna, participan en grupos de carácter recreativo y pueden, incluso de forma individual, llegar a estrechar lazos de amistad con sus semejantes europeos. No obstante, sus relaciones con la totalidad de la cultura del país que los acoge se caracterizan por el conflicto y la ambigüedad. En general, nosotros, en tanto europeos, no mostramos una disposición clara para valorar y entablar relaciones humanas con cada inmigrante que conocemos, considerando su actitud y personalidad, sino que preferimos proyectar sobre la mayoría la imagen colectiva del inmigrante teñida de clandestinidad, de miseria y de marginación. Otro grave obstáculo para la creación de una nueva identidad, en tal situación, emana del temor a ser considerado un traidor, un tráfuga de la cultura originaria. Y tal temor se ha visto aumentado por el hecho de que la cultura originaria se sitúa en una posición de manifiesta desventaja con respecto a la cultura europea, mediante una relación de dominio/subordinación.

El miedo a cometer una traición y el consiguiente sentimiento de culpa se ven posteriormente agravados por la discriminación y la explotación que sufre la comunidad de origen.

Esta indistinta medida de sentimientos hace que sean harto complejos los procesos de identidad de las «segundas» generaciones de inmigrantes, a los que hay que sumar los problemas de adaptación tanto en el aspecto personal como en el colectivo.

Sería importante actuar de manera que estas dificultades fueran, en parte, atenuadas. Vamos a examinar algunos resultados que podemos extraer de las experiencias y estudios llevados a cabo en otros países. En primer lugar, sería de capital importancia que el joven inmigrante viviera su integración como una elección, esto es, que pudiera sentirse libre tanto en el momento de su integración en el mundo laboral, cuanto ante la posibilidad de quedarse en Italia, regresar a su país de origen o irse a otro país. Sus conflictos con la nueva sociedad pueden verse suavizados y, en cierta manera, relativizados si sabe que puede abandonarla sin que ello vaya en detrimento de sus medios de subsistencia o de su vida personal.

Para que esto suceda, creo que debemos respetar y cumplir dos condiciones: debe dársele un curso de formación que le permita integrarse, en condiciones aceptables, en el sistema de producción de la sociedad actual y, al propio tiempo, conocer, en aras de su propio interés, la cultura de su país de origen, a la que debe tener en consideración y respeto. En efecto, la evolución de la identidad llega a ser libre y completa sólo si se parte de una valoración equilibrada. Evidentemente, llevar a término en su totalidad tales condiciones –requisitos, verdaderos e indispensables requisitos para la formación de una armoniosa identidad cultural– va más allá de las competencias del mundo educativo; no está en manos del sistema educativo reducir las desigualdades



Valorar y entablar relaciones humanas con cada individuo, por encima de proyecciones de imagen colectiva de la inmigración.

que se dan en las relaciones entre la sociedad de origen y la nuestra, ni eliminar las jerarquías entre el papel que desempeñan ambos grupos en el ámbito socioeconómico.

No obstante, existen posibilidades de intervención y de actuación tanto para el enseñante cuanto para la institución a la que pertenece, posibilidades que no debemos ignorar ni infravalorar.

Aunque los estudios dedicados a analizar las relaciones entre cultura y educación se hallan todavía en los primeros compases de actuación por lo que respecta a nuestro país, intentaré, en este apartado de conclusión, mostrar algunos detalles a propósito de las dificultades que surgen durante los procesos de aprendizaje cuando nos encontramos ante la confluencia de modelos culturales profundamente diversos.

La importancia de la cultura familiar en la formación de la personalidad y, por consiguiente, la influencia que ejerce, junto al sistema de valores, sobre las modalidades de aprendizaje, está ampliamente demostrada; de la misma manera que ha sido comprobada la importancia que los primeros años de vida poseen en la consecución de las aptitudes y capacidades. A ello hay que añadir la significación que adquiere el «currículum oculto» –integrado sobre todo por vivencias de la infancia ampliamente influidas tanto por factores estructurales cuanto por aspectos culturales de la vida familiar sobre las capacidades de conocimiento que se exigen en la escuela, sobre las motivaciones para aprender, sobre el dominio del modelo de lengua «correcta» o sobre el deseo de adoptar la figura del «estudiante perfecto».

Si se comparten estas premisas, es necesario que hagamos hincapié en la necesidad de una integración temprana de los niños de familias inmigrantes en centros educativos que presten atención al bagaje cultural del que son portadores los alumnos. No obstante, si se reconoce en teoría y se acepta en general la importancia de tener en consideración y salvaguardar en la escuela la identidad cultural de los estudiantes, en la práctica, en cambio, este objetivo se halla lejos de la realidad.

En el sistema escolar todo parece estar subordinado a las demandas de la educación sólidamente vinculada a factores socioculturales y a determinadas visiones etnocéntricas del desarrollo cultural: para la minoría étnica que procede de países no europeos, los programas, los horarios, los libros de texto, la lengua, los lugares, los métodos de enseñanza, el sistema de evaluación, en definitiva, todos los instrumentos con los que cuenta nuestro sistema educativo, son inadecuados, desconocidos y discordantes.

Se trata, pues, de llevar a cabo un doble proceso que renueve profundamente nuestros estamentos educativos, los cuales, a su vez, han de cambiar sus contenidos, su distribución espacial y temporal, para así, adquirir el máximo dinamismo y flexibilidad, implicando, además, en el proceso de aprendizaje en-

tendido como un intercambio recíproco– a las familias de los alumnos y haciendo más flexible el papel profesor/alumno.

Lo ideal sería construir un modelo de educación intercultural que revisase el propio concepto de igualdad, que reconsiderase de manera totalmente novedosa el problema de la educación de las minorías, apartándolo de proyectos ya elaborados para incluirlo con pleno derecho en un nuevo modo de organizar nuestra transmisión de los conocimientos.

Hablar de educación intercultural significa incluir en el quehacer educativo la interacción, el intercambio y la reciprocidad; significa ofrecer a grupos de portadores de características diversas la posibilidad de contrastar los diferentes tipos de sus conductas; significa prever que el aprendizaje pase del plano cognoscitivo al plano del trabajo conjunto, del plano del estudio al de la iniciativa profesional. El período de lactancia infantil y el «tiempo de cuidados» que las mujeres de los diferentes grupos conocen y ponen en práctica, son dos aspectos que, debido a las fuertes connotaciones emotivas y a su interconexión con los valores y con las conductas de cada grupo cultural, favorecen la puesta en marcha de proyectos que mueven al compromiso y a la participación activa. Precisamente, durante la etapa escolar infantil este cambio de actuaciones puede encontrar una óptima y excelente experimentación.

Se da en nuestra sociedad, aunque en medio de trabas y dificultades, una tendencia que apunta a reafirmar los derechos tanto de los individuos como de los grupos. Ahora bien, entre los derechos que recaen sobre la infancia hay que incluir el de contar con instituciones que les garanticen procesos que, a su vez, permitan la temprana formación de su identidad cultural y entender y vivir en el mundo que les aguarda.

Es necesario estar atentos para que desde los primeros años de vida se construya un modelo educativo que rechace la idea de una cultura universal formada, como el esperanto, de trozos sin vida, de pedazos de comunicación útiles, como mucho, para pedir información sobre el próximo vuelo, por ejemplo, o la comida en el restaurante de la estación. La solución no hay que buscarla, en ningún caso, en la programación de una red tecnológica vasta y densa que organice y estructure todas las relaciones personales. El esfuerzo, en cambio, debe encaminarse hacia la creación de un lenguaje común y comprensible entre grupos que presentan profundas divergencias en cuanto a intereses particulares, a formas de actuar, al aspecto, a poder y a riqueza; y, sin embargo, ligados todos por una relación de interdependencia que cada día es más vinculante en un mundo, por otro lado, cada vez más amenazado por el agotamiento de sus propios recursos.¹

M.C.

1. Extraído de *Bambini*, septiembre 1992, págs. 12-18.

EL AMBIENTE TAMBIÉN EDUCA

BEATRIZ TRUEBA

En el presente artículo se expone la necesidad de hacer habitables los espacios en los que pequeños y adultos nos movemos cotidianamente. En la introducción se ofrece una perspectiva del ambiente como estrategia educativa, como reflejo de la propia identidad y como mediador que favorece múltiples interacciones y da respuesta a necesidades. A continuación se pasan a ofrecer unas pautas generales de organización ambiental para la Escuela Infantil, así como para los espacios comunes y de aula.

«Alguien ha escrito que el ambiente debe ser como una especie de acuario en el que se reflejen las ideas, el estilo moral, las actitudes y la cultura de las personas que en él viven».

Loris Malaguzzi

El ambiente: un aspecto vital

Hablar de organización ambiental en la escuela infantil suele plantear de inmediato una serie de preguntas: ¿Qué entendemos por ambiente? ¿Ambientar es algo más que decorar, hacer más o menos agradable un espacio? ¿Hasta qué punto es éste un aspecto esencial en el currículum escolar?

Para entender toda la magnitud de su importancia es necesario abordarlo desde una perspectiva más amplia que la únicamente relacionada con la escuela.

El ambiente es una gran fuerza cultural, un aspecto interdisciplinar que es necesario contemplar desde muchos aspectos: científico, ecológico, político, artístico, demográfico, urbanístico, etc. Tiene, pues, importancia para nosotros, no sólo como educadores, sino como hombres y mujeres que nos preocupamos por la vida.

El centro de la cuestión radica en *cómo habitar*, es decir en establecer una relación de vida entre el hombre y la tierra. Desde nuestro enfoque como educadores se trataría de algo que va más allá de organizar espacios, materiales y tiempos. Se trataría de *proyectar* un lugar donde jugar, reír, amarse, encontrarse, perderse, vivir... Un lugar donde cada niño y cada niña encuentren su espacio de vida, encuentren respuesta a sus *necesidades*: fisiológicas, afectivas, de autonomía, de socialización, de movimiento, de juego, de expresión, de experimentación, de descubrimiento...

Las ciudades, hogares, espacios públicos y, cómo no, las escuelas, han de ser cada vez más habitables y cálidos, menos institucionales. Habitar significaría, pues, cuidar las relaciones que se establecen entre las personas y los objetos.

Visto así, el ambiente se contempla como una fuente de riqueza, como una estrategia educativa y como un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, al ofrecer propuestas, ocasiones de intercambio, información y recursos. A través del ambiente los educadores podemos crear complejidad y diversidad para ofrecer muchas posibilidades de relación.

Hay que crear una cultura que no suprima las diferencias, lo subjetivo, lo individual, pues ello enriquece los distintos aspectos de la realidad y nos hace luchar contra un mal que afecta a la sociedad actual: el exceso de colectivización, de modelos estándar, la despersonalización, la escasez de señas de identidad.

Por otra parte no podemos olvidar el dinamismo que existe en toda planificación ambiental: ha de cambiar a medida que cambian los niños, sus necesidades, sus intereses, su edad, y a medida que cambiamos nosotros y el entorno en el que estamos inmersos. Implica una constante actitud reflexiva, abierta a los cambios. Es pues un concepto vivo, dinámico.

Los espacios nunca son neutrales. Detrás de cada diseño ambiental, de cada solución concreta trasciende una filosofía que la sustenta. Por eso es tan importante tomar conciencia de ello como educadores, pues a través del ambiente podemos reflejar nuestra filosofía educativa de modo coherente.

Es por ello que en este artículo no ofrecemos ni apoyamos modelos únicos, ya que cada escuela, partiendo de sus puntos de vista sobre lo que es educar y de las características que la definen e identifican, debe encontrar soluciones ajustadas a su realidad concreta.

Algunos criterios generales para la distribución de dependencias y su aprovechamiento óptimo

1.- Favorecer al máximo la *comunicación entre las distintas dependencias*, flexibilizando y descompartimentando los espacios, abriendo puertas, disponiendo de grandes ventanales entre aulas, en la cocina...

2.- Prever la creación de *espacios comunes* (sala de juegos, taller de plástica, de psicomotricidad, el vestíbulo...) donde puedan coincidir diferentes grupos y diferentes adultos.

3.- Disponer *espacios «polivalentes»* que puedan ser utilizados para distintas funciones según los momentos del día (la entrada en sala de juegos, la zona de corro en rincón de construcciones, el comedor en sala de reuniones, etc.).

4.- Potenciar al máximo el uso de todos los espacios disponibles, entendiendo *un centro para la infancia como un todo global*, donde todo lo que en ella sucede tiene la misma categoría de importancia.

5.- Tener en cuenta factores tales como *agua, luz, ruido...* Así, por ejemplo, procurando situar lo más lejanos entre sí espacios de reposo con otros donde las actividades sean ruidosas; situar el taller de plástica cerca de una fuente de agua, etc.

6.- No olvidar que *colocarse al nivel del ojo de los niños*, tanto física como mentalmente, nos ayudará a comprender el ambiente desde la perspectiva infantil, a entender las sugerencias y las conductas a las que invitan los distintos espacios de un centro infantil, y por tanto a planificar entornos en función de esta perspectiva.

7.- Intentar transformar los espacios rígidos y fríos, en *entornos habitables, cálidos, funcionales y educativos*. Para ello, procuremos crear espacios ordenados y armónicos, que eduquen la sensibilidad y el gusto por la belleza (formas y colores suaves, evitando una sobrecarga de estímulos, utilizando materiales naturales, etc.).

8.- Crear ambientes *flexibles, abiertos al cambio*, que faciliten diversas posibilidades de *manipulación, exploración y acción* a los niños y a las niñas a lo largo de su crecimiento. Para ello, es importante que los materiales en las distintas dependencias sean *visibles y accesibles* para los niños y niñas.

9.- En la elección de *imágenes visuales* se debería intentar superar los tópicos y los estereotipos que obedecen a una cultura de la uniformidad y responden a imágenes pasivas y empobrecedoras de los niños. Como alternativas diversas, se encuentran sus propias creaciones, fotografías personales y de revistas, carteles de arte, fotocopias manipuladas etc.

Distribución de espacios y materiales en la escuela infantil

Todos los espacios de la escuela infantil son importantes, por eso no podemos establecer jerarquías entre ellos, pues todos pueden ser igualmente educativos y cargados de significado.

LOS ESPACIOS COMUNES

Los espacios comunes han de recibir una atención específica y planificarse de la misma forma que se hace con los espacios de aula. Tienen una gran importancia, pues son lugares donde se propician los encuentros entre diferentes grupos de niños, de adultos, etc. Su ambientación y diseño dependerá de las funciones específicas que se les designen.

Un espacio común con una carga especialmente significativa es *la entrada y el vestíbulo*, porque es el lugar de acogida, de primer contacto, de encuentros múltiples y de presentación de la propia escuela, tanto para las familias como para los niños y los educadores. Es un excelente mediador entre la casa y la escuela, un lugar que «habla sin palabras». Por todo ello, se cuidará la oferta diversa de paneles de información, documentación e identificación, así como de juegos para los niños.

En la escuela infantil se han de tener en cuenta también *los espacios de paso*, como galerías, pasillos, recodos, escaleras, etc., pues en ellos se está, por ellos se va, se viene, se pasa... y de ningún modo pueden ser anónimos. Pueden tener funciones expositoras y utilizarse también para situar materiales y juegos de interacción, de luz, de suelo, etc.

Como especialmente importantes destacaremos los espacios de *la cocina y el comedor*, al considerar el hecho de cocinar, comer y la comida misma como hechos de gran significado, contenido afectivo e interés para las niñas y niños, y hechos de alto contenido educativo. A través de momentos clave como son comer juntos, cocinar, ayudar a poner la mesa y recogerla, etc., se está transmitiendo una cultura determinada y se están produciendo interacciones entre los adultos y los pequeños, los niños entre sí, los niños y los objetos... cargadas de riqueza, de complejidad y de sentido.

Otros espacios comunes pueden ser las salas de usos múltiples (con diversas funciones posibles, como por ejemplo taller de plástica, de psicomotricidad, sala de proyecciones, sala de reuniones, etc.) un espacio central amplio para juegos y encuentros intergrupales y la zona de servicios (lavandería, vestuario, botiquín, almacén de recursos...).

EL ESPACIO DE AULA

Los espacios de aula tienen una importancia decisiva para el desarrollo infantil, puesto que en ellos se van a producir múltiples encuentros, situaciones, descubrimientos, juegos, etc. Fundamentalmente, cumplen la función esencial de ser los espacios de referencia para los pequeños, de su identificación como grupo y como individuos.

Todas las condiciones que de modo general se han mencionado hasta ahora respecto a los espacios sirven también y además se deben cuidar de un modo muy especial cuando pensamos en la ambientación de los espacios para el grupo (ambiente flexible, espacios polivalentes, creación de un clima acoge-

dor y hogareño, equilibrar la oferta de estímulos pero sin sobrecargar el ambiente, etc.)

De un modo específico sin embargo deberemos tener en cuenta una serie de *aspectos generales en el espacio de aula*:

* Debemos contemplar el ofrecer espacios para el *grupo grande*, para el *grupo medio* así como para la *individualidad*.

* Cuidar de un modo especial todos aquellos aspectos que favorezcan la *identificación y la comunicación* en un amplio sentido:

– La identificación del *gran grupo* (por ejemplo paneles colectivos de fotos o realizados en común por los niños).

– La identificación *individual* (símbolos o nombres en cada percha, armario individual, carpeta y cajita personal «de los tesoros»).

– La identificación del *pequeño grupo* con símbolos alusivos a los integrantes (los elefantes, los pitufos, los canguros, etc.)

– La identificación de *rutinas* (con símbolos gráficos alusivos a ellas: dormir, comer, lavarse, etc.).

– La identificación de *zonas o rincones* dentro del aula (con símbolos de identidad de éstos, y además con fotos, dibujos y carteles que por su contenido estén relacionados con la zona de que se trate y sirvan para «ambientar» cada rincón; por ejemplo, carteles de artistas en plástica, fotos de frutas y verduras en el mercado, etc.).

– La identificación de *materiales* (manteniendo todo muy ordenado, teniendo un lugar para cada cosa y poniendo carteles con el nombre y el dibujo del material en las estanterías y cajones donde se guarde; (por ejemplo: en el bote de los pinceles, el cajón de las tijeras, etc.).

– La identificación de *tiempos* (por ejemplo, con un panel secuenciado donde se representen los distintos momentos del día, con agendas del tiempo, etc.).

Todo esto va a favorecer y reforzar la adquisición de hábitos y capacidades de orden, de trabajo, de organización espacio-temporal, de convivencia, de estructuración mental, de abstracción y codificación.

* Establecer claramente las *vías de circulación* dentro del aula, para evitar interrupciones e interferencias negativas (choques, cruces inesperados...) Para ello es muy conveniente dibujar un plano del aula y marcar las zonas de paso.

* *Diferenciar* claramente las *zonas secas* de las *zonas húmedas* (o zonas «limpias» o «sucias»). Así por ejemplo debemos agrupar la zona de juegos de agua cerca de la zona de pintar, porque si las mezclamos habrá muchas interferencias innecesarias. Por este mismo principio, se deben separar las «zonas tranquilas» de las más «ruidosas».

* *Delimitar espacios* y crear pequeñas *zonas o áreas* diferenciadas según el tipo de actividades. Para ello se ha de evitar colocar el mobiliario «pegado» a



Escuela Infantil de Reggio Emilia, Italia.



Con los demás también se aprende. (Colegio Público Cristo de los Remedios, San Sebastián de los Reyes, Madrid).

la pared, mejor perpendicular para acotar subespacios (para ello no sólo podemos contar con los muebles, sino también con biombos, elementos colgados del techo, cortinas, rejillas, estanterías, caballetes, etc.).

* Tener en cuenta que *las distribuciones cambian* según se trate del «primer ciclo» o del «segundo ciclo» de la etapa. A medida que los niños y niñas tienen más edad, la «zonificación» puede ser mayor, ampliándose la oferta de propuestas. Así por ejemplo, en los primeros años, han de disponer de espacios diáfanos para favorecer desplazamientos amplios. Con los más mayores podremos disponer más mobiliario y acotaciones más pequeñas. Igualmente, en 0-3 deberemos considerar espacios, adultos y coetáneos más estables, mientras que en 3-6 se puede provocar una mayor descompartimentación.

* Preferiblemente, el *acceso al exterior* se hará *directamente* desde las aulas, así como el acceso a la sala común de juegos, porque éstos amplían las posibilidades de exploración y descubrimientos, ampliando las que ofrece al espacio interior.

* Respecto a la elección de *materiales*, optar por los de buena calidad, sólidos, seguros y resistentes. En cuanto al tipo, es preferible que haya un mayor número de materiales «abiertos» que permiten usos diversos (cajas, telas, semillas, bloques...), puesto que favorecen la complejidad, la imaginación y el pensamiento creativo frente a los «cerrados» o limitados a un solo uso (muñecos mecánicos, puzzles de una sola solución, etc.).

OTROS ESPACIOS ANEXOS AL AULA

Servicios higiénicos: baño y zona de agua deberían estar adjuntos al aula. Éste es un espacio de suma importancia en un centro infantil, pues en él se producen sucesos que para los niños son altamente significativos y que tienen un gran valor educativo, como son los hábitos de higiene personal (hacer pis, caca, lavarse las manos, los dientes, secarse...) y los juegos con el agua. El ambiente ha de ser cálido, hogareño y con personalidad propia. Se procurará para ello la presencia de materiales con los que los pequeños se identifiquen y con los que potenciar hábitos de higiene: mesa de cambio, toallas individuales para las manos, cepillos de dientes con sus vasitos correspondientes, wáter y espejo a su altura, paneles fotográficos relacionados con los servicios, cestas para los pañales...

Para garantizar la seguridad, se ha de cuidar que el suelo no resbale, que las llaves de paso y la temperatura sean regulables, etc. La ropa de cambio de cada niño se puede guardar en armaritos o cajones individuales en los que figure su foto y nombre para favorecer la identidad.

Dormitorios: han de estar aislados al máximo de zonas ruidosas o de juego, especialmente en los grupos de los más pequeños. Éste es un espacio que necesita una buena ventilación y cortinas o persianas que permitan oscurecerlo. Cuando, por carencias de espacio, no sea posible tener una sala específica como dormitorio, se podrá transformar el aula, en determinados momentos

del día, como sala de descanso disponiendo hamacas o colchonetas en el suelo.

En el caso de los lactantes y caminantes, habrá, o bien una sala aneja para cunas, o una zona del espacio acotada para tal fin. En cada cuna puede haber un cartel con la foto del niño o niña y un texto con sus gustos y preferencias más destacados y algún juego sensorial de su preferencia (sonajeros, muñecos de goma, etc.).

Biberonería: Éste es un espacio situado en la sala de lactantes y caminantes, para poder calentar papillas y biberones. Ha de tener un pequeño fogón y un pequeño fregadero, y no ser accesible a los niños. Igualmente debe disponer de un armario para guardar los materiales necesarios (papillas, biberones, etc.), preferentemente con casilleros personalizados para favorecer la identidad.

Es aconsejable que se dé un contacto visual con la sala de juegos, y que esté próxima al aseo para favorecer la higiene de niños y niñas.

Conclusión

A lo largo del artículo, he pretendido reflejar la importancia que tiene la ambientación de espacios y la necesidad de contemplar este aspecto en el currículum escolar por su dimensión vital y educativa.

Pero lo expuesto hasta aquí sólo se refiere a los espacios interiores. ¿Qué pasa con los espacios exteriores? Evidentemente, la necesidad de ambientar y adecuar el patio, el jardín, la huerta, el corral... exige en la Escuela Infantil una atención tan esmerada como los espacios interiores.

Los espacios exteriores van a determinar el inicio de unas relaciones entre el niño y la Naturaleza, va a posibilitar vivencias significativas (con la tierra, los animales, las plantas y las flores, el aire y la luz, la lluvia, el frío, el sol...). Cuidar la calidad de estas primeras relaciones es una función básica para nosotros como educadoras y educadores. Pero este sería tema para otro artículo. La importancia de este aspecto en la ambientación de espacios merece dedicarle una atención especial.

B.T.

Bibliografía

- LOUGHLIN Y SUINA: *El ambiente de aprendizaje: Métodos, técnicas y organización*, Madrid, Morata, 1987.
MALAGUZZI, L. y otros: *L'occhio se salta il muro. Una esperienza de Educación Infantil*, Comunidad de Reggio Emilia (Italia). (Catálogo de la Exposición celebrada en Madrid, Centro Cultural de la Villa, 1984.)
RIERA, M.A.: «Marco ambiental y distribución de espacios», *La Educación Infantil*, (Vol. III), Barcelona, Paidotribo, 1990.

NIÑAS Y NIÑOS OBSERVAN Y EXPERIMENTAN

MONTSERRAT JUBETE y TERESA MAJEM

A partir de la observación de lo que hay y sucede a su alrededor, niñas y niños son capaces, con nuestra ayuda, de obtener e incorporar un gran caudal de información, formular hipótesis, establecer relaciones, comprender y generalizar. Y pueden hacerlo gracias a la interacción con los objetos, elementos del entorno y, evidentemente, a su relación con otros pequeños y adultos. Pero, para poder hacerlo, necesitan disponer de ciertas condiciones: espacios adecuados donde poder observar, experimentar, analizar y clasificar; y una actitud receptiva y motivadora, abierta, flexible y al mismo tiempo rigurosa por parte del maestro, que emprenderá con seriedad y rigor todas y cada una de las experiencias.

Si somos sensibles a la necesidad que tiene el niño de disponer de un espacio propio donde poder atesorar los pequeños descubrimientos que hace en el patio o en el camino de casa a la escuela –como pudimos hacer nosotros en los pupitres de nuestra infancia, donde cabía todo y nadie osaba meter la mano–, podremos iniciar juntos el primer museo del entorno, estimulando la observación, descripción y clasificación de cada objeto, insecto o material.

Quizá podremos también aprovechar las distintas experiencias y vivencias de este camino tantas veces hecho y deshecho a lo largo del curso, para reconstruir cada itinerario y, reuniéndolo todo, elaborar la primera maqueta o el primer plano que, con la escuela como centro donde todos ellos convergen, incorpore el camino que cada uno hace para llegar hasta allí. Un collage de recorridos y de recuerdos (la panadería de la esquina, el mecánico de enfren-



Concentración y placer de experimentar.

te, el semáforo...) y de puntos de referencia distintos (vivo detrás de la escuela y delante de Mariona...), que permitirá confrontar recorridos y recuerdos, vivencias y puntos de vista hasta llegar a una solución que, englobando cada una de las perspectivas, se ajuste a la realidad.

Primeras tipologías de la vida que, a partir de lo más cercano, nos hablan de lo que el niño sabe y de lo nuevo que ha aprendido en esta confrontación constante entre su punto de vista y el de los demás, y de todos éstos con la realidad. Ejercicios que al mismo tiempo ponen alas a la imaginación del pequeño y le ayudan a entender realidades más lejanas y a aceptar que no se puede hacer una idea del volumen global con una sola perspectiva.

El juego, actividad principal de los niños, es otra de las fuentes que le permite incorporar conceptos, favoreciendo al mismo tiempo su expresión y formulación.

A través del juego motor descubre nuevas posibilidades de su cuerpo y cada nuevo progreso en el dominio de éste va paralelo a una capacidad mental mayor, que le permite un mayor control de las situaciones y de sus destrezas y habilidades para manipular, experimentar, etc. Su gran curiosidad por descubrir cómo son las cosas, cómo funcionan y qué se puede hacer con ellas ocupa una gran parte de su atención y de sus esfuerzos. Los juegos de manipulación y exploración vehicular esta gran curiosidad y ayudan al mismo tiempo a descubrir el comportamiento de los diferentes materiales y el resultado de su actuación sobre ellos. Se da cuenta de que es necesario un cierto grado de humedad en la arena para poder hacer un castillo; de que no es posible llenar de agua un agujero hecho en la arena, ya que ésta se cuele...; de que para conseguir hacer una torta de pan se precisa una cierta cantidad de agua y de harina, etc. Y todo esto lo aprende a partir de su experiencia, desarrollando destrezas y habilidades, incorporando nociones, conceptos e informaciones que inciden en la modificación y actualización de los conocimientos adquiridos anteriormente.

Los juegos de simulación y fantasía le acercan las normas y reglas internas de un mundo que todavía no conoce bien; y hacen posible que, a través del recuerdo y de la representación de situaciones vividas, pueda recrear el mundo adulto con la clara intención de captarlo y entenderlo y llegar así a dominar sus angustias, miedos y emociones, y a atrapar más íntimamente el universo de relaciones y hechos que acontecen.

Más tarde, la imitación evoluciona hacia la representación de situaciones que el niño se inventa, reales o imaginarias, en las que puede asumir diferentes papeles (el adulto en el trabajo, el que le lleva al médico, etc.). Este intercambio afectivo-cognitivo con el medio permite al niño expresar sus emocio-

nes (miedo, tristeza, rabia...); asimilar y elaborar datos de la realidad a su nivel (al representar situaciones no presentes, obtiene una mejor comprensión de los acontecimientos y de la idea del tiempo); consolidar su personalidad, al poner en relación su mundo interno y su deseo individual con la realidad externa, el pensamiento racional con el pensamiento emocional; y comunicarse con los otros, iniciando el proceso de vinculación al entorno como miembro activo de la comunidad donde vive.

Pero también es preciso tener presente que, si bien la aproximación a la realidad se inicia a partir de la vida cotidiana del niño, no es menos cierto que el conocimiento del medio natural y social no se puede limitar exclusivamente al conocimiento de lo que es más cercano, cosa que podría suponer un empobrecimiento de contenidos. El niño de hoy vive sumergido en un mundo en el que los medios de difusión acercan fenómenos y realidades físicamente muy distantes a él. Se interesa y se preocupa por acontecimientos y realidades lejanas que no pueden quedar fuera de nuestra consideración (como por ejemplo, el lanzamiento de un cohete al espacio, los delfines muertos en las costas del Pacífico, la vida de los zahoríes, etc.) que pueden constituir algunos de los temas de estudio según el momento y motivación de los niños.

Es innegable que en la escuela infantil el descubrimiento del entorno no solamente se aborda mediante la actividad espontánea del niño. La maestra o el maestro, a partir de la observación del grupo y de cada uno, debe saber leer en él como en un libro, y haciéndose eco de los diferentes intereses, diseñar y proyectar actividades en las que los niños puedan actuar con diferentes grados de iniciativa y de ayuda. Los niños mismos, con sus preguntas y sus juegos, nos dicen cuáles son sus intereses; eso es lo que sucede cuando comienzan a querer «saber» más cosas sobre sí mismos y sobre su historia, porque ¡todos tenemos nuestra historia!

Tres, cuatro, cinco años... poco tiempo si lo miramos con óptica de adulto, pero ¡toda una vida si lo miramos con ojos de niños de estas edades! Y qué quiere decir *historia* para niños pequeños, si de historia no saben nada. Quiere decir mirar atrás, recordar hechos, situaciones, emociones vividas, ser capaz de ver la propia vida haciendo una retrospectiva, quiere decir ver unos elementos estables (padres, casa, hermanos, amigos...) y unos elementos cambiantes (las características personales, la estatura, los cabellos, la casa, la ropa...) y ver que, en medio de estos elementos estables y cambiantes, cada cual continúa siendo el mismo. Es evidente la gran riqueza de la situación que permite a los niños actuar como verdaderos historiadores que recogen datos, desempolvan recuerdos y testimonios, relacionan pasado (aunque para nosotros sea muy cercano) y presente, confrontan recuerdos y realidades...

Pero, ¿son capaces los niños de esta edad de captar todas estas filigranas? Sí, si

nosotros, adultos, les preparamos el terreno, les ayudamos a recordar hechos, los ponemos en contacto con informaciones al objeto de incitarles a confrontar las propias con las de otros, a confrontar los propios recuerdos y vivencias con las de los adultos que están y han estado a su lado desde el principio, si no nos encerramos dentro del aula y somos capaces de salir a buscar lo que nos hace falta, si pedimos la colaboración de la familia, que con sus aportaciones ayuda al niño a colocar las piezas de este gran rompecabezas que para él es su pequeña historia, y le ayudamos a construir su propia identidad y a comprender la diferencia, la diversidad de características individuales fruto de la propia historia, a valorar la riqueza de la diferencia, frente a la monotonía de la homogeneidad.

Es así de sencillo y de complicado, porque el hombre, desde que es hombre (y antes de serlo ha sido niño y niño con la edad de los que van a la escuela infantil), siempre se ha ocupado de descubrir el entorno; sólo hace falta aprovechar lo que nos permite desvelar las actitudes, los procedimientos y los mecanismos necesarios para poder conocer, obtener información, modificar las convicciones, actualizar habilidades y conocimientos, encontrar formas de expresar, de preguntar, y volvemos a comenzar ... ¡ah, eso sí, permitiendo que las niñas y los niños sean activos, evitando el aburrimiento y los aprendizajes descontextualizados y entendiendo por contexto lo que está cerca del niño, no próximo.

M.J.-T.M.

Bibliografía

- Diseño curricular base. Educación Infantil*, Madrid, Ministerio Educación y Ciencia, 1989.
- La escuela infantil 0-6, vol. II. Descubrimiento del entorno*, Barcelona, Paidotribo, 1990.
- FERNÁNDEZ, C. y M. JUBETE: «Su pequeña historia», *Infancia*, 6, marzo-abril 1991.
- GARVEY, C.: *El juego infantil*, Madrid, Morata, 1978.
- GOLDSCHMIED, E.: «El juego heurístico: una actividad del segundo año de vida», *Infancia*, 3, septiembre-octubre 1990.
- ÒDENA, P.: *L'infant i l'Escola Bressol*, Barcelona, Rosa Sensat - Diputació de Barcelona, 1987.



¡En plena actividad!



Ejes de la vida cotidiana.

escuela 0-3

REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LA ALIMENTACIÓN EN LA ESCUELA INFANTIL

M. ROSA GARRIDO

La hora de la comida es uno de los ejes de la vida cotidiana de la escuela infantil. Es un momento de relación muy importante, tanto entre iguales como con los adultos; si no dedicamos una atención muy especial a este hecho, estamos desaprovechando una ocasión educativa fundamental.

Frecuentemente, cuando hablamos de alimentación en la escuela infantil, nos referimos a aspectos nutritivos. Es importante que establezcamos la diferencia entre alimentación y nutrición.

La nutrición es un proceso involuntario por el cual el organismo recibe, transforma y utiliza las sustancias químicas (nutrientes) contenidas en los alimentos. Por el contrario, la alimentación es una actividad consciente y voluntaria (por lo tanto educable), mediante la cual se proporciona al organismo sustancias aptas para el consumo.

Centrémonos pues en la alimentación. En torno a ella existen temores, prejuicios, tradiciones y rituales, por lo que es muy difícil modificar los comportamientos alimenticios por más campañas publicitarias que se hagan.

Los gustos y costumbres individuales se enmarcan dentro de ciertas normas familiares y culturales, de tal manera que existen diversas formas de alimentarse y, alrededor de éstas, el niño recibe experiencias que le ayudan a estructurarse de una manera determinada.

Con la ingestión regular, variada y equilibrada de alimentos, se activan los procesos digestivos, así como se impregna de un ritmo a los órganos digestivos; pero, desde el punto de vista pedagógico, las pautas de espacio y tiempo

de las comidas informan al niño mejor que cualquier otra actividad sobre el paso del tiempo (antes/después, mañana/tarde...).

Cuando pensamos en la alimentación, tenemos que considerarla desde diversos puntos de vista.

La alimentación es una necesidad biológica indispensable para que sea posible el crecimiento físico y a su vez favorece el desarrollo de los sentidos del gusto, tacto, olfato y vista. A través de la comida podemos experimentar sensaciones de bienestar o repulsa, satisfacción e insatisfacción, que contribuirán a un determinado estado anímico.

Hemos de considerar la comida como un hecho social donde establecemos relaciones con los demás. Si pensamos en algún momento agradable, quizás en nuestros amigos, nos vienen enseguida a la memoria las comidas. Es evidente que comer y beber no es sólo engullir, sino que se diferencian de otras actividades por el placer del contacto con los demás.

Todos estos aspectos tienen que estar presentes cuando nos planteamos la «ceremonia» de la comida en la escuela infantil. La hora de la comida es una hora delicada y tiene que estar planificada de tal forma que sea un momento de placer y de relación positiva con los compañeros y con los adultos.

Hay factores que contribuyen a la creación de una atmósfera más agradable durante la comida. Uno de los más importantes sea, quizás, el número de niños presentes en un mismo espacio. Es conveniente que el espacio que se dedica a la comida sea un lugar cotidiano y cercano para las niñas y los niños, con unas dimensiones que ellos puedan controlar, donde cada cual se relaciona con sus compañeros y sus educadores. La familiaridad y un grupo reducido da al pequeño seguridad.

La disposición mobiliaria en pequeños grupos, donde cada adulto puede sentarse con un grupillo, favorece la conversación y la relación positiva con la comida.

El tiempo que se dedica en la escuela a la alimentación debe estar organizado para los niños, y, si «no hay tiempo», posiblemente tengamos que volver a plantearnos su funcionamiento.

El momento de las comidas es frecuente que no se trate de un problema de tiempo, sino más bien de ritmo. El ritmo para comer no es el mismo para todos los niños y las niñas, tenemos que adaptarnos a las diferentes características de los niños.

Padres y maestros suelen esforzarse por aumentar la velocidad en las comidas del pequeño. «Come deprisa», «no te duermas», son comentarios frecuentes. La prisa de los adultos se transmite a los niños y acaban aprendiendo a tragar rápidamente lo que tienen en la boca sin masticarlo ni ensalivarlo bien. A los adultos les gusta en general la comida caliente, pero a los niños les da igual; ¿vale la pena insistir «para que la comida esté caliente»?

Otro tiempo que debemos controlar es el tiempo de espera. Se hace necesario que el tiempo que transcurre entre que los niños se sientan a la mesa y se



Momentos de relación y educación.



Cooperación y camino hacia la autonomía.

les sirven los platos sea mínimo; incluso siendo poco es bueno que se mantengan distraídos con alguna canción, charla... de tal forma que, cuando se empiece la comida, no estén agitados y puedan paladear y digerir los alimentos de una manera agradable. Dar a los pequeños unos pedazos de comida sin tritular para que los manipulen, los intenten masticar, etc., suele ser una buena estrategia.

Tendemos a poner a todos los niños la misma cantidad de comida, pero unos comen habitualmente muy poco, tal como hacen algunos adultos, y aumentan de peso igualmente. Además, ellos también pueden tener temporadas en las que sencillamente «no tienen gana». Ésta es una situación que generalmente a los niños no se les acepta, sin considerar que todo lo que no sea comer lo que se les sirve en el plato, y a la vez que a los demás, pueden sentirlo como un fracaso.

Durante el primer año, el niño depende en gran parte del adulto, pero es capaz de participar en esta relación asimétrica a través de gestos, repulsa, miradas... Cuando ya pide agua, cuando es capaz de ir a por su babero, ya ha integrado algunas cuestiones y hábitos. Los hábitos y todos los aprendizajes relacionados con las conductas alimentarias son importantes en la medida que orientan la atención del niño a través de sensaciones muy primarias y van contribuyendo a la conquista de su autonomía, poniéndolo así ante nuevas situaciones de aprendizaje.

Poco a poco, los niños van a colaborar en la preparación de las mesas, pueden ir a la cocina a pedir el menaje, preguntar qué comemos hoy y comunicárselo a los demás, y preparar ellos mismos alguna comida. Todo esto les permite entrar en la cocina de una manera ordenada, establecer una buena relación con las personas que trabajan en ella y valerse cada vez más por sí mismos.

No puedo terminar mi reflexión acerca del valor pedagógico de la alimentación en la escuela infantil sin hacer una mención especial a las familias.

Las familias viven con relativa angustia la alimentación de sus hijos. Las relaciones a este respecto han de ser de absoluta sinceridad (como cuánto ha comido...) y a la vez de intercambio, de modo que se favorezca el buen desarrollo del crío, tanto física como intelectualmente.

Ponerse de acuerdo con las familias, colaborar y tomar decisiones conjuntas, aumentará el nivel de confianza en la escuela y, en consecuencia, la aceptación que el pequeño tenga de ella.

MR. G.

Bibliografía

- Educación para la salud en escuelas infantiles*, Comunidad de Madrid.
Propuesta de educación para la salud en centros escolares, Junta de Andalucía.
 GOLDSCHMIED, E.: *El niño en la guardería. Guía para educadores y padres*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981.
 JIMÉNEZ, N.: *Alimentación y relación personal en el primer año de vida*, Madrid, Nuestra Cultura.
 JIMÉNEZ, N. y L. MOLINA: *La escuela infantil, lugar de acción y coparticipación*, Barcelona, Laia.
 MIR, C.: «Consideracions pedagògiques sobre l'alimentació a l'escola bressol», *Perspectiva Escolar*, 127, septiembre 1988.

Los niños del bosque

Junto a un bosque muy grande vivía un pobre leñador con su mujer y dos hijos; el niño se llamaba Hänsel, y la niña Gretel...

Oyeron una voz suave que procedía del interior:



Se-ráa -ca-sou -na ra -ti-ta la que ro-e mi ca-sita

Pero los niños respondieron:



es el vien-to, es el vien-to que so -pla vio-len-to

Más o menos así se desarrolla el famoso cuento de los hermanos Grimm.

En ocasiones es la música la que con su preñez *placentera* nos introduce en el mundo de las palabras. Ella con su crujiente fertilidad alumbró creaciones literarias llenas de vida.

En cambio, en otros momentos, es la palabra, el mismo cuento o su poesía la que se transforma y se reviste con altos poderes de invención y fábula rezumando por los poros de sus letras cadencias de dulces melodías.

Cuando escenifico, cuento o represento un cuento a las niñas y los niños de mi clase, me ocurre lo mismo que cuando con fervor nos entregamos al placer de una succulenta comida. No nos quedamos satisfechos sin culminar nuestro festín con la degustación exquisita de un sabroso dulce como postre.

La importancia del cuento me exige con frecuencia traducir en música su relato. La música es para el cuento lo que la sazón es para la fruta. Éste no está plenamente maduro si no es festoneado por los aires musicales de una adaptación *cantabile*.

Es así como me he atrevido a acoplar músicas más o menos ajustadas a cuentos inmemoriales queriendo imprimir hazañas y aventuras en el pentagrama de la inteligencia de los pequeños.

Tanto el mensaje como el recado que quiero transmitir me resulta más fácil y agradable, y creo que a los niños también, si éste va envuelto entre los pliegues de una alegre canción.

Pero como la música es sobre todo movimiento y los niños son actividad permanente se conjuntan perfectamente estos dos elementos.

Al niño le resulta difícil aguantar una representación musical inmovilizado en el asiento de su prisión. Por eso, al mismo tiempo que pongamos música a nuestros cuentos no olvidemos hacerla visible a través de una apropiada representación corporal.

Así, por ejemplo, en el cuento que comentamos, combinamos el movimiento circular de las manos, una sobre la otra, con la gesticulación de las siguientes palabras conforme van apareciendo en la canción.

- «niños» (juntamos palmas insinuando noción de pequeñez)
- «su papá» (dedos índices al labio superior indicando idea de bigote)
- «la bruja» ... (una mano debajo de la barbilla y la otra sobre la cabeza)
- «encerrados» . (manos al frente con los dedos completamente abiertos)
- «la hermanita» (el pulgar y el dedo índice se cogen el lóbulo de cada oreja)
- «se escaparon» (sucesivas palmadas sobre las rodillas)

La música de este cuento está sacada del Tomo II que RICORDI dedica a la flauta dulce, con el número 76 y el título de Hansel:



Los niños del bosque sehan perdido ya



su papá los bus-ca donde esta-rán. La bruja ma-la



los tiene encerrados dice que mañana se los comerá, pe-ro la hermani-ta



queera muy listita le quitó la llave y se esca-pa-ron.

Juan Martín Serrano



escuela 3-6

CUANDO SE TIENE UNA BUENA HISTORIA, DEBE ESCRIBIRSE (I)

KLAUS JENSEN y LISBETH SAUGMANN

En un gran complejo de viviendas de las afueras de Aarhus (Dinamarca), hemos realizado, durante seis años, un buen trabajo de producción de libros en una pequeña escuela infantil. Libros con diferentes contenidos, estructura y función. En este artículo intentaremos describir:

- **Cómo un libro sugirió ideas para el siguiente.**
- **Cómo hemos trabajado con los diferentes tipos de libros.**
- **Cómo se producen los libros y se utilizan en relación a las otras actividades cotidianas.**

Libros de canciones

Tener escritas las canciones en una hoja de papel, especialmente las más populares, es algo normal en las instituciones. Nosotros, además, teníamos un libro, y, para que resultase más nuestro, los niños ilustraban con un dibujo cada canción. Al principio el libro tenía de ocho a diez canciones, las que mejor conocíamos. Rápidamente se hizo muy popular. Estas pocas canciones fueron la base para que niñas y niños comenzasen a traer nuevas canciones de casa, canciones con un aire más atrevido y más divertidos que las originales.

Afortunadamente, estábamos lo bastante abiertos para aprovechar la ocasión de cantar estas canciones en la escuela infantil. Conforme los niños notaban que aceptábamos sus canciones y que los demás deseaban aprenderlas, recibíamos nuevas canciones. Las escribíamos y hacíamos dibujos para que resultase fácil encontrarlas.

Había grandes diferencias entre unas y otras, variaban según la procedencia social. Aproximadamente la mitad de los niños provenían de clase media y estaban muy estimulados en su lenguaje. La otra mitad provenía de familias que necesitaban ayuda social o tenían ingresos muy bajos; dentro de este grupo, una gran parte vivía con un solo progenitor.

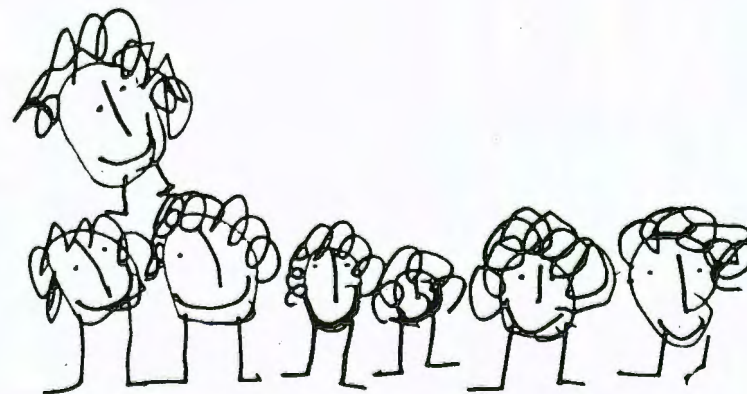
La gran diferencia en el nivel de lenguaje entre las canciones aportadas por los distintos grupos de niños, entre otras diferencias, dio lugar a menudo a muchas consideraciones. Pero, justamente atendiendo a esta variación cultural, vimos que los niños del último grupo eran frecuentemente los que aportaban las canciones más divertidas y con más rima y ritmo, quizás porque tenían contacto con niños mayores; así, se incorporaban las últimas novedades a nuestra colección.

Se hicieron copias de los libros de canciones para que todos tuviesen un ejemplar en casa. Hicimos algunos arreglos para niños y adultos, a fin de que los padres tuviesen la oportunidad de aprenderlas e incluso sustituirlas por otras. También visitamos otras instituciones para intercambiar juegos y canciones. Actualmente, el libro es una parte integrante de nuestro centro. Cuando llegan muchos niños nuevos, aparcamos las canciones viejas y comenzamos con las nuevas. La máquina de escribir siempre está a punto; de modo que si hay algún adulto pueda escribir las canciones mientras aún las recordamos, tanto si son las siete de la mañana como si es media tarde.

La mayoría de las niñas y niños de la escuela infantil cantan mientras hacen otras actividades. Cuando están cantando una canción, se puede grabar en un casete y, después, al escucharla, se les pregunta si piensan que puede ser divertido escribirla. Más adelante podemos aprenderla todos.

Álbumes de familia

En unas colonias en 1978 visitamos una escuela infantil en Tvind, donde hicimos un montón de fotografías. En aquel momento la estructura de trabajo era bastante cerrada en la mayoría de las instituciones. Nosotros mismos notábamos cierto antagonismo en la forma de enseñanza que seguíamos, pero en la casa de colonias se nos abrió un abanico de posibilidades que nos permitió integrar los temas de trabajo de una forma más natural. Hicimos grandes planes sobre nosotros mismos, sobre el medio ambiente, sobre la vida diaria, y también nos surgieron preguntas sobre la vida en las colonias pese a haber hecho visitas anteriores a Tvind: «¿Debíamos llevar saco de dormir?, ¿dormi-



ríamos en literas?, ¿la casa en la que dormiríamos estaría construida sobre arena?».

Enviamos una carta con planes y preguntas y el correo nos remitió una semana después una larga carta con respuestas a nuestros interrogantes, y también con dibujos y descripciones de muchas otras cosas que no habíamos preguntado. Aquellas colonias fueron para nosotros una gran experiencia. Decidimos recopilar dibujos, cartas, fotos, etc., en un álbum que nos permitiese recordar todas las buenas situaciones: aquella ocasión en que matamos una gallina, aquella vez que dimos de comer a las vacas, sin olvidarnos de aquella otra, cuando Benny se hizo daño en el codo al saltar de un montón de arena. Todo fue muy bien, se escribieron textos y al final se pusieron las hojas en unas fundas de plástico dentro de una carpeta para poder leerlo tantas veces como se quisiera.

Un día nos dimos cuenta de que uno de los niños que no había participado estaba explicando a un niño nuevo anécdotas de las colonias.

Con esta experiencia fue fácil hacer libros parecidos sobre nuestra vida diaria, sobre nuestras excursiones, sobre los días en que hacíamos limpieza general, etc.

Después de los años se ha convertido en un libro de todos. Cada año empezábamos un nuevo «libro de excursiones» y un libro de juegos y trabajo. El primer libro se hizo solo: con dibujos, fotografías y textos de la excursión. El otro, con fotografías de nuestra vida diaria: cuando comemos, cuando alguien hace un gran hoyo, cuando alguien aprende a montar en bicicleta de dos ruedas, y aquel día que hicimos una fiesta en la clase de juegos y un niño tiró una cafetera que acabó rompiéndose. Al principio y durante un largo período, los pequeños estaban muy interesados en participar aportando fotografías, haciendo dibujos complementarios y escribiendo los textos correspondientes. Pero también hemos vivido largas épocas en las que la mayoría de los niños no estaban especialmente interesados. Esto también lo aceptábamos de manera natural y durante esos períodos los adultos hacíamos el trabajo cuando teníamos tiempo. En muchas páginas no hay otra cosa que fotografías y un texto muy sencillo.

El estilo del álbum de familia dio muchas facilidades y posibilidades para el trabajo diario. El libro consigue en un corto período un gran valor histórico, tanto para los pequeños como para los adultos. Los niños pueden buscar fotos, situaciones que ocurrieron hace años, y se lo pasan bien recordando todas las cosas que han aprendido desde entonces: «Mira, es de aquella vez que todavía no sabía ir en bici». «Mira este dibujo que hice. Ahora los coches los dibujo mucho mejor.» Estos comentarios se oyen a menudo cuando los niños cogen el libro y lo leen. No acostumbra a pasar que los mayores se impongan sobre los pequeños por el hecho de que éstos todavía no conozcan alguna cosa concreta. Todos, gracias a los libros, tienen su propia historia.

Los libros han sido una ayuda incalculable en relación a los niños nuevos y sus familias. Han podido, como los otros, llevarse el libro a casa y tener así la posibilidad de conocer mejor lo que pasa en la escuela infantil.

Para el desarrollo del lenguaje de los niños también ha sido muy valioso. Ellos mismos pueden explicar lo que pasa en una fotografía a los que no han participado en una excursión, o a sus padres. También se ha utilizado para charlas pedagógicas destinadas a exponer alguna cosa nueva. En la escuela infantil a menudo son los niños quienes se ocupan de los adultos recién llegados y les explican cómo funciona. Todo eso lo pueden hacer gracias a la ayuda de los libros.

Alguna cosa sobre nosotros

Después de un año recopilando canciones, recitales e historias, o de haber recogido experiencias comunes, acordamos escribir un libro sobre «lo que hacemos en casa». Estábamos poco convencidos de trabajar el tema de la familia como lo hacen muchas escuelas infantiles. Nosotros queríamos hacerlo tratando esas situaciones banales que significan tanto. Como conocíamos cantidad de detalles surgidos en el proceso de confección de libros, se nos ocurrió la posibilidad de hacer otro libro. Uno en el que participaría todo el mundo y del que reproduciríamos muchos ejemplares para que todos se lo pudieran llevar a casa.

Una mañana dos adultos reunieron a todos los niños para hablar del tema. Hicieron una lista interminable en la que se anotaron todas las propuestas. Una lista de estas proporciones puede ser algo importante. Los niños, claro está, no sabían leer, pero podían ver perfectamente que el adulto anotaba todas las propuestas que se hacían. La extensión propiciaba el estímulo para encontrar nuevas ideas. Luego podían mirar la lista, encontrar su nombre, entender lo que ponía, enseñarlo a sus padres y explicarles que habían participado en la confección de la lista.

Dirigimos a las familias una carta con todas las propuestas de la lista y los mismos niños ayudaron a hacer las copias. Pedimos a los padres que escribiesen una o dos historias en casa con los niños –si era posible, pronto– y también incluimos algunas aclaraciones prácticas. Algunos ejemplos eran: sobre dormir y soñar, arreglarse, hacer la comida, divertirse y hacer bulla, visitar a los abuelos, estar enfermo, limpiarse y lavarse la cabeza, ir a la cama.

Nuestra petición a los padres fue bien acogida, aunque algunos no estaban seguros de poder escribir una historia con sus hijos, o si podían encontrar el tiempo para escribirla. Una petición de este estilo nunca puede obligar a nadie, y eso también lo dijimos. Ya sabíamos con antelación que nosotros, en la escuela infantil, tendríamos que ayudar a algunos niños a relatar sus historias.

Al cabo de unos días comenzaron a llegar las primeras historias. Cuando nos reuníamos con los niños, las leíamos todos juntos.

Los niños escuchaban las historias con mucha atención. En parte, porque se trataba de una historia de uno de sus compañeros, y, en parte, porque unos cuantos habían explicado situaciones de su casa muy similares.

Dos historias en las que los otros no se habían fijado eran muy populares y con frecuencia se repetirían:

– **La hora de ir a dormir.** *Por la noche, antes de ir a la cama, hay muchas cosas que tenemos que hacer. Después de cenar tenemos que lavarnos los dientes y preparar la ropa para el día siguiente.*

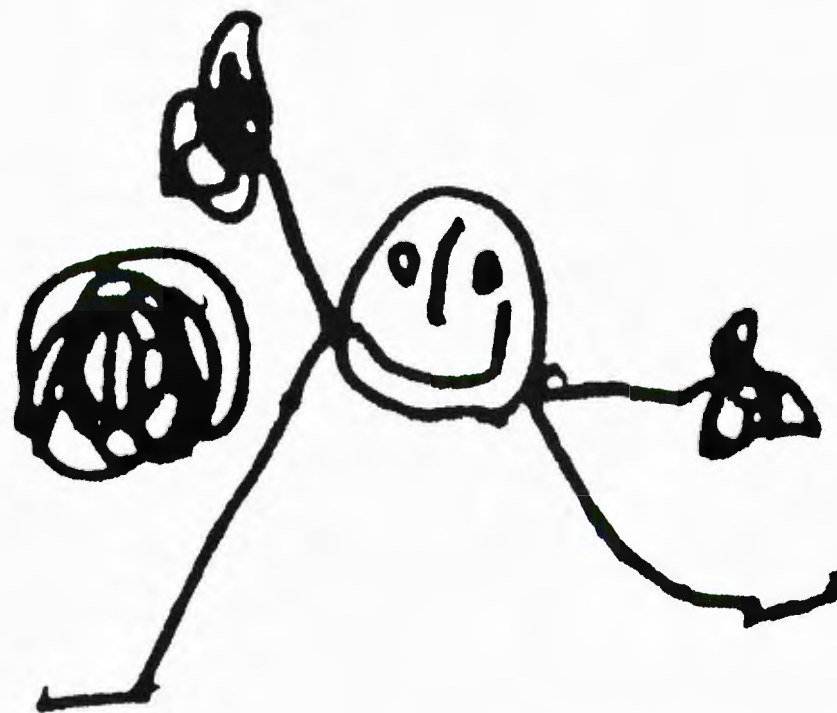
Entonces nos sentamos y nos divertimos con papá y mamá, y entonces tenemos que ir al baño. Y cuando ya estamos en la cama viene mamá y nos explica una historia para dormir. Pero a veces me duermo antes de haber ido al baño y entonces papá me tiene que llevar a la cama. Otras veces no hay manera de dormirme, pero estamos en la cama y nos divertimos con Hanne, hasta que viene mamá y apaga la luz. Entonces nos quedamos a oscuras y hablamos bajito hasta que uno de los dos se duerme y el otro da vueltas en la cama hasta que al final se queda dormido» (Peter).

– **La hora de divertirse y alborotar.** *Hans tiene tres años y tiene que almorzar con su padre y su madre. El padre de Hans dice: «Bueno. ¿Quieres una rebanada de pan con foie-gras?» Hans contesta: «No, quiero una con foie-jugrás». Hans ríe. Le divierte decir «foie-jugrás». Más tarde, Hans debe ir a la escuela infantil, y, al volver, de camino a casa, su madre le pregunta: «¿Qué has hecho hoy en la escuela?» Hans contesta: «He hecho la mayoría de los números». Por la tarde, la madre de Hans tiene que hacer la limpieza, según dice ella, por si viene alguien. Hans dice: «Sí, quizás vendrá un elefante a hacernos una visita, o quizás un pato llamará al timbre con el pico, ding ding.» Más tarde, Hans y su padre tienen ganas de divertirse, juegan a que Hans sea un regalo de Navidad. «Envuélveme como si fuera un regalo de Navidad», dice Hans, y el padre de Hans coge un gran edredón del dormitorio. Entonces Hans se estira encima del edredón. «Hazme rodar como una salchicha», dice Hans, y su padre lo envuelve. Es divertido, Hans ríe y quiere que su padre lo vuelva a envolver otra vez» (Hans).*

Estas dos historias contribuyeron a cambiar un poco su relación con los adultos. También se hizo más claro para los otros niños que algunos podían hacer cosas agradables juntos.

Un padre hizo una serie de fotos de Trina lavándose la cabeza. Las fotos y el texto provocaron que muchos hablasen de lavarse la cabeza –¡tan esclavo como llega a ser!– y discutiesen sobre cómo era más fácil hacerlo: un trapo para los ojos, gritar bastante cuando dura demasiado, etc.

Una parte de las historias las hacíamos nosotros, los adultos, en la escuela in-



fantil. Nos costaba menos, pero también resultaba un poco triste. No eran las que los niños hubieran escogido.

Después de haber reunido todas las historias, las imprimimos. Los de la imprenta vinieron una tarde con los libros acabados y nos reunimos todos con un libro cada uno. Nosotros, los adultos, leíamos en voz alta, mientras, los niños estaban sentados con su ejemplar, abierto por la página que tocaba y seguían la lectura.

Algunos temas de los libros (lavado de cabeza, ir a dormir, etc.) los representábamos después formando grupos. Pudimos ver las peripecias que pasan algunas familias cuando los niños se tienen que lavar la cabeza o ir a dormir y no quieren, y justo en ese momento tienen que hacer pipí, beber agua, o protestar.

Historias locas

¡Historias locas, donde también puede haber leones! Historias que sólo tienen como límite la rapidez con que los adultos podemos escribir a máquina.

«Me llamo Robín Hood ... siempre tiro con arco y flechas y siempre tiro a los ciervos ... y los ciervos son muy buenos ... y a veces tiro a los conejos, y a veces a los hipopótamos ..., y a veces a leones ... es una historia loca, y por tanto hay leones, porque pueden estar ... A veces pico con el martillo ... y a veces me pillo los dedos de los pies ... y eso hace mucho daño, y entonces tengo que nadar en el agua hasta que se me pasa... Ahora ya he acabado...» (Henrik, 6 años).

Nos sorprendió bastante, a nosotros los adultos, que las historias fuesen tan dinámicas y ordenadas. Era difícil poder anotarlas todo durante el rato que los niños podían explicar las historias. Si el tiempo en que escribíamos era demasiado lento, los niños simplemente se paraban. Nos pusimos de acuerdo para no dirigir los contenidos, para no exigir un tratamiento lógico y tampoco exigir que las historias tuviesen un tono realista.

El hecho de haber tomado esta postura era bueno. Nosotros, como adultos, aprendíamos una cosa nueva. Se demostró rápidamente que los cuentos que gustaban a los niños y que escuchaban una y otra vez, a menudo, eran diferentes a los que nosotros hubiésemos escogido.

La siguiente historia la explicó un niño de la misma edad que el autor de la historia anterior, pero no utiliza el mismo vocabulario. También queda claro dónde ha buscado la inspiración.

«Me duelen los dientes ... Me voy al agua ... Nado con el pijama ... con mis caballos ... lo monto ... con la Ruth ... el conejo fuera ... martilleo también

mis pies ... un caballo regaña ... lo mismo que el perro ... muerde al caballo ... ahora se ha acabado.»

Tener todos estas historias en el libro, unas al lado de las otras, permitía sopearlas. ¡Los niños tenían que reaccionar –según nuestra formación pedagógica– ante esta diferencia! Nos avergonzábamos de nuestra inseguridad. ¡El último cuento se convirtió en uno de los más populares durante un largo período!

Algunas historias tenían un solo autor, otras eran colectivas. Toda la producción de libros se hacía con la misma infraestructura: una secretaria, una máquina de escribir o bien un bolígrafo, y los niños alrededor. Mientras unos construían la historia, los otros jugaban con autobuses en la otra punta de la mesa, y otros hacían una cueva debajo. Cuando se tiene una buena historia, se debe escribir inmediatamente, mientras todavía está fresca.

Seis niños construyeron la siguiente historia:

«Era un día que su hermano pequeño tenía que ir a la escuela de infancia ... y su hermano mayor tenía que ir a la escuela ... y en la escuela, al niño mayor le pusieron deberes ... entonces vino un "duende" que dio un paquete a los niños ... y también el niño pequeño recibió regalos del "duende" en la escuela infantil ... entonces vino otro niño a la escuela infantil, que no era el hermano mayor, pero uno de los otros niños ... entonces el niño pequeño salió al patio y encontró una cosa para adornar, se la llevó a casa y adornó su habitación ... entonces vino la policía ... y él no sabía que la policía venía ... entonces la policía cogió al niño pequeño y lo mató ... y entonces llegó la madre, vio que la policía había venido y le dio miedo ... entonces se hizo un fuego y la policía disparó contra la madre y los niños y entonces llegó el coche de bomberos. Entonces llegó el padre a la casa, del trabajo ... y los curó con pomada. Entonces disparó contra todos los policías en la estación de policías ... entonces vino un niño pequeño guapo ... olvidamos que el padre había liberado a todos los ladrones ... vinieron todos los coches de bomberos volando y entonces se prendió fuego a todas las casas ... había fuego en la número 4 ... vino el coche de bomberos y apagó la número 4 ... Pero llegaron los ladrones y se fueron con los coches de policía.»

Desgraciadamente, no podemos poner voz a la historia, porque ciertamente era muy importante. Los niños rápidamente tuvieron una idea clara de cómo se tenía que leer la historia, dónde se tenía que insistir, cuándo se tenía que alzar el tono, cuándo se tenía que bajar, etc. Muchos la aprendieron de memoria, por eso no funcionaba cuando la leíamos en voz alta y nos saltábamos alguna cosa.

No todos los niños son capaces de colaborar con un adulto para que les escriba la historia, o no todos saben moverse activamente cuando en un grupo todo el mundo explica cosas. Muchos se mantienen al margen, curiosos, vi-

viéndolo, quizás en proceso de aprendizaje, pero han de encontrarse en una situación límite para explicarse o entrometerse.

Por eso se ha de estar muy atento, escuchar bien y si es posible moderar a algunos niños cuando hay un tímido que empieza a explicarse.

Cuando no estamos en la escuela infantil

Las historias surgen en cualquier ocasión. Una manera puede ser, por ejemplo, entrar por la puerta y preguntar si hay alguien que quiera contar un chiste. Pero especialmente a la hora de comer surgen historias, chistes y pareados. Se hacen muchos pareados sobre la comida. Los nuevos y los más tímidos se atreven en estas ocasiones a participar y a añadir alguna aportación.

En una comida, un par de niños comenzaron con cuentos del tipo «mi padre puede...». Antes de haber ido a buscar el papel, de limpiar la mesa de margarina y de escuchar el enfado de Frank por escribir mientras comíamos (Frank adora comentar todo lo referente al incumplimiento de las normas por los adultos), ya se habían disparado todas las historias:

Peter: Mi padre puede atropellar un tomate.

Frank: Mi padre se pone nata en la oreja y así tiene nata en toda la cabeza y en toda la ropa.

Peter: Mi padre puede ponerse un tomate en la oreja. -Mi padre mastica del revés y entonces salen paquetes.

Frank: Mi padre coge un pepino, se lo pone en la cabeza y parece una señora.

Peter: Mi padre puede ponerse foie-gras en la oreja.

Frank: Todos los adultos se han de serrar las piernas. -Todos los adultos no han de tener tarta de huevo -y tampoco las niñas y los pequeños- sólo los mayores han de tener tarta de huevo -y Peter, Benja y Frank.

Alguien se sorprendió un poco cuando leyó «con las piernas serradas». Da un poco de inseguridad y hace daño escucharlo cuando viene de un niño que todavía no conoces muy bien, con el que tienes un contacto sentimental cercano, o cuando no lo ha dicho en un momento de rabia. Pero muchos de sus cuentos tienen elementos que espantan, fascinan y tocan tabúes de los adultos. Es normal que los niños hablen un poco de moral cuando se refieren, por ejemplo, a alguien con las piernas serradas, con un cuchillo en la barriga, o a una bomba en la escuela infantil. Generalmente, para los adultos es un gran tabú que los niños usen cuando hablan los mismos elementos violentos que por ejemplo se utilizan en las películas infantiles o en anuncios de televisión que se ven diariamente.



Si se está dispuesto a tomar las historias de los niños seriamente, uno se ha de esforzar en aceptar lo que es grotesco sin moralinas, aunque sea lleno de temores. Nos convertimos en mejores oidores, nos es más fácil, en el plano de los sentimientos, comprender y asumir las protestas infantiles si éstas se producen cuando los hemos contrariado por alguna tontería o cuando se quejan porque los adultos siempre decidamos.

Un ejemplo de este último tipo de protestas –expresado entre risas y carcajadas– es este poema:

*«Lisbeth pisa una mierda de perro
y cae dentro
y se engancha
y es bendecida
y entonces le ponen un pañal
y entonces se mea en la cama
y entonces pisa pintura
y se pone la pintura en la cabeza
y se caga en los pantalones
y le han de poner otro pañal
y no tenemos más
sólo hay un pañal»* (Frank y Rasmus).

Caca, pipí y culo son las palabras más utilizadas cuando hacen burla de los adultos o de otros niños. Y naturalmente, después de muchos años de entrenamiento de limpiezas y obligaciones por la higiene, muchos niños están en inferioridad.

El límite de lo que es normal será más amplio y, gracias a las expresiones de los niños, se será más libre lingüísticamente y será más fácil inventar y tener valor de excederse con expresiones locas, atrevidas y groseras. Nosotros no hemos de ocupar su territorio, robarlo ni transformarlo como acostumbra a pasar con otras tantas cosas. Sus cuentos y la rebelión que expresan se han de tomar seriamente, pero en algunos casos es posible hacerlo a través de la participación de los adultos que también expresan la necesidad de rebelión y cosas fantásticas.

Los adultos pueden intensificar las maneras de expresarse de los niños si son activos en igualdad de condiciones. Por ejemplo, el poema difamatorio aquí transcrito no es el producto de nada sino que es el resultado de hacer versos en broma, mutuamente, como muchas historias que se dan en un diálogo entre niños y adultos.

También en los temas más establecidos muchos niños traspasan el límite de lo real. Se inventan y se presentan a sí mismos como seres poderosos de formas diferentes.

En una ocasión decidimos hacer el libro: *Cuando no estamos en la escuela infantil*. Jens venía un día con una foto de revista de Tarzán que había encontrado en el camino. La foto tenía que ilustrar su historia y era perfecta para lo que él quería explicar de sí mismo:

*«A veces en casa me peleo. Con mi madre. Con mi madre puedo. Y con mi padre. Y con Peter también puedo. Y con Hanne. No hay nadie a quien no pueda. Me peleo con ellos porque dicen que he de pelearme con ellos. A veces mi madre nos dice a Hanne y a mí: ¡venid! Pero a mí no me da la gana. Entonces le pego en el ojo. Ella sólo ríe.
A mi padre le pego en el ojo, en la nariz y en la boca, y después lo cojo por las piernas hasta que cae.
Mi madre se llama Kirsten. Hay tres Kirsten. Mi madre y vosotras dos en la escuela.
Esta mañana me he enfadado con mi padre.
Él había hecho alguna cosa. Después nos hemos peleado».* (Jens).

En realidad él sabe hacer muchas cosas. Aunque no se desprende de esta historia, es un niño que tiene valor para ser atrevido, muy cariñoso y curioso. Dar un beso cariñoso a su madre mientras nosotros miramos, pegarse con un adulto, saber mantener una conversación fuerte y una pelea, hablar sin parar y charlar con curiosidad con gente que no conoce, aunque tiene graves errores de pronunciación. A pesar de todo, puede necesitar y tener ganas de presentarse como Tarzán.

En el mismo libro, nos explica una historia un niño inquieto, más suave, pero también con el deseo de ser él quien domine la situación:

«Por la noche, cuando he de ir a la cama me pongo el pijama. Después Soren siempre dice que he de ir a la cama. ¿Sabes quién se duerme antes? Pues Mikkel. A mí me deja quedarme un rato más y entonces leo el "Pato Donald", y claro que lo hago. Y sabes quién se duerme el último? Pues yo, el último de toda la casa. No me duermo antes de las doce. Después me meto en su cama y duermo mientras ellos duermen. Por la mañana se dan cuenta y dicen: "Ya has venido esta mañana". Y sabes por qué es tan difícil dormirse antes de las doce. Pues, porque Mikkel ronca. Y Mikkel siempre se tiraba un pedo por la noche. Siempre sueño con Drácula. Primero viene un hombre y después viene Drácula y se come al hombre. Entonces me despierto. Después intento dormir otra vez. Soñar es como pensar –es como si se pudiese ver dentro de los ojos». (Frank).

EL TRABAJO DINÁMICO DE LA AFECTIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

M. JESÚS RODRÍGUEZ

El trabajo de la afectividad debería ser objetivo prioritario dentro de las escuelas. Los temas transversales recogen esta necesidad, no siempre tratada con la suficiente sistematización. Los tópicos, las recetas, la imposición de buenos deseos... no ayudan a trabajar el afecto, lo distorsionan. Las niñas y los niños deben encontrarse en un ambiente grupal donde intercambien, desde su individualidad, información, dirigidos pero no interferidos por el adulto.

Si bien es cierto que actualmente existe una corriente que intenta tecnicificarlo casi todo en el ámbito de la escuela, también lo es que el trabajo de los *temas transversales* ha pecado en muchas ocasiones de falta de sistematización, de crítica y de análisis de la tarea. Ciertamente se trata de una de las pocas cuestiones que están presentes en todo, pero, por esta misma razón, se diluían al ponerse el acento en otros objetivos, y su familiaridad se hacía peligrosa al no suscitar la reflexión de cómo abordarlos, para conferirles toda la importancia que merecen.

Mi experiencia, una entre otras muchas, me hizo llegar a la conclusión de que



Los verdaderos protagonistas de la construcción de la identidad y la educación sentimental.

los temas transversales, como cualquier otro elemento al que se quiera conferir identidad, necesitaban de un espacio y un tiempo propios, y no sólo en el aspecto físico, sino en la cabeza y planes de los profesores, independientemente de que se continúen al hilo de otros temas. Es evidente que para un educador el hecho de que niñas y niños pueden entender los jeroglíficos que muestran a quién le toca regar las plantas o poner la mesa ese día es una muestra fehaciente de su trabajo. Mucho más comprometido resulta que un rapaz le conteste a su mamá que en la clase han llegado a la conclusión de que hay que convencer y no mandar (caso real). Sobre este hecho existe todo tipo de evaluaciones, todo el mundo opina. Es mucho más difícil convencer a unos padres de que es más brillante y útil potenciar que un grupo de niños adquieran conclusiones, aunque nos puedan resultar algo enojosas, que enseñarles algo concreto a modo de recetas. De aquí la dificultad de los temas transversales. Todos ellos, ya que al fin y al cabo hacen referencia a la afectividad y por tanto a la construcción de la identidad, son procesos que nunca terminan y en los que estamos implicados adultos y pequeños en igual medida. Nuestra exigencia de crear pautas de conducta nos obliga a la vez a la reflexión y, en muchos casos, al cambio de actitudes por nuestra parte.

Apoyándome en esta cruda realidad y en el hecho de que, como decía Vygotsky, el niño es pensado por el adulto, lo cual en estos aspectos puede resultar peligroso, adopté la metodología de dejarles interactuar en grupo, de respetar sus temas, de darles tiempo para que los desarrollasen y de aprender y reflexionar sobre sus conclusiones sin interferirlas. Sería muy largo hacer, ni siquiera, una breve reseña de todo lo que me enseñaron.

Dejemos sin miedo nuestro protagonismo y empecemos por aceptar esos temas (un tanto escatológicos en ocasiones o delicados en otras) como por ejemplo la violencia. Ésta necesita salir del mundo imaginario y desordenado de los chiquillos y plasmarse en un ambiente de respeto que pueda contenerla y encauzarla. Analicemos, profundicemos cuándo, por ejemplo, ésta puede ser positiva (masticando). Enseñemos a los niños a discriminar en qué momentos sí y en cuáles no; las formas de manifestarla; el glorioso instrumento de la palabra que nos permite recriminar en vez de dar una bofetada; el *como sí* de la agresión; las descargas de energía sobre objetos que no sufren, etc.

Los niños nos agradecerán que les mostremos que esos instintos «inconfesables», de los que están llenos y de los que no se atreven a hablar con nosotros, no son ni buenos ni malos, que eso depende de dónde, cuándo y cómo lo usemos. Vayamos más allá de la imposición y el tópico. Un grupo llegó a confesarme que «los malos hacían los cuentos más divertidos»; y tenían razón, aunque esto pueda escandalizar a alguien. Los contrarios no existirían los unos sin los otros; la Reina de Fantasía de la «Historia Interminable» reinaba sobre todos los personajes de los cuentos. Seamos nosotros también educadores de *todos* los sentimientos, canalicemos, organicemos y, sobre todo, permitamos su expresión, «sin dañar al otro».

Entre los temas que crean gran angustia y culpa en los chiquillos, sobre todo en los más pequeños, nos encontramos con el que hace referencia a la generosidad. «Hay que enseñar a los niños a compartir», por decreto, así que ese largo camino que muchos de nosotros no hemos encontrado aún comienza en el segundo año de vida con esa frase genial de: «Los juguetes son de todos». Ahora bien, pongámonos en la piel del rapaz y sentiremos que, si son de todos, son de él y, si esto es así, los deja cuando quiere o si le dan algo a cambio, ya que su identidad son sus cosas y no se va a quedar sin nada. Este razonamiento es corriente en muchos adultos que continúan valorando a los demás según lo que poseen. Así que al niño, porque sí, tal como hicieron con nosotros, le confundimos e indignamos en vez de explicarle que los juguetes son de la escuela y del educador, por más señas, y éste se los deja a todos los chicos con el criterio que le parece más acertado.

Sin embargo, en el ámbito de la coeducación, y en él hay que incluir también a los pequeños de integración con sus peculiaridades, no hay nada más dañino que el «todos somos iguales». Tengo dificultades en imaginar, con un mundo en continuo cambio que se compone de individuos diferentes que ni siquiera durante su ciclo permanecen iguales a sí mismos, de dónde ha podido surgir esta frase. La igualdad suscita estar pendientes de aquél de quien soy parejo, de observar en vez de jugar para ver si es cierto lo de que te traten igual, y comprobar, al ser esto imposible, que no, que no es cierto. Se obliga a los chicos desde ahí a competir por ser semejantes a sus compañeros, por tener cosas o cualidades que ellos poseen y se les hace olvidar quiénes son y cuáles son sus posibilidades, desde las que sin duda pueden ayudar a los demás. Respecto a los profesores, sobre todo los más jóvenes, todos conocemos escenas de comedor donde a los niños se les sirve la misma cantidad de comida y se pretende que equiparen la capacidad de sus estómagos.

Por último, para no alargarme más, la «igualdad» impide la creación del grupo, el intercambio de roles desde la discriminación, el respeto por las diferencias y el hecho de que desde ellas entre todos nos ayudemos y nos aportemos cosas.

La metodología ideal para el trabajo de los temas transversales, desde mi punto de vista, partiría entonces de considerar que la identidad, la afectividad, se hacen en un grupo humano de «iguales», donde existe un educador/coordinador que deja fluir la tarea, quita los obstáculos que puedan detenerla y la ordena sistemáticamente pero sin que esto signifique interferencias por su parte. Hagamos asambleas periódicas, con un tiempo y un espacio para los temas transversales, que son, cuando menos, tan importantes como que los niños sepan que hoy es lunes.

EL CICLO DE VIDA DE LAS FAMILIAS ADOPTIVAS

MARIO HERNÁN QUIROZ NEIRA

El propósito de este artículo es comunicar la experiencia clínica adquirida, a través del «Programa de Adopción Nacional» que se ejecuta en el Segundo Juzgado de Letras de Menores de Concepción (Chile). La experiencia clínica se inicia en el año 1988 y en el programa participan un total de 110 familias adoptivas. Se relatan las etapas del Ciclo Vital Familiar Adoptivo, cuya sistematización se recoge a través de la aplicación de un Modelo Psicosocial del Proceso Adoptivo que comprende, entre sus principales etapas, el Diagnóstico Integral del Niño Candidato a la Adopción, la Relación de Sostén a la Familia Biológica y la Selección-Preparación de la Familia Adoptiva. La tarea interventiva respecto de los padres adoptivos contempla la realización de Entrevistas Clínicas Individuales, de Pareja y Familiares; la realización de Talleres Terapéuticos y de Asambleas Familiares. En este artículo se abordará la experiencia clínica interventiva con familias adoptivas, utilizando para ello el Método Fenomenológico y el apoyo de la literatura especializada sobre el tema. El objetivo final de este trabajo es analizar, fenomenológicamente, la familia adoptiva e identificar sus fases y crisis más recurrentes, utilizando una Matriz conceptual denominada «Ciclo de Vida de las Familias Adoptivas». Con la

formulación de este Modelo de análisis se pretende contribuir a la prevención de los conflictos intrafamiliares en la familia adoptante, aportando un instrumento que sirva de Guía Anticipatoria de extrema importancia para quienes viven o conducen un proceso de adopción.

Introducción

Cada vez se hace más frecuente, en nuestro medio, tratar con familias adoptivas, por lo que es necesario contar con marcos de referencia y conceptos ordenadores diferentes, entre los cuales el Ciclo Familiar es un instrumento de importancia. Además, la aplicación de un marco evolutivo permite comprender e intervenir efectivamente en un conjunto de situaciones que, de otro modo, aparecen confusas.

Reportes de la literatura internacional señalan que no sólo el niño adoptado presenta más riesgos que otros niños, sino que, además, la familia adoptiva está en una situación desventajosa en relación a la familia natural, lo que, muchas veces, crea tensiones y conflictos en el interior de la familia que adopta. Se argumenta que, desde el punto de vista sociológico, la posición de la familia adoptiva no está bien definida en la sociedad e incluso muchas de las normas y valores aplicables a esta institución son contradictorias.

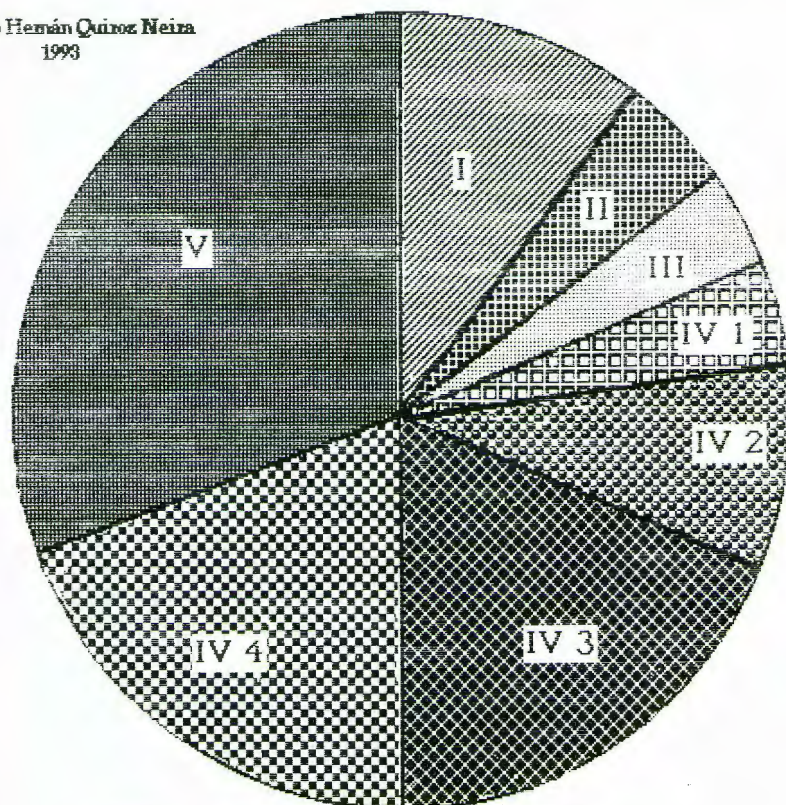
Además, los matrimonios impedidos de procrear a sus propios hijos no cuentan con una preparación social adecuada para afrontar las consecuencias de la esterilidad: permanecer sin hijos o adoptar. Kirk afirma que la familia adoptiva está en desventaja de roles (Role Handicap) en relación a la familia biológica y, además, debe someterse a un proceso repleto de tensiones y conflictos.










La presente sistematización de las etapas del ciclo de vida de la familia adoptiva describe cinco fases evolutivas, tal como se la diseña en el Gráfico 1. La familia adoptiva contempla a las familias biparentales y uniparentales en una variedad de estatus socioeconómicos. El ciclo se inicia desde el momento en que dos personas se unen en un proceso de pareja y termina con la muerte de uno de sus miembros. No obstante, este modelo también es aplicable, con algunas modificaciones a las familias uniparentales, centradas en la figura paterna o materna, en el caso de las personas solteras que adoptan. Se estima que no hay principio ni fin, ya que las etapas, numeradas artificialmente para su mejor explicación, son en realidad secuenciales y cíclicas e incluyen procesos multigeneracionales.

En esta proposición, las cinco etapas del Ciclo de Vida Adoptivo se caracterizan por un grado expectable de crisis ocasionadas por la convergencia de los procesos bio-psico-sociales que generan tareas familiares para cada fase, las que deben ser confrontadas, entendidas y realizadas. En el Gráfico 2 se pre-

CICLO VITAL FAMILIAR ADOPTIVO

Secuencia Cronológica

Mario Hernán Quiroz Neira
1993

-  I 1ª etapa : Formación de la familia.
-  II 2ª etapa : Elaboración del duelo o pérdida.
-  III 3ª etapa : Embarazo Psicológico.
-  IV 4ª etapa : Desarrollo de la Parentalidad
 -  IV-1 Familia con hijos recién nacidos.
 -  IV-2 Familia con hijos pre-escolares.
 -  IV-3 Familia con hijos escolares .
 -  IV-4 Familia con hijos adolescentes.
-  V 5ª etapa Familia del nido vacío.

senta la variación de la crisis en el Ciclo Vital, de acuerdo con un coeficiente arbitrario.

El conocimiento del Ciclo Vital de la Familia Adoptiva, en su descripción de la secuencia normal de etapas, permite visualizar en un contexto evolutivo las crisis que se pueden presentar. Pero, no se quiere decir que toda familia adoptiva cursará etapas con las mismas crisis, ni que éstas se desarrollarán con iguales características e intensidad.

Descripción del ciclo vital adoptivo

Primera etapa: «Formación de la familia»

La familia adoptiva acusa en esta etapa, dos crisis típicas:

- a) La Ilusión del Embarazo.
- b) El Itinerario Médico.

a) *La Ilusión del Embarazo:* Esta crisis está determinada por la tradición que supone que, transcurrido cierto lapso de tiempo, la familia debe cumplir con la función más trascendental que la sociedad espera de ella, que es la Reproducción. En esta fase, la pareja comienza con la llamada ilusión del embarazo que, en un principio, es un anhelo sólo de los cónyuges, pero que, en una etapa avanzada, comienza a constituirse en una verdadera presión social, ya que las respectivas familias de origen exigen que la pareja sea fértil, como una forma de prolongar su existencia.

b) *El Itinerario Médico:* La consulta médica de especialistas lleva, necesariamente, a un diagnóstico de Infertilidad/Esterilidad, e involucra a ambos integrantes de la pareja en una situación de angustia y tensión. Por lo general, esta fase concluye con el diagnóstico de una imposibilidad transitoria o definitiva de tener hijos.

Segunda etapa: «Elaboración del duelo o pérdida»

La pérdida del objeto deseado, un hijo biológico, genera, en la pareja, manifestaciones de duelo, ya que ésta es la reacción a la pérdida de un ser amado (real o imaginado), o de una abstracción equivalente: la posibilidad de ser padres, el deseo de prolongación, la motivación para vivir, etc. El duelo no es en sí un estado patológico, aunque a veces impone desviaciones de la conducta normal, que tienden a desaparecer por sí solas y al cabo de un tiempo.

La duración del proceso del duelo difiere de una pareja a otra pero, en términos generales, su evolución demora entre seis semanas hasta seis meses.

Dicho cuadro psicosocial sigue un ciclo que contempla aproximadamente cinco etapas: Rabia, Negación, Negociación, Depresión y Aceptación.

En esta segunda etapa del ciclo, la familia adoptiva experimenta tres eventos o subetapas, en su recorrido por la elaboración del duelo o pérdida, que constituyen la crisis psicosocial de la etapa: a) la Decisión de Continuar Unidos con o sin hijos; b) la Decisión de Adoptar; y c) la Comunicación de la Decisión a la familia y la asesoría de profesionales y sistemas de selección para acceder al hijo adoptivo.

Tercera etapa: «Gestación y embarazo psicológico»

Esta fase corresponde a la preparación emocional de la pareja para asumir la parentalidad adoptiva. Si bien, después de la fase de Formación, ya la familia adoptiva comienza a evidenciar claras diferencias o desventajas con la familia natural, en esta etapa se produce una diferencia considerable. Mientras la familia natural pasa por un embarazo físico, los padres adoptivos viven algo similar en la espera del hijo, llamado «embarazo emocional».

Las crisis psicosociales más significativas de esta fase pre-filial son: a) la supuesta ausencia del instinto materno en la comprensión de las necesidades del hijo, que coloca a las madres adoptivas en estado de alerta, por sentirse más desprovistas por la naturaleza; b) el impacto de la incorporación del niño a la familia; c) el acogimiento familiar y social; y d) el inicio del período de prueba o adaptación psicológica.

Cuarta etapa: «Desarrollo y expansión de la parentalidad adoptiva»

El desarrollo y expansión de la parentalidad adoptiva tiene, por lo general, cuatro estadios que engranan con las diferentes fases del desarrollo individual del hijo, es decir, el período de recién nacido, pre-escolar, escolar y adolescente. Las sucesivas etapas por las que atraviesa la familia ofrecen numerosos momentos en los cuales puede aparecer tensión y conflictos entre sus miembros. A continuación se describen algunas de las crisis típicas normativas para cada etapa del desarrollo.

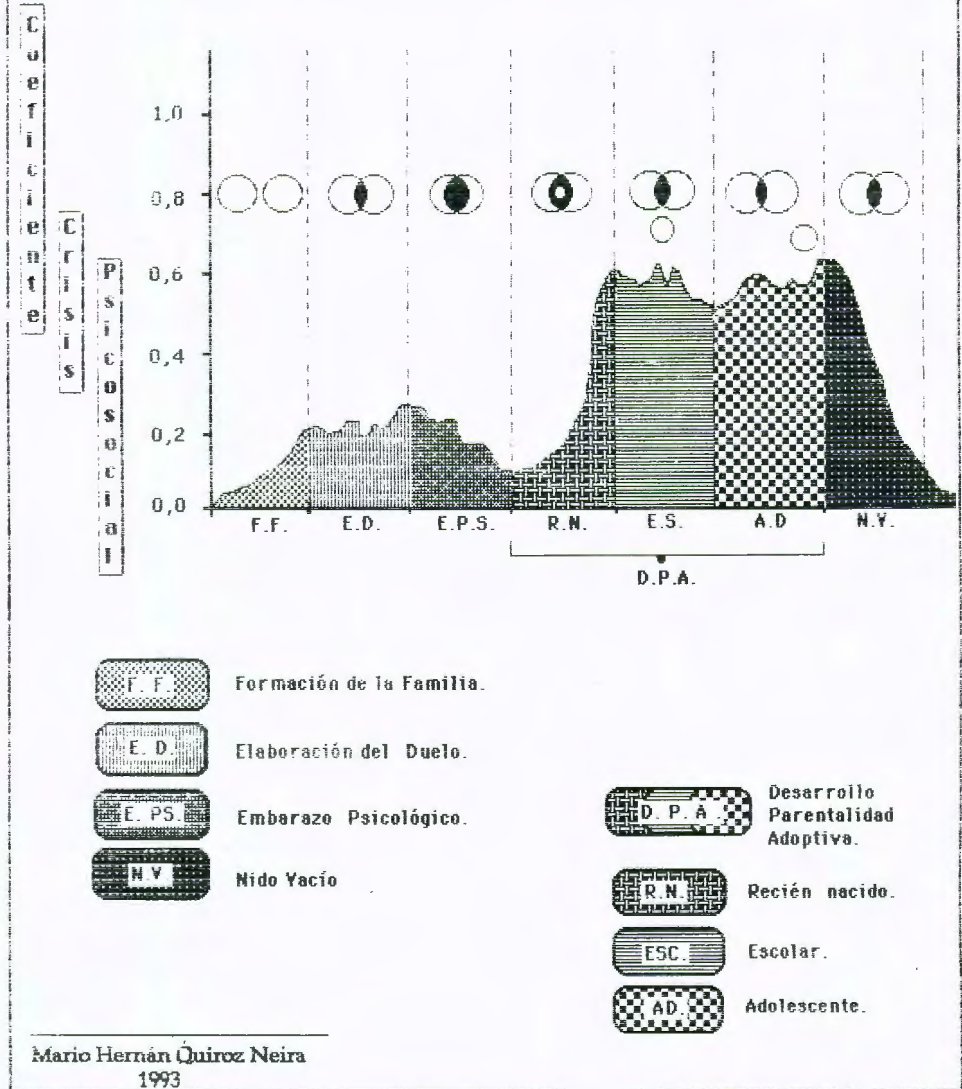
4.1. Familias con Hijos Recién Nacidos. Las crisis psicosociales son:

- a) Creación de un espacio para el hijo, lo que significa un reajuste fundamental en la pareja.
- b) Desarrollo de vínculos afectivos entre padres e hijos. La tarea fundamental de la mujer es lograr la mutualidad con el niño.
- c) Depresión post-adopción de la madre adoptiva, lo que dificulta la asunción inmediata del rol materno expresivo.
- d) Temores con respecto a la carga genética.

4.2. Familias con Hijos Pre-Escolares y Escolares: Las crisis psicosociales son:

Gráfico # 2

Variaciones de las crisis del Ciclo Vital



Mario Hernán Quiroz Neira
1993

- a) La imposición de la disciplina al niño, que coloca a los padres en una situación conflictiva por la problemática del abandono. Generalmente exhiben tendencia a la sobreprotección del hijo.
- b) Temor a la reacción extrafamiliar, puesto que el niño comienza a salir de la órbita intrafamiliar.
- c) La resolución del complejo de Edipo.
- d) La comprensión del denominado «Romance Familiar» en el niño, que lo coloca en dos planos ambivalentes: el de la Fantasía y el de la Realidad.
- e) La Neurosis de la Esterilidad que afecta a algunas madres adoptivas, evidenciando un alto grado de culpabilidad a raíz de haber recibido un niño que no han gestado y que, por lo tanto, piensan que no les pertenece.
- f) La revelación del Secreto que lleva a los padres a analizar cuándo y cómo informarán al niño su condición de adoptado.

4.3. Familias con Hijos Adolescentes: Las crisis psicosociales son:

- a) Frente a las actitudes de independencia del hijo, los padres experimentan sentimientos de una segunda pérdida en ellos y tratan de retenerlo mediante procesos de infantilismo.
- b) La independencia y rebelión del hijo es interpretada como un desagradecimiento.
- c) Surge la inquietud en el adolescente adoptado por la búsqueda de sus orígenes. Sin embargo, todo lo anterior está determinado por la característica principal de esta fase, que es la lucha del adolescente adoptado, por lograr su propia identidad.

Quinta etapa: «Familia del nido vacío»

Se han sistematizado algunas características de la familia adoptiva en la Quinta Etapa del Ciclo y que en definitiva constituyen las crisis psicosociales de esta fase de la vida:

- a) Dificultades del hijo en lograr la independencia sociofamiliar, debido a la sobreprotección parental.
- b) Muchos padres tienden a asignar al hijo el rol de mantenedor eterno del matrimonio y tratan de prolongar al máximo su función de salvamento, abiertamente.
- c) El nido vacío tiende a ser más extenso, cronológicamente, que en la familia natural, debido al menor número de hijos, y los adoptantes tienden a quedar solos más prematuramente, siempre y cuando no asuman actitudes posesivas.
- d) Por lo general, las familias adoptivas tienen uno o dos hijos, por lo que resulta imposible compensar el vacío que significa su partida. No existe, por tanto, la movilización de sentimientos hacia otros hijos.
- e) La llegada de los nietos hace recordar a los padres nuevamente la propia situación de infertilidad, contrastando con la fertilidad del hijo.
- f) La situación de embarazo del hijo provoca sentimientos de incertidumbre y

temor en los padres (y en él, si conoce el secreto de la Adopción), respecto a la «herencia biológica» que pudiera repercutir en el nieto.

- g) Los abuelos adoptivos experimentan sentimientos de minusvalía frente al embarazo del hijo, por cuanto ellos no han vivido este período y, por lo tanto, «no logran identificarse con él ni aportar su experiencia en este evento».

Conclusiones

- Es necesario implementar sistemas de selección-preparación de apoyo a los tribunales de menores, con un enfoque interdisciplinario.
- Se recomienda asesorar a la familia adoptiva a lo largo de su Ciclo Vital, con la finalidad de ayudarla a disminuir el impacto de las diferentes crisis psicosociales que la afectan.
- Es conveniente que los profesionales que intervienen en el proceso adoptivo (Jueces, Abogados, Asistentes Sociales, Psicólogos y Médicos) se capaciten en el diagnóstico e intervención de las disfunciones y crisis de la familia adoptiva.

MH. Q.

Bibliografía

- DE PRADA, CONSUELO y O. VELIZ: «Las Etapas del Ciclo Vital en Familias Adoptivas Chilenas», *Estudios Sociales*, Chile, N° 57 (1988), pp. 127-148 (Corporación de Promoción Universitaria, CPU).
- HERMOSILLA, V.M.: «Un Modelo de Parentalidad Adoptiva», *Primer Seminario Internacional sobre Adopción en Chile*, Asociación Nacional de Magistrados del poder Judicial, Regional Concepción (5-8 Dic. 1987).
- PILOTTI, D.F.: «Las Adopciones Internacionales en América Latina: Antecedentes Sociales, Psicológicos e Históricos. Sugerencias para su Reglamentación», *I.I.N.*, 1987, p. 25.
- QUIROZ NEIRA, M.H.: «¿Cómo Intervenir en la Adopción?», *Revista de Trabajo Social*, N° 59/1991, pp. 67-73.
- QUIROZ NEIRA, M.H.: «La Adopción: El Ciclo de Vida de las Familias Adoptivas, Modelo de Intervención para el Proceso de Adopción», Universidad de Concepción, 1991.

LAS ALERGIAS Y LA PRIMAVERA

ÁNGELES PASCUAL

Al relacionar la primavera con un proceso alérgico, los médicos asociamos rápidamente la imagen de un niño estornudando y frotándose la nariz con desasosiego.

La alergia nasal o rinitis alérgica es un proceso ampliamente extendido, su frecuencia se cifra entre el 6% y el 14% de la población general, según diferentes estudios. La edad de inicio es muy variable, aunque debemos tener en cuenta que la mayor proporción de enfermedades alérgicas se da en la población infantil. De todas formas, la rinitis alérgica no es la enfermedad alérgica predominante en la niñez, siéndolo la bronquitis asmática (asma bronquial) y la dermatitis atópica, enfermedad que afecta a la piel del niño en forma de eczema, y que produce un intenso picor, con lesiones de rascado secundarias.

El enfermo alérgico nace con una predisposición hereditaria que le hace más vulnerable a padecer determinadas enfermedades denominadas «atópicas», después de haber tenido contacto con los «alergenos ambientales», que son

elementos del ambiente capaces de sensibilizar a estos individuos predispuestos. Si este contacto no se produce, por muy marcados que sean los factores alérgicos heredados, no se desarrollará la enfermedad alérgica. Lo mismo sucederá en caso de una fuerte exposición alérgica sin que exista una base atópica adecuada.

La rinitis alérgica es la manifestación alérgica más pura, y también la más frecuente de todas las enfermedades «atópicas».

La sintomatología de la rinitis alérgica consiste en:

- estornudos en salvas (más de cinco).
- prurito nasal (picor).
- abundante secreción mucosa o acuosa.
- bloqueo nasal.

Frecuentemente, acompañan a estos síntomas el prurito conjuntival, lagrimeo, prurito en conductos auditivos, y en el velo del paladar, aunque estos síntomas son poco frecuentes en los niños. Debemos diferenciar la rinitis alérgica perenne de la estacional o polinosis. Ésta última, llamada también «fiebre del heno», es la típica rinitis debida a pólenes, es la más frecuente entre las rinitis alérgicas, llegando a abarcar el 75% de éstas. Se produce preferentemente en edad escolar y adultos jóvenes, aunque están descritos casos en edades más tempranas.

La sintomatología se limita a la época de primavera y verano, según las diferentes etapas de polinización. Las plantas que polinizan por viento (anemófilas), como la parietaria, olivo, gramíneas, etc., tienden mucho más a provocar rinitis alérgica que aquéllas que polinizan a través de insectos (crisantemos y otras flores). Los primeros producen gran cantidad de pólenes que el viento arrastra a kilómetros y originan riesgo de sensibilización en todas las personas que viven en ese medio.

Los cambios climáticos influyen mucho en la intensidad y duración de la polinización, así el número de horas de sol es proporcional al recuento de pólenes, mientras que en los días lluviosos el polen pesa mucho más, y precipita fácilmente hacia el suelo, con disminución de los síntomas en los pacientes alérgicos, que empeoran francamente en los días de viento.

En la zona centro de España inciden especialmente los pólenes de gramíneas (tanto silvestres como cultivadas), que abarcan de la segunda quincena de mayo hasta la primera de junio. Otros pólenes importantes en esa zona son los de olivo, plátano, y encina.

En el Sur predominan también las gramíneas (abril y mayo) y es muy importante el polen del olivo (mayo).

En la Costa Mediterránea destacan los pólenes de *Parietaria Judaica* (arbusto o maleza de la familia de la ortiga), gramíneas, olivo y artemisa vulgaris.

A la hora de diagnosticar una rinitis alérgica debemos realizar una diferenciación con otras rinitis crónicas no alérgicas. En el desarrollo de la rinitis alérgica, tal como hemos comentado previamente, intervienen mecanismos inmunológicos en individuos con base congénita «atópica». En los niños podemos hallar, mediante la historia clínica realizada a los padres, rasgos atópicos como una Dermatitis Atópica (enfermedad cutánea con formación de eczema y prurito intenso en determinadas zonas del cuerpo).

Los síntomas nasales pueden inicialmente pasar desapercibidos o atribuirse a resfriados banales frecuentes. Ante la repetición de los síntomas nasales o bien la aparición de asma bronquial infantil, los padres consultan al pediatra, que será el indicado para realizar la orientación diagnóstica inicial y remitirlo luego al alergólogo para realizar un diagnóstico fiable de la enfermedad.

El diagnóstico se basará en una Historia Clínica cuidadosamente realizada, pruebas de punción en la piel (Test cutáneos) con las sustancias que más frecuentemente producen alergia (pólenes, polvo de casa, mohos y epitelios de animales domésticos), estudio del moco nasal y ocasionalmente análisis sanguíneos para determinar los niveles de inmunoglobulina E, responsable final de la respuesta alérgica.

Es muy importante además la inspección de las fosas nasales, que mostrará edema de la mucosa, palidez de ésta y secreciones acuosas abundantes. No debemos olvidar que el niño afecto de rinitis alérgica es un potencial candidato a padecer asma bronquial (desarrollan asma aproximadamente un 5% de niños que inicialmente presentaban rinitis alérgica), por lo cual debe seguirse estrechamente su evolución en cuanto a la aparición de bronquitis recidivantes o tos crónica.

El tratamiento de la rinitis alérgica primaveral o polínica consiste principalmente (como en todas las enfermedades alérgicas) en la *evitación del alérgeno*, esto se consigue mediante medidas de higiene ambiental, y evitando, en los enfermos polínicos, el contacto con el polen determinante de la alergia.

En segundo lugar el tratamiento farmacológico:

Antihistamínicos, corticoides inhalados por vía nasal, cromoglicato disódico

por vía nasal, vasoconstrictores tópicos (recomendados de forma restringida por sus efectos secundarios).

En tercer lugar la inmunoterapia conocidas como «vacunas para la alergia». Deben ser siempre indicadas por un especialista en alergia, con un estricto seguimiento del tratamiento. Estarán recomendadas en caso de no mejoría con las medidas previamente mencionadas. Requieren un diagnóstico bien realizado y de la utilización de extractos bien estandarizados. Es un tratamiento controvertido en la actualidad, aunque sus beneficios en la rinitis polínica están bien demostrados.

La evolución de la rinitis alérgica infantil depende de factores ambientales, localización geográfica y concentraciones del alérgeno en el ambiente. Debido a la inflamación crónica de la mucosa nasal que presentan estos niños pueden presentarse complicaciones como disminución de la audición debida a otitis crónica, sinusitis y poliposis naso-sinusal. Por todo ello es importante la realización de un diagnóstico precoz y el tratamiento necesario de forma inmediata.

Sería aconsejable por tanto, que los padres de niños alérgicos adoptasen ciertas precauciones en las épocas de mayor sintomatología.

En el caso de la primavera, cuando los pólenes se disparan en el ambiente deben evitarse las excursiones y salidas al campo, con gran exposición a pólenes que inevitablemente, causarán síntomas en estos pequeños.

También los pacientes sensibles al polvo doméstico verán aumentada su sintomatología en primavera, ya que ciertos componentes del polvo doméstico como los «ácaros» aumentan en esta época. Los «ácaros» son microorganismos del género de los insectos que colonizan el polvo de nuestros domicilios y provocan alergia muy frecuentemente.

Los educadores, que tantas horas pasan en contacto con los niños, advierten en muchas ocasiones síntomas en los que quizás, los padres no reparan. Estornudos continuos al salir al patio ajardinado, frotamiento continuo de la nariz y lagrimeo; estos síntomas que en ocasiones son muy llamativos, pero en otras no, deben ser comunicados a los padres para que adopten las medidas oportunas, y así evitar la progresión del proceso a otros cuadros más severos o difíciles en su tratamiento.

INFANCIA Y MIGRACIÓN

FRANCISCO SÁINZ y JORGE L. TIZÓN

La migración es un fenómeno intrínseco a la historia de la humanidad, íntimamente ligado a la supervivencia, pero también a la búsqueda de identidad: recordemos la estrecha vinculación que, a su vez, existe entre la identidad y su búsqueda con el hallazgo de espacios y lugares en los cuales sean posibles las relaciones humanas y, con ellas, el desarrollo personal e interpersonal mínimamente estables. La ubicación «mínimamente estable» de un individuo es imprescindible para constituirse como sujeto, como persona. En ese sentido, los espacios y lugares (tanto externos como internos, del «mundo interno» personal) se constituyen en *continentes* de los temores y ansiedades del individuo: el ser humano necesita de forma imprescindible de la *contención* y *elaboración* psicológica de sus ansiedades y emociones para poder sobrevivir. Es decir: el ser humano, como cualquier otro ser viviente o incluso de forma acrecentada, necesita de un *continente* (Bion, 1970) que le sirva de referencia y que le ampare desde los momentos más primitivos de su existencia. Para el bebé y el niño pequeño, la madre y la familia es ese «espacio para la contención emocional», que debe funcionar de forma equilibrada para que sirva como continente.

Pero el otro lado de la cuestión es que la vida se halla también ligada a los cambios, ya que éstos pueden implicar crecimiento sobre la base de lo perdido y lo ganado con los mismos. Planteada así la cuestión, podemos afirmar que, para poder cambiar, primero es preciso ser, definirse, individualizarse. Hay que poder asimilar los cambios que ocurren a nuestro alrededor y en nosotros mismos para poder cambiar por dentro, cambiar en nuestras formas de



Cambiar también implica crecer sobre la base de lo perdido y lo ganado.



Desplazarse a vivir a otro lugar despierta nuevas emociones y pensamientos...

relación, *acomodar* nuestro mundo interno y nuestras pautas relacionales a las nuevas necesidades y responsabilidades tras el cambio. Así, si un niño cambia de figura materna continuamente, si se le somete a cambios antes de haber experimentado la estabilidad y la continuidad, puede resultar psicológicamente alterado. O incluso llegar a ser compulsivamente «sociable»; pero difícilmente será autónomo y solidario, con lo que ambos términos implican de continuo conflicto a elaborar. Difícilmente llegará a sentirse suficientemente seguro de sí mismo como para incorporar los cambios. Desde la perspectiva psicoanalítica, una persona puede cambiar su realidad externa y seguir siendo sustancialmente el mismo, sin alterarse de forma importante, si su realidad interna está lo suficientemente bien establecida, tal como sugieren por ejemplo Grinberg y Grinberg (1980).

La migración supone siempre cambios y, por lo tanto, creemos que es útil entenderla desde la perspectiva anteriormente resumida, como complemento a los otros vértices de observación y estudio de ese amplio y abigarrado fenómeno humano. En un sentido más amplio podemos considerar dos conceptos de «migración»:

- La migración como cambio en un sentido estricto, es decir, como trasplante de un lugar de residencia (y, tal vez, de pertenencia) a otro nuevo, y ello durante un tiempo prolongado (o incluso definitivamente).
- El ciclo o acontecer vital como *migración*, es decir, como conjunto de cambios que se van dando en la vida de una persona, cambios en los que nos separamos de lo que amamos y odiamos, de lo que nos perteneció y de lo que deseábamos.

Hablando de la migración en un sentido estricto, que nosotros entendemos como *trasplante psicosocial* (Tizón y cols., 1988 y en prensa), hemos de recordar que las personas y familias que se desplazan a vivir a un nuevo lugar se enfrentan a una serie de emociones, ansiedades, sentimientos y defensas psicológicas derivadas del cambio y, por lo tanto, puestas en marcha por la separación y las pérdidas. Ese conjunto de emociones y pensamientos, de cogniciones, configuran lo que hemos llamado el *proceso de duelo migratorio*. Como todo duelo importante, el duelo migratorio ha de ser considerado como un *factor de riesgo psicológico y psicosocial* (Tizón y cols., 1988).

En nuestra experiencia, toda migración supone una serie de repercusiones y cambios sociales y socioculturales, pero también psicológicos e incluso biológicos (Tizón y cols., 1988 y en prensa). Si es muy precipitada, tormentosa, difícil de elaborar, incluso cambios psiquiátricos (aparición de trastornos psiquiátricos) y fisiopatológicos (aparición de enfermedades). En nuestro equipo consideramos la migración familiar, y en especial de familias trabajadoras, como un *conflicto psicosocial*, que implica siempre a los que emigran y, también, a las sociedades de partida y recepción. Tal *conflicto psicosocial*, que, como todo conflicto, ha de ser *elaborado* por los migrantes y sus socie-

dades, a veces se expresa de forma psicopatológica y somática (además de la inevitable expresión social y sociocultural).

En efecto, los problemas reales externos, medioambientales (situaciones económicas, sociales y culturales pre y postmigración, por ejemplo), o bien las vulnerabilidades reales internas (psicológicas) de los migrantes (historia anterior, tipo de personalidad, formas de reaccionar ante las pérdidas...), pueden dificultar tal elaboración. Cuando existen esas dificultades hasta un determinado grado, se da una tendencia a la elaboración insuficiente del conflicto y, por lo tanto, a su expresión psicopatológica y somática. Ello convierte a la migración, y en especial a la migración de asalariados de bajo escalafón y de sus familias, en un auténtico *factor de riesgo* (de perder la salud), y, más específicamente, en un factor de *riesgo psicopatológico*: así como determinadas costumbres o hábitos de vida favorecen el desarrollo de enfermedades como el ulcus gastroduodenal, los problemas cardiocirculatorios, los problemas osteoarticulares, etc., hemos de considerar que la migración es también un factor que puede coadyuvar, desencadenar o agravar el desarrollo de diversas afecciones corporales y psicosomáticas, y, sobre todo, de trastornos mentales, descompensaciones psicopatológicas (Tizón y cols., 1988).

Sin embargo, la elaboración del duelo migratorio, como la de casi todos los duelos, puede ser posible si se dan unas condiciones externas e internas adecuadas, incluido el tiempo y el ritmo necesario para cada persona. Si todo ello es adecuado, suficiente, la migración no tiene por qué suponer un problema a largo plazo, sino proporcionar incluso un enriquecimiento de la vida mental y relacional (además de los cambios socioeconómicos y culturales que lleva aparejados).

Los niños de clase trabajadora que emigran con sus padres por motivaciones extrínsecas, socioeconómicas o similares, se enfrentan a una experiencia de varios duelos que interactúan con los propios de la infancia y los surgidos en las relaciones significativas del niño:

1. Desprenderse de la tierra de origen y de su contexto sociocultural y geográfico: animales, paisajes, relaciones familiares...
2. Desprenderse de sus amigos.
3. Cambiar de escuela.
4. A veces, incluso cambiar de idioma, enfrentándose a un idioma nuevo.
5. Sentir a sus padres más inseguros y más angustiados por la migración.

Los padres y la familia entera viven un desajuste del sistema o equilibrio familiar. Para reajustarlo, en las familias de trabajadores de nuestro medio hemos observado, en la línea de Sluzki (1979), que la madre suele adoptar un rol afectivo, conectando a los miembros de la familia con la «realidad interior» de la propia familia, la casa, la cultura anterior... El padre, por el contrario, tiende a adoptar un rol si cabe aún más «instrumental» que antes de la migración, conectado con el mundo laboral y, en general, con el «nuevo mundo» exterior. Sin embargo, ambos pierden numerosas referencias y actitudes habituales en



Subir, peldaño a peldaño, para ajustar los nuevos equilibrios.



Algunos pequeños van incorporando la nueva realidad de forma más rápida e integrada que sus padres.

ellos, tanto internas como externas. Ello puede conducir a la búsqueda de seguridades adicionales: por ejemplo, a través de grupos o barrios donde predominan inmigrantes como ellos. Se corre así el riesgo de cerrarse demasiado, manteniéndose aferrados a las «raíces» y postergando la integración en el lugar de acogida.

Por su parte, los niños se aproximan a la escuela como a uno de los lugares «normalizadores» de la realidad autóctona. Ello facilita su *asimilación* de la nueva cultura, previa a la *integración* en la misma, a su asimilación o introyección activa y creativa. Sin embargo, en migraciones difíciles por condiciones sociales o psicológicas, pueden llegar a sentir un choque entre los valores aprendidos en la escuela y su realidad familiar: además de las pérdidas que la migración supuso para ellos, aparece un nuevo conflicto al cual deben enfrentarse.

Algunos niños van incorporando la nueva realidad (por ejemplo, la cultura y la lengua del lugar de acogida), de forma más rápida e integrada que los padres. Se diferencian así de éstos en una serie de campos específicos. Ello puede estimular los celos, la envidia y los conflictos no elaborados, así como las dificultades de acomodarse o integrarse de los propios progenitores. Tal interacción complica aún más la situación afectiva de todos los componentes de la familia. Es patente el sufrimiento de algunos niños y adolescentes, que a veces expresan su «no pertenencia a ningún lugar», su *identidad* cultural (y personal) con palabras como las que decía un hijo de inmigrantes españoles a Francia: «En el pueblo nos dicen que somos “los franceses” y en Francia nos llaman “los españoles”. En el pueblo nos dicen que se nos nota el acento francés; en Francia, que se nos nota el acento español». En ocasiones extremas, esta crisis de identidad puede llevar a que el resentimiento o los conflictos con los padres pasen a expresarse a través del desprecio de lo que ellos representan, piensan y sienten y, por tanto, hacia la cultura de origen.

Es decir: con el trasplante, el niño ha de soportar, como los adultos, numerosas pérdidas. Pero su medio fundamental aún no es el geográfico y el cultural, sino el familiar. Si la familia, comenzando por la madre, puede *contener* mínimamente sus propios sufrimientos ante el trasplante, sin negarlos totalmente, la familia resultará protectora para la salud mental del niño. En caso contrario, una familia desbordada no hará sino aumentar los sufrimientos y las ansiedades de aquél. Como consecuencia, el niño puede hacer regresiones (perder el control de esfínteres anteriormente logrado, perder capacidades lingüísticas o psicomotrices...), manifestar somatizaciones (quejas «de la cabeza», quejas intestinales o abdominales...) o bien manifestar alteraciones escolares y en la relación con padres y hermanos. En el adolescente, un trasplante migratorio puede «darle argumentos» en su lucha ambivalente con los padres y la familia: si ésta no puede elaborar la situación emocional, las relaciones con el adolescente pueden verse seriamente alteradas.

El sufrimiento derivado de los duelos imbricados que supone todo *trasplante migratorio*, si ya existe una fragilidad previa en una persona más desarrollada, puede conducir a una descompensación psicológica o psicopatológica: En tal

sentido, hemos sistematizado lo que llamamos «la tríada sindrómica del duelo migratorio psicológicamente mal elaborado»: *depresión, somatización-hipocondría y paranoia*... Significa eso que si el inmigrante se descompensa desde el punto de vista de su salud mental, en su cuadro psicopatológico, en su cuadro mental, abundarán elementos de depresión, de persecución (paranoia) y una tendencia a vivir y expresar los conflictos y penalidades psicológicas, emocionales, a través del cuerpo (somatización, hipocondría...: Tizón y cols., 1988 y en prensa).

Una consecuencia afectiva del trastorno psicológico ligado a la migración es que en la elaboración del duelo por el trasplante puede predominar más el resentimiento y el dolor que el enriquecimiento, aunque las dificultades se expresen en forma de dolores de cabeza o «cervicales», trastornos del sueño, enfermedades «psicosomáticas», actitudes de retraimiento social y afectivo, etc. Son manifestaciones a las que hemos denominado la «expresión somatizada de los duelos no resueltos», no elaborados.

En nuestras investigaciones hemos hallado que los inmigrantes, y en particular las mujeres inmigrantes, realizan un mayor número de consultas a los dispositivos sanitarios que los autóctonos. Una explicación de este fenómeno posiblemente yace en el hecho de que el inmigrante cuenta menos con el llamado «sistema profano de salud» (Tizón y cols., 1988 y en prensa), que en el lugar de origen cubrían normalmente los familiares, vecinos, compañeros...

Por otro lado, como ya hemos dicho anteriormente, en principio los duelos complican la dinámica mental y relacional de la persona. Pero también recordábamos que, si se dan las circunstancias adecuadas y las características psicológicas de la persona lo permiten, pueden dar lugar a un proceso de elaboración que conduzca a un enriquecimiento personal y, como consecuencia, social. Si generalmente los padres desean que sus hijos sean de alguna forma la prolongación de sus vidas, esto es aún más relevante en los hijos de los inmigrantes, como ya sugería F. Calvo en 1977. Nuestra investigación y nuestra práctica clínica nos confirma la idea de que los hijos pueden completar el proceso de duelo migratorio iniciado por sus padres. A través de los niños, las familias pueden experimentar una mayor integración en el lugar de acogida. Por ejemplo, a través de las influencias lingüísticas (y culturales en general) que el niño incorpora en la escuela, las cuales tal vez contrasten y complementen el idioma y costumbres familiares. En tal sentido, la situación de «bilingüismo» de los niños puede ser enriquecedora no tan sólo para ellos, sino para la familia completa: resulta frecuente que los padres trabajadores aprecien más el idioma a través de la toma de conciencia de que, les duela lo que les duela, probablemente será el idioma de sus hijos. Además, a través de él y de la cultura se posee en la familia una vivencia real de coexistencia y convivencia de las dos realidades, culturas, pueblos...

La escuela y las instituciones sociales pueden ayudar en la elaboración del *proceso de duelo por el trasplante migratorio* si pueden comprender y tener en cuenta al menos los siguientes elementos, que resumimos de forma esquemática:



Si se dan las circunstancias adecuadas y las características psicológicas de la persona lo permiten, puede llegarse a un enriquecimiento personal y social.



Valorar positivamente tanto el punto de la partida como la nueva situación.

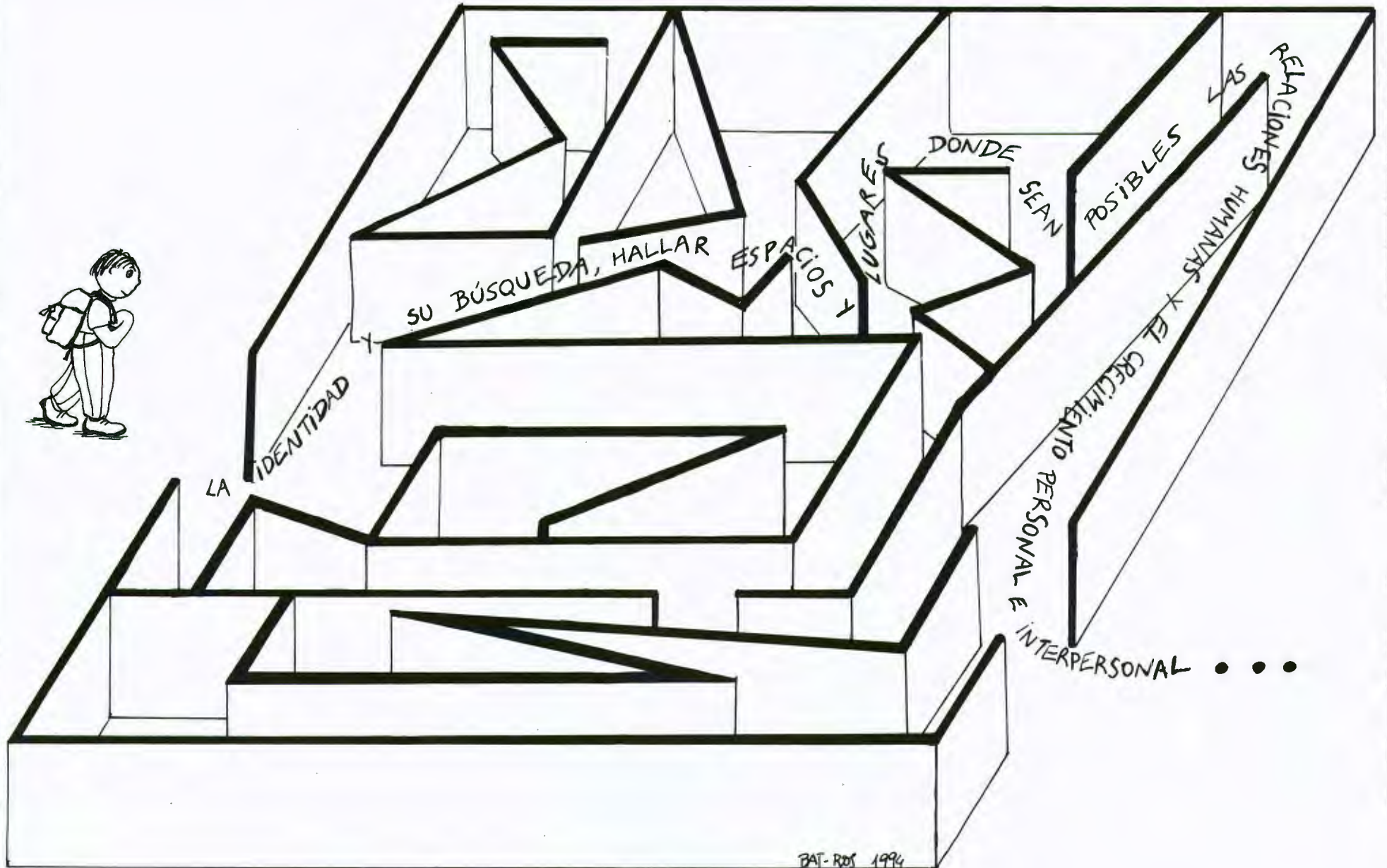
1. Toda migración implica un *proceso (emocional) de duelo* o duelos, a los cuales se enfrenta tanto el niño como su familia, además de las dificultades propias de la edad del niño. Ese proceso puede seguir un curso natural favorable, en el que el sufrimiento y la desadaptación disminuyen con el tiempo, o bien precisar ayuda especializada.
2. Hay que tener en cuenta que para un niño una migración puede ser ya el cambio de barrio, de escuela, de casa, aunque no se dé un cambio o migración geográfico demasiado notable.
3. Por penosas que sean las circunstancias externas, el contacto con sus padres o sus figuras de apego es casi siempre protector para los sufrimientos y evolución de esos procesos psicológicos.
4. Para comprender a un niño emigrante hay que conocer su realidad de origen, los valores sociales y culturales de la misma, respetándolos y ayudándole a respetarlos.
5. La acomodación a la nueva cultura y su resultado evolutivo, la *integración* en la misma, con *acomodaciones* o cambios internos producto del enriquecimiento proporcionado por la experiencia, sólo son posibles a partir de una valoración positiva del punto de partida, los orígenes, los antecedentes, los padres y antecesores, etc. A nivel profundo, sólo se puede aceptar lo nuevo cuando se pudo aceptar e integrar lo antiguo. En otras palabras, para decir «adiós» a algo, primero se tiene que haber podido decir «hola».
6. Si los cambios culturales no son muy extremos o la migración muy dificultosa, no es conveniente dramatizar los efectos cotidianos de la misma, en especial los efectos sobre la escolarización. Es frecuente que, en hijos de inmigrantes de clase trabajadora, aparezcan problemas de lenguaje en algún momento de su escolarización. Si éstos tienen una base psicopatológica, vale la pena tratarlos cuanto antes. Lo mismo si son fácilmente recuperables a través de reeducaciones o rehabilitaciones del lenguaje. Pero no todos, ni siquiera la mayoría de tales «problemas», necesitan una ayuda especializada. Si la escuela resulta comprensiva y tolerante para con ellos (contenedora), los problemas del «bilingüismo» suelen dar paso a las ventajas y enriquecimientos que el mismo proporciona.

F.S.-J.L.T.

Bibliografía

- BION, W. (1970): *Continente y contenido en Atención e interpretación*, Buenos Aires, Paidós, 1973.
- CALVO, F. (1977): *Qué es ser emigrante*, Barcelona, La Gaya Ciencia.
- GRINBERG, L. y R. GRINBERG (1980): *Identidad y cambio*, Buenos Aires, Paidós.
- SLUZKI, C. (1979): «Migración y conflicto familiar», *Family process*, 4, (18).
- TIZÓN, J.L. (1993): *Apuntes para una psicología basada en la relación*, Barcelona, Hogar del Libro (3a. ed. revisada).
- TIZÓN, J.L., J. ATXOTEGI, J. SAN JOSÉ, F. SÁINZ, N. PELLEGERO y M. SALAMERO (1988): «La migración como factor de riesgo psicosocial y somático (I y II)», *Jano Med. y Human*, 34, 816:50-68 y 68-78.
- TIZÓN, J.L., M. SALAMERO, N. PELLEGERO, F. SÁINZ, J. ATXOTEGI, J. SAN JOSÉ y J.M. DÍAZ-MUNGUIRA: *Migraciones y salud mental: un análisis psicopatológico tomando como punto de partida la migración asalariada en Cataluña*, Barcelona (en prensa).

quisicosas y quisicasos



Propuestas para la renovación de la enseñanza

BIBLIOTECA DE AULA

- **EL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA**
C. Coll, I. Gómez, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala.
PVP 1.990 ptas.



EL LAPIZ

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

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

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

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

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

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

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

- **EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO**
S. Antúnez
PVP 790 ptas.

- **APRENDIZAJE EN GRUPO EN EL AULA**
P. Arnaiz
PVP 790 ptas.

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



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

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

- **OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA**
M. T. Anguera
PVP 790 ptas.

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

- **ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE**
I. Vila
PVP 790 ptas.

PUNTO Y SEGUIDO

- **¡AY, QUE RISA! SELECCIÓN DE CUENTOS HUMORÍSTICOS**
Grupo Cocabamba
PVP 1.100 ptas.

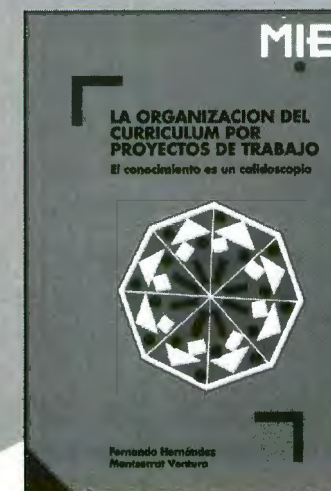
- **101 JUEGOS JUEGOS NO COMPETITIVOS**
Rosa M. Guitart
PVP 1.200 ptas.

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

MIE. MATERIALES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

- **PEDAGOGÍA DE LA SEXUALIDAD**
Pere Font
PVP 1.550 ptas.

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



¡VAYA CON EL VIOLÍN

ROSER ROS

Esto era lo que había: un violín.

-Un ¿qué?

-Un violín.

-¡Jolín!

-¡No! Un violín.

-¿Quién?

-¡Amén!

-¿Dije violín? ¿Violín dije?

¡Déjenme que les cuente!

Pues hubo una vez uno,
al que no sé bien si llamar
Cosquillín o Quisquillín.

-¡Ostras, Pedrín!

-¿No os convence Quisquillín?

-Mejor lo llamamos Cosquillín.

-El caso es que el violinista
que en su haber lo tenía
al ir a pasarle el arco
por encima de las cuerdas
para sacarle unas notas
(que si pasimisí
por aquí aparece el sí;
que si pasimisá,
por allá resuena el la)
le entraba al pobre violín
tal cosquilleo entre cuerdas
que no se podía aguantar
y las notas que se oían
muertas de risa aparecían.



VIOLINISTA: -Oye, violín insolente:
¿cuántas cosquillas se te van a escapar hoy?

VIOLÍN: -Entérate, violinista engreído:
por cada pasada, una carcajada.

VIOLINISTA: -Dime, violín quisquilloso:
¿cuándo sentarás la cabeza?

VIOLÍN: -Mira, violinista preguntón:
decidí hace mucho tiempo
no ser un violín atento,
prefiero vivir contento.

Y así les va:

cuando el violinista hace

-Pasimisííí

el violín no deja ni oír el sí;

cuando el violinista hace

-Pasimisá

sólo se oye

-¡Ja!, ¡Ja!, ¡Ja!

Y colorín, colorento
se ha terminado el cuento.

Perfil de Loris Malaguzzi

El más destacado maestro pedagogo de la infancia de este siglo nos ha dejado, con este legado que se desgrana en cada línea de su biografía. Sirva este perfil como avance de una serie de testimonios personales que iremos presentando en números sucesivos.

Loris Malaguzzi nace en Correggio en 1920. Se licencia en Pedagogía y después de la Guerra Mundial asiste al primer curso de psicología de la posguerra en el CNR de Roma.

En 1946 empieza a trabajar con niños como animador de ocho escuelas autogestionadas, algunas de las cuales fueron municipalizadas en 1967.

En 1950 deja la escuela estatal y pasa a trabajar como psicólogo en el Centro Médico Psico-Pedagógico Comunale que él mismo había fundado. Se dedica a la enseñanza y más adelante dirige la Scuola Convitto Rinascita per Reduci e Partigiani.

En 1951, como miembro de la FICE (Federazione Internazionale Comunità di Bambini orfani e dispersi dell'ultima guerra) participa en muchas misiones en Europa con Ernesto Codignola i Margherita Zoebeli.

En 1952 crea, con el poeta Corrado Costa, el Teatro dei Ragazzi.

En 1954 funda, con un grupo de amigos, el Teatro Club. Desempeñó el cargo de director de escena y dio a conocer las obras de Beckett, Brecht e Ionesco.

En 1960 funda, con Marta Montanini, la escuela *G. Lombardo Radice* para niños y jóvenes discapacitados.

En 1963 colabora en las primeras experiencias pedagógicas de las escuelas comunales para niños.

En 1968, con Bruno Ciari, Lamberto Borghi, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberghi y Ada Gobetti, pone los fundamentos operativos y culturales de las escuelas laicas a partir de la larga experiencia obtenida en las escuelas autogestionadas, creadas en 1945 a cargo del CLN, del UDI y de los movimientos populares de su ciudad.

En 1972 promueve el primer Congreso Nacional de Estudios para enseñantes de escuelas infantiles. Acabada la relación con el CMPP, fue nombrado coordinador pedagógico de las escuelas infantiles de Reggio Emilia y después asesor en la ciudad de Módena. Trabaja con Gianni Rodari en la última redacción

de la *Gramática de la fantasía*, que será dedicada por el escritor a la ciudad de Reggio Emilia.

A partir de 1976 es director de la revista *Zerosei* y a partir de 1985 de la revista *Bambini*.

En 1978 entra en la Comisión Ministerial de la Instrucción Pública para la experimentación en las escuelas infantiles del Estado. Participa en el Congreso Nacional de Boloña con el trabajo «Il bambino soggetto e fonte di diritto nella famiglia e nella scuola».

En 1980 funda en Reggio Emilia el Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia con el que organizará congresos en La Spezia, Pistoia, Roma, Ancona, Orvieto, Riccione. Organiza el VII Congreso Nacional que se celebró en Riccione en mayo de 1992.

En 1980 concibe las muestras «L'occhio se salta il muro» y, posteriormente, «I cento linguaggi dei bambini» que, aún hoy, recorren Europa y Estados Unidos invitadas por gobiernos, universidades, museos y galerías de arte. Malaguzzi también pronuncia conferencias y participa en seminarios en los mencionados continentes.

A partir de 1985 inicia intercambios y proyectos comunes de investigación con numerosas universidades norteamericanas, de gran interés para la filosofía y las prácticas de la experiencia educativa en Reggio Emilia dirigidas a la primera y segunda infancia.

En 1988 es designado miembro del comité científico de la fundación europea «Para el desarrollo de las potencialidades de todos los niños», con sede en París.

Malaguzzi es autor del libro *I cento linguaggi dei bambini*, publicado por una prestigiosa editorial norteamericana con un prólogo de Howard Gardner, de la Universidad de Harvard.

En 1990 concibe y organiza, con el ayuntamiento de Reggio Emilia, un congreso internacional sobre la educación infantil, con la participación de ponentes europeos, africanos, asiáticos, norte y sudamericanos.

Tras su jubilación en 1985, continúa viajando y ayudando a colegas más jóvenes en la realización de experiencias, así como la relación con sus amigos diseminados por Italia y por todo el mundo.

En 1992 recibe el premio Lego 1992, que cada año se otorga a personas e instituciones que, con su actividad, han contribuido de forma excepcional a la mejora de la calidad de vida de los niños en cualquier parte del mundo.

En 1993 recibe, en Chicago, el premio Kohl, que la fundación Kohl concede a los pedagogos que alcanzan reconocimiento mundial.

Hasta el momento de su muerte, continúa participando en congresos, tanto nacionales, como europeos y norteamericanos, como el celebrado recientemente en Washington, D. C., donde se acordó instituir el día 12 de junio como «Día de Reggio Emilia» en honor de su trayectoria en el campo pedagógico.

Libros al alcance de los niños



H. Maisner y Ch. Hard:
Busca al ratón en casa,
 Barcelona, Ediciones B., 1993.
 (Traducción de María Rabassa)

Del original inglés
Find mouse in the House,
 Londres, Walker Books, 1993.

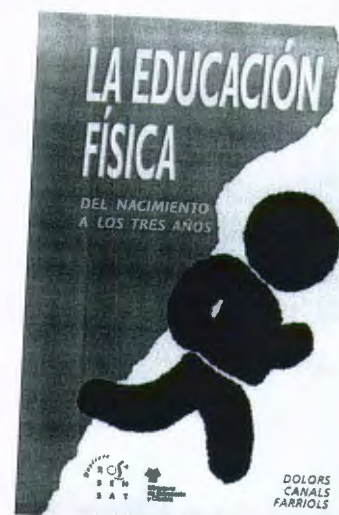
El ratón de Marga ha desaparecido. ¿Dónde estará el ratón? Buena pregunta y mejores pistas para encontrar a tan fugitivo ratón: pues puede estar en la mesa, debajo del sofá, entre los libros de la estantería, con los juguetes, en la bañera... ¿Qué cómo lo sé? Pues, ¡la verdad es que ha sido todo un proceso! Después de haberme introducido en un complicado pero no menos divertido laberinto de pestañas, removiendo las páginas en orden ascendente y descendente, de medio libro para atrás, de atrás para adelante, de códigos escritos y dibujados, de movimientos para arriba y para abajo de pestañas y otras tantas muchas cosas... ¡no he logrado dar con él!

Ir a la búsqueda del ratón es el motivo principal del libro, garantizando, además, un buen rato de pasarlo bien, mucha conversación aventurando hipótesis sobre lo que le pueda haber ocurrido al protagonista y mucha actividad de dedos, que siempre deberá ir acompañada del consiguiente consejo práctico sobre la delicadeza que deberá acompañar nuestros movimientos.

¡Ah! Y que no se nos olvide deciros que hay más aventuras en perspectiva: esta vez, la misma autora te propone *Busca al ratón en el jardín*.

Tantàgora

NOVEDAD



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

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

R O S A
 S E N
 S A T

Associació de Mestres
 Rosa Sensat

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

La Educación Física. Del nacimiento a los tres años

Boletín de pedido

Nombre _____ NIF _____

Dirección _____ Tel. _____

Población _____ CP _____

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

Gastos de envío 100 _____

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

informaciones

Congreso «Le jeune enfant - espace familial - espace social»

Los días 24, 25 y 26 de marzo se celebra en Montpellier el Congreso «Le jeune enfant - espace familial - espace social» organizado por el CEMEA.

Información:

CEMEA

28 rue du Faubourg Boutonnet

34000 Montpellier, Francia.

Teléfono 67634737.

Fax 67547930.

Premios nacionales «Educación y Sociedad»

El premio nacional «Educación y Sociedad», otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia, ha sido concedido, en una de sus modalidades, al Seminario de Educación del Consumidor de la Asociación Rosa Sensat, por el trabajo «La educación del consumidor en la escuela».

Dicho Seminario cuenta con tres cursos en funcionamiento y trabaja con el apoyo del «Institut Català del Consum», «Abacus» y el «Departament de Didàctica de les Matemàtiques i les Ciències Exactes de la Universitat Autònoma de Bellaterra».

Son miembros de este seminario: Sílvia Bergé, Hermínia Corbacho, Conxita Giró, Pilar Grau, Núria Lacasa, Montserrat Martínez, Carme Rovira, Raül Sáez, Anna Sardà y Rosa M. Pujol (como coordinadora).

Didáctica

BINIÉS, P.: «Descubrir y disfrutar del agua», *Comunidad Escolar*, 425, octubre 1993, pp. 18-19.

PARODI, M.: «La preistoria della lettura», *Bambini*, 8, octubre 1993, pp. 45-54.

ROSSI, N.: «Alla scoperta di... terra, fuoco e acqua», *Bambini*, 8, octubre 1993, pp. 39-44.

VARIOS AUTORES: «Construir juguetes», *Cuadernos de Pedagogía*, 218, octubre 1993, pp. 46-47.

Educación

CARDINI, R. y otros: «Le storie di Chiara, Lorenzo e Ornella», *Bambini*, 8, octubre 1993, pp. 18-30.

STRADI, M.C.: «Scuola dell'infanzia 93: alcune ipotesi», *Infanzia*, 1, septiembre 1993, pp. 15-18.

Educación especial

CANO, F. y E. HERRON: «Nuestros alumnos con N.E.E. Deficiencia auditiva», *Comunidad Educativa*, 208, septiembre-octubre 1993, pp. 5-8.

Familias

TOSI, P.: «Tempo gioco con i genitori», *Bambini*, 8, octubre 1993, pp. 55-57.

Lectura y escritura

ANGUITA, M. y M. SOLIVA: «Aprender a llegir i escriure fent projectes», *Guix*, 192, octubre 1993, pp. 43-50.

Literatura infantil

PARR, B.: «Little Miss Muffet», *Questions*, 1, septiembre 1993, pp. 8-11.

Política educativa

SAMPAIO, M.: «La primera escuela, en casa», *Comunidad Escolar*, 422, septiembre 1993, pp. 20-21.

Psicología

GONZÁLEZ, E., C. ÁLVAREZ y P. DE PABLO: «El juego en la infancia», *Comunidad Educativa*, 208, septiembre-octubre 1993, pp. 36-38.

Sociedad

«Las televisiones respetan el código de protección a la infancia», *Escuela Española*, 3159, septiembre 1993, pp. 8.

RITSCHER, P.: «Al confine del nido», *Bambini*, 8, octubre 1993, pp. 35-38.

Información, fotocopia y contrarrembolso del material citado:
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 1994: 3.800,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 700 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

----- (Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Cuenta

Población Provincia

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

Firma del titular

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



REVISTA: **Infancia y sociedad**, núm. 16, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, julio-agosto 1992.

Las Naciones Unidas han declarado 1994 el Año Internacional de la Familia, señalando la importancia de la institución familiar en todas las sociedades, y queriendo hacer con ello una llamada de atención a los Gobiernos para que reflexionen y, en su caso, reformen sus políticas sobre la familia.

La revista *Infancia y sociedad*, como apoyo a esta iniciativa, presenta un número dedicado a la familia en la sociedad actual. Las colaboraciones de este número se ocupan tanto de describir los trabajos de las organizaciones internacionales en favor de la familia, como de analizar, desde la perspectiva española y europea, la evolución de la institución familiar en las últimas décadas. Además de un artículo introductorio sobre la preparación del Año Internacional de la Familia de las Naciones Unidas, hay una serie de trabajos sobre los cambios de la familia española y algunos aspectos de la situación de mujeres y jóvenes dentro de ella. También se incorpora un artículo sobre las perspectivas generales de la familia en Europa y algunos trabajos dedicados a dos temas cuantitativamente reducidos pero que tienen una importancia enorme en la actualidad: la negociación de las rupturas matrimoniales y la situación de las familias monoparentales.

P. GONZÁLEZ y J. GONZÁLEZ-ANLEO: **El profesorado en la España actual**, Madrid, Fundación Santa María, 1993.

El tema de los maestros españoles, concretado en un deseo de conocer mejor su procedencia sociocultural, sus inquietudes y problemas, sus posibilidades y perspectivas, hace ya tiempo que había alcanzado el vértice de prioridad para un tratamiento a fondo por parte de los autores.

Se parte de la constatación de la necesidad de un trabajo más amplio que los existentes. En primer lugar, los estudios se referían bien a aspectos parciales o estaban restringidos a áreas geográficas limitadas.

Sin embargo, la educación es un tema de creciente importancia en sociedades donde la economía (a pesar de sus crisis), por una parte, va permitiendo un desarrollo de bienes materiales; por otra, la calidad y valor de los bienes culturales son cada día más solicitados.

Conocer quiénes son, cómo actúan, los orígenes, percepciones, actitudes y una serie de datos relacionados con las personas que imparten la enseñanza en España despertó el interés de investigadores y analistas de los responsables de este informe.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

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

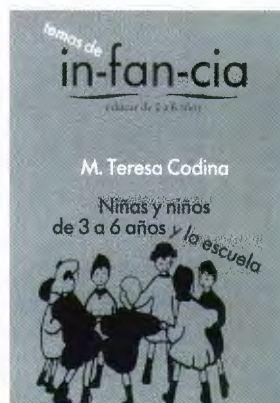
Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

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

Colección

temas de in-fan-cia

educar de 0 a 6 años



Títulos de la colección:

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

Boletín de pedido

Nombre _____ NIF _____

Dirección _____ Tel. _____

Población _____ CP _____

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

2. N° de ejemplares: _____ P.V.P. 850 pts.

3. N° de ejemplares: _____ P.V.P. 1.200 pts.

Forma de pago: Adjunto cheque

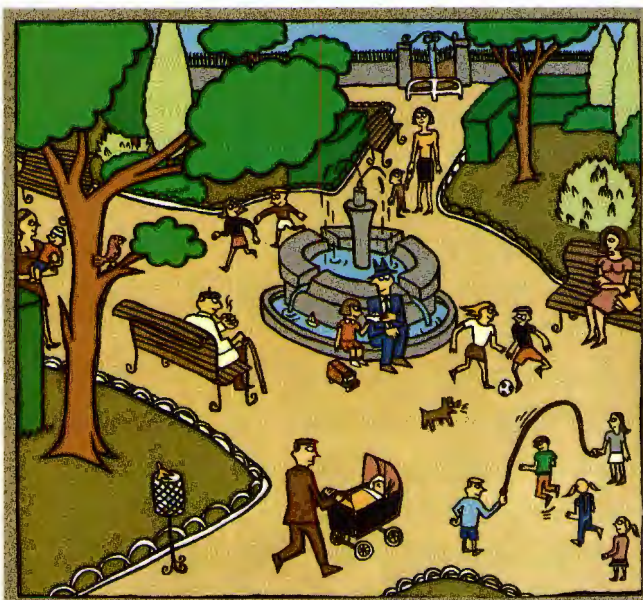
Contra reembolso (gastos envío aparte)

Remitan factura



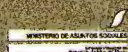
En casa también
somos iguales

C O E D U C A C I O N



Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I O N



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I O N



¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor