

25 REVISTA
DE LA ASSOCIACIÓ
ROSA SENSAT
MAYO/ JUNIO
1994

in-fan-cia

E.I. HAURTZARO
PAMPLONA
NAVARRA
DIBUJO ORIGINAL DE:
IKER

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

Videos

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: «PONTE INTERNACIONAL DE TUI»/Seminario permanente de Renovación Pedagógica en educación infantil internivelar con educación primaria	2
Educación de 0 a 6 años: LOS EDUCADORES TAMBIÉN CRECEN CON LA MÚSICA/Montserrat Sanuy	4
Educación de 0 a 6 años: PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA INFANTIL/Avelina Ferrero	6
Escuela 0-3: EL VALOR EDUCATIVO DE LOS MOMENTOS DE RUTINA/Paola Molina	9
Escuela 0-3: LOS JUEGOS DE AGUA IMPERMEABILIZADOS/Carme Cols	15
Buenas Ideas: LA MÚSICA CALLADA/Juan Martín Serrano	19
Escuela 3-6: LA GRANJA: UN CIRCUITO MEDIOAMBIENTAL/Isabel Piña y Mercè Rosell	21
Escuela 3-6: CUANDO SE TIENE UNA BUENA HISTORIA, DEBE ESCRIBIRSE (y II)/Klaus Jensen y Lisbeth Saugmann	25
Infancia y Sociedad: CRECIMIENTO EN UNA ESTRUCTURA CAMBIANTE/H. R. Schaffer	29
Infancia y Sociedad: TESTIMONIO DE UNA ADOPCIÓN INTERNACIONAL/Puri Biniés	32
Infancia y Salud: EL AGRADECIMIENTO DE LOS NIÑOS CUANDO PUEDEN DECIR «PERRO»/Graciela Collina	36
Infancia y Salud: PROMOCIÓN DE LA SALUD INFANTIL EN LA ESCUELA: LA CUESTIÓN PREVIA/Amado Benito de la Iglesia	39
Érase una vez: A UN CASCABEL/Roser Ros	41
Informaciones	42
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

EL AÑO INTERNACIONAL DE LA FAMILIA

¿De qué familia se trata? La familia tal como ha existido y existe, en una u otra época, en una u otra longitud y latitud, en sus elementos comunes. Dicen que la palabra «familia» tiene su raíz en aquel lejano proceso que convertía la manada en tribu, y que hacía aparecer al mismo tiempo en la tribu el código de signos que es el lenguaje y el código de las relaciones entre los individuos unidos por vínculos de sangre, de alimentación, de hambre; y de la raíz de hambre, «fam», vendría «familia», conjunto de aquéllos que comparten comida y hambre.

¿De qué hambre se trata? El hambre del desarrollo físico y el hambre del desarrollo de los comportamientos humanos, del propio dominio, de las relaciones interpersonales, del lenguaje, de la libertad, el hambre en que se fundamenta la educación.

La educación que es el hambre, el deseo compartido por adultos y niños, que integra a los pequeños en la comunidad humana. Un proceso humano, abierto, delicadísimo, a la medida de cada situación, de cada edad, de cada niño. Un proceso que ha de caracterizarse por la calidad exquisita de la relación interpersonal; un proceso en el que corresponde a los adultos crear un clima de seguridad, de afecto, para poder desvelar, mantener, orientar, «con cada niño», su paso a paso, su mirada, el gesto, con la sensibilidad para verlo y prever su deseo, su hambre.

Es éste el proceso que la familia comienza, desarrollando humanamente el instinto de defensa del cachorro, traduciendo el afecto llamado «natural» en el código de atenciones y de exigencias, de caricias y de juegos, de palabras, cuentos y canciones, del vestir y de la pulcritud, del dormir, del comer, del regaño y la golosina... el riquísimo código de la educación.

Un código que tiene una versión en la familia ramificada, propia del medio rural tradicional, con padre y madre, abuelos y abuelas, tíos y tías, hermanos mayores y pequeños, trabajo dentro y fuera de la gran casa, al cual niñas y niños se iban incorporando, y fiesta semanal y fiestas anuales; vida casera, trabajo y fiesta, constituyendo el contexto, el medio y el programa del código de la educación.

Un código que ha de poseer un abanico de versiones adecuado a la diversidad de la familia nuclear que vive en el pequeño apartamento urbano. Así, la ciudad ha comenzado a complementar la pequeña casa familiar con una casa más grande, la escuela, y una concepción de la educación ha de ir de casa a la escuela y de la escuela a casa para ofrecer al niño aquella estabilidad de trato que la colaboración entre padres y maestros proporciona.

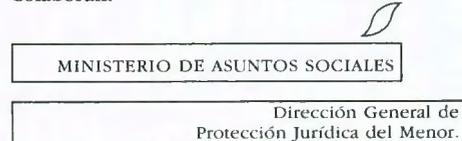
Pero la gran diversidad de situaciones que los cambios sociales nos deparan hace ver que necesitamos nuevas medidas y estructuras que articulen casa y escuela, teniendo en cuenta el mundo del trabajo, sus características, horarios, calendarios, y el tipo de población donde se vive.

Hay que pensar en nuevas medidas y estructuras –como nuevos horarios, centros y servicios infantiles–, pero siempre con la continuidad de una exquisita relación educativa, evitando cualquier tipo de fisura, de tambaleo o de carencia que afecte al niño, a la casa, a la escuela, al parque, a la ciudad. Para *in-fan-cia*, el Año Internacional de la Familia es ocasión de pensar en el ramillete de atenciones que cada población ha de ofrecer a la familia para la educación de los más pequeños.

Edición y Administración:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271
08008 Barcelona.
Teléf. 237 07 01.
Fax +15 36 80.

Colaboran:

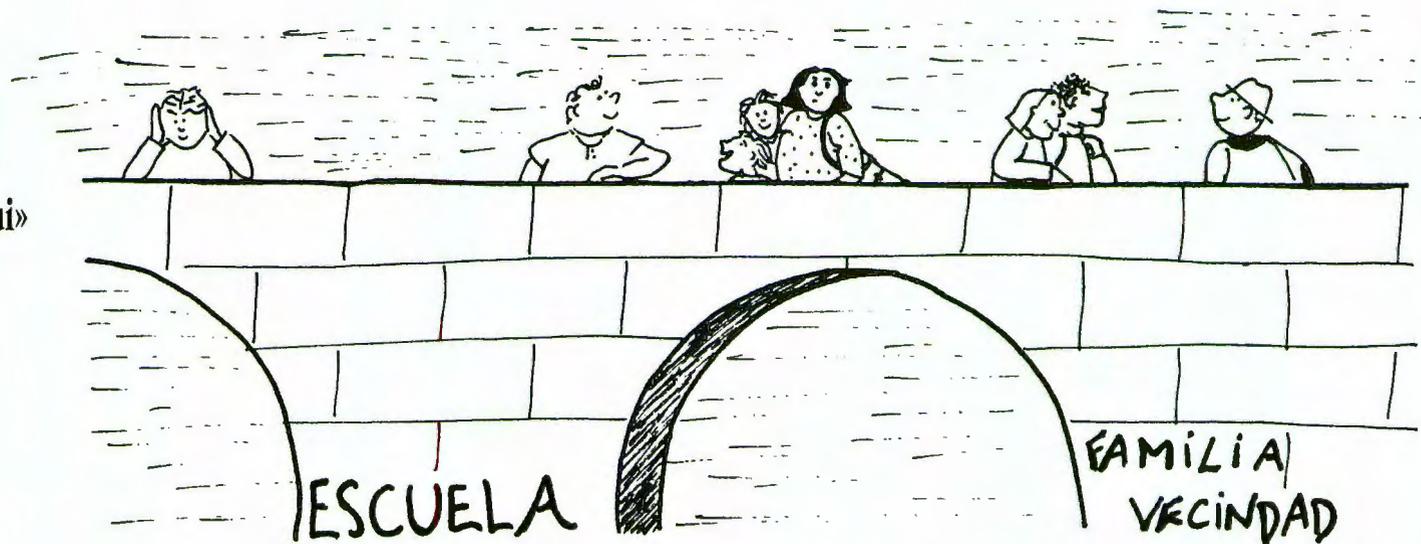


Acción positiva de la Red Europea de Modelos de Atención a la Infancia.



Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. **Coordinador y Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaría:** Mercè Mariès. **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 Angeles 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. Securun.

«Ponte internacional de Tui»



Punto de partida

Tras la formación del grupo de trabajo de profesoras como Seminario permanente de Renovación Pedagógica, con una voluntad clara de mejorar nuestra labor profesional, y, consiguientemente, dar una mejor calidad a la escolarización de nuestros alumnos, pusimos en marcha una nueva orientación pedagógica hacia una escuela abierta, integrada en el propio medio, tratando de hacer de ella un núcleo de interacción en el que se conjuguen todas las posibilidades de intercambios hacia dentro, hacia fuera y entre todos los componentes de la comunidad escolar, ampliando el ámbito hasta la vecindad, las estructuras administrativas, culturales, sanitarias, etc.

Aunque la mayoría de las profesoras que integramos el Seminario pertenecemos a escuelas unitarias del rural, también hay dos representantes de los dos grupos escolares de la ciudad.

Las características comunes de nuestras respectivas escuelas y el contexto físico y

social en que se inscriben permiten que nos constituyamos en equipo de zona para planificar nuestra acción educativa conjuntamente y llevar a cabo programas internivelares y de interacción social según un esquema común, aunque a la hora de contextualizar la programación de aula cada centro tendrá que hacer los ajustes necesarios según sus especificidades concretas y puntuales.

Como en el momento de iniciar nuestro proyecto la relación con las familias de nuestras alumnas y alumnos era prácticamente inexistente, y además la población tenía grandes carencias culturales, nuestra primera actividad se centró en establecer canales de comunicación con las familias. Se pasó una encuesta sobre la idoneidad del horario más aceptado por la mayoría para realizar reuniones con todas las madres y padres. Durante el primer año, se fue trabajando en pequeños proyectos de interacción, haciendo que este tipo de entrada de la familia en la escuela se constituyese en algo habitual, y que se diesen cuenta de la importancia de su papel como

cogestores de la educación escolar de sus hijas e hijos.

A partir de ahí, cada año (éste es el quinto) fuimos ahondando en experiencias cada vez más enriquecedoras, de una escuela abierta, que tiene el medio como referente curricular; así las relaciones se hacen más significativas y eficaces con cada experiencia.

Vamos a referir el desarrollo del Programa de «Educación para la Salud», que incluye higiene, alimentación y consumo, como ejes principales, aunque conlleva de forma implícita: prevención de accidentes, ocio, así como el tratamiento de la educación para la atención al medio ambiente, para la convivencia en paz y el respeto por la diversidad.

Éste es un programa amplio, de interacción a diferentes niveles, que se fue diseñando y experimentando progresivamente durante los últimos cursos gracias a contar con la colaboración y participación en el mismo del estamento sanitario del ayuntamiento. En su planificación y desarrollo se establecen relaciones múltiples: escuela/familia -

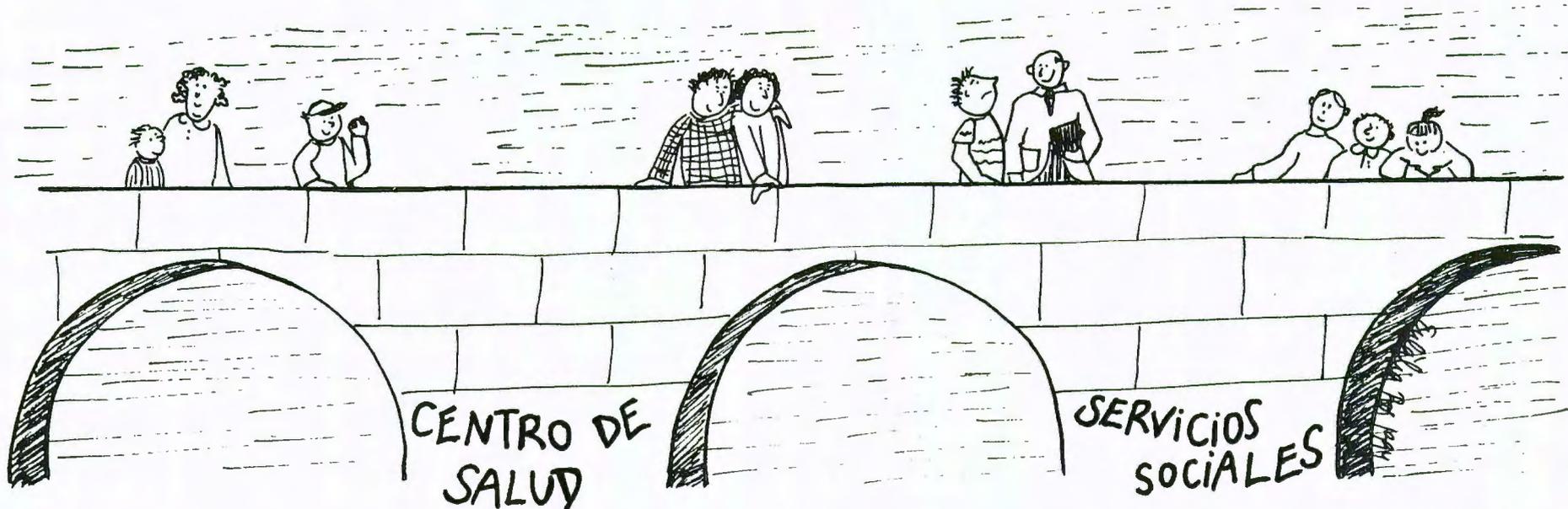
vecindad/Centro de salud - Servicios Sociales/diferentes niveles educativos/diferentes Centros/diferentes localidades.

Se fundamenta en tres de los ejes fundamentales que orientan nuestras intenciones metodológico-educativas:

- La consideración de la escuela integrada en el medio, núcleo de donde irradie formación-información hacia las familias y el entorno.
- La importancia que tiene la relación de la escuela con otros estamentos públicos, en este caso el Centro de Salud y los Servicios Sociales.
- La eficacia de la interrelación de grupos de trabajo en proyectos educativos programados en común, pertenecientes a diferentes niveles, escuelas y localidades de características afines.

Etapas en su desarrollo

Tras un período inicial de observación de ciertos hábitos y constatado el bajo nivel de formación sobre consumo y alimenta-



ción de nuestras escuelas, el primer paso consiste en diseñar planes tendentes a la *formación-información de las madres y padres y de sus hijas e hijos*.

En esta primera fase se consigue erradicar de nuestras escuelas el consumo de la llamada «comida basura» a lo cual contribuyó de forma importante la participación en la campaña de la «*leche escolar*». Actividad que constituye en sí misma una óptima estrategia de implicación de los padres y madres en la escuela, al ser ellos los encargados del aspecto económico, gestionando también el complemento del pan con el que se acompaña la ingesta de leche cada día.

La *leche en la escuela* no sirve solamente como alimento en sí, sino también como material de investigación («seguir la pista...») y transformación en la propia cocina de la escuela (yogourt, mantequilla, galletas, flan...), la mayor parte de las veces en sesiones de trabajo organizadas y desarrolladas por las madres en talleres de cocina.

El segundo paso, y el más importante, es el

contacto con el Servicio de Pediatría de Tui, y en concreto con el pediatra D. Luis Antelo y su ATS doña M^a Carmen Pascual, quienes, interesados en llevar adelante un programa de medicina social, participan activamente en nuestro proyecto marcando las pautas de formación-información, juntamente con la Asistente Social Doña Ángeles Pérez Ucha. Inicialmente, a través de fichas de salud individuales, encuesta, registros de seguimiento y, sobre todo, la celebración de las *Jornadas de Educación para la Salud*, que se desarrollaron en todas y cada una de nuestras respectivas escuelas y localidades, con un calendario semanal de dos horas de duración en cada escuela implicada en el Programa.

La puesta en marcha de estas jornadas incluye:

- Una campaña de promoción previa, de captación del interés de las familias y vecindad, con carteles informativos confeccionados con la colaboración de las alumnas y alumnos y sus familiares, repartidos por el contorno, y también avisos en prensa y radio locales.

- Charlas previas con las madres y padres para concienciarlos de la importancia de su colaboración, asistencia, cumplimentación veraz de encuestas y fichas de registro, y seguimiento serio de las directrices marcadas.

- Cumplimentación de la encuesta del pediatra (anónima) que sirve para verificar el nivel general de cada localidad y así aplicar un programa más directo y concreto en relación con la problemática detectada.

- A los resultados de estas encuestas se añaden los informes de la Asistente Social, quedando así confeccionados los mapas sociológico-sanitarios de las respectivas zonas.

- Cumplimentación y seguimiento de las fichas individuales de las niñas y niños para hacer una atención individualizada a través de la cual se hará el seguimiento ambulatorio en aquellos casos que lo requieran.

- Sesiones de charlas formativo-informativas para madres, padres, familias y profesorado de las respectivas escuelas en las que

hay una primera parte de información por parte de los profesionales de sanidad, con apoyo audiovisual, y una sesión-coloquio sobre el tema de consumo, alimentación y salud tratados.

- Posteriormente a estas charlas, se intensifica la campaña de alimentación sana, de análisis crítico de los alimentos, de su publicidad, y de desarrollo en nuestra población escolar de hábitos «consumeristas», para lo cual se desarrollan planes y pequeños proyectos integrados en las unidades didácticas a lo largo del curso.

La evaluación del programa como *proceso*, como *instrumento de intervención individual* y como *estrategia relacional* en los diferentes campos de interrelación descritos, se lleva a efecto de forma conjunta por el profesorado en conexión con los demás integrantes de la experiencia.

Seminario permanente de Renovación Pedagógica en educación infantil internivelar con educación primaria



Clave de sol.

educar de 0 a 6

LOS EDUCADORES TAMBIÉN CRECEN CON LA MÚSICA

MONTSERRAT SANUY

Al igual que el agua y el aire, la música y la danza son elementos esenciales en la vida del hombre; herencia y documento de identidad cultural y vehículo de la vida social de ayer, hoy y mañana. De ahí que la educación musical activa en la escuela infantil y una posterior formación estética se refleje e influya en beneficio de nuestro comportamiento como adultos.

Actualmente se está perdiendo nuestra innata musicalidad, aunque la sociedad de consumo pregone lo contrario. Constantemente aparecen discos, cassettes y nuevos «artilugios». ¿Pero existe un paralelismo entre esta abundante producción y una creciente afición a la música?

En muchos casos se trata de algo para usar y tirar. Unos materiales adecuados pueden colaborar en la tarea educativa, pero conocemos los riesgos que entraña el poner en manos infantiles excesivos objetos que pueden acallar la expresividad y desarrollo de la creatividad. En relación a la música, la mala calidad de un instrumento (en muchos casos alimentado con pilas que se descargan rápidamente) puede desencadenar algo que comúnmente denominamos «mal oído» y que no es otra cosa sino la dificultad para discriminar, reconocer y asociar sonidos musicales, alcanzando este problema hasta la incapacidad para emitir sonidos afinados al cantar.

El sentido musical está en el hombre de forma latente, ya que con él nacemos y durante los primeros años de existencia crece y se consolida si encuentra respuesta y apoyo en el entorno más próximo. Resulta bastante insólito que pueda aflorar la musicalidad innata del bebé privándole de la oportunidad de nutrirse y expresarse sentado en el regazo del adulto mientras ambos tararean, coordinando la cantinela con el juego motriz.

Este contacto dinámico-corporal colabora esencialmente a establecer una relación de afecto del niño con la música y el adulto, favoreciendo la coordinación motriz, fluidez verbal, capacidad para inventar nuevos movimientos, estrofas, etc.

Así pues y en relación a la educación infantil, el educador deberá estar bien informado del bagaje musical que, en el mejor de los casos, el niño adquirió en el hogar, tomando la responsabilidad de la educación musical en el eslabón que se haya podido perder en la familia.

En estos tiempos en que parecen mal entendidas algunas formas de orden y que está en trance de perderse nuestra humana capacidad para procurar, gozar y reflejar belleza, consideramos de vital importancia el que la música no se limite a estar presente en la escuela (como promulga la L.O.G.S.E.), sino que lo pueda hacer de la mano de un buen guía. Y, si hemos de ser guías, convendrá conocer el camino, estudiando los planos y sabiendo los peligros que encierra la travesía, hasta poder alcanzar nuestro destino educativo.

En principio, la falta de una sólida preparación musical no debe ser obstáculo insalvable para los educadores. La mayoría son aficionados *amateurs*, cuyo significado es amante de la Música pero no ignorante. Debemos reconocer que, aun como simples oyentes activos, podemos disfrutar más de ella escuchando de forma consciente. Recordamos la verdad de las palabras de Santa Teresa: «Para amar, hay que conocer.» Así pues, ¿qué se puede hacer? En primer lugar, necesitamos desprendernos de nuestros «jueces», que algunas veces nos imposibilitan para seguir avanzando, y hacernos conscientes no sólo de las limitaciones, sino también de nuestras propias posibilidades musicales. En relación a la L.O.G.S.E. y la actitud del maestro, considero oportuno incluir una máxima para educadores que el compositor y pedagogo canadiense Murray Schafer escribe en su libro *El rinoceronte en el aula*: «El primer paso práctico en cualquier reforma educativa es darlo.»

En el caso de los educadores, naturalmente este «paso» respecto a la música se hará con el apoyo del experto. Así podremos seguir creciendo junto a nuestros alumnos.

En la historia de la música hubo un tiempo en el que unos pocos hicieron de su lenguaje algo inasequible para el pueblo. Si aquello pudo significar un grave error, no se trata aquí de proclamar lo contrario. Abordar los conocimientos musicales no resulta siempre sencillo para el adulto, pero, si nos lo planteamos dándole el valor y lugar que realmente le corresponde, podremos encontrar la motivación suficiente para introducirnos en ello. Se trata solamente (y no es poco) de alcanzar autonomía en nuestra relación con la música. Recuerdo una anécdota que me ocurrió en la escuela hace ya mucho tiempo: «¿Cuándo nos vas a enseñar a leer esto que tienes en el libro?» Esta solicitud me la hizo un niño, seguramente cansado de tener que soportarme a mí como intermediaria y traductora de los pentagramas que a él le interesaban. Aquella actuación fue lo suficientemente motivadora como para que todo el grupo, y yo misma, considerásemos oportuno iniciar el estudio del lenguaje musical. Esto en cuanto a conocimientos, pero... desde aquí siento las dudas de muchos educadores y su pregunta: «Es que yo no valgo para la música, ¿qué puedo hacer?» Naturalmente, unas cualidades específicas pueden ayudar mucho, pero considero que es más cuestión de *talante* que de *talento*.

Demasiados adultos dejaron la música durante su infancia porque alguien les dijo que no valían. El profesor tiene que ser, antes que artista, educador y a la hora de cantar, por ejemplo, aunque «aquello» suene muy mal, no debería desalentar a los niños, pero sí debería inventarse estrategias para educar y reeducar el oído musical de sus alumnos.

No nos limitemos a servirnos de los materiales sólo en un momento determinado para sacarnos de apuros, cual «receta» maravillosa. En principio, deberían estimularnos a descubrir, descifrar y entender todo lo que encierran. Si no contemplamos la música en relación al desarrollo de la sensibilidad y el pensamiento (en el sentido más amplio del término), no es posible entender su función última, ni su papel en la educación. Convendrá utilizar estos materiales de forma creativa, fomentando en nosotros mismos el pensamiento divergente. Inventar cosas sencillas, pero nuestras y a la medida de nuestros alumnos, nos dará la posibilidad de seguir jugando, a pesar de haber perdido nuestra infancia.

En su libro *Música, pensamiento y educación*, el profesor Keith Swanwick escribe: «La educación artística es un contrapeso a las formas analíticas, como las ciencias y las matemáticas, y nos lleva a la síntesis y totalidades. Utiliza el hemisferio derecho del cerebro, con su propensión a elaborar elementos sensibles, intuitivos y espaciales de la percepción y la atención. Las Artes ofrecen otras ventajas a través del proceso de transferencia: desarrollan ciertas cualidades y destrezas como el equilibrio, gracia y coordinación. Fomentan la disciplina, la dedicación y atención al detalle. Favorecen el acuerdo interpersonal e incluso internacional».

Hoy en día hay una tendencia clara a eludir la fundamentación reflexiva, el conocimiento teórico a favor de la praxis; no deberíamos olvidar que es preciso que los cimientos del edificio sean sólidos, sobre todo en cuanto a nosotros, educadores. En todo momento tenemos que saber *qué* hacemos, *cómo* lo hacemos, *por qué* lo hacemos y *dónde* queremos llegar con ello.

Frente al viejo proverbio que dice: «Ahora que habíamos aprendido las respuestas, nos han cambiado las preguntas», seguramente nos irá bien recordar las palabras de Tolstoi: «Es necesario elegir entre una escuela en la que sea fácil a los maestros enseñar y una en la que les sea fácil a los niños aprender.»

M.S.

Bibliografía

- BERGE, Y.: *Vivir tu cuerpo*, Narcea.
NOVAES, M.E.: *Psicología de la aptitud creadora*, Kapelusz.
SANUY, M. y C.: *Música maestro*, Cíncel.
SANUY, M. y C.: *Al son que tocan, baile*, Cíncel.
SCHAFFER, M.: *El rinoceronte en el aula*, Ricordi.
SWANWINCK, K.: *Música, pensamiento y educación*, Ministerio de Educación y Ciencia y Morata.
WILLEMS, E.: *El valor humano de la educación musical*, Paidós-Studio.



Crear espacios y momentos comunes.

educar de 0 a 6

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA ESCUELA INFANTIL

AVELINA FERRERO

Este artículo pretende dar una visión de la comunidad educativa como algo fundamental en la vida de la escuela, en la cual estamos implicados profesionales, familias, niñas y niños, cada uno desde el papel que representa, pero todos formando parte de un entramado de interacciones que será el eje organizativo de la escuela. Para que exista una comunidad educativa viva, es imprescindible que exista un trabajo en equipo, un proyecto educativo y una organización al servicio de dicho proyecto.

Las ideas que a continuación se desarrollan son la expresión de la realidad vivida en la E.I. Casa de los Niños de Getafe a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta las dificultades y análisis permanentes que nos han llevado a ir modificando postulados en la medida que la realidad lo iba imponiendo.

Importancia y necesidad de relación entre familia y escuela

En la actualidad nadie cuestiona la relación entre familia y escuela como el

mejor medio para conocer al niño o niña, sin embargo sigue habiendo miedos, inseguridades...

Como fundamento de la necesidad de relación habría que destacar que educar es una tarea compartida, esto supone que un maestro o maestra tiene que abordar la educación en equipo, es decir, conjuntamente con sus compañeras y las familias.

Si un maestro pretende tener en cuenta las necesidades y posibilidades de cada niño, debe partir del conocimiento previo de cómo se relaciona éste con su entorno familiar.

El niño necesita vivir su mundo (familia/escuela) de forma integrada, por lo que es importante que perciba que entre sus padres y su maestra existe una relación armónica, fluida y en términos de confianza.

Las familias han de sentirse seguras, suficientemente informadas, acogidas, que piensen que cualquier aportación suya va a ser escuchada y tenida en cuenta.

La relación directa maestra-familia es el primer eslabón de la comunicación y participación; en la medida que ésta funciona, favorecerá la participación real en estructuras más amplias. Si la familia siente cubiertas sus necesidades de información sobre su hijo o hija, comienza a interesarse por aspectos más amplios, como puede ser el funcionamiento de la clase o de la escuela en general.

Para que se pueda desarrollar este nivel de comunicación habría que cuidar entre otros, los siguientes aspectos:

- Los padres y madres deberán tener un fácil acceso a las dependencias de la escuela y podrán hablar de forma cotidiana con las maestras, podrán recoger y despedir a sus hijos en el interior de la escuela.
- Dar y recibir información sobre el niño y su contexto a través de los contactos diarios y de entrevistas personales previamente prefijadas.

Es importante cuidar el nivel de información que llega a la familia desde la escuela; cuanto más informados estén, más posibilidades tendrán de participar y de entender la dinámica de funcionamiento de la escuela.

- Generar desde la escuela confianza en su papel de padres y en sus posibilidades de hacer propuestas.

Por último, destacar que una relación fluida beneficia, en primer lugar a los niños y niñas, pero, además, nos permite aprender unos de otros y por tanto enriquecernos mutuamente.

Los padres y madres como parte integrante de la comunidad educativa

La escuela se define como una comunidad educativa formada por familias, maestros y niños, ¿qué significa esto? Significa que la escuela no es patrimonio exclusivo del equipo de maestros, que la escuela tiene que estar pensada para responder a todas y cada una de las necesidades de los niños y que en este «pensar» es importante la aportación de todos, cada uno desde su propio papel: padres, madres, maestras, cocinera, limpiadoras...

Cuando en un proyecto educativo estamos definiendo el tipo de escuela que vamos a desarrollar, de alguna forma estamos configurando el ideal de niño al que tendemos, aspecto de especial importancia en lo que concierne a las familias.

Para que exista una comunidad escolar viva, en la cual la integración de los padres y madres sea un hecho real, habría que asegurar:

La información. Las familias tienen que conocer lo que se pretende conseguir en la escuela, proyectos en los que se basa el trabajo cotidiano, qué se hace y cómo se hace, no sólo en la clase de su hijo, sino lo que hacen los otros grupos de niños y niñas, cuál es el trabajo de equipo, la organización general y funcionamiento de la escuela.

Participación. Esto supone no pedir simples colaboraciones en temas previamente pensados y planificados. Para que la participación sea real, hay que implicarse todos, escuela (entendida ésta como equipo de profesionales) y familias, desde el momento en que se inicia la planificación de una actividad, así juntos irán definiendo objetivos, elementos a tener en cuenta, materiales a utilizar, reparto de tareas... Esto favorecerá que todos tengan el mismo grado de información y por tanto el mismo grado de implicación en su desarrollo.

Tener en cuenta que la aportación de cada colectivo en la comunidad escolar es importante y complementaria, siempre que dichas aportaciones se planteen desde el papel que representamos cada uno y tratando de tener mucho cuidado en no invadir el espacio del otro.

Necesidad de una organización concreta que haga posible la participación e implicación de las familias

No basta querer que exista una participación de los padres y madres para que ésta sea una realidad, sino que ha de estar basada en una organización que lo permita, hay que definir espacios, tiempos, formas...

Toda organización a su vez responde a un proyecto o forma de entender la educación y la vida de la escuela.

En nuestra escuela entendemos que el niño y la niña se desarrollan en un marco de relaciones con otros niños y niñas, con los adultos que trabajan y las familias que forman parte de la escuela. Por ello el eje vertebral de nuestra organización es favorecer unas estructuras que faciliten las relaciones fluidas entre todos los miembros de la comunidad educativa.

A partir de este entramado, establecemos diferentes estructuras organizativas, cada una de ellas trata de responder a diferentes necesidades de relación y participación, ninguna se excluye y todas son complementarias.

Como ejemplo podríamos reseñar las siguientes:

- Se permite la presencia de las familias en las diferentes dependencias, invitamos a que los padres y madres pasen al interior de las salas a dejar o recoger a los niños, permitiendo que se puedan quedar un ratito.
- Nos parece importante que los padres se conozcan entre sí y que a su vez conozcan, en la medida de lo posible, a todas las personas que trabajan en la escuela, para lo cual se favorece el acceso a otras dependencias de la escuela.
- Además de los contactos cotidianos, se plantean de forma sistemática contactos individuales previamente fijados entre la maestra y cada una de las familias para hablar de su hijo.
- Otras formas de conocernos y comunicarnos discurren a través de fiestas o salidas de convivencia previamente planificadas.
- También se establecen reuniones de cada grupo de edad. Este espacio pretende poner en relación a las familias de un grupo de niños y su maestra, con el objetivo de poner en común, a través de algunos temas, sus inquietudes, saberes y diferentes formas de resolver las situaciones que se les presentan con sus hijos.
- Preparación de fiestas o celebraciones. Para preparar estos acontecimientos, se plantea una reunión del equipo de la escuela junto con los padres y madres dispuestos a participar y en este espacio decidimos conjuntamente qué queremos hacer y cómo lo vamos a desarrollar, distribuyendo por último tareas en pequeños grupos.
- Grupos de trabajo. Cada año, al inicio del curso, en asamblea general hablamos de lo que vamos a priorizar en el curso y en qué nos vamos a implicar más directamente cada uno. Así nacen los grupos formados por padres, madres, y trabajadores dispuestos a abordar temas que nos preocupan o actividades. Se pretende que el trabajo desarrollado por cada uno de estos grupos re-

vierta de alguna forma en el resto de los componentes de la comunidad escolar, bien sea a través de charlas, escritos...

En la actualidad funcionan cuatro: uno encargado de hacer un periódico, otro aborda temas de alimentación, un tercero se plantea la decoración e información del *ball* de entrada y un cuarto grupo que aborda el tema del teatro.

Lo más destacable de lo expuesto anteriormente es que cualquier actividad planteada en la escuela se hace conjuntamente y por tanto forma parte del plan de trabajo, lo que conlleva la implicación del equipo y de las familias.

Otro elemento importante a tener presente es la organización espacio temporal para todas y cada una de las propuestas, de forma que su realización no dependa solamente de la buena voluntad de los profesionales.

En gran medida es responsabilidad del equipo dinamizar éstas u otras iniciativas, apoyando y acogiendo propuestas, valorando las aportaciones de todos y cada uno, favoreciendo que nadie se sienta excluido, etc.

Participación en la vida y gestión de la escuela

En cuanto al consejo escolar no pretendo centrarme en lo que es y las competencias definidas en la LODE, ya que son de todos conocidas. Sin embargo me gustaría destacar una visión del mismo dinámica y viva. Es el órgano que está al tanto de lo que pasa en la escuela e impulsa el trabajo que nos planteamos desarrollar durante el curso. Tendrá la agilidad suficiente como para ir dando respuesta a los problemas que surjan, o acoger iniciativas que puedan aparecer en un grupo de padres o de maestras, facilitando los cauces más adecuados.

Es importante que el consejo esté formado por un conjunto de personas interesadas por el buen funcionamiento de la escuela, evitando las divisiones entre padres y profesionales.

Ha de ser eficaz y democrático en su funcionamiento, para lo cual, es imprescindible que sus miembros dispongan de la mayor información posible del funcionamiento de la escuela y de los temas a tratar.

Como resumen final, resaltar que es posible y deseable que el desarrollo de un proyecto educativo de la escuela infantil sea responsabilidad de la comunidad educativa.

EL VALOR EDUCATIVO DE LOS MOMENTOS DE RUTINA

PAOLA MOLINA

Las presentes páginas pretenden ser un intento de reflexión a propósito de uno de los aspectos representativos de la experiencia de las niñas y los niños en la escuela infantil, así como sobre el papel profesional que desempeñan las educadoras: el de los cuidados físicos, los cuales se llevan a cabo, por lo general, en los momentos conocidos como rutinarios: el cambio de los pañales, el comer, el dormir y otros hechos aparentemente insignificantes, tales como limpiarle los moquitos al niño o peinarlo después de despertarse.

La importancia de los cuidados físicos, de las medidas higiénicas y de la atención a las necesidades fisiológicas de los niños es lo que ha caracterizado, durante muchos años, al modelo de guardería «asistencial», en el que tan sólo se tienen en consideración las necesidades físicas y en el que el papel de la educadora se limita a suplir a la madre que, por diferentes motivos, no puede atender tales necesidades.

A este modelo se ha contrapuesto, en cambio, el de una «guardería educativa», cuya función consiste en responder, de forma diversa, al amplio abanico de necesidades que los niños tienen, incluso los más pequeños, y, en primer término, a la de «sociabilidad» con otros niños y adultos que no forman parte del reducido núcleo familiar.

Sin embargo, los cuidados físicos ocupan, durante el tiempo que el niño pasa cada día en la escuela, un lugar relevante, tanto en las tareas del adulto cuanto en las experiencias del niño: la escuela infantil destaca esta importancia al

considerarla no como un fin en sí misma, sino como un contexto privilegiado de interacción individual. No obstante, aún quedan aspectos ambiguos y sin resolver en el instante en que los educadores valoran el alcance de su papel con respecto a las relaciones que mantienen con los niños.

No pretendemos aquí adentrarnos en el análisis de factores que contribuyen a aumentar la contradicción con la que se asiste a los «cuidados» por parte de quienes desempeñan profesionalmente el oficio de educadores: nos estamos refiriendo a motivaciones relativas al compromiso personal que supone el tener que ocuparse de pequeños seres humanos, al tema –todavía por resolver– de la configuración profesional de la educadora de escuela infantil, y, en definitiva, al papel típicamente visto como femenino de esta ocupación.

Nos parece importante que este sentimiento contradictorio, esta indolencia en la realización diaria de un cierto tipo de funciones y la ambigüedad a la hora de valorar un aspecto tan significativo del propio trabajo sean reconocidos cabalmente y estudiados teniendo en consideración los contenidos que dan forma y carácter a la profesionalidad de las educadoras.

¿Cuál es, pues, el significado educativo que podemos atribuir a los «cuidados» del niño? ¿Cuáles los objetivos, las prioridades, las atenciones que hay que tener en consideración (tanto individual como colectivamente) para que se pueda garantizar al niño una experiencia educativa en los momentos actuales?

Se trata, en efecto, de aspectos que han sido objeto de una profunda reflexión educativa en el ámbito de las escuelas durante estos últimos años y que no pretendemos ahora volver a repetir en su totalidad. Nos limitaremos a adelantar algunos puntos de esta reflexión que nos parecen importantes, dado el estado actual del debate del tema y de los trabajos que están llevándose a cabo. Partiremos de un doble aspecto que creemos conveniente aclarar, aunque sea de forma un tanto esquemática.

En primer lugar, la división de la jornada, en la escuela, en momentos de «actividad» y momentos de rutina, se realiza según los esquemas mentales del adulto, que los utiliza para estructurar mejor su experiencia laboral, pero que no corresponden a la realidad que vive el niño: éste es una persona y, como tal, sus experiencias –y mucho más a esta edad– serán complejas o aburridas, alegres o tristes, comprensibles o caóticas..., pero nunca lo serán en función de los esquemas pedagógicos del adulto.

Constatado este fenómeno –banal, pero que a menudo queda relegado a los últimos lugares en el quehacer educativo–, intentaremos utilizar como criterio de referencia, durante la valoración de los momentos que se dedican a los «cuidados», el que hemos mencionado con anterioridad a propósito del análisis de los momentos rutinarios, en tanto que contextos privilegiados para la interacción: interacción individual entre el adulto y el niño, todavía muy pequeño, que se hace extensible, posteriormente, al grupo reducido de niños.

Afectivo y cognitivo

Uno de los aspectos que hay que estudiar, en lo concerniente a la valoración de los momentos rutinarios, es la tendencia a no dar la importancia necesaria a los componentes de tipo afectivo, ya sean de afianzamiento, ya sean de bienestar para el niño, considerando en cambio otros momentos (las «actividades») con los más idóneos para el aprendizaje y estimulación del desarrollo cognitivo. *De esta manera, se establece una doble función de las educadoras –dividida además temporalmente–, en momentos diferentes a lo largo del día: por un lado, la atención «maternal», los «cuidados» del niño (con una connotación más explícita como sustitutos maternos); por otro, la «educación», la estimulación cognitiva (con una connotación de carácter más escolar).*

Esta diferenciación –por lo que respecta a la educación del niño– es totalmente falsa. Y no sólo por el mero hecho de que el niño, durante su exploración y descubrimiento cognitivos, no establezca determinados vínculos de tipo situacional: por ejemplo, durante la comida, el reconocimiento de los alimentos, el que utilice la cuchara para hacer ruido sobre la mesa o el ejercicio motriz que supone tener que comer solo, no son actos diferentes de «actividades» análogas programadas específicamente (como tocar la harina o la pintura con los dedos, o jugar con la cuchara de la cesta de los tesoros, o el uso correcto de los utensilios para escribir). Al contrario, y por encima de todo, por cuanto sabemos acerca del desarrollo de la capacidad cognitiva del niño pequeño.

En efecto, un número cada vez mayor de estudios sitúa en la interacción con la figura de la madre el instante en que van construyéndose capacidades específicamente cognitivas como, por ejemplo, el lenguaje. El estudio de la interacción cara a cara ha puesto de manifiesto la complejidad de la relación del niño con el adulto que lo acompaña, incluso desde los primeros días de vida: las capacidades del niño pequeño (la sensibilidad ante determinados estímulos, el ritmo innato de su atención o de las diversas maneras de comunicarse, etc.) se convierten gradualmente en un diálogo deliberado a partir del apoyo que le ofrece un acompañante adulto que responde a los indicios del niño «como si» estuviesen dotados de intencionalidad comunicativa y estructura, de este modo, un contexto en el que el niño se halla, poco a poco, en condiciones de compartir significados y, por tanto, de comunicarse intencionalmente.

Queremos destacar que esto es tan sólo posible por medio de la relación con un acompañante adulto que participe diariamente en la experiencia de cuidarse del niño: no se trata del típico adulto, sino de la «madre» (entendida como «la encargada de los cuidados», y no en sentido biológico), la cual puede poner al alcance del niño la base adecuada y sensible que le permita desarrollar sus propias capacidades de comunicación: hace falta alguien que mantenga la relación suficiente, de manera que lo comprenda (la traducción que realizan los padres o las educadoras a los demás de las primeras palabras del niño, me parece un ejemplo elocuente).

Ahora bien, los momentos más significativos del desarrollo de esta capacidad

comunicativa son precisamente aquéllos durante los cuales se llevan a cabo los «cuidados», el *maternage* del niño, que se repiten diariamente y que constituyen, sobre todo para el niño, casi la totalidad de las experiencias que éste vive mientras se halla despierto.

Con toda probabilidad, estos instantes, indispensables para el equilibrio del niño, se han convertido, gracias también a mecanismos de selección natural, en la base del desarrollo social, y más tarde cultural, de aquél: no hay que olvidar que, ya desde el momento de nacer, el niño posee una capacidad de enfoque visual que le permite adaptar a su campo de visión las imágenes que se encuentran a unos veinte centímetros, más o menos, esto es, la distancia a la que se halla el rostro de la madre cuando le está dando el pecho.

Experiencias placenteras

Todo lo que hemos apuntado hasta ahora debería bastar para estimular una adecuada y amplia actividad de programación de los momentos de rutina, con el fin de potenciar las capacidades de comunicación. A menudo, sin embargo, este cometido resulta difícil y nos vemos prisioneros de situaciones en las que tanto el adulto como el niño se desenvuelven con dificultad ante un determinado tipo de experiencia y, al propio tiempo, se hallan impotentes para modificarla.

Una de las razones que explican tal dificultad para incluir los momentos rutinarios en la programación estriba, a nuestro entender, en los problemas que surgen para explicar y justificar, de cara al exterior, objetivos aparentemente banales, como el de asegurar la tranquilidad necesaria a la hora de comer o el de respetar las etapas de sueño del niño. Son, por otra parte, condiciones imprescindibles para garantizar el bienestar y las vivencias placenteras de los niños y que, al mismo tiempo, requieren un delicado trabajo de atención y de seguimiento por parte de las educadoras.

Hay que medir el alcance y valorar el resultado de hechos aparentemente insignificantes como el de volver el receptáculo en el que se cambia al niño hacia la habitación en lugar de hacia la pared, para percatarse de la conveniencia de utilizar, incluso estos momentos, para conseguir que el niño se encuentre a gusto, que el adulto esté tranquilo y para apreciar la posibilidad de utilizar instantes con el objetivo de establecer una relación individual.

A la dificultad de hablar de lo que cotidianamente se lleva a cabo durante los momentos en que se atiende a los «cuidados» del niño, hay que añadir otros impedimentos de carácter institucional y emotivo: tanto es así, que podríamos añadir que los dos obstáculos mayores, al respecto, son las prisas y la ansiedad.

Las prisas tienen su origen en un contexto institucional, en la obligatoriedad de respetar tiempos concretos impuestos por exigencias externas (los diferentes turnos para utilizar el baño, el horario de cocina o de la limpieza de las di-

versas dependencias, etc.), pero, a menudo, van más allá, incluso de los citados imperativos institucionales: sin pretenderlo conscientemente, los ratos dedicados a estos cuidados se consideran tiempos muertos que alejan al adulto de sus cometidos educativos concretos, que interfieren e impiden el desarrollo de actividades consideradas como más importantes (¡pensemos, si no, en las discusiones frecuentes que se suscitan en el seno de las escuelas a propósito de quién tiene que ocuparse del niño cuando hay que bañarlo!).

La ansiedad condiciona negativamente el trabajo de las educadoras mientras éstas se ocupan de las atenciones físicas hacia el niño: es, efectivamente, el momento en que la relación con él es más íntima, el contacto corporal más estrecho y también más claros los conflictos que dimanan de la relación. Por ello, durante el período de adaptación del niño resulta más difícil substituir a la madre; es, además, el momento en el que es mayor el tiempo compartido. Resulta más fácil que un niño juegue con un adulto al que no conoce, que no que consienta que le dé de comer, que deje que lo asee o que le inspire la confianza necesaria para dormirse tranquilamente.

La relación más íntima es, empero, más comprometedor en el aspecto emotivo y, por consiguiente, más difícil de abordar de manera «racional». No hay que pensar más que en la ansiedad que un niño que no come despierta en el adulto que le da la comida, independientemente de que conscientemente se dé cuenta de que no se halla ante un riesgo real como resultado de una falta de nutrición adecuada (desde un punto de vista médico, los problemas relacionados con la alimentación no tienen casi nunca nada que ver con esta deficiencia, sino, más bien, con el exceso de comida o con una alimentación deficiente).

La figura de referencia y la estabilidad del grupo de iguales

Este contacto íntimo necesita unas relaciones estables: por un lado, para el adulto, que puede convertirse en un compañero eficaz del niño, mediante un gran esfuerzo de observación y de conocimiento de las diferentes modalidades de interacción de cada niño, y que, por ello mismo, no puede alcanzar un grado semejante de conocimiento respecto al resto de los niños de la escuela, ni puede llevar a cabo el seguimiento de la evolución concreta de cada uno de ellos. Por otro lado, para el niño, para quien la estabilidad y el conocimiento previo de las experiencias y, por tanto, la antelación de los diversos tipos de cuidados físicos por parte de quien se ocupe de él, son algunos de los elementos fundamentales, tanto por la creación de lazos de unión concretos cuanto por la posibilidad de construir, en compañía de determinados adultos, significados concretos que todos puedan compartir. Por último, la estabilidad de las relaciones es necesaria para el grupo de iguales que desempeña, poco a poco, un papel más importante en el transcurso de los momentos de rutina, junto con la exploración del propio cuerpo, a medida que el niño crece y va adquiriendo paulatinamente mayor autonomía con respecto al



Intimidad, afectividad, placer, diálogo estimulante...

adulto. La familiaridad se crea entre los niños –de igual modo que con el adulto– sólo cuando las relaciones se mantienen en situaciones estables y con un número limitado de semejantes.

Concretamente en el ámbito de la escuela, la figura del adulto que sirve de punto de referencia y a quien se confía en particular un pequeño grupo estable de niños permite ofrecer respuestas a tales exigencias. Obviamente, ello no quiere decir que semejante figura haya de estar continuamente con los niños ni encargarse en exclusiva de ellos: se trata, mejor dicho, de un esfuerzo orientado a la creación de momentos privilegiados de relación en situaciones en que es posible la formación de un grupo pequeño y, además, necesaria (nos referimos, concretamente, a ciertos momentos a lo largo de la jornada en los que todo el personal está presente y se concentra la mayor parte de las actividades que se dedican a los cuidados de los niños: la comida, el cambio de pañales o los preparativos que acompañan al niño antes de ir a dormir).

La consistencia de la relación conseguida de esta manera, junto con la adecuada «entrega» del niño a otros adultos, favorecen el proceso de familiarización de aquél con la escuela, permiten el desarrollo de su capacidad de relación social y, además, la conservación de su individualidad.

Aunque luego en la práctica esto no se ve, a veces, corroborado, todo lo expuesto hasta ahora forma parte de una línea de principios que se considera importante, gracias a que es en estos momentos –que deberían ser los de mayor intimidad– cuando pequeños y adultos pueden encontrarse juntos con mayor facilidad y compartir los mismos espacios (para comer, para dormir, para cambiarse, etc.).

Incluso los vínculos «institucionales» que ciertamente son verdaderos y reales y, al propio tiempo, también «aburridos», pueden convertirse en un pretexto para dar origen a situaciones en las que la relación con el niño sea más íntima y motivadora.

El desarrollo de las dificultades en el proceso evolutivo

No obstante, es fundamental que la figura que sirve de referencia sea sólida y estable, incluso por encima de la adaptación del niño a la guardería, debido a una serie de motivos ligados, por un lado, al esfuerzo que se exige al niño para que se transforme en adulto y autónomo, y, por otro, a la relación necesaria con los padres, con quienes se comparten los cuidados del niño.

Si tenemos en consideración los esfuerzos de tipo evolutivo que se le exigen al niño durante los primeros años de vida y el proceso mediante el cual llega a ser un individuo independiente, capaz de integrarse activamente en un contexto social, veremos que muchos de estos esfuerzos están relacionados con tipos de conducta adultos, por lo que atañe al logro de objetivos físicos: du-

rante los primeros años, el niño no sólo aprende a andar, a crear secuencias interactivas cada vez más complejas, sino que aprende, también, a comer solo, a hacer sus necesidades físicas, y adquiere unas constantes rítmicas entre sueño y vigilia semejantes a las del adulto. Las etapas que el niño afronta en este recorrido no están exentas de dificultades y acusan, además, la gran influencia de la sociedad, que establece modalidades y tiempos sujetos a las exigencias de los adultos.

La figura de referencia aparece, por tanto, como el punto de orientación a partir del cual el niño desarrolla los diferentes rasgos evolutivos, no libres de dificultades, durante el proceso evolutivo: es la persona a la que puede mostrar los progresos que va consiguiendo su cuerpo, y respecto a la cual puede reafirmar sus decisiones particulares, sea a propósito de la comida, del sueño, etc.

Es la persona, además, que se halla en condiciones de apreciar tales progresos y dar respuesta a sus peticiones en función del conocimiento que tenga del niño, de cómo respete sus ritmos temporales y de la aceptación de sus quejas o de sus momentos de pasividad.

El punto de referencia continúa siendo, naturalmente, la madre, pero resulta crucial que en la escuela el niño pueda establecer vínculos importantes no con figuras impersonales, sino con una persona concreta –con nombre y apellidos– y, consiguientemente, crear una relación afectiva con ella.

Tal personalización de la relación es, en definitiva, también importante para los padres, que ven cómo comparten con personas específicas las cualidades del niño: personas que podrán retener, en su lugar, las experiencias del niño, explicándoselas por la tarde cuando se encuentren de nuevo, y comentar y decidir las diferentes alternativas educativas que afectan al niño (dejar de darle el pecho, quitarle los pañales, etc.).

Actuaciones de carácter operativo

La complejidad de situaciones conocidas con el nombre de rutinas no nos permite, ciertamente, trazar pautas pedagógicas unitarias, sino muy generales. Se trata, en la mayoría de los casos, de hechos que se refieren a modalidades diversas de relación con el niño (y con sus padres), que no se reducen únicamente a los momentos dedicados al cuidado físico y que son importantes, en términos generales, pues comprenden todos los instantes de la vida del niño mientras permanece en la escuela.*

P.M.

* Publicado en *Bambini*, diciembre 1992, págs. 38-43.

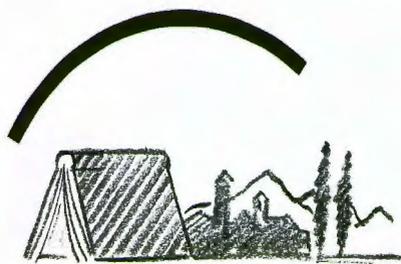
quisicosas y quisicasos



III Jornadas de INFANCIA Y APRENDIZAJE-CL&E

Más allá del currículum: la alternativa sociocultural a la educación

Madrid, 27 de febrero a 2 de marzo de 1995
Ciudad Escolar de la Comunidad de Madrid



Destinatarios

Educadores, investigadores y especialistas de la educación preocupados por la renovación conceptual y técnica de la educación y por los problemas humanos básicos del desarrollo de la infancia en los nuevos marcos históricos y culturales.

Por qué y hacia dónde

Ante el acelerado y arrollador cambio social, cultural, escolar y profesional, la situación educativa y la tarea de los educadores se presenta más difícil y problemática, y la propia Reforma genera no sólo avances, sino también nuevas incertidumbres y complicaciones. En este escenario la perspectiva Sociocultural parece poder ofrecer una alternativa moral, social y cultural a la vez que técnica y profesional. Su fuerza puede estribar en devolver la comprensión y líneas de actuación y control sobre un mundo que se nos escapa y un ejercicio profesional que sin saber cómo ha dejado de ser uno de los más relevantes socialmente y más apasionantes del mundo. Recuperar desde la realidad la ilusión y dotarla de instrumentos de acción es el objetivo de estas jornadas dirigidas tanto a la realidad sobre la que trabajamos como a nosotros mismos.

Estructura

Las Jornadas estarán estructuradas en cinco módulos que cubren contenidos predeterminados (módulos 1 a 4) y contenidos abiertos (módulos 5 y 6)

Módulo 1. Conferencias

Su finalidad es proporcionar una panorámica sintética y actualizada de las principales ideas fuerza de la perspectiva sociocultural vygotskiana, tanto las teorías para comprender el porqué de nuestros problemas, como las metodologías y técnicas para aplicar a la práctica concreta. Aunque habrá traducción simultánea se ha intentado privilegiar a conferenciantes hispanohablantes para facilitar la interacción y el diálogo horizontal más allá de la propia exposición

Conferencias:

- ✓ ABC sociocultural: problemas y soluciones centrales de la educación desde una perspectiva vygotskiana actual. GRUPO CIEDH
- ✓ Comunidad, escuela y conocimiento. El diseño cultural de la didáctica. LUIS MOLL (Universidad de Arizona en Tucson)
- ✓ Cultura, comunidad y escolarización. La tarea del maestro desde las raíces socioculturales. ELSIE ROCKWELL. (Departamento de Investigaciones Educativas. Instituto Politécnico Nacional. México)
- ✓ Cómo utiliza el maestro y cómo utilizar mejor la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo). GORDON WELLS (Ontario Institute for Studies in Education)
- ✓ La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva sociocultural. BERNARD SCHNEUWLY (Universidad de Ginebra).
- ✓ Alfabetización, educación y formación de adultos. JUAN DANIEL RAMIREZ (Universidad de Sevilla)
- ✓ El aprendizaje sociocultural de las matemáticas: el diseño y uso de mediadores instrumentales y sociales. SERENA VEGETTI (Universidad La Sapienza, Roma)
- ✓ El aprendizaje guiado y sus implicaciones para la educación. BARBARA ROGOFF (Universidad de California, Santa Cruz).
- ✓ De la defatología de Vygotski a la educación personalizada y especial. ALBERTO ROSA (Universidad Autónoma de Madrid).
- ✓ Integración cultural e integración escolar. ANA VASQUEZ (C.N.R.S. Paris)
- ✓ Las reformas educativas ante el debate socio-cultural. CÉSAR COLL (Universidad de Barcelona. M.E.C.)
- ✓ Currículum cultural y currículum escolar. De la comprensión sociocultural del niño cambiante a la redefinición de la tarea educativa
AMELIA ALVAREZ (Fundación Infancia y Aprendizaje), PABLO DEL RIO (Universidad de Salamanca) e IGNASI VILA (Universidad de Girona)

Módulo 2 . Simposios invitados de innovación-formación

- a) Innovación teórico-metodológica
- b) Algunas innovaciones didácticas concretas

Módulo 3 . Simposios invitados de exploración y debate.

Módulo 4 . Escenarios taller y "prototipos".

Demostraciones y exposiciones in vivo del diseño instrumental o de mediaciones en contextos de actividad para la educación. Se procurará exponer al menos un número suficiente de prototipos para que se visualice y experimente con el "cómo se hace" en la didáctica SC. Irán acompañados de la explicación de la arquitectura (ingeniería cognitiva y de sistemas de actividad) y justificación psicopedagógica

COMUNICACIONES ABIERTAS/PRESENTACIONES LIBRES

Tratamos de evitar expresamente el formato "mesa de lectura de comunicaciones libres" que suelen convertirse en un suplicio para los que escuchan y los que hablan y servir muy poco al intercambio de saberes al que pretender servir. Para articular una presencia verdaderamente activa de presentadores y asistentes hemos pensado en dos fórmulas:

Módulo 5. Zona de Conocimiento Mutuo

Sesiones de presentación de líneas de trabajo/diseños didácticos/experiencias/ recursos, etc. Los contenidos se agruparán en ámbitos temáticos por el comité organizador y se asignará a un coordinador que se encargará de la marcha de la sesión. El esquema básico para presentar comunicaciones. Los interesados en presentar comunicaciones deben solicitar el formulario diseñado a tal fin.

Módulo 6. Zona de Colaboración Profesional

Se habilitarán espacios y tiempos para un intercambio informal entre asistentes a las Jornadas sobre sus inquietudes, problemas, etc. Desde el primer día de las sesiones, habrá un tablón de anuncios y un mostrador de la organización específicamente dedicado a este módulo.

Los interesados en convocar una reunión informal con antelación a la publicación del programa podrán solicitarlo al Comité Organizador, aunque en este caso se pide que la solicitud venga avalada por un equipo o grupo de personas que garanticen la celebración de la sesión.

Horario y funcionamiento

Las Jornadas tendrán lugar en la Ciudad Escolar de la Comunidad de Madrid, en un entorno agradable y relajado (zona norte: pinares, edificios amplios, buena comunicación). Las comidas (el último día comida especial de clausura), el café, material inicial (carpeta documentación), etc. estarán incluidos en la inscripción. Esto facilitará tanto la asistencia como, una vez allí, la dedicación relajada al programa, que tendrá la siguiente estructura diaria: Conferencia - café - Conferencia - Sesión (simposia) - comida - Sesión (simposia) - descanso - Sesiones de programa abierto + prototipos (Módulos 4, 5 y 6)

Tarifas de inscripción

	Hasta el 30-11-1994	A partir del 1-12-1994
Tarifa regular	20.000 ptas.	25.000 ptas.
Tarifa especial *	15.000 ptas.	20.000 ptas.
*Sólo para suscriptores en activo de INFANCIA Y APRENDIZAJE y/o CL&E, y estudiantes (Se están gestionando becas de ayuda parcial para viaje de asistentes de Latinoamérica.)		

Forma de pago

- España: TRANSFERENCIA BANCARIA (CAJA MADRID.2038.1757.28.6000293817. Carretera de Canillas. 134, 28043 Madrid)
- Extranjero: CHEQUE EN PESETAS CONVERTIBLES

La inscripción quedaría realizada tras rellenar y enviar a:
FUNDACION INFANCIA Y APRENDIZAJE. Ctra. de Canillas, 138-16-C. 28043 MADRID, (Tel: 388 38 74). El boletín (o copia) que se adjunta, junto con fotocopia de la transferencia bancaria correspondiente o cheque (si es fuera de España) y, en su caso, nº de suscriptor o acreditación de estudiante.

BOLETIN DE PRE-INSCRIPCION

Nombre y Apellidos
Dirección
Población C.P. Tno.
Provincia Fax

Marque con una x lo que proceda:

- Para asistentes Suscriptor de INFANCIA Y APRENDIZAJE Suscriptor de CL&E
- Pre-inscripción Sólo información adicional

- Para ponentes * Comunicación libre (Módulo 5). Solicito modelo de presentación: por fax, nº por correo
- Solicitud espacio-tiempo (Módulo 6)

*Para presentar comunicaciones será precisa la inscripción a las Jornadas

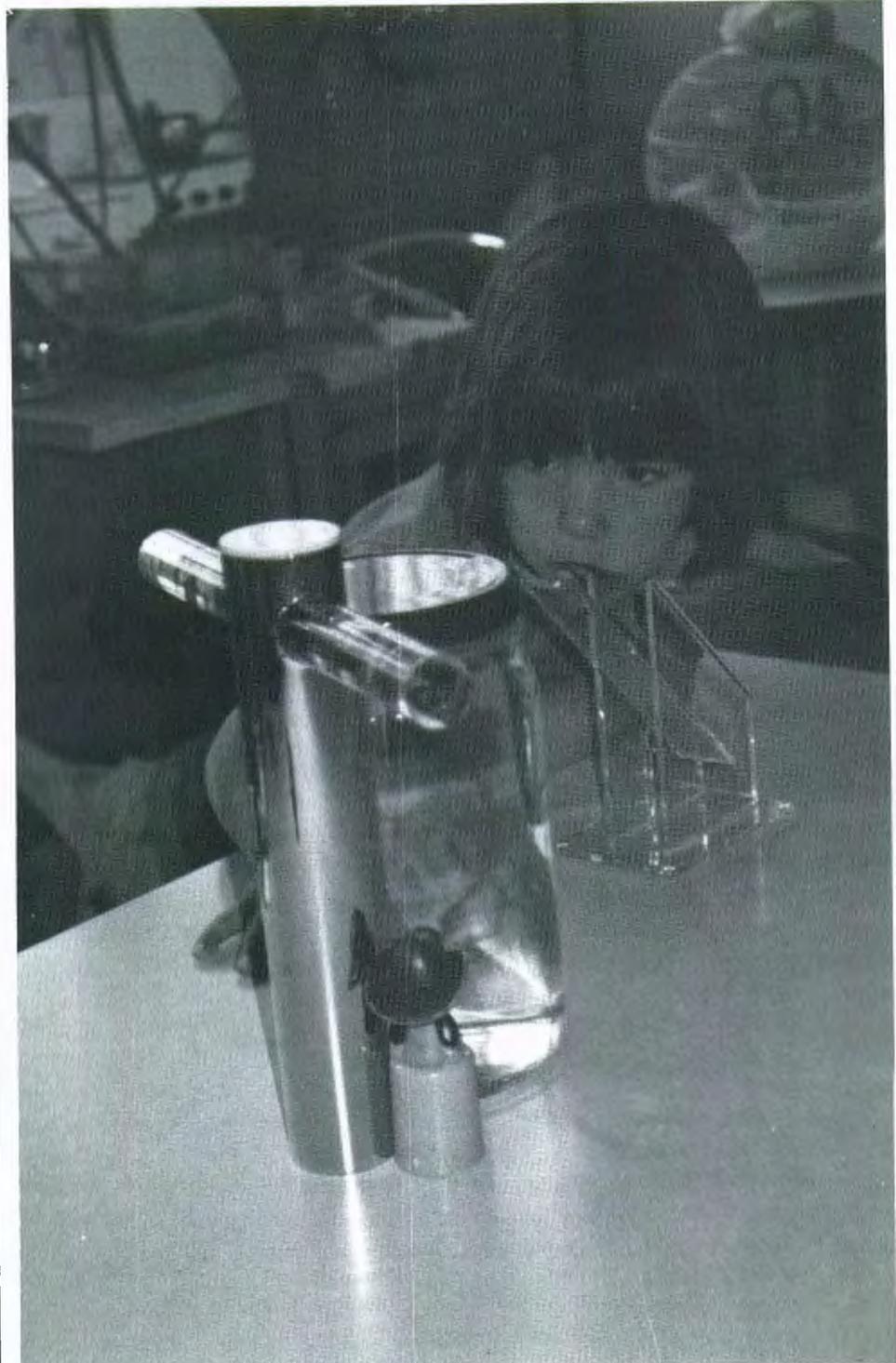
LOS JUEGOS DE AGUA IMPERMEABILIZADOS

CARME COLS

Los juegos de agua son un nuevo material con muchas posibilidades educativas en el campo de las sensaciones visuales, la observación y la experimentación. El conjunto de estos juegos invita a encontrar maneras ricas y diferentes de actuar con el agua y otros elementos que favorecen la acción, el pensamiento y la creatividad. Se sugieren maneras de construirlos y diversas reflexiones sobre su utilización.

¿Qué son los juegos de agua?

Consideramos juegos de agua una serie de cajas, tubos, botellas, bolsas de plástico u otros recipientes *transparentes, resistentes y cerrados* en cuyo interior podemos observar elementos sólidos en suspensión o en una sustancia líquida. Esta sustancia puede ser agua u otros líquidos más o menos densos, que permiten diferentes posibilidades de movimiento, color, mezclas, transparencias, reflejos, etc. Proporcionan sensaciones y curiosidad. Son un medio para poder crear situaciones ricas en las que el niño puede explorar, experimentar, observar, crear... Los podemos encontrar en el mercado, hacerlos nosotros mismos o los padres, abuelos, tíos... y, pronto, las niñas y los niños.



El juego de inventar.

Algunos juegos de agua que encontramos en el mercado

Si vamos a una tienda de juguetes y pedimos juegos de agua seguramente nos mostrarán objetos que son como pequeñas pantallas llenas de agua. Muchos de ellos tienen un dibujo en el fondo, relieves y bolas para encestar, pescar algún objeto, etc. El movimiento de los objetos del interior se consigue apretando un botón que provoca una corriente de agua. Son juegos muy conocidos y queridos por los niños y las niñas. Sus habilidades les permiten pulsar el botón y atraer el objetivo. Para los más pequeños, nos pueden mostrar modelos como el del pato dentro de una esfera transparente que, por más vueltas que dé, siempre está flotando.

Si vamos a una tienda de cosas curiosas u objetos de regalo, y pedimos juegos de agua, nos enseñarán clepsidras, dicho con un nombre más popular: relojes de agua. Los hay de muchas formas. Todos hacen un recorrido muy visible y sincronizado. Otros juegos pueden ser pequeñas cajas, tubos u otros recipientes con formas geométricas. En su interior podremos observar elementos sólidos en suspensión en un material acuoso. Cambiando su posición o haciendo movimientos los elementos flotan y se mueven haciendo recorridos que dejan a todo el mundo embelesado. Su movimiento, los colores, las mezclas, las formas geométricas, las transparencias, los reflejos con la luz del sol... maravillan los ojos de grandes y pequeños. Son como pequeñas obras de arte que motivan a tocarlas, hacerlas mover, contemplarlas...

Este conjunto de material que hemos descrito, si bien tiene muchas posibilidades, también tiene algunas limitaciones: es un poco caro y algunos juegos, si pierden líquido o se rompen, son tóxicos. Es un material que no se puede dejar en las manos de los niños sin un control. Podemos decir que los juegos que encontramos en el mercado, con alguna excepción, están pensados para ser objetos de regalo curiosos y decorativos, pero no para que los niños puedan experimentar.

Construyendo nuestros propios juegos de agua

Los juegos de agua que expondremos a continuación los podemos construir nosotros y adecuarlos a la edad a la que van dirigidos. Algunos parten de ideas sacadas de los juegos que encontramos en el mercado, otros son creaciones propias. El conjunto de las propuestas se ha experimentado con niños desde que gatean hasta los tres años. Creemos que son propuestas que se pueden ofrecer a toda la etapa de educación infantil.

Juegos con bolsas, botellas y bolas

Con bolsas, botellas y bolas de plástico transparente, podemos simular una

pecera, el mar, el río, el estanque, etc. En su interior habrá agua con elementos en suspensión relacionados con el tema que queramos.

Podemos construir estos juegos con bolsas pequeñas cerradas al vacío, de manera que los niños los puedan coger, estrechar, ponerlos sobre una superficie plana, apretar con las manos o con un dedo y hacer mover los elementos que hay dentro. Otros, hechos con bolsas más grandes y resistentes, los podemos colgar en el cristal de la puerta o poner en una superficie lisa como baldosas, en el suelo, etc., pegados con plástico autoadhesivo transparente, de manera que empujando con las manos se puedan mover los elementos de su interior. Con estos materiales se pueden crear situaciones de juego parecidas a las que hemos descrito antes, en las que se tenía que apretar un botón.

Las botellas y las bolas ofrecen muchas posibilidades de juego. Según la edad de los niños, las hacen rodar, dar vueltas, zarandear, remover, menear... En cada una de estas acciones podemos observar la evolución de sus descubrimientos. Desde acciones sin ninguna intención hasta otras que nos permiten interpretar qué se preguntan: «¿qué es eso?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué pasa si...?, ¿qué pasa cuando...?» Preguntas que no manifiestan verbalmente, pero sí en su acción exploratoria y en su concentración con lo que hacen. Este tipo de material permite que el niño pueda actuar sin ningún peligro y sin la intervención directa del adulto. Son juegos muy parecidos al del pato que podemos encontrar en el mercado.

Sugerencias para la construcción y aplicación

– Las bolsas pequeñas no tienen ninguna complicación. Las cerramos con la colaboración de padres o amigos tenderos que dispongan del aparato de envasar al vacío¹. Es importante poner poca agua y poco aire. Si hacemos estos juegos para niños muy pequeños, tendremos muy en cuenta que los elementos que ponemos dentro no pueden suponer ningún peligro en caso de romperse la bolsa. Para presentar y guardar este material va muy bien disponer de bandejas poco profundas.

– Las bolsas más grandes, para adherirlas, por ejemplo, a un cristal, tienen que ser de un plástico resistente. Para poder pegar su contorno con plástico autoadhesivo transparente, hacemos una soldadura de refuerzo a su alrededor, utilizando el aparato de cerrar al vacío. Es necesario hacer este refuerzo dejando un margen de manera que el agua no pueda pasar, para conseguir que la presión no lo despegue y quede fijo. Es necesario dejar un pequeño espacio sin soldar para poder llenar posteriormente la bolsa con el agua y los otros elementos de su interior. Es importante pegar la bolsa al cristal o a otras superficies, antes de llenarla. Igual que en las otras bolsas no debemos poner mucha agua.

Podemos conseguir bolsas de diferentes medidas en tiendas especializadas en material de bricolaje, jardinería, etc. En estas tiendas, por encargo, hacen las bolsas a medida y las soldaduras necesarias. Si las bolsas son muy grandes, las soldaduras tienen que hacerse muy bien...

– Los elementos que introducimos en las bolsas, las botellas o las bolas pueden ser diversos. Por ejemplo si queremos simular el mar, los peces se pueden hacer con papel acetato de colores, con piedras pintadas, con recortes de corcho o planchas de *porexpan*. También podemos utilizar elementos naturales: arena limpia, conchas de mejillones pequeños, pechinas, etc. O materiales de imitación que encontramos en el mercado, como cangrejos, caballitos de mar, estrellas, etc. Podemos colorear el agua mezclando colorante alimenticio.

Los recipientes como las botellas o bolas permiten crear juegos con diferentes estrategias. Cuando los adultos los construimos, hemos de pensar qué provocará, y después comprobar nuestras hipótesis con otros adultos. A menudo descubrimos muchas más cosas de las que habíamos pensado. Cuando se los damos a los niños y niñas, ellos también nos ayudan a encontrar otras maneras de mirar y descubrir.

Con las acciones y manifestaciones que hacen, podemos ir observando e interpretando qué pasa por su cabeza.

Juegos con tubos y otros recipientes

Se pueden construir *varitas, sonajeros, naves, conjuntos de juegos (aceiteras de agua), espejos de agua*, con tubos, saleros, palilleros, cocteleras, aceiteras, de material metacrilato, preferentemente, pero también podemos utilizar materiales flexibles como manguera transparente y otros recipientes de plástico. Los podemos llenar sólo con agua, agua y glicerina, sólo glicerina, según la rapidez, la lentitud, el ruido o el silencio que deseemos. Pensaremos los elementos en suspensión según los recipientes. En los tubos pueden ser canicas, botones, estrellas, purpurinas, bisutería, papeles de celofán, figuras hechas con papel acetato de colores, piedrecitas pintadas. Los recipientes más grandes nos permiten combinar elementos que siempre flotan y otros que siempre quedan en el fondo, como, por ejemplo, animales acuáticos, barcas, coches submarinos, figuras en miniatura que podemos encontrar en muchos juegos...

También, según las formas de los recipientes (redondos, cuadrados, triangulares...) y las medidas (más grandes, más pequeños) podremos ver y descubrir las cosas de una manera diferente. Un recipiente lleno de agua puede hacer de lupa, hacer de espejo, cambiar la lateralidad. Producir la descomposición



Mil y una maneras de mirar.

de la luz... ¡Las cosas se pueden ver de muchas maneras! Con un ambiente que favorece la diversidad de maneras de mirar, ver y pensar, el niño, a medida que va creciendo, va descubriendo que, ante los hechos, no hay respuestas dogmáticas ni permanentes. Cada descubrimiento le lleva a hacerse nuevas preguntas.

Sugerencias para la construcción

– Como en los materiales anteriores, primero se tienen que llenar los recipientes con los líquidos y los elementos en suspensión escogidos. Antes de cerrarlos herméticamente, se tiene que experimentar para comprobar que provocan el efecto deseado. ¿Qué pasará si ponemos agua sola con canicas? ¿Y si ponemos glicerina sola y canicas? ¿Cómo podemos hacer flotar un pato? ¿Cómo podemos hacer mover un taxi submarino? ¿Qué recipientes hacen de espejo?... ¡Es necesario experimentar!

Podemos cerrar los tubos de metacrilato con tapones que se ponen para no hacer ruido en las patas de las sillas metálicas. Estos tapones son higiénicos y seguros. Permiten que el juego quede bien cerrado y hacen posible ir cambiando periódicamente los elementos del interior.

Es mejor cerrar los tubos que contienen glicerina, total o parcialmente, calentándolos con fuego. Se calientan los extremos directamente en la llama y, cuando se ablandan, se aplastan con la ayuda de unas tenazas. Si disponemos de unas tijeras de cortar huesos, podremos dar a los extremos la forma redondeada. Podemos pulir las esquinas con papel de lija y, para protegerlos de los golpes, ponerles igualmente un tapón de silla.

Para tapar los recipientes transparentes de metacrilato (saleros, aceiteras, etc.), hay una goma de pegar especial² que, una vez extendida, se endurece después de exponerla unas horas a la luz. Para tapar o impermeabilizar otros tipos de material, será necesario buscar el adhesivo más apropiado a cada caso.

Reflexiones sobre la utilización

Como todas las situaciones que ofrecemos, el interés y la motivación pasa por la riqueza y la diversidad de los diferentes materiales y la capacidad de aumentar las propuestas de acuerdo con los descubrimientos que hacen pequeños y mayores.

En palabras de Maria Arcà: «Sin embargo, preguntas y respuestas no se formulan solamente de palabra: los mismos hechos responden, a su manera, a las

acciones, a las “provocaciones” experimentales que los interrogan; niñas y niños aprenden, muy pronto, a comprender el sentido de estas respuestas. Ajustándose, poco a poco, a los resultados obtenidos aprenden, en efecto, a adecuar convenientemente sus gestos, a conocerse mejor, a conocer la estructura de las cosas y a valorar las propias capacidades en función de las metas que han de conseguir.»

Es un material que se ofrece en momentos en que el ambiente permite la concentración del niño y la niña. Con los más pequeños, la intervención del adulto no es directa. Dejamos que el niño pueda experimentar y manifestar. En el momento en el que utilicen estos juegos, nuestra función es observar e interpretar la búsqueda que hacen con sus descubrimientos. A partir de los tres años, el niño, ante estos juegos, ya verbaliza las preguntas que mucho antes nos hacía de una manera implícita. Es el momento de crear situaciones de juego en pequeños grupos, donde el adulto, en algunos momentos, interviene haciendo preguntas abiertas y sugerencias que motiven a hacer nuevas búsquedas. Dice Arcà: «Los maestros deben acompañar en el proceso de construcción del conocimiento infantil, evitando anteponer las explicaciones de los adultos a las exigencias cognitivas y experimentales de los niños.»

El conjunto de estos juegos invita a encontrar maneras ricas y variadas de actuar con el agua y otros elementos que favorecen la acción, el pensamiento y la creatividad. «Maneras de mirar, maneras de ver dejando mil preguntas y pocas respuestas. Jugando el juego humano del descubrimiento el sentido de las cosas podemos aprender todos a mirar mejor y quizá, incluso, a ver»

C.C.

Notas

1. Este aparato se puede comprar por un precio bastante asequible.
2. Encontraréis cola para metacrilato en tiendas especializadas.

La música callada

«Dios rió y nacieron los siete dioses
que gobiernan el mundo.
A la primera carcajada apareció la luz.
Se echó a reír la segunda vez:
aparecieron por todas partes las aguas.
A la tercera carcajada apareció Hermes.
A la quinta el Destino,
a la séptima Psique...»

(Papiros del siglo III citados por FEHRLE)

En un principio, incluso antes que la misma palabra, fue la Canción. La risa es alegría, placer...

El placer es el demiurgo del Cosmos. Antes que la Canción fuese hecha, el Caos dominaba la faz de la Tierra.

Los dioses del viento modularon las palabras, pero muchos siglos antes, crearon el sonido.

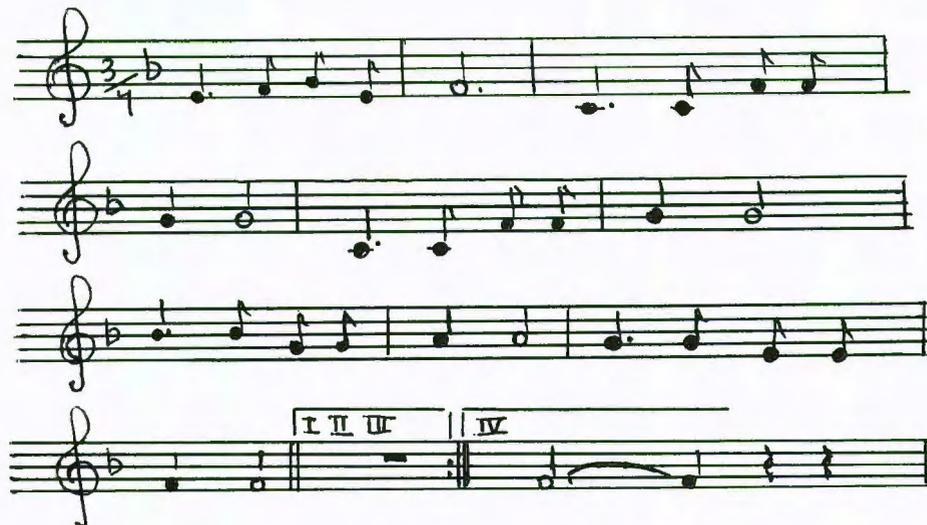
La música es el placer de combinar estos sonidos a través del Espacio y del Tiempo.

Para darse a conocer, la Música no necesitó en un principio de la palabra.

El correr del agua cantarina a través de las piedras del arroyo, el silbo del aire acariciando los lirios del valle, el piar multicolor de las aves... siempre fueron expresivos y elocuentes por sí mismos.

«La música callada,
la soledad sonora,
la cena que recrea y enamora.»

Debido a la contaminación acústica la mayoría de los mensajes emitidos por la naturaleza nos llegan confusos, inaudibles, difíciles de interpretar. Nuestra mediación musical pretende limpiar el borroso cristal de la receptibilidad del niño de manera que se transparente el rico caudal que con su canto la naturaleza nos transmite.



Al empezar a escuchar la melodía los niños como hipnotizados ellos mismos se van tumbando en la alfombra simulando un profundo sueño.

Las luces abandonan la clase. El ruido desaparece. Una discreta penumbra se apodera del ambiente.

El silencio le cede la palabra a la Canción.

«Cuando las palabras
no son mejores que el silencio
no debemos pronunciarlas»

El educador y la educadora, mientras acarician con sus manos el rostro ardoroso de cada pequeño, tararea la canción intentando introducir en sus ánimos inquietos, tras toda una mañana de ajetreos y esparcimientos, la calma y el sosiego.

Luego se encenderán de nuevo las luces, se abrirán las ventanas. El sol se instalará como un gran señor en el aula y todos los pequeños, saltando rítmicamente con los dos pies juntos sobre el suelo, entonarán contentos hasta cansarse:



Juan Martín SERRANO

Nota:

La música es de OLGA de BLANCK, compositora y pedagoga cubana.

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. Lagüía, 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 RISAS! 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.



LA GRANJA: UN CIRCUITO MEDIOAMBIENTAL

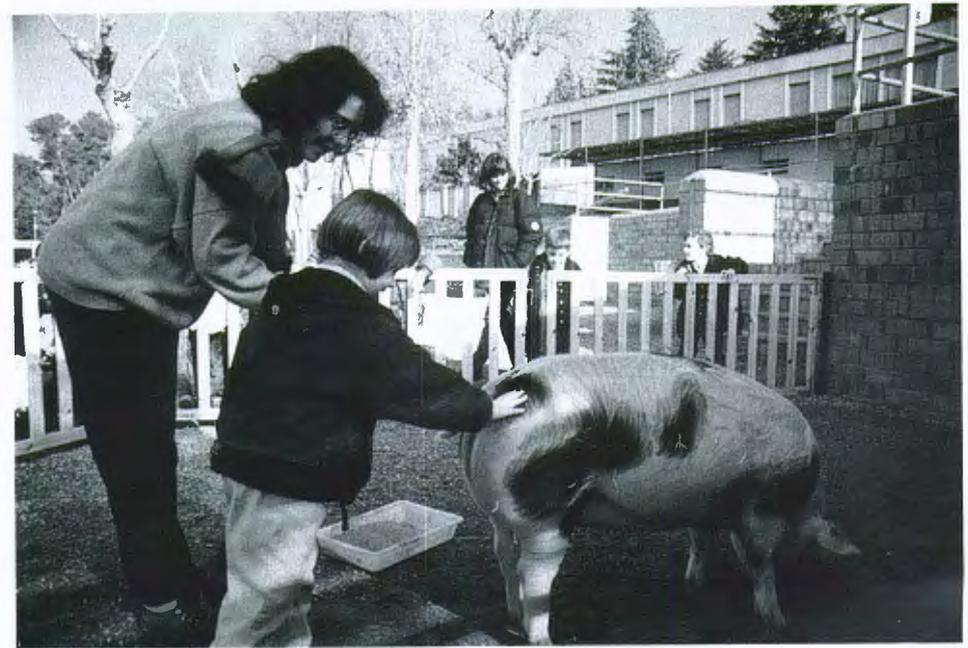
ISABEL PIÑA y MERCÈ ROSELL

La idea de globalidad que expresa la interrelación entre los diferentes elementos que constituyen el planeta tierra es algo que, a menudo, se olvida cuando se toman decisiones acerca de la gestión local del territorio. Sin una visión global planetaria, intentando sólo mejorar nuestra calidad de vida, podemos poner en peligro la calidad de vida de las generaciones venideras. Quizás en algún momento de nuestra historia nos equivocamos y ahora sufrimos las consecuencias de la explotación desmesurada y descontrolada de los recursos naturales.

En la cumbre de Río de Janeiro (1992) se potenció el concepto de *desarrollo sostenible*, que propone un aprovechamiento controlado de los recursos naturales que nos ofrece el planeta. A su vez, también se reconoció que la educación tiene un papel primordial a la hora de conformar los valores y la actitud social hacia la implicación de nosotros mismos, de nuestras comunidades y de las naciones, en la creación de unas sociedades equitativas y sostenibles. Por lo tanto, la respuesta quizás sea la educación, una educación que postule una interdisciplinariedad y que abogue por un cambio de actitud a favor del Medio Ambiente.

La adquisición de conocimientos se puede conseguir y se potencia motivando la experimentación y estimulando la comprensión del entorno. Y esto es importante hacerlo ya desde los primeros años de vida. Por otra parte, la sociedad se concienza, cada día más, de la importancia de la Educación Medioambiental que defiende un desarrollo sostenible, y del interés que supone integrar conceptos ambientales en todo el proceso educativo.

El conocimiento directo del medio probablemente provocará que el niño reafirme sus actitudes positivas frente al entorno que le rodea (marco escolar, barrio, núcleo familiar...) y le haga entender los diferentes roles sociales y comprender determinados aspectos de la realidad. Con el apoyo familiar y so-



La adquisición de conocimientos se puede conseguir y se potencia motivando la experimentación y estimulando la comprensión del entorno.

cial, que reafirme toda esta metodología de trabajo y la secunde, se potenciarán estos objetivos educativos.

La nueva ley de educación (LOGSE) contempla la educación ambiental como un eje transversal. Bajo este aspecto, las salidas juegan un papel importante porque facilitan el contacto directo con el medio cercano al niño.

Los programas educativos de La Fundación «la Caixa» ofrecen, entre otras actividades, los circuitos medioambientales dirigidos a la población escolar, desde la Educación Infantil al Bachillerato. El objetivo primordial de los circuitos es facilitar el contacto directo con la realidad de nuestro territorio y así potenciar un cambio de actitud a favor del medio. Una de las actividades es la de Granja, destinada a niños de 3 a 8 años, y que pretende evidenciar la importancia de la granja en la vida cotidiana de todos nosotros.

Desde los primeros itinerarios que se iniciaron en Torrebonica, hace unos diez años, la actividad ha ido evolucionando y, si en un principio se limitaban a dar a conocer aquellos elementos del paisaje rural que el niño desconocía, actualmente, a partir de la propia evolución de la Educación Ambiental y del interés por potenciar un desarrollo sostenible, nos hemos planteado nuevos objetivos.

Los más pequeños

La teoría del *desarrollo sostenible* intenta defender que todos tenemos derecho a satisfacer nuestras necesidades, pero pensando siempre en que las generaciones futuras también tendrán derecho a satisfacer las suyas. Y, para que esta idea fructifique y sea entendida y aceptada por la mayoría de la sociedad, es necesario que empecemos a concienciar a los que hoy representan a esas futuras generaciones: los más pequeños.

A menudo, cuando reflexionamos sobre el Medio Ambiente, creemos que sólo los jóvenes podrán entendernos y seguir unas pautas de conducta que conlleven un respeto hacia nuestro entorno. Y nos olvidamos de los más pequeños, que tan sólo han empezado a descubrir el suelo que pisan, sin darse cuenta aún que dependemos totalmente de él.

Si queremos concienciar a los más pequeños de la importancia de mantener habitable este planeta, quizás deberíamos empezar por demostrarles lo imprescindibles que son algunas de las cosas que nos rodean, como por ejemplo los animales, sobre todo los de granja, y que entiendan que mantenerlos significará procurar alimento a las generaciones venideras.

Empezar por una granja es una forma divertida de introducir el tema, puesto que los niños siempre han sido grandes amigos de los animales. Y, a la vez, es una de las mejores maneras de reflexionar, ya que aprender actuando siempre resulta más ameno. Ésta puede ser una manera fácil de conseguir este

sentimiento de respeto hacia nuestro entorno. Y de hacerles comprender que dependemos totalmente de aquello que nos proporciona la tierra.

Desde hace unos años, cuando se descubrió la ignorancia de los niños respecto a la procedencia de la mayoría de los productos de consumo diario, se intentó suplir este desconocimiento elaborando programas escolares donde se estudiara que la leche procede de la vaca, el jamón del cerdo o la lana de la oveja... Pero, a menudo, se estudiaba de una manera teórica, sin entrar en contacto directo ni descubrir el tamaño real de la vaca, sin poder ver de cerca a un cerdo o sin notar el suave tacto de la lana de la oveja.

En los Circuitos medioambientales de Granja intentamos acercar al niño a una granja, para concienciarlo de que *los alimentos que ésta nos proporciona son imprescindibles para nuestras vidas*. Y esto es más fácil de entender cuando los niños pueden ver de cerca los animales, tocarlos y sentir su olor.

A menudo, cuando los niños llegan al Circuito de Granja, no tienen muy claro qué animales verán. Habíamos notado que muchos de ellos esperaban ver animales más propios de zoológico que de granja y decidimos sistematizar esta pregunta: «¿Qué animales crees que verás hoy en la granja?». Pasamos esta pregunta a 5 niños de cada grupo que llegaba para visitar la Granja y obtuvimos una muestra importante que nos demostraba que el 27% de los niños esperaba ver animales tales como jirafas, elefantes... Y esto es así porque el niño tiene idealizada la figura de los animales, tanto los de granja como los de zoológico. No piensa en ellos como algo que nos proporciona un servicio, sino como en un «juguete» para tocar y mirar.

Por esta razón nos interesa tanto hacer una reflexión inicial con ellos, en la que procuramos establecer las diferencias sustanciales entre los animales de granja, como animales que aprovechamos, y los animales de zoológico, como simples animales de observación. Después de esta introducción, iniciamos el Circuito por la Granja, donde los niños podrán tocar los animales o verlos muy de cerca para fijarnos en sus características, tocar y oler los diferentes cereales o piensos que comen y pensar, también, qué es lo que aprovechamos de cada uno de ellos y cómo se reproducen. Cuando termina la visita volvemos a preguntar a los 5 niños que elegimos al principio (al azar): «¿Qué animales crees que viven en una granja?», para comprobar si se han entendido bien las diferencias entre animales de granja y los que no lo son. Los resultados son esperanzadores, puesto que, del 27% de niños que esperaban ver animales no propiamente de granja, sólo el 3% siguió pensando que en una granja puede haber animales de todo tipo.

Siempre es curioso constatar de qué manera razonan los más pequeños (de 3 a 8 años) cuando se les pregunta: *¿Por qué en una granja tenemos un tipo de animales* (caballos, vacas, cerdos, ovejas, cabras, conejos, patos, ocas, gallinas, gallos, pavos...) *y por el contrario no tenemos otros* (jirafas, elefantes, monos, cocodrilos...) ? Quizás la respuesta más repetida hace referencia al ta-

maño y a la peligrosidad, ya que a menudo asocian los animales de zoológico con seres grandes y feroces, pero cuando se les explica que en la granja también tenemos animales de gran tamaño (vaca, caballo...) y algunos un poco peligrosos (cerdo, cabra...), se sorprenden y buscan otra respuesta. Ésta suele basarse en motivos prácticos: no tendrían suficiente agua, comida o espacio..., pero, si estas razones también se rebaten explicándoles que tenemos mucha agua, comida y espacio, entonces llega la gran duda: *¿Por qué?*

Una granja, con todos los animales que en ella viven, sirve para proporcionarnos los alimentos que necesitamos para vivir. Y es importante que nos preocupemos de que estos alimentos no nos falten nunca. Por esta razón explicamos a los niños que una parte de los animales se dedica a la alimentación y la otra se reserva para la reproducción. De esta manera, nosotros podemos disfrutar de estos recursos y también podrán hacerlo las generaciones futuras.

El Circuito de Granja está situado al aire libre y en él se encuentran una muestra de mamíferos (caballo, vaca, cerdos, ovejas, cabras y conejos) y otra de aves (patos, ocas, gallinas, gallos, pavos) y así los niños pueden ver, en su hábitat natural y en movimiento, todos aquellos animales que quizás sólo habían visto a través de fotografías, cuentos o películas y que son tan importantes para nuestra subsistencia. Ahora los podrán ver de cerca, tocarlos, olerlos y darles de comer ellos mismos.

Cuando se hace el Circuito de Granja nos fijamos en diferentes aspectos. Uno de ellos es la *morfología* de cada animal, en la que les hacemos ver que estas características responden a unas necesidades propias de cada uno de ellos para adaptarse al medio en que vive o al tipo de alimentación que tiene. Otro aspecto es la *alimentación*: los niños pueden tocar y oler los diferentes productos (cereales, forraje, pienso...) que come cada animal y casi siempre pueden dárselo. El hecho de poder tocar y oler estos productos hace que el niño los conozca mejor y, a la vez, sirve para hacerles reflexionar sobre la interrelación que existe en una granja. También nos interesa hablar de la *reproducción* para remarcar que en una granja es esencial mantener un buen equilibrio: nos comemos unos cuantos, pero siempre hemos de reservar otros para mantener la especie. Y, sobre todo, nos interesa resaltar la *producción* de cada animal, ya que así podemos llegar a la conclusión de que son imprescindibles para nosotros.

Partiendo de estos cuatro aspectos y relacionándolos con el concepto educativo de Medio Ambiente es fácil establecer relaciones con temas como la biodiversidad, el desarrollo sostenible, el reciclaje y la globalidad. Y quizás esto sirva para demostrar que cuando hacemos el Circuito de Granja también estamos hablando de Medio Ambiente.

¿Por qué hablamos de medio ambiente en una granja?

En una granja podemos encontrar ejemplos varios para trabajar conceptos



Tocar y oler los diferentes productos que comen los animales; darles el alimento...

tales como *biodiversidad*, *desarrollo sostenible*, *reciclaje* y *globalidad*, al tratar diferentes aspectos de cada animal: *morfología*, *alimentación*, *reproducción* y *producción*.

Empecemos por la *Biodiversidad*. Este concepto, que nos indica variedad de vida, lo encontramos integrado en la *morfología* de cada animal, en donde podemos hacer entender a los niños que los mamíferos son diferentes a las aves y fijarnos en que unos tienen plumas y otros pelo, o que unos comen con la boca y otros con el pico, etc., y que dentro de cada grupo también hay diferencias propias, tales como el pico de las gallinas y el de los patos, etc. Lo mismo sucede en la *alimentación*, ya que hay una relación de diferentes tipos de alimentos para las distintas especies animales. También lo vemos en la *reproducción*, donde los niños pueden comprobar que las aves son ovíparas mientras que los mamíferos gestan sus crías. Durante la visita podrán observar los diferentes tipos de huevos y conocer, según la edad, cuántos días de incubación necesita cada animal, así como el número de crías. Y, finalmente, también en la *producción*, haciendo que el niño vea que parte del animal se ha aprovechado según nuestra propia conveniencia (las plumas del pato para hacer prendas de abrigo, pezuñas del cerdo para botones, etc.).

Ya hemos definido el concepto de *Desarrollo sostenible* como el aprovechamiento controlado de los recursos naturales que nos ofrece el planeta. Y esto es algo que se hace constantemente en una granja. Se explica a los niños que de la producción procedente de los cultivos dedicados a la *alimentación* animal será importante dejar un excedente para que la granja esté siempre abastecida (forraje, grano, etc.) y, a la vez, será necesario que haya una rotación de cultivos en los campos para favorecer la cosecha. Asimismo, se resalta la importancia del control en la *reproducción* de los animales, ya que éstos son un recurso para nuestra alimentación y no pueden ser explotados de una forma incontrolada: si no dejásemos una parte del ganado para la cría, llegaría un momento en que desaparecería el ganado y aquello que nos proporcionaba alimento dejaría de existir, por una utilización incontrolada de los recursos con los que contábamos. En definitiva, es importante que el hombre encuentre un equilibrio entre la *producción* vegetal, animal y su consumo, y que intervenga en el proceso de elaboración de productos de una manera razonable y sea capaz de hacer unas previsiones de futuro pensando en las generaciones venideras.

El concepto de *Reciclaje* nos indica la transformación que pueden sufrir algunos materiales para poder ser reutilizados, pero no necesariamente en su forma original. Analicemos el ejemplo de la reutilización de los recursos naturales para la *alimentación* de los animales: los cereales que han crecido en los campos de cultivo se convertirán en paja y grano, base de la alimentación de los animales, mientras que la paja servirá también de lecho que, junto a los excrementos de cada animal, será el abono natural (estiércol) que se echará a los campos para ayudar a que los nuevos cultivos sean más productivos. Esta

idea de reciclaje también podemos explicarla a través de la *producción*, puesto que los alimentos producen energía y ésta da fuerza a los animales para trabajar y crecer; también podemos fijarnos en otros derivados, por ejemplo, el simple tacto de la lana de oveja, haciendo entender a los niños que de ella se podrá hacer un jersey que cuando sea inservible podrá ser convertido en abono.

La idea de *Globalidad* nos permite pensar en el Medio Ambiente como en un todo, ya que todos sus elementos están interrelacionados. Los diferentes componentes de una granja, así como su propio funcionamiento presentan un tipo de relación comparable al funcionamiento del propio planeta. Esta globalidad se puede ver representada en la adaptación de la *morfología* de los animales a su medio, sea acuático, terrestre o aéreo. Aquí podemos hacer notar a los niños la diferencia que hay, por ejemplo, entre las patas de los patos, especiales para poder nadar, y las de las gallinas. También podemos relacionarla con la *alimentación* a través de la explicación de todo el proceso de germinación y crecimiento de cualquier planta de las que necesitamos en la granja, como por ejemplo el maíz. En la *producción* podemos observar la interrelación que tienen los diferentes animales con el medio, y también podría ser interesante que los niños reflexionaran sobre la intervención antrópica en una granja, observando, por ejemplo, los diferentes hábitáculos que se ha construido a cada animal, etc.

Éstas son sólo unas cuantas razones, teniendo en cuenta que lo que proponemos es un simple ejemplo que se podría ampliar, por las cuales consideramos el Circuito de Granja como una parte más de la Educación Medio Ambiental recibida de una manera activa y participativa que, tal como se propuso en la Cumbre de Río, postule una mejora de nuestra calidad de vida y la de las generaciones venideras. Y todo esto sin saber que de una manera totalmente interdisciplinaria hemos estado trabajando matemáticas, lenguaje, música, ciencias de la experimentación, etc., porque los niños han estado «jugando» a contar animales de 4 y 2 patas, han aprendido nuevas palabras propias de granja, que quizás luego escribirán, e incluso pueden cantar alguna canción, y todo esto aprendiendo a observar, experimentar y deducir, etapas básicas en cualquier método científico.

En resumen, podemos decir que a través de Circuito de Granja damos información al niño sobre el medio rural, y de esta forma puede reconocerlo y valorarlo en su justa medida. Por otra parte, la visita a la Granja es una manera divertida de aprender y aprehender, porque ver, tocar, oler... es reflexionar a través de la acción. Y, finalmente, podemos asegurar que mediante la Granja podemos ofrecer, a los más pequeños, una experiencia de *Educación Medio Ambiental* que sirva para introducir, de una manera vivencial, la idea de biodiversidad, de desarrollo sostenible, de reciclaje y de globalidad. Sofisticadas palabras pero elementales conceptos.

I.P.-M.R.

Programas Educativos
Fundación "la Caixa"

CUANDO SE TIENE UNA BUENA HISTORIA, DEBE ESCRIBIRSE (y II)

KLAUS JENSEN y LISBETH SAUGMANN

Los cómics

De manera progresiva, los niños se habían familiarizado con la producción del texto y de la ilustración. Entonces nos pusimos en acción y trabajamos con los cómics. El primero fue muy largo, en total tenía unos 105 dibujos con texto.

Una de las razones por las que fue tan extenso, estribó en que los padres, de manera indirecta, quedarían incluidos. Los niños se dieron cuenta de que podía ser divertido que los padres leyeran el cómic antes de ir a casa. Pusimos todos los dibujos en la pared mientras trabajábamos y mostrábamos la última idea que se había añadido a la historia. Y así, continuábamos inventando lo que ahora podría o tendría que pasar con los padres. Naturalmente, los niños pidieron a los padres que cada vez leyeran la historia entera, tarea que resultaba muy larga.

Teníamos que encontrar una forma más manejable y parecida a los cómics, porque los niños ya conocían otras. El resultado fueron cuatro dibujos en una hoja. Antes de empezar, el adulto había cortado una hoja de papel en cuatro trozos y, además, había encuadrado cada parte con un color fuerte para que cada dibujo resaltase. Después se hace el dibujo y se escribe el texto correspondiente, se pega en una hoja de papel y se pone en una funda de plástico para protegerlos y poder ponerlos más adelante en una carpeta.

Así, cada vez que trabajamos con el cómic se lee la parte anterior y después se discute lo que pasará. A veces esta discusión es muy larga, ya que pueden llegar propuestas desde diversos puntos de la historia (quizá desde el princi-

Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1994

La Asociación de Maestros Rosa Sensat, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, Edicions 62 y Celeste Ediciones, convoca su decimotercer **Premio Rosa Sensat de Pedagogía**, para incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, individualmente o en grupo, y a partir de un análisis de la práctica escolar, contribuya a la mejora de la calidad educativa y a la renovación pedagógica.

La fecha límite de envío de originales es el **14 de octubre de 1994**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1994**.

La dotación será de **un millón de pesetas**, en concepto de derechos de autor.

R
S
S
E
N
A
T

M.E.C.

CELESTE

Edicions 62



pio), y eso no se acepta fácilmente, porque los niños, con el cómic, quieren un mayor grado de continuidad de la historia. Por tanto, también se exige más atención por parte del adulto para tener una visión de conjunto, tanto en la realización práctica como en la continuidad de fondo. Por ejemplo, en «Las historias locas», como adulto, se tiene la sensación de no ser suficientemente rápido. Se tienen que organizar muchas cosas. Se tiene que decidir lo que pasará a continuación, los niños tienen que encontrar los dibujos con los que quieren contribuir. También se tiene que decidir el texto y escribirlos con los dibujos correspondientes. Además, se tiene que montar todo y, en cuanto se acaben los dibujos, alguien ya tendrá una idea para la segunda fase de la historia, la cual se someterá a debate. Si se quiere experimentar con esta forma, una buena idea podría ser empezar con pocos niños hasta que se tenga más experiencia para captar la visión general del proceso. Cuando los niños tienen que estar sentados y esperar demasiado rato, el proceso se hace pesado y las ideas no llegan.

Los adultos son muy tontos

Con el tiempo, la anotación de los cuentos y las experiencias se han convertido en una parte natural de los días de los niños.

Naturalmente, también es un medio para visualizar y retener diferentes experiencias importantes que después se pueden publicar.

Una obra de teatro impresionó tanto a un niño que fue importante para él representarla sobre el papel al volver a la escuela. Los otros niños que habían ido al teatro no querían participar, pero algunos que no habían visto la obra ayudaban a visualizarla y, poco a poco, con el trabajo, también hablaban del dragón, el mago y otras historias diferentes.

Las experiencias más sentimentales y problemáticas se aclaran cuando se escribe:

«Un día Lisbeth estaba “tonta”. Alguien tenía que ir al mercado. Estaban Joan, Brian, Lise, Katja y Lisbeth. Lise decía que no quería ir y Lisbeth no se lo creía. Pensaba que Lise estaba de broma y le decía que tenía que ir. Lise fue, pero estaba enfadada y triste. En el autobús Lise decía que quería destruir la escuela y dar unas puñaladas en el estómago de Lisbeth. Brian también lo decía. Y ahora Lisbeth sabía que había sido muy estúpida diciéndole a Lise que tenía que ir. Al final, Lise estaba un poco mejor, aunque todavía estaba un poco enfadada con Lisbeth. Y desde entonces Lisbeth escucha atentamente cuando Lise dice que no a alguna cosa, porque cuando Lise dice que sí a algo, quiere decir que va; pero si dice que no, no ha de hacerlo.»

Cuando volvíamos a la escuela, comentábamos que lo que había pasado era absurdo e inútil, pero suficientemente importante como para hablar de ello.

Más adelante volvimos sobre aquella historia, ya escrita, y hablamos de lo que pasó aquel día. Aunque no están recogidos todos los detalles, los podemos recordar basándonos en la historia. El hecho de estar escrita nos ha hecho ver de qué manera tan tonta e ignorante puede comportarse un adulto. Y posteriormente, en momentos críticos, Lise y yo hemos podido tratar estos problemas escribiendo sobre ellos.

Un día Lise estaba muy triste y no sabía cómo explicar lo que le había pasado. Yo no encontraba ningún motivo para su tristeza y entonces la puse conmigo ante la máquina de escribir. Fue necesario poner su tristeza en palabras y después de escribir las primeras líneas, hicimos grandes progresos.

«Cuando los adultos son muy tontos

Lise piensa que son muy tontos. Y que ninguno quiere jugar con ella. Un día, cuando Lisbeth tenía que hacer escribir historias a Lise, pasaban tantas cosas que no hicieron las historias.

Lisbeth es tonta porque promete hacer una cosa y después no la hace.

Kirsten es tonta, pero... no es verdad. No es tonta y Lars tampoco.

Dorthe es tonta porque es muy dura.

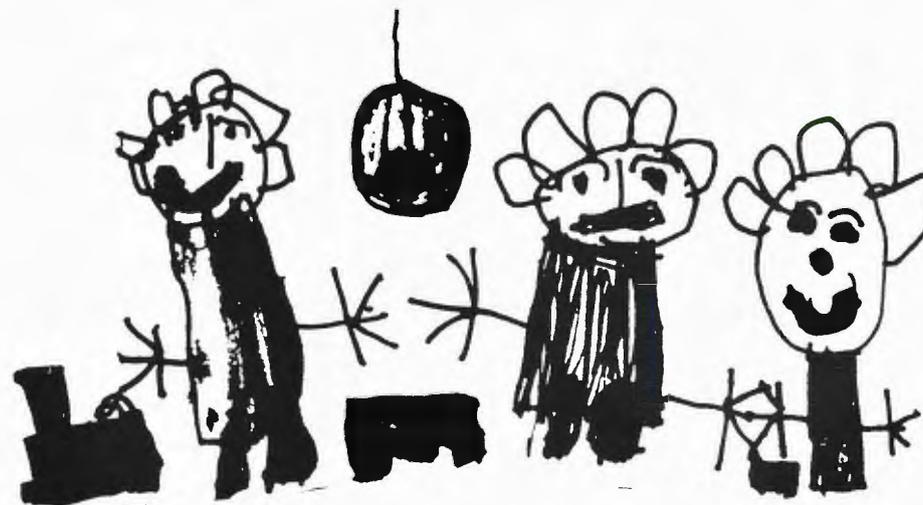
Kirsten H. no es tonta. A veces, los adultos son tontos y a veces son buenos. A veces, los adultos hacen bromas. A veces uno quiere comer y a veces uno no tiene hambre. La persona misma sabe si no tiene hambre. Y a veces se tiene hambre y se sabe. La historia se ha acabado.»

A ella le fue muy bien poder explicarlo de esta manera y le sirvió para que después pudiera enseñar el cuento a los adultos.

Aguadores y caprichos de las estrellas

Cuando escribimos las historias de los niños, las publicamos, las ponemos en las carpetas y las reproducimos para que todos se puedan llevar una copia a su casa. Pero, en este punto, chocamos con la problemática de la aportación de cada uno de los niños, sus experiencias y expresiones. Eso puede ser una traición contra algunos. Por ejemplo, puede serlo contra niños que expresen de manera muy clara que quieren una distinción entre su casa y la escuela y se oponen a la circunstancia de que sus experiencias sean tema de discusión entre los adultos, o bien se niegan a explicar lo que han hecho. Claramente, están hartos de ser personajes divertidos o problemáticos de quien hablan los adultos.

La publicación de las historias también puede ser problemática para niños que tienen padres con normas diferentes a las de la escuela. Estos padres, si encuentran que las historias de su hijo son aterradoras o protestonas, intensifican su manera de moralizar y la represión hacia su hijo.



La libertad de los niños puede ser limitada si no utilizan las expresiones con cuidado. Somos pedagogos y nuestra labor es la de proteger a estos niños, lo cual es posible no explicando demasiadas cosas a algunos padres y no publicando todo lo que dicen sus hijos.

Se trata de un doble problema. Porque de la misma manera que nosotros, los adultos, hacemos una evaluación de normativas por respeto a expresiones verbales en la escuela infantil a través de la producción de libros, lo mismo les pasa a muchos padres cuando las historias se publican. Los padres, al leerlas, pueden pensar que no solamente es su hijo quien explica cosas locas y groseras, sino que es algo común a todo el grupo de niños y por tanto no es demasiado peligroso o anormal.

Pero la discreción y la ausencia de publicación, también puede ser necesaria respecto a padres en concreto y a su vida privada. Hay niños que explican y quieren tener registradas experiencias de casos que son muy violentos y problemáticos.

Explicarlo como una historia puede ser parte de una tarea necesaria en caso de una experiencia ofensiva. Y precisamente el marco de las historias ofrece una protección contra el contacto y contra la actitud de superioridad compasiva, porque es posible decir que sólo era una historia. Se pueden utilizar este tipo de cuentos y charlas entre los niños y los adultos en la escuela, pero éstas no deben salir del centro y naturalmente se tienen que tratar con cuidado.

A veces también es necesario para los adultos expresar una cosa con un lenguaje pictórico y escrito, porque en una escuela como la nuestra, donde los niños son muy alborotados y no toleran limitaciones, las cosas pasan de manera incontrolada. Se puede tener la sensación de que los niños han invadido totalmente la institución y de que los adultos quedan reducidos a un grupo de figurantes perdidos y relegados tras las cortinas (sólo son aguadores que tienen que soportar los caprichos de las estrellas). Para reconquistar terreno, hemos hecho campañas en favor de los adultos.

Una tarde hicimos diferentes dibujos de prohibiciones y los colgamos en el tablón de anuncios, para que quedara claro que, por ejemplo, está prohibido tirar las botas de agua de los adultos a la basura y que no se les debe pegar ni morder.

El día siguiente hicimos unas insignias de campaña para la protección de los adultos con textos como: «Mantener a los adultos» y «Adultos, sí gracias» y las repartimos entre los niños, aunque una de las insignias con el texto: «Los adultos son buenos» fue totalmente rechazada.

La manera de hacer bromas durante la campaña hizo que la situación fuera

menos seria y más manejable. Creíamos en lo que ponían las insignias y, además, era posible hablar de ello sin distancia entre niños y adultos.

La cuestión no llegó a ser problemática. Los padres, el personal y los niños rieron y, al mismo tiempo, fue una oportunidad para que nosotros nos desahogáramos de algunas irritaciones y afirmáramos nuestra presencia.

Nuestros libros han sido muy diferentes. Algunos son muy bonitos y parecen acabados. Otros son más modestos y quizá parecen faltos de ilusión y no acabados, especialmente para los adultos, que tienen una idea fija sobre el aspecto que debe tener un libro y de su contenido.

No se puede ver el proceso de los diferentes productos. Pero, a menudo, los libros peor presentados han tenido más dedicación y los mejores contactos entre los niños y los adultos. Y ha sido en estas situaciones cuando algunos niños han tenido más confianza en ellos mismos y se han expresado de manera más franca.

Hay algunos padres a los que no les gusta el libro *Bienvenidos*, y como libro de uso tampoco es muy útil para todos en su formato original. Pero, el verano que hicimos el libro, los niños sabían que después de las vacaciones vendrían muchos pequeños nuevos. Se habló mucho de lo que era importante saber cuando uno era nuevo y, juntos, los niños recordaron cómo habían sido sus primeros tiempos en la escuela cuando también ellos eran pequeños. Eso hizo que todos los niños nuevos fueran bienvenidos.

Muchas de las cosas que hacemos las ponemos en carpetas comunes. De la misma manera que los niños pueden llevarse a casa los libros, las bicicletas y otras cosas de la escuela, muchas veces también se llevan a casa una buena historia que han hecho para uso en común, para leerla con sus padres.

También se hacen libretas individuales. Por ejemplo, durante algún tiempo, elaboramos libros que hacían broma sobre muchas de las prohibiciones que existen. Lo mismo pasa con todos los dibujos que no están hechos para el uso en común. Especialmente para los pequeños, es importante llevarse a casa sus propias obras, tanto si están acabadas como si se tienen que acabar al día siguiente.

Sólo se apunta una pequeña parte de las historias. Pero, como se ve claramente en los ejemplos, son de todos los tipos, sin censura o discusión moral.

Las historias son una manera de acercarse los unos a los otros, ampliar un poco el mundo y los límites que nos rodean. Hay cosas que no somos capaces de hacer, o que no se pueden hacer, pero se pueden inventar. Y los sueños y las rebeliones que se expresan son quizá un poco más reales que todo lo que se queda dentro, cerrado y vallado.

CRECIMIENTO EN UNA ESTRUCTURA CAMBIANTE

H. R. SCHAFFER

Introducción

En muchos aspectos, la familia se encuentra en un estado de cambios constantes. De manera relativamente inesperada, y en pocas décadas, ha tenido lugar un gran número de cambios, tanto en la estructura como en el funcionamiento familiar. Los indicativos son suficientemente conocidos: incremento en la incidencia del divorcio, aumento del número de familias uniparentales, madres con hijos pequeños que trabajan fuera de casa, parejas que viven juntas sin estar casadas, cambio de roles entre marido y mujer, familias fusionadas, familias rehechas... Tras toda esta evolución, no es de extrañar que muchas personas deploren las consecuencias del cambio. Se supone que la familia convencional expresaría todo aquello deseable: una unidad permanente, con un padre que aporta los ingresos económicos y una madre que cuida la casa y los hijos que han traído al mundo conjuntamente. En este sentido hubo una edad de oro para la familia hace unos 100 ó 150 años, cuando se mantenían los valores tradicionales y la experiencia familiar era totalmente satisfactoria para todos los que la vivían; sin duda, todos los males sociales que actualmente padecemos desaparecerían si reencontráramos estos valores tradicionales.

Sólo es necesario tener una mínima noción de la historia social de la época victoriana para convenir que esa supuesta edad de oro de la vida familiar en aquellos años no es más que un mito. Lo que sí requiere mayor argumentación es la noción de la familia, en su esencia, como una unidad estática, insensible al cambio. Todo lo contrario, el cambio es en muchos aspectos inevitable e incluso deseable, puesto que la familia es una estructura abierta, influenciada por los acontecimientos que suceden a su alrededor, en la sociedad a la que es especialmente sensible y a la que debe adaptarse. Todo ello incluye, por ejemplo, los cambios tecnológicos que están modificando

en estos momentos el estilo de vida familiar de manera radical; los progresos médicos, con resultados como el de alargar la vida, lo que lleva a las familias a afrontar el cuidado de los ancianos, hecho que conlleva de nuevo la existencia de la familia extensa; cambios económicos que implican escasez de puestos de trabajo, lo que lleva a una mayor flexibilidad dentro del matrimonio con respecto a la diferenciación de roles, compartiendo las responsabilidades de aportaciones económicas y de cuidado de la casa... Estos factores y otros muchos afectan inevitablemente el comportamiento de las familias y la manera de pensar; cuanto mejor entendamos cómo todas estas fuerzas transforman la vida familiar, mejor podremos ayudar a las familias a adaptarse.

El impacto de la tecnología

Merece la pena estudiar detenidamente una de las fuentes de cambio que supone implicaciones profundas en la vida familiar, concretamente los progresos tecnológicos. Fijémonos en un ejemplo bien sencillo: el invento del biberón. De pronto la madre deja de ser, por pura necesidad biológica, la única persona que puede atender a los niños. Aparecen diferentes modelos de atención de forma compartida y de esta manera se introduce una mayor flexibilidad en la asignación de los diversos roles familiares. O analicemos, por ejemplo, la irrupción en el hogar de todos esos aparatos y electrodomésticos (lavadoras, calefacción central, aspiradoras, microondas...) que disminuyen considerablemente las tareas del hogar. Ello supone para las mujeres un cambio radical en su vida diaria; al requerir menos tiempo y menos dureza, tienen mayores posibilidades de aprovechar las oportunidades que se les presenten, tanto de trabajo como de estudios. En las últimas décadas ha aumentado el número de mujeres que trabajan fuera de casa, incluso madres con hijos pequeños. Cómo define una mujer su rol dentro de la familia, cuáles son las esferas de actividad que le proporcionan satisfacción y cómo se dividen las parejas sus responsabilidades, todo ello no depende, en absoluto, de una determinación constante ni tan sólo biológica, sino que refleja la influencia de factores externos a la familia.

Posiblemente el único progreso tecnológico realmente importante para la familia son los métodos anticonceptivos seguros. Una de sus primeras consecuencias es que las parejas pueden espaciar más sus hijos, y esto es positivo dada la evidencia de que tener un elevado número de hijos, y muy seguidos, puede, al menos en algunos casos, provocar una gran tensión en el ámbito familiar. Pero lo que aún es más importante es el hecho de que ya no es obligatorio para las parejas el tener hijos, o por lo menos no tantos como se tenían en la época victoriana. Consecuentemente, podemos estar cada vez más seguros de que los niños que vienen al mundo son niños deseados. La paternidad ya no es una parte obligatoria del matrimonio; las parejas actualmente pueden decidir; y éstas, para los niños, son buenas noticias. Existe otro progreso, y

muy reciente, con el que nos enfrentamos en la actualidad. Se trata de todos los avances que se están llevando a cabo en el campo de la tecnología reproductiva. El Warnock Report (1984) trataba principalmente los aspectos médicos, legales y éticos, pero muy poco las implicaciones psicológicas y sociales. Sus efectos en las relaciones familiares pueden ser considerables y la identidad de roles dentro del marco familiar bastante más difusa. Valga como ejemplo el caso reciente de una mujer que dio a luz a su nieto, puesto que el óvulo fertilizado de su hija fue implantado en su útero. El concepto de *madre* no queda nada claro en este caso. Teóricamente, al menos, la madre genética, la mujer que pare al hijo y la madre psicológica pueden ser tres personas diferentes. Y si añadimos que el padre genético puede ser uno y el padre psicológico otro, queda claro que el concepto de paternidad puede convertirse en algo bastante complejo y fragmentado. Las implicaciones de todo ello por lo que respecta al sentido de identidad y pertenencia del niño suponen un problema que ciertamente acabará surgiendo. Se pueden añadir todavía otras complicaciones, como la del niño con unos padres que hayan muerto años antes a su nacimiento (almacenamiento de esperma/concepción retardada). Por este mismo procedimiento pueden llegar a ser padres personas mayores que hayan superado su edad fértil. Queda en el aire la cuestión de si son buenos para la sociedad estos procedimientos. De momento sólo podemos especular en torno a estas cuestiones, pero es justo y necesario considerar si estas formas de concepción y de nacimiento poco habituales pueden tener efectos sobre los niños, si la tecnología reproductiva puede afectar las relaciones entre los miembros de la familia.

Anticipar un cambio futuro

A pesar de que han sido muchos los cambios vividos durante estos últimos años, es bastante probable que su velocidad de implantación en la sociedad y sus efectos en la estructura y vida familiar aún se incrementen más en el futuro. Es cierto que la evolución tecnológica avanza cada vez más rápidamente y, dado que la familia no es una unidad estática, sino que cambia en la misma medida en que lo hace la sociedad global, es necesario determinar la mejor manera de ayudar a las familias para que se adapten a todas estas circunstancias modificadoras cada vez más rápidas. Una de las maneras más efectivas consistiría en intentar anticipar el cambio; realizar lo que podríamos denominar un *acopio de previsiones* referente a todos aquellos desarrollos futuros con implicaciones en la naturaleza de la vida familiar. De esta manera, podremos orientar con mayor facilidad a las familias cuando lleguen los cambios, o, por lo menos, nos resultará más sencillo controlar los efectos que éstos produzcan. En el pasado fracasamos por completo en este sentido: por ejemplo, los avances tecnológicos han permitido construir edificios de treinta pisos o más, creando bloques para muchísimas familias con niños pequeños. Han tenido que gastarse muchos años y mucha infelicidad para darnos cuenta de

que este entorno no era el más adecuado para la finalidad de la educación en la infancia; hasta hace escasos años no se ha empezado a dar importancia a la adecuación entre finalidad humana y entorno físico.

Existen muchos cambios en perspectiva y sería un ejercicio francamente útil la confección de una lista. Por ejemplo:

1. En el desarrollo de la tecnología reproductiva, mencionada anteriormente, existe la posibilidad de que cualquier día se llegue a obtener un útero artificial. De este modo, sería posible que un hijo pasara su vida prenatal fuera del cuerpo de su madre, con ventajas médicas indiscutibles, en determinados casos específicos, tanto para la madre como para el embrión. Lo que no sabemos son las implicaciones psíquicas que puede comportar un embarazo de este tipo; es necesario, por tanto, plantear cuestiones como las obligaciones de la madre con respecto a su hijo y llevar a cabo un estricto control de los primeros casos que llegaran a producirse. Resulta imprescindible incorporar desde el principio un elemento de investigación, algo que no se realizó ni se tuvo en cuenta cuando se llevaron a cabo esos edificios de tantos pisos.

2. Los rápidos avances que se suceden en el campo de la información tecnológica permitirán muy pronto, entre otras cosas, realizar actividades cotidianas sin ni siquiera levantarnos de la silla. Sentados delante del televisor y con un ordenador personal podremos, con sólo apretar unos botones, ir de compras, participar en juegos de azar, comprar y vender acciones, mejorar aspectos de nuestra educación y poder llegar a ejercer un número cada vez mayor de profesiones desde el hogar. Estos avances podrían implicar un cambio en los modelos cotidianos de familia: los miembros de la familia, por ejemplo, podrían pasar más tiempo bajo el mismo techo, cosa que no es necesariamente deseable pero que, en todo caso, se podría controlar.

3. Otro ejemplo, muy distinto a los anteriores, hace referencia al tema de los malos tratos en la infancia. Hasta ahora nos preocupaba el maltrato físico y, más recientemente, el maltrato sexual. Pero también existe el maltrato psicológico (o emocional), concepto que, aunque resulta familiar en el plano individual, es difícil de definir con precisión, puesto que el problema de encontrar indicios objetivos claros debería resolverse, en caso necesario, en los tribunales (Brassard, Germain y Hart, 1987). Sería el equivalente psicológico a las costillas rotas, heridas o incluso al asesinato. Uno de los mayores problemas es la gran diversidad de formas en que este tipo de maltrato se puede manifestar. Es necesario, no obstante, enfrentarnos sin más dilaciones a este fenómeno, y debemos encontrar técnicas fiables que nos permitan establecer un diagnóstico. No existe ninguna duda sobre la gran infelicidad e inseguridad que el maltrato psicológico acarrea; de hecho, y según muchos especialistas, lo más perjudicial del abuso físico es el maltrato psicológico que invariablemente se le asocia. Más pronto o más tarde dispondremos de medios de diagnóstico fiables; será el momento de determinar hasta qué punto la socie-

dad está preparada para intervenir en la vida familiar y afrontar este fenómeno; se ha de trazar una línea divisoria entre la responsabilidad familiar con respecto al niño y la responsabilidad de la sociedad. Un debate inmediato sobre este tema nos permitiría estar mejor preparados cuando el diagnóstico sea viable.

Conclusiones

El concepto de familia como unidad estática que nunca cambia es una falacia. Las formas de comportamiento familiar han sufrido cambios drásticos, especialmente durante las últimas décadas, y tenemos razones para creer que continuarán cambiando en un futuro y posiblemente aún más deprisa. Este proceso es perfectamente saludable. Quienes lo deploran quieren que la familia sea de una manera determinada y consideran cualquier otra forma diferente como algo antinatural; hacen un flaco favor a la familia.

Aún está muy extendida la creencia de que el núcleo familiar convencional es el único entorno apropiado para el desarrollo infantil y de que cualquier desviación de la norma dejará al niño en clara desventaja. El número de hogares que encajan con esta imagen ideal de familia es cada vez menor, con lo que no queda otro remedio que hacer justicia a todos esos niños y niñas que experimentan otro tipo de entornos familiares. Los cambios drásticos de estilo de vida, asociados con acontecimientos como el divorcio o un nuevo matrimonio, pueden llegar a afectar negativamente a las criaturas. Pero esto no significa que todos los niños que viven en familias uniparentales después de un divorcio, o en familias reconstruidas tras un nuevo matrimonio, estén condenados a la infelicidad. Se puede afirmar lo mismo con respecto al cambio de roles entre los padres o el cuidado compartido de los hijos: la conclusión que se desprende de todas las investigaciones realizadas es que pueden existir relaciones muy saludables entre padres e hijos en una gran variedad de contextos familiares que, en muchas ocasiones, difieren por completo de lo que sería el núcleo familiar tradicional.

De hecho, el factor clave de influencia a lo largo del desarrollo psicológico es la naturaleza de las relaciones interpersonales que el niño establece, más que la propia estructura familiar. Las acciones que se lleven a cabo para prevenir, preservar o mejorar la salud psíquica de los niños han de tener en cuenta, en primer lugar, la naturaleza de las relaciones que mantiene con las personas que lo cuidan. El tipo de estructura familiar en la que vive sólo se tendrá en cuenta como consideración secundaria.*

H.R.S.

* Véase H. R. Schaffer: *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia*, Barcelona, Rosa Sensat. Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, págs. 27-36.



El factor clave de influencia a lo largo del desarrollo psicológico es la naturaleza de las relaciones interpersonales, más que la propia estructura familiar.



La familia del Hogar Fátima.

TESTIMONIO DE UNA ADOPCIÓN INTERNACIONAL

PURI BINIÉS

En este artículo se explica la experiencia vivida por unos padres adoptivos, desde que deciden dar el paso de la adopción hasta que consiguen tener con ellos a su hija. Es una historia que sólo puede explicarse en primera persona, porque son las lágrimas, algo tan personal como las lágrimas, unas veces de alegría y otras de dolor, lo que empuja a las palabras.

El día que llegamos a Sta. Cruz (Bolivia) cumplías tú diez meses. En un diez de noviembre databa el juez tu nacimiento y así constaba en un papel colgado de la pared allá, en la habitación de los más pequeños de aquel Hogar Fátima, que nunca, tu padre y yo, podremos olvidar.

Una patrulla de policía te había encontrado, diez meses atrás, abandonada en el mercado de Los Pozos, entre la miseria, la inmundicia y el hambre de un pueblo que trabaja para poder malvivir... Y como tú, un niño diario, decían los titulares de un periódico local. ¡Tantos niños abandonados y cuánta burocracia, cuántos impedimentos, cuánta espera para poder adoptar!

La fuerza y la magia del *Pourquoi pas?* (¿Por qué no?), junto con las ganas y el deseo de ver correr entre nosotros a un pequeño, después de cuatro años de búsqueda biológica, consiguieron vencer todos los prejuicios, temores y dudas que envuelven el mundo de la adopción. Que no son pocos... empezando por uno mismo, continuando por la familia, los amigos...: «¿Por qué no esperaréis un poco más?, los médicos aún no os han encontrado ningún impedimento...»; «Un hijo es para toda la vida y lo tienes que querer, te salga como te salga, y si es propio aún pero...»; «Yo a mis críos cuando eran pequeños para hacerles rabiar les decía "pero si tú no eres hijo nuestro, si te recogimos..."».

Y cuando tres meses después de tenerte con nosotros los abuelos no pueden pasar dos días sin verte, los amigos se emocionan al conocerte y se pronuncia en voz alta un «Yo a Mar no la cambiaría por nadie» es cuando se comprende que un hijo, ya sea biológico, ya sea adoptado, siempre es un hijo. Porque el cariño nace y crece con el día a día. ¿Cómo va a mandar la sangre en estos casos si tampoco tiene nada que decir en el amor más profundo que se da entre dos seres humanos, el del enamoramiento de la pareja...?

Y así fue cómo después de nueve meses de trámites burocráticos –qué coincidencia, ¿no?– la tarde de un 17 de septiembre inolvidable te sacábamos del Hogar Fátima, íbamos a comprar urgentemente una cuna plegable y nos pasábamos, los dos, la noche en blanco, queriendo sentir tu respiración, tu bienestar, tu presencia entre nosotros. Queriéndonos acabar de crear el *milagro*.

Desinformación total

Una vez tomada la decisión de adoptar una criatura lo primero que había que hacer era, naturalmente, informarse. La primera de las decenas y decenas de llamadas telefónicas que pensamos que haríamos fue dirigida al Servicio de Atención a la Infancia de la Generalitat catalana. Aquí se nos dijo que debíamos escribir una carta haciendo la petición, que por nuestra edad se nos podía dar un niño de meses, que el tiempo que podía transcurrir era sencillamente impredecible, dos, tres años..., que delante nuestro había centenares de parejas esperando para adoptar un niño, que niños abandonados de meses y que estuvieran sanos prácticamente no había, que sería diferente si quisiéramos un niño con anticuerpos del SIDA o con determinadas secuelas debidas a la drogadicción de sus padres biológicos...

El deseo que se tiene cuando se espera un hijo, ya sea biológico ya sea adoptado, es *que venga bien*, como se dice popularmente; si después aparece cualquier enfermedad o sucede cualquier desgracia, se le hace frente. Noso-



¡Bienvenida a casa!

tros no podíamos optar ya de entrada por un hijo enfermo; nos faltaban las fuerzas, el coraje, el altruismo necesario.

Empezando a entrever las enormes dificultades existentes para adoptar un niño en nuestro país (en todo caso tendríamos que esperar *años* y ya llevábamos así cuatro), decidimos averiguar cómo estaba el tema en un plano internacional. Y aquí encontramos de todo, desde la desinformación más penosa al tráfico, más o menos encubierto, de niños.

Con una lista de teléfonos de embajadas y consulados de países del Tercer Mundo empezamos el gran *vía crucis*. En la mayoría de los casos no sabían absolutamente nada de lo que se tenía que hacer para poder adoptar un niño de su país. Otros nos decían que teníamos que trasladarnos al país en cuestión y *atenernos a sus leyes...* Y ningún organismo ni público ni privado que nos orientara sobre el tema... ¿Qué pasa entonces con todos esos niños de vientre inflado y vida en la calle porque no tienen a nadie? ¿Quién defiende su derecho a una familia, a una infancia feliz?

Tráfico de niños

Una persona que conocía a otra que estaba tramitando la adopción de un niño en Rumanía nos puso en contacto con buena parte de la sordidez presente también, por desgracia, en el mundo de la adopción. Una conversación telefónica con un contacto en Bucarest (teóricamente profesora de español) fue suficiente para hacernos comprender lo que la miseria y el afán de lucro pueden llegar a conseguir. Debido a la enorme pobreza existente en el país, muchos padres llevan a sus hijos al orfanato porque, sencillamente, no los pueden mantener. No se trata, por tanto, en todos los casos, de niños abandonados.

Después de informarnos por teléfono de la minuta diaria que teníamos que pagar, la *profesora de español* nos indicó la necesidad de llevar regalos (como medias, productos cosméticos, licores...) para obsequiar y *tener contento* al personal del orfanato. Después nos explicó que tendríamos que ir a Rumanía y permanecer allí una semana durante las fechas de la celebración del juicio. Y en el juicio unos padres pobres renunciaban, por su miseria, a su propio hijo y se lo daban a una pareja más *rica*. Porque la condición comparativa de *ricos* les daba derecho a convertirse en padre y madre de una criatura que ya tenía padres, pero por desgracia pobres... Continuando con la conversación telefónica con la *profesora*, una de sus últimas advertencias fue la posibilidad de que la madre biológica nos pidiera más dinero (este *más* dejaba constancia de que una parte, mínima naturalmente, de la minuta que pagaríamos a la profesora se utilizaba para convencer a la familia del niño de la con-

veniencia de darlo en adopción). «Y claro –nos decía a través del teléfono– cuando ya te has encaprichado de un niño...»-

Colgar el teléfono y decidir acabar con la vía de Rumanía fue todo una. Nosotros queríamos ser padres de un niño abandonado, que no tuviera a nadie en el mundo. Pero lo que no queríamos de ninguna de las maneras era llevarnos un niño que ya tenía su propia familia, sumaríamos una injusticia más a su desgracia de ser *pobres* y nuestra suerte de ser *ricos*. En todo caso se trataría de ayudar económicamente a esa familia pero no de llevarnos a su hijo.

Perplejos y abatidos por toda la suciedad descubierta, nos encontrábamos, de nuevo, con las manos vacías, sin saber qué hacer, a dónde dirigirnos. Se hacía imprescindible contactar con alguna persona de confianza para no caer en ese pozo turbio y resbaladizo que empezábamos a descubrir. Y pensando en amigos y conocidos que pudieran estar repartidos por esos países condenados a la miseria, nos acordamos de un amigo sacerdote que hacía un año había ido de misionero a Dakar, en Senegal, y de otro amigo, también sacerdote, que estaba en Bolivia.

Burocracia y más burocracia

Era el mes de enero cuando recibíamos carta desde Bolivia. Con un «es difícil y costoso, pero no imposible», nuestro amigo nos animaba a iniciar todos los trámites y nos brindaba su ayuda.

La documentación que tuvimos que reunir, tanto aquí como en Bolivia, fue, sin exagerar, infinita: certificados de nacimiento, de matrimonio, psicológicos, psiquiátricos, médicos, de asistencia social, de penales... documentos que, sólo los de España, llevaban hasta siete firmas diferentes, lo que significa que para su legalización tuvieron que pasar por siete oficinas y administraciones entre Barcelona y Madrid. Tres meses intensivos de burocracia en España y un mes intensivo de burocracia en Bolivia, con continuos «vuelva usted mañana», «la persona que tiene que firmar no está», «falta la firma de fulanita y el sello de...», «estará listo para mañana si me das para mis chicles»... En definitiva para perder, como más de una vez perdimos, la paciencia. Tu padre decía, en broma, que para aprender a leer te daría todos estos papeles...

Y por fin con nosotros

El día que te conocimos llovía en Sta. Cruz. «Buen tiempo», decía la gente, en una ciudad donde el sol y los mosquitos pueden llegar a ser insoportables. Cuando entramos en el Hogar, un montón de niños de dos y tres años que iban al comedor rompieron filas y se nos abrazaron a las piernas diciéndonos

«papá», «mamá», «papá», «mamá»... Nosotros repartíamos besos y caricias como podíamos, manos y piernas temblorosas, voz entrecortada, ojos entelados.

Cuando llegamos a tu habitación te estaban cambiando los pañales. En cuanto nos acercamos a ti nos sonreíste. Todos los niños sonreían en seguida a los adultos, esperando a cambio una caricia, un beso, el contacto físico, el cariño de alguien. Los pañales que llevabas, de tela porque el presupuesto no daba para mayores comodidades, echaban un fuerte olor, de horas y horas de estar mojada sin que tocara todavía cambiarte. Después, en la casa donde vivíamos, esperando al día siguiente para volver a verte, tratábamos de imaginar, de recordar mentalmente tu cara y no podíamos; ¡te habíamos visto tan poco!

Durante siete días estuvimos yendo al Hogar Fátima, aprendiendo a darte de comer, a ponerte a dormir, a conocernos y querernos los tres. Allí conocimos a Silvia, a Carlitos, a Bruno. Y también a Bibiana, una niña de siete años que en voz baja nos decía que a ella y a sus hermanos también vendrían a buscarlos unos papás... Y a Muñecar, una de las cuidadoras que más te quería, también niña de Hogar. Eras su preferida, en cuanto nos descuidábamos ya te había cogido ella para darte la comida. «Yo he sido su primera mamá», nos decía. El día que por fin llegamos al Hogar para llevarte con nosotros, se fue corriendo, sin despedirse, llorando. De todos los otros niños más grandes, nos despedimos uno a uno, nos cantaron la canción *Angelitos de ojos tristes* que les habíamos enseñado días atrás y nos asaltaron y llenaron de besos. Desde el taxi, contigo en los brazos, los veíamos correr a lo largo del patio, diciéndonos adiós con las manos, diciendo adiós a una niña abandonada como ellos, diciendo adiós a unos padres que ellos, demasiado mayores ya, nunca tendrían. Las lágrimas nos entelaban los ojos y un nudo en la garganta nos impidió hablar durante todo el trayecto. Tú dormías.

Hace ya cuatro meses que estás con nosotros. Ya caminas, tu vientre ya no está inflado por la desnutrición, ya sabes quedarte sola en la habitación sin llorar por no vernos, te despiertas por las mañanas sonriendo y nos llamas «papá», «mamá»... ¡Y eres tan querida por todos! Hasta tu primo más pequeño, que está un poco celoso, se mira los brazos y dice: «Mira, mamá, yo también soy un poco moreno, como Mar», en su empeño por parecerse a ti, de tanto como ve que te celebramos. Tu padre y yo aún nos emocionamos al mirarte, cuando sentimos tus risas..., no sé si esta sensiblería durará siempre pero sospecho que sí. Tu rostro hace días que nos acompaña en nuestra mente completamente nítido, hecho nuestro. ¡Cuántos pensamientos, cuántos sueños a lo largo del día por ti, Mar, nuestra querida hija!

P. B.



¡Cuántos sueños!



El lenguaje es vehículo de expresión de la emotividad.

infancia y salud

EL AGRADECIMIENTO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CUANDO PUEDEN DECIR «PERRO»

GRACIELA COLLINA

El lenguaje nos hace humanos, esta frase aparece en muchos libros que tratan y hablan sobre el lenguaje. Para mí lo que quiere decir es que el lenguaje está cargado de sentimientos y que cada palabra encierra un mensaje para los otros y para uno mismo. Hay, de hecho, tantos aspectos a tener en cuenta, que sería un gran error enfocarlo sólo desde el punto de vista reeducativo.

Elegí la palabra PERRO, pues es la primera que me surgió, y no a mí sino a las niñas y niños que presentan cualquier dificultad con el lenguaje, ya que es una de las que más les preocupa no decir bien.

Pensando no en la palabra, sino en lo que ella representa: el animal doméstico tan cercano a los niños, querible y que permite una comunicación desde el afecto que se establece entre el *perro* y los *allegados* a él, en este caso del *niño*.

En la tarea clínica me es habitual escuchar esto:

Juan: «Yo vengo aquí porque no se decir PELO» (perro).

Paco: «Cuando diga PEDO (perro), no vendré más aquí».

María: «Yo digo Gos y no tengo problemas».

A veces se habla del lenguaje como si fuera algo externo que los niños tienen que incorporar, sin pensar que el deseo de comunicarse está en cada uno de ellos y que sólo va a surgir desde el afecto que podamos poner en esa comunicación.

Pensemos que el lenguaje es algo muy complejo, que se debe ver desde varios aspectos; tomemos uno de ellos, el afectivo-emocional-psicológico, y no sólo el lingüístico-fisiológico, que es el que en general primero salta a la vista. Lo primero que hay que valorar es lo que el niño nos transmite, sea como sea, y ver cómo lo podemos ayudar y qué nos está *diciendo* con la dificultad que presenta.

El logopeda en este caso es el especialista encargado de poder valorar y ayudar a aquéllos que por las causas que sea presentan dificultades en el lenguaje.

Sólo el nombre de mi especialidad es árido, y si pensamos en los que no conocen cómo un logopeda puede llevar a cabo una reeducación con los más pequeños, se puede tener una idea errónea de nuestra tarea.

Muchas veces he escuchado, fuera de mi trabajo, que al logopeda y a su consulta se los relaciona con un espejo y una vela. ¡Qué impresión de aburrimiento y repeticiones! Visto así, esto es terrible y entiendo que pensando desde ese ángulo uno se pregunte: ¿Pero cómo se ayuda a un niño a hablar bien?

Primero: debe existir un clima afectivo puesto en marcha por el mismo especialista. Igualmente, el lugar debe de ser cálido, con los elementos, juguetes, juegos y cosas que puedan ser queridas por el niño y que le estimulen a asistir a sus sesiones de tratamiento.

Segundo: es importante permitir al niño que se exprese a través del juego de la manera que él pueda, pero lo más importante es dejarlo que se comunique y exprese tal cual es él, sin marcar los errores, cosa que desde el lugar del adulto acostumbramos a hacer sin darnos cuenta. Con eso, lo único que logramos es coartar una comunicación y una confianza que el niño deposita en nuestra figura, que cree, lo va a poder ayudar.

Es muy importante tener en cuenta que una perturbación del lenguaje no existe en sí aisladamente, sino que no es más que un síntoma, a veces el más visible, de otras dificultades psíquicas u orgánicas más complejas.

Si nos basamos únicamente en lo que dice el niño, cómo lo dice y los errores que presenta, sin poder ver el conjunto, nuestro trabajo no será efectivo y no podremos conseguir que realice ningún cambio.

Quiero mucho mi profesión y mi trabajo, y siento una gran alegría cuando un niño que está en tratamiento comienza a tener cambios en la escuela, en su familia y en todo el entorno donde él se maneja.

Los cambios a los que me refiero no son sólo que él pueda decir una palabra correctamente, o estructurar una frase, sino también que logre cambios en su forma de relacionarse con los demás, ya que alguien que no puede o presenta dificultades para comunicarse tiende a hacerlo de forma agresiva o bien inhibiéndose.

Recuerdo dos niños, uno de ellos era bastante inhibido, no hablaba, o lo hacía lo menos posible, y por supuesto sufría mucho. Durante el tratamiento, su profesora me contó todo lo que Juan era capaz de expresar ya y cómo se comunicaba con los demás, la verdad es que fue un cambio destacable y llamó mucho la atención en casa y en la escuela. Ahora ya está en primero de EGB y no necesita mi ayuda.

Por el contrario, Luis reaccionaba pegando, frente a su dificultad en la expresión (los demás niños no le entendían). Ahora él puede comunicarse y su profesora me acaba de decir hace unos días que es bastante protagonista en su clase y que eso le gusta mucho. Ésta es la otra cara de la moneda, cuando alguien, por fin, puede expresar con palabras lo que siente.

El lenguaje es, efectivamente, una de las actividades humanas más complejas; por lo tanto, cuando existe una perturbación, es importante poder valorarla y darle la atención que se merece; ya que nos puede estar hablando de muchas otras cosas, desde un retardo simple del lenguaje, hasta una alteración mucho más grave, donde no sólo se necesite la intervención del logopeda, sino la de otros especialistas: psicoanalistas, neurólogos, otorrinolaringólogos.

Lo que quiero decir, resumiendo, es que los problemas de lenguaje que presenta un niño pequeño suelen aludir a todo un engranaje de causas, que hay que estudiar bien y delimitar de cara a la intervención del especialista que tenga que ayudarlo. Pero sobre todo, y lo más importante, es que esa ayuda ha de basarse en el afecto y la confianza, que son el motor del deseo de comunicar a otros lo que uno tiene dentro.

Editorial Onda. Paseo de Gracia 120, 08008 Barcelona.

EDUCACIÓN INFANTIL: 2º CICLO

Para empezar con buen pie



**3
AÑOS
4**



**4
AÑOS
5**



**5
AÑOS
6**

CUADERNOS DE TRABAJO

Pica Poca
Libro del maestro

CUADERNOS DE TRABAJO

¡Vaya pandilla!
Libro del maestro

CUADERNOS DE TRABAJO

Sopa de Sabios
Libro del maestro

RICONES: Para acompañar la acción educativa con materiales que la ayuden y la hagan posible.

MATERIAL DE AULA: Para facilitar el equipamiento de la clase y crear un ambiente afectivo entre los niños y el maestro.

PROMOCIÓN DE LA SALUD INFANTIL EN LA ESCUELA: LA CUESTIÓN PREVIA

AMADO BENITO DE LA IGLESIA

«Comienza a sonreír, pequeño niño, aquél
a quien no sonrieran los padres no gozará
de la mesa de los dioses ni del tálamo de las diosas.»

(Égloga IV de Virgilio)

En este artículo se afirma que el cultivo de la personalidad y el establecimiento de lazos afectivos sanos y profundos del niño con sus cuidadores y protectores son las mejores formas de promocionar su salud y su desarrollo integral. La educación para la salud se desnaturaliza si previamente los padres y los maestros no demuestran, con sus comportamientos concretos, que respetan y comprenden los sentimientos de los niños. Se afirma, también, que un niño solamente vivirá alegre, feliz y sano si se siente querido y amado.

El principio seis de la *Declaración de los Derechos del Niño* dice: El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita *amor y comprensión*. Siempre que sea posible deberá crecer al amparo y bajo *la responsabilidad de sus padres* y, en todo caso, en *ambientes de afecto y de seguridad moral y material*. Totalmente de acuerdo. Primero los padres, después la escuela. La escuela infantil no puede sustituir a los padres. Independientemente de la objetividad e interés de las fundamentaciones científico-técnicas, de los contenidos, de las propuestas metodológicas, de los modelos didácticos y de las técnicas de intervención que encontramos en las Orientaciones para la Programación de la Educación para la Salud en la escuela infantil (*Cajas rojas*, MEC), hay una cuestión previa fundamental y que no puede ser enseñada: el amor a los niños. No hay recurso didáctico que pueda satisfacer la necesidad que tiene un niño de sentirse querido. Se quiere o no se quiere a los niños. El afecto que se tiene por un niño, la ternura que te inspira, no se comprende ni psicológica ni científicamente, es algo que, como dice J. Rof Carballo, nos remite al Ser: «Es una realidad ontológica, algo que alude a ese sustrato misterioso que los hombres olvidan y que, a veces, irritados de no comprenderlo, sustituyen con los conceptos y las experiencias científicas.» Una relación afectiva sana y profunda con el educando es previa a toda enseñanza de Educación para la salud.

Primero, los padres

Los padres se constituyen en el epicentro del desarrollo integral del niño. Son los primeros que tienen que establecer esta relación afectiva potenciadora de la salud integral del hijo. La conducta del niño en el mundo, su percepción de la realidad y sus representaciones del entorno más cercano estarán condicionadas por estas primeras experiencias afectivas que el clima familiar le proporciona. Para lograr una relación afectiva satisfactoria no será suficiente que le proporcionen una alimentación sana y equilibrada y una casa cálida y habitable. Además de satisfacerle estas necesidades biológicas, tendrán que darle ternura, calor humano y una presencia constante que les dé seguridad y confianza. Satisfacer, en otras palabras, *la necesidad de sentirse amados*.

¿Están los padres, realmente, logrando esto? Algunos podrán pensar que los hijos y los padres se aman recíprocamente de manera natural. Hasta cierto punto. Este *amor* instintivo biológico desaparece poco a poco y se extingue si no se potencia y practica en cada acción concreta. Prepararles el biberón o ganar dinero para que se lo preparen es importante y necesario, pero no suficiente. Es imprescindible, también, hablarles, acariciarles, sonreírles, prestarles la atención debida a sus demandas, jugar con ellos, disfrutarlos y, ¿por qué

no?, enfadarse y disgustarse con ellos. Los padres y las madres no son perfectos. Sin embargo, leyendo las noticias de los periódicos sobre malos tratos en la infancia, uno tiene la sensación de que los microbios, los virus y los gérmenes no son los únicos factores que amenazan la salud de los niños. Los padres duros, los padrastros que maltratan a sus hijos, los padres indiferentes e insensibles a las angustias de sus hijos, los padres invisibles que desaparecen y nunca se sabe cuándo volverán... no pueden, con estos comportamientos, satisfacer las necesidades afectivas de sus hijos. La ausencia de atención, de cariño, de respeto y de trato estimulante de la autonomía personal, la confianza en sí mismo y la seguridad conducirán al niño a la soledad y a la enfermedad. Sobre los niños abandonados y maltratados por sus padres, A. Gala escribe: «Si la soledad manchara, no habría suficiente agua en el mundo para lavar a un niño. Si alguien pudiese morir de soledad, muy pocos niños sobrevivirían.»

Los niños, desde pequeñitos, necesitan y desean jugar con sus padres. Y, sin embargo, los niños españoles, según los últimos estudios estadísticos, se sienten solos y añoran las relaciones familiares. Un niño que no se siente querido y respetado en casa, que no se siente feliz con los suyos más próximos y que carece de lazos afectivos profundos y positivos con su madre, padre o alguno de sus cuidadores no se sentirá motivado e interesado por la lección escolar. Cualquier disciplina y cualquier arte empiezan demasiado pronto. El niño es un proyecto que empieza a completarse desde el nacimiento. Desde las primeras semanas ya aprende de sus experiencias: de las secuencias complejas de interacciones con sus cuidadores y protectores. Si el niño, por falta de amor paterno/materno, no vive una naturaleza completa antes de ir a la escuela, en ésta, se sentirá solo y triste.

Después, la escuela

La escuela no es un sustituto de los padres. Es una ampliación de los espacios afectivos. Y, a veces, para los niños maltratados y golpeados en sus casas, es un lugar seguro y cálido que les hace recuperar la sonrisa y el gusto de vivir. Maestras y maestros, por tanto, no pueden olvidar que, aquí, dentro de la escuela, el niño también necesita *sentirse amado*. Si pretendemos potenciar las ansias de conocimiento, de investigación y de tanteo experimental que caracterizan a los niños de estas edades y hacer realmente educación para la salud, antes de nada, habrá que demostrarles que se les quiere. E. Freinet decía que para llegar a la cabeza de un niño había que pasar primero por el corazón. La clase no puede ser un lugar frío, estéril y academicista, sino un universo educativo que reanime el corazón de los niños, que, efectivamente, sienten una necesidad innata de inteligencia y conocimiento, pero, sobre todo, de amistad

y ternura. ¡Cuidado con los programas exclusivamente *escolares*! La confianza es el ingrediente más importante del clima de seguridad psicológica. El niño tiene que sentir que el maestro le quiere: ver a una persona en quien confiar. Este sentimiento es la base de la autoestima. Necesita sentir que tiene algo que ofrecer a los demás. Que existen otras personas, que no son sus padres, que le quieren, le respetan y permiten que sea *dueño* de sus sentimientos.

Primero vida emocional sana; después mecánica instrumental/formación. La escuela, a veces con más frecuencia de la que creen los adultos, producto de su afán de adiestramiento, provoca en los niños intensas conmociones emocionales muy poco saludables. Si el maestro, previamente, no ha aceptado de forma comprensiva los sentimientos de los niños y no ha logrado transmitirles cariño, ternura y amor, el acto educativo se desnaturaliza. El corazón de los niños no entiende de rigor, seriedad y conocimientos científicos.

La escuela debe crear una atmósfera humana que proteja, dé seguridad y apoye el desarrollo integral del niño. Ha de organizar actividades escolares que resulten placenteras y agradables para los niños y, sobre todo, ha de evitar la mala adaptación escolar, casi siempre, producto de los cambios bruscos en las formas de crianza y en los estilos de relación familiar que, para el niño, supone su integración en un nuevo grupo social. Para ello, es importante que la escuela no sea una isla comunicada, alejada de la casa de los padres. Los niños tienen que ver y sentir que sus padres forman parte de su escuela, se interesan por lo que allí se hace y participan activamente en la construcción del universo educativo en el que ellos alivian su soledad. Sólo así podrán comprender que la escuela no es un sustituto de sus padres, sino una oportunidad de establecer nuevas relaciones afectivas y de aprender nuevas cosas pasándolo bien. Un lugar ideal para la interacción educativa con los padres y madres. Un lugar de encuentro donde los padres, madres, maestros y maestras, complementándose, aprenden a educar, a respetar y a amar a los niños.

Aprender a amar a los niños no es una cuestión de predisposición genética, sino del arte de la convivencia. ¿Nos daremos cuenta de que el gran mal (la enfermedad más grave) de un niño -hijo o alumno- es sentirse solo? ¿Seremos capaces de conseguir que los niños se sientan amados? No le robemos la infancia. «Quien no fue nunca totalmente niño, difícil será que se convierta totalmente en un hombre.» (Hölderlin)

A UN CASCABEL

ROSER ROS

Esto era lo que había:

Un cascabel
menudo,
panzudo,
su capa era de oro
del que cagó el moro.
Tilín, tilirín,
tilirín, tin, tin
-sonaba-, tilín,
retilín, tin, tin.



Quien primero jugó con él fue la pequeña Isabel.
¡Cómo se reía mi niña cuando el cascabel repiqueteaba su alegre son:
Tilín, tilirín,
tilirín, tin, tin.
Tilín, tilín,
retilín, tin, tin!

¿Qué le sucedió
al cascabel
menudo,
panzudo,
con capa de oro
del que cagó el moro?

Que, un día, Isabel le puso, jugando, jugando, el cascabel al gato. Michino
-que así se llamaba el animal- lució desde entonces en su sedoso cuello
aquel cascabel, menudo, panzudo, con capa de oro. Y cuando el animal se
desplazaba, risitas argentinas parecía que le acompañaban:

Tilín, tilirín,
tilirín, tin, tin.
Tilín, tilín,
retilín, tin, tin!

¿Qué más le sucedió
al cascabel
menudo,
panzudo,
con capa de oro
del que cagó el moro?

Que un día lo quitaron del sedoso cuello de Michino, pues, con el tiempo,
había perdido el brillo de su capa de oro. Y, para colmo, mudo se quedó,
pues había perdido su diente de acero. Ya nunca más «Tilín, tilirín, tilirín,
tin, tin. Tilín, tilín, retilín, tin, tin», se oyó.

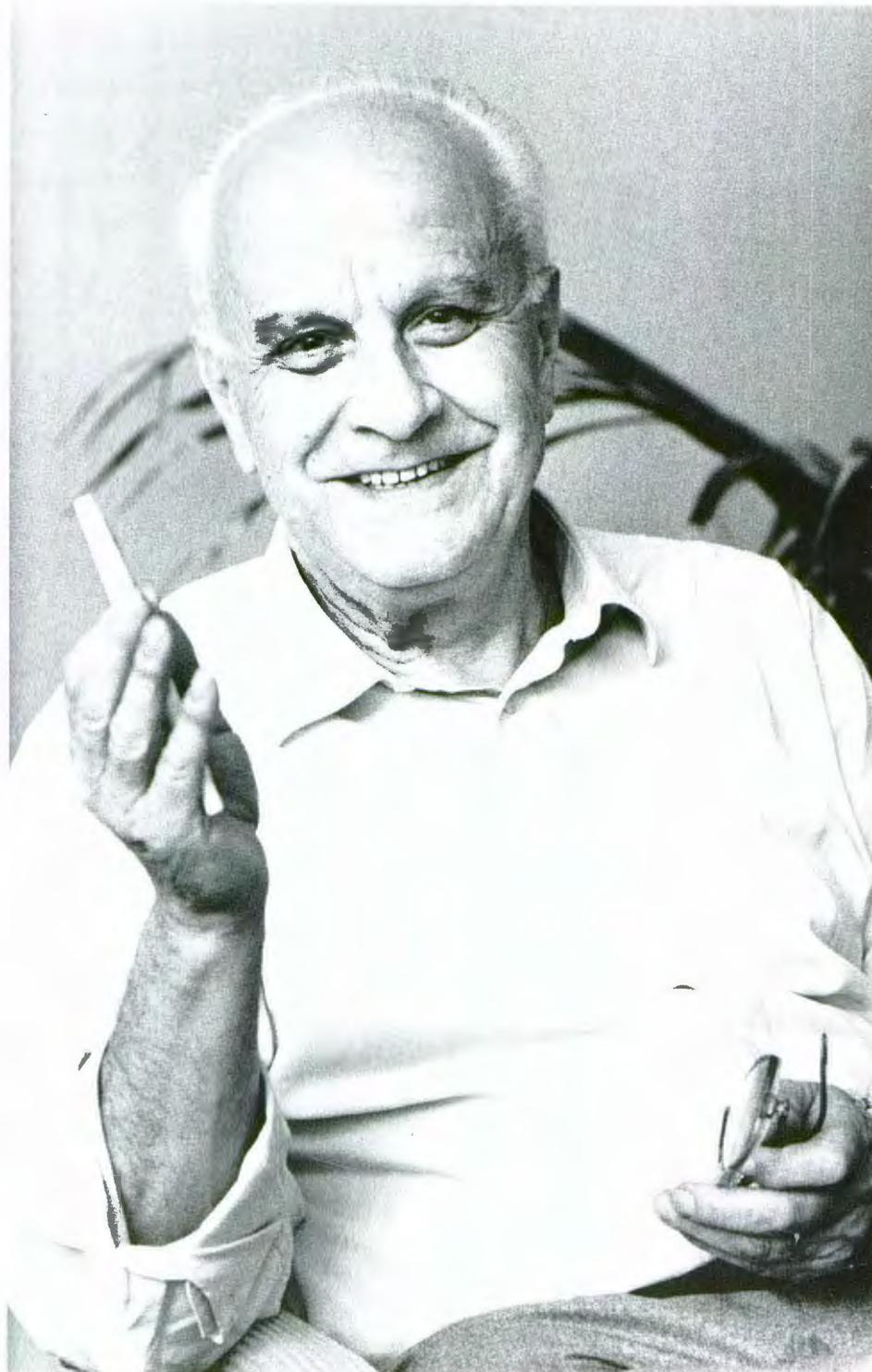
Como apenas nadie de él se acordaba, de la ventana de la casa se cayó y al
mar derecho fue a parar. Allí, un pez voraz se lo tragó y en la barriga se lo
quedó. ¡Ay!, pero luego fue un pescador y lo pescó; al mercado lo llevaron y
los familiares de Isabel lo compraron; la panza le abrieron y...

¡oh, sorpresa!, allí estaba
el cascabel
menudo,
despanzado,
y un poco más ajado.
¡Pero estaba salvado!

tilín



Y colorín colorento
ya se esfumó el cuento.



Loris Malaguzzi. (Foto: Anna Miralles)

informaciones

Recuerdo de Loris

El pasado día 12 de abril, un numeroso grupo de maestros y profesionales de la Educación Infantil nos reunimos en Madrid para recordar a Loris Malaguzzi, el gran maestro e impulsor de la Primera Infancia. Todas las personas que acudimos conocimos a Loris de una forma directa: algunas, por haber vivido y colaborado con él en la exposición «L'occhio salta il muro», en 1984; otras, por haber tenido la fortuna de convivir y trabajar con los educadores y maestros de las escuelas infantiles de la región de Emilia Romagna.

La sencillez y la espontaneidad presidió el acto: la emoción de su recuerdo se entremezclaba con la alegría del reencuentro para muchas de las personas que asistieron y que, en algunos casos, no se veían desde hacía diez años. Para todos, fue una experiencia agradable y renovadora. El camino que Loris y el conjunto de escuelas de Emilia Romagna han seguido son el impulso para continuar los proyectos e ideas en torno a la Primera Infancia. *No debemos permitir que la memoria de Loris se extinga con su muerte.* Loris vivirá en todos nosotros, en nuestro trabajo, en el quehacer cotidiano de las vidas de los niños y niñas pequeños.

Necesitamos seguir su ejemplo, porque es la única vía para hacer posible el mensaje que presidió toda su obra. «Los niños y las niñas tienen capacidades y potencialidades que el entorno y los adultos debemos estimular al máximo.»

Con la idea renovadora de que el ser humano es inteligente desde antes de nacer y de que la vida cotidiana es un proceso educativo de calidad que hay que cuidar al máximo, el mensaje de Loris no puede morir con él. Loris nos ha dejado, pero un trocito de él está presente en nuestro trabajo y en el presente de los menores de seis años.

¡Adiós, Loris! ¡Gracias, Loris!

Infancia maltratada: «iguales derechos, distintas respuestas»

Se ha celebrado en Madrid, del 15 al 17 de noviembre de 1993, el III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, continuación de los celebrados en Barcelona (1989) y Vitoria (1991).

Durante tres días muy intensos se han debatido en diferentes sesiones, comisiones y grupos de trabajo, aspectos, áreas y ámbitos relacionados con el maltrato infantil desde distintas perspectivas: social, psicológica, penal, educativa, institucional, de la salud...

Abarcar el tema del maltrato infantil es, cuando menos, una tarea compleja y difícil. Sería necesario definir qué es el maltrato, cómo y en qué circunstancias se produce, tipologías del maltrato, cómo articular labores de prevención y quizás, más importante, qué hacer con los niños y niñas maltratados y sus familias. La red de los Servicios Sociales, municipales, autonómicos o del Estado, es la infraestructura creada para dar posibles respuestas y soluciones a este problema.

Existen muchas investigaciones sobre el maltrato, así como una extensa bibliografía, y los profesionales que trabajan en los Servicios Sociales están muy preocupados por un tema que se suele abordar, de forma oculta y vergonzante por toda la sociedad.

A los profesionales de otros ámbitos nos suele ocasionar sorpresa y conmoción cuando nos encontramos ante un niño o una niña que están siendo sometidos a malos tratos, porque ello nos lleva a preguntarnos:

¿Por qué se maltrata a los niños? ¿Qué raíces tiene la violencia contra la infancia?

Cuando hablamos del maltrato infantil, tendemos a estereotipar, a prefijar unos comportamientos, unas actitudes, unas situaciones de riesgo que provoca, de forma lógica y explícita, las condiciones para el maltrato de los niños por parte de los padres u otros adultos de su entorno familiar. Pensamos siempre en el alcoholismo, la drogadicción, la prostitución, la marginación, la

falta de trabajo, las situaciones violentas... como los principales condicionantes o factores de riesgo para el abandono, el abuso, la violencia sexual, las palizas, los insultos...

Y es cierto que éstos son factores de riesgo para los menores que viven estas situaciones familiares.

Pero hay otros condicionamientos mucho más allá de los estrictamente familiares:

- * Las condiciones de vida de la familia, la vivienda, la falta de trabajo, la carencia de oportunidades y de esperanzas para salir de situaciones difíciles, de crisis personales o sociales.

- * La pobreza, la injusticia, la guerra, los desplazamientos de grandes masas de población, los refugiados, la inmigración...

Ante este tipo de violencia llamada estructural, que es común a muchos millones de niños y niñas de todo el planeta, hay preguntas que hay que plantearse:

¿Qué valor tiene la infancia para la sociedad adulta? ¿Existen relaciones de igualdad entre los niños y los adultos?

Las relaciones sociales que se establecen entre el adulto y el niño son relaciones de poder y de abuso contra la persona del niño. Al niño y a la niña, a los menores, no se les considera seres con plena capacidad de sentir, percibir, pensar y decidir y, por tanto, sujetos de unos Derechos que, como tales niños y niñas, se legislan en la Convención Internacional de 1989, ratificada por España en 1991. La legislación, en este caso, va por delante y, en este momento, se está trabajando en una futura Ley de la Infancia.

Las leyes son los marcos jurídicos donde se regulan aspectos distintos, pero por sí mismas no crean dinámicas sociales ni las transforman, aunque es importante que recojan el sentir de personas e instituciones sensibilizadas ante determinados temas. La infancia no tiene consideración social, no está presente en la sociedad, excepto en los casos en que hablamos de delincuencia infanto-juvenil, o cuando vemos, oímos o leemos noticias e imágenes sangrantes sobre los abusos sistemáticos cometidos contra los niños y niñas del mundo.

Además, la realidad cotidiana de los menores está enmascarada: la vida de la

infancia transcurre entre la familia y la escuela, con alguna incidencia de las áreas de la salud o de los servicios sociales allí donde pueden intervenir.

Hay un fenómeno reciente y al que conviene dedicar unas líneas. Son los medios de comunicación social. La poderosa influencia de los *mass-media* sobre el pensamiento, la capacidad de informar sobre modelos y conductas a imitar es tan grande y es tan fácil de obtener, que los niños y niñas se sienten fascinados por ese cúmulo de posibilidades tecnológicas y técnicas, sin poder cuestionarse los contenidos emitidos por los medios.

No existe una identificación de grupo o de colectivo, exceptuando las edades más próximas a la pubertad, adolescencia y juventud (12-18 años). Ese segmento de edad preocupa por otros motivos, casi siempre ligados a hechos negativos.

¿Y el resto? ¿Dónde están los niños y niñas pequeños, los de 0 a 6 años? ¿Y los de la edad escolar propiamente dicha?

Los expertos en el maltrato infantil saben que, por las características de la edad, la mayor parte de los abusos cometidos contra la infancia (palizas, abandonos...) se producen en los más pequeños, esos niños y niñas que no tienen ninguna oportunidad de decir ¡basta!

¿Qué respuestas pueden esperarse de las instituciones públicas y de otros colectivos de acción social?

La red de los Servicios Sociales parece que está lo suficientemente consolidada como para aventurar que, con más o menos prontitud y acierto, los casos más graves y recurrentes pueden tratarse de una forma inmediata. Pero los Servicios Sociales no son todopoderosos u omnipresentes.

Hay toda una serie de actuaciones que se derivan del área de la salud, de la educación entendida desde el Sistema Educativo o desde la misma justicia, que son importantes e imprescindibles para la detección y prevención de los malos tratos.

También desde todas las instituciones públicas, desde las más cercanas a los ciudadanos, como los Ayuntamientos, hasta las Comunidades Autónomas o el propio Estado, hay la obligación de sensibilizar a la población e intentar llevar a cabo acciones, planes, proyectos y programas de prevención, de atención y educación a la infancia, en los que tengan cabida todos los aspectos relacionados con el tema del maltrato a la infancia.

Pero hay que ir más allá: todos los ciudadanos, hombres y mujeres, jóvenes y viejos, hemos de mirar hacia abajo, oyendo, escuchando, respetando al niño y a la niña como ciudadano o ciudadana en desarrollo que es, para dar a todos por igual las oportunidades de vida dignas para ellos y sus familias; de otra forma, todos tenemos la misma responsabilidad, todos seremos/somos adultos maltratantes, porque ejercemos contra los niños la cultura del maltrato, basada en la coacción y el poder.

Hemos de cambiar este concepto por el de una *cultura de la infancia*, donde se valore, se dignifique a todos los niños y niñas, donde se les respete y se les trate como a seres humanos que son.

En este sentido, las acciones de organizaciones no gubernamentales y de asociaciones de acción social, como la Federación de Asociaciones para la prevención del maltrato infantil, son importantísimas, por el claro compromiso que suponen hacia la Defensa de los Derechos de los niños y de las niñas, y por la Igualdad de Oportunidades para todos los ciudadanos, sin exclusión de nadie.

Tampoco pueden sentirse excluidos de este tema los profesionales de la educación, maestros y educadores, que, de forma directa y cotidiana, conviven con los niños y niñas, les conocen y observan y siguen de forma atenta y directa su diario aprendizaje. En este contexto de Defensa de los Derechos de los Niños, el sistema educativo está comprometido de forma directa y su voz ha de dejarse oír sobre el tema.

Hemos de confluir en un mismo terreno común todos los profesionales que abordamos la infancia desde múltiples sectores, para conocernos mejor, para intercambiar, para sumar y no restar, porque los niños y las niñas no pueden esperar. Ellos son los más débiles y vulnerables.

Este Congreso ha de hacernos reflexionar sobre el sentido de nuestro propio trabajo, sobre las posibilidades que se abren con las reflexiones y conclusiones extraídas de los debates y, sobre todo, hemos de seguir trabajando para que el mundo de la infancia sea un mundo conocido por todos, no sólo por los padres de hijos, sino por todos los ciudadanos que conviven en la sociedad.

III Edición del Concurso Literario de Narrativa Infantil y Juvenil *A la orilla del viento*

Con la finalidad de fomentar el desarrollo de la creación literaria para niños y jóvenes en lengua española, el Fondo de Cultura Económica convoca el Tercer Concurso Literario *A la orilla del viento*. La presente convocatoria se ajusta a las siguientes bases:

1. Podrán participar en el concurso todos los escritores de lengua española, sin importar edad, lugar de origen o residencia. Quedan excluidos de esta convocatoria empleados de esta editorial.
2. Los originales deberán ser totalmente inéditos y en castellano y estarán divididos en dos categorías de acuerdo con las edades lectoras a las que está dirigida la colección *A la orilla del viento*:
 - 1ª) *los que están aprendiendo a leer y los que empiezan a leer*: de 2 a 25 cuartillas mecanografiadas a doble espacio
 - 2ª) *los que leen bien y los grandes lectores*: deberán tener un mínimo de 25 cuartillas mecanografiadas a doble espacio. No hay límite máximo.
3. En cualquiera de las dos categorías el tema de la obra es libre. El género es narrativa (novela o cuento).
4. El premio único e indivisible para cada categoría está dotado de 30 mil nuevos pesos m/n (aproxim. 1.000.000 ptas.) y la publicación de la obra en la colección *A la orilla del viento* del FCE. El importe de este premio será otorgado y tomado como adelanto de pago de regalías por los derechos de autor estipulados en el contrato de edición.
5. Los originales deberán ser remitidos por triplicado, bajo un seudónimo y acompañados de una plica que contenga nombre, dirección y teléfono del concursante. La dirección a la que deben ser remitidos es la siguiente:

Concurso A la orilla del viento
Fondo de Cultura Económica S.A. de C.V.
Avda. Picacho Ajusco 227
Col. Bosque del Pedregal, Tlalpan
14200 - México, D.F.
6. Queda abierta la presente convocatoria a partir de su fecha de publicación y hasta el 15 de agosto de 1994.
7. El jurado estará compuesto por personas de reconocido prestigio en el área de literatura infantil y juvenil. Su composición será secreta hasta la fecha de publicación de los resultados y su fallo será inapelable. El premio podrá ser declarado desierto.
8. Los resultados del concurso serán dados a conocer a más tardar en la segunda quincena de noviembre del presente año.
9. Cada concursante podrá participar con el número de originales que así lo desee. Su participación en el concurso explicita su aceptación de estas bases.
10. No se devolverán originales.

México, D.F. a 22 de marzo de 1994

N O V E D A D



... ¿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
RSBBS 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
	<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.)

ojeada a revistas

Didáctica

BROCCOLINI, G.: «L'autonomia pedagogica e Maria Montessori», *Vita dell'infanzia*, 1, enero 1994, pp. 11-17.

MARCHESI, M.C.: «Le difficoltà di apprendimento in un progetto di prevenzione», *L'educatore*, 10-11, enero 1994, pp. 22-26.

PINO, M.N.: «Del árbol al papel», *Cuadernos de Pedagogía*, 221, enero 1994, pp. 38-39.

ROMEA, C.: «Al parvulari llegim imatges», *Perspectiva Escolar*, 180, diciembre 1993, pp. 37-45.

Diversidad

CARBONELL, F.: «Integración de la diversidad étnica en la escuela», *Nuestra Escuela*, 146, diciembre 1993, pp. 4-9.

Literatura infantil

DURAN, T.: «Llibres, contes i rondalles, o l'art de fer passar bou per bèstia grossa», *Faristol*, 17, diciembre 1993, pp. 5-12.

JANER MANILA, G.: «De bell nou, les rondalles», *Faristol*, 17, diciembre 1993, pp. 13-15.

SALABERRIA, R.: «Entrevista a Concepció Carreras», *Educación y Biblioteca*, 40, diciembre 1993, pp. 6-11.

VENTURI, V.: «Anche noi scriviamo poesie», *Bambini*, 10, diciembre 1993, pp. 25-27.

Programación

HERRERO GONZÁLEZ, S.: «El proyecto curricular como proceso», *Cuadernos de Pedagogía*, 221, enero 1994, pp. 40-41.

Psicomotricidad

QUATTROCCHI, S.: «Il movimento nel primo anno di vita», *Vita dell'infanzia*, 11, noviembre 1993, pp. 23-25.

Salud

BARLET, S. y GRAS, R.: «Ètica, tecnologia i dèficit», *Papers*, diciembre 1994, pp. 115-122.

CERVERA, P.: «L'educació nutricional a Catalunya», *Crònica d'Ensenyament*, 62, enero 1994, pp. 38-39.

MONOGRÁFICO: «Ecole et sida», *Psychologie & Education*, 15, noviembre-diciembre 1993.

ROSET, M.A.: «Escola i hàbits alimentaris», *Crònica d'Ensenyament*, 62, enero 1994, pp. 40-41.

Sociedad

«La Asociación Española de Fabricantes de Juguetes edita *Aprender a jugar, jugar aprendiendo*», *Juguetes y juegos de España*, 128, diciembre 1993, pp. 15.

«La televisión en la escuela», *Aula material*, 18, enero 1994.

«Opinión: una nueva mirada a la infancia», *Juguetes y juegos de España*, 128, diciembre 1993, pp. 13-14.

CARLSSON-PAIGE, N. y LEVIN, D.: «Construire la pace in tempi di violenza», *Bambini*, 10, diciembre 1993. pp. 4-14.

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



M. PLA: **Introducción a la educación infantil**, Barcelona, Barcanova, 1994.

Una propuesta y un proyecto de trabajo que incide sobre el acto educativo de enseñar y aprender desde una dinámica compartida. El primer capítulo es un recorrido por el pensamiento educativo que, desde la didáctica, ha influido en la creación de condiciones favorables para el aprendizaje. En el segundo, la consideración de un concepto de educación infantil en la que se estructura un proyecto curricular que da luz verde al protagonismo de la infancia apoyado en una concepción didáctica genética, funcional y social. El tercer capítulo se inscribe en la reflexión sobre el valor positivo de lo humano y en la fuerza de la educación infantil para adquirir autonomía personal basada en la razón. El cuarto introduce algunos modelos de educación infantil, la ideología implícita, los sustratos ideológicos y los componentes políticos que enmarcan su alcance social. En el quinto, dos teorías cognitivas que orientan e influyen en las decisiones sobre los diseños curriculares desde la perspectiva del pequeño escolar en situación de aprendizaje: Piaget y Vigotski centran el tema. El sexto, el factor humano: los pequeños escolares y los maestros y maestras que con ellos comparten el acto interactivo de enseñar y aprender. El séptimo, un proyecto de reforma dignificador de la escuela infantil, que promueve una didáctica estimuladora de relaciones sociales. El último capítulo señala algunas líneas de investigación sobre la bondad de los actos educativos y la necesidad de abrir las puertas de la escuela infantil.



RED DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y OTRAS MEDIDAS DESTINADAS A RECONCILIAR EL TRABAJO Y LAS RESPONSABILIDADES FAMILIARES DE LA COMISIÓN EUROPEA: **Empleo, igualdad de oportunidades y atención a la infancia**, 1992.

Este informe contiene una revisión detallada de las actividades de la Red a lo largo de 1992, dentro del contexto del Tercer Programa de Acción de la Comunidad.

El informe está dividido en cuatro partes. La primera describe el trabajo realizado por la Red a lo largo del año. La segunda parte contiene una serie de temas que resumen los resultados del trabajo llevado a cabo por la Red en tres áreas (Padres, Madres y Empleo; Bajas Laborales reguladas para Trabajadores con hijos y los Fondos Estructurales, y los servicios de atención a la infancia). La tercera parte se centra en una importante iniciativa comunitaria de 1992: la Recomendación del Consejo sobre la Atención a la Infancia, cuyo texto se transcribe íntegramente, acompañado de una introducción elaborada por la Red. La última parte consta de una serie de artículos redactados por miembros de la Red sobre algún tema o desarrollo destacable de su país. En el caso de España, se escribe sobre la nueva dirección en los servicios para la infancia a que responde la LOGSE.

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.

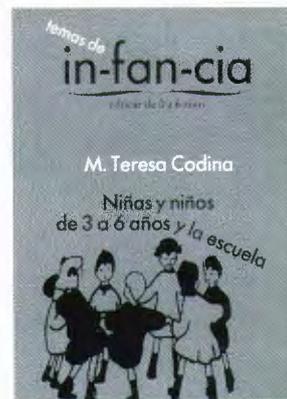
Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

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 Ó N



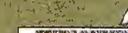
Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I Ó N



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I Ó N



¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor