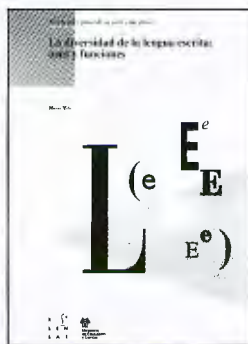


in-fan-cia 30

educar de 0 a 6 años



Colección **Dossiers Rosa Sensat** Materiales para la acción educativa



Títulos de la colección

1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M.R. Buxarrais, I. Carrillo, M. del Mar Galcerán,
S. López, M.J. Martín, M. Martínez, M. Payà,
J.M. Puig, J. Trilla y J. Vilar.
120 pág. PVP 1750 ptas.
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals.
200 pág. PVP 2750 ptas.
3. *Técnicas de expresión escrita.*
N. Vilà.
70 pág. PVP 1325 ptas.
4. *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones.*
N. Vilà.
52 pág. PVP 1000 ptas.

En coedición con el



Colección **Temas de Infancia** Educar de 0 a 6 años



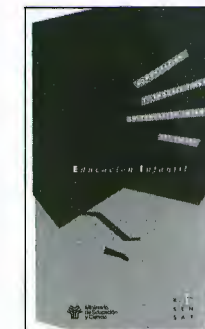
Títulos de la colección

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.*
H.R. Schaffer.
36 pág. PVP 650 ptas.
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina Mir.
90 pág. PVP 1275 ptas.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero y M.A. Domènech.
122 pág. PVP 900 ptas.
4. *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños.*
Liliane Lurçat.
60 pág. PVP 575 ptas.

En coedición con el



Colección **Videos Rosa Sensat**



Serie Los videos de Educación Infantil

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

En coproducción con el



Serie La cooperación entre los pueblos.

- Un futuro posible**
- *Un mundo plural*
 - *¿Desarrollo y subdesarrollo?*

Con la colaboración del



- *La Biblioteca Escolar. ¡Ni te lo imaginas!*
Con la colaboración de Abacus

Página abierta: LAS AULAS DE 2 AÑOS. UNA REALIDAD CRECIENTE EN EL PAÍS VASCO/Izaskun Madariaga	2
Educación de 0 a 6 años: MÁS REFLEXIONES SOBRE EL LENGUAJE INFANTIL (Y II)/Roser Ros	4
Educación de 0 a 6 años: LAS RAÍCES DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA/Isabel Cabanellas y Alfredo Hoyuelos	7
Escuela 0-3: ¿QUÉ SIGNIFICA CANTAR EN LA ESCUELA INFANTIL?/Montserrat Busqué	13
Escuela 0-3: CAVILACIONES QUE PEREGRINAN POR EL CORAZÓN Y LA CABEZA.../Ferran Batiste y Enric Batiste	15
Buenas Ideas: LOS CABALLITOS JAPONESES DE LA PRIMAVERA/Teresa Duran	18
Escuela 3-6: LA FAMILIA TAMBIÉN AYUDA A HABLAR MEJOR/M. Ángeles Alonso	19
Escuela 3-6: ¿A QUÉ EDAD HAY QUE EMPEZAR A LEER?/Isabel Jiménez	21
Infancia y Sociedad: ACABA DE NACER UN NIÑO/Puri Biniés	24
Infancia y Sociedad: USOS Y ABUSOS DE LA TELEVISIÓN/Marta Selva	28
Infancia y Salud: INFANCIA E HIPOCUSIA/Esteve-Ignasi Gay y Pilar Martínez	31
Infancia y Salud: HAZLE MASAJE A TU HIJO/Inger Hartelius	37
Érase una vez: LA LOMA DE MAMBIALA/Roser Ros	42
Informaciones	44
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

CUESTIÓN DE NOMBRES

“El hábito no hace al hombre”, dicen; pero los hábitos de actuación sí nos hacen a todos. “El nombre no hace la cosa”, añaden, y la verdad es que un nombre, y un título, como el de “maestro”, no siempre garantizan el buen magisterio de nadie -aunque parecen indicar una mayor modestia y cercanía que los de “profesor”; pero el nombre y el cargo de “inspector” ponen tal peso de responsabilidad sobre quienes lo tienen, que a menudo ha frenado las aspiraciones de aquel profesor-inspector.

A *In-fan-cia*, a todos quienes se dedican a educar 0-6, gusta el nombre de Escuela Infantil, gusta haber accedido desde el trabajo y la lucha en instituciones con nombre y situación que no gustaban, “guardería”, “beneficencia”, a una consideración tanto tiempo deseada: Escuela Infantil dentro del Sistema Educativo; así los nombra la LOGSE desde 1990.

Ciertamente, el nombre no ha hecho aún la cosa; cuatro años después hemos celebrado el Congreso de Infancia, votado un manifiesto donde se desgranaban veinte puntos de recomendación a profesionales, administración, sociedad, para conseguir los hábitos de actuación que deben implantar la Escuela Infantil dentro del Sistema Educativo.

Pero la ley, además de indicar los medios de calidad pedagógica puestos al servicio de los centros, reserva, tenía que reservar, para la administración, la garantía del derecho a la educa-

ción a través de la Inspección. Y así, por primera vez, la Inspección ha entrado en los centros de primer ciclo de Educación Infantil.

Hay que valorar muy positivamente estos primeros encuentros en los que inspectores convencidos de su papel global de apoyo de la escuela han entrado en la Infantil para conocer la nueva realidad de los niños más pequeños, los padres más cercanos, los maestros más a contrapelo vocacionales, las instituciones escolares más humanizadas. Y empiezan a compararla y a valorarla para poder ayudarlas. Pero, en algún caso, una inspección insegura con respecto al valor del centro inspeccionado, y quizás también con respecto a lo que significa la educación en estos primeros años, ha aconsejado cambiar el nombre de Escuela Infantil para obviar las exigencias legales, como si cambiado el nombre de Escuela desapareciera la exigencia de Educación. Y no es así en el espíritu ni en la letra de la ley que de manera taxativa dice que toda institución que atiende niños pequeños, llámese Escuela o no, debe ser autorizada por la Administración Educativa en garantía del derecho fundamental de la Educación para todos los niños. El nombre de la institución no hace ni deshace la realidad, la realidad que padres, maestros, administración y administración educativa local, con su atención a la demanda y su impulso de calidad pedagógica, han de poner al servicio de la educación de las niñas y los niños desde su nacimiento.

Edición y Administración:

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

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor.

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



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

Las aulas de 2 años. Una realidad creciente en el País Vasco

Hasta hace poco tiempo, el modelo - casi podríamos decir exclusivo- para escolarizar a los niños y niñas de dos años ha sido el de la Escuela Infantil 0-3, modelo que sigue existiendo, pero que desde hace unos años para aquí convive o compite con lo que popularmente se denominan "aulas de dos años".

Estas aulas son las que se van abriendo en los distintos centros escolares del Departamento de Educación, aulas que según el propio Departamento no están autorizadas, que según la realidad están permitidas y que en este momento, además, están públicamente aconsejadas, como luego veremos.

Lo que están haciendo las escuelas con esta oferta es ampliar en un año el preescolar que comenzaba a los 3, pero hay por medio cosas más graves, una de ellas el que se pase por alto lo que la LOGSE dice respecto a la distri-

bución en dos ciclos (0-3; 3-6) de la Educación Infantil.

Hoy por hoy, el único modelo que cubre el ciclo completo del 0-3 es el de la Escuela Infantil, pero, a pesar de la nueva Ley, no ha conseguido encontrar un hueco dentro de la política educativa de este País y se está permitiendo (¿o quizás provocando?) que en un plazo no muy largo pueda desaparecer este primer ciclo.

A qué responde la oferta del "2"

La motivación fundamental es la guerra de matrícula que se crea entre dos redes educativas importantes: la red de la Ikastola y la red Pública. Cada cual por su lado trata de mantenerse con fuerza, de sufrir menos que el otro la baja de natalidad, de asegurar la continuidad de la plantilla, etc. y esto hace

que se empiece a ampliar la oferta de escolarización. Hay que decir también que la existencia de otros elementos, como la adquisición del euskera o la falta de suficientes Escuelas Infantiles han reforzado la justificación de estas aulas.

Estamos en una situación de haga usted lo que pueda y nuestro Departamento de Educación, por poder, puede ampliar la oferta "por arriba" y "por abajo", como muy bien lo dijo en una reunión con los Sindicatos. Por arriba con la Educación Permanente de Adultos y por abajo con las aulas de 2 años, que es lo que se está haciendo.

Según datos del Departamento (por cierto, más bajos de los que se me han ofrecido desde el sindicato LAB), en el curso 94/95 el número total de escolarizados en la Comunidad Autónoma Vasca es de 2.616 en la red pública y 870 en la red privada. Están distribuidos en 162 y 58 aulas a través de 150 y 46 centros escolares respectivamente. Hay que señalar a este respecto que la mayor incidencia de escolarización se da en Gipúzkoa pero que la implantación de las aulas de 2 años es una realidad común y en ascenso en las tres provincias.

Qué se está consiguiendo

Dejando para más tarde el análisis cualitativo, está claro que en las escuelas oficiales se está consiguiendo un aumento cuantitativo de escolarización y entre tanto la Administración no toma cartas en el tema de las Escuelas

Infantiles. Nada sabemos de política del 0-3, ni de mapas escolares, ni tan siquiera de los planes a corto plazo para el conjunto de la Escuela Infantil. El Departamento sí que ha abierto una partida del presupuesto para subvencionar las escuelas infantiles municipales de la Comunidad (unos 32 centros) de 20 millones en el 93 y 72'4 en el 94 a repartir entre los solicitantes que cumplan los requisitos.

Pero esto no aclara ningún futuro. Es imposible que una escuela cara (porque no hay financiación pública que lo evite) compita con una escuela gratuita y es esto justamente lo que está ocurriendo en el País Vasco. Las "aulas de 2 años" son muy baratas o gratuitas y las escuelas infantiles públicas son caras y en ocasiones hasta abusivas.

Aquí viene la segunda consecuencia grave: las aulas de 2 años acaban con el 0-3. Así de rotundo. Si las escuelas infantiles se quedan sin las aulas más rentables el costo del 0-2 se dispara de tal manera que va a ser imposible sostenerlas (al menos mientras la Administración continúe inhibiéndose) y la sociedad en su conjunto va a perder definitivamente lo que durante tantos años hemos estado defendiendo, mejorando y tratando de extender. Ayuda a las familias sí, pero fundamentalmente un modo nuevo de educación desde el nacimiento, algo por lo que -paradojas de la vida- tan ferientemente se ha apostado desde la Reforma Educativa.

La tercera consecuencia: marcha atrás en el quehacer educativo. Si el problema sobre el papel era articular

modos de coordinar el 0-3 y el 3-6 por aquello de que a los progenitores de la Reforma no les parecía muy bien la ruptura de la etapa pero se podía componer de alguna manera, la realidad es que se está partiendo de cero, ignorando la existencia del 0-3 y haciendo lo que cada uno puede o le conviene en el más puro estilo competitivo y ciego. Estamos asistiendo a una generalización de la oferta del "2" pero que, al no haber nacido ésta de un planteamiento pedagógico ni de una planificación educativa, está originando problemas serios tanto estructurales como didáctico-pedagógicos.

La mayoría de las escuelas han abierto el aula de 2 años para captar clientes y han comenzado su andadura como apéndices de los centros, no integradas en un proyecto general sino yuxtapuestas. De ahí que hayan surgido situaciones nada coherentes con la práctica normal de las escuelas. Por ejemplo:

— Profesorado contratado vía asociación de padres, que en muchos casos no llega ni a formar parte del equipo educativo. O casos en el que se coloca el sobrante de la escuela, con una asignación a sorteo y compromiso de rotar cada año, porque nadie quiere esta aula.

— Tratamiento marginal con respecto al preescolar, desgajado del mismo. En casi ninguna escuela se contempla la continuidad con el mismo grupo por lo menos durante dos cursos, algo que es normal a partir del 3. Lo mismo podríamos decir con la oferta del

comedor, que no está contemplada para los más pequeños.

— Sin una idea clara de la ratio, de lo que se puede trabajar, de la distribución del tiempo. Angustiados porque el esfuerzo de adaptar el 3 al 2 no funciona. Nos desbordan las criaturas, no atienden, se cansan, por la tarde no pueden venir porque se quedan haciendo la siesta... El eterno problema del sistema educativo, que en lugar de ir subiendo siempre bajamos. Lo que siempre hemos denunciado de la "egebeización" del preescolar.

— Otros problemas añadidos derivados de la propia estructura de funcionamiento de la escuela. Horarios laborales, horarios escolares, modelo ideal para las y los más pequeños, flexibilidad, etc. Casi con una solución por escuela, cada una como mejor puede. Horarios sólo de mañana con dos o dos horas y media de clase. Horario abierto también por la tarde para los que puedan venir, libre. Otros con planteamiento riguroso de no ofertar la tarde porque es dar mucha caña a estas criaturas tan pequeñas. Hay de todo.

Y en este hay de todo se incluye también lo que se está haciendo bien, cómo no, pero lo que yo quería era llamar la atención de este ir como los cangrejos, para atrás, cuando muchas de estas cosas se podrían haber evitado de haber contado con lo que funciona en este terreno. ¿Por qué no rentabilizar tantos años de experiencia, tanto profesional bien cualificado, tanto especialista en el 0-3? Es que parece que la Educación Infantil es un invento de la LOGSE.

La apuesta por el futuro

Está claro que la situación creada no es del gusto de nadie. En el colectivo de Escuelas Infantiles hay un gran desencanto y preocupación por lo que puede ocurrir si no se toman medidas urgentes. De momento comprueba cómo se le está usurpando lo que en derecho se le tendría que reconocer. Se le viene abajo lo que de manera tan militante y a falta de una implicación de los poderes públicos ha mantenido durante muchos años. Se le viene abajo la ilusión puesta en una Reforma tantos años trabajada y reivindicada desde el mismo colectivo, al comprobar que la misma se le está volviendo en contra.

A su vez en las escuelas formales se está haciendo lo que mejor se puede, pero ¿están satisfechos con los resultados? De momento hay preocupación por hacerlo mejor, ganas de aprender. Se están organizando cursos para preparar al personal y en este sentido se están poniendo medios. Pero nos encontramos con un problema, el de definir el modelo de escuela para el 0-3. Hasta ahora sólo ha existido el de la Escuela Infantil, en mi opinión bien planteado teniendo en cuenta la idiosincrasia de las criaturas pequeñas. Bien adecuado a sus necesidades en cuanto a respuesta integrada de lo físico, emocional, cognitivo, social, etc., con la figura del educador, persona que le responde en su vivir completo, con una estructura de funcionamiento particular en cuanto a horarios, etc.

Todo esto choca frontalmente con el planteamiento de las escuelas de EGB,

incluido el preescolar. Partiendo de una estructura diferente, hasta el momento las adaptaciones están siendo como de ensayo, a ver qué pasa, a ver cómo nos manejamos... Al fin y al cabo esto de las aulas de 2 años no es nada prescriptivo, no hay norma, es de libre decisión y de ahí que lo que haga cada escuela posiblemente no tenga nada que ver con la de al lado.

Se hace lo que se puede sí, pero la sensación general es de que no se hace bien. La ruptura entre los dos modelos se ha llevado a cabo y habrá que buscar formas para superar esta situación, en bien de todos, pero sobre todo de las niñas y de los niños.

Urge un debate amplio entre sectores afectados de todo tipo. Es necesario plantearnos la educación infantil del primer ciclo desde lo óptimo y no desde lo posible. Habrá que reflexionar sobre si el modelo de la escuela formal es adecuado, convenientes e inconvenientes de la escuela infantil. Habrá que reflexionar sobre el papel del, o de la educadora infantil, si tendría que responder a un perfil diferente. Habrá que tomar decisiones sobre el horario, la jornada escolar, la ratio, la asunción de responsabilidades mal llamadas asistenciales. Habrá que pelear ante la Administración para que no desaproveche el camino recorrido hasta ahora y recoja la realidad que funciona en el 0-3 y lo coordine con el 3-6. Habrá que hacer muchas cosas en común si queremos que esto mejore. La cuestión, como siempre, está en ir sumando para ganar todos.

Izaskun Madariaga



Círculos verbales de comunicación.

educar de 0 a 6

MÁS REFLEXIONES SOBRE EL LENGUAJE INFANTIL (Y II)

ROSER ROS

“Sólo la seguridad de que la lengua sirve para decirlo todo mueve al niño a intentarlo todo. Si no, ¿qué hace con sus insistentes preguntas? ¿Por qué su total atención en el momento de escuchar un cuento? El niño nos tira de la lengua, nos hace contestar, nos hace explicar, nos hace repetir respuestas y cuentos, no se cansa nunca, tiene una gran fe en el don de la palabra, quizá porque, como las maestras, intuye que la lengua es una herramienta para *vivir*.” (M. Àngels Ollé: “Antes de escribir, hablar”, *Infancia*, 3, septiembre-octubre 1990, pp. 23-25.

Ni que decir tiene que, para vivir la vida, el lenguaje verbal es uno de los instrumentos que más nos ayudan a crear y mantener la necesaria comunicación con cuantos nos rodean. Viven los pequeños su vida a caballo entre la casa y la escuela. Y por lo que respecta a la escuela, son muchas las horas que en ella están, así como grande es el gasto energético en que andan empeñados al ir aprendiendo de la convivencia y de la socialización. Los adultos que con ellos compartimos sus primeros años de escolarización, como sujetos implicados en esta tarea y como observadores privilegiados de este proceso que somos, tenemos bastante tiempo para comprobar de qué manera la vida dentro de la clase (unidad que es para ellos lo bastante compleja y rica como para que por sí sola pueda hacer las veces de escuela) presenta tal variedad de situaciones a lo largo del día como distintos son los lenguajes que utilizamos en ellas.

De lo cotidiano

Algunas veces nos sorprendemos utilizando un lenguaje intimista que nos permite individualizar al máximo aquello de que hablamos y aquél o aquellos con quienes lo hacemos; en estas ocasiones, maravillados emisor y receptor de lo beneficioso que resulta su uso, adoptan ambos una actitud de máxima atención, al tiempo que

el tono de voz registra un volumen más bien discreto, y se escogen palabras de uso casi familiar, cotidiano, con expresiones muy comunes, cargadas de significación por cuanto son capaces de evocarle al niño las situaciones que las hicieron posibles.

Es el lenguaje de las escenas más cotidianas de la vida de la clase, aquel que no pertenece a ningún área de conocimiento en particular ni a ningún aspecto escolar en concreto pero cuya presencia donde haya gente conviviendo es evidente. A este lenguaje le gusta vivir rodeado de gestos y de acciones, llegando, en ocasiones, a esconderse detrás de éstos, de tal manera que, algunas veces, tan a gusto estamos en nuestras acciones, moviéndonos de acá para allá, que hasta a los mayores se nos olvida acompañar los gestos de la cotidianeidad con producciones verbales. Y fácilmente olvidamos que las palabras que brotan de estas situaciones son ideales para mejorar la calidad de nuestras relaciones, favoreciendo el establecimiento de un canal de comunicación verdaderamente personalizado.

De lo poético

En otras ocasiones, preferimos el uso de un lenguaje cuya calidad raya lo poético. Hacemos ahora con las palabras lo que con el juego óptico del caleidoscopio; y del mismo modo que se alegran los ojos con las imágenes casuales nacidas de sucesivos descubrimientos, así gozan los oídos con palabras que preanuncian la llegada de mágicos sonidos.

Es el lenguaje de los cuentos, retahílas y poemas, del decir rimado y musical, de lo canturreante y lo canturreable. Pero ¿fue ya en alguna parte escrito? ¿Fue suficientemente cantada y recordada su importancia? Por temor a perder punto, diremos una y otra vez cuán bueno es no perder ripio y hablarle al niño con rimas y ritmos. Según sea el adulto capaz de hacerlas y gozarlas, de leerlas y de decirlas, así será el niño mañoso para con cuantos dichos, suertes, retahílas y cuentos tengan a bien con él toparse en la larga andadura de la vida.

Pero hay más: los niños aman estas formas no sólo por su musicalidad sino por ser la repetición una de las formas de acceso al conocimiento de que disponen los infantes. Con ésa su especial afición por el discurso repetitivo en tono de cantinela, cuyo cultivo es reiterativo pero jamás rutinario, se adueñan de cuantas palabras e ideas que por su vera pasean y que, de no haberse dejado mecer por el arrullador ir y venir de la repetición, hubieran muerto en las garras del irreparable olvido.

Si, como sabemos, aman los niños servirse de "disparates" tales como:

*Mañana domingo,
arrauchi-gorringo,*

NOVEDAD VÍDEO

Comunicación y lenguaje verbal en Educación Infantil (2º Ciclo)

Guión y realización: Agustí Corominas

Serie: Los vídeos de Educación Infantil, 3

Formato VHS • Duración 18 min • PVP 2.875 ptas.



- • • Este vídeo ofrece una serie de estrategias, situaciones y materiales para el trabajo de comunicación y lenguaje en el 2º Ciclo de Educación Infantil, en del marco de la Reforma Educativa.

R 
S **E** **N**
S **A** **T**

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

En coedición con el



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

*de pipiripingo
 se casa Juanito
 con un pajarito
 que caga y que mea
 por la chimenea*

...nada nos impide darles a conocer otros “disparates” de origen poético, como este estribillo, cuya autoría se debe a Alberti:

*Mandroque, mandroque
 diablo palitroque*

...
*Verijo, verijo
 diablo garavijo.*

Muchas cantinelas infantiles van acompañadas de gestos que son como una pequeña representación dramática de lo que se canta. Por qué no jugar a la rueda, mientras entonamos:

*Por la calle abajito
 pum-catapún, chin-chin,
 van dos ratones:
 el uno lleva enaguas,
 pum-catapún, chin-chin,
 y el otro, calzones.*

O quién nos impide echar cuentas al estilo de antaño:

*Si quieres que te enseñe
 a contar cuentas,
 tres por cinco son quince,
 y quince treinta,
 y cinco treinta y cinco,
 y cinco cuarenta,
 y cinco cuarenta y cinco,
 y cinco cincuenta.
 El que sea curioso
 que sume la cuenta.*

Para no quedarse sólo ahí, habrá que observar cómo y a qué ritmo este tipo de lenguaje va penetrando poco a poco en la cotidianeidad de los pequeños; debemos tener el oído atento para cazar las ingeniosas copias que algunos son capaces de hacer de ciertos ripios y cantinelas, de los mil usos de un estribillo por nosotros introducido (para despedirse, para acunar un muñeco...).

De lo preciso

Existen, por último, otras ocasiones cuyo desarrollo y desenlace requieren el uso de palabras de alta precisión, puesto que los conceptos que en ellas se expresan así lo piden. En este tipo de lenguaje se da prioridad al léxico, es decir a la adquisición de nuevas palabras que, respondiendo a los nuevos conceptos adquiridos y ubicadas en un contexto adecuadamente significativo, permiten encontrar el término que más se ajusta a cada significado. Al ir creciendo aprende el niño nuevas palabras. Así, por ejemplo, a más y mejor conocimiento de la topografía de su propio cuerpo corresponde un mayor conocimiento y capacidad de uso de cuantas palabras se utilicen habitualmente en su medio y en su escuela. Al mismo tiempo, y como que un pequeño no puede hablar de las cosas sin ubicarlas en un espacio determinado, veremos numerosas palabras aterrizar de nuevo en su cabecita dispuestas a dejarse utilizar cuando convenga. A medida que aumenta en el niño su conocimiento de los demás, a medida que experimenta las alegrías y los sinsabores de la socialización, crece en él también su capacidad de generalización y de aplicación de las nuevas palabras aprendidas en su continuo convivir con los mayores y con sus demás compañeros, hermanos, vecinitos. Cuando sus desplazamientos se diversifican y amplían tanto en su variedad como en su duración, irá también el pequeño generalizando lo aprendido. Así nacen conceptos de significados tan claros y evidentes como el inefable posesivo mío, tuyo, hasta conceptos cuyo significado tiene que ir experimentando y retocando una y otra vez: aquí/allá; detrás/delante; encima/debajo; cerca/lejos; derecha/izquierda; o los compuestos mano derecha/mano izquierda; pie arriba/pie abajo; cerca de mí/lejos de ti; cerca de mí/cerca de ti, lejos de ti/lejos de mí; conceptos numéricos como todos/algunos/unos pocos/alguien/uno/nadie/ninguno.

Lo cotidiano, lo poético y lo preciso: formas verbales de comunicación

Todo lo dicho en este capítulo no tendría sentido ni su cultivo estaría del todo justificado de no entender que cada uno de los tipos de lenguaje debe dejarse invadir por los demás. Sería deseable, pues, que tanto adultos como niños fuesen capaces de poder expresar y expresarse de forma poética aun cuando de contextos de precisión de lenguaje se trate, asegurándonos de este modo que, al adquirir el niño nuevo léxico, sabrá también construir con él frases correctas y en su contexto adecuado; o que, bien pudiesen expresarse con alta precisión aun estando en pleno ejercicio de los actos más cotidianos, evitando, por ejemplo, el uso reiterado de los indefinidos “esto” y “aquello” a que tan dado es nuestro lenguaje oral cotidiano. Tampoco se trata de borrar de nuestro habla todas las marcas de oralidad o de precisión, si no de ofrecer un instrumento para hablar y comunicarse lo más correcto y rico posible para que el sujeto valore, en cada ocasión, cómo quiere él usarlo.

LAS RAÍCES DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

ISABEL CABANELLAS y ALFREDO HOYUELOS

Acercarnos a las raíces de la expresión (¿comunicación?) plástica es tratar de descubrir un lenguaje. Éste nace, se orienta y es orientado conjuntamente por las pulsiones simbólicas del ser y su puesta en escena en el juego con la materia y con la forma.

Sobre la expresión plástica

Desde hace varios años tratamos de comprender cómo configuran las niñas y los niños sus actuaciones plásticas, cómo encuentran a través de la imagen posibilidades para comunicarse, para asumir un lenguaje, que ha de surgir entretelado entre el entramado cultural en el que están inmersos y sus intereses personales.

De nuestras investigaciones anteriores, hemos llegado a acercarnos a la complejidad de la expresión (¿o comunicación?) plástica. Cómo es esta comunicación, cuál es el carácter específico que la define, es el primer interrogante que nos planteamos.

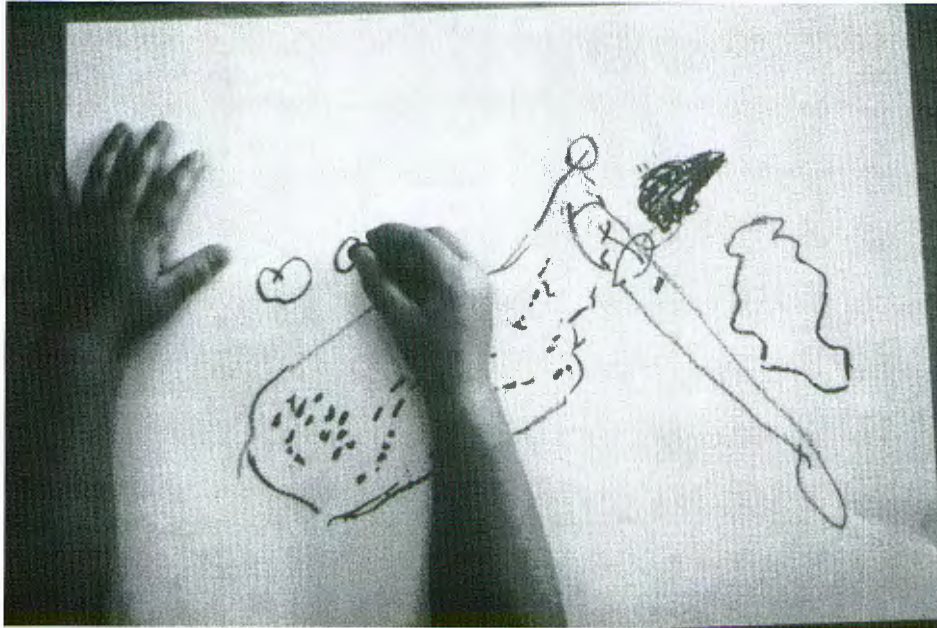
La expresión plástica supone la exteriorización de emociones y saberes en inte-



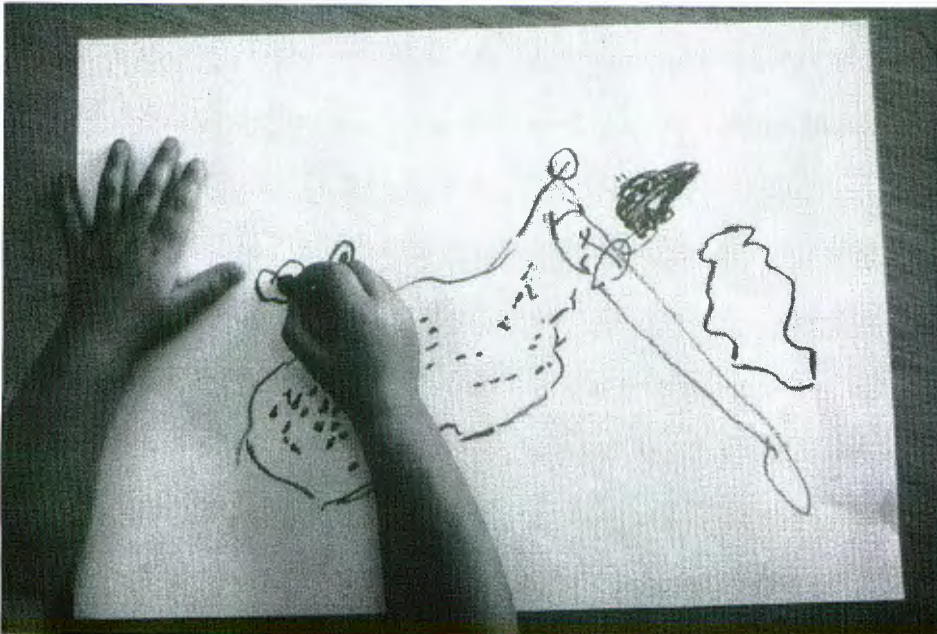
"Se pone encima para dibujar."



"Me falta esto."



(Ha dado la vuelta a la boja). "Todavía faltan cosas. Es un señor." (Lo dice mientras el dibujo no tiene la pupila). "Estaba dormido."



(Mientras dibuja la pupila). "Estaba despierto."

racción con una materia que es capaz de modificarse y modificar el sentido de unas acciones y de las actitudes que las provocan.

Es una dinámica circular entre la posibilidad de autoorganización de determinadas capacidades mentales, y el encuentro con el objeto plástico, con la materia, con la forma. No podemos decir qué sistema actúa primero, si las intenciones del ser, o las ofertas de la materia plástica. Cada campo es a su vez causa y efecto de los demás, comienzo y fin de la comunicación.

La materia plástica y la acción que la modifica, inseparables, constituyen un campo de actuación, o lugar de encuentros, que hacen emerger la imagen. Son fundamentalmente ámbitos en los que el sujeto tiene que actuar seleccionando situaciones, orientando sus movimientos, creando dimensiones formales con la materia, el color y las dimensiones espaciales. El conjunto de estas señales (índices) plásticas y de sus relaciones se pueden convertir en un sistema de comunicación que tiene sus reglas, procedimientos y estrategias específicas: en un lenguaje.

La reciprocidad del sistema plástico no se produce solamente entre los sistemas mentales del sujeto y el sistema del lenguaje plástico. La dimensión generadora se construye simultáneamente en la interrelación con el entorno, en el intercambio social que da sentido a que el hecho plástico se convierta en comunicante, en vías de paso, de intercambio de lo que yo sé o deseo, para que "el otro" lo sepa, lo haga suyo, se funda con mis propios deseos, se haga un poco "yo" y el "yo" sea, a su vez, un poco "el otro".

En este hacer y encontrar respuesta en los demás, el ser humano se va implicando en el complejo proceso de la adquisición de reglas de comunicación como vehículo de sus expresiones. Reglas para comunicarse, y conocimiento de las mismas para recibir la comunicación

Sobre las raíces de la expresión plástica

En la memoria oculta de los primeros años de vida, existen zonas imprecisas, balbucientes, que las relaciones con la cultura y con el orden van dejando libres, y a las que en la edad adulta se acude en la búsqueda de elementos creativos, de raíces primigenias, que hagan surgir la realidad como en nuestra primera fusión con el mundo.

Intentar comprender el lenguaje plástico infantil es hacerlo desde ese caos o zona imprecisa, sin empeñarnos en encontrar aisladas una sola raíz o una sola infancia.

Buscar las raíces significa, entre otras cosas, acceder por medio de las preguntas

pertinentes a lo más profundo y original del ser. Lo difícil es hallar, matizar la demanda oportuna para descubrir la llave, lógica y mágica, que nos permita abrir el mundo genuinamente infantil, sin los prejuicios de la mirada adulta.

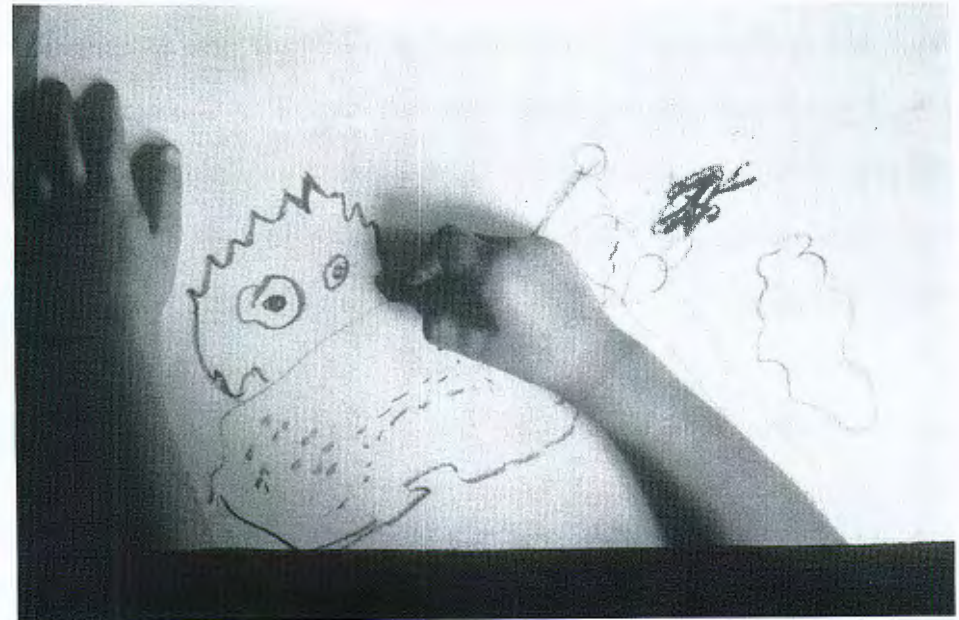
En esta ocasión, nos proponemos situar la cuestión sobre una futura investigación que deseamos realizar durante tres años para adentrarnos en los orígenes de la comunicación plástica. Pretendemos trabajar con niños desde los 6 meses de edad que asisten regularmente a la Escuela Infantil. En este caso, como en otros, el ámbito, la institución educativa no es independiente de las preguntas que nos formulamos. El mundo de relaciones que existe en este contexto es diferente (ni mejor ni peor) que las interacciones dentro de la familia. En la Escuela Infantil el niño tiene ocasión de compartir socialmente con coetáneos y adultos un ambiente estético, pensado*. Puede observar cómo otros niños o diversos adultos dibujan, pintan o modelan. Este hecho no es en absoluto banal. Supone una provocación para la imitación personal.

El mirar atento del niño pequeño, los movimientos analíticos y coordinados que se producen en el viajar de los ojos lejos de la ubicación física, son elementos que pueden ocasionar estímulos, motivaciones y la viabilidad necesaria para, tal vez un día, ¿quién puede afirmar que casual?, surja ese extraordinario instante, en el que una huella, como memoria de uno mismo, se deje explícitamente en un papel.

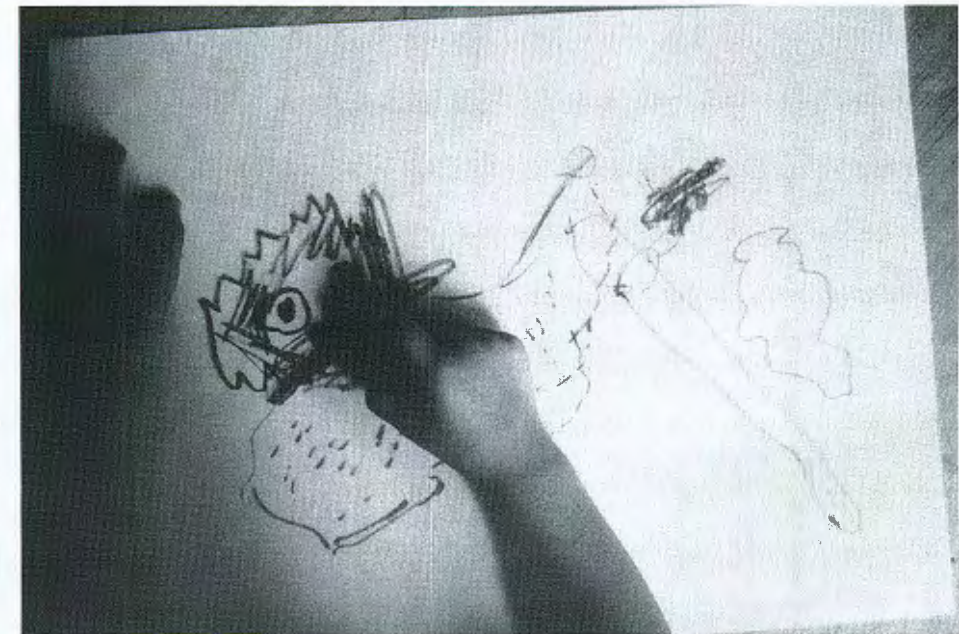
Los bebés nacen mirando. No se sabe muy bien lo que ven o cómo comprenden lo que observan, pero sus ojos escogen, de forma sorprendente, recorrer con intensidad formas y figuras complejas, luces y sombras, objetos y representaciones pictóricas, cosas familiares y elementos nuevos. Son capaces de una sutil discriminación visual. Esta preferencia por mirar lo complejo es tan importante como la posibilidad de manipular objetos. "De modo que cuando ya pueden estirar la mano y manejar cosas, lo hacen con cierto conocimiento almacenado del objeto" (P. Leach, 1992).

Al mirar, al escuchar sonidos, al contemplar los movimientos sobre las cosas, el niño, con una disposición organizativa y estructural típicamente humana, autodefinida en la especie y gestada en parte durante el embarazo, adopta posturas corporales y movimientos que son el origen de la búsqueda de significados coherentes a la propia existencia. Dichos significados son muchos de ellos compartidos, anticipados e interpretados socialmente mediante una relación intersubjetiva.

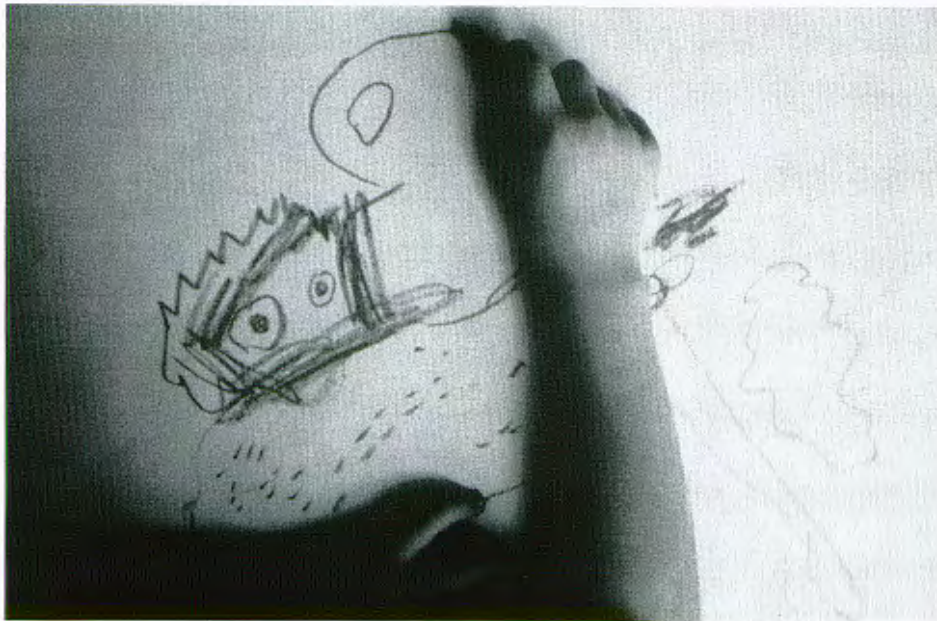
¿Qué tiene todo esto que ver con lo que entendemos como expresión plástica? Una vez más, la respuesta, cuando se trabaja con niños, ni está en los comportamientos visibles, ni resulta obvia. Debemos educarnos para atravesar la barrera del simple encantamiento del mundo infantil (aunque nunca lo perdamos).



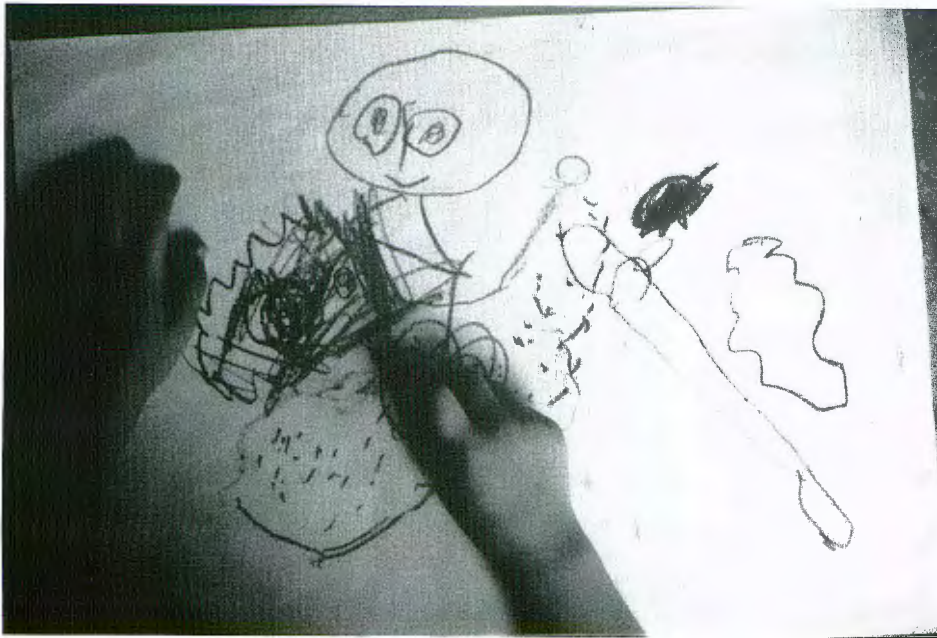
"Era una chica."



"Pero era un señor." (Este comentario lo dice mientras añade la barba).



"Voy a hacer un señor. Voy a hacer un nene. Era un señor."



"Estaba mirando como tocaba; pero no veía nada. Estaba en serio."

También debemos saltar las constataciones descriptivas y visibles que el niño ejecuta. Debemos llegar más lejos, pero sobre todo más profundo. Se trata de comprender desde el niño sus propias intenciones. Se hace necesario alejarse de las propuestas e interpretaciones simples para recobrar el sentido común.

El dibujo, los primeros trazos, puntos, líneas, las primeras manchas, no pueden comenzar ni terminar en el papel donde han quedado marcadas. Los primeros gestos gráficos, los que tal vez catalogamos como descoordinados o como simples movimientos motrices, probablemente tengan su origen en una actitud anterior, marcada por las actividades estéticas donde "el desarrollo y la organización, el control de los afectos es tributario del control del sujeto sobre su motricidad" (Tran-Thong, 1981).

Estas actitudes de recreación estética del bebé, desarrolladas y manifestadas a través de los movimientos oculares, los de las manos en el aire, y toda la experiencia corpórea, pueden ser el origen implícito de las primeras manifestaciones plásticas visibles, que tratan de construir significativamente un mundo racional y simbólico en interdependencia.

Las actuaciones plásticas dan el cauce apropiado a las posibilidades de comunicación simbólica en campos cognitivos, afectivos, motrices o sociales que, de manera armónica, hacen surgir de la superficie en blanco del papel, o desde una masa amorfa de arcilla, del caos indiferenciado, las imágenes que tienen su base tanto en el conocimiento de formas exteriores, como en reacciones emocionales, también suscitadas por el placer del propio juego plástico.

Dichas reacciones surgen de actitudes muy primigenias, que pueden estar relacionadas con esquemas de lo albergante-albergado, dentro-fuera de, recorridos, parte-todo, fuerza, peso, equilibrio, alternancia...

Las actitudes se van estabilizando en programas motrices, que estarían ya formados aun antes de que hayamos podido constatar sus efectos sobre una materia plástica.

Ésta sugiere plasmar y amplificar los sutiles movimientos y posiciones entrenados con la vista, los brazos, las manos y los dedos en la distancia aérea que se despliega entre los objetos y el niño.

Consideramos la actitud como una puesta a punto del organismo, como una toma de postura ante las situaciones. Prepara la actividad, le da dirección y le asegura unidad, coherencia y continuidad en la discontinuidad del desarrollo.

Creemos que las orientaciones funcionales, las actitudes, se elaboran durante los primeros años de vida y después se ejercen y se desarrollan.

También pensamos que el medio actúa sobre dichas actitudes. Esto es que son objeto de aprendizaje. Por lo tanto, la propia riqueza estética del mundo visual y manipulativo puede influir (no de forma determinista) en la propia creatividad y riqueza plástica del niño desde edades muy tempranas.

Así, en resumen, nuestra forma de mirar para respondernos, o quizás hallar nuevas preguntas, a la cuestión sobre el origen de la comunicación plástica, deberá ser alternante y complementaria: entre la propia actuación plástica y la actitud perceptivo-motriz, emotiva, intelectual y social diferenciada que el niño exprese o comunique.

Debemos traspasar (para recuperar con otra dimensión) el reflejo de la hoja dibujada para encontrar la verdadera imagen del niño no deformado por nuestros conceptos trampa de adultos.

Es en este contexto donde intentamos situar nuestras primeras hipótesis para tratar de acercarnos a descubrir, si sabemos ver, las raíces de la expresión plástica.

I.C. - A.H.

* Hay que tener en cuenta que hablamos de las Escuelas del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona, donde tratamos de cuidar el ambiente con decoraciones y provocaciones visuales ricas, alejadas de los estereotipos simplificados y esquemáticos que empobrecerían la realidad.

Bibliografía

LEACH, P. *La infancia*, Barcelona, Plaza-Janés, 1992.

TRAN-THONG: "La teoría de las actitudes de Henri Wallon y sus consecuencias educativas", en *Introducción a Wallon*, vol. I, Barcelona, Ed. Médica y Técnica, 1981.

N O V E D A D

Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños

Liliane Lurçat

Colección **Temas de Infancia, 4**

60 pág. PVP 575 ptas.



- • • Recogemos en este volumen cinco conferencias impartidas por **Liliane Lurçat**, discípula de Henri Wallon. Las aportaciones de esta investigadora se plantean en un tono que propicia el debate a partir de una disección dura de la realidad escolar y social.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega 271, baixos
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
08008 Barcelona

En coedició con el



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A.** • Fernando VI, 8, 4ª derecha 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 • Fax: (91) 310 04 59

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 2.190 ptas.



EL LAPIZ

- **FIESTA Y ESCUELA RECURSOS PARA LAS FIESTAS POPULARES**
J. Colomer
PVP 1.320 ptas

- **RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL (0 A 6 AÑOS)**
M. J. Lagufa, C. Vidal
PVP 1.320 ptas.

- **COLONIAS ESCOLARES ORGANIZACIÓN, ACTIVIDADES Y RECURSOS**
A. Parcerisa
PVP 1.320 ptas.

- **DEL PROYECTO EDUCATIVO A LA PROGRAMACIÓN DE AULA**
S. Antúnez, L. M. del Carmen, F. Imbernón, A. Parcerisa, A. Zabala
PVP 1.650 ptas.

- **PROGRAMACIÓN DE AULA Y ADECUACIÓN CURRICULAR**
Ignasi Puigdemívol
PVP 1.540 ptas.

- **ENSEÑAR LENGUA**
Daniel Cassany / Marta Luna / Glòria Sanz
PVP 3.850 ptas.

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

- **EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO**
S. Antúnez
PVP 850 ptas.

- **APRENDIZAJE EN GRUPO EN EL AULA**
P. Arnaiz
PVP 850 ptas.

- **EL MAESTRO INVESTIGADOR / LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA**
R. González, A. Latorre
PVP 850 ptas.



- **LA COMUNICACIÓN NO VERBAL / ACTIVIDADES PARA LA ESCUELA**
A. Forner
PVP 850 ptas.

- **INTEGRACIÓN EN EL AULA DEL NIÑO DEFICIENTE EL PROGRAMA DE DESARROLLO INDIVIDUAL**
S. Molina
PVP 970 ptas.

- **OBSERVACIÓN EN LA ESCUELA**
M. T. Anguera
PVP 850 ptas.

- **¿ENSEÑAR O APRENDER? LA ESCUELA COMO INVESTIGACIÓN QUINCE AÑOS DESPUES**
F. Tonucci
PVP 850 ptas.

- **ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE**
I. Vila
PVP 850 ptas.

PUNTO Y SEGUIDO

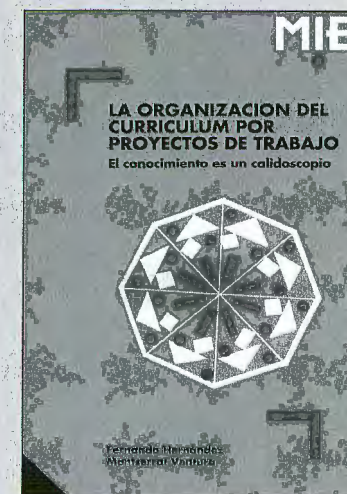
- **¡AY, QUE RISAS! SELECCIÓN DE CUENTOS HUMORÍSTICOS**
Grupo Cocabamba
PVP 1.200 ptas.

- **101 JUEGOS JUEGOS NO COMPETITIVOS**
Rosa M. Guitart
PVP 1.320 ptas.

- **28 MÁSCARAS, CARETAS Y ANTIFACES**
J. M. González, J. Passans
PVP 1.320 ptas.

MIE. MATERIALES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

- **LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM POR PROYECTOS DE TRABAJO / EL CONOCIMIENTO ES UN CALIDOSCOPIO**
F. Hernández / M. Ventura
PVP 1.941 ptas.



¿QUÉ SIGNIFICA CANTAR EN LA ESCUELA INFANTIL?

MONTSERRAT BUSQUÉ

Es fácil formularse esta pregunta cuando se está ante niños y niñas pequeños: ¿Qué significa cantar en la escuela infantil? ¿Significa enseñar a cantar a los niños? ¿Significa que han de oír cantar? ¿Significa que se les ha de hablar cantando? Cantar en la escuela infantil significa que se debe enseñar a cantar a los niños y niñas, y que éstos deben oír cómo canta el maestro; pero lo que no significa nunca es que se les hable cantando.

Todo el mundo sabe que los niños y niñas pequeños al hablar lo hacen con una especie de dejo o tonillo. Es verdad: los pequeños primero cantan y después hablan. Y precisamente, a partir de este dejo natural, pueden aprender las canciones infantiles, también denominadas cantinelas. El cancionero tradicional ofrece un considerable abanico de este tipo de canciones, de textos muy diversos, y que pertenecen a distintos grupos: juegos, magia, de algazara, de danza, etc. Éstas son las canciones que hay que hacer cantar a los niños y niñas.

¿La maestra puede inventarse canciones infantiles? Por supuesto que sí, si tiene unos claros conocimientos de la canción infantil y de su estructura, si sabe utilizar un texto adecuado y si sabe poner las dificultades y la gracia que las hagan atractivas a los pequeños. Sin embargo, quizás algunas maestras piensen: no sabemos inventar canciones, pero cantinelas, sí.

¿Dónde está la diferencia? Las canciones que un pequeño puede cantar durante la etapa de educación infantil han de ser de una gran simplicidad, tanto musical como textual. Éstas son las que también se denominan cantinelas. Pero, precisamente por esta gran simplicidad de medios, son las más difíciles de inventar si no se quiere caer en la tontería y en la mediocridad.

Demasiadas veces se cree que a los niños pequeños, por el hecho de ser peque-



Música, canciones, lenguaje...



ños e indefensos, se les debe tratar como si estuvieran hechos de algodón; por esto habitualmente se les habla más o menos cantando, y se inventan una especie de canciones-cantinelas que sirven para hacer toda clase de cosas: lavarse las manos, ir a comer, peinarse, ponerse la bata, etc. ¡Mucho cuidado con estas cuestiones! Los pequeños no son de algodón, sino personas de una pieza que lo captan todo, que están receptivas, que tienen un gran afán de aprender y que, por tanto, merecen respeto.

A los pequeños se les debe cantar y hacerles escuchar las melodías más bonitas y elaboradas de nuestro cancionero, y se les debe enseñar las canciones infantiles tradicionales más apropiadas a su capacidad, pero jamás se les debe cantar cosas porque sí, ni hacerles creer que cantar no tiene ninguna importancia, que da igual cómo se haga, que está bien de cualquier manera, que no hay que realizar ningún esfuerzo, etc.

Para un niño, aprender a cantar es tan importante como aprender a hablar. La música también es un lenguaje que hay que aprender a utilizar antes de iniciar el aprendizaje de la lectura. Los pequeños deben saber cuándo hablan y cuándo cantan, y qué esfuerzo requiere cada una de estas acciones. Los niños y las niñas deben cantar mucho, pero deben cantar bien y afinar hasta donde puedan, con el ritmo y el *tempo* justo de cada canción, y, hasta donde dé su capacidad, con el texto bien articulado. Jamás se debe rebajar el nivel. Siempre se debe intentar y probar maneras de hacerlo mejor. Todos pueden cantar con corrección. Sólo hay que enseñarlos adecuadamente. Las canciones tradicionales infantiles les darán los conocimientos lingüísticos, literarios y musicales que ninguna otra asignatura les podrá aportar, por esta razón son imprescindibles en la primera infancia.

Las canciones que canta la maestra han de ser relativamente largas, las que más gustan a los niños son las lírico-narrativas porque la mayoría cuentan una historia. Hay que cantarlas enteras siempre que se pueda, sin miedo a que los niños se cansen. Es bueno hacerles aguantar un poco y así, poco a poco, trabajar su capacidad de atención, la cual irá aumentando día a día. Es necesario que la maestra

las cante con buen gusto, afinadas, con voz correcta y que las haga agradables a los niños.

En la escuela infantil se debe hablar y cantar, pero más que inventarse cosas se debe utilizar la voz como un medio de comunicación y como un instrumento que tiene infinitas posibilidades: se debe hablar bien, pero se puede hacer con un volumen de sonido fuerte o flojito, que casi no se oiga, se puede hablar despacio o muy aprisa, o con voz aguda o grave. Como en el canto. Hay que cantar bien, pero puede hacerse en el tono de la canción o en uno un poco más agudo, se puede cantar más fuerte o más flojo, o más aprisa o más despacio.

Cualquier cosa que se quiera decir, o que se pretenda que hagan los pequeños, se puede expresar cada día de una manera distinta y causar una sorpresa diariamente, incitar su curiosidad y sus ganas de aprender y saber. Y se verá cómo, de un modo natural y fácil, las niñas y los niños entenderán que la voz es un instrumento y que con ella pueden hacer muchas cosas. Entonces, poco a poco intentarán imitar lo que hace la maestra y, enseguida, por sí mismos encontrarán nuevas formas y maneras de usar su instrumento, y sin darse cuenta lo ensancharán y robustecerán.

En la escuela infantil es necesario aprender los primeros rudimentos del lenguaje oral y del lenguaje musical, y tanto uno como otro se deben tratar con un gran respeto. Es bueno que los pequeños oigan hablar, narrar historias, recitar poemas, y, también, que escuchen cantar canciones infantiles, canciones lírico-narrativas que cuenten una historia, así como algún *lied* o fragmento cantado de una gran obra musical.

Para terminar, una frase de Zoltan Kodaly:

«Sólo a través de las grandes obras llegaremos a las grandes obras.»

CAVILACIONES QUE PEREGRINAN POR EL CORAZÓN Y LA CABEZA...

FERRAN BATISTE y ENRIC BATISTE

Sucede que, cuando uno mira hacia adentro, confunde e intercambia los diferentes rostros y las distintas palabras de unos figurados interlocutores...

Cuesta, esto de adaptarse, ¿verdad, muchacho?... Y, mira por dónde, el primer día que visité la escuela infantil, en seguida me sentí cautivado por el aire estimulante que transpiran sus cuidados espacios, por las tácitas sugerencias de una ambientación personalizadora y un mobiliario a medida, por una invitación al placer de observar, de manipular, de experimentar... incluso con los propios juguetes ordenados en las cajas.

Y diría que esta sensación se reforzó todavía más la mañana en que asistimos juntos a la escuela y parecía que tú te encontrabas como pez en el agua, disfrutando de las ricas posibilidades de un contexto motivador, mientras tu madre y tu padre nos entrevistábamos con los adultos con quienes, a partir de entonces, habríamos de compartir nuestro papel de vínculo, seguridad y educación.

Ciertamente, comentándolo con otros amigos, que también se hallaban en circunstancias parecidas, coincidíamos en el hecho de que esta primera impresión era la adecuada, ya que de lo que se trata es de que el referido contexto hable por sí mismo y nos transmita, a las familias, la *confianza* necesaria para que los padres *confiemos* nuestros niños y niñas con plena *confianza*.

Valga la redundancia anterior para enhebrar una primera aguja que vendrá al caso y servirá para empezar a tejer la urdimbre y la trama de lo que a tu madre y tu padre nos ronda por el corazón y la cabeza.



A punto para dar nuevos pasos, descubrir nuevas situaciones, conocer nuevas personas...



Sí, ya nos lo habían advertido, eso de que, en el momento del ingreso en la escuela, se inicia el consecuente período crítico llamado *de adaptación*, que lo pasáis y lo pasamos mal los primeros días... Por una suma de cosas: desde echar de menos a las personas que constituyen vuestra base de seguridad, vuestros espacios y objetos conocidos, vuestras sensaciones y ritmos habituales... hasta el hecho de que os encontráis en medio de un grupo de pequeños y grandes desconocidos, con los cuales habéis de compartir actividad y juego, momentos de comida y descanso, alegría y tristeza...

Por otra parte, también éramos conscientes de que no sois los pequeños quienes tomáis la decisión de empezar a ir a la escuela, que vosotros no sabéis por qué vais, que en vuestro sentir y pensar ya estaban bien las cosas tal como estaban: fundamentalmente, en casa, con los padres. Entonces, ¿cómo es que te hemos llevado a la escuela?

Ferran, antes que nada me gustaría saber explicarte, y explicarme a mí mismo, que lo hemos hecho con una pequeña cartera de grandes ilusiones colgada a tu espalda... porque creemos que vale la pena dar nuevos pasos, descubrir nuevas situaciones, conocer nuevas personas... y lo hemos hecho con la confianza de que en la escuela se atenderán adecuadamente tus necesidades, se escucharán y entenderán tus demandas, y se procurará la participación comunicativa igualitaria de todos los que estamos implicados en esta nueva etapa de vida colectiva...

A nuestro modo de ver, pues, todo estaba a punto para ampliar el ámbito, el tipo y el número de las relaciones de intercambio e interacción, para descubrir nuevas

vivencias que comportaran nuevas experiencias, para afrontar la apasionante tarea de armonizar, *paso a paso y junto al otro*, los ritmos, los hábitos, las rutinas creadoras... Todo estaba a punto, por tanto, para el reto de crecer y disfrutar en este proceso, para el reto de integrar nuevas voces en un diálogo de diferentes protagonistas, reto que se multiplica en espiral ascendente al considerar la riqueza de la diversidad de cada persona y de cada colectivo de personas.

Así, en este laborioso proceso de construcción y creación de vida personal y social, se van edificando los peldaños tomando como bases sólidas las piedras angulares del diálogo, la confianza mutua, la disposición abierta y colaboradora, la mirada y la receptividad atentas, la flexibilidad a la hora de tomar las decisiones.

Y en lo que atañe al *cómo*, a las diferentes fórmulas de adaptación... Pues, como padre, la opción que en principio uno escogería sería aquella que estuviera más en concordancia con la educación compartida que has intentado llevar a cabo conjuntamente con tu hijo. No le presentarías una estructura cerrada a la que hubiera de resignarse desde el primer momento. Irías invitándole a entrar en esta nueva dinámica de vida, paso a paso, observando sus reacciones y tratando de darle las respuestas pertinentes, e intentando establecer de antemano los mejores presupuestos cognitivos y de relación previos, de manera que el período de adaptación resultara lo menos traumático posible.

En todo este proceso, en primer lugar habría que considerar lo que podrían ser tres tipos de momentos en la nueva vida que ahora iniciáis los niños y niñas: los momentos de juego e interacción, los momentos de comer y los momentos de dormir o descansar; todos ellos, momentos de relación y educación al mismo tiempo.

Teniendo en cuenta los puntos de partida, y mediante el diálogo entre niños, maestros y padres, podríamos ir construyendo los procesos con la gradación adecuada, y con la imprescindible corresponsabilidad en las decisiones.

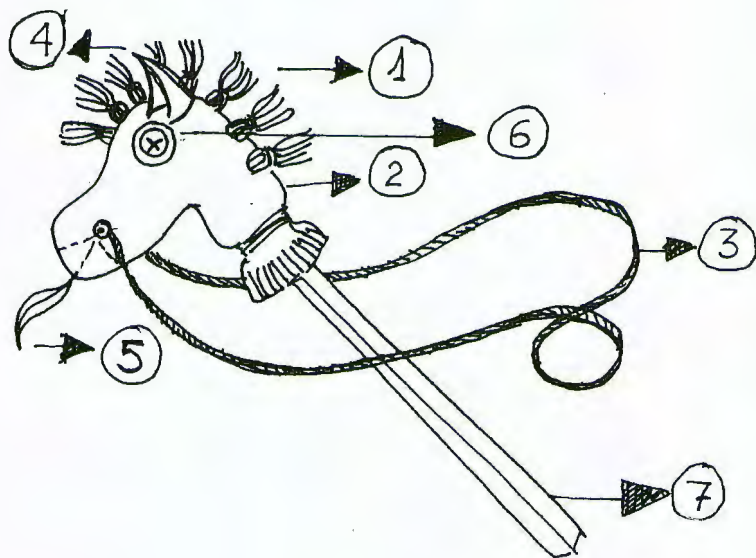
En segundo lugar, habría que preguntarse qué prioridades son más importantes: ¿las de los trabajos?, ¿las de los hijos?, ¿las de los adultos? Esto es ya una cuestión de circunstancias personales y/o de escala de valores, y de compromiso de la sociedad con la infancia y/o de organización de la vida y la actividad cooperativa social...

En último término, lo que sí es verdad —y es lo que nos puede alentar a trabajar para conseguirlo— es que, cuando los niños y niñas estáis bien, en todos los sentidos, nos dais una gran lección de entusiasmo por la vida, por la propia persona y por el mundo que os y nos circunda.

quisicosas y quisicasos



Los caballitos japoneses de la primavera



Antes, en el Japón, al llegar la primavera, se hacía una gran fiesta en la que los niños interpretaban una danza con sus caballitos de palo, como puede verse en el grabado. Nosotros podemos celebrar también así la primavera, con un calcetín y el mango de una escoba, decorados convenientemente:

- 1.- Penachos de lana para las crines.
- 2.- Caletín desaparejado, relleno de algodón o de espuma, atado a un palo con un cordel.
- 3.- Bridas de pasamanería o de cordel.
- 4.- Orejas de fieltro o de cartulina.
- 5.- Lengua de fieltro o retal de tela.
- 6.- Un botón grande para los ojos, otro pequeño para las riendas.
- 7.- Palo o mango de escoba.



Grabado de Ishikawa Toyonobu, que representa a un actor infantil danzando con su caballito (1751).

LA FAMILIA TAMBIÉN AYUDA A HABLAR MEJOR



Buscar la naturalidad del contexto y la situación comunicativa para intervenir con éxito en el perfeccionamiento del conocimiento y la habilidad del uso del lenguaje.

M. ÁNGELES ALONSO

Son muchas las criaturas de una escuela infantil que no hablan "bien".

Algunas no pronuncian una serie de sonidos; otras todo lo dicen con la "t"; otras hablan con frases de 1 ó 2 palabras; otras no se deciden a usar el lenguaje como un medio de comunicación y prefieren dar un empujón para quitar el triciclo antes que usar la voz. Hay un largo etcétera de particularidades.

En la etapa que va de los 2 años y medio a los 6 y medio -período que cubre la escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil.- las criaturas hacen evolucionar espectacularmente, de manera espontánea, el lenguaje que utilizan.

Pero algunas evolucionan más lentamente que otras y las hay que evolucionan de forma divergente a la línea habitual.



Estas deficiencias pueden dar lugar a problemas de comunicación de los niños y las niñas entre sí o de relación con el personal adulto.

En nuestra escuela hemos encontrado un sistema para ayudar a quienes no son capaces de utilizar el lenguaje como medio de relacionarse, o que lo utilizan precariamente. Se trata de una intervención de las familias en los procedimientos del currículo: El Taller de Logopedia.

Cuando se identifican los problemas lingüísticos de un niño o una niña, invitamos a algún miembro de su familia a participar en el Taller.

La criatura y su familiar acudirán a la escuela cada tres semanas, a una sesión de media hora, en horario lectivo, en un espacio en el que haya un poco de calma y un espejo.

El sistema consiste en trasladar el papel del experto (logopeda en este caso) al padre, la madre o la abuela de los niños y niñas afectados. En la media hora en que los tres trabajamos juntos, se ofrece al adulto acompañante un modelo de actividad y actitud, unos juegos y ejercicios que tendrán que practicar y una información sobre cómo deberá recoger los datos que se le pidan para dar una evaluación de la actividad entre sesiones que nos permita elaborar nuevos planes para la mejora de la comunicación de la criatura.

Así que, cuando Daniel -4 años- entra con su mamá en la pequeña biblioteca de la escuela, siente cómo sus dos mundos más importantes se funden en una sola situación. Nos presenta a su mamá y a ella va a poder mostrarle una de sus actividades escolares.

Por su parte, la mamá de Daniel está contenta de poder ayudar a su hijo, de seguir su proceso sin intermediarios, de ser útil en un campo que ella cree no dominar (el lenguaje) pero que en realidad domina muy bien (porque quien más conoce y quiere a Daniel es ella misma). Además se siente tranquila porque la responsabilidad de la línea de actuación no recae en ella, que es profana en esta materia, sino en la logopeda, que es una experta.

Buena parte del éxito del Taller está basado en esta sutil pero importantísima distinción: los adultos acompañantes *no* son expertos; asumen ese papel *solamente* para conducir las actividades propuestas por la logopeda, estrictamente en la línea que ésta las plantea. De modo que tenemos mucho cuidado de que quede bien claro que los fracasos, si los hubiere, no deben serles atribuidos. Esto les libera de buena parte de la ansiedad que de otro modo generaría la tarea y les permite concentrarse en la vertiente positiva de su aportación a la actividad.

Una sesión tipo

La mamá de Daniel llega a la escuela a las 4 menos 5. Va a la clase de su hijo, le recoge y suben los dos a la biblioteca. Daniel no va a perder ninguna actividad escolar; simplemente le dedicará una hora a lo que sus compañeros y compañeras le dedicarán hora y media.

A las 4, en la biblioteca, empieza nuestra tarea conjunta. La sesión suele incluir 3 tipos de asesoramiento diferentes:

A) Información general; por ejemplo: por qué Daniel pronuncia "case" en vez de "case"; qué sucede en su cuerpo y en su mente.

B) Información técnica específica; por ejemplo: qué tipo de ejercicios pueden ayudarle a desarrollar el músculo de su lengua para que sea más potente y ágil, y cómo realizarlos.

C) Técnicas de control de resultados; por ejemplo: qué hacer si no sale bien un ejercicio, o cuándo dar por conseguido un ítem.

A las 4 y 25 damos a Daniel y su mamá la fecha de la nueva cita.

El otro pilar del éxito radica en la generalización de los aprendizajes que la familia como agente socializador genera.

Todo el mundo sabe que no es lo mismo enseñar a una criatura a pronunciar la erre en un gabinete logopédico que conseguir que llame correctamente a su hermana Rosa cuando se dirige a ella.

Esto es lo que se consigue con más dificultad en las intervenciones tradicionales y lo que precisamente nuestro Taller logra con más facilidad, al implicar en la tarea a todos los miembros de la familia a través del adulto que acude a la escuela.

"Mamá, quiero hablar mejor", ¿vienes al Taller?

¿A QUÉ EDAD HAY QUE EMPEZAR A LEER?

ISABEL JIMÉNEZ

Ésta ha sido y es todavía una de las cuestiones polémicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las opiniones son diversas y, a veces, opuestas.

A partir de los años sesenta, con los intentos de renovar la escuela y acercarla a los principios de la llamada pedagogía activa, conviven simultáneamente dos tipos de escuelas bien diferenciadas:

— las escuelas más tradicionales, que, sin entrar para nada en la polémica de los métodos, consideran que a los seis años los niños y niñas han de leer correctamente, y, por tanto, hacen tragar a los párvulos la cartilla que tienen más a mano;

— las escuelas en las que padres y maestros, preocupados por la pedagogía y la evolución psicológica de los niños, comparten el criterio de que no resulta conveniente iniciar el aprendizaje antes de los seis años, y de que la escuela infantil ha de preparar a los niños, proporcionándoles todos los requisitos previos, para que, en el momento en que «estén maduros», puedan acceder sin traumas al aprendizaje de la lectura.



¡Ah, qué diver!



¡Receptivos a la letra impresa!

Dejemos de lado la corriente, surgida en EE.UU., que preconizaba la lectura precoz, considerando que la edad crítica para realizar este aprendizaje se situaba entre los dos y los cinco años, y que iniciarlo antes (en la cuna) era muy favorable, pero hacerlo después era llegar tarde. Esta corriente nunca ha arraigado en nuestro país, y menos todavía entre los enseñantes, dado que una de sus características era, precisamente, la atención constante de los padres a los progresos que hacía el «rey» o la «reina» de la casa, es decir, que era un método dirigido básicamente a las familias (o, mejor dicho, a determinadas familias).

Estos puntos de vista tan contrastados (a los seis años se ha de leer correctamente / antes de los seis años no se debe iniciar el aprendizaje) son cada vez menos vigentes; y así vemos cómo, poco a poco, las escuelas más tradicionales empiezan a plantearse la importancia de una metodología más cercana a las necesidades de los niños y las niñas, y, por otra parte, los maestros más dedicados a la reflexión pedagógica vuelven a plantearse cuándo se ha de iniciar el aprendizaje y cuáles han de ser los contenidos.

Todos hemos podido observar que los niños de hoy, rodeados de estímulos de todo tipo desde que nacen, son muy receptivos a la letra impresa, que ya conocen antes de que la escuela se la presente. A los cinco años hay muchos alumnos que saben leerlo todo sin que la escuela se lo haya propuesto (sobre todo si en casa tienen un ambiente motivador). ¿Quiere esto decir que nos hemos de proponer que sea igual para todos?

Los primeros años son de gran importancia en buena parte de los aprendizajes, y también en el caso de la lectura. Es básico que, desde los primeros años, los niños *vean* leer, que *oigan* cómo los signos escritos se transforman en palabras, que *comprendan* que el texto escrito tiene significado y se den cuenta de que también puede decirles cosas a ellos.

Es necesario, por tanto, que la escuela proporcione, desde bien pronto, elementos a los niños y niñas para «entrar» en el mundo de la letra escrita. Memorizar palabras y frases, saberlas «leer», incluso escribirlas, ir adentrándose progresivamente en el mundo de la letra escrita, les estimulará y les dará seguridad y confianza, y esto siempre favorece el aprendizaje. Por otra parte, empezar antes nos permite realizar un proceso más largo, progresivo y relajado, y con una mayor relación con la lengua oral; y las primeras experiencias resultan más gratificantes que si se condensa todo el trabajo en el primer curso, cuando nos encontramos con la exigencia ineludible de leer. Esto resulta precisamente válido en el caso de los alumnos con más dificultades, los que tienen un medio familiar más desfavorable y sólo cuentan con la escuela para descubrir y acercarse a este nuevo lenguaje.

Una vez formuladas estas afirmaciones, queremos, sin embargo, plantear una cuestión:

El trabajo que se realiza en la escuela infantil sigue siendo, como casi siempre, poco reconocido. Si el niño o la niña ha aprendido a relacionarse con los compañeros, si sabe expresar con espontaneidad lo que siente, si va adquiriendo autonomía o si va desarrollando su capacidad de conocimiento del entorno, no son éstas adquisiciones demasiado visibles. Pero ¿qué me decís si en la clase de 4 años, por medio de metodologías muy modernas, sin forzarlos ni traumatizarlos en absoluto, aprovechando su interés natural, se consigue que los niños y niñas acaben sabiendo escribir un montón de palabras y sabiendo leer todo lo que tienen escrito en el álbum? Esto sí se ve. Los padres, madres, abuelos y tías están encantados. Pueden enseñar a los amigos y vecinos todo lo que sabe hacer el niño o la niña. ¡Ahora sí que les enseñan! La maestra siente que se valora su trabajo. Incluso los compañeros de la 2.^a etapa pueden darse cuenta de que en la escuela infantil también se trabaja.

¿No resulta muy apetitoso dedicar los esfuerzos a un terreno que siempre es reconocido?

Ésta es la cuestión que querríamos plantear:

¿No existe el peligro de que, en nombre de la modernidad, de la motivación que tienen los niños, de los magníficos resultados que podemos conseguir, tengamos a los niños y niñas muy entretenidos buscando más palabras para añadir a la lista de las que ya sabían, sin plantearnos si eso es lo mejor que pueden estar haciendo?

¿No es posible que el placer que siente la maestra porque sus alumnos leen más palabras que los del curso anterior no le deje tiempo para volver a explicar aquel cuento que tanto les gusta, o les impida salir a observar cómo trabajan los albañiles de la obra que se construye en la esquina?

Eso sería tanto como volver —eso sí, con la metodología puesta al día— a la escuela más tradicional, que se proponía como único objetivo —y lo conseguía, no lo olvidemos— que los niños aprendiesen a leer, en detrimento de cualquier otra actividad.

La cuestión está planteada, y tendremos que reflexionar sobre esta cuestión muy seriamente.

Debemos encontrar el lugar que habrá de ocupar la letra escrita en la escuela infantil. Seguramente será un lugar importante, pero tendremos que procurar que las letras no nos tapen toda la panorámica de necesidades que tienen los niños y niñas de esta edad.



Equilibrar necesidades de los niños y niñas con cantidades de palabras...



Desde casa, desde la escuela, habrá que hablar de la experiencia del parto: dignificar el parto, devolver a la mujer la confianza en sí misma, la responsabilidad, su poder, su capacidad natural de parir.

infancia y sociedad

ACABA DE NACER UN NIÑO

Reflexiones sobre una experiencia personal

PURI BINIÉS

La mayoría de mujeres se enfrentan a su primer parto con los miedos y terrores aprendidos en su infancia. Voces diferentes hablan hoy de la entrañable experiencia de tener un hijo, de la necesidad de dignificar el parto, de devolver a la mujer la confianza en sí misma, la responsabilidad, en definitiva su poder, su capacidad natural de parir. El nacimiento de un niño, el parto de una mujer, deberían estar llenos de felicidad. Ésta es la historia, precisamente, de un pequeña vida para la que hemos querido toda la felicidad del mundo.

Lo primero que sentimos, cuando naciste, fue tu respiración. Tu padre cierra los ojos y dice que aún recuerda perfectamente tu cara sonrosada, tu mirada perpleja descubriendo la vida. Yo, contigo en brazos apretado contra mi pecho, exultaba alegría y satisfacción, llena como estaba de una felicidad profundamente compartida con tu padre, que había estado respirando, soplando, trabajando conmigo durante toda la noche para que tú nacieras. Una profunda alegría compartida también con tu tía, que estaba en casa con nosotros para lo que hiciera falta. Y con la comadrona que nos asistió y que, meses atrás, preocupados como estábamos por las historias de terror que oscurecen el momento del parto, nos recordó que la mujer es capaz de parir, que el parto no es ninguna enfermedad sino un gran esfuerzo, sin más implicaciones; que una mujer que está pariendo necesita todos los ánimos del mundo, pero ni un gramo de compasión, como los atletas y deportistas, sin ir más lejos... Y así nos transmitió la fuerza y el coraje necesarios para saber y poder vivir un momento que jamás quereremos olvidar.

Como tampoco podremos olvidar nuestro tiempo de espera. Todos te esperábamos con calma e impaciencia. Tu hermana, que tocaba mi vientre respondiendo con un "aquí, aquí" y juntaba sus manos entrecerrando los ojos para decirme lo pequeño y pequeño que eras aún. Tu padre, sorprendido y emocionado cada vez que notaba con sus manos algún movimiento de tu cuerpo, cada vez que apretaba su oído contra mi vientre y sentía el latido de tu corazón, tremendamente rápido, incansable, decidido como estabas a ser vida.

Y yo, toda ilusión y alegría. ¡Qué secreta emoción el sentirte crecer dentro de mí, el sentirte caminar pausadamente hacia la vida! Qué íntima satisfacción, felicidad y orgullo cuando de pronto recordaba que estaba embarazada. Me hacías sentir poderosa, tan llena como estaba de ti.

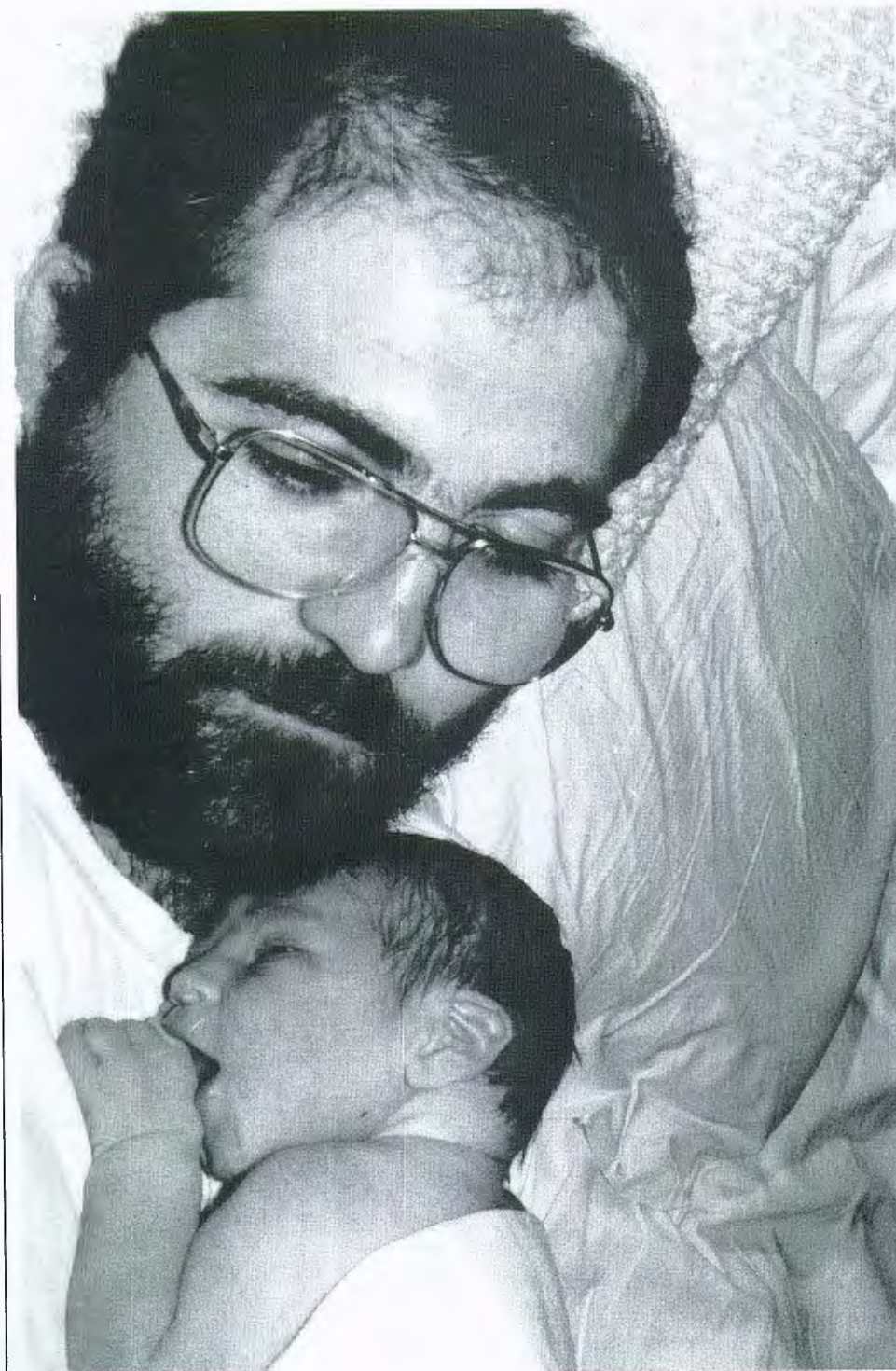
Esperando un hijo

"Estado de buena esperanza", parece ridícula la expresión pero es probablemente la mejor definición para estos nueve meses de entrañable espera: con los miedos y la incerteza del como irá todo, con la fe y confianza que te permiten avanzar hacia el futuro, porque así lo haces con tu propia vida y así debes continuar haciéndolo con la vida que llevas dentro.

Y ahora, cuando veo una mujer embarazada no puedo evitar la pequeña envidia de la *espera*. Las veo, me recuerdo, llenas a rebosar de ilusión, expectación y vida. Y es que ese maravilloso tiempo de espera te hace sentir centro del mundo. Nada te importa tanto como el pequeño ser que avanza, dentro de ti, hacia la vida. Todo es superfluo y accesorio, sólo importa él. Con las mujeres embarazadas que desean a su hijo me unirá para siempre la complicidad de estos sentimientos.

Sentimientos, no obstante, tan íntimos que pocas veces se hacen públicos. Hablar de embarazo es, por el contrario y demasiado a menudo, hablar únicamente de la "problemática del embarazo". Y así se titulan muchos libros y se encabezan muchos artículos. Y así se identifica embarazo con enfermedad hasta parecer sinónimos. Claro que hay mujeres que viven embarazos problemáticos, que incluso deben permanecer en cama haciendo reposo para no perder la criatura, pero eso no es precisamente lo normal. Da la sensación, cuando se consulta bibliografía sobre embarazo y parto, de que para estar embarazada sea obligatorio tener síntomas desagradables, como estreñimiento, inflamación de piernas, náuseas... En la sociedad en general la mujer embarazada recibe un trato de enferma. Parece imperdonable, en definitiva, que estando embarazada puedas sentirte físicamente mejor que nunca. Y yo, y muchas otras mujeres, así nos hemos sentido.

Afortunadamente, hay voces entre los profesionales sanitarios que intentan con-



¡Esfuerzos compartidos con toda naturalidad!

cienciar a las mujeres, que les dicen que su estado, escogido y deseado, es un auténtico privilegio. Y son necesarias estas voces para contrarrestar todas las historias de terror con las que se nos bombardea desde bien pequeñas. Y son necesarias estas voces para acabar poco a poco con el peso de la maldición bíblica, el obscurantismo y los miedos que rodean el hecho, antes que nada natural, de parir. Con las clases de preparación al parto, cada vez más extendidas, se está consiguiendo que embarazo y parto dejen de ser una obligación y un *mal trago* para convertirse en una elección privilegiada. Es muy importante, para la felicidad de muchas mujeres de hoy, que eso sea así. Es muy importante, para las niñas que mañana serán madres, que eso continúe siendo así. Y es muy importante, también, para los propios hijos, para su felicidad. Porque el nacimiento de un hijo no debe ser resultado del sufrimiento materno, sino de un gran esfuerzo, de un reto, de una conquista. Embarazo y parto han sido, y continúan siendo, demasiado a menudo aún, episodios llenos de sufrimiento de los que la mujer huye con el olvido. Cuando, por el contrario, podrían estar llenos de esfuerzo personal, felicidad y alegría, como ninguna otra meta podrá llegar a estarlo jamás.

Finalmente con nosotros

Escogiste una fecha caprichosa para venir al mundo, el 29 del 9 del 92, todo capicúa. El día anterior, pasadas las diez de la noche, mi cuerpo empezó a dar señales que yo no sabía bien cómo interpretar. ¿Era ya el parto? Pasado un rato no había la menor duda. Las contracciones, primero más suaves, después más intensas, ponían en marcha todo el trabajo del parto. Porque es todo un trabajo, con momentos muy duros que superas poniendo en práctica las técnicas de respiración y relajación aprendidas en las clases de preparación, y con momentos de una paz infinita -en los pocos minutos que hay entre contracción y contracción llegué hasta a dormirme-. Y así, con este ritmo alternativo de esfuerzo y descanso que nos impone la naturaleza, mi cuerpo tomaba nuevas fuerzas para afrontar una nueva contracción. ¡Y qué rápido pasa el tiempo! De pronto me di cuenta de que ya era de día. Entre contracción y contracción había pasado toda la noche, y para mí era como si sólo hubieran transcurrido unas horas. Horas después, con el nuevo día, nacerías tú.

Y tu padre siempre conmigo. Él marcaba el ritmo de mi respiración, soplaba conmigo, apretaba sus manos contra mis riñones cuando me hacían daño... Su cara delante de mí, con aquellos "venga, que lo estás haciendo muy bien", o aquel "mírame a los ojos, mírame a los ojos", cuando me notaba flaquear. Trabajó de lo lindo. Al día siguiente, al llegar la familia lo encontró descansando en la cama contigo en brazos (yo me estaba duchando); el "¿pero aquí quién ha parido?" fue inevitable... Y es que, como dijo la comadrona una vez todo había acabado, habíamos formado, los dos, un gran equipo.

Yo tenía miedo, como tantas mujeres, como todas las mujeres que dan a luz por primera vez. Por regla general, las pocas referencias que se tienen del parto son los gritos de una "pobre-mujer-víctima" que interpreta un parto en una película, o las imágenes reales de un parto hospitalario donde la mujer no grita porque está anestesiada y tan rodeada de instrumental médico, que aquello parece más una intervención quirúrgica que un parto. Yo había tenido acceso a otras informaciones y vivencias, y ello me hacía sentir más segura. Pero, aun así, el peso de la propia cultura y de la educación me hicieron vivir mi propio parto con el miedo a lo que pasará después. Y precisamente después de pasarlo todo piensas en vivir un segundo parto ya sin miedos, sabiendo lo que es, como una mujer adulta que escoge su propio destino. Buscas, en definitiva, una segunda oportunidad para hacerlo mejor.

"Mirad que guapa está, ésta es una de las señales que nos dice que todo va perfectamente bien." Era la voz de la comadrona. Todos asintieron y yo, recelosa, encaré el espejo. Y sí, me vi más guapa que nunca, con la cara llena del color sonrosado que dan el esfuerzo y la vida.

Las ganas de empujar son imperiosas, enormes. La presión que sientes en la vagina, infinita. Procuras seguir las indicaciones de la comadrona mientras protege tu periné para evitar desgarros, "ahora no aprietes, sopla, sopla"... pero no siempre eres capaz de seguirlas y se te escapan dos y tres apretones. Poco a poco, se va viendo más trozo de cabeza, hasta que toda ella está fuera. Y así estuvimos todavía unos minutos más, hasta que una nueva contracción y un nuevo apretón hicieron salir el resto de tu cuerpo, suavemente, sin que nadie estirara de ti evitando el riesgo de romper unos huesos tan tiernos. Suavemente, al ritmo que marca la misma naturaleza, la propia vida.

Y naciste tú

Lo que en países como Holanda se considera normal (el 42% de los partos tienen lugar en el propio domicilio, atendidos por personal sanitario), aquí se considera aún una proeza, una irresponsabilidad, un esnobismo... Tu padre y yo queríamos, para ti y para mí, la mejor atención. Por eso decidimos, después de largas conversaciones y de mirar aquí y allá, que si no surgía ninguna complicación que nos obligara a ir a la clínica te tendríamos en casa atendidos por una comadrona. Y así pudo ser.

Hubiéramos querido para ti una maternidad llena de vida, pero lo que encontramos fue unos hospitales en los que se obliga a la mujer a adoptar unas posturas que le hacen mucho más difícil y doloroso el parto (estirada en una cama, piernas arriba en contra de la fuerza de la gravedad...) y, consecuentemente, más difícil el nacimiento de su hijo. Donde las mujeres son sometidas a prácticas vejato-

rias, como el rasurado del vello pubiano, o indiscriminadas, como el corte del periné. Donde el parto tiene tratamiento de enfermedad, sistematizando unas actuaciones que acaban por interferir su desarrollo normal y que conducen a la mujer hacia la anestesia, lo que lleva a un índice de intervencionismo médico claramente elevado (fórceps, espátulas, cesáreas...). Se cae, además, en un círculo vicioso: las mujeres llegan al parto con un miedo ancestral, creyéndose incapaces de soportar los temibles dolores. Las anestesian y salen con más miedo todavía, con el convencimiento absoluto de que no podrían parir si no fuera con anestesia. Y nadie les informa de los riesgos que la anestesia epidural comporta, tanto para la mujer como para el niño (riesgos y efectos secundarios de la punción en la mujer, ralentización del parto y aumento del porcentaje de partos operatorios).

Y éste, Noel, hijo mío, fue el camino que escogimos. Porque creemos que los niños no deberían nacer en el mismo lugar al que van las personas enfermas... que debería haber maternidades, con los instrumentos, los quirófanos, las técnicas necesarias para los partos difíciles y problemáticos, y la sencillez aconsejable para los partos normales, que son la mayoría. La atención médica del parto tiene que cambiar. De hecho ya se han producido algunos cambios importantes, como que el padre pueda estar presente también en el parto, algo impensable en muchas clínicas públicas y privadas de nuestro país hace tan sólo veinte años.

Pocas veces se habla desde casa, desde la escuela, del parto, aun siendo una experiencia que viven diariamente miles de mujeres. Y se debería hablar. Es necesario por nuestros hijos, futuros hombres y mujeres, dignificar el parto. Que las niñas no crezcan con el miedo a parir, con la mala suerte que, como mujeres, nos ha caído encima. Porque, sencillamente, puede ser una experiencia inolvidable. Un amigo me decía que para experimentar en cierta medida el gran esfuerzo, el reto que viven las mujeres en el parto... es por lo que corre, de vez en cuando, un maratón. Y es curioso que los atletas de un maratón merezcan todo el ánimo del público y una mujer pariendo sólo merezca compasión...

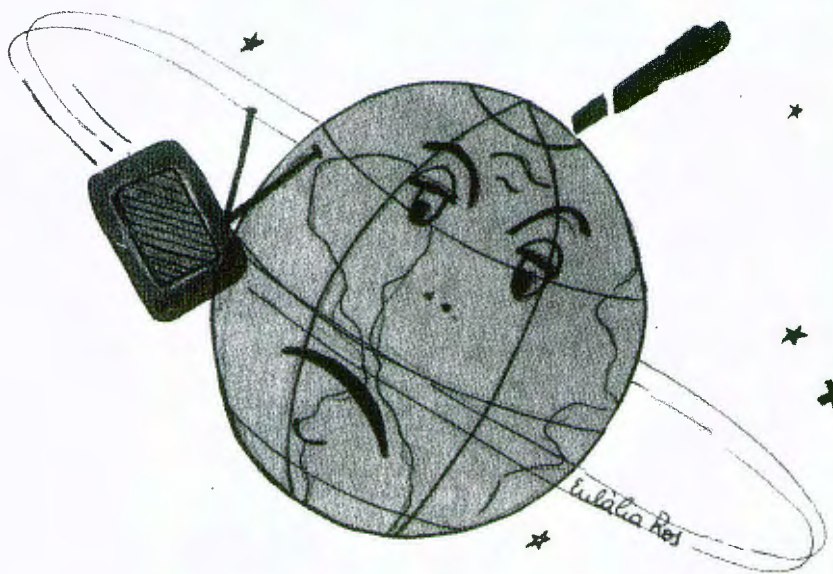
Cada mujer debería poder escoger su forma de parir, rodeada de un ambiente cálido y alentador. La mayoría de mujeres con las que he hablado recuerdan, sobre todo, ese apretón afectivo de una mano, esa sonrisa, esa caricia de una comadrona, de un médico... Los recuerdos más bonitos y más tristes del parto rebosan humanidad.

Y es que el parto es una de las experiencias más humanas que tenemos la suerte de poder vivir las mujeres. Deseo para ti, Noel, que algún día tengas la suerte de acompañar muy de cerca a una mujer en este impresionante milagro del estallido de la vida.

P.B.



Cada mujer debería poder escoger su forma de parir, rodeada de un ambiente cálido y alentador.



infancia y sociedad

USOS Y ABUSOS DE LA TELEVISIÓN

MARTA SELVA

Es muy difícil escapar a un cierto tremendismo a la hora de ofrecer una valoración sobre la programación televisiva que, por las horas de audiencia en que se emite, tiene a los niños y niñas como principales consumidores. Y es difícil porque todo lo que se había previsto desde la crítica más feroz, todas las previsiones de determinados sectores, considerados apocalípticos —atacados por agrias críticas de los sectores más posibilistas—, han acabado no sólo por confirmarse, sino por verse ampliamente superadas.

Las características de la programación televisiva dirigida al público infantil siguen, como en cualquier otra de las franjas, el dictado de las audiencias rentabilizadas publicitariamente. Cada cadena ofrece su programación basándose en criterios similares al resto de cadenas, intercambiando series e ideas para anular la competencia y asegurarse la audiencia.

De entre los criterios más utilizados destaca el de la idea de club que todas plan-

tean. Utilizan formatos y puestas en escena distintos, pero todas acogen los mismos objetivos: proponer una identificación con un proyecto lúdico que haga sentirse a los niños y las niñas partícipes preferentes de un determinado programa. Así, *La merienda*, *Super Guay* o *Super Tres* se espectacularizan a sí mismos desde esta perspectiva de audiencia aludida, de la que conocen los gustos y a la que nunca decepcionan.

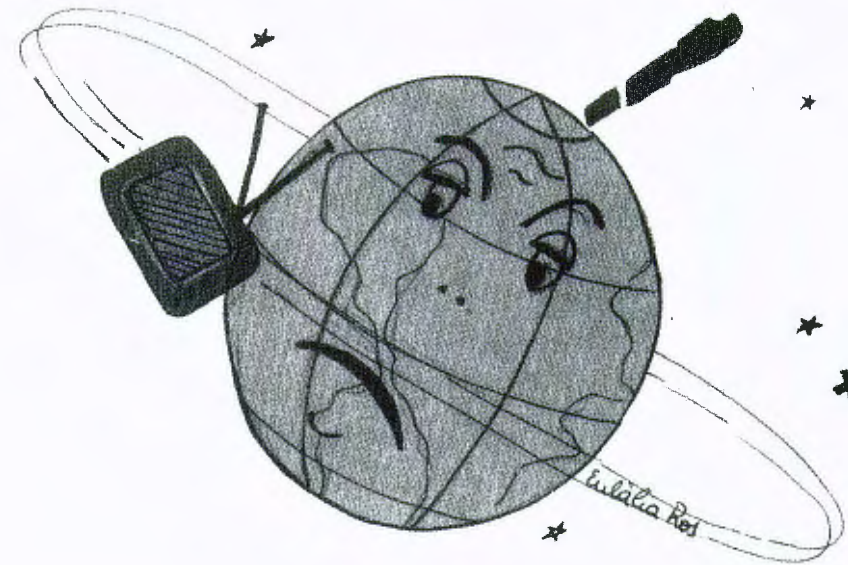
La programación que estas cadenas ofrecen es relativamente estable, ya que mantienen sus programas, durante épocas larguísimas, sin excesivas renovaciones que puedan poner a prueba la fidelidad de la audiencia y en absoluta concordancia con aquel principio que asocia, en el terreno de la infancia, la repetición y el placer.

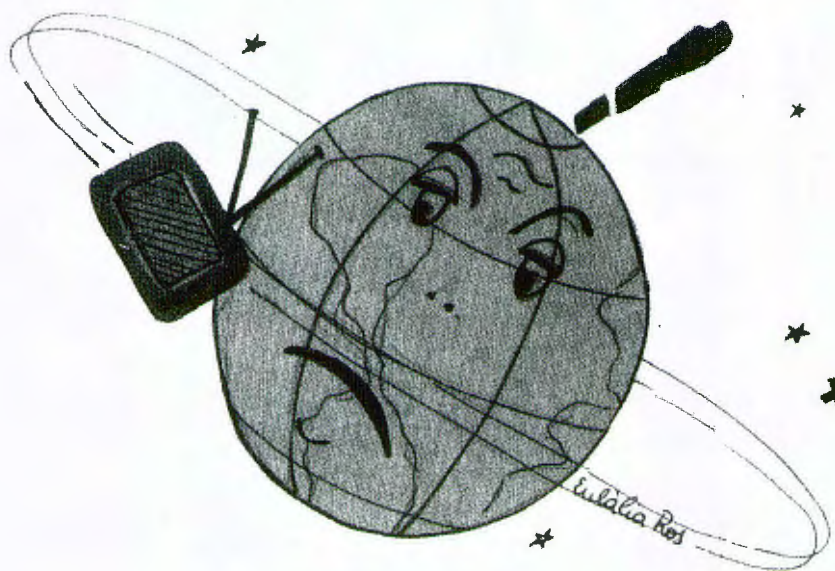
Como tónica general, dentro de los grandes bloques se inscriben diversos programas que van desde las series de dibujos animados (que en la mayoría de casos no son tales) hasta las series de adolescentes, o las denominadas de acción (mayoritariamente, policíacas). Todas con una carga de violencia sin consecuencias, notable. Violencia que, además, está subrayada por la puesta en escena de estos programas, la cual da mayor preponderancia al impacto visual y sonoro que al relato, buscando, por consiguiente, más la fascinación que la comprensión o reflexión. Estos dos últimos aspectos quedan fuera del campo del ocio y se asocian al trabajo y a la evaluación, y se sitúan, por tanto, más en el terreno de las tareas escolares que en el del tiempo libre.

Aparte de estas consideraciones generales sobre el carácter, sentido y finalidad de la programación televisiva, cada vez más emerge en paralelo otra cuestión que dirige la reflexión hacia la necesidad de valorar las interacciones entre la televisión y las prácticas vitales y sociales de la población infantil. Efectivamente, en estos momentos la televisión ocupa, conjuntamente con la pantalla de videojuegos, todo el espectro del espacio y del tiempo relacionado con el ocio. La evasión, el placer de hacer cosas que no comporten evaluación, actualmente se incluyen en la práctica telespectadora, que se ha constituido en modelo y referencia de todo lo que se hace con el único objetivo de pasar el rato.

Otras actividades, como la lectura, o el mismo juego (de imitación, ajedrez, puzzles...), han ido desplazando su vertiente lúdica y se han convertido en prácticas filocadémicas derivadas de su integración en la didáctica escolar. Este hecho desorienta el objetivo de experimentación personal que el juego tiene en sí mismo y, por tanto, de aprendizaje individual ante situaciones de simulación libremente escogidas.

En cambio, la televisión se ha convertido en el subterráneo de una cultura infantil y juvenil apartada de toda la influencia tutelar paterna, materna o escolar. Se trata de un discurso al que los niños y las niñas llegan sin ninguna mediación por





parte de las autoridades (escolares o familiares), y que, además, aunque no de forma mayoritaria, cuenta con el rechazo, en cuanto a práctica, de todo el estamento adulto cercano. Este alejamiento del reglado ámbito formativo añade un plus de atracción que favorece la existencia de una incondicionalidad, por parte de los niños y las niñas, ante unos programas que continuamente apelan a una fascinación que, con generosidad, ellos y ellas conceden gracias a la complicidad que se ofrece desde los diferentes espacios.

Existe un mundo particular, reglado desde unos singulares mecanismos imprecaorios y seductores, que se organiza entre cada persona y los diferentes programas. Un mundo lleno de preferencias e identificaciones, de complicidades y aspiraciones, ante las que el discurso de las personas adultas no tiene ninguna posibilidad de éxito. Porque el lugar y el espacio donde se producía la práctica del aprendizaje vital ligada al deseo se ha borrado en beneficio de una idea de aprovechamiento del tiempo que contiene más de las ideas competitivas de los adultos, que no del bienestar infantil. Ante la desaparición del espacio de juego, la televisión entendió que debía acoger las expectativas infantiles de evasión.

Se crea el círculo vicioso porque, evidentemente, la propia televisión, su práctica visual, ha contribuido también a que poco a poco se fueran cerrando estos espacios a los que antes aludíamos, y a que las expectativas infantiles se dirigieran únicamente hacia la «pantalla-madre» de todas las fantasías y vivencias lúdicas.

La presumible adicción a la televisión, por parte del público infantil, constituye un síntoma que habla con suficiente significación de una realidad social, cultural y sentimental como para excusarse solamente en un análisis del medio y en la detección de sus evidentes aberraciones. Es importante analizar qué lugar ocupa la televisión en el universo infantil, a qué sustituye, qué llena de sentido y qué permuta en la escala de valores en relación con las anteriores prácticas de ocio. Es imprescindible afrontar en profundidad el debate sobre los hábitos y sus «modernas transformaciones», sobre la esfera de la práctica social, paralelamente al análisis de la oferta del medio, en la que, desde hace unos años, han aparecido pocas variantes.

El atrincheramiento en contra del continuo contacto entre niñas/niños/TV, sostenido tras posiciones llenas de juicios de valor sobre el medio, tampoco ha demostrado hasta ahora ninguna eficacia. Probablemente, porque no ha habido todavía un enfoque político del problema, globalmente entendido, que se interese por cómo se está produciendo —y por parte de quién— la socialización de los niños y de las niñas, a la vez que analice la impunidad de la oferta televisiva, que podría orientarse en otras direcciones (hasta el punto de dejar de existir tal como hoy se entiende) si existiera la presión social y política suficiente.

INFANCIA E HIPOACUSIA

ESTEVE-IGNASI GAY y PILAR MARTÍN

¿Qué es?

Según la OMS, «el niño hipoacúsico es aquel que tiene una agudeza auditiva insuficiente para poder realizar el aprendizaje de la propia lengua, participar en las actividades normales de su edad y seguir con provecho la enseñanza escolar básica».

Se pueden agrupar bajo el término de *sordera* todas las deficiencias de audición susceptibles de alterar las relaciones sociales de los niños.

¿Cómo se pueden subdividir los casos de sordera?

En tres categorías, según el grado de afectación:

Los *hipoacúsicos* o *duros de oído*, que padecen una pérdida auditiva de 30 a 40 decibelios. Son capaces de hablar.



Los controles pediátricos sistemáticos ayudan a medir la agudeza auditiva.



Los *semisordos*, con un déficit de 50 a 80 decibelios. No pueden oír las frecuencias del habla o conversación, y según en qué momento del desarrollo del lenguaje se produzca esta anomalía, serán capaces de hablar o no.

Los *sordos profundos*, totales o casi totales. Tampoco pueden escuchar las frecuencias de la conversación humana.

Así pues, la sordera se define, y su tratamiento se orienta, en función del lenguaje.

¿A qué es debida?

Las causas de sordera se agrupan en tres categorías cronológicas:

Prenatales:

Afecciones genéticas, malformaciones congénitas (rubéola o fármacos), carencias vitamínicas o agentes físicos.

Neonatales:

Traumatismos en el momento del parto o ictericia nuclear.

Posnatales:

Meningitis, encefalitis agudas, intoxicaciones medicamentosas (estreptomicina...), obstrucciones tubáricas (resfriados recurrentes de las vías aéreas superiores) u otitis (la más importante, la serosa).

Causas desconocidas:

Casi el 50 % del total de sorderas.

¿Qué frecuencia tiene?

Según los estudios realizados, se estima que, de cada 100 niños, uno tiene dificultades auditivas; de cada 1.000 niños, uno es sordo y necesita un aprendizaje especializado.

¿Cómo se diagnostica?

Desde el nacimiento:

Puede sospecharse en función de los antecedentes familiares o si la madre ha padecido la roséola durante el embarazo. Si existe sospecha, el neonatólogo realizará unas pruebas específicas.

En el lactante:

La sospecha arranca de los padres, que se aperciben de que el niño afectado no vuelve la cabeza al oír ruido, o su voz. El pediatra establecerá un diagnóstico de sospecha más cuidadoso y, para confirmarlo, solicitará una impedanciometría, que es una prueba similar a la audiometría. Si existen dudas, se puede consultar con el Centro de Atención Precoz.

En el niño de dos a cinco años:

La sospecha también proviene de los padres, o bien de la escuela infantil. Puede ocurrir que llamen al niño por detrás, por su nombre, y no responda, y además presente un retraso importante en el desarrollo del lenguaje. El pediatra o el Centro de Atención Precoz orientará a la familia para establecer el diagnóstico de certeza.

En la edad escolar:

Los niños sordos ya han sido detectados, o por la familia o por el pediatra, al realizar el control sistemático del niño sano. En esta etapa se detectan hipoacusias moderadas, o graves, como consecuencia de otitis catarrales de repetición. La sospecha de una hipoacusia requiere la intervención de un otorrino especializado, para establecer un diagnóstico específico del grado, tipo y posible causa del déficit, lo cual resulta imprescindible para realizar un tratamiento personalizado y asegurar la rehabilitación e integración social.

¿Qué complicaciones puede provocar?

Trastornos de lenguaje:

Están en relación con la intensidad y precocidad del déficit, así como con la implicación de la familia en el desarrollo de su lenguaje. Los niños afectados de sordera congénita no pasan del estado del balbuceo; en este caso resulta fundamental un diagnóstico y una estimulación precoz. Pueden ser signos de sospecha: problemas de pronunciación, pobreza de vocabulario, locución monótona, deformación de consonantes, confusión de vocales.

Trastornos psicoafectivos:

El niño sordo suele ser inquieto, ya que no oye la voz tranquilizadora de los padres que le advierten del peligro o calman su inseguridad; y vive el mundo de silencio que le rodea de manera angustiada. Una hipoacusia intermedia puede pasar desapercibida: él mismo no sabe que padece este déficit, vive con frustración la comunicación verbal con los otros, comprende mal lo que se le dice, participa difícilmente de la vida familiar y escolar, y padece con frecuencia castigos injustificados. El niño afectado tiende a aislarse de un mundo que no entiende bien, y suele reaccionar con desconfianza y agresividad. Habitualmente, se trata de niños de inteligencia normal, con facultades visuales y





motoras que le permiten compensar en parte el déficit sensorial; pero los trastornos psicoafectivos pueden impedir el pleno desarrollo de sus posibilidades intelectuales.

Dificultades de orientación temporal:

Son frecuentes en las hipoacusias precoces y graves; el niño no percibe el ritmo del tiempo, el de la palabra, y se adapta difícilmente a una disciplina colectiva, al imperativo de los horarios.

Otros problemas:

La sordera acompaña a veces otras enfermedades o síntomas, como la fragilidad ósea, la coreoatetosis, una afección del corazón, o del riñón, con micción de sangre, un tipo de bocio... Así pues, cuando se descubre una hipoacusia grave, se debe estudiar médicamente la causa, que puede radicar en enfermedades de otras partes del cuerpo distintas del oído o el cerebro.

¿Cómo podemos mejorar la comunicación con los hipoacúsicos?

Para mejorar la comunicación con un hipoacúsico:

- Se le debe avisar antes de hablarle.
- Aunque lleve audífono, ha de mirar los movimientos de nuestros labios.
- Si estamos situados a contraluz, o nuestra cara no está bien iluminada, no podrá vernos los labios y no nos entenderá.
- Hay que hablarle siempre cerca y de cara.
- No se le debe hablar deprisa.
- Hay que hablarle claro, en voz alta, pero sin gritar.
- No se le debe hablar con la boca llena ni ponerse nada delante de los labios.
- Hay que hablarle con frases completas, y no utilizando palabras sueltas.
- Si no nos entiende, debemos buscar otra palabra más fácil de pronunciar que signifique lo mismo; si no, podemos representarla con mímica o bien escribirla.
- El niño sordo puede jugar con los demás; ahora bien, si no entiende las explicaciones en grupo, hay que dirigirse a él de forma individualizada: de esta manera, seguro que lo entenderá.

¿Qué hay que tener en cuenta en la escuela?

Al empezar el curso, si se han de *incorporar* niños nuevos al aula, el educador ha de preguntar a sus padres si presentan alguna característica de salud particular como hipoacusia o sordera; en caso afirmativo, se les ha de convocar enseguida a

una reunión para informarse de cómo actúa el niño y el adulto en la atención del déficit auditivo.

En estos casos se deberá diseñar una *adecuación curricular individualizada* con la ayuda del maestro de educación especial y del equipo de asesoramiento psicopedagógico; o puede ser que la entrada del niño hipoacúsico vaya acompañada de un miembro del centro de recursos escolares de deficiencias auditivas.

Se debe situar al alumno afectado en un *lugar del aula* cercano a la ventana y cerca del lugar donde acostumbre a colocarse el maestro para dar las explicaciones.

El *primer día de clase*, en el momento de la *presentación de los componentes del grupo clase* (alumnos y maestro) y de la explicación de cómo ha ido el verano, se hará mención de las características del compañero afectado de hipoacusia, y se explicarán las atenciones necesarias para que la comunicación con este compañero resulte efectiva.

Puede realizar el mismo *ejercicio físico* que sus compañeros, pero se debe acordar la forma de comunicación alternativa a la acústica en caso de necesidad.

Si se organiza una *salida escolar* de un día o más, no se le debe excluir nunca. Hay que tener en cuenta la información que han facilitado los padres en la primera entrevista.

Si *se queda a comer*, el educador debe facilitar que los padres informen al monitor de comedor sobre las características del niño y las atenciones que ha de dispensarle.

¿Dónde podemos encontrar más información?

FIAPAS

Federación Española de asociaciones de padres y amigos de los sordos

Nuñez de Balboa, 3. 1º interior

28001 Madrid

Tel.: (91) 578 51 49

Fax: (91) 578 57 46

Funciones:

— Facilita servicios de información, orientación y asistencia técnica.

— Estimula la relación entre las distintas asociaciones federadas.





— Organiza cursos, congresos y encuentros, y promueve publicaciones para dar a conocer la problemática de las personas sordas y orientar acerca de aquellos aspectos educativos, laborales y sociales que les afectan.

— Promueve investigaciones sobre el tratamiento y atención a las personas deficientes auditivas.

Sociedad de Ayuda Mutua entre los Sordos de Cataluña

Consell de Cent, 382

08009 Barcelona

Tel.: (93) 246 68 33

Persona de contacto: Pere Rosic

— Ayuda mutua entre los asociados, y especialmente a los socios mayores de 60 años; promoción de la previsión social de los sordomudos; ocio, excursiones, grupo de teatro y actividades culturales.

Instituto Auditivo Español

Pau Claris, 98.

08010 Barcelona

Tel.: (93) 317 35 28

Guía de la integración

— Del Ministerio de Educación y Ciencia.

Visualizador fonético Personal System/2 de IBM

— Permite ver la voz, mediante un microordenador, a aquellas personas que no pueden oírla. Se trata de un programa informático para la terapia del lenguaje; es un instrumento para logopedas. Para más información, tel.: 900 100 400 (IBM).

Federación ECOM

Federación de Asociaciones de Disminuidos Físicos.

Sta. Isabel, 15; 1º B

28012 Madrid

Tel.: (91) 527 61 60

— Dispone de un archivo actualizado de todas las asociaciones o grupos de ayuda mutua que tienen relación con las personas con discapacidades físicas, y la manera de ponerse en contacto con ellos; dispone también de un centro de documentación especializado que contiene material de divulgación y para profesionales.

HAZLE MASAJE A TU HIJO

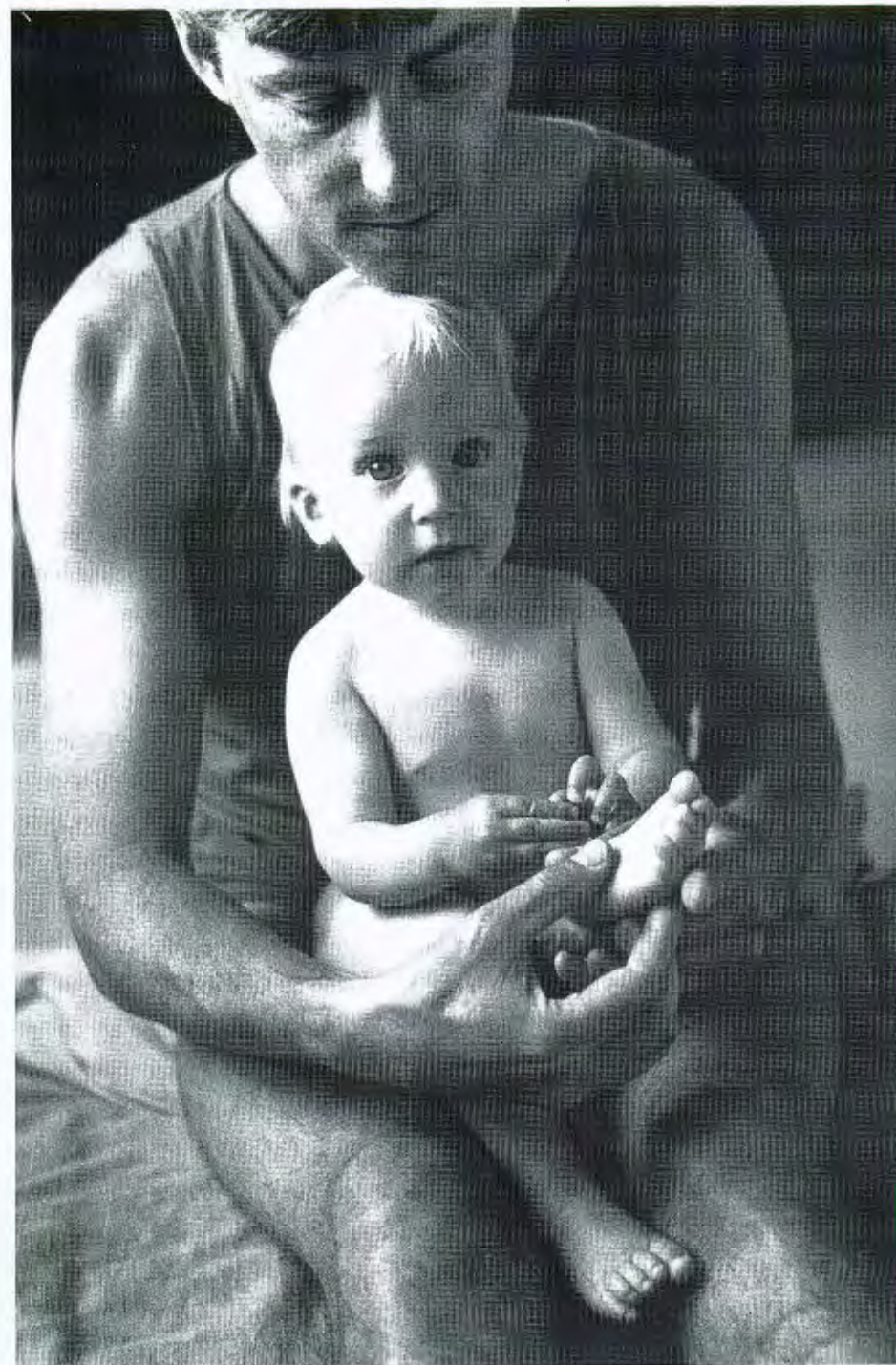
INGER HARTELIUS

Manos que se deslizan sin dificultad por el tierno cuerpo de la criatura...

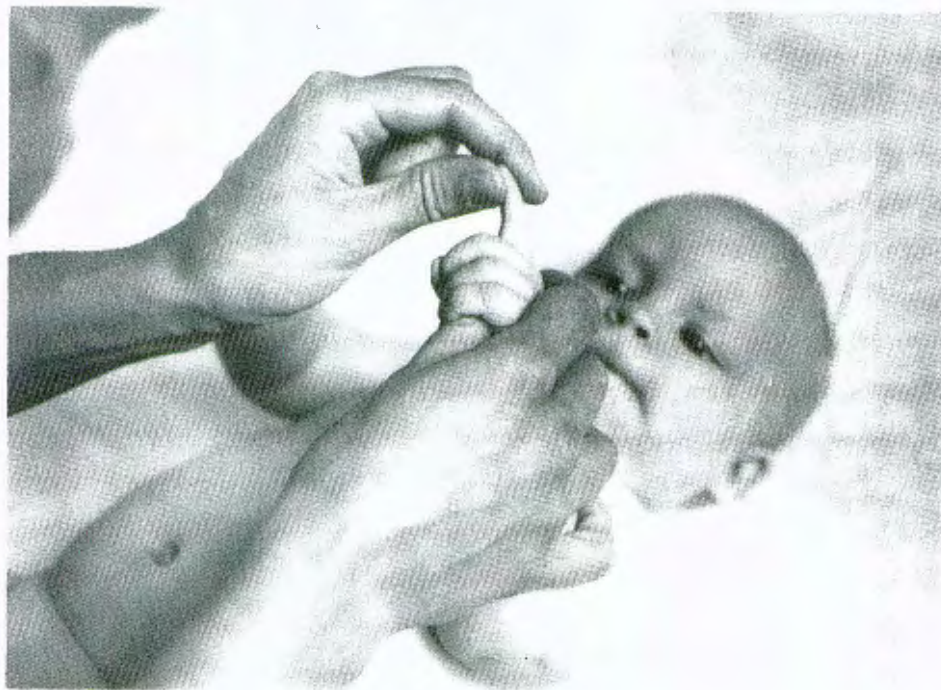
Cuando se ha experimentado una vez un masaje positivo, ya no se tienen dudas: el masaje es una fuente de contactos y una nueva energía entre niño y adulto.

En Barcelona, en el mes de noviembre, estuve enseñando a un grupo de padres, enfermeras y otros profesionales cómo aprender y tratar el masaje de los pequeños. Nos dimos cuenta de que el masaje no afecta sólo al niño que lo recibe, sino también al adulto que lo realiza.

Nosotros, adultos, cuando éramos niños no siempre recibíamos este calor y contacto corporal que necesitábamos. Por ello, puede parecernos algo difícil el hecho de empezar nosotros mismos a hacer masajes a niños pequeños, aunque mentalmente lo entendamos. Por tanto, es bueno dejarse guiar y aconsejar por un instructor profesional y encontrarse con personas de otros grupos que disfrutaran del masaje.



El padre de Tea le hace masajes con el dedo pulgar desde el talón hasta la punta de los dedos, mientras que los dedos restantes masajean la parte superior del pie. (Foto: Niels Nyholm)



Jens recibe de su madre un masaje en la mano. (Foto: Niels Nyholm)

Tómate tiempo

Hacer o recibir masaje —independientemente de si es para niños o adultos— es un proceso tan curativo que puede resultar difícil de entender, ya que se trata todavía de algo nuevo.

Yo aconsejo a los principiantes que se tomen tiempo para aceptarlo, pues todas las cosas nuevas requieren tiempo. Si te tomas tiempo, puedes experimentar de manera más positiva tus reacciones y las del pequeño.

Desde 1984, en Dinamarca, he estado enseñando a adultos a hacer masaje a sus hijos. Todavía me enseñan cosas nuevas. Además, existe un gran problema de desarrollo y evaluación de mis experiencias con la AIIMI (Asociación Internacional de Instructores de Masaje Infantil), una asociación y escuela, creada por Vimala Schneider, que ya tiene instructores autorizados en muchos países: Italia, Francia, Rumania, Repúblicas Checa y Eslovaca, Suecia, Noruega, Dinamarca, Islandia, islas Feroe, Finlandia, Rusia, Estados Unidos, y ahora también España.

Resulta interesante y muy inspirador tener contactos con gente de tantos países y experimentar que, mediante el masaje, hablamos la misma lengua.

El ritmo de los niños

El masaje ofrece un buen contacto para el niño y para una misma. Cuando estoy tensa, el masaje me puede servir de calmante. No hace falta que cada vez sea un masaje completo. Para establecer un contacto profundo y cálido, con menos hay más que suficiente.

Algunos padres explican que les cuesta un poco hacer masajes solos, en casa. No funcionan igual. Quizá ello se deba al hecho de que la energía de un grupo es más fuerte, y a que tanto el niño como el adulto se ayudan mutuamente. Por eso los grupos constituyen habitualmente un buen apoyo.

Muchos vuelven cuando tienen otro hijo, y esto resulta muy agradable y enriquecedor.

También en las instituciones

Muchos niños y niñas, en las instituciones, tienen necesidad de tocar, del contacto con el cuerpo, que proporciona calor y seguridad. Éste es uno de los motivos por los que enseñé masaje de niños a enfermeras y pedagogos.

El objetivo de esta enseñanza es ofrecer, tanto a las enfermeras como a los pedagogos, ganas e inspiración para tocar a los niños, y para prestar atención a cómo les gusta más el contacto.

No se trata de utilizar el masaje como forma de trato, sino de estimular el sentido del tacto del niño de una manera apropiada.

El sentido del tacto es la base del sano desarrollo de los otros sentidos, y, por tanto, es de naturaleza vital y abierta para el crecimiento normal de los niños y niñas.

Por ejemplo, a los niños que tienen dificultad para concentrarse, a menudo se les puede ayudar con el estímulo del contacto.

En unas manos adecuadas, tiernas y agradables, el masaje constituye un contacto curativo y eficaz entre niños y adultos.

Uno de los principales objetivos del masaje consiste precisamente en consolidar el contacto entre niños y adultos; un contacto basado en el calor y el afecto, y en ser abierto.

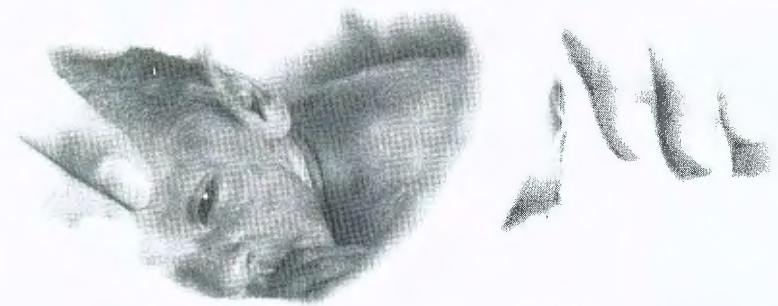
La estructura y la idea del masaje de los recién nacidos se puede utilizar, por tanto, también con niños mayores: tanto con niños de mayor edad como con aquellos que, por diferentes cuestiones, no se han desarrollado de manera normal. Muchos instructores tienen experiencias positivas instruyendo a padres que tienen a su cargo hijos discapacitados.

Se ha desarrollado una técnica especial para niños mayores con discapacidades: BART (Técnicas de Relajación y Unión).

Un masaje que incide en el hecho de que se ha de dejar tiempo a los niños para que se acostumbren al contacto, en aumentar el contacto entre padres e hijos, y también en reforzar la parte relajante del masaje.

Cuando hago masaje a mis propios hijos —Tore, de catorce años, y Tea, de cinco—, aún noto un fuerte sentimiento de camaradería con ellos. Experimento que somos una parte de un todo lleno de vida y calor, que elimina el estrés y las prisas de nuestro entorno.

Ahora mis hijos ya pueden escribir sobre sus experiencias. Hablan abiertamente sobre cosas que, de otro modo, quizá ni siquiera mencionarían, como experiencias en la escuela, con las que están contentos o tristes. A menudo dicen también: ¿no puedes volver a hacerlo una vez más? De momento, lo que le gusta más a Tore es que le haga masaje en los pies, y a Tea, que se lo haga en el vientre, y mejor si todas las veces es igual.



Natacha en la incubadora. Su madre la coge con manos tranquilas. (Foto: Lotte Lund)



Esto evoluciona con el tiempo. Cuando Tea tenía un año, estaba tan llena de dinamita que tenía mucha suerte si lograba atraparla. Entonces, había de combinar el masaje con sonidos, canciones y palabras. Le encantaba —de hecho, todavía le encanta— contar los dedos del pie.

Cuando tenía nueve meses, estaba tan tranquila y atenta durante el masaje como ahora. Pero ha cambiado muchas veces con el tiempo. Es importante respetar el ritmo y los cambios de los niños, de modo que el masaje siempre sea cálido y vivo.

Grupos de madres y especialistas

Aparte de hacer masajes a mis hijos, enseñé a los padres en grupos, en la escuela nocturna y a asistentes de centros de salud. Además, enseñé en cursillos de instructores a diferentes especialistas para hacer masajes a recién nacidos.

En cuanto a los grupos de padres e hijos, prefiero seis niños y pasar con las respectivas madres o padres.

El aprendizaje se construye poco a poco, al objeto de que los padres aprendan a hacer masaje a una parte distinta del cuerpo cada vez.

Resulta fácil de comprender. Los padres empiezan a adquirir confianza, por ejemplo, en el masaje de las piernas, antes de que sigamos con el abdomen. De esta manera entienden el masaje, y, por tanto, más tarde no habrán de gastar energía recordando cómo se debe hacer. Vale la pena prestar atención a sus reacciones y a las de los niños y niñas durante la experiencia.

En los grupos, hay niños prematuros (cuando ya son suficientemente maduros para el masaje), niños mongólicos, niños con cólico, niños hiperactivos y niños con problemas de contacto entre padres e hijos, junto con niños sin dificultades, con los cuales los padres utilizan el masaje para tener un contacto más intenso y adquirir más confianza con sus hijos.

Sucede con frecuencia que los niños al principio están intranquilos, pero, al cabo de un rato, se consigue adaptar el masaje a cada niño, de manera que todos lo disfrutan. Resulta increíblemente agradable.

Esta atmósfera, esta intensidad, calor y alegría que se construye poco a poco da muchos ánimos tanto a mayores como a pequeños.

En Dinamarca, los padres participan en el cuidado de cada día y en el de los niños prematuros que están en el hospital. Intentan animar a los otros padres en el proyecto y ver cómo reaccionan los niños al masaje hecho por sus padres.

Nos han enseñado que el masaje con el que los padres animan el cuerpo de los niños constituye un gran estímulo para los prematuros. No tienen necesidad de masaje, pero sí de unas manos tranquilas, agradables y de confianza que reposen al tocar el cuerpo. Cuando los niños son mayores y ya han adquirido un papel en su entorno, entonces obtienen satisfacción con el masaje.

Además, hemos experimentado que las enfermeras y otras personas que atienden a niños prematuros tienen muchas ganas de aprender cosas sobre el fantástico lenguaje del cuerpo de los niños.

Con estas experiencias, hemos realizado cursos de capacitación para enfermeras, y publicamos el anuario *Querer y abrazar. Un libro sobre el contacto entre padres y niños prematuros*.

Los tranquilos momentos con padres e hijos en situaciones de masaje me han enseñado lo importante que es consolidar el contacto entre ellos.

Y todavía es mejor si se empieza a realizar durante el embarazo.

I.H.



Si se desea contactar con la AEIMI en España:

AEIMI
Balmes, 264, ático, 1.^a
08006 Barcelona
Tel.: (93) 415 09 99
Fax: (93) 238 27 85

Para contactar con la autora:

Inger Hartelius
Litorina Parken, 130
DK 2680 Sofrod Strand
Dinamarca

LA LOMA DE MAMBIALA

ROSER ROS

Cuando por tierras de Cuba pasaron los tres jinetes, oyeron una retahíla que les hizo mondar de risa. Al oído rápido se le pegó, la memoria, fiel, con ella se quedó, y, finalmente, con estas palabras la voz la contó:

Dicen que hubo una vez un negro que se llamaba Serapio que estaba dispuesto a todo menos a ganarse la vida.

De limosna habían comido con bastante regularidad él, su mujer y sus hijos. Pero llegó una época muy mala y la comida se hizo chica para todos.

*-¿Por qué no trabajas, Serapio? ¡Se acabó la sopa boba, negro manganzón!
Un día se subió Serapio a lo alto de la loma de Mambiala y empezó pacientemente a explorar los calabazares que por allí había.*

—Dámela, Mambiala, Mambiala,

¡Ay, Dío, Mambiala!

Yo pobre, Mambiala,

¡Ay, Dío, Mambiala!

¡Yo se muere de hambre, Mambiala, Mambiala!

Cuando, después de haber llorado contra el suelo, se incorporó para marcharse, vio a su lado una cazuelita de barro roja. La más graciosa y juvenil que ha debido salir nunca de manos de alfarero. Tan simpática, que sintió alegría y un deseo de acariciarla... Y le habló así el negro Serapio:

*—¡Ay, qué bonita eres y qué redondita y nuevecita! ¿Quién te ha traído aquí?
¿Algún desgraciado como yo, buscando una calabaza? -y le preguntó, suspirando:*

—¿Cómo te llamas Negrita gorda?

La cazuelita, moviéndose sobre sus caderas, con mucha coquetería le contestó:

—Yo se ñama Cazuelita Cocina bueno.

—¿El hambre me hace oír disparates? -pensó Serapio-. A ver, repíteme:

—¿Cómo te llamas?

—Cazuelita Cocina Bueno.

—Pues cocina para mí.

Se hizo un rebilete en el aire la cazuela. Tendióse sobre la hierba un blanquísimo mantel y en vajilla fina le sirvió un almuerzo exquisito al pobre Serapio, que comió hasta decir no puedo más y bebió hasta sentir que la loma de Mambiala se bamboleaba.

Así que bajó Serapio a su casa con la cazuelita bajo el brazo. No más llegar, fue Serapio a convidar a la negrada del pueblo y cuando tuvo a todos los invitados reunidos, dijo el negro dirigiéndose a la cazuelita con voz dulcísima:

—¿Cómo te llamas?

—Cazuelita Cocina Bueno.

—Pues cócnale a esta gente como tú sabes, linda.

Y no se habían repuesto de su asombro, que ya la cazuela había cubierto la mesa de platos, a cual más succulento y apetitoso. Todo excelente y sin medida. Y comió el pueblo entero y no hubo quien no se emborrachara. Y fue inevitable bailar toda la noche y todo el día siguiente con su noche.

Pero un día, un rico le dijo a Serapio:

—Te doy diez buenas caballerías ya sembradas de caña, por tu cazuela.

—No, señor -contestó Serapio.

—Yo -repuso otro señorón- te daría todos mis cafetales.

—Que no -decía Serapio.

—Yo -dijo el dueño de la Compañía Naviera- te daría mi goleta Gaviota...

—¡He dicho que no!



—Yo -le propuso al fin un tal Don Cayetano, Marqués de Zarralarraga- te ofrezco ¡un millón de pesos por la Cocina Bueno!

Cuando el negro oyó un millón de pesos, salió corriendo a buscar un notario y allí mismo se redactó la escritura.

—Firme usted, don Serapio.

—Es que no sé escribir -dijo el negro- y tampoco sé leer.

—No hace falta. ¡Estamos entre caballeros!

Y hete aquí que el documento era nulo. Y para colmo de males, el marqués de Zarralarraga, aquella misma noche, resbaló sobre una cáscara de mango y se rompió la cazuela. Así que el negro Serapio se quedó en un instante tan miserable como había nacido.

Y al día siguiente subió Serapio de nuevo a la loma por si la suerte le volvía a sonreír.

—Dámela, Mambiala, Mambiala,

¡Ay, Dío, Mambiala!

Yo pobre, Mambiala

¡Ay, Dío, Mambiala!

¡Yo se muere de hambre, Mambiala, Mambiala!

Y así iba repitiendo su ruego, cuando el dedo gordo de su pie derecho tropezó con un bastón. Un bastón de Manatí.

—¿Cómo te llamas? -le preguntó enseguida.

—¡Señor Manatí, Buen Repartidor! -dijo con bronca voz.

—¡Pues reparte conmigo, Señor Manatí!

Manatí, celoso cumplidor de su deber, ¡Zúava, zúava, zúava!, lo molió a palos. Y hubiera acabado con él, si el negro no le dice entre golpe y golpe:

—¡Está bu-e-no, Señor Manatí!

El Manatí se detuvo repentinamente en el aire.

—¿Qué haré? -se preguntó el negro perplejo.

Abajo, le esperaban los vecinos y los compadres. La gente rodeaba la mesa, alborozada, prometiéndose banqueteo y, luego, baile por todo lo alto.

—Atención -gritó no bien hubo llegado frente a la muchedumbre reunida, colocando el Manatí en medio de la mesa-. No se mueva nadie.

Se hizo un silencio. Serapio se alejó cuanto pudo. Se trepó en un árbol y escondido entre las ramas, dijo, no sin que le temblara la voz un poco:

—Al que está en la mesa... ¿Cómo se llama?

—Señor Manatí, Buen Repartidor.

—Pues reparta, Señor Manatí, equitativamente.

¡Pákata! ¡Pákata! ¡Pákata! ¡Pákata!

Empezó la tunda. Y cuando Serapio hubo considerado que cada cual se había llevado su merecido, recogió su bastón y se alejó del pueblo.

Las negras sabían la historia.

Se la contaban a los niños que se la pedían sin cesar.

—¿Y Doña Palabra? -se preguntarán.

Pues, ¡nada! ¡Le gustó! ¡Yaya si le gustó! Pero como estaba al comienzo de su tratamiento, sólo esbozó una leve sonrisa... Y esperó que le contaran más,

y más,

muchos más...(1)

R.R.

(1) Adaptación del cuento del mismo título de la cubana Lydia Cabrera: *Cuentos negros de Cuba*, Barcelona, Icaria, 1989.

Libros al alcance de los niños

Primeras letras, primeras sílabas, primeros juegos

Antonio Rubio
El murciélago Aurelio
 Ilustraciones de Pablo Núñez
 Madrid, S.M., Los piratas; 22.



En la ya centenaria historia del libro infantil, los abecedarios son el tipo de libro más antiguo. Nos encantaría, un día, hacer una historia monográfica de los abecedarios, pues su anecdotario es encantador. El orden por el que a todos los lectores del mundo nos fueron presentadas las primeras letras, con los dibujos que desde Comenio las acompañaban, con aquellas rimas tan toscas como contundentes: "U, borriquito como tú..." y el gran despliegue de ingenio que a partir del siglo XX esta modalidad bibliográfica ha mostrado por doquier, nos parecen dignos de una atención con mayúscula. Y ya no digamos de los abecedarios chinos, árabes o de cualquier otra grafía, que deben resultar estéticamente apasionantes.

Por ello, y por que nos consta que llevábamos años sin que hubiese en nuestro país un libro que enlazara la modestia de pretensiones requerida por el género con la innovación, aplaudimos la aparición de *El murciélago Aurelio* y deseamos llamar vuestra atención sobre él.

No es más -ni menos- que un simple silabario, aparentemente sin pretensiones, asequible de precio, y bien arropado dentro de una colección asimismo sencilla. Pero sus brillantes páginas coloreadas cobijan un juego lleno de jocosidad y de ingenio, en un equilibrio perfecto y atractivo entre composición, ilustración y texto. El texto nos va presentando, sucesivamente, las cinco vocales. Por ejemplo: "Con la *a* va la sal al mar". Fijémonos en la astucia del autor por encontrar una narrativa monosilábica centrada en la vocal presentada. ¿Qué ocurrirá si juntamos dos *as*? "Con una *a* y otra *a*, se baña la rana, se lava la lana, se toca el tam-tam" ¡Y ya no digamos con tres! La fiesta vocálica y acumulativa va creciendo en espiral y en intensidad cromática, a lo largo de unas páginas que Pablo Núñez ha sabido diseñar como auténticos pósters festivos, hasta alcanzar las cuatro sílabas y las cinco vocales que se ha quedado para sí el murciélago Aurelio -contad, contad, y comprobad- el protagonista de esta vertiginosa cascada de fuego artificiales, y, por tanto, el amigo de los pequeños que han sido capaces de superar las dificultades del deletreo y de intuir la trama numérica de la estructura narrativa.

Se necesita mucho ingenio, que los autores derrochan por partes iguales, para

hacer algo tan sólido con un material tan frágil, y para los adultos generalmente tan soso, como las vocales, las sílabas, la aritmética, la rima, la forma y el color. Nos congratulamos mucho de que quienes empiezan a leer puedan encontrar, más allá de la cartilla escolar, un libro de lectura, con intriga y emoción ascendente, que es verdadera literatura, porque es puro fuego, puro fuego.

Tantágora

Congreso sobre educación. Los retos de la educación ante el siglo XXI



Durante los días 10, 11 y 12 de marzo de 1995, bajo el título *Los retos de la educación ante el siglo XXI*, CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) se celebra en Madrid un Congreso Estatal, dirigido a padres y madres, profesores y profesoras, alumnado y, en general, a todas aquellas personas interesadas en el presente y el futuro de la educación.

Los objetivos del Congreso son los siguientes:

Abrir un debate acerca de cómo debe configurarse la educación en España, ante la entrada del nuevo siglo.

Reflexionar sobre los aspectos sociales de la educación que determinan lo que se ha venido denominando como *igualdad de oportunidades, educación en valores y en la diversidad*.

Clarificar las señas de identidad de la escuela pública, acorde con las características de la sociedad actual y del futuro.

El congreso está centrado en *tres grandes bloques de trabajo: Democracia y educación, Funciones sociales de la educación, Educación y escuela pública*; asimismo, siete foros de trabajo: *Educación intercultural, Educación en la diversidad, Educación, ocio y tiempo libre, Educación y empleo, Educación y medio ambiente, Educación y medios de comunicación, La organización de los centros educativos*.

Información: CEAPA
 Puerta del Sol, 4 - 6º A
 28013 Madrid
 Teléfono (91) 531 02 48
 Fax (91) 521 73 92

Intervención de Mariano Dolci en el homenaje a Loris Malaguzzi (Escuela de Verano de Rosa Sensat de 1994)

Muchas gracias a todos y especialmente a los amigos de Rosa Sensat por haberme invitado; perdonad mi emoción. Me haría muchísima ilusión seguir expresándome en vuestra bella lengua, pero el amor que tengo por ella desde hace ya mucho tiempo no justifica su asesinato. Ahora hablaré en italiano, despacio, y pido protección a vuestro Ramon Llull, quien, como todos saben, dice: «Lo que no entendamos a través de la lengua, lo entenderemos por el corazón».* No sin profunda reflexión he aceptado, cinco meses después de la muerte de Malaguzzi, la invitación de Rosa Sensat, lo que agradezco también en nombre del Comune di Reggio. Cinco meses pueden parecer suficientes, pero yo, como tantos otros, me siento todavía demasiado inmerso en un luto doloroso y difícil de superar para encontrar las palabras idóneas que expresen mis emociones. Malaguzzi había padecido ya dos infartos y tenía setenta y cuatro años; pero, aunque hubiera tenido veinte años más, de cualquier modo su muerte hubiera sido inesperada para nosotros: por un irracional en tanto que elemental proceso de proyección de nuestros deseos y de nuestras exigencias de reafirmación, la parte más profunda de nosotros se había acostumbrado, evidentemente, a considerar eterna su presencia.

Por mi parte, además, está el embarazo de encontrarme ante una conmemoración: la suya. Asimismo, estoy rodeado, a ambos lados de la mesa, de amigos y conocidos de Loris, y, por consiguiente, reanimado en parte por su presencia y por sus palabras oídas con dificultad, me pregunto si es posible huir totalmente de la retórica un poco inevitable de estas ocasiones. Sin embargo, en el caso de Malaguzzi sería necesario, más que en ningún otro, evitar esta retórica: él la odiaba y evitaba en todas sus formas, encogiéndose de hombros, todo su vacío presencialismo, todas sus manifestaciones externas. Si pudiera verme... si pudiera vernos en este momento... no me atrevo a pensar en sus miradas irónicas, en su mímica, en sus expresivos gestos.

En efecto, Malaguzzi no acababa nunca de estar satisfecho y nunca se contentaba. Exigente consigo mismo igual que con los demás, parecía recordar continuamente que se hubiera podido y debido hacer más: valoraba con distancia los éxitos y reconocimientos, y sólo con el fin de utilizarlos, eventualmente, para favorecer y relanzar sus proyectos, nuestros proyectos, los proyectos de quien confía en la potencialidad de la infancia. Otra dificultad consiste en el hecho de que resulta imposible recordar la personalidad de Malaguzzi abstrayéndola del nacimiento y de la historia de las Scuole Comunali dell'Infanzia y de los Nidi de Reggio y de su compromiso político-pedagógico, inserto en la actualidad de mediados de siglo.

No obstante, no siento sólo embarazo y duda: siento también que mi presencia aquí, en Barcelona, puede estar de alguna manera justificada: el único no reggiano del grupo de Reggio (y, por tanto, libre para hablar bien de esa ciudad), también soy ahora el más viejo de entre los colaboradores todavía en servicio de Malaguzzi en la dirección, pues hace ya veinticinco años que inicié mi trabajo en las Escuelas Infanti-

les. Además, mi estatuto de «titiritero municipal» es un ejemplo concreto de aquella «creatividad institucional», como diría nuestro amigo Tonucci, inspirada en Malaguzzi. Todavía recuerdo que fui el primero del grupo de Reggio en ser contratado por las cuatro «embajadoras» de Rosa Sensat (entre las que, aún ahora, veo a Tina Roig frente a mí) venidas en viaje de exploración a Italia en 1976. Gracias a su invitación, tuve el privilegio de participar en la exultante Escuela de Verano de 1976, junto a Gianni Rodari, Francesco Tonucci, Franco Passatore, Fiorenzo Alfieri y otros, y posteriormente en muchas otras Escuelas. Me complace también creer, con algo de presunción, que mis descripciones entusiastas de vuestro movimiento, de vuestro tesón, de vuestra cultura, tan poco conocida en Italia, contribuyeron, al menos en parte, a despertar la curiosidad en Loris, y, por consiguiente, a que nacieran entre Reggio y Barcelona los vínculos que se demostrarían tan cordiales y provechosos.

Al no tener una formación pedagógica, no me corresponde a mí ilustrar la originalidad del pensamiento de Malaguzzi. Sin embargo, estoy seguro de que esto resultaría difícil incluso para personas más competentes, ya que, como ha dicho Howard Gardner: «La experiencia de Reggio no se distingue por la presunción de haber encontrado las reglas y los vínculos de un modelo acabado, sino por la fuerza continua de cuestionarse, de prepararse para los cambios, las contradicciones, las respuestas más adecuadas para defender y reforzar el bienestar de los niños y el trabajo de los enseñantes... Dewey habló de la educación progresista durante decenas de años, pero su escuela duró cuatro años escasos... La extraordinaria vitalidad de la experiencia de Reggio se explica por su asentamiento en la ciudad, en la solidaridad activa de los ciudadanos y las familias, convertidos en coprotagonistas del proyecto educativo y cultural. En ningún otro país se encontrará una relación tan directa, una simbiosis tan natural entre los temas filosóficos y su aplicación práctica... Se ha escrito muchísimo sobre el método de la educación progresista, pero raramente la educación progresista ha sido de veras puesta en práctica.» Si leo estas lisonjeras consideraciones sobre las Escuelas de Reggio, y sobre la ciudad toda, es porque en ese tiempo no se tenía idea de la personalidad de Malaguzzi, a quien en buena parte se deben estos resultados. No creo, al evidenciar sus méritos, hacer justicia a todos los colaboradores, operadores, padres, administradores y ciudadanos que, por decenas en la ciudad, aportaron su contribución con empeño y entusiasmo.

Las teorías de Malaguzzi, basadas en la experiencia cotidiana, de la que incesantemente sacaba provecho, son, por consiguiente, difíciles de describir sin referirse continuamente a la realidad de las escuelas en las que se desarrollaron. A veces, incluso al propio Malaguzzi le era difícil responder a los amigos y visitantes cuando le preguntaban cuáles serían sus predecesores ideales. Difícil, porque sabía sacar provecho indistintamente de todas las aportaciones; no sólo del pensamiento de los pedagogos actuales o pasados, sino también del de los artistas, de los investigadores de las disciplinas más diversas; además, por supuesto, de los niños, de los educadores y de los padres: lo importante era el cedazo que él interponía. Lector curioso, prodigioso e informadísimo, dotado de gran capacidad de síntesis para captar inmediatamente lo esencial de un texto, para decir la verdad de cada lectura, por analogía o por contraste, él leía siempre lo mismo, su pensamiento, sacando por doquier ideas y extrayendo

materiales para la evolución de su proyecto y su actuación concreta. Se debe reconocer que la calidad y los resultados de su empeño habían supuesto muchos problemas, y, como nos diría, con excesiva modestia, con ocasión de un nuevo reconocimiento a las escuelas de Reggio (tres días antes de su muerte): «No es que seamos buenos; son los otros los que no hacen nada...»

Se puede entender cuál sería, en el panorama italiano, la incomodidad que suscitaba la presencia de un grupo de escuelas públicas, sustraídas del monopolio de la Iglesia, que rechazaban el término «maternal», sin directivas de un centro lejano, gestionadas con la participación de los padres, de gran calidad pero sin programas rígidos, que sacaban de sus experiencias los recursos para su desarrollo y que vehiculaban una imagen rica y, por tanto, muy embarazosa de la potencialidad del niño. En 1974, entre otras cosas, las escuelas de Reggio Emilia fueron las primeras de Italia en aceptar hombres como enseñantes con dedicación completa, provocando una escandalizada interpelación parlamentaria. Una gestión pública que no despilfarrara, que funcionara bien hasta el punto de «vender» ideas y procedimientos incluso al extranjero, representa en Italia algo de lo que ahora no resulta conveniente hablar. Es, en cierta manera, la historia del catalejo de Galileo, por el cual resultaba más cómodo no mirar: la «invisibilidad» de la muerte de Malaguzzi por parte del gobierno italiano viene de muy lejos.

Personaje incómodo para los poderosos, aprendía continuamente de los niños y de quien estaba a su lado. Su pensamiento evolucionaba permanentemente, y sus escritos no lograban andar al paso de este ritmo, por lo que los modificaba hasta el último momento. Podemos deplorar que haya dejado tan pocos, pero es porque en su mente los consideraba superados incluso antes de que fueran difundidos. Bastaba el gesto de un niño, la lectura de un artículo, una ojeada a la televisión, para someter a discusión su pensamiento y ponerlo de nuevo en movimiento. Además, temía que muchos lo explotaran para renovar la pedagogía sólo de boquilla, que se inspiraran únicamente en las teorías y no en prácticas. De los niños, Malaguzzi aprendía constantemente a ser pedagogo, aprendía a enseñar. Aprendía él, pero nos transmitía a nosotros, con el ejemplo, por contagio, el arte de saber entrar en juego. «Si adviertes que un niño ha aprendido algo, significa que has aprendido algo tú.» Sabía despertar en nosotros ideales, entusiasmos y utopías, y al mismo tiempo sabía hacernos intuir su posible realización.

Éste era el contexto vivo e inteligente donde, de golpe, me hallé inmerso cuando llegué a Reggio por primera vez hace veinticinco años. Acompañando al «Teatro de marionetas de Otello Sarzi», llegué a Reggio en 1970 para presentar espectáculos a los niños de las Escuelas Infantiles. En seguida quedé impresionado por el ambiente cordial, vivo e inteligente, que nos acogía, y, por ello, me quedé en Reggio, donde mi situación fue después institucionalizada en un «Laboratorio de marionetas» a disposición de todas las Scuole y de los Nidi, laboratorio que aún dirijo. Como diría Rodari a propósito: «¿Y dónde, si no en Reggio?». Tuve la fortuna de encontrar a Malaguzzi en un momento de mi vida abierto a grandes cambios, y el privilegio de compartir durante largo tiempo una amistad en el plano afectivo e intelectual.

De mis primeros encuentros, en 1970, me sorprendió su falta de presunción. Incluso en

algo tan concreto como las marionetas, sin haber tenido particulares experiencias al respecto, acertaba a extraer inmediatamente las problemáticas y las hipótesis más profundas, las direcciones de trabajo más prometedoras, y a llenar de expectativas mi actividad no sólo en la educación sino también en el espectáculo. Me hacía sugerencias geniales acerca de mi trabajo y al mismo tiempo me sorprendía que me interrogase largamente como si tuviera que aprender de mí. Sus conversaciones estaban siempre llenas de estímulos y de motivos de reflexión, e incluso quien no compartía su pensamiento tenía la conciencia del privilegio de poder conocerlo. Malaguzzi dudaba de todas las certezas y se preocupaba de resquebrajar implacablemente las nuestras. Desconfiaba de la retórica pueril: «Debemos arrancar al niño de las manos de los poetas y de las “grandes almas”...» Desconfiaba incluso del lenguaje acreditado, institucionalizado, que evidentemente le resultaba demasiado estrecho para expresar su pensamiento, siempre en evolución. No tenía ningún escrúpulo en doblegarlo a sus exigencias, en recrearlo de manera desenvuelta a través del recurso al dialecto o a una continua profusión de elaboradas y eficaces metáforas que desconcertaban a los oyentes no avisados y que llevaban por la calle de la amargura a los intérpretes y traductores. Sus discursos estaban llenos de una fuerte pasión, siempre prestos a despertar la de los oyentes y a ampliar sus expectativas. Cuando estaba presente en las reuniones de nuestro equipo, el tono de las discusiones era siempre muy alto, a veces violento, sin que esto implicase el menor resentimiento para nadie; pero en ocasiones los visitantes, sobre todo los extranjeros, se imaginaban que estábamos siempre enfadados. Recuerdo un intercambio de opiniones entre Malaguzzi y nuestro Josep Alcobé tan virulento que hizo salir preocupados a los empleados del piso inferior. Su amigo, y nuestro, Alfredo Hoyelos, de Pamplona, ha encontrado la expresión justa hablando de «jeroglíficos» al releer los escritos de Malaguzzi o las transcripciones de sus intervenciones: se tiene siempre la impresión de que no se es capaz de leer entre líneas y de que uno se queda con un sentido superficial.

A veces era difícil seguirlo, y casi todos nosotros incluso habíamos adquirido la costumbre de escribir frenéticamente cuando estábamos con él, conscientes de que, de otro modo, el sentido de muchas de sus comunicaciones se nos escaparía. Así, durante veinte años he llenado varios cuadernos que ahora tengo frente a mí y que me hacen sentir en deuda con él. Prestigiosas instituciones y ministros de todo el mundo, e incluso adversarios, han sabido expresar palabras de sincero pesar. Está quizá en la lógica de las cosas que haya faltado un gesto, siquiera meramente formal y de circunstancias, por parte del Ministerio de Instrucción Pública italiano. Ha desaparecido un gran defensor de los niños, y es inútil ocultar cuánto echaremos de menos su calidad, su prodigiosa capacidad para redefinir incluso cada día el orden de la prioridad en el trabajo, su presencia, su sentido del humor y, por último, pero no menos importante, su contagiosa alegría de vivir.

Mariano Dolci

[NOTA]

* En el original, el primer párrafo está en catalán. [N. del T.]

Creatividad

BORGHI, B. Q.: "L'albero della fantasia", *Tre/sei*, 4, octubre 1994, pp. 37-42.

Didáctica

AGLI, F. y MARTINI, A.: "Esperienze matematiche con le filastrocche", *Infanzia*, 1, septiembre 1994, pp. 26-30.

Familias

BASSEDAS, E.: "La comunicación entre familia y escuela", *Aula de innovación educativa. Suplemento*, 18, septiembre 1994, pp. 12-14.

Lectura y escritura

SOLÉ, I. y COLOMER, T.: "Leer bien, clave para aprender", *Aula de innovación educativa. Suplemento*, 13, abril 1993, pp. 7-9.

Literatura infantil

PELEGRIN, A.: "Literatura oral infantil: las retahílas", *Peonza*, 50, octubre 1994, pp. 14-20.

Matemática

BIANCO, A.: "Numero e tempi a 3 anni", *Tre/sei*, 4, octubre 1994, pp. 33-36.

Psicología

BINIÉS, P.: "Estímulos para los sentidos", *Comunidad Escolar*, 469, octubre 1994, pp. 20-21.

Psicomotricidad

MONOGRÁFICO: "Psicomotricitat a l'escola infantil", *Guix*, 204, octubre 1994, pp. 5-33.

Sociedad

VARIOS AUTORES: "Convivir con la televisión", *Aula de innovación educativa. Suplemento*, 25, abril 1994, pp. 7-9.

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 1995: 4.150,— ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 750 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 de la revista **In-fan-cia**.

Firma del titular

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



I. AGÜERA: **Más "teatrillos"**, Madrid, Narcea, 1994.

Más "teatrillos" es la continuación de otra publicación de I. Agüera (*Teatrillos. Con niños de Educación Infantil y Primaria*, Narcea, 1993).

El libro consta de dos partes:

En la primera se ofrece una serie de sugerencias prácticas sobre el mimo, los gestos, el tono de voz, el guión, los disfraces, la megafonía, los decorados, el narrador.

En la segunda encontramos una colección de once guiones para la representación de teatrillos con los más pequeños, a fin de que se muevan, hablen y se desenvuelvan delante de un público.

En todos ellos se facilita una gama de experiencias relacionadas con las actitudes y los valores que el niño y la niña de tres a cinco años comienza a interiorizar: ayuda, colaboración, sencillez, silencio, alegría, amor a lo cotidiano, solidaridad, armonía, gusto por la estética, amistad... que forman parte del currículo de Educación Infantil como temas transversales.

REVISTA: **Infancia y sociedad**, núm. 20, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1993.

El debate, todavía abierto, sobre los efectos de la televisión, recientemente avivado por la discusión sobre la violencia en las pantallas, continúa centrándose en apriorismos focalizados en el temor a que los niños y jóvenes estén sin más, impunemente expuestos a las representaciones de violencia televisiva. Como si vivieran en un ámbito neutro, sin un entorno socioeconómico, sin una biografía determinada, una familia concreta... en un proceso de socialización. Hay violencia en los medios y violencia en la vida cotidiana, que no podemos ni minimizar ni enfatizar perdiendo de vista el contexto. El debate público se ha avivado en estos términos, por la ampliación de la oferta televisiva. La tenencia generalizada en el ámbito de la vida privada, en nuestro entorno de convivencia, de los ordenadores y los videojuegos, ha puesto de manifiesto las dos grandes posturas culturales que subyacen ante los nuevos fenómenos: la de aquéllos que ven en el uso de los ordenadores una posibilidad de fácil acceso al mundo de la técnica, una ayuda para pensar lógicamente, y, los que ven sólo la destrucción de la vida familiar, el aislamiento de los jóvenes ante el ordenador o el videojuego, la pérdida de las formas elementales de comunicación.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

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

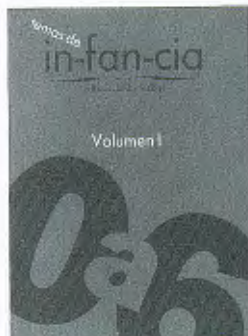
Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Precio de suscripción: 4.150 pts. al año. P.V.P.: 750 pts. I.V.A. incluido.

Congreso de Infancia
 Congresso da infancia
 Haurtzaroaz kongresoa

06

Congrés



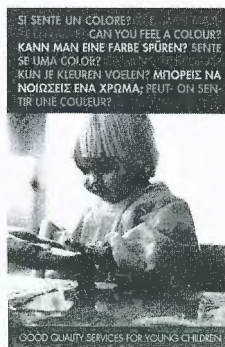
- **Congreso de Infancia. Volumen I. Educar de 0 a 6**
 Colección *Temas de Infancia*. Número extraordinario
 Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia
 340 páginas. PVP 3500 ptas.

El primer volumen del Congreso de Infancia recoge una muestra de la máxima actualidad de 43 experiencias interesantes en Educación Infantil, con sus correspondientes marcos teóricos, en una rica dialéctica entre práctica y reflexión que configura un tejido de calidad pedagógica.

- **Congreso de Infancia. Volumen II. Acciones y políticas educativas**

Colección *Temas de Infancia*. Número extraordinario
 Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia
 (en preparación). PVP 2000 ptas.

Parlamentos y ponencias que, en el marco del Congreso, apuntaron una visión de futuro amplia de las iniciativas sociopolíticas en favor de la calidad de atención a la infancia.



- **Vídeo ¿Se siente un color?**
 Idea original, fotografía y texto: **Claus Jensen**
 Producido por: **CAT • VHS • PVP 2875 ptas.**

Documento audiovisual que ofrece modelos cualitativos de espacios, estilos y servicios de atención, tipos de formación, actividades cotidianas... en Educación Infantil en países de la Europa Comunitaria.

Distribución: Celeste Ediciones, S.A.
 Fernando VI, 8, 4ª derecha • 28004 Madrid • Tel. (91) 310 05 99 • Fax (91) 310 04 59

R O S A
 S E N
 S A T

**Associació de Mestres
 Rosa Sensat**
 Còrsega 271, baixos
 Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80
 BBSRS 415 67 79
 08008 Barcelona



En casa también
somos iguales

C O E D U C A C I O N



Nos gusta compartir
todos los juegos

C O E D U C A C I O N



Queremos un futuro
sin limitaciones

C O E D U C A C I O N



¿QUÉ ES COEDUCAR?



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor