

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

1996

35

ENERO
FEBRERO



¡Felicitémonos!



El trabajo conjunto por un
Nuevo Proyecto...



La ilusión de una idea compartida...



...nos traen este nuevo año el
Centro para la Renovación
Pedagógica y Cultural

Rosa Sensat

Una nueva ley para la infancia

Se trata de una de las últimas leyes orgánicas aprobadas en el período legislativo que acaba de terminar. Desde Infancia quisiéramos valorar en qué puede ayudar la educación de los más pequeños, y repasamos su texto.

En el preámbulo, la ley se sitúa en un nuevo terreno, entre el general, de la Declaración, los tratados y la Convención de los derechos del niño, por un lado, y por otro, el concreto de la protección de la infancia sin amparo, la que ha sido objeto de leyes especiales hasta ahora. El nuevo espacio de la ley parece más amplio y concreto a la vez y «consiste en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos», reconocimiento referido a toda la infancia y que «vincula a todos los Poderes Públicos, a las instituciones relacionadas con los menores, a los padres y familiares y a los ciudadanos en general».

Valoramos positivamente un lenguaje común, puesto

que la Ley «va reflejando progresivamente una concepción de las personas menores de edad, como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social, de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás». He aquí una concepción de la infancia, toda, clave en renovación pedagógica y aplicable desde la educación de los más pequeños a la continua.

Y el mismo lenguaje nos parece encontrar en la enumeración de los derechos de la infancia, artículo tras artículo: «4. Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen»; «5. A la información»; «6. Libertad ideológica»; «7. De participación, asociación y reunión»; «8. Derecho a la libertad de expresión»; «9. A ser oído»; y el compromiso del 10: «Los menores tienen derecho a recibir de las Administraciones Públicas la asistencia adecuada para el efectivo ejercicio de sus derechos y que se garantice su respeto».

La Ley parte pues de la concepción de protección a todos los niños, como sujetos de derechos y de capacidad de participación en su ejercicio, e implica en ella a toda la sociedad, Administraciones, instituciones, y ciudadanos, especialmente los profesionales dedicados a la atención de la infancia. Maestros y educadores de servicios de todo tipo estamos emplazados.

La Ley desarrolla de manera pormenorizada tal concepción en el caso de la infancia en desamparo, pero emplaza a su vez a las Administraciones Públicas, todas, a «las políticas compensatorias dirigidas a corregir las desigualdades sociales». Y les especifica que deben tener en cuenta «la adecuada regulación y supervisión de aquellos espacios, centros y servicios, en los que permanecen habitualmente niños y niñas, en lo que se refiere a condiciones... recursos humanos y a sus proyectos educativos, participación de los menores y demás condiciones que contribuyan a asegurar sus derechos».

Por el bien de la infancia deseamos la garantía de la ley para continuar trabajando en su educación.

Página abierta	El alambre	Mari Lizaso y Miren Oñate	2
Educar de 0 a 6 años	La participación de la infancia	César Muñoz	4
	El porqué de la vida cotidiana	Nerea Alzola y Juanjo Otaño	8
Escuela 0-3	Cuéntame un cuento	Rufi Bonilla y otros	13
	El taller abierto	Isabel Cabanellas y otros	17
Buenas ideas	El Carnaval de los animales	Míriam Navarro	21
Escuela 3-6	La autonomía de los niños y las niñas en una escuela unitaria	Anselmo Vega	22
Infancia y sociedad	El niño ante la revelación del secreto de la adopción	Mario Hernán Quiroz	27
	Contar es devolver la palabra. Conversación con Francisco Garzón Céspedes	Froilán Escobar	32
Infancia y salud	Moverse es saludable	Joan Ripoll	35
	Espina bífida	Esteve-Ignasi Gay y Pilar Martín	40
Érase una vez	El nacimiento de la hija del sol y la luna	Roser Ros	42
Informaciones			45
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

El alambre

Mari Lizaso y Miren Oñate

Las observaciones las realizamos durante los meses de enero a mayo. Las sesiones específicas las hacíamos una vez por semana.

Participaron dos pequeños y un pequeño de edades comprendidas entre 2 años y 2 años 3 meses. Durante las sesiones el rol del adulto se desarrolló en dos fases diferentes:

Como mero observador, tomando notas según pautas señaladas (ver pautas de observación).

Como provocador, alargando las situaciones, motivador...

Pautas de observación

Por un lado queríamos ver:

a) Las relaciones del material con los niños:

- A nivel físico:
 - Capacidad de transformación
 - Puede utilizarse para cortar y ser cortado

Este trabajo ha sido realizado en una escuela infantil 0-3 cuyo idioma habitual es el euskera. Dentro de la actividad habitual, en la escuela buscamos nuevos materiales que ayuden a expresarse a las niñas y los niños. Pensamos que el alambre ofrece unas posibilidades plásticas interesantes, como son su moldeabilidad y tridimensionalidad. Nos planteamos observar en pequeño grupo para poder presentar más tarde al gran grupo este material: distintos tipos de alambre, aros de alambre, alicates, tijeras, materiales que podían complementar el alambre, como abalorios de madera, pelotas de corcho, etc.

- A nivel lógico:
 - Sirve para medir, clasificar y relacionar
- b) Las interacciones sociales:
 - miradas
 - colaboración
 - completar lo que hace el otro
 - imitar

Constatación de las observaciones

Ante un material que los adultos habíamos calificado como frío, extraño, punzante, peligroso y no apto para nuestras escuelas, los pequeños nos han enseñado a valorarlo de otra manera mostrándonos su capacidad de transformación. Con su trabajo hemos visto que el alambre es dúctil y manejable. Que el pensamiento del niño toma expresión a través de sus manos y que éstas son transmisoras de sus procesos intelectuales utilizando el alambre como medio de expresión.

Descubrimos que el alambre puede utilizarse para más cosas que cortar y ser cortado, que estirar y rectificar. Puede unirse a otros materiales. Su moldeabilidad permitió crear diferentes formas. Los aros de alambre entraban en el brazo pero no en la cabeza

(«es pequeño»). Algunos entraban por la cabeza y se quedaban en el cuello («éste es grande»). Lo utilizaban para medir y comparar tamaños.

Relacionaron los alicates y las tijeras, de manera que superponiéndolos descubrían que existían diferentes medidas, con expresiones como «éste es más grande».

Así fueron conociendo los distintos materiales que el adulto les ofrecía, llegando a clasificarlos dependiendo del uso que ellos les daban. Por ejemplo, los abalorios de madera servían para crear figuras y no los utilizaban para cortar.

Los niños nos hicieron partícipes a los adultos de sus emociones. En cada intento, a cada descubrimiento, surgió una empatía con el adulto. Éste, con su solicitud, hacía que los niños tomaran conciencia de lo realizado. Entre los niños las miradas eran de entendimiento. La colaboración sur-



gía en muchos momentos. Los niños eran capaces de estar trabajando individualmente y al mismo tiempo eran partícipes del trabajo de los demás.

Resaltamos la capacidad que tienen de empatizar con sus compañeros llevando juegos paralelos. Mientras Elur transforma el alambre, le dice a Amaia, que estaba cortando otro alambre: «kontuz-pupu» («cuidado-pupu»).

También observamos que con la imitación los niños crean procesos distintos de conocimiento. Ante una misma acción se crean situaciones diferentes. Mientras Elur mide dos alambres en posición horizontal encima de la mesa, Zurine mide otros dos alambres de pie apoyada en la pared en posición vertical.

Fue una sorpresa para el adulto descubrir que este material se va convirtiendo con el juego en algo querido, deseado, con vida propia. Así Elur convierte un alicate en una serpiente a la que cuida, da de comer, limpia y expresa todos sus sentimientos. El juego simbólico surgió de una manera inesperada, dando vida propia al alambre.

Valoración

Hemos descubierto que el alambre tiene muchas más posibilidades de las que podíamos imaginar.

Las propuestas del adulto deberán ser siempre abiertas y su actitud como observador le permitirá provocar y alargar situaciones que valora como interesantes.

Las respuestas de los pequeños son siempre complejas. Cada uno necesita su tiempo y los adultos hemos tenido que aprender a esperar. Esta espera ha merecido la pena, ya que nos ha ayudado a descubrir al alambre desde otra vertiente, la del juego simbólico, que nos ha abierto todo un abanico de posibilidades donde la magia del niño no tiene límites ni pautas prefijadas.

Valoramos positivamente el haber observado a un grupo de tres criaturas, sus procesos de aprendizaje, ya que esto nos ha permitido enriquecer el gran grupo afinando las propuestas.

Así pues, a lo largo del camino nos hemos quedado con un material (el alambre) convertido en algo cálido, conocido, agradable, con infinitud de posibilidades a descubrir.

Tenemos que decir que este trabajo sobre el alambre estaría inacabado, porque hemos dado respuesta a unas hipótesis planteadas pero han surgido otras que quedan en el tintero. El trabajo de investigación queda como una propuesta abierta.

La participación de la infancia

Existe una mentira social que habría que desvelar. Se dice que la infancia es el futuro de la sociedad. No es cierto. Nunca la infancia será futuro si no participa en el presente. Razonemos esta afirmación para que no parezca gratuita.

Se da actualmente un ritmo vertiginoso de cambio social. Las nuevas tecnologías y los diferentes fenómenos sociales y culturales están transformando radicalmente nuestra sociedad. Ante esta situación, se nos plantean tres interrogantes a todos los que tenemos relación con la infancia: ¿Cómo habrá que educar a las niñas y los niños para que sean responsables, en un mundo cuya estructura es cambiante? ¿Cómo habrá que enseñarles a manejarse dentro de estos procesos de cambio social? ¿Qué tipos de actitudes y conductas los prepararán mejor?

Se van a necesitar nuevos métodos para educar a la infancia en la responsabilidad ante situacio-

¿Se puede plantear la participación de las niñas y los niños menores de 6 años? El autor nos acerca a la realidad del tema y pone en evidencia lo que separa la teoría sobre los derechos de la infancia y la práctica de su aplicación. Respetar y facilitar el derecho de las niñas y los niños a participar en la toma de decisiones hace indispensable que se produzca en nosotros un cambio de mentalidad, nos exige confiar en la capacidad de la infancia.

nes nuevas; necesitarán una mayor capacidad para mantener relaciones intergeneracionales en el seno de la familia y en la sociedad; tendrán que vivir situaciones de mayor diversidad cultural que les exigirán más habili-

dades para convivir y trabajar con personas que van a tener perspectivas diferentes. Como consecuencia de lo dicho hasta ahora, creo que se puede realizar ya una afirmación: ha sido siempre esencial, pero en este momento además es urgente, potenciar la participación de la infancia en la vida social, con el fin de que actuando, decidiendo y opinando, aprendan a ser flexibles, cooperativos, responsables y comprensivos.

Para aquellas personas, padres, madres o profesionales que acepten este reto, se puede aclarar que existe desde el año 1989 un texto óptimo, para debatir los nuevos derechos y las nuevas responsabilidades de la infancia: la Con-

vencción Internacional de los Derechos de la Infancia (noviembre de 1989), ratificada por 27 Estados del Consejo de Europa el 8 de octubre del año 1993, y en ella, esencialmente los derechos civiles en los artículos 12 a 16. Estos derechos aclaran: Nuevas formas de presencia de los niños en la sociedad. Nuevas formas de asumir responsabilidades sociales por parte de los niños. Nuevas formas de escuchar los adultos a los niños como sujetos de derechos.

César Muñoz

En diciembre de 1994 se celebró en Madrid una Conferencia, organizada por el Consejo de Europa y el Ministerio de Asuntos Sociales de España, sobre el tema «Evolución del papel de los niños en la vida familiar: participación y negociación».

Fue un acontecimiento importante, pues era la primera vez que un organismo como el Consejo de Europa, desde su Grupo de Expertos en Políticas de Infancia, organizaba un foro de participación, para que profesionales de la infancia, políticos y la infancia pudiesen, juntos, comentar y analizar los resultados de la participación y la negociación de la infancia en la vida familiar, con la firme intención de tener en cuenta y aplicar las propuestas que surgiesen de la Conferencia en las

*Opinar, decidir, organizar... participar
junto con la infancia.*

futuras políticas de infancia. De los diez grupos de trabajo que hubo, la infancia participó en los siguientes:

- La práctica del civismo en el seno familiar.
- Reparto de tareas dentro de la familia.
- Educar a los niños en dos culturas.
- Participación de los niños y niñas y las familias en la sociedad
- Percepciones y valores intergeneracionales.
- Informar a los niños y niñas y a los padres.
- Medios de comunicación y pantallas.

La participación de la infancia, unos sesenta niños y niñas de 12 a 17 años, representantes de 9 delegaciones (ocho españolas y una francesa) fue todo un éxito, no obstante la falta de credibilidad que desde el mundo adulto existía al comienzo de la Conferencia. Tanto es así que el Consejo de Europa ha propuesto las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar una «estrategia europea» para niños y niñas.
- Capacitar a los profesionales sobre los derechos de la infancia.
- Potenciar la participación de los niños y niñas en los medios de comunicación.
- Concienciar e informar a los niños y niñas y a los adultos sobre los derechos de los niños y niñas.
- Potenciar debates de políticos y niños y niñas a nivel social, municipal.



- Aprender de los consejos de los niños y niñas.
- Potenciar la organización de cumbres de niños y niñas en Europa.

El mismo mes, se organizaba en París el Tercer Coloquio Internacional de Alcaldes Defensores de la Infancia. En la Declaración Final, manifestaban: «Los Consejos Municipales de Infancia nos parecen un modelo ideal que permite la participación de la infancia en la vida de su ciudad».

Queda claro que se organizan actividades que indican con firmeza la importancia de la participación de la infancia en la vida social. Y hasta sugieren cómo, por medio de qué plataforma. Es evidente que la Convención insiste en la aplicación de este derecho. Por lógica, es indiscutible que la forma óptima de defender y proteger a la infancia es la de posibilitar su participación activa, como ciudadanos de pleno derecho. No obstante, es un hecho que son casi nulas, en Europa, las experiencias de participación real de la infancia. ¿Por qué? No es fácil participar. Participar

es complejo. Que participe la infancia lo es aún más. Habría que hacer un análisis no culpabilizador, pero sí clarificador y facilitador. Un análisis que permita el que surjan sencillas plataformas de participación de la infancia en las dialécticas y dinámicas sociales de los barrios, de los pueblos, allá donde se hable y se organice. Que deje de ser realidad el que la infancia sea la gran ausente cuando sobre ella se decide.

Aporto a continuación algunas reflexiones que pueden ser útiles en aquellos casos en que los adultos se decidan a potenciar la participación de la infancia. El mundo adulto ofrece gran resistencia a la participación de la infancia por varias razones. Françoise Doltó, en su libro *La causa de los niños*, concretaba algunas:

«Para el adulto es un escándalo que el ser humano en su estado de infancia sea su igual, alguien de igual dignidad.»

«Los adultos tienen miedo de liberar ciertas fuerzas, ciertas energías, que los pequeños

evidencian y que ponen en cuestión su autoridad, sus conquistas, sus privilegios sociales. [...] proyectan sobre los niños y las niñas sus deseos contrariados, su malestar, y les imponen sus modelos.»

Al adulto le cuesta aceptar el que un niño es un ser pleno de derecho. Es más fácil que el niño obedezca o dependa. Es más fácil que el adulto lo organice todo, lo dé todo hecho. Le da más seguridad. No existe credibilidad hacia las capacidades de la infancia a la hora de participar. Para el adulto, hacer algo, supone acertar, tener éxito (por presiones sociales, por presión del jefe...). Si hace el niño, si deja hacer, si posibilita la participación del niño, éste puede fallar. Los adultos están acostumbrados a mandar, dirigir, organizar, decidir. No saben: dejar participar y participar junto a la infancia como punto de referencia. Para que la infancia participe es necesario que el adulto ofrezca recursos y tiempo. Es importante que, además de participar, el niño comprenda primero sus necesidades, sus deseos, antes de comprender las necesidades del barrio, de la calle, de la ciudad. Una vez comprendidas sus necesidades, sus deseos, puede

comenzar a comprender: cómo funciona su familia, su colegio, su pueblo, la sociedad.

Cuando se abre un proceso de participación de infancia junto al mundo de los adultos, ambos deben darse tiempo para aprender y disculpar los fallos que se vayan dando.

Es vital organizar, programar, una serie de procesos, dirigidos a niños y niñas y adultos (padres, madres, profesionales y políticos): Proceso de información-sensibilización, de formación-motivación, participación a diferentes niveles.

Es esencial potenciar los procesos de participación a nivel local, por ser el más próximo a la infancia. Crear plataformas de participación de infancia en barrios, distritos, pueblos... Es interesante la experiencia, mejorable, de los Consejos Municipales de Infancia franceses, y los Consejos de niños italianos. Promover la participación es promover la democracia y el cambio real.

Es importante, a la hora de hacer, el que los niños y niñas concreten listas de prioridades, y vean cómo hacer algo de esta lista, priorizar algo, supone quizá retrasar otras gestiones, otras ideas. Así aprenden el juego de la demo-

cracia. Una infancia protegida, sólo protegida, es una infancia alienada.

La infancia no puede saber si quiere participar o no, si no se le informa sobre sus derechos, sobre qué es participar, sobre la diferencia entre participar y obedecer o depender. Es decir, tienen que estar informados.

La infancia no tiene segunda oportunidad actualmente, es cierto que los adultos hablamos más de ella, se organizan más actividades en pro de la infancia. Es positivo. No obstante sería fundamental: que en dichas actividades hubiesen una representación de niños y niñas; en el caso de que no la hubiese, tendría que intervenir adultos representantes de niños y niñas. Se entendería por representantes de la infancia, aquellos adultos que hablasen después de haber consultado, escuchado a la infancia. Si hubiese una representación de infancia, tendría que entenderse que no están presentes única ni fundamentalmente para responder a las preguntas que les hagamos, sino sobre todo para que: el mundo adulto aprenda a tener en cuenta sus ideas, sus propuestas; para que ellos conozcan nuestras in-



| Acciones entre iguales.

quietudes; para crear una relación de complicidad, ya que ambos nos necesitamos.

La infancia necesita, para crecer, para participar, la colaboración del adulto como punto de referencia, como posibilitador de límites. El adulto necesita el discurso fresco, nuevo de la infancia para garantizar el cambio social, el juego democrático, para renovarse. Es lo que yo llamaría, un juego participativo *desde-con*. Es decir, desde las ideas, deseos, sugerencias y críticas de la infancia, *con* apoyo de la experiencia, límites, referencias del mundo adulto. Sería demagógico hablar de una participación de la infancia, ella en solitario. Es proteccionista, paternalista, trabajar *para* la infancia.

Si esta complicidad, si esta colaboración se fuese dando, la realidad de lo que es la infancia, no la ficción, se iría introduciendo en el pensamiento de los adultos, y se iría sintiendo una necesidad social de contar con la infancia a la hora de desarrollar las diversas políticas sociales, educativas, urbanísticas... y de concretar las consiguientes actividades.

Lentamente, como dice Francesco Tonucci,

se comenzaría a pensar, proyectar y evaluar, no únicamente tomando como parámetro el «adulto varón, trabajador» sino también los no adultos, no varones y no trabajadores, y entre ellos evidentemente la infancia. Incorporar a la infancia, supondría, según Tonucci:

«[...] aceptar una verificación transversal y continua de todas las afirmaciones y decisiones administrativas, desde las propiamente administrativas hasta las sanitarias, pasando por las comerciales y las que afectan al ocio.»

Incorporar a la infancia, supondría no perder la visión en la toma de decisiones, el punto de vista de ningún ciudadano, y esencialmente ofrecer una alternativa que evitase el que se sigan repitiendo «sociedades de adultos» construidas sólo desde criterios adultos, es decir, privadas de todo el potencial fresco, creativo, original que aporta la infancia.

Para determinar dos citas y una noticia. Manfred Max Neef, en su obra *La economía descalza*, apuntaba:

«Me pareció que si los niños pudieran revelar libremente su visión de la sociedad, de la

escuela, de la autoridad, del trabajo y del futuro, los problemas más fundamentales y urgentes de la sociedad podrían presentarse de la manera más pura posible...»

La psicóloga noruega Malfrid Flekkøy, primera defensora de la infancia, afirma:

«Resulta indispensable confiar en la capacidad de la infancia para expresar opiniones y anhelos, si queremos cerrar la brecha que separa la teoría sobre sus derechos, de la práctica, a través del ejercicio de los mismos.»

La Ley del Menor introduce una importante novedad: se modificará el artículo 248 del Código Civil para garantizar que los niños y niñas sean escuchados, como indica la Convención Internacional del 89.

Espero que estas sencillas aportaciones faciliten el avance de esta idea vital de la participación de la infancia en la vida social y sobre todo ayuden a concretar plataformas donde ejercerla, en sus pueblos, barrios, distritos... Iríamos pensando globalmente y actuando localmente.

El porqué de la vida cotidiana

Nerea Alzola y Juanjo Otaño

El niño y la niña van construyendo su desarrollo en interacción continua con las personas y objetos que tienen a su alrededor

En efecto, en interacción continua con los objetos, situaciones y personas con quienes convive, tanto adultos como iguales, que tejen y establecen entorno a él unas relaciones hechas de lenguaje, de sentimientos, de actitudes, en un proceso de relación e influencia recíproca entre el niño y la realidad inmediata en que la que vive, construye su imagen del mundo y va aprendiendo a vivir en él. Va construyendo sus conocimientos. Va estableciendo vínculos con personas y objetos, invistiéndolos de afecto y diferenciando los conocimientos y los que no lo son, los que le dan seguridad y los que no se la dan. Va dominando, controlando, creando sus movimientos. Va construyendo sus nociones acerca de lo que está bien y de lo que está mal. En resumen, va construyendo su desarrollo, conocimiento y dominando la realidad.

El niño y la niña necesitan espacios de interacción donde ir construyendo su vida, donde ir construyendo su desarrollo. Y la Escuela Infantil se constituye así en el marco idóneo donde llevar a cabo esa construcción

Precisamente, la función más importante de la Escuela Infantil —función que no debería entrar en contradicción, ni suplantarse las funciones de la familia o de otras instituciones— sería ofrecer a nuestros colegas más jóvenes espacios para el propio conocimiento, para la autonomía, para la comunicación, la escucha y el diálogo con la vida.

La Escuela Infantil debe ser capaz de recoger las distintas aportaciones que reciben los niños (familia, medios de comunicación, otras relaciones, etc.), haciéndose mediadora entre la cultura y el niño y la niña, ayudando, a su vez, a que ellos mismos sean creadores de cultura.

Como dice Emilio Lledó, «la cultura no son las cosas que están en los sitios sino la vida que tú sabes insuflar a esas cosas».

Dentro de la Escuela Infantil, la vida cotidiana es objeto de aprendizaje y es también el espacio donde tiene lugar la construcción de la propia identidad

Una función tan importante y tan compleja está hecha de muchas cosas sencillas... está hecha de lo que llamamos la vida cotidiana. Esas pequeñas cosas de la vida de todos los días —las rutinas relacionadas con el comer, el dormir, el descanso o la higiene personal, las actividades de juego o exploración y manipulación de objetos, juguetes, el contacto con el ordenador, las situaciones familiares y a menudo repetitivas, lo mismo que situaciones nuevas e imprevistas— van transmitiendo eso que no se ve y que, sin embargo, nos va dando conciencia de nuestras posibilidades. Las cosas pequeñas son las que tienen verdadera influencia en nuestras vidas.

Kenzaburo OÉ, Premio Nobel de Literatura, decía en manifestaciones hechas a la prensa que «a partir de una nadería, de un tema trivial, de una cuestión encontrada al azar, se puede alcanzar lo universal». Para nosotros también cualquier nadería es importante.



| *¿Curiosidad?, ¿descubrimiento?*

Es la vida cotidiana planificada —podremos improvisar si antes hemos planificado de forma sistemática y progresiva—, inteligentemente estructurada, enraizada en la escucha de la realidad de cada uno, enraizada en la calidad de los educadores que conviven con ellos y enraizada en el diálogo constante con la vida familiar y social.

A la escucha de las necesidades de los niños y niñas

El niño y la niña necesitan, en torno suyo, un contexto de seguridad, que salvaguarde sus necesidades: seguridad física, afectiva y exploratoria, junto a la posibilidad de asumir y afrontar el riesgo; seguridad que significa también relación y contacto personal con personas y objetos, sintiéndose escuchado, estimado, querido; necesidad y derecho a equivocarse en el proceso de construcción persona; necesidad de autoconocimiento y autoestima, necesidad de tolerar la frustración y aprender a encauzarla... Para afrontar el riesgo de aprender necesitamos todos, pequeños y mayores, un marco de seguridad.

Las necesidades infantiles exigen del adulto un cuidado especial en la organización del espacio, de los materiales y de las actividades, así como una actitud de disponibilidad y escucha ante sus demandas, de respuesta a sus requerimientos, de apoyo y estímulo para afrontar nuevos retos, de respuesta a sus acciones y a sus logros, descubriendo el niño que es importante para alguien, que se le tiene en cuenta. Crea el marco idóneo para el desarrollo de las actividades adecuadas al nivel y capacidad del niño, anima, estimula, compensa, confirma a quien lo necesita.

El aprendizaje es un proceso

El aprendizaje constituye un proceso, por lo tanto implica un cambio. Aprender, progresar, implica superar los problemas, los contrastes, las contradicciones que se descubren entre lo que uno es o sabe y la realidad concreta. El descubrimiento de que los propios recursos son limitados, no sirviendo para afrontar una situación, deviene en necesidad de saber y ne-

cesidad de cambio, precisamente para afrontar los problemas nuevos que se presentan.

En consecuencia, el aprendizaje supone un cambio, una modificación, una ampliación, un perfeccionamiento de lo que ya se sabe. El aprendizaje tiene lugar porque se soluciona la contradicción o el conflicto que se ha establecido entre lo que sabe y la nueva situación, entre sus propios esquemas y la situación de aprendizaje. El niño ha dado solución a esa contradicción porque se le ha permitido interactuar con la realidad, se le ha permitido contrastar y tantear lo que sabía y lo que se le presenta, se le han ofrecido oportunidades para su solución e incluso se le ha permitido equivocarse.

Y todo aprendizaje, no lo olvidemos, es punto de partida para seguir aprendiendo.

Niñas y niños poseen conocimientos previos

Una concepción así del aprendizaje significa partir de que el niño y la niña saben, de que poseen una serie de *conocimientos previos*, elaborados a través de su experiencia personal y, a partir de los cuales, interpretan las situaciones.

En efecto, el niño y la niña —también el niño y la niña de la Escuela Infantil— poseen un bagaje de conocimientos, unas *ideas previas*



que les llevan a interpretar la realidad de una determinada manera, no siempre coincidente con la concepción del adulto. Las experiencias vividas en el ámbito familiar, el contacto con personas, objetos, acontecimientos, los medios de comunicación, especialmente la televisión —un medio de socialización precoz, que supone la invasión de lo público en el ámbito de lo privado e introduce elementos de socialización divergente—, hacen que el niño y la niña vayan

| *¡El juego de la vida!*

a la escuela con un bagaje experiencial y de conocimientos que influye en la percepción e interpretación de la realidad escolar, y en base a ello asimilan el mundo, percibiendo las situaciones de una determinada manera, proyectando vivencias, sentimientos, necesidades, frustraciones, intereses personales.

El niño y la niña constituyen el eje de la actividad educativa

En efecto, todo lo que afecta a la vida del niño y la niña constituye el eje de la actividad educativa, pues todo es objeto de educación, incluso aquello que parece más natural (el sueño, la comida...).

Ello significa que los adultos deben estar muy despiertos a la vida; y significa también que es preciso tener en cuenta y respetar su momento evolutivo, pues nos indica cuáles son sus necesidades, sus intereses, sus posibilidades. Significa asimismo partir de lo que sabe, del lugar en que se encuentra, no precisamente para quedarnos ahí, sino más bien para generar posibilidades nuevas de desarrollo. Y significa también saber cómo va descubriendo la realidad, qué mecanismos utiliza para ello, y en base a ellos seguir trabajando, favoreciendo el aprender a aprender.

El educador ha de encauzar la actividad cons-

tructiva del niño, no sólo a partir del propio alumno, sino también de acuerdo o a partir de la concepción de calidad de vida y proyecto educativo, tanto suyo como del equipo educativo del que forma parte. La clave está en la comunicación, es decir, en la relación con el niño o la niña, y sólo fundamentándose en ella podrá acertar en su trabajo.

La función del educador en la Escuela Infantil

En esta Escuela Infantil que queremos construir, el educador ni es un mero y único transmisor de información, ni es el testigo mudo de los progresos de quien aprende.

El educador es un referente de la sociedad y de la cultura (algunos hablarán de mediador entre la sociedad y la cultura y el niño), es quien va a insuflar vida cultural a esa realidad. El educador adecuará los elementos culturales y sociales al nivel y posibilidades de los niños, va a intentar ayudarles a conocer y dominar los instrumentos que necesita para vivir e integrarse en la sociedad de la que forma parte (es la función socializadora de la escuela), al mismo tiempo que promueve y favorece el pleno desarrollo de los individuos (es la función individualizadora o creadora de la escuela).

La función del educador consiste, fundamentalmente, en ofrecer situaciones, estímulos y exigencias que permitan a cada cual construir su personalidad, sus estructuras mentales y su saber, y aportar en el momento adecuado una ayuda individualizada o grupal. Su trabajo consiste en preparar el contexto (los espacios, los tiempos, los ritmos, las actividades) en los que los conocimientos y actividades que va a ofertar adquieren todo su significado.

Es decir, el educador ha de mimar las condiciones de aprendizaje, creando espacios mentales que todos puedan reconocer porque se utiliza en ellos un lenguaje conocido y afectivo para que se sientan afectados. Y ha de crear puentes entre lo tuyo y lo mío, entre tú y yo, crear un nosotros, unos territorios compartidos y significativos, donde la comunicación es ayuda y fuente de aprendizaje y descubrimiento.

Equipo y proyecto educativo

En la Educación Infantil, el equipo constituye un pilar fundamental en la actividad educativa. Es todo el personal de la Escuela Infantil quien construye un proyecto educativo común, del cual participan todos, unificando criterios y estilos diferentes, dando coherencia y sentido a la actividad diaria.

En la vida cotidiana todo tiene su importancia y todas las personas de la Escuela, adultos y niños,



¡Con toda naturalidad!

participan de ella. En consecuencia, todo el personal del Centro se halla implicado en el proyecto y en la actividad educativa.

Una de las claves de la motivación de los trabajadores es sentirse implicados y sentirse informados, sabiendo que su trabajo tiene una función educativa que forma parte del proyecto educativo. Hacer circular la información —tanto interna como externa a la Escuela— es una responsabilidad que atañe a las personas que asumen la coordinación. Sólo este trabajo de información y coordinación, que ayude a definir la función de cada cual en función del proyecto, y enriquecer éste con las aportaciones de todos, podrá ir creando un equipo unificado y coherente, que dé calidad a la Escuela.

En esta elaboración el equipo no parte de cero. Se trata de una reflexión sobre la práctica, en la cual la propia experiencia, individual y como equipo, la ubicación de la escuela, el contexto social y cultural, las necesidades de los niños y niñas, es decir, elementos que el equipo educativo conoce y sobre los que dialoga continuamente, sirven de referente y punto de partida. La tensión entre los principios teóricos y la práctica, entre los deseos y la realidad, el contraste del educador con su trabajo diario, el contraste entre los propios planteamientos individuales y los planteamientos de grupo, es decir, a fin de cuentas, el conflicto cognitivo y sociocognitivo, puede provocar una reflexión y una toma de decisiones en equipo para la elaboración del proyecto común. Es un proyecto de carácter dinámico y orientador, que no olvida esos aspectos difícilmente objetivables como son lo espontáneo de cada día, los aprendizajes por impregnación, que deja espacio suficien-

¡La puerta está abierta! |

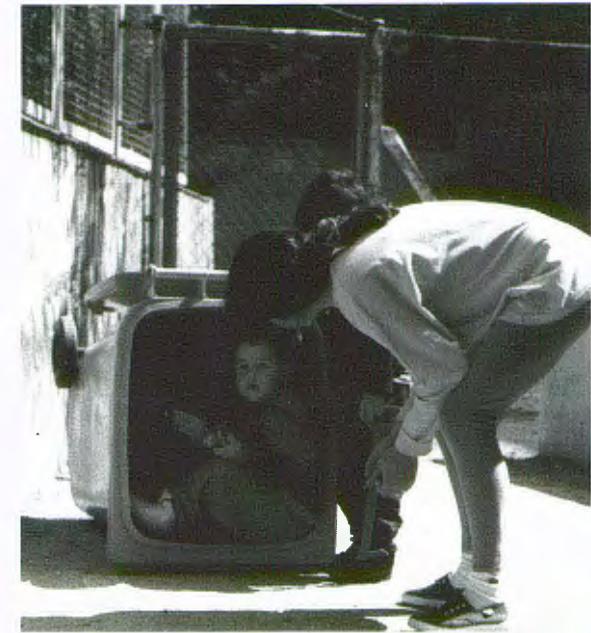
te para aprovechar las numerosas situaciones espontáneas que se dan en la vida de los niños.

Un profesional abierto y flexible

Finalmente, *el educador o la educadora es también constructor* de su propia vida y de su vida y de su propio conocimiento; también él es un ser activo que, en interacción y contraste con la realidad concreta, construye y elabora continuamente sus ideas y vivencias. El educador es experto, pero es también aprendiz, pues continuamente está revisando y contrastando ideas e iniciativas con la realidad práctica.

En efecto, la experiencia personal y profesional hace que el educador posea una serie de esquemas, explícitos e implícitos, acerca de cómo es y cómo funciona el niño, acerca de lo que es la educación y las funciones que debe cumplir, acerca de lo que hay que enseñar y de las actividades que deben desarrollar los alumnos con los que interacciona, acerca de la metodología más adecuada para trabajar con ellos.

Pero su vida personal, su vida afectiva, la realidad de todos los días, la convivencia con los niños, distintos y diversos todos, el contraste entre la vida dentro de la escuela y fuera de ella, la insatisfacción ante la práctica escolar, el mismo proyecto como a nivel de equipo educativo, sirven de contraste en el que descubrir la idoneidad o no de sus propios planteamientos. Es el conflicto



cognitivo, y conflicto y tensión también de afectos, sentimientos y actitudes, que también se le presenta al educador, lo mismo que al alumno, y al grupo de profesores, lo que es preciso clarificar y solucionar para seguir adelante. Su solución le llevará a una adecuación continua de los esquemas que tenía a la realidad concreta con la que se encuentra, suponiendo los nuevos esquemas un punto de partida para seguir trabajando y reelaborando sus ideas acerca de la educación y de los modos de intervención.

Todos conocemos el enorme beneficio que supone estar en contacto con esas personas atentas a la vida y, por ello, con una mente abierta y flexible, que están siempre aprendiendo y van trabajando su propia unificación y son siempre fuente de aprendizaje.

Cuéntame un cuento

Durante el curso 94-95 un grupo de nueve educadoras decidimos constituir un grupo de trabajo, en el marco de un Seminario de Educación Infantil del Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Jaraíz de la Vera, con el objetivo de explorar las inmensas posibilidades de la narrativa infantil en las edades más tempranas. Tanto el estudio realizado a nivel teórico de esta temática, como posteriormente la experiencia llevada a cabo, lo realizamos en nuestro ámbito de trabajo, el Centro Infantil «Los Bolindres» de Jaraíz de la Vera (Cáceres), dependiente de la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Extremadura, que acoge a 116 pequeños de 0 a 4 años. En todo momento fuimos asesoradas por el CPR, que nos facilitó gran parte del material consultado y supervisó, con buenas dosis de apoyo y motivación, toda la experiencia.

Nuestra pretensión era trasladar a la práctica diaria conclusiones que resultasen válidas y operativas, conscientes que el grupo de edad 0-4 años exige atenciones y estrategias metodológicas específicas y adaptadas al nivel evolutivo en el que se encuentran.

Este artículo recoge una experiencia llevada a cabo en las edades tempranas de 2-4 años, en torno a la narrativa infantil y, más específicamente, sobre el mundo de los cuentos. Tras indagar en todo lo concerniente a ese momento «mágico», se constata que un cuento no puede contarse de cualquier modo, en cualquier lugar y en cualquier momento, a no ser que queramos malograr su inmensa potencialidad. Se sugieren diversas técnicas y estrategias, representativas y susceptibles de utilización para este grupo de edad, en las que apoyar la narración.

Rufi Bonilla, Mercedes Castro, Adoración Curiel, M. Carmen Domínguez, Mercedes Enciso, Belén Lozano, M. Gema Llorente, M. Carmen Martín y Mercedes Sansón

Puesto que el campo de la narrativa infantil es amplísimo: teatro, cuentos, retahílas, poemas, adivinanzas... decidimos establecer unas líneas de trabajo que permitieran no dispersarnos, ni en el estudio previo, ni en las conclusiones que pudiéramos obtener. Es por ello que optamos por centrarnos y profundizar en el *mundo de los cuentos*, e investigar cómo transmitir su magia a los niños y las niñas de tan corta edad, una respuesta en la que se captara su atención, se facilitara su participación en el desarrollo del cuento y, por último, fueran capaces de comprender realmente el mensaje del relato.

Toda la experiencia la podemos desglosar, para mayor claridad expositiva, en tres etapas:

a) En un primer momento consultamos distintos libros y artículos de revistas especializadas para escoger aquellos aspectos que nos resultaban más significativos y fundamentales a la hora de narrar un cuento a los pequeños de 2 a 4 años.

Esta fase de estudio resultó útil y enriquecedora; en especial, para tomar conciencia de toda una serie de consideraciones generales que han de contemplarse antes, durante y después de narrar un cuento: colocación de los niños y situación del narrador, crear una atmósfera de sugestión, no romper la emoción del relato con interrupciones o llamadas de atención, sencillez de forma y expresión combinadas con una sugestiva modulación

de voz y movilidad de gestos, hacer presentir y anticipar los momentos cruciales, fomentar la participación activa de los niños en el relato, conversar posteriormente sobre la historia para valorar el grado de implicación y comprensión...

En definitiva, reflexionamos sobre que un cuento no se puede narrar de cualquier modo, en cualquier lugar y en cualquier momento; a no ser que queramos malograr la inmensa potencialidad de este recurso narrativo.

b) En una segunda fase se intentó realizar una especie de compilación de distintas técnicas y estrategias en las que apoyar la narración del cuento y que pudiera ser adaptada a estas edades.

El objetivo último consistía en obligarnos a abandonar nuestra particular «rutina narrativa» e intentar potenciar otros modos de narrar. Una vez roto el «molde» con el que cada cual trabajaba, comprendimos que con imaginación y voluntad de «investigar en la acción» éramos capaces, tanto de adoptar fórmulas y técnicas de distintos artículos como de crear las nuestras propias.

Como nuestro objetivo era comenzar a crear una plataforma en la que se ampliaran nuestros puntos de mira, y por tanto de «hacer», nos limitamos a la recogida de las nueve técnicas, conscientes de que existen muchas más, que enumeramos a continuación:

1. *Escribir una historia a través de dibujos*

Consiste en narrar una historia basándose en el soporte visual de cuatro dibujos encuadrados con un color fuerte, para que resalte, metidos en fundas de plástico para protegerlos y para que los pequeños puedan manipularlos.

Los niños pueden participar en la configuración de la historia tomando como punto de partida un tema que ellos planteen; se discute lo que ocurre, contribuyen a localizar los dibujos...

La ventaja principal de esta técnica es que se parte de cuestiones que preocupan al niño y que éste expresa en el aula, lo que facilitará que resuelva o elabore sus experiencias más íntimas y problemáticas.¹

2. *Explicar cuentos mediante un código de formas y colores*

La técnica consiste en sustituir la palabra escrita y las ilustraciones con un código de colores y formas, que ellos pueden comprender y utilizar. Se basa en representar por una forma y un color cada uno de los personajes y elementos del cuento que sean más significativos. Esto permite al pequeño: la utilización de su propio lenguaje, la creación de las propias imágenes mentales que el cuento pueda sugerirle. La condición que debe respetarse es utilizar este sistema sólo con cuentos muy conocidos.²

3. *Hacer historias con equivocaciones intencionadas*

La educadora va introduciendo, sobre un cuento muy escuchado por los pequeños, equivocaciones *intencionadas* ante las cuales han de gritar con una señal convenida y ofrecer la versión correcta.

4. *Recrear el cuento*

Conforme se va narrando la historia, se realizan paradas, para que los pequeños completen las frases inacabadas. Con estas aportaciones *recreamos* el cuento, ya que, al introducirse variantes, podemos ofrecer una visión enriquecida de la historia.

5. *Realizar en la narración paradas con dramatizaciones*

En determinados momentos del relato, la educadora escenifica una acción concreta que los pequeños imitan. Si se desea mayor creatividad en la actividad del niño se le permite representar la acción a su manera.

¡Círculos concéntricos!

6. El cuento descolocado

Sobre el suelo, en un lugar visible para todos, se distribuyen aleatoriamente cuatro o cinco secuencias que configuran las partes más significativas de la historia que se va a contar. Los pequeños han de localizar el pasaje al que se está refiriendo la maestra en cada momento del cuento; hasta que finalmente quede sobre el suelo correctamente secuenciado. (También se pueden colgar láminas de una cuerda con pinzas.)

7. Cuento en diapositiva

Se confeccionan manualmente cuatro o cinco diapositivas por cada cuento que se desea narrar. Los pequeños podrán levantarse y señalar todo aquello que deseen, o que se les pida durante el relato.

8. Cosas sobre nosotros y nosotras

Se recopilan, a través de la participación de los padres y madres, historias cotidianas sobre lo que se hace en casa: «La hora de comer», «La hora del baño», «Una excursión al campo»... Los padres, conjuntamente con sus hijos, eligen un motivo en torno al cual escriben un relato. Estas historias se recogen en un *dossier* y se van contando al grupo en distintos momentos. Esta técnica invita enormemente a la participación por el grado de identificación e implicación que en ella se da.³

9. Cuentos en papel continuo

Sobre 3 o 4 metros de papel continuo la educadora dibuja, previamente, los elementos principales de la historia. Se inicia la narración del cuento y, a medida que acontece la historia, se desenrolla el papel, siguiendo el hilo de la narración.

Distribuidos por el suelo están algunos elementos secundarios, que los



pequeños, cuando llega el momento, localizan; a la vez, ayudados por la educadora, los colocan sobre el papel continuo hasta contemplar la historia.

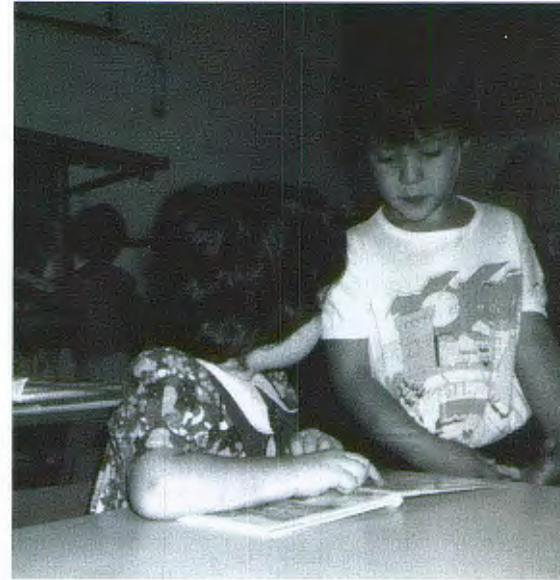
c) Finalmente, partiendo del principio de que cualquier técnica es válida, y de que lo positivo es ofrecer al pequeño una riqueza de posibilidades narrativas, decidi-

mos valorar si la acogida de la historia era significativamente diferente en función de la técnica empleada. Para no complicar excesivamente la experiencia, puesto que no pretendíamos invalidar o catalogar, sino simplemente comparar la respuesta del grupo a la técnica, repartimos aleatoriamente la clase de 3 años en tres grupos de ocho. Elegimos tres técnicas entre las nueve: *La parada con dramatizaciones*, por el grado de participación y agilidad motora que conlleva. *El cuento en diapositivas*, porque nuestra experiencia nos ha mostrado el enorme poder de captación y motivación que entraña este recurso. *La historia a través de láminas*, por sus posibilidades de manipular y compartir el material empleado.

El cuento «El camello cojito», de Gloria Fuertes, una vez adaptado en prosa por nosotras mismas y con un vocabulario sencillo, se contó separadamente a cada uno de los grupos siguiendo una de las técnicas elegidas. La narradora, en las tres ocasiones, fue la educadora habitual del grupo. Se designaron tres observaciones que debían cumplimentar una escala de valoración diseñada al efecto, que pretendía medir la atención, participación y comprensión de cada grupo ante el relato. En líneas generales, obtuvimos los resultados que habíamos pronosticado de modo intuitivo: La experiencia con diapositivas captó especialmente su atención. Los pequeños se mostraban embelesados y se declaró como una técnica muy válida para trabajar con grupos amplios. Las paradas con dramatizaciones fomentaron la participación en las acciones requeridas, pero redujeron la comprensión del relato (medida con cinco preguntas finales, tres en cada una de las experiencias). Esto es lógico, puesto que, al levantarse para escenificar, es más fácil que la atención se disperse de la trama argumental. Sin embargo, es una técnica muy divertida por todo el movimiento que implica. La historia a través de láminas resultó muy llamativa, mostraron un gran interés por las láminas, que manipulaban y se pasaban de unos a otros con entusiasmo. La comprensión del relato fue elevada y sus intervenciones numerosas.

No pretendemos ser excesivamente rigurosos en estos comentarios, sino concluir con la idea de que debemos abrir nuestro quehacer educativo a un abanico amplio de experiencias, en un ámbito tan prometedor y rico en posibilidades como es la *narrativa* en la Educación Infantil.

Lo verdaderamente sustancial es descubrir su inacabable potencialidad, manejando diversos recursos materiales a los cuales se les dará un empleo diferencial, según lo que pretendamos conseguir con cada relato.



La técnica a elegir en cada experiencia se su-
peditará a los objetivos
que se marquen en ese
momento; aunque sin
apartar nunca de nues-
tra consciencia que, al

narrar un cuento, nos adentramos en un mundo de encantamiento, fascinación y magia, que encontrará el perfecto receptor en la, no menos fascinante, mente infantil.

Referencias

1. JENSEN, K. y L. SAUGMANN: «Cuando se tiene una buena historia debe escribirse (II)», *Infancia*, 25, 1994, 25-28.
2. MUYOR, I.: «Explicar cuentos mediante un código de formas y colores», *Infancia*, 19, 1993, 15-21.
3. JENSEN, K. y SAUGMANN, L.: «Cuando se tiene una buena historia debe escribirse (I)» *Infancia*, 1994, 24, págs. 20-26.

Bibliografía

- PASTORIZA, D.: *El arte de narrar. Un oficio olvidado*, Buenos Aires, Guadalupe, 1975.
- BRYANT, S.C.: *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Istmo, 1986.
- MONREAL, Y.: *¿Cómo se cuenta un cuento?*, Madrid, MEC, 1988.
- LAGE FERNÁNDEZ, J.J.: «Arte y oficio de contar», *Clij*, 62, 1994, 7-19.

El taller abierto

La experiencia

La experiencia que presentamos a continuación fue realizada en la Escuela Infantil Hautzaro (0-3), perteneciente al Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona.

Desde hace algunos años, cada una de nuestras escuelas está dotada de uno o varios talleres de expresión. Se trata de un espacio que, diferente a las clases, propone a los niños y las niñas de la escuela ofertas diversas para investigar y experimentar con distintos materiales plásticos.

Pero, en esta ocasión, se nos ocurrió una nueva idea: abrir este taller para los pequeños y familias que habían sido antiguos usuarios de la escuela.

Convocamos, así, a los padres de los antiguos alumnos y alumnas a una reunión. En ella les explicamos la idea. Queríamos ofertar la posibilidad de que volviesen al taller una tarde a la semana, aprovechando que los miércoles por la tarde no tenían clases en sus respectivas escuelas. No queríamos que la experiencia se convirtiese en una *guardería* donde entretener a los niños y niñas. Por ello, era imprescindible la asistencia del padre, la madre o ambos con sus hijos al taller. Además, queríamos que los padres y madres viviesen con ellos y ellas una experiencia conjunta, recordando momentos importantes. Ante la avalancha de peticiones, nos vimos obligados a formar tres grupos distintos que, por turnos, acudirían a la Escuela con una periodicidad quincenal.

Y comenzamos... Al taller llegaron antiguos alumnos y alumnas, her-

Presentamos una experiencia que hemos intentado realizar desde una visión ética, estética y social. En ella narramos cómo unos padres, sus hijos (antiguos alumnos) y educadores de la Escuela Infantil compartieron un taller de expresión plástica.

Isabel Cabanellas, Alfredo Hoyuelos y Mario Jiménez

manos, padres y madres. Dos educadores de la escuela organizábamos las sesiones prácticas. Consistían en tres propuestas simultáneas, para que cada persona pudiera elegir: barro en una mesa, caballetes de pintura y dibujo en otra de las mesas. Preparamos el taller con mimo, con los detalles de estética a los que estamos acostumbrados. Nuestro taller quería ser cooperador activo de este acto educativo concreto: mesas forradas, materiales bien presentados y accesibles... una oferta, una sugerencia, nunca una obligación.

Llegaron padres, madres niños y niñas expectantes, indecisos, entusiastas... El primer momento, la acogida, el contacto con un antiguo lugar y con unos maestros de nuevo recordados. «Ésta ya no es mi escuela, la cambié por otra.» «Pero, ¿por qué otra vez aquí?» «Me proponen jugar de nuevo, pintar, como hacíamos entonces.» Este lugar siempre fue especial...

Pero, ¿y los padres? La Escuela, el taller se abrió a ellos. Se convertía en lugar de participación con todos. Un lugar que deja de ser «la escuela de mis hijos» y se transforma en un taller que forma parte de las propias actividades familiares. Un lugar común de cada familia para poder vivir directamente una faceta en la educación de sus hijos e hijas.

Cada padre o madre tomó una actitud distinta. Algunos permanecían de observadores, otros «con las manos en la masa», otros ayudaban a su hijo, otros se montaban su propia obra, independientes de los pequeños... Y los niños y niñas, entusiasmados, trataban de involucrar a su padre o madre en su tarea, en sus objetivos.

Poco a poco el interés fue creciendo y todos traían ideas que compartían con los demás. Se formaron distintos grupos para hacer el mismo

tema. Cada vez la autonomía fue mayor. Pequeños y mayores sabían donde estaban los materiales, los usaban y recogían según sus necesidades.

Al mismo tiempo, en algunos padres y madres surgían muchas dudas: ¿cómo intervengo?, ¿tengo que dibujar a mi hija?, ¿cómo lo hago?, ¿me limito sólo a mirar?, ¿y si no sé pintar?... Con estas incertidumbres, sentíamos a algunos padres o madres incómodos, indecisos y ansiosos. Se nos ocurrió, entonces, la idea de organizar una serie de reuniones (de las que hablaremos en el apartado siguiente) con una periodicidad mensual, para analizar con los padres y madres las sesiones que durante este tiempo habíamos realizado. En ellas, comentábamos las dudas, reflexionábamos sobre los dibujos y pinturas de los pequeños y de las personas adultas. Tratábamos de encontrar un equilibrio comunicativo entre las actuaciones de los hijos e hijas y las de sus padres o madres. Fueron reuniones intensas donde pudieron entender la manera de estar con sus hijos sin condicionar su originalidad y creatividad expresiva.

La relación con los padres y madres

Nuestra relación con los padres y madres se articuló, además del contacto en el taller, en diálogos sobre las propias características de la expresión plástica, que efectuábamos como ya hemos anticipado brevemente a través de reuniones periódicas.

Centramos el tema en las posibilidades que ofrece la expresión plástica de ser un lenguaje abierto, sin apenas códigos. Pudimos mostrarles que esta característica da la posibilidad a los niños de poder comunicar las relaciones más básicas que experimentan con su entorno: sus formas de acercarse al mundo, de conocerlo, de sentirlo..

También pudimos observar con ello que las relaciones plásticas se producen de forma muy directa y no siempre tiene la necesidad de pasar por el tamiz del lenguaje verbal.



Tratamos, por estas características, de explicar a los padres y madres el posible significado que va implícito en las propias figuras según su tamaño, el carácter de sus límites, las proporciones y el dónde las figuras están situadas.

No son fáciles de entender estos conceptos expuestos de forma oral o escrita, pero ante los dibujos infantiles y los suyos propios, los padres entendieron bastante bien cómo las líneas corren, se agitan; o están serenas, igual que pueden estarlo sus hijos o hijas. De esta forma, vivieron la firmeza que suponen unas verticales, o su contraste con horizontales. La intimidad de unas formas que tienden a acercarse, o a ser cerradas. La delicadeza y sutileza en los diversos matices de un color.

Formas de conocer y expresar el mundo.

Les propusimos que, para sus propias actuaciones en el taller, tal vez era preferible realizar dibujos con manchas de colores que dibujos con líneas, que tendían a ser esquemáticos y estereotipados. De esta forma, las personas adultas podían investigar sobre los matices de colores, y sus hijos e hijas no se limitaban a copiar los dibujos simplificados que sus padres o madres realizaban.

Vivimos junto con los padres —a través de los dibujos de sus hijos e hijas—, una forma de conocer el mundo, de expresarlo con sus propias acciones representadas en el papel, o en la arcilla (técnicas que fueron las más usadas en el taller). Los niños ya podían hablar con sus padres de que «Esta línea se está quieta. Este color esconde a este otro color, lo tapa, riñen, crecen...» Lenguaje metafórico para niños y padres que fue muy bien aceptado.

También, otro tema que surgió con fuerza en estas reuniones fue el de los estereotipos. Pudimos constatar su uso, que empezaba a aparecer con la introducción del niño o la niña en un modelo escolar de «fichas» y rellenos», quedó inmediatamente descartado por todos. Las personas adultas que llevamos a cabo la experiencia creemos que comprendieron, en su propia actividad, cuán dañinos pueden ser esas imágenes estereotipadas con que se suele bombardear a los niños en las tareas escolares. Así, pudimos comprobar que algunos niños y niñas tuvieron oportunidad de recuperar una forma de actuación que casi habían perdido. A nosotros nos demostraron, de esta manera, que son capaces de simultanear dos códigos: el de las fichas escolares y el suyo personal redescubierto en el «Taller».

Lo que cuentan unas madres

Siguiendo con este punto, hemos podido recoger la opinión escrita de tres madres que acudieron al taller y que puede dejar constancia de sus propias vivencias, las cuales transcribimos literalmente a continuación:



«Somos tres de las madres afortunadas que vivimos la experiencia del taller abierto de la Escuela Infantil Haurtzaro.

No somos expertas en educación para hacer un análisis en profundidad sobre los valores educativos del proyecto; sí podemos hablar sobre lo que supuso para nosotras y sobre todo para nuestros hijos.

En primer lugar, la suerte de poder volver a la Escuela que con tanta pena habíamos dejado el curso anterior.

En todo momento, contamos con el acertado asesoramiento de los educadores del taller, con una enorme variedad de material a nuestra disposición y una total libertad de elección de éste.

A lo largo del curso nos fuimos dando cuenta de la gran importancia que tiene la expresión plástica en la educación de nuestros hijos, aprendiendo a valorar positivamente sus obras.

Y sin duda lo más positivo de esta experiencia fue el disfrute que tuvimos tanto los padres como los niños por el hecho de estar trabajando juntos y el darnos cuenta de que lo importante no era conseguir unos logros espectaculares sino el proceso en sí mismo.»



Lo que supuso para los niños y niñas

Los niños y niñas con esta experiencia tuvieron la ocasión de:

- Encontrarse con compañeros de la Escuela Infantil, a los que habían perdido la pista.
- Revivir un contexto de expresión en el que habían comenzado desde muy pequeños su experiencia artística.
- Compartir con sus padres y madres una actividad enriquecedora y distinta de las que les ofertan otros lugares.
- Disfrutar con materiales plásticos que, no siempre, la escuela a la que acudían actualmente les ofertaba.

Bastaba, en definitiva, observar en su sonrisa, en sus ojos, la emoción desenfrenada que les causaba encontrar a su padre o madre trabajando, como ellos, en las sillas pequeñas.

Valoración de la experiencia

No podemos finalizar este artículo sin hacer una mención especial a Malaguzzi. Gracias a él, estamos asumiendo de forma consciente que en la educación existen otras responsabilidades que salen de los muros de la

| *Un taller lleno de vida.*

Escuela para posibilitar una interacción con el medio social. Así, valoramos que los educadores nos convertimos en intermediarios, no sólo didácticos, entre la expresión plástica, los niños y sus familias; sino también entre la Escuela Infantil y la sociedad. Tal es, creemos, nuestra responsabilidad cultural. En este proyecto lo hemos intentado trabajando no sólo con los niños y niñas matriculados en la escuela, sino con niños, niñas, padres y madres que ya han dejado la escuela años atrás.

Pero no sólo es en el ámbito social donde estamos en deuda con la figura de Malaguzzi. Es en el campo de la estética donde también aportó una visión rica y renovadora, que nosotros hemos intentado continuar.

El «supo como nadie que tanto el niño como el adulto tienen la capacidad de poder entrar en resonancia, en armonía, con sonidos, olores, formas, espacios, imágenes y colores. Capacidad estética que faculta el poder entrar en resonancia con el mundo. Supo también añadir matices en el ámbito escolar donde la estética, no sólo la introdujo como actividad artística, sino también como vida, vida estética, llevando a la escuela el gusto por lo bello, hermoso y bien presentado, entendido como experiencia y no como adorno vacío de sentido.» (Cabanellas, I.: *Homenaje a Malaguzzi*, Pamplona, marzo, 1994.)

Desde esta visión estética, ética y social valoramos la experiencia como algo de gran riqueza comunicativa. Una complejidad que venía dada por los intercambios no sólo verbales, sino estéticos y artísticos entre todas las personas que estuvimos involucradas: todas de edades muy diferentes, que nos volvíamos a encontrar, en un lugar donde comenzamos una historia que queríamos volver a vivir. Así, el taller fue un ámbito de encuentro entre viejos amigos y amigas, un territorio para explorar de nuevo, una escuela para aprender juntos pequeños y mayores.

El Carnaval de los animales

Una fantasía zoológica de Camille Saint-Saëns



Cuatro pinceladas musicales para ilustrar cada animal.

- Escuchad cómo aparece secretamente el león, interpretado por instrumentos de cuerda, entre el follaje de la selva. Las notas insistentes de un piano nos recuerdan que él, y sólo él, es el rey, ¡y las rápidas escalas ascendentes y descendentes nos demuestran que sus rugidos son admirables!
- ¿Oís cómo picotean las gallinas, interpretadas por los violines y las notas agudas del piano? Después aparece el gallo, que, con su actitud altiva, se pasea por el corral. ¡Todas las gallinas van tras él!
- Observad el andar lento y pesado de los elefantes, interpretado por el enorme contrabajo.
- Mirad cómo el piano imita los saltos de un canguro.

Miriam Navarro

¿Y por qué no disfrazarnos como algunos de los personajes de esta audición?

Podéis recurrir a sencillas máscaras de cartulina, que causarán sensación entre los más pequeños.

O bien representar a cada animal con una marioneta, y tomar como idea unas sencillas y divertidas marionetas que Ruth, una parvulista del jardín de infancia *Saltiró*, ha creado utilizando calcetines.

Leones, elefantes, gallos y gallinas: en un periquete completaremos el equipo.

Ha llegado el Carnaval, saldremos a pasear, nos pondremos un disfraz para cantar y bailar.



Buscando la autonomía de los niños y niñas en una **escuela unitaria**

Anselmo Vega

Una escuela unitaria es un tipo de escuela donde se encuentran pequeños de distintas edades, todos juntos con un solo maestro o maestra. Estos tres últimos cursos, en nuestra escuela, hemos dispuesto de ayudante, durante media jornada, pero antes no había sido así.

Nuestro centro es la Escuela Unitaria de Angiozar de Bergara (Gipuzkoa). Esta escuela se encuentra situada en el pueblo de Angiozar, dentro del municipio de Bergara, situado en un hermoso valle. Aunque la gente trabaja en Bergara o pueblos cercanos, el ambiente no deja de ser rural.

La gente de los caseríos no vive exclusivamente de la agricultura o la ganadería, pero todos tienen algo de las dos cosas, y los pequeños viven en ese ambiente.

En esta tranquila escuela se encuentran catorce niños y niñas cuyas edades van de 3 a 10 años, es decir Educación Infantil y Educación Primaria hasta 4º.

A pesar de las distintas edades los pequeños se relacionan todos entre sí. La influencia de los mayores es real y aprovechada para la imitación, una de las bases de nuestro aprendizaje. Aunque los mayores tienen su peso, en general los niños andan muy a su aire. Hay un respeto de los mayores hacia los pequeños, aceptando los distintos ritmos. Los niveles de autonomía logrados son buenos, dependiendo siempre del carácter de los pequeños, o influencias familiares que, por supuesto, rebasan muchas veces la influencia de la escuela.

El maestro y la maestra

Me gustan estas palabras, recogen lo que yo pienso y me parecen algo más cercanas que el nombre de profesor. Me llamo Anselmo Vega, aunque tanto en el pueblo como en los ambientes de amigos y enseñantes soy conocido por el nombre de Mito.

Llevo en esta pequeña escuela diez años, andadura que me ha permitido elaborar una buena experiencia, con la ayuda de los niños y niñas que me rodean, enseñantes de otras escuelas similares y de todas aquellas experiencias que me han atraído y que yo he intentado plasmar en la escuela de Angiozar.

Mi compañera, Marian, que todos los días viene durante media jornada, colabora en todas las actividades y enseña inglés a los de Educación Primaria. Éste es su primer curso en esta escuela.

La escuela y su funcionamiento

Cuando llegué aquí hace diez años me encontré con diez niños y niñas de cinco edades diferentes. Para organizarme partí de una experiencia, que entonces era piloto, de la escuela de Amara Berri de Donostia. Allí utilizaban los «txokos» o rincones como sistema organizativo. Este sistema me gustó y «me venía a pelo» para organizarme en este *puzzle* de edades tan variadas.

De todas formas yo me había educado hasta los once años en una escuela unitaria y cuando empecé en esta escuela ya pensaba que era la que más



Contar, dibujar, intercambiar...
Una corchera repleta.

se acercaba al estilo educativo que a mí me gustaba, que consideraba más rico y más completo. Y más aún cuando la comparaba con mi experiencia tenida como maestro en otras escuelas «grandes» antes de venir a este pueblo. La experiencia de estos años me ha dicho que no me equivocaba.

Los «txokos» o rincones de nuestra escuela son:

- «Jolastokia» o rincón de juegos. Distribuidos por edades y por grupos (construcciones, *puzzles*, juegos de mesa y simbólicos).
- «Margotegia» o rincón de creatividad. En él caben témperas, ceras, arcilla, plastilina y otros materiales.
- «Etxea - Denda» o rincón de la casa y la tienda. Para desarrollar el juego simbólico. Y actividades de compra-venta (Área de Matemáticas) desde los 5 años
- «Inprimategia» o imprenta. Fundamentalmente concebido para los de 5 años, para introducirles en el aprendizaje de la lecto-escritura. Pero a este *txoko* les gusta venir a todos, aunque sólo sea a escribir su nombre o a repasar los fonemas, donde cada letra es una historia, con su personaje y su canción.
- «Antzerkia» o teatro, donde se trabaja todo lo relativo a la repre-

sentación. Pequeños teatros, escenas de la vida, cuentos, nos sirve como centro de discusión cuando nos juntamos todos a la vez.

Es el *txoko* que más espacio ocupa y de alguna forma el eje de los otros, porque todas las actividades hechas en clase se cuentan en este *txoko*. También se presentan y se discuten los temas que luego se trabajan en «experiencias», temas que suelen ser globales, en la medida que se puede, abarcando todas las edades a la vez con el mismo tema. La música la trabajamos también en este *txoko*.

- «Ipuinen txokoa» o taller de cuentos. Para actividades de lecto-escritura: a través de libros de cuentos o cuentos creados, cómic, correspondencia, y actividades para la «revista» que trabajamos a partir de 2º ó 3º. En este *txoko* comienzan a hacer actividades desde los 5 años; no utilizan lenguaje escrito, pero sí que entienden de imágenes y saben muy bien crear con ellas sus propios cuentos.
- «Zenbakien txokoa» o rincón de las matemáticas. Todo lo relacionado con los números, medidas, y experimentos. Unido con este *txoko* y relacionado con él se encuentra:
- «Naturaren txokoa» o rincón de la naturaleza. En él hemos experimentado sobre todo con plantas que hemos hecho crecer partiendo de semillas. También disponemos de jaulas para animales que a veces traen los niños de sus caseríos para observarlos durante algunos días y luego devolverlos de nuevo a su lugar. Lo mismo ocurre con otros animales y frutos diversos recogidos durante los paseos por los alrededores. Los animales se observan y luego se liberan. Desde este *txoko* se controla también el tiempo atmosférico de cada día (mañana y tarde). Se mira el cielo, la temperatura y el viento, realizando distintas gráficas que luego nos valen para comparar el tiempo de la semana o del mes.

Ensayos de teatro, audición y escritura. |

Al margen de los *txokos* desarrollamos las actividades de Educación Física en otro local distinto de la escuela o en el frontón del pueblo. La Educación Física la hacemos todos juntos. Cada uno hasta donde puede, cuando se trata de saltos, volteretas y otros ejercicios que implican niveles de dificultad. La mezcla de edades en estas actividades crea una sana competencia donde cada cual hace lo que puede, sin que la edad marque el nivel, el tope lo pone cada niño o niña, superándolo constantemente.

Junto a la Educación Física realizamos la expresión corporal, la danza y otros juegos de participación cooperativa. De modo que pequeños y mayores toman parte activa en los mismos juegos, sin competir, disfrutando.

También hacemos Psicomotricidad, una sesión por semana, pero ésta se hace en dos grupos (Educación Infantil y Educación Primaria).

El funcionamiento

El sistema de los *txokos* o rincones me permitió desde el principio distribuir al alumnado por edades o grupos de edades cercanas, pudiendo desarrollar al mismo tiempo dos o más actividades distintas, sin que surgieran interferencias.

Los *txokos* son rotativos a lo largo del día. Los de Educación Infantil para algunas actividades tienen un *txoko* fijo, pues necesitan tener un lugar de referencia, pero los de Educación Primaria propiamente no tienen un lugar fijo, depende de la actividad que les toque. Las actividades están ordenadas por edades (o grupos de edades cercanas, dependiendo del número de niños que haya o del tipo de actividad) y por *txokos*, no van a donde quieren. La mayor parte del tiempo está «normalizado». A pesar de esta normalización, dentro de cada *txoko* hay una serie de actividades que son elegidas según el gusto de cada cual o según el momento. Para no sentirnos encasillados,



durante la semana hay unas horas de «actividades libres» donde cada uno elige el *txoko* y la actividad que quiere.

El funcionamiento trato de que sea lo más autónomo posible, interviniendo sólo cuando el niño lo reclama o se dan desajustes, pero, por lo demás, los críos se mueven a su aire. Al ser los horarios fijos, hasta los más pequeños saben de antemano qué les toca. A partir de 1.º, como saben leer, ellos mismos consultan en el horario, y al acabar la actividad elegida

apuntan en la hoja de Auto-Control. También les da autonomía el hecho de saber dónde tienen el material que necesitan en cada momento, incluso nuestros pequeños de 3 años.

Éste ha sido uno de los elementos que más autonomía les ha dado a la hora de trabajar, pues no tienen que andar detrás del maestro preguntando «¿qué hago?». Siempre tienen algo para elegir.

Considero muy rico el trabajo con distintas edades. No lo veo como un «no hay más remedio en esta escuela», sino como algo muy positivo, y creo que se parece más al ritmo social habitual, a la calle, a la familia, donde personas de la más diversa edad (niños, jóvenes, adultos, ancianos...) convivimos juntos.

El aprendizaje por imitación es en esta pequeña escuela una de las bases más importantes. El niño se atreve a experimentar mucho antes de lo que otros hacen a su edad, y los que tienen más iniciativa, al tener medios a su alcance, realizan aprendizajes muy valiosos sin la ayuda de nadie, sólo viendo cómo lo hacen otros mayores.

Aun con todos los errores que se puedan dar, considero esta escuela, más rica y más positiva que la convencional separada por edades, pues, tanto en el aspecto instructivo como en la relación de convivencia y respeto, conseguimos mejores resultados.

Escuela y pueblo

Además de las actividades dentro del aula practicamos las salidas y los paseos al aire libre. Estos paseos son de las actividades más ricas y casi una razón de ser de este tipo de escuela. Si no se diera este contacto tan directo con el medio, ya no sería tan rica ni se diferenciaría tanto de la escuela urbana. En estos paseos la comunicación es más viva entre los niños, los niños con la naturaleza y con el resto de la gente.

En este tipo de escuelas, pueblo y escuela son la misma cosa, nuestras actividades no quedan reducidas a los muros de un edificio, el pueblo mismo y todos sus alrededores forman parte de la escuela, y esto no es una frase bonita ni tampoco queda reducido a «un par de visitas» al entorno. Aquí el entorno se vive y se lleva a la escuela. Sus propios caseríos son centros de investigación para todos. Los acontecimientos cotidianos: los corderos que nacen, sus huertas, el caballo que se han comprado... son noticias que se integran en la vida de la escuela y son aprovechados como temas de trabajo para el aula.



La escuela del entorno.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

RINCONES DE ACTIVIDAD EN LA ESCUELA INFANTIL. (0 A 6 AÑOS)

M. José Laguía / Cinta Vidal

El trabajo en la escuela mediante rincones es un hecho cada día más habitual. Organizar la clase en rincones de actividad no significa tan solo cambiar la distribución del espacio, implica además una concepción diferente del niño, del maestro y de la metodología de trabajo. Os ofrecemos una serie de sugerencias y reflexiones para poder incorporar esta práctica a vuestra labor.

96 págs.
1.375 ptas.

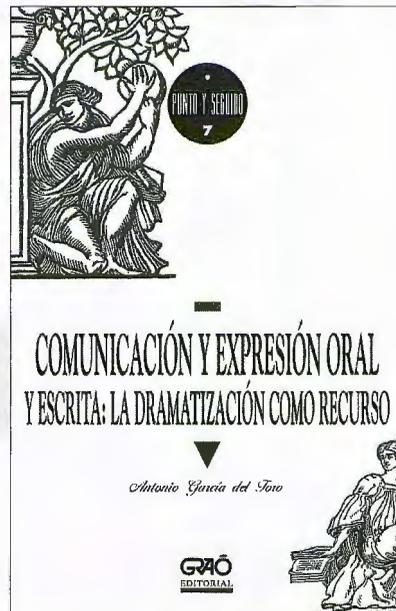


COMUNICACION Y EXPRESION ORAL Y ESCRITA: La dramatización como recurso

Antonio García del Toro

El profesorado, preocupado por conseguir un aprendizaje más efectivo, utiliza los recursos más variados para hacer más eficaz su tarea. Uno de ellos, no lo suficientemente valorado ni utilizado es la dramatización. Este recurso, uno de los ejes centrales de este libro, potencia la creatividad de los alumnos y alumnas y, sobre todo, favorece tanto la expresión oral como la escrita.

96 págs.
1.390 ptas.



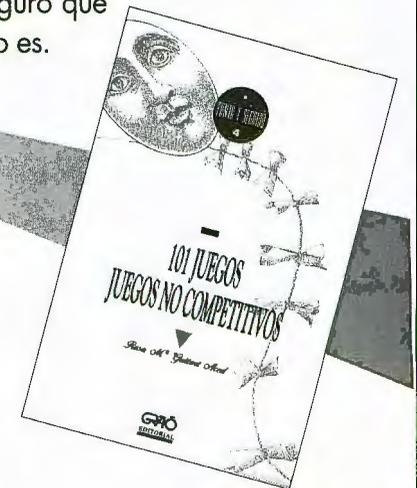
101 JUEGOS. Juegos no competitivos

Rosa Ma. Guitart Aced

Una de las funciones del adulto, es la de proponer juegos a los niños y las niñas y, si es posible, participar activamente en ellos velando para que estén en consonancia con el modelo de persona que perseguimos. De aquí surge, la especificidad de este libro, se trata de una recopilación ordenada y sistematizada de juegos no competitivos, es decir, centrados en el placer y en la solidaridad.

Los juegos que se ofrecen permiten jugar en ambientes diversos, utilizando objetos variados, para edades distintas y con agrupaciones de niños también diferentes. Educar tiene muchos significados, seguro que jugar también lo es.

84 págs.
1.375 ptas.



GRAÓ

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027-Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

El niño ante la revelación del secreto de la **adopción**

Mario Hernán Quiroz

Introducción

Una de las crisis más severas en toda familia adoptiva es la revelación del secreto de la adopción al niño. La aplicación de un índice arbitrario de crisis, permite comprobar que la revelación constituye la fase más crítica y difícil del ciclo vital adoptivo, debido a que esto involucra dejar al descubierto situaciones consideradas tabúes en casi todas las sociedades, tales como la infertilidad de los padres adoptivos, la ilegitimidad del niño y cuestiones relativas a los efectos de la «mala herencia». Esta situación se dificulta aún más, ya que muchos padres adoptivos temen perder el amor de sus hijos a causa de estas revelaciones.

No existe pleno acuerdo con respecto a las ventajas o desventajas de la revelación. Por lo demás, la necesidad de relevar al niño su estatus de adoptado, constituye un desarrollo relativamente reciente en países donde la adopción tiene una trayectoria más o menos larga, como el caso de Europa y los Estados Unidos. En cambio, en sociedades donde esta Institución no está muy desarrollada ni difundida, como en las naciones

latinoamericanas, sigue predominando la noción del secreto absoluto, el que muchas veces es exigido por Ley.

Si bien existe consenso en la literatura sobre adopción emanada en los países desarrollados, en cuanto a la necesidad de relevar la verdad al niño adoptado, no hay similar acuerdo con respecto a cómo, cuándo y qué decir al niño. En este contexto, el presente trabajo pretende ayudar a los padres adoptivos a responder estas cuestiones.

Es reconocido que, en muchos padres adoptivos, el conversar acerca de la adopción con sus hijos produce mucha ansiedad. El hijo, es sentido tan hijo, tan querido, tan cercano y propio, que es muy difícil decirle algo que pudiera hacerlo sufrir. Genera terror la reacción que el niño pudiera tener frente a esa revelación y surgen así inquietudes, tales como que el hijo pudiera dejar de quererlos o rebelarse frente a su condición.

Diversas comunicaciones reconocen por lo menos dos alternativas de riesgo con respecto al evento revelatorio:

Por una parte, el hacer de la adopción un secreto absoluto puede parecer a primera vista

la solución más fácil y conveniente, pero sólo lo es en el corto plazo, pues en el futuro puede producir consecuencias muy negativas tanto para el niño como para las relaciones familiares.

Lo anterior, porque es prácticamente imposible mantener un secreto de esta naturaleza durante toda la vida, ya que el simple hecho de preocuparse de que no se conozca, conlleva en sí una fuerte tensión que sería percibida por el niño.

Los padres que recurren al secreto absoluto lo utilizan como una forma de proteger al niño, y paradójicamente esto lo hace más vulnerable, ya que la revelación de su calidad de adoptado, en un momento y una forma inadecuada, por personas extrañas, puede provocarle un daño emocional de mayor gravedad que el que se trata de evitar a través de este procedimiento.

Otra alternativa es acentuar demasiado el hecho de la adopción. Muchos padres adoptivos tienen un exagerado sentido de responsabilidad y piensan que deben ser literalmente perfectos para justificar así el hecho de que se les ha confiado a su cuidado un hijo de otra persona. Al insistir con demasiado entusiasmo en la tarea de explicar al

niño que es adoptivo, éste puede preguntarse: «de todos modos, ¿qué hay de malo en ser adoptado?». O, por el contrario, el niño puede imaginar que él es un niño diferente, con características especiales, ya que sus padres enfatizan demasiado el hecho de que es un hijo adoptivo.

En suma, este trabajo está dedicado a todos los padres adoptivos que enfrentan a la necesidad de revelar el secreto y pretende hacerles entender que su hijo adoptivo es, primero que nada, «un niño» y, en segundo lugar, «un niño adoptivo».

¿Cuándo relevar la adopción?

Si bien es cierto que es recomendable que los padres adoptivos asuman una actitud favorable a la revelación del secreto de la adopción desde el momento en que decidan adoptar, es en la fase de la primera infancia (antes de los 5 años de edad) donde esta necesidad debe ser satisfecha, en beneficio del niño y de los propios padres.

Existe consenso en la literatura sobre que los padres adoptivos deben revelar al hijo adoptivo su condición de tal. Esta afirmación debe entregarse, de preferencia, durante los primeros años de vida del niño. Hay evidencias de que los niños que reciben estos antecedentes durante la adolescencia (generalmente en forma repentina y fuera del ho-

gar) reaccionan en forma muy negativa, lo que puede afectar su desarrollo posterior, así como poner en peligro las relaciones con los padres adoptivos. Por el contrario, se sostiene que una revelación temprana contribuye a establecer una relación más sólida entre los padres adoptivos y el adoptado, ya que su base está en la confianza.

Hay controversia acerca de cuál es la edad más apropiada para informar al niño sobre estas materias. Muchos plantean la necesidad que se haga antes de que el niño cumpla los cinco años, para minimizar las posibilidades de que el infante se entere de su condición por otras fuentes, generalmente ajenas al hogar. Otros expertos, desde una perspectiva psicoanalítica, sugieren que el tema sea tratado durante los primeros años escolares del niño, es decir, una vez que éste haya resuelto el Complejo de Edipo y esté ubicado en una órbita social más amplia y, por tanto, más capacitado para manejar el problema que se plantea.

La posición más correcta tal vez sea la que sostiene que la cuestión de la revelación debe ser considerada como un proceso gradual y relajado que empieza tempranamente (entre los dos y cuatro años), dentro de un marco de afecto y seguridad que estimulará, en el niño, la confianza y la autoestima.

Según Pilotti, es comprensible que una situa-

ción tan compleja como la adopción no pueda ser entendida en toda su dimensión por un niño de 4 años. Para este autor, lo que se pretende con la revelación temprana es iniciar un proceso de comunicación en el que las inquietudes y dudas, que el infante vaya desarrollando durante las diferentes etapas de su crecimiento, puedan ser tratadas gradualmente con franqueza, seguridad y confianza.

En este mismo contexto, Gustav A. Brandt, dice que la explicación relativa a la adopción debería hacerse lo antes posible, lo más tarde a los 4 años.

Bravo y col. exponen que «el saber desde siempre el hecho de la adopción» corresponde a la idea de criar al niño en la verdad, por lo cual no hay una instancia, un momento de la «revelación», sino que este hecho es un conocimiento que se va transmitiendo a través del tiempo en forma gradual y de acuerdo a la capacidad de comprensión del niño. Se espera que el niño al que sus padres empiezan a hablar desde temprana edad sobre su adopción reciba un conjunto de valoraciones positivas en relación a ella, las que le permitirán contrarrestar la realidad de esta revelación.

Siguiendo a Spooock, la revelación no se debe reservar para una edad definida. Desde el comienzo los padres deben tomar el hecho de la adopción como algo natural, casual, en su conversación entre sí, con el niño y sus amistades. Esto crea una atmósfera familiar en que el niño pueda hacer preguntas, cuando esté en un momento de su desarrollo en que el tema le interese. Va comprendiendo, poco a poco, lo que significa la adopción a medida que adquiere entendimiento.

¿Cómo relevar el secreto?

También es un pregunta difícil de responder. Mi experiencia clínica me ha demostrado que esto depende del tipo de contenido del secreto, de la edad del niño y de las características de la familia adoptiva.

Aproximadamente, hace unos años, cincuenta atrás, predominaba en muchos países, especialmente en los Estados Unidos, la noción de que lo más indicado para tratar la cuestión de la adopción con el niño era decirle que había sido escogido entre muchos niños solos, sin padres. Implícito en el acto de escoger estaría la connotación de «amor a primera vista», a la vez que le indicaría al niño que es poseedor de características únicas y especiales que impulsaron a los padres adoptivos a escogerlo entre otros niños disponibles. Dice Pilotti que, si bien no existe una contraindicación con respecto a esta forma de revelar la condición del adoptado, se aconseja no exagerar la condición única y especial del niño, ya que esto podría imponer una pesada carga para el infante, quien se sentirá obligado a exhibir una conducta compatible con el modelo ideal que se le ha impuesto, para evitar un posible rechazo por parte de los padres adoptivos.

Gustav A. Brandt aduce que se debe evitar la frase: «Nosotros no somos tus padres verdade-

ros», pues unos buenos padres adoptivos son el cualquier caso «verdaderos». Sería mejor decir al niño, por ejemplo: «Todos los niños nacen de una madre. Yo no te he dado a luz a ti, pero, como nos gustas tanto y te queremos, te tenemos con nosotros y deseamos permanecer siempre.» Brandt afirma que, de este modo, el niño siente que se le acepta totalmente y que está en el lugar «verdadero». Ciertos padres adoptivos celebran todos los años con el niño el día en que lo habían retirado del hospital y lo habían llevado con ellos. Este día se convirtió en una fecha tan importante en la vida del niño como lo era su cumpleaños.

Es el cómo revelar, yo sugiero a los padres construir una historia con elementos verdaderos. Es conveniente que, en esta historia, el niño pueda identificar el hospital donde nació, la agencia donde se hizo su adopción o el tribunal que conoció del caso, dicha historia se debe ir perfeccionando a medida que el niño va creciendo.

Uno de los componentes de la historia es la imagen de una mujer portadora; una «señora embarazada». Se supone que con este concepto se provoca con frecuencia en los niños la curiosidad y preguntas relativas a su propio origen. Conviene, al aludir a la progenitora, no hacer referencia a ella como «madre», «mamá» o «madre biológica», sino como «la señora que tuvo en la guatita (vientre, barriga)». La existencia de una persona portadora, diciendo «todos los niños crecen en una guatita», alude a un hecho real, que no pretende desconocer o negar el rol que ha cumplido la persona que le dio vida al niño. Es recomendable utilizar el término «señora», ya que es una palabra que para el niño no tiene

una connotación afectiva, como la asociada a la palabra madre. En este sentido, Bravo y col. postulan que, por ejemplo, «es preciso señalar que un niño a la edad de siete años puede conocer y aceptar el hecho de haber sido adoptado, pero aún no lo comprende en su totalidad y tampoco puede comprender la idea de tener dos madres o dos padres». Lo importante es transmitir al niño que él fue gestado de la misma forma que todos los niños.

Al hacer referencia a sus motivaciones de adoptar, los padres adoptivos deben cuidar de presentarse en la historia como padres contentos y con vida propia, para no provocar fantasías en el niño, en el sentido de que su rol es consolar a padres infelices, que dependerían afectivamente de él para su bienestar, lo cual podría hacer que el niño sienta una fuerte responsabilidad por ello. Los padres deben proyectar en el niño y, sobre todo, en la historia, el haber elaborado adecuadamente el duelo de la infertilidad y de no tener hijos biológicos. En este sentido, hay que evitar frases como éstas: «Queríamos tener una familia normal», «Tú representas al hijo que nunca tuvimos», «Tú vinistes a llenar nuestro vacío», etc.

En este contexto y bajo el supuesto de que una niña de más o menos 3 años de edad escucha a su



madre explicarle a algún conocido que es adoptado y pregunta: ¿Qué es ser adoptado, mamá?, la madre puede responder: «Hace mucho tiempo atrás, yo deseaba mucho tener un bebé para amarlo y cuidarlo, entonces fui a un sitio donde hay muchos bebés y le dije a la señora: «Quiero a una niña con cabellos y ojos castaños.» Luego, me traje una niña, y eras tú, y yo dije: «Oh, es exactamente lo que yo deseaba. Quiero llevarla a casa y tenerla para siempre.» «Y así es como te adopté» Para Spooock, esto significa un buen comienzo, pues enfatiza el aspecto positivo de la adopción, el hecho de que la madre recibió exactamente lo que deseaba. La historia encantará a la niña y querrá escucharla muchas veces.

Con respecto a los niños que han sido adoptados con más edad, Spooock señala que necesitan otro enfoque, ya que pueden tener recuerdos de sus padres biológicos y sustitutos. Es importante entender que las preguntas surgirán de forma repetida, en distintos períodos de la vida del niño. Deben ser respondidas con sencillez y con la mayor honestidad posible.

Entre los 3 y 4 años de edad, como la mayoría de los niños, el infante adoptado querrá saber de dónde vienen los niños, al comienzo. Es preferible responder la verdad, pero con la suficiente sencillez como para que un niño de esa edad pueda entender con facilidad. Pero, cuando su madre adoptiva le explique que los niños crecen dentro del vientre de la madre, esto lo hará preguntarse cómo concuerda con la historia de que él fue recogido en la agencia. Es probable que entonces, o meses más tarde, pregunte: «¿Yo crecí dentro tuyo?»; en ese caso la madre adoptiva puede explicar, de modo simple



y casual, que creció en el vientre de otra «señora» antes de ser adoptado. Es probable que esto lo confunda durante un tiempo, pero más adelante le resultará claro.

Al respecto, Bravo y col. en su libro *Josefina, historia de una adopción*, introducen la pregunta: «¿Y a ti te gustaría haber estado en la guatita de tu mamá?», como una forma de poder compartir y expresar los sentimientos ligados a la adopción, lo que enriquecerá las relaciones entre padres e hijos y posiblemente fortalecerá el vínculo ya existente. Estos autores destacan que las personas más adecuadas para transmitir a sus hijos el conocimiento de su adopción son sus padres adoptivos.

¿Qué revelar?

Todo acto revelatorio implica otros interrogantes relativos al origen del niño y a las motivaciones que tuvieron los padres para adoptar. Específicamente, se plantea el problema de qué o cómo informar al infante adoptado sobre el tema de los padres biológicos y las circunstancias que rodearon su abandono y posterior adopción.

Es decir, el tratar «el qué» de la revelación implica abordar el tema del contenido de la comunicación revelatoria entre padres e hijo adoptivo.

Con respecto a los padres biológicos, recomendando varios «no», que los padres adoptivos debieran aplicar; por ejemplo: no matar a los padres biológicos, no dramatizar el acto del abandono, no perjudicar la imagen de padres biológicos para engrandecer la figura de los padres adoptivos. En este sentido, Pilotti dice que en cuanto a la identidad y paradero de los padres biológicos, se partía del supuesto de que, una vez que el niño ingresaba en la familia adoptiva, era mejor obviar el tema, ya que su discusión no tendría ningún propósito y, por el contrario, podría introducir elementos potencialmente conflictivos en la relación intrafamiliar. Explica este autor que, en caso de insistencia por parte del adoptado, muchos padres adoptivos optaban por responder que los padres biológicos habían fallecido.

Para Pilotti, durante las últimas décadas, la forma de tratar el tema de la revelación ha cambiado radicalmente. En efecto, a su juicio, en la actualidad se plantea con bastante insistencia la necesidad de que los padres adoptivos conozcan detalladamente toda la información disponible con respecto a los padres biológicos del niño adoptado. Insiste en que esta información deberá ser entregada gradualmente al niño durante el desarrollo. Entre las ventajas de po-



der disponer de estos antecedentes, se ha señalado el valor preventivo que pueden tener para la salud del individuo adoptado. En efecto, si se dispone de datos relativos a la historia clínica de los padres naturales, se pueden tomar las medidas profilácticas necesarias cuando correspondan. Al respecto, existe evidencia de que, ante el desconocimiento de antecedentes acerca de la salud física y mental de los padres biológicos, muchos adoptados se abstienen de procrear. Además de lo señalado, la necesidad de conocer el máximo de antecedentes sobre los padres biológicos tiene un significado aun más profundo para el individuo adoptado, específicamente, para el desarrollo de su identidad.

Con respecto a la temática del abandono, Spooock señala que el hecho de descubrir el niño que no lo quisieron puede destruir su confianza en todos los padres. Una explicación muy elaborada puede perturbarle más adelante, de alguna manera. Tal vez la mejor respuesta y la más cercana a la verdad podría ser: «No sé por qué no podían cuidarte, pero estoy seguro de que querían hacerlo.» Durante este período, mientras el infante digiere esta idea necesita que se le recuerde con manifestaciones de cariño que ahora estará siempre en un hogar y que nunca será abandonado.

Bravo y col. señalan que en la historia interesa hacer notar que las circunstancias que llevan a que un niño sea cedido en adopción es un hecho que se produce como consecuencia de una decisión de su progenitora. Desde esta perspectiva, puede considerarse que no sería un niño abandonado. Por el contrario, él se encontraría en su familia adoptiva como manifestación de un acto

de amor. Además, enfatizaría el hecho de «entrega» y no de sustracción o tráfico.

Creo que generalmente los niños adoptivos tiene una gran curiosidad por saber sobre sus padres biológicos. Anteriormente, las agencias sólo daban a los padres adoptivos muy poca información de la salud física y mental de los padres biológicos y ocultaban por completo sus identidades. Esto obedecía al propósito de hacer más fácil a los padres adoptivos responder «no sé» a las preguntas tan difíciles de contestar que hacen los niños sobre su origen y el motivo de su entrega y, más aún, para proteger la imagen de los padres biológicos, a veces deteriorada. En todo caso, recomiendo que si ésta es la situación, la historia que relaten los padres al niño debe subsanar estas connotaciones negativas en favor de la reconstrucción de imágenes más positivas en el niño.

Actualmente existe la tendencia de permitir que personas adoptadas, jóvenes o adultas, tengan acceso a la información sobre sus padres biológicas, pudiendo provocar las siguientes reacciones: efectos beneficiosos para los sentimientos angustiosos y curiosidad obsesiva del individuo adoptado; o efectos perturbadores cuando provoca el rechazo y repudio en contra de los padres adoptivos y biológicos. Por lo tanto, es conveniente que la agencia haga un

análisis exhaustivo de las características del individuo para valorar los pro y los contras que conlleva la revelación.

Muchos niños adoptivos reconocen un temor secreto de que sus padres adoptivos, un día los entreguen, como lo hicieron los biológicos, si cambian de opinión; o si el niño es malo. Estimo que los padres adoptivos deben recordar siempre esto, y prometer que nunca, bajo ninguna circunstancia, la palabra o la idea de abandonarlo se les ha cruzado por la mente. Spooock dice que una amenaza preferida sin pensarlo, en un momento de enojo, puede ser suficiente para destruir para siempre la confianza del niño en ellos. Los padres deben estar en condiciones de decirle que él es de ellos para siempre, en cualquier momento que la pregunta parezca rondar su mente; por ejemplo, cuando habla acerca de su adopción. Por último, Spooock agrega que es un error que los padres preocuparse tanto por la seguridad del niño, y que acentúen en exceso sus manifestaciones de amor hacia él. En esencia, lo que le dará al niño adoptado la mayor seguridad es el ser amado, de corazón y con naturalidad. Lo que cuenta no es la letra, sino la música.

Contar es devolver la palabra

Conversación con Francisco Garzón Céspedes

Froilán Escobar

Para este poeta y dramaturgo cubano que anda por el mundo reinventando la magia de contar, lo esencial del hombre es la comunicación. De ahí que cultive el diálogo con fervor, como quien participa de un ritual, de un intercambio vivo que le permite verificarse en los demás. Las palabras convocan a la imaginación cuando se les convoca «despertándoles el ánimo», poniendo en marcha su surtidor de evidencias. Eso quizás explica por qué, en algunos momentos —esta entrevista fue una conversación—, se queda mirando hacia arriba, como si buscara la sorpresa de los enlaces o el juego apasionado de las analogías. Después sigue hablando largo, fluido, saboreado, pero tanto como sus labios se mueven sus manos, y uno tiene la impresión de que con ellas agarra las palabras para darles el sentido del gesto antes de soltarlas de nuevo en el aire.

Contar para él es un acto solidario que nace de la conversación, sólo que en este diálogo artístico, abierto y dimensionado, no se cuenta para el público, sino con el público, que crea e imagina metido también en el espacio del cuento, y devuelve así las palabras, la voz y los gestos, transformados en participación.

Sin duda, su quehacer es algo que pon en tensión la curiosidad. Preguntemos entonces para que nos cuente.

¿Qué es la oralidad? ¿Cómo llega a ser un arte?

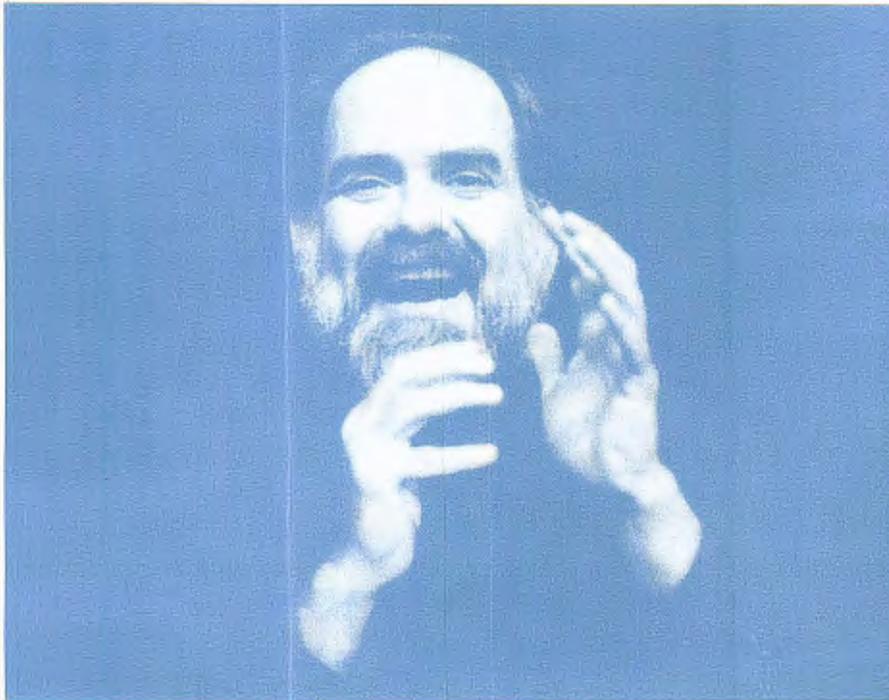
Para mí la oralidad no es simplemente el acto de hablar en voz alta, porque, por ejemplo, el actor habla en voz alta y ahí no hay proceso de

oralidad, porque entre las características milenarias que la rigen está el hecho de que siempre es inventora o reinventora, por tanto no puede ser fijada de antemano. Ocurre siempre aquí y ahora, tiene que ver con la memoria y con el juego de la memoria, pero nunca con la memorización. La oralidad es un ser humano hablando, es decir, una imagen hablada o hablante que no solamente se expresa, sino que se expresa y se comunica con las palabras, con la voz y con el cuerpo. Separo lo verbal de lo vocal, porque no es lo mismo la palabra que el modo de decirla. Son dos lenguajes distintos, cada uno con su propia identidad, aunque la palabra hablada necesite de la voz.

Por otra parte, desde sus orígenes la oralidad es con el otro y no para el otro. Y cuando trasciende incluso lo cotidiano y se convierte en oralidad artística, sigue siendo con el otro, es decir, con el público interlocutor, nunca con el público espectador. Es algo siempre en movimiento, que no admite la literalidad. Se adecua, se transforma, se actualiza y, si es necesario, incluye elementos de la realidad circundante. Es la apelación más fuerte que puede hacerse al imaginario del otro, porque tiene que ver con la imaginación y con la construcción física de las imágenes. Implica, como realidad artística, un profundo compromiso del que dice con lo que dice.

La narración oral escénica tiene como núcleo, como punto de partida, la conversación interpersonal. Yo pienso que la conversación es la máxima expresión de la oralidad. Ahora, cuando se independiza de la conversación para convertirse en arte, las reglas del juego básicas son las mismas, porque

entonces no es más que una conversación dimensionada a través de una serie de recursos, presupuestos y propósitos, pero el hecho es el mismo.



El placer de la oralidad.

Hay que tener en cuenta que la conversación, cuando se abre a contar oralmente una anécdota o cualquier otra forma de la narración oral, suele ganar en intimidad, en confianza, en expresividad, y que, en muchos casos, la calidad de la conversación depende de qué contamos, cómo lo contamos y con cuánto respeto por el otro contamos. Si esto es así, si admitimos que la conversación suele ganar en calidad, en profundidad y en eficacia cuando se cuenta oralmente dentro de ella, y si a la vez admitimos que muchas de las cosas importantes de la existencia las aprendemos a través de la conversación, entonces nos podremos dar cuenta de la trascendencia que tiene contar o no oralmente en la vida de cada día.

¿Es la oralidad un camino a la lectura?

La oralidad, y no los medios de difusión, son el camino natural para formar el futuro lector. En la medida en que le cuentas y en que cuentas con el niño, estás creando no solamente la capacidad de imaginar y la capacidad de crear, sino que estás también creando la necesidad de aprehender cada vez más en el mundo que le rodea. La lectura va a completar a ese narrador, a ese conversador oral que el niño no puede tener siempre consigo.

Cuando no le conversamos al niño, cuando no le contamos, lo estamos privando de uno de los tres factores indispensables de crecimiento. El niño tiene que comer, tiene que ejercitar su cuerpo y tiene que ejercitar su mente. El niño tiene que ejercitar su imaginación, y ninguna de las

alternativas que le podemos ofrecer es tan poderosa, ni tan eficaz, ni lo involucra como un partícipe tan activo como la oralidad. El hecho de que lo sentemos frente al televisor o de que lo llevemos al teatro, no va a resolver el problema, porque el niño está frente a un mundo de imágenes ya hechas, mientras que en la oralidad el niño tiene que crear sus propias imágenes del cuento que está oyendo. Es decir, él va a influir decisivamente en lo que se está contando, porque es un proceso abierto, y en la medida que imagina, empieza a devolver el cuento.

Ahí radica el gran acercamiento entre la oralidad y la literatura: el lector también tiene que imaginar, también tiene que construir sus propias imágenes de lo que está leyendo.

La oralidad y la literatura son las dos apelaciones más fuertes que se pueden hacer al imaginario del niño.

El narrador de cuentos, como el flautista de Hamelin, tiene que encantar. ¿Cuáles son los medios de que se vale? ¿Importa, además del cómo se cuenta, lo que se cuenta? ¿Hasta qué punto influye en su magia el repertorio?

La narración oral como hecho artístico, no tiene que renunciar a ninguna de las fuentes posibles. Pero yo te diría, Froilán, que la fuente más importante del narrador oral escénico, del narrador contemporáneo, es y tiene que ser la literatura. Si se dedica a contar únicamente la tradición oral, sin duda está haciendo un trabajo importante, porque está difundiendo estas tradiciones que son un tesoro de la cultura universal, pero también es cierto que está faltando a su compromiso de contemporaneidad.

Hay una serie de temas, de conflictos, hay un lenguaje, un estilo, un gusto, que tiene que ver con lo que se expresa en la literatura y no con lo que viene de la oralidad. El repertorio de un narrador oral tiene que tener un tanto por ciento de tradición oral y un tanto por ciento mucho mayor de reinvención de la literatura contemporánea, de la literatura de la cual y con la cual coexiste.

En nuestras sociedades la estructura que es más eficaz con el público no es la del mito, no es la de la leyenda, porque el mito y la leyenda tiene mucho que ver con sociedades donde la oralidad es predominante o absoluta, porque son las estructuras de esas sociedades; en las nuestras es la estructura del cuento y, sobre todo, la del cuento literario. Cuando se narra oralmente teniendo esa estructura como respaldo, uno de inmediato logra una comu-

nicación más rápida, más profunda, más eficaz. El público se reconoce en una estructura que tiene que ver con el ritmo y con los modos de nuestras sociedades. El mito y la leyenda responden a otra poética, a otro tiempo escénico y, por decirlo de algún modo, a otro ser humano.

La palabra es sin duda un juego apasionante, por ese misterio primordial que supone toda analogía. ¿A qué atribuyes su resurrección en un mundo en el que imaginar —es decir, crear imágenes— ha sido desplazado por la televisión, el vídeo y el videojuego, que acaparan la atención del niño y del adolescente?

La oralidad en general, tanto la cotidiana como la artística, por citar sólo dos, nunca han desaparecido del todo, porque una de las cosas que define al ser humano es su capacidad oral. La oralidad retrocedió, primero con la escritura, luego con la creación de la imprenta y después con el despliegue de los medios de difusión masiva, pero no desapareció. La escritura y la literatura lo que hacen es fijar la palabra, porque están hechas de palabras. Los medios de difusión masiva son medios de oralidad secundaria, porque de todos modos utilizan la palabra.

Aunque los medios de difusión masiva ocupan la mayor parte del tiempo libre y en muchos casos han relegado casi absolutamente la conservación cotidiana, también es cierto que han empezado a saturar a los seres humanos a los cuales se dirigen, y estos seres humanos sienten la necesidad de rescatar espacios de conversación y de oralidad, porque son espacios mucho más cercanos, mucho más vivos.

Yo pienso que el ser humano comienza a volver su mirada a la oralidad, porque comienza a entender que la oralidad está en la base de todo y que, por tanto, no puede ser sustituida, porque enseña a imaginar, que es enseñar a relacionar, y relacionar tiene que ver con la vida, no sólo en el arte y la literatura, sino también en el desarrollo de la técnica y de la ciencia. El desarrollo de la imaginación está directamente vinculado con la creatividad, y la creatividad está directamente vinculada con el progreso, con la calidad de la vida.

El público ha entrado en el cuento, porque el cuento está en sus orígenes y en su naturaleza desde siempre.

Moverse es saludable

Joan Ripoll

«El hombre fuerte no es el atleta, sino el que ha conseguido el grado de desarrollo que corresponde a la propia constitución.»

Hebert

Érase una vez, según explican las crónicas, un soldado de Atenas que, en el año 490 a.C., después de haber hecho más de 240 km a pie, todavía tuvo fuerzas para ir a luchar a la batalla de Maratón, y después de la victoria de los griegos sobre los persas corrió los 42 km y pico que le separaban de Atenas para llevar a los dignatarios de esta ciudad la noticia de la victoria. Según cuenta la historia, su mensaje fue más bien breve. Dijo: «Alegraos: hemos vencido». Y cayó muerto. Con el debido respeto a la heroicidad y al gasto de energía del soldado Feidipidos, puede que haya quien piense que, hoy en día, con un fax, la noticia habría podido llegar aún más deprisa y se habría podido evitar esta desgracia personal.

La manía de ganar en las competiciones, sin embargo, viene de lejos: doce siglos antes de Jesucristo, parece que el héroe de la guerra de Troya ya organizó unos juegos que consistían en carreras de caballos, boxeo y jabalina, en el trans-

curso de los cuales sacrificaban y se comían a un niño pequeño, y, posteriormente, se celebraban luchas a muerte, en las que se permitía meter los dedos en los ojos, estrangular y romper los brazos y las piernas del adversario. Más adelante, los juegos se convirtieron en fiestas populares, más bien alegres. Tanto se fueron «civilizando», que en el período romano apareció ya el soborno: Nerón, a pesar de que cayó de su carroza de diez caballos y no pudo volver a subir, fue acreedor a la rama de olivo, y de paso consiguió los premios de cantante y de actor. Se ve que ya entonces la corrupción imperaba por doquier.

El glorioso año de 1896, después de luchar encarnizadamente, el señor Pierre de Fredy, barón de Coubertin, consigue que se celebren en Atenas los primeros Juegos Olímpicos de la era contemporánea, reanudando así en versión actual los antiguos Juegos de Olimpia. Gracias a la munificencia de un rico comerciante de Alejandría (el señor Averoff) se pudo cubrir el coste de la restauración del estadio griego y habilitar el utillaje más imprescindible, ya que no había suficiente dinero para financiar la gesta. Uno de los números más esperados fue el



Juegos olímpicos.

El mejor deporte.



que conmemoraba la carrera de Maratón. En él participaron veinticinco atletas, la mayoría de los cuales hubieron de abandonar, víctimas de alucinaciones, caídas y otras desgracias; pero la emoción fue increíble cuando precisamente un griego, Spiridon Louis, entró en el estadio en primer lugar y ganó el premio, que consistía en 365 comidas gratuitas, servicio de limpiabotas gratis para toda la vida y un pequeño terreno. Ya en esta prueba el tercer clasificado hubo de ser descalificado por hacer trampas: a escondidas, había subido a un vehículo durante una buena parte del recorrido.

Los segundos Juegos Olímpicos se celebraron en París, y, curiosamente, a instancias de algún interesado, se incluyó como prueba oficial la pesca con caña en el Sena.

A partir de aquí, el anecdotario de las Olimpiadas resultaría sin duda divertido, pero tan extenso como deprimente. Los hitos del bien intencionado barón de Coubertin, que proclama «la suprema importancia de preservar, contra el *profesionalismo*, el noble y caballeroso carácter de los deportes» difícilmente son conciliables con la participación de «*aficionados*» que ganan centenares de millones con la prác-

tica del deporte, y de burócratas que utilizan aviones particulares y ocupan *suites* principescas en los mejores hoteles. ¡Y pensar que el mencionado señor Averoff, para estimular a los atletas griegos, ofreció la mano de su rica hija al vencedor de la maratón! El vencedor, Louis, no pudo disfrutar del premio: ¡ya estaba casado!

Hoy día, entidades públicas y privadas que manejan el dinero de los demás o que están destinadas a estimular el ahorro gastan millones y millones para recompensar a quienes hacen del deporte su *modus vivendi*.

Y ahora se me podría decir: ¿qué tiene que ver todo esto con el ejercicio físico? Quizás no demasiado, pero dado que popularmente, y en vista de los éxitos alcanzados por los Juegos de Barcelona, ambas cosas se han relacionado en exceso, creo que es bueno para la salud mental desmitificar estos excesos y estas tergiversaciones de conceptos para poder empezar a hablar racionalmente de lo que es y representa para la salud del niño el ejercicio físico y la educación física.

En la evolución histórica, tal como dice Ullmann, «la educación física es un reflejo de la concepción global de la educación».

La cultura física, en forma de lucha, de danza, de juego de pelota o de «polo», estuvo muy difundida en la antigua China, donde se la consideraba un medio de desarrollo corporal y del carácter, así como una escuela de *fair-play*. Pero estas prácticas fueron interrumpidas por el emperador Qin Shi Huangdi (año 220 a.C.), quien impuso una educación puramente intelectual y moral; los concursos para entrar en la función pública, antes deportivos, se convirtieron en puramente literarios.



| Salud compartida.

Esta evolución, así como la contraria, se ha ido produciendo a lo largo de las civilizaciones, y así, en Roma, Séneca consideraba que la educación física constituía una ocupación idiota, que no era adecuada para el hombre de letras.

Resulta gracioso leer a los autores del siglo pasado y seguir sus discusiones acerca de las ventajas del ejercicio físico. Con su estilo grandilocuente, un catedrático de Barcelona escribe en 1858: «El Supremo Hacedor hizo entrar como elemento para la conservación de los cuerpos de los animales el movimiento y ejercicio. No es extraño, pues, que por medio de esta santa virtud del ejercicio se hayan curado y curen tantas afecciones, como lo manifiestan los anales de la medicina [...] Se habla también

de una mujer pobre, enteramente tullida, que recibió la noticia de un pingüe legado que le hizo un pariente suyo en su testamento. Esta mujer emprendió su viaje a duras penas, cobró el legado y recobró la salud, volviéndose a su casa, alegre y ágil en todos sus miembros.»

Más adelante, puede leerse: «Los bailes que se usan en nuestra época pueden compararse a una potencia excitante, útil en reumas y romadizos y otras afecciones en que sirven los excitantes, con tal que el que ha bailado pueda meterse en una atmósfera templada donde conserve el sudor.»

Y así sucesivamente. A continuación, yo pensaba describir las ventajas y modalidades de los ejercicios físicos que convienen a los niños pequeños. Pero precisamente cuando acababa de

escribir estos apuntes, llegó a mis manos un libro excelente: el que lleva por título *La educación física del nacimiento a los tres años*, de Dolors Canals.¹ Esta obra me ha hecho cambiar todos los esquemas que tenía para continuar este texto, ya que en ella se encuentra esencialmente, y bien explicado, todo lo necesario con respecto a este tema. Por ello, aunque sea con cierta presunción (por la que pido perdón), quisiera únicamente introducir aquí unos breves comentarios relacionados con el movimiento del niño de más de 3 años durante el ejercicio físico.

Algún dato fisiológico

Debemos tener en cuenta que todo movimiento se consigue por medio de la energía que comporta la combustión de glucosa, que permite la contracción muscular. La movilización de la glucosa del cuerpo impide su acumulación en forma de grasa, aumenta el recambio nutritivo y hace que el niño tenga más hambre.

Al mismo tiempo, el aparato circulatorio ha de transportar más material, y, por lo tanto, la sangre corre más deprisa, las contracciones cardíacas se hacen más amplias y aumenta el número de pul-

saciones. Puesto que la combustión de la glucosa se realiza por oxidación, los requerimientos de oxígeno también aumentan, y los pulmones necesitan más: aumenta la capacidad pulmonar y el número de respiraciones por minuto; resoplamos.

Además, todos tenemos la experiencia de la acción tónica del ejercicio físico, que produce una sensación de euforia, al mismo tiempo que los centros cerebrales que dirigen los movimientos voluntarios se desarrollan y se establecen nuevas conexiones neuronales, haciendo que, si los movimientos se repiten de manera rítmica, se lleguen a automatizar, lo que hace que podamos realizarlos con menor fatiga.

El juego

Para el niño, la mejor manera de estimular su actividad física es mediante los juegos. ¿Y qué se necesita para jugar?

En primer lugar, se debe disponer de *espacio suficiente*. Dolors Canals se refiere a ello cuando habla de las experiencias realizadas con ratas: cuando les falta espacio, se producen actitudes socialmente agresivas, hasta llegar al caos. Por otra parte, Singer narra la experiencia de poner en

una pequeña jaula a tres gallinas ponedoras; su índice de mortalidad al año fue del 9,6 %; si, en lugar de tres gallinas, en el mismo espacio se colocaba a cuatro, el índice de mortalidad llegaba al 16,4 %, y si el número de gallinas era de cinco, el índice subía al 23 %. El niño enjaulado, no diré que sufre también una mayor mortalidad, pero sí que acusa la falta de espacios libres.

En segundo lugar, el niño necesita *compañeros*. No se puede jugar al escondite si uno no tiene quién le busque. Mediante el juego, el niño va adquiriendo el respeto a los convencionalismos cuando interactúa con los compañeros.

Por medio del juego, el niño hace algo importante: se prepara para ser adulto, observando e imaginando.

¿*Qué juguetes* debemos comprarles? Espacio y amigos es lo único imprescindible que podemos procurar a nuestros hijos. Pero, claro, estamos en un mundo que es como es, con una publicidad comercial absorbente, dominante y tiránica (algún día tendremos que hablar muy en serio de la televisión), y no tenemos más remedio que seguir la corriente. Entonces, cuanto menos sofisticados sean los juguetes, cuanto más espacio dejen a la imaginación, mejores serán. Una pelota hecha con

trapos puede proporcionar juegos más divertidos y gratificantes que el complicado cacharro que se mueve solo y que no requiere ningún esfuerzo imaginativo.

Puesto que el niño es observador, imita el comportamiento de los adultos, lo que ve o lo que oye. Es lógico, pues, que el niño pida con insistencia escopetas, ametralladoras, cañones y tanques si lo que le proporcionamos son imágenes de guerras, agresiones, homicidios y violaciones.

Mientras los adultos no demostremos que, a medida que el ser humano se va haciendo mayor, también va rechazando los medios agresivos de los puñetazos, la navaja, la fuerza bruta y las armas, y los va sustituyendo en la solución de las naturales discrepancias por los métodos «civilizados» del diálogo y el razonamiento, creo que constituye un contrasentido y una muestra de hipocresía negarles aquellas armas que ven cada día y que hacen triunfar en la vida.

1. CANALS FARRIOLS, D.: La educación física del nacimiento a los tres años, Barcelona, A.M. Rosa Sensat y Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.



quisicosas y quisicasos

Espina bífida

Esteve-Ignasi Gay y Pilar Martín

La espina bífida es una malformación congénita debida a una anomalía en el desarrollo de la columna vertebral y de la médula espinal, causada por una falta de soldadura del arco posterior de una o diversas vértebras, más frecuente en la zona lumbo-sacra. Al quedar abierta la parte posterior de la vértebra, puede producirse una hernia del líquido cefalorraquídeo, las meninges y la médula espinal, lo que comporta una alteración físico-motriz de intensidad diversa, que puede ir acompañada de trastornos sensitivos en las extremidades inferiores, incontinencia urinaria o fecal y, en los casos más graves, hidrocefalia.

¿Qué la causa?

Una de las razones universalmente aceptadas es que la malformación está causada por la interacción entre un agente ambiental desconocido y factores genéticos. Se sospecha que pueden actuar como agentes algunos medicamentos, como el ácido valproico (Depakine, para el tratamiento de la epilepsia), el etretinato (para el tratamiento de la psoriasis y el acné), los progestágenos y estrógenos (tratamientos hormonales), y otros menos conocidos.

Esta afección no es hereditaria, pero puede haber una mayor tendencia a producirse en el segundo hijo en el caso de que el primero esté afectado.

¿Existen diferentes tipos y grados de afectación?

La gravedad depende de la abertura vertebral, que condiciona la complejidad de la hernia neurológica ya mencionada, y de la localización de las vértebras implicadas. Cuanto más baja sea la alteración en la columna y la hernia, menos grave será la afectación.

Según la hernia, se tipifica la espina bífida: oculta, meningocele y mielo-meningocele.

¿Qué frecuencia tiene?

Los niños con espina bífida oculta a menudo pasan desapercibidos. Pueden ser detectados cuando se hace una radiografía de columna para estudiar las posibles causas de una enuresis nocturna o una problemática ortopédica. En estudios realizados en Estados Unidos, se habla de que esta situación afecta a un 20 % de los niños.

La frecuencia de espina bífida importante (meningocele o mielo-meningocele) es más baja. En los estudios realizados en diferentes países, se ha detectado una variabilidad que oscila entre el 0,2 y el 4 ‰ de afectados nacidos vivos. En el estudio colaborativo español de malformaciones congénitas, se ha evidenciado una incidencia de un 1 ‰ de nacidos vivos.

¿Cómo se diagnostica?

En el nacimiento, con la exploración del pediatra-neonatólogo se evidencia el tipo de lesión. Las consecuencias neurológicas no son tan evidentes, por lo cual es necesario realizar un estudio detallado para prevenir o paliar afectaciones más graves.

El diagnóstico se podría realizar durante el embarazo, con ayuda de una analítica del líquido amniótico para detectar una proteína conocida como «alfa-fetoproteína», o con una ecografía realizada por un profesional experimentado. Esta intervención se debería practicar a todas las gestantes que hayan tenido un hijo con espina bífida. Esto permitiría disminuir el número de niños con este problema.

¿Qué problemas pueden presentarse?

Pérdida de la sensibilidad en la piel por debajo del nivel de la lesión: Afecta al tacto, al dolor, a la presión, al frío o al calor en aquellas partes inervadas por los nervios relacionados por la lesión.

Debilidad por debajo del nivel de la lesión: Las zonas más afectadas son la parte baja del tronco y los miembros inferiores. Esta debilidad puede producir deformidades en la columna vertebral, caderas, rodillas, tobillos y pies. La sensibilidad de los órganos sexuales externos y la capacidad de erección dependerán de la intensidad de la lesión. Los chicos pueden mejorar la dificultad de erección mediante una cirugía especializada. Tanto el chico como la chica pueden sentir el orgasmo.

Debilidad de los músculos de la vejiga y del intestino: Los problemas de la inervación de la vejiga y del intestino pueden provocar incontinencia o retención urinaria y/o fecal. Se pueden producir muchas complicaciones, desde infecciones urinarias hasta la necesidad de practicar un estoma (uretra o ano *contra natura*).

Hidrocefalia: Producida por una acumulación de líquido cefalorraquídeo en las cavidades (ventrículo) del interior del cerebro. Las manifestaciones que aparecen son: aumento del perímetro craneal, somnolencia, rechazo de los alimentos, vómitos y disminución progresiva del nivel de conciencia. Se debe actuar con urgencia, para practicar una operación que permita drenar el líquido sobrante, mediante un tubo flexible, al corazón o a la cavidad peritoneal (interior del abdomen).

¿Cómo se trata?

Si no es posible reducir la lesión quirúrgicamente, se debe realizar el tratamiento que convenga ante cada complicación, y una atención precoz adecuada a las necesidades: cambio de pañales, ortopedia, estimulación, etc.

¿Qué necesidades específicas presenta el niño afectado?

Por razón de su compleja problemática, necesita un entorno libre de barreras arquitectónicas, o con las mínimas posibles, a fin de poder desarrollar la vida cotidiana con el mínimo esfuerzo.

Para tener una idea de su grado de autonomía, hemos recogido los datos siguientes, de la publicación *Disminució i societat*: de las 72 personas con espina bífida censadas por el Institut Municipal de Disminuïts de l'Ajuntament de Barcelona, 24 van en silla de ruedas; 27, con aparatos ortopédicos; 8, con bastón o muletas, y 13, sin ayuda de ningún tipo.

Si padece incontinencia, llevará unos pañales especiales que se deberán cambiar con la periodicidad que los padres y el médico hayan valorado.

¿Qué se ha de tener en cuenta en la escuela?

Un niño con espina bífida puede seguir un proceso de escolarización normal si es capaz de adaptarse a su limitación física. Por ello, es necesario que los padres y la persona que estará a cargo de

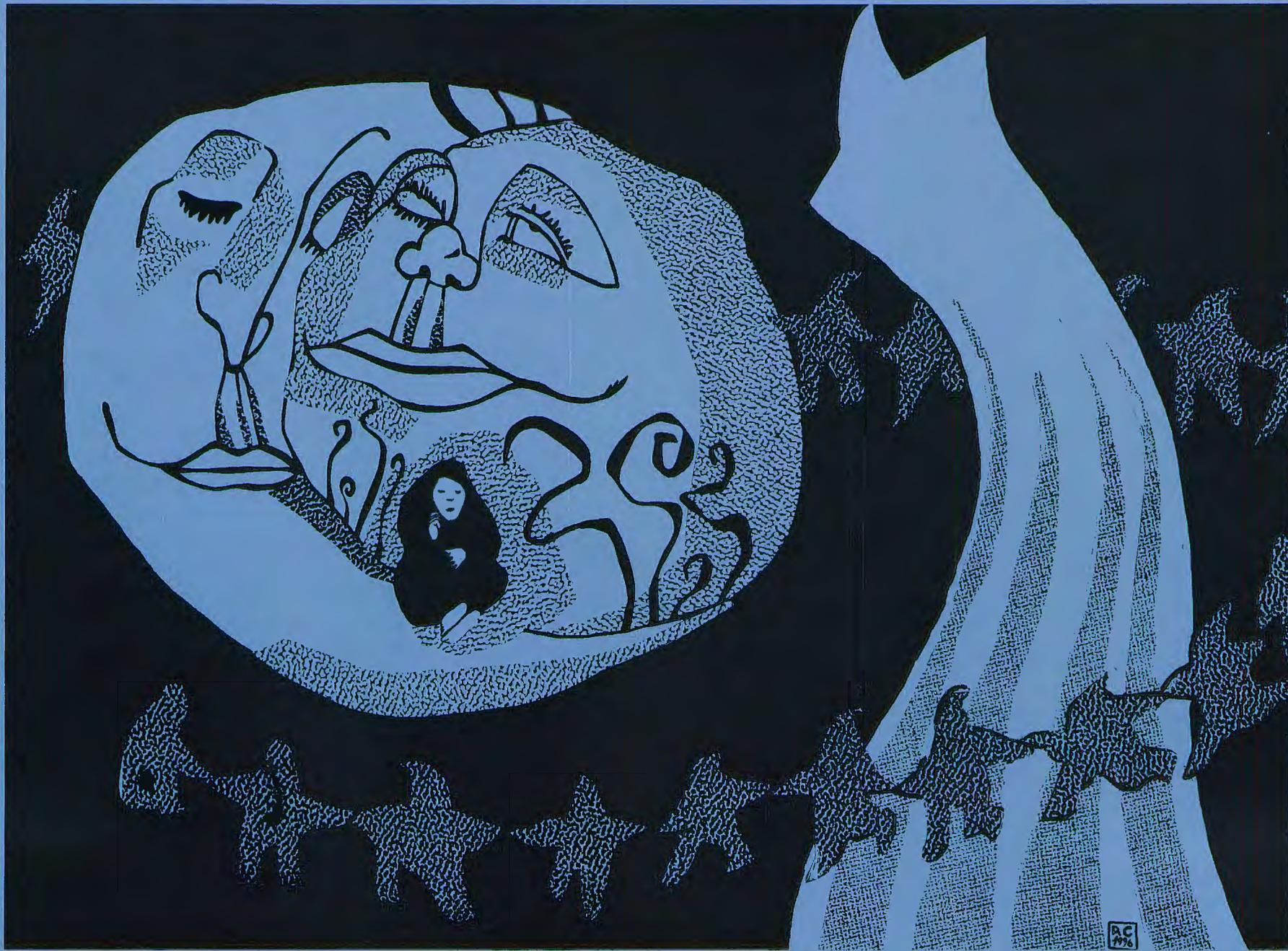
su proceso formativo mantengan una reunión inicial para transmitir los cuidados y la manera de actuar.

Hay que tener en cuenta que no todos los niños viven de la misma manera esta situación y que la adaptación a la escuela infantil también es distinta. El grado de autonomía puede ser diferente, según el tipo de lesión, el apoyo emocional que hayan recibido, o bien el grado de autoexigencia. Estos elementos se deben clarificar en la mencionada reunión inicial, pero también hay que hablar con el niño, para recoger directamente sus vivencias, transmitirle la confianza de que dispondrá de un eficaz apoyo humano y, si resulta adecuado, preparar una estrategia conjunta para facilitarle la integración social en el grupo.

Los niños con una espina bífida importante entran en el centro educativo en manos de profesionales del Centro de Atención Precoz o del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico, que orientan y apoyan al educador en su tarea, tanto de definición de las necesidades y objetivos educativos específicos, como para facilitar la integración en el grupo de compañeros del aula.

Si el niño utiliza el servicio de comedor, hay que implicar previamente al equipo de monitores, como también se debe implicar a los profesionales de apoyo en el aula.

Podemos encontrar más información en la Federación Española de Espina Bífida (c/ Andrés Mellado, 76 bis 2.º B, 28015 Madrid, tel. 549 65 98).



El nacimiento de la hija del sol y la luna

Roser Ros

Todo el mundo lo sabía y en el cielo no se hablaba de otra cosa:

—¿Sabe lo que le digo, comadre? Que el Sol se ha enamorado.

—¡No me lo puedo creer! Tan serio y distante como parece...

—¿Serio dice? ¿Distante afirma? ¡Pero si es el astro más caliente que tenemos por esos celestiales andurriales!

—¡Sí, claro! Pero, dígame compadre, ¿quién le ha pillado en sus redes?

—¡La Luna! ¿Quién, si no?

—¿La Luna dice?

—Sí, la misma que luce y cascabelea. Y además me han dicho que ella anda por ahí diciendo, sin ningún reparo que está loca, loquita por el Sol.

Y como dos enamorados, el Sol y la Luna, la Luna y el Sol se querían entre el día y la noche, entre la noche y el día.

Nueve meses después vio la luz una niña, hermosa como el sol, clara como la luna.

Quienes primero se enteraron del feliz acontecimiento fueron ni más ni menos que las Estrellas.

Así que un numerosísimo grupo de ellas se acercaron al lugar de los

hechos. Llegaron las unas vestidas de luna, vinieron las otras vestidas de sol. Pero todas traían el ánimo revuelto y dispuestas a armar jaleo.

Así que nada más llegar formaron un corro y se pusieron a cantar, a cantar y a bailar:

—Recotín, recotán
de la vera, vera van,
del palacio a la cocina
¿cómo se llamará la niña?

—¡Dorotea! —gritó una estrella.

—¡Ay, no que ese nombre nos marea! —respondieron a coro las demás.

—Recotín, recotán
de la vera, vera van,
del palacio a la cocina
¿cómo se llamará la niña?

—¡Margarita! —respondió otra estrella.

—¡Ni hablar, ese nombre nos irrita! —contestaron sus acompañantes.

—Recotín, recotán
de la vera, vera van,
del palacio a la cocina
¿cómo se llamará la niña?

—¡Matilde!— vociferó una tercera estrella.

—¡Mercedes!— gritó alguien más.

—¡Paquita!— interrumpió otra más.

—¡Basta ya con tanto nombre!— gritó el padre enfurecido, pues con tanto alboroto la niña ya no dormía.

—¡Se acabó tanto grito!— se enfadó por fin la madre levantándose de la silla y acercándose a consolar a la niña.

Las estrellas se callaron y de nuevo recuperó la pequeña la calma.

Pero lo cierto era que la niña no tenía nombre y ¡alguno habrían de ponerle!

Por fin, tomó la palabra la Estrella Polar, que por ir siempre sola no acostumbraba a meter tanto ruido.

Y esto fue lo que dijo muy calma y sosegada:

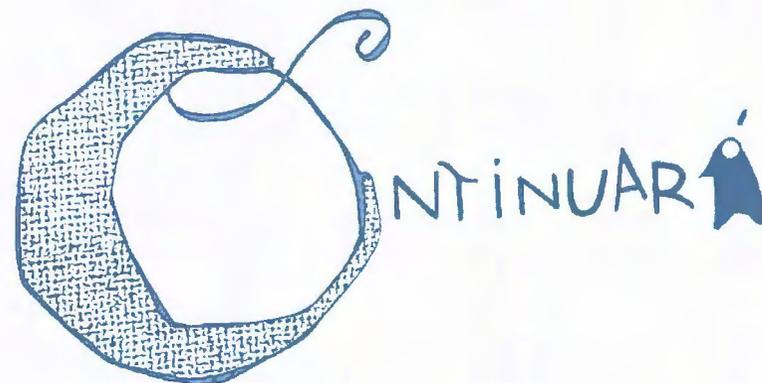
—A esta niña tan preciosa
cuya llegada acabamos de festejar
hija del sol y la luna
la habremos de llamar.

Hubo asombro y gran silencio, sorpresa y expectación. Pero pasado el primer momento, las estrellas formando un corro, se pusieron a cantar, a cantar y a bailar:

—Recotín, recotán
de la vera, vera van,

del palacio a la cocina
¿cómo se llamará la niña?
¡Hija del sol y la luna
la habremos de llamar!

Y así fue como la llamó todo el mundo.



Nota: Es ésta la primera entrega de una serie de seis secuencias que corresponden a una adaptación de Roser Ros sobre un relato existente en la tradición oral de varios pueblos. Tal es así, que A. Aarne y S. Thomson le dieron el número 898 de su índice, en su obra: *The types of the folktale*, FFC 184, Helsinki, Suomalainen Tiedekademia, 1961.

Seminario Europeo: La Conciliación entre la vida Familiar y Laboral

Los días 6, 7 y 8 de noviembre de 1995 se celebró en Madrid, bajo la presidencia española de la Unión Europea, el seminario La Conciliación entre la vida Familiar y Laboral: Los niños y niñas menores de tres años y sus familias. Fue organizado por la Dirección General del Menor y la Familia y el Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales, en colaboración con la Dirección General V de la Comisión Europea, la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea y el Ministerio de Educación y Ciencia.

El seminario se estructuró en tres partes: el análisis de la experiencia española en la atención a los menores de tres años; el análisis de experiencias de otros países

europeos, y, finalmente, el reparto equitativo de responsabilidades en la atención a los menores de tres años.

El trabajo en torno a estos apartados se desarrolló metodológicamente en forma de conferencias marco, mesas redondas y grupos de trabajo. Esta estructura organizativa facilitó la participación activa y el debate de los casi seiscientos participantes en un intenso diálogo entre profesionales de diversos países y permitió mostrar el conocimiento de las líneas básicas de la realidad y las políticas sobre el tema, así como una progresiva aproximación a la realidad a partir del conocimiento de experiencias concretas.

Globalmente el seminario permitió aproximarse a la realidad actual. Se constataron cambios profundos en la estructura familiar, en las relaciones entre el mundo laboral y social, en el papel de las mujeres y los hombres en estos contextos en transformación y en la

atención a la infancia. Las transformaciones estructurales producen también cambios de valores, lo que nos sitúa en un paisaje complejo sobre el que no es posible pronunciarse y actuar de manera simple y unidireccional.

Dos elementos emergieron a lo largo de las exposiciones y los debates como definitorios del futuro: La calidad de atención a la infancia como elemento central en la conciliación entre la vida familiar y la laboral, que incluye la cantidad de servicios como un elemento indisoluble de la calidad. La diversidad como segundo elemento clave que configura la política necesaria para dar respuesta a la complejidad actual en la oferta de servicios, de programas y acciones.

El VII Congreso Internacional de ENSAC, en Barcelona

El mes de noviembre de 1996 se celebrará en Barcelona el VII Congreso Internacional de La Red Europea por la Atención a la Infancia en Edad Escolar (ENSAC), organizado por la Asociación de Maestros Rosa Sensat.

ENSAC se constituyó en 1987 y centra su actividad en los servicios de fuera del horario escolar y las vacaciones de los niños. Tiene como objetivo promover la igualdad entre las mujeres y los hombres y mejorar la calidad de vida de los niños. De acuerdo con este objetivo prioritario, se propone:

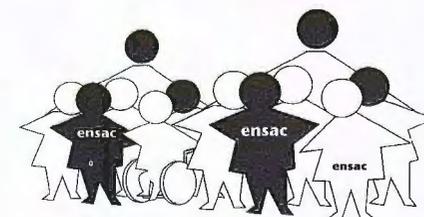
— Comparar la atención a la infancia e

- edad escolar en los diferentes países.
- Desarrollar y evaluar los diferentes modelos de atención a la infancia en edad escolar.
- Intercambiar experiencias e información.
- Aumentar la conciencia respecto a la necesidad de atención a la infancia en edad escolar en Europa.

ENSAC ha celebrado seis congresos internacionales en Florencia, Göteborg, Londres, Aarhus, Gant y Maastricht. Ha editado diversas publicaciones y ha promovido estudios comparativos entre los países de la Unión Europea.

El tema del Congreso de Barcelona será «El entorno es una ventana abierta para el aprendizaje». Se quiere remarcar el hecho de que los niños y niñas son ciudadanos de pleno derecho. Desde esta perspectiva se pretende profundizar en el entorno como contexto de aprendizaje, tanto formal como informal, natural y urbano, tanto transmisor como generador de cultura de la infancia.

En caso de conocer alguna experiencia acorde con este enfoque temático, ponerse en contacto con: Roser Aguilar, Secretaria del VII Congreso Internacional de ENSAC. (Còrsega, 271, baixos, 08008 Barcelona. Tel.: 237 07 01. Fax: 415 36 80).



Avance del I Congreso Regional sobre educación en Castilla-La Mancha

Duran te los días, 1, 2 y 3 de marzo de 1996, con el título El futuro de la educación, la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de la comunidad de Castilla-La Mancha va a organizar en Cuenca su Primer Congreso Regional. Las jornadas del congreso se dirigen principalmente 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 que se ha marcado este Primer Congreso Regional son los siguientes:

- Desarrollar y potenciar la labor de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, vinculadas al desarrollo de la sociedad.
- Reflexionar en común sobre algunos de los más inmediatos temas del futuro de la educación en la Comunidad: transferencias, horarios, calidad.
- Debatir sobre las calidades de la enseñanza en sus diferentes sectores.
- Afianzar las características de la enseñanza pública.

La estructura del Congreso se desarrollará por medio de conferencias, mesas redondas y debates, además de organizar cinco grupos de trabajo.

La Escuela Infantil en el País Valenciano

El 25 de marzo de 1994 la coalición que gobernaba el Ayuntamiento de Valencia formada por PP y Unión Valenciana ponía fin al Patronato Municipal de Escuelas Infantiles. Con esta decisión 24 Escuelas infantiles concertadas con el Patronato, repartidas por los barrios más desfavorecidos de la ciudad de Valencia, dejaban de recibir subvenciones y quedaban a expensas de las posibilidades económicas de las familias que utilizaban sus servicios. Alrededor de 1.700 niñas y niños menores de cuatro años y más de 150 profesionales se veían directamente afectados. Se ponía así fin a un proyecto que, desde la fundación del Patronato en 1979 por la primera corporación democrática, pretendía dotar a la ciudad de Valencia de un servicio educativo para la primera infancia, democrático y de calidad.

Este curso 95/96 sólo funcionan 17 (alguna de ellas puede que ni lo acabe) y muchas trabajadoras cooperativistas se encuentran varios meses sin cobrar o con salarios de miseria. Evidentemente no estaban concebidas como un negocio, sino como un servicio público.

Anteriormente, en 1993, habíamos asistido atónitos a la privatización de cuatro de las cinco Escuelas Infantiles municipales, lo cual supuso la liquidación del proyecto de es-

tablecer una red de Escuelas Infantiles de titularidad municipal que sustituiría al Patronato. Este proyecto se fraguó en 1990. En el 91, con la llegada al Ayuntamiento de la nueva mayoría conservadora del PP - UV, se ponen en funcionamiento tres escuelas de titularidad municipal, se finaliza la construcción de dos centros ya iniciados. El Ayuntamiento dispone, en setiembre del 92, de 5 centros propios que, unidos a los 24 concertados con el Patronato, forman la oferta municipal para cubrir el servicio de atención a la primera infancia.

Una privatización vergonzosa

En octubre de este mismo año, la Delegación de Educación pone en marcha su proyecto de privatización de las EE.II. municipales bajo el eufemismo de «gestión indirecta». Esto consistió en alquilar las escuelas de nueva construcción y totalmente equipadas ¡por 50.000 pesetas al mes! La construcción y equipamiento de estas escuelas se hizo a costa de los fondos municipales, fondos públicos, fondos de todos los contribuyentes. Ni se vendieron, ni se alquilaron a precio de mercado. Se regalaron. ¡Cualquier empresario o empresaria, cooperativa, etc... que se dedica a la Educación Infantil está pagando por los locales que utiliza más del doble de esta cantidad!

Pero es que, además, no fueron a parar a instituciones sin ánimo de

lucro, sino a empresas o empresarios que lógicamente buscan el beneficio en su actividad empresarial. [...] al lamentable y desagradable episodio del Ayuntamiento de Valencia, se une ahora la desaparición, en los Presupuestos de la Generalitat Valenciana para 1996, de la única partida presupuestaria destinada a instituciones educativas de menores de 4 años y que supuso, para 1995, la «astronómica» cantidad de 300 millones de pesetas. Esta cantidad supone, sobre un presupuesto global para Educación de 251.157 millones de pesetas, el 0,083 % (ni tan siquiera el 0,7 % famoso) que es lo que destinaba a Educación Infantil la anterior administración del PSOE.

Pues ahora, con el PP ni eso. Cerca de 10.000 niños y niñas menores de 4 años, 1.000 profesionales y alrededor de 210 escuelas infantiles, cuyos titulares son ayuntamientos, cooperativas, asociaciones, órdenes religiosas, parroquias, etc., repartidas por todo el territorio del País Valencià, se verán negativamente afectadas por la supresión de estas ayudas. La Generalitat Valenciana se contenta con ofertar, para educar a los menores de 3 años, los 31 centros de los que es titular repartidos por toda la comunidad autónoma.

(Extraído de José Vicente Hernández: «La E.I. en el País Valencià», T.E., núm. 169, Federación de Enseñanza de CC. OO., enero 1996, págs. 11-12.)

Aula de innovación educativa, núm. 44, noviembre 1995

«El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la educación infantil»

Mariona ESPINET

Cuadernos de pedagogía, núm. 241, noviembre 1995

«En torno a la violencia»

M. Alonso EURASQUIA

«Por qué se ha muerto mi abuelo»

M. Carmen Díez NAVARRO

«Aulas de 2 años en las escuelas»

Varios autores

Enfance, núm. 3, 1995

«L'influence de l'attachement mère-enfant et des habiletés verbales de l'enfant d'âge préscolaire sur l'étayage maternel dans une tâche de planification simple»

S. PARENT; E. MOSSO

«L'éveil sonore et musical du jeune enfant: perspectives clinique et cognitiviste»

M.-F. CASTARÈDE

European Journal of psychology of education, núm. 3, septiembre 1995

«Judgement and Production of Drawings by 3-to 10-years-olds: Comparison of Declarative and Procedural Drawing Knowledge»

Michel FAYOL; Pierre BARROUILLET; Chantal CHEVROT

Guix, núm. 216, octubre 1995

«El conte en la prevenció de les drogodependències a l'educació infantil»

José MUÑOZ COSIALLS; Margarita de PEDRO GARCÍA

«Cotofluix. Revista d'aula de P-3»

Magda ESQUERDA i ARESTÉ

Infanzia, núm. 2, octubre 1995

«In questi anni un bambino handicapato...tra consigli di tecnici, sessualità e bisogno di nonne e nonni»

Andrea CANNEVARO

«I servizi educativi per l'infanzia e le problematiche dei nuclei familiari»

Enzo CATARSI

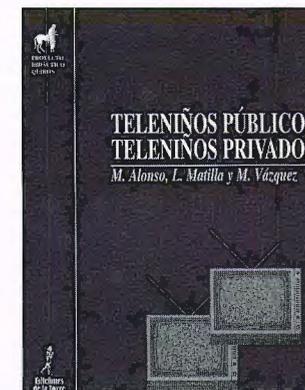
Juguetes y juegos de España, núm. 135, septiembre/octubre 1995

«El Carnaval, la fiesta de las fiestas». Entrevista a Josefina Roma



M. ALONSO, L. MATILLA y M. VÁZQUEZ: **Teleniños públicos / teleniños privados**, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.

En este libro, los autores, profesionales de la comunicación y la educación y especializados en pedagogía de los medios audiovisuales, revisan los reajustes entre la oferta global de las televisiones y los hábitos de los telespectadores no adultos, en una línea de actualización y profundización respecto a trabajos anteriores. La obra analiza los modos de relación de los niños y los jóvenes con la televisión y sus programas; expone y discute diversas tesis teóricas y actitudes prácticas sobre el tema en cuestión, y argumenta en favor de una autonomía real de los menores en sus comportamientos ante las propuestas y reclamos de la televisión.



Adopción de niños de origen extranjero. Guía para solicitantes de adopción, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.

Esta guía se dirige a todas las personas que están pensando en llevar a cabo la adopción de un niño de origen extranjero, a las que aún no han tomado la decisión, o a las que, decididas a una adopción en el extranjero, han iniciado los trámites. Su contenido se basa en el elevado número de consultas recibidas en el Servicio de Adopción y Acogimiento Familiar de la Dirección General del Menor y la Familia. Su objetivo es ayudar a la reflexión de todos los que han pensado en esta forma de paternidad, conscientes de que, para que la experiencia adoptiva sea favorable para el niño y para los padres adoptivos, es preciso haber reflexionado, madurado y aceptado las características específicas que, por su carácter interétnico e intercultural, conlleva la adopción de un niño de otro país.

Boletín de suscripción

□□

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1996: 4.375 ptas. (IVA incluido)
 Precio ejemplar: 790 ptas. (IVA incluido)
 Suscripción extranjero: 45 \$
 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* correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

Edición y Administración:
 Associació de Mestres de Rosa Sensat.
 Còrsega, 271. 08008 Barcelona. Tel.: (93)
 2370701. Fax: (93) 4153680

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. **Coordinador y Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Eva Stahel

Consejo de Redacción: Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Jaime García, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, M. 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, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Sagrario Rozado
Canarias: Concepción Fernández, Milagros Leal, Lola Martínez, 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 Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Extremadura: Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla
Galicia: M. Luisa Abad, Clara Agra, M. Isabel Aguilar, Adoración de la Fuente, Lois Ferradás
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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué
Foto de cubierta: José Hernández Pina
Preimpresión: Addenda, Pau Claris, 92
 08010 Barcelona

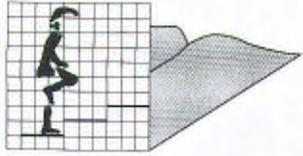
Impresión: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1
 08786 Capellades (Barcelona)
Depósito Legal: B-19448-90
ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
Precio de suscripción:
 4.375 ptas. año 1996 (IVA incluido)
 P.V.P.: 790 ptas. ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia





Publicaciones de la Fundación Infancia y Aprendizaje

Colección Educación y Cultura

Su objetivo primordial es la difusión en el mundo de la educación de la perspectiva teórica iniciada por L.S. Vygotski y de creciente auge en el ámbito de diversas disciplinas: psicología, antropología, pedagogía y demás ciencias sociales. La colección está concebida no solo para divulgar los principios teóricos, sino también para proporcionar a los educadores instrumentos directamente aplicables a su ámbito de trabajo.

Aprender a dialogar

Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)

J.M. Puig
(1995, 96 p., ISBN: 84-88926-07-3)

- Primera parte: Fundamentos y descripción del programa de toma de conciencia de las habilidades para el diálogo
 - Capítulo 1: Educación moral y diálogo
 - Capítulo 2: Toma de conciencia y diálogo
 - Capítulo 3: Descripción e indicaciones para el uso del programa para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo
 - Segunda parte: Programa de actividades
 - Apéndice: materiales de uso para los alumnos
- P.V.P.: 1.400 ptas.

Escritura y necesidades educativas especiales

Teoría y práctica de un enfoque constructivista

N. Roca, R. Simó, R. Solsona,
C. González y M. Rabassa
(1995, 144 p., ISBN: 84-88926-05-7)

- Capítulo 1: Planteamientos psicopedagógicos de la enseñanza de la lectura y de la escritura en educación especial
 - Capítulo 2: La escritura de niños con necesidades educativas especiales y el trabajo en la escuela. Presentación de la experiencia educativa e investigadora
 - Capítulo 3: Material curricular para la enseñanza del lenguaje escrito en la educación en la diversidad
 - Capítulo 4: Conclusiones e implicaciones de un enfoque constructivista
 - En relación al aprendizaje
 - En relación a la enseñanza
 - En relación a lo social
- P.V.P.: 1.800 ptas.

Colección Cultura y Conciencial Culture & Consciousness Series

Con esta colección se aborda un proyecto de edición en inglés y castellano, de títulos centrados en el tratamiento desde la perspectiva socio-cultural de los problemas básicos aplicados en diversas disciplinas científicas que tienen como objeto el estudio de la construcción cultural de la conciencia.

Explorations in Socio-Cultural Studies

P. del Río, A. Alvarez & J. V. Wertsch
General Editors
(ISBN: 84-88926-00-6)

Vol.1. *Historical and Theoretical Discourse.*

A. Rosa & J. Valsiner (Eds.)
(1994, 256 p., ISBN: 84-88926-01-4)

- Editors' introduction
 - An overture on history and theory
 - I.- From Phylogeny to Culture
 - II.- Internalization. Culture and the individual
 - III.- Methodological challenges and theoretical encounters
 - IV.- Methodological uses of History
 - V.- Voices of the social worlds: From the classics to the present
 - Editor's General Conclusion
- P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.2. *Literacy and Other Forms of Mediated Action.*

J.V. Wertsch & J.D. Ramírez (Eds.)
(1994, 208 p., ISBN: 84-88926-02-2)

- Editors' introduction
 - I.- Psychological processes in sociocultural context
 - II.- Social interaction in sociocultural context
 - III.- Literacy as socioculturally situated practice
- P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.3. *Teaching, Learning and Interaction.*

N. Mercer & C. Coll (Eds.)
(1994, 224 p., ISBN: 84-88926-03-0)

- Editors' introduction
 - I.- Adult-Child interaction at home and in experimental settings
 - II.- Teacher-student interaction and learning in schools
 - III.- Peer interaction, learning and development
- P.V.P.: 2.500 ptas.

Vol.4. *Education as Cultural Construction.*

A. Alvarez & P. del Río (Eds.)
(1994, 252 p., ISBN: 84-88926-04-9)

- Editors' introduction
 - I.- Developing and learning in cultural settings
 - II.- Cultural devices for thinking and learning
 - III.- The analysis of educational exchanges
- P.V.P.: 2.500 ptas.
P.V.P.: Obra Completa (4 Volúmenes): 7.500 ptas.

La socialización en la escuela y la integración de las minorías

Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los 90

I. Martínez y A. Vázquez-Bronfman (Coord.)
(1995, 208 p., ISBN: 84-88926-06-5)

- Introducción
 - Primera parte: El investigador, su trayectoria personal y la utilidad de su trabajo
 - Segunda parte: Críticas y posibilidades teóricas
 - Tercera parte: Nuevos enfoques sobre la reflexión metodológica
 - Cuarta parte: La subjetividad del investigador y la problemática de las minorías
 - El programa París-Barcelona
- P.V.P.: 2.500 ptas.

BOLETIN DE PEDIDO

Enviar a: APRENDIZAJE, S. L. Ctra. de Canillas, 138 - 28043 Madrid

Nombre y Apellidos:

Dirección (calle, n.º, C.P. y población):

..... Teléfono

Deseo recibir:

Explorations in Sociocultural Studies:

- Obra completa, 4 Vols.: 7.500 ptas.⁽¹⁾ x ejes. = ptas.
- Vol. 1: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.
- Vol. 2: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.
- Vol. 3: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.
- Vol. 4: 2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.

- La socialización en la escuela y la integración de las minorías*
2.500 ptas.⁽²⁾ x ejes. = ptas.
 - Aprender a dialogar*
1.400 ptas.⁽³⁾ x ejes. = ptas.
 - Escritura y necesidades educativas especiales*
1.800 ptas.⁽³⁾ x ejes. = ptas.
- TOTAL* ptas.

* Para extranjero, si desea correo aéreo, añadir: ⁽¹⁾ 3.000 ptas. por obra completa, ⁽²⁾ 750 ptas., ⁽³⁾ 400 ptas. por ejemplar.

Forma de pago: Contra-reembolso
 Cheque
 Visa o Mastercard:
N.º tarjeta:

Fecha caducidad:

Firma y fecha:



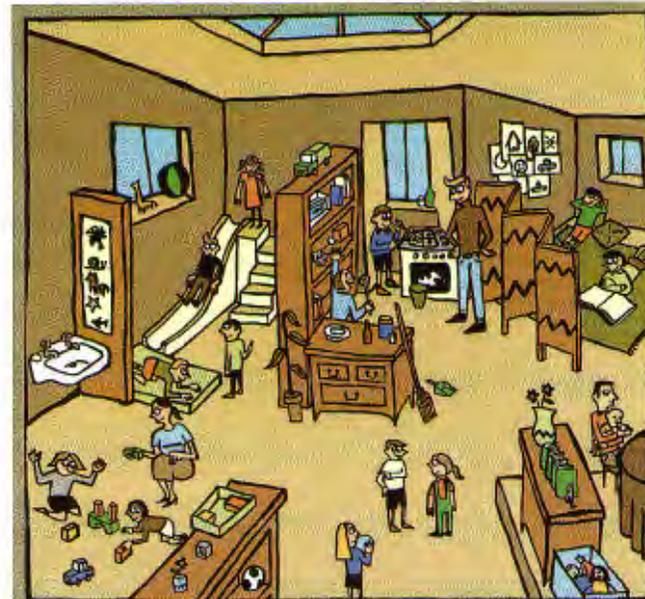
En casa también
somos iguales

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