



Aier

=



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

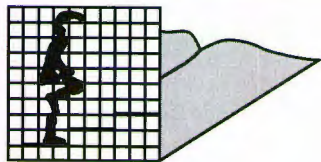
# in-fan-cia

*educar de 0 a 6 años*

1998

# 51

SEPTIEMBRE  
OCTUBRE



# Fundación Infancia y Aprendizaje

## REVISTAS

### Comunicación y Cultura (C&C)

ISSN: 1138-395X

Director: Pablo del Río (Universidad de Salamanca)

*Descripción:* Revista de investigación de las ciencias de la comunicación en el ámbito hispano. Acoge contenidos de diversas tradiciones científicas y disciplinares en tanto se propongan como problemas teóricos, metodológicos y empíricos definidos de la comunicación y la cultura de masas.

*Sumario (Nº 3-1998):*

V. *Sampedro*. Entrevista con David Paletz. Imágenes y palabras para gobernar. Comunicación política y opinión pública

R. *Sánchez y F. Blanco*. Un análisis del proceso de producción de un cortometraje

A. *Freixas*. "La mires como la mires, no la verás". El doble estándar del envejecimiento en la publicidad televisiva

J. J. *Igartua*. La técnica del listado de pensamientos como método de investigación en comunicación publicitaria

J. L. *León*. Mitoanálisis e ideología de la publicidad

R. *Bustos*. La intervención estatal en los medios de comunicación: la garantía del pluralismo e independencia de los medios

**Precio: 2.500 ptas**

### Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development

ISSN: 0210-3702

Director: César Coll (Universidad de Barcelona)

*Dossieres temáticos y debates recientes:*

El distanciamiento (Nº 78-1997)

**Precio: 2.700 ptas.**

Enseñar y aprender en la escuela. Ecos de un debate constructivista (Nº 79-1997)

**Precio: 2.700 ptas**

Valores predicados, valores practicados, valores enseñados (Nº 82-1998)

**Precio: 2.800 ptas**

### Cultura y Educación (C&E), antes Comunicación, Lenguaje y Educación (CL&E)

ISSN: 1135-6405

Directora: Amelia Álvarez (Universidad de Salamanca)

*Temas monográficos recientes:*

ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) (Nº 6-7-1997)

**Precio: 2.700 ptas**

La clase, ¿aula sin muros? (Nº 8-1997)

**Precio: 2.700 ptas**

**Archivo informático completo en CD-ROM** conteniendo todos los artículos completos de las revistas *INFANCIA Y APRENDIZAJE* (años 1978-1997, 80 números) y *CULTURA Y EDUCACIÓN* (antes *Comunicación, Lenguaje y Educación*, años 1989-1997, 36 números). Los artículos son localizables fácilmente mediante búsquedas booleanas, por autor, año de publicación, revista, nº, título y palabras claves. Así mismo permite imprimir tablas, figuras u otros contenidos, subrayar en distintos colores, e incorporar notas del lector.

**Precio Institucional: 35.000 ptas**

**Precio Individual: 25.000 ptas**

## LIBROS

### La mente sociocultural

WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (Eds.)

1997, 192 pp. ISBN: 84-921753-3-8

**Precio: 2.800 ptas**

### Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en educación

ÁLVAREZ, A. (Comp.)

1997, 184 pp. ISBN: 84-921753-4-6

**Precio: 2.800 ptas**

### Propuestas para una renovación de la enseñanza de las matemáticas a nivel elemental.

DIENES, Z. P.

1997, 136 pp. ISBN: 84-921753-5-4

**Precio: 2.500 ptas**

*En preparación*

### Psicología del arte y educación creativa

VYGOTSKI, L. S.

**Wallon por Zazzo.** La psicología del desarrollo de Henri Wallon

ZAZZO, R.

## BOLETÍN DE PEDIDO\*

Nombre y Apellidos .....

Dirección .....

C.P. .... Localidad .....

Provincia .....

### Deseo recibir:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

\*Los precios no incluyen correo aéreo. Si Ud. lo desea, consulte previamente en la Fundación Infancia y Aprendizaje.

### Forma de pago:

- Contra-reembolso (sólo España)  
 Cheque (para extranjero, sólo en pesetas convertibles)  
 VISA o  Mastercard:  
nº de tarjeta .....

Fecha de caducidad .....

Firma y fecha

Enviar a FUNDACIÓN INFANCIA Y APRENDIZAJE.  
Carretera de Canillas 138. 28043 Madrid. Tel.: 91-3883874.  
Fax: 91-3003527. E-mail: fundacionia@fia.es

Nota: Si desea suscribirse o consultar nuestro catálogo de publicaciones, puede hacerlo directamente en la editorial o a través de nuestra página WEB: <http://www.servicom.es/fia>

# Otra vez empezamos curso

Han acabado las vacaciones y lo que no son vacaciones, la preocupación y el trabajo para enfrentar el nuevo curso, a lo largo de estos meses de verano. Desde el final de curso pasado con la despedida, siempre festiva, de los niños y las niñas, y las jornadas de recogida y evaluación de la labor escolar, no siempre tan festivas, los maestros han hecho su propio menú de semanas de cursos o escuelas de verano, de viaje, de recalada en uno u otro rincón, en familia o en grupo de compañeros, y, ahora, con las mochilas llenas de los diversos hostales veraniegos, se reencuentran en la escuela para preparar el comienzo de curso.

Sin duda, las imágenes conservadas y los descubrimientos hechos las semanas anteriores, al compartirlos, ampliarán el horizonte, aportarán nuevos puntos de vista, nuevas ilusiones a la preparación del nuevo curso. Sin duda, también, ya antes de empezar, nos encontraremos con las viejas dificultades y trabas.

En el ciclo 3-6 no se habrá conseguido una estructura de cuatro maestros para tres grupos, camuflada la cuarta maestra en el apoyo a toda la escuela de primaria. En el ciclo 3-6, también, irá a morir la ola de inquietudes sembrada por dudosos informes sobre los resultados de la enseñanza primaria con insinuaciones tan poco lógicas, y menos pedagógicas, como: «Si no han conseguido un buen nivel de lectura a los catorce años, quizá que empiecen a enseñar a leer antes, a los tres años por ejemplo».

Y en el ciclo 0-3 volveremos a sentir la pena, casi desesperación, por la falta de plazas y las enormes, y a veces absurdas, dificultades para la formación y la titulación de sus maestras y maestros.

Pero el nuevo curso comenzará con unas y otras novedades positivas, entre nosotros, tan diversas como hemos visto, y por parte de las administraciones, demasiado po-

cas, como seguramente veremos. Desde *Infancia*, trabajaremos y hablaremos de todo lo que nos parezca que es preciso para avanzar entre unos y otros.

Y especialmente en este comienzo del curso 1998-1999, hemos de hablar de un avance muy especial para la Asociación de maestros Rosa Sensat: estrenamos casa. Y no una casa cualquiera, ni con un proceso y en una compañía cualquiera. La nueva casa es una construcción escolar que la baja natalidad ha vaciado y la Generalitat ha ofrecido a nuestro movimiento de renovación pedagógica, con sus 33 años de trabajo, juntamente con la Federación de movimientos de renovación pedagógica de Cataluña y la Universidad abierta de Cataluña, que aporta los nuevos caminos de la informática. Con la ayuda de otras administraciones y la colaboración de todos los amigos, muy pronto podremos trabajar allí. Por los nuevos y viejos caminos esperamos que esta casa sea sentida como propia por nuestros lectores y consiga más estrechos vínculos del trabajo para la mejora de nuestras escuelas y de la educación en general.

<b>Página abierta</b>	<b>Participación de las familias en el cesto de los tesoros</b>	Cristina Álvarez-Villamil, Concepción Álvarez	<b>2</b>
<b>Educación de 0 a 6 años</b>	<b>Interrogantes sobre la formación inicial</b>	Isabel Cuadrado	<b>4</b>
	<b>Vigencia de la aportación de Carl Rogers</b>	Blas Campos	<b>7</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Colonias «los Picapedras»</b>	Silvia Vega	<b>10</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Cocinando: de muchas maneras distintas</b>		<b>13</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>La caja que dejó de ser tonta</b>	Luisa Fernández, Clara Járbol y otras	<b>18</b>
	<b>Nunca olvidarán que les contábamos cuentos</b>	Pepe Pérez	<b>25</b>
<b>Prisma de prensa</b>	<b>La imagen de la infancia en la publicidad</b>		<b>29</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Construir un mundo de belleza, o el intento por recuperar la infancia</b>	Inmaculada Jiménez	<b>30</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>Juego y salud</b>	José Luis Linaza	<b>34</b>
<b>Érase una vez</b>	<b>Ahora va de ratitas...</b>	Roser Ros, Azucena Sanz, Mercedes Mañani, M. <sup>a</sup> José López	<b>41</b>
<b>Informaciones</b>			<b>45</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>46</b>
<b>Ojeada a revistas</b>	<b>sumario</b>		<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

# Participación de las familias

## en el cesto de los tesoros

A todos nos ha ocurrido alguna vez que, al planificar alguna actividad, la hemos tenido que dejar en el olvido, por razones varias: por falta de material o dificultad de conseguirlo de forma más o menos inmediata; por los espacios, su tamaño, o las dificultades para cambiar la distribución según necesidades; o bien, por tiempo o problemas de planificación. Pero hemos comprobado que todo ello puede solventarse afrontándolo y buscando soluciones para cada caso: querer es poder.

Son las niñas y los niños los que nos marcan las pautas para las programaciones de grupo, ya que nuestra función principal es la de ofrecerles momentos y experiencias educativas que les llamen a la actuación, a la manipulación, la experimentación, la investigación...

**La experiencia que aquí se relata es reflejo de la voluntad decidida de la escuela de encontrar formas de involucrar a los padres en la labor educativa cuando éstos llegan por primera vez a la escuela a perder algo de la angustia de separación, les ayuda a sentirse parte fundamental del proceso de crecimiento de sus hijos, a confiar en lo que la escuela puede hacer por ellos y a sentirse más seguros.**

experiencias que favorezcan su autonomía. En los primeros momentos de su vida, cuando su actividad investigadora les está llamando a la actuación, hemos de ofrecerles materiales y objetos que favorezcan todos esos aspectos.

El cesto de los tesoros cumple todos esos requisitos y nos ayuda a posibilitarles en cada momento su desarrollo individual. Desde esta premisa, nos decidimos a llevar

**Cristina Álvarez-Villamil, Concepción Álvarez**

adelante, por primera vez, el cesto de los tesoros. Teníamos claro que lo que nos habíamos planteado, a través del cesto de los tesoros, se podría ver cumplido, pero, antes, todavía sería necesario dar algunos pasos más.

El primero consistió en seleccionar qué objetos podrían formar parte del cesto, y qué características o cualidades serían las indicadas para su elección. Nos decidimos por objetos naturales, de metal, de madera, de cristal... siempre pensando en su relación con los sentidos.

Una vez dado este paso, vino el más importante, según nuestro criterio, para que la actividad tuviese oportunidades de éxito: buscar la implicación de las familias. Este aspecto nos hizo ver de manera diferente las relaciones que se

pueden establecer entre las familias y el grupo de bebés.

¿Qué pensarías tú, padre/madre de un bebé, si te dijeran que tu hijo va a jugar con un batidor de huevos, una peonza de madera, un bote de cristal, unas conchas, un abrebottellas, unas cadenas...? ¿Pensarías que sus maestras se han vuelto locas?

Como veréis, el reto era importante. La única forma que se nos ocurrió para que las madres y los padres confiaran en nosotras y en lo que íbamos a hacer con sus hijos, fue ponerlos a jugar.

En la reunión de principio de curso, en la que les informábamos de lo que se iba a hacer y cómo lo pondríamos en marcha, buscamos voluntarios-forzosos, para convertirse en sus hijos por unos minutos nada más.

Los sentamos en corro y les pedimos que cerrasen los ojos, puesto que, como adultos, antes de recibir a través de los sentidos cualquier sensación *extra* proveniente de los objetos, los identificarían, catalogarían y clasificarían a través del sentido de la vista.

Estos padres y madres fueron los primeros en darse cuenta de la riqueza y posibilidades que ofrecían todos estos objetos *raros* o comunes de la vida, en contraste con lo limitado de las experiencias con objetos-juguetes que se dan habitualmente a un bebé.

El grupo de padres y madres observadores ratificaron que las expresiones, gestos y manipulaciones habían sido muy ricos.

En definitiva: habían sido capaces de descubrir los objetos, aunque ninguno se atrevió a hacer lo primero que hubiera hecho un bebé: llevárselos a la boca.

A partir de este juego ya no se les pasó más por la cabeza que pedirles algunas *cosas raras* era síntoma de enajenación mental transitoria, sino que tenía un fundamento educativo y que eran importantes para ayudar a crecer a sus hijos, entre todos: familia y escuela.

Con este sencillo *descubrimiento* nos resultó fácil conseguir su colaboración para traer a la escuela los objetos que pedimos a cada familia para poner en marcha el cesto.

<b>Objetos del cesto de los tesoros</b>	Pinza de plástico	Brocha de maquillaje	Caja de sacarina metal (sonoro)
Taza y plato metal	Trozo de cuero	Cepillo de uñas	Batidor de claras
Saco de tacto	Llaves	Cepillo de uñas	Abrelatas
Taza de porcelana	2 carretes de hilo	Piedra lunar	Caja de metal
Corcho natural	Taco de madera	Servilletero de frutas	Bote redondo de metal sonoro
Cencerro	Tapón de corcho	Silbato de madera	Rascador de madera
Cascabel	2 palos de madera	2 Pelotas de ping pong	Saco de olor
Guante de crin	Caracola	Botellita de cristal	Bola de papel de Navidad
Pompón de lana	Guante de tacto	Cacharro de metal	Piedra
Pinza de madera	Caja de madera	Palito de metal	Hielera
Espanja	Vaso plegable de plástico	Plato de madera	Coral
2 cintas de raso	Tetera de metal	Tapón de cristal	Cascabel
2 trozos de tul	Muñecas rusas	Rulo de plástico	Cepillo de uñas
Monedero	Tapiz de lana	Anillas de madera unidas	Espejo
Hombreira	Salvamanteles de mimbre	Cesta de mimbre	
Bola de corcho	Bola de nieve	Bigudí	
Tubo de plástico	1 cadena	Mortero	



Para poder comenzar con todo este proceso entregamos a cada familia una lista de todos los objetos que necesitábamos, repartiéndonos los objetos que traer. Así tendríamos una visión general de lo que sería nuestro cesto.

El grado de complicidad que se logró y la implicación en la búsqueda y selección de los objetos, tanto en el tipo como en su calidad, llevó a algunas familias a traer objetos que, no sólo no estaban en la lista, sino que ni tan siquiera se nos hubiesen ocurrido.

Esto fue posible gracias a su buen juicio y sentido común, y a

los conocimientos que iban adquiriendo sobre el tipo de trabajo que se estaba haciendo y se iba a seguir haciendo con sus hijos.

Toda esta experiencia realizada alrededor del cesto de los tesoros nos sirvió a todos, familias y maestros, para descubrir una nueva forma de relaciones entre familia y escuela.

No sólo se dejan y se recogen las niñas y los niños en la escuela, sino que también es factible y necesario participar de forma activa en su educación y en su crecimiento.

¡Es fantástico sentirse parte activa de este proceso!

# Interrogantes sobre la formación inicial

Por comenzar con el tema me gustaría llamar la atención sobre la evolución de la sociedad actual, en el sentido de que los cambios sociales, científicos y tecnológicos están demandando un mayor énfasis en innovaciones educativas que desarrollen nuevas formas de acción cognitiva y social. Así tenemos, por ejemplo, concepciones innovadoras como la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje social a través del trabajo cooperativo, etc.

En el documento *Enseñanza y Aprendizaje. Hacia la sociedad del aprendizaje*, propuesto a debate y publicado por la Comunidad Europea, se concretan principios y se dan recomendaciones prácticas alrededor de la importancia de la educación y de la formación en la sociedad actual y futura.

Los cambios que están impregnando nuestra sociedad postmoderna, con tres factores decisivos: el impacto de la información, el impacto del mundo científico y tecnológico y la internacio-

**Lo escrito en estas páginas es una reflexión personal sobre un tema que en diversos foros se va debatiendo ampliamente por profesionales responsables de la formación inicial de las maestras y los maestros. Sin ánimo de entrar aquí en debate, mi pequeña aportación se sitúa desde el ámbito del conocimiento que me proporciona la experiencia como formadora y desde la interacción continua con maestras y maestros en ejercicio.**

Isabel Cuadrado

nalización de la economía, se han dejado sentir en la educación, como no podía ser de otra manera.

En este momento se están queriendo introducir en las escue-

las tal cantidad y variedad de cambios, que ello está provocando un verdadero problema para los maestros y maestras, por lo que supone de pérdida de control de los contenidos y procesos de cambio. Son muchas las novedades que se han introducido en los últimos seis años, siendo una de ellas la regulación de la educación infantil. Todo ello está propiciando que los profesionales de la enseñanza vivan con una gran incertidumbre y presión, entre otras inquietudes.

Esta situación determina una formación de estos profesionales que les permita adaptarse funcionalmente a todos esos procesos de cambio, pero al mismo tiempo sin olvidarnos de que esa adaptación debe entenderse como equilibración en el sentido de reconocer el carácter de las propias escuelas como «generadoras de aprendizaje».

Este planteamiento nos lleva a la necesidad de formar inicialmente a los futuros profesionales en la concepción de un continuo esfuerzo por



el desarrollo profesional, desde donde se pueden adoptar diferentes modalidades, desde las más centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades didácticas, hasta la realización de actividades propias, que se denominan autoformación y que pueden perseguir múltiples finalidades, explícitas o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios.

De esta manera para formar futuros docentes que puedan comprender y ser agentes de cambio en educación, debemos transmitir lo que Fullan ha explicitado tan magistralmente sobre el mundo en que vivimos: «Es un mundo donde necesitamos conceptos y capacidades. Necesitamos individuos que indaguen y aprendan, capacidad y saber hacer como estrategia principal, líderes que expresen pero que también expresen lo que valoran, capacitando a otros a hacer lo mismo, trabajo en equipo y propósitos compartidos que acepten tanto el individualismo y el colectivismo como aspectos esenciales del aprendizaje organizativo, y la organización que dinámicamente esté conectada con su ambiente» (1993: vii- viii).

En efecto, parece claro que la Reforma de los Planes de Estudio de Magisterio propician un proceso de transformación y mejora cualitativa de la formación universitaria, uno de los objetivos pero no el único ni principal, para la toma de posición sobre las posibilidades que se les atribuyen a las escuelas de Magisterio y Facultades de Educación.

Pero, igualmente, se hace necesario que los profesores y profesoras de la universidad realicen propuestas concretas de acción y transformación de la realidad escolar. Por ello, resulta imprescindible que los responsables de

dicha formación inicial se replanteen con cierta asiduidad el currículum teórico-científico (académico) y, de este modo, ofrezcan conocimientos cuya credibilidad venga determinada, en buena parte, por propuestas y respuestas concretas de aplicación.

Este referente teórico se podría concretar en tres principios básicos a tener en cuenta sobre las funciones y objetivos del currículum universitario del futuro maestro:

- Propiciar un equilibrio entre la selección de conocimientos a aprender y propuestas claras sobre formas de estructurar y desarrollar su enseñanza.
- Concienciar respecto a las funciones y objetivos de la educación escolar. Entendiendo que la realidad histórica, social y cultural en que nos encontramos determina un conjunto de fenómenos que afectan de manera decisiva el papel que debe presentar la escuela como institución social.
- Potenciar una conciencia profesional crítica que parta de la relativización del «saber profesional» y por lo tanto del convencimiento de adecuar su práctica educativa a las realidades sociales concretas, así como al ritmo y desarrollo individual de cada niña y niño.

Centrándome en la formación de maestras y maestros especialistas en Educación Infantil y haciendo un breve análisis de su Plan de Estudio, da la impresión de seguir manteniendo el concepto tradicional de «Preescolar» en el sentido de posibilitar a los niños y niñas la incorporación de un conjunto de habilidades que

presumiblemente se consideran necesarias para encarar con éxito la enseñanza primaria.

A menudo se ha venido identificando la «etapa preescolar», por parte de la escuela y de los maestros, como el «parvulario» donde todo estaba pensado y organizado en función de las necesidades del ciclo inicial y escasamente desde el punto de vista del desarrollo infantil. De esta manera los contenidos escolares más formales ocupan la mayor parte del horario escolar.

Efectivamente, es en esta última dirección como yo observo que se está llevando a cabo la formación inicial de la especialidad de educación infantil.

Aún a riesgo de suscitar en otros colegas opiniones contrarias a la que yo establezco aquí, veo necesario proponer, a mi entender, una formación básica inicial para estos maestros y maestras, donde se propicie una práctica educativa consistente y coherente con el desarrollo global de las niñas y los niños de esta etapa. Por ello concretaré cuatro aspectos a considerar en dicho currículum formativo:

1. Ofrecer desde las aulas universitarias propuestas educativas que fomenten el desarrollo integral de las niñas y los niños. Es decir, propuestas que no se ciñan a las actuaciones educativas convencionales de contenidos escolares clásicos. En esta dinámica, las actividades artísticas o de experimentación, entre otras, contribuyen a una configuración de procesos innovadores claramente diferentes y necesarios en esta etapa del desarrollo infantil.
2. Articular un modelo de intervención y de relación educativa de modo que favorezca la autonomía en el desarrollo de las competencias

infantiles, respetando las diferencias de los propios niños y niñas y de su entorno social.

3. Concienciar a los futuros maestros y maestras sobre la necesidad de favorecer la comunicación y colaboración no sólo entre colegas, sino también con las familias, más allá de los canales de relación habituales. El acercamiento real entre escuela y familia favorece la educación integral de los niños y niñas.
4. Promover en estos futuros profesionales el desafío de aprender desde su propia práctica docente como proceso de autoformación. De esta manera, la autoformación, la innovación y la formación diseñada por los propios maestros y maestras permiten que éstos aprendan y las escuelas mejoren desde el punto de vista educativo.

Por lo tanto, no tiene sentido seguir alimentando una formación «meritoria» donde el alumno se inscriba en una función reproductora y conservadora de la educación escolar. Es necesario formar futuros maestros y maestras con capacidad para actuar como promotores y agentes de cambio y evolución cultural.

Por ello, como condición básica, el profesorado universitario debe intentar llevar a cabo, en el plan de estudio de educación infantil, un auténtico análisis y esclarecimiento de las relaciones globales entre educación, prácticas culturales y desarrollo humano. Es necesario que los futuros

maestros y maestras comprendan con detalle el funcionamiento y la dinámica social e interpersonal que se pone en marcha en los procesos de



enseñanza/aprendizaje, así como los distintos motivos que se entrecruzan en el desarrollo de la vida en las aulas y en las escuelas.

Finalmente, desde la responsabilidad de formadores de futuros formadores de ciudadanos y ciudadanas, y desde la reflexión global de la formación inicial de futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria, debiéramos plantearnos cuestiones tales como:

¿Qué es lo que realmente puede incidir en las adquisiciones de conocimiento en la formación inicial para que se dé un cambio de actitudes que oriente a maestras y maestros hacia la reflexión y potenciación de la innovación.

¿Hasta qué punto los conocimientos adquiridos pueden incorporarse a nuevos esquemas conceptuales que promuevan en los alumnos actuaciones innovadoras?

Ciertamente, con estas preguntas y otras más que podemos hacernos, lo que estoy sugiriendo es un cambio de actitud en nuestras actuaciones formativas de los futuros maestros y maestras.

Dicho de otro modo, nuestras actuaciones como docentes deben abordarse desde una plataforma conceptual donde manifestemos nuestros pensamientos con y delante del alumnado, enriqueciendo la significación de la teoría desde la práctica.

Esta actitud supone:

- Establecer una articulación clara del tema de discusión.
- Favorecer un clima de reflexión en el aula.
- Incrementar el conocimiento del aspecto trabajado desde la aportación científica de diferentes disciplinas.

Todo ello siendo nosotros, los profesores y profesoras, conscientes del aprendizaje vicario de nuestra actitud en la «enseñanza». ■



## Vigencia de la aportación de Carl Rogers

**El 4 de febrero de 1987 murió Carl Rogers, diez años más tarde nos ha abandonado Paulo Freire, el paralelismo que encontramos en sus planteamientos y en sus experiencias parecen acompañar también su despedida. Aunque estas líneas surgieron ante el recuerdo de Carl, quieren ser también una reivindicación de Paulo; la afirmación de dos experiencias vitales centradas en ayudar a las personas y a las comunidades en un proceso de crecimiento liberador y solidario.**

**Blas Campos**

Carl Rogers pertenece a esa especie de pensadores «que tuvieron la valentía de expresar las ideas que les sugerían sus experiencias personales, sus valores, su fe y, por tanto, sus vivencias...» (R. L. Rosenberg). La

categoría de los adelantados que nos facilitan el camino de un aprendizaje humano y de una reflexión cualificada sobre cómo «somos» y cómo «nos construimos» en este mundo. Quiero destacar algunos de los elementos de su obra que tienen plena vigencia en el trabajo educativo y en el contexto de relaciones sociales que conforma nuestro ecosistema cultural, es decir, político.

El proceso educativo sucede en un contexto de relaciones interpersonales que se orientan a facilitar aprendizajes significativos para la persona, que podemos resumir en: saber más (pensamiento), hacer más (procedimientos) y ser más (crecimiento personal).

desde fuera; a decirles qué y cómo deben pensar, o qué deben hacer, o cómo son. Rechaza los enfoques que persiguen estos objetivos (interesados, autoritarios, amenazantes...), pues considera que refuerzan una conciencia personal de fracaso y generan dependencia hacia los otros y desconfianza hacia uno mismo.

Carl Rogers puede sorprendernos por la aparente «simplicidad» de sus planteamientos. Su esfuerzo se orientó a restituir a la persona entera (de toda edad y condición, será preciso recordar una vez más) a la posición central en cualquier empresa humana. En otros términos, su atención se dirige a restituir a la persona su poder; a facilitar y potenciar su capacidad de es-

Carl Rogers se hizo una pregunta que, para mí, resume la tarea educativa: cómo crear una relación con los otros que les permita utilizarla en su propio desarrollo. Su interés no se orienta a cómo cambiar a las personas

coger con libertad y de responsabilizarse de sus propios pensamientos, acciones y crecimiento personal.

Se planteó una hipótesis de partida: si puedo crear un tipo de relación de ayuda, la persona con quien me relaciono, ¿podrá descubrir en sí misma su capacidad de utilizarla para su propio crecimiento, de forma que se produzca un cambio y un desarrollo personal (aprendizaje)?

Desde una convicción clara en la fuerza interior de los seres vivos y en su orientación natural a crecer, existir y actuar libremente en el mundo: confía en la persona, en sus potencialidades. Su labor –la tarea que nos plantea como educadores– es proporcionar a quienes nos rodean (infancia, familias, compañeros...) y a nosotros mismos, las condiciones psicológicas que faciliten la realización constructiva de cada persona. Unas condiciones que podemos generar a partir de tres actitudes básicas: autenticidad, aceptación y comprensión.

*Autenticidad* significa la voluntad de ser y de expresar –con el lenguaje y con el comportamiento– los pensamientos, los sentimientos y las actitudes que existen realmente en mí.

*Proporcionar las condiciones psicológicas que faciliten la realización constructiva de cada persona...*



Consiste en no adoptar máscaras ante los demás, en ser congruente con uno mismo y ante los otros.

*Aceptación* es el respeto incondicional hacia «el otro» como individuo único y valioso que es, independientemente de su condición, de su conducta, de sus pensamientos y sentimientos. Cuanta mayor sea la aceptación más útil es para los demás la relación que vamos creando juntos, genera seguridad y aporta calidez humana.

*Comprensión* es el complemento de la aceptación. Al comprender los pensamientos, sentimientos y actos de los otros; al percibirlos como ellos lo hacen y aceptarlos, facilitamos sentimientos de libertad y de seguridad que permiten a cada uno iniciar procesos personales de cambio, de aprendizaje. Es lo que llamamos la actitud empática del profesional de ayuda: su capacidad de ponerse en el lugar

«del otro», siendo consciente de que no es «el otro»; de que su papel es el de facilitador desde la comprensión de su mundo personal, desde el respeto y la confianza en sus propias capacidades y deseos.

La relación de ayuda (y la educación lo es o es otra cosa) que nos plantea Carl Rogers se basa en la transparencia personal que aporta claridad y confianza; en la aceptación de cada persona como ser diferente y valioso que «es» por derecho propio; y en una profunda comprensión empática que nos permita percibir el mundo desde su punto de vista. Por ello, el aprendizaje y el desarrollo personal se convierten en una tarea conjunta de todas las personas implicadas (adultos–niños, adultos–adultos). Nos propone aceptar y potenciar el proceso de llegar a ser uno mismo, desde la confianza en las propias capacidades e intereses personales.

La experiencia de Carl Rogers se inició en la terapia, ampliando su campo de interés a partir de los años sesenta a las relaciones en los grupos, a la educación y a las dinámicas sociales y políticas. Centró su atención en las relaciones humanas, en los procesos de comunicación interpersonal y de cambio, de crecimiento. Su experiencia y sus reflexiones educativas orientan nuestra atención hacia los aprendizajes significativos (para quien aprende, claro) más allá de los contenidos definidos *a priori*. Destaca la importancia de aprender-a-aprender, la necesidad de unas relaciones interpersonales liberadoras y el importante papel de las emociones, en cualquier proceso de crecimiento, de aprendizaje.

Para generar una educación centrada en las personas, nos plantea una condición indispensable que afecta a las figuras de autoridad que representamos en nuestros papeles de educado-



ras, maestros, orientadores, madres y padres, directivos de instituciones..., y que recojo en forma de pregunta. ¿Nos sentimos lo suficientemente seguros de nosotros mismos y de nuestra relación con los demás (infancia, compañeros, familias...) como para confiar verdaderamente en su capacidad de pensar, de actuar y de aprender por sí mismos? Esta condición nos exige una reflexión sobre nosotros mismos, nos orienta a una toma de conciencia y, quizá, a un trabajo personal de formación continua que va más allá del necesario dominio de conocimientos, de técnicas o de recursos didácticos.

La relación que mantenemos con las niñas y los niños destaca como un elemento sustancial para alcanzar un aprendizaje significativo que quiera integrar lo afectivo (emociones), lo instrumental (procedimientos) y lo simbólico (conceptos). Señala la importancia de los procesos personales e interpersonales, más allá de las

metas «escolares» y «sociales». Procesos que nos implican a los adultos y también a las relaciones que establecemos entre nosotros, al «clima social» que creamos en torno a la infancia.

En definitiva, entiendo que Carl Rogers nos propone conciliar las vivencias y conductas personales con la necesaria simbolización y estructuración del pensamiento; de forma que facilitemos a la infancia, a las familias, a nuestros compañeros y a nosotros mismos..., una comprensión más ajustada del complejo juego de sistemas en el que vivimos. Somos las personas quienes creamos los sistemas sociales (instituciones, sociedades, culturas...) para que cubran nuestras necesidades y somos las personas quienes podemos desarrollarlos y mejorarlos, en un proceso de crecimiento individual y social.

Estas ideas nos invitan también a pensar en la responsabilidad personal social y política como educadores, en nuestra propia ética pro-

fesional. Quizá por ello la alternativa que Carl Rogers presenta, para muchas personas, puede implicar un sentimiento de amenaza, ya que parece que «algo» ha de cambiar en nosotros mismos y en nuestra forma de relacionarnos con los demás –sean adultos o niños– para que «las cosas» cambien. Pensado en ello, quiero finalizar con unas líneas escritas por él mismo en los últimos años de su vida:

«Descubro cada vez más que estar vivo implica arriesgarse, actuar sin una certeza absoluta, comprometerse con la vida.

Eso produce cambios y, para mí, el proceso de esos cambios es la vida. Me doy cuenta de que si fuera estable, prudente y estático viviría en la muerte. Por consiguiente acepto la confusión, la incertidumbre, el miedo y los altibajos emocionales, porque ése es el precio que estoy dispuesto a pagar por una vida fluida, perpleja y excitante.» ■

# Colonias

## «los Picapiedras»

Debido a la aplicación de la Reforma vimos, estupefactos, como desaparecía el grupo de 3-4 años de nuestra escuela infantil. Ello nos obligó a reorganizar las edades de los grupos existentes, y a reconsiderar aspectos pedagógicos entre los cuales aparecían las colonias.

**Las colonias infantiles son objeto de argumentos pedagógicos muy contradictorios. Lo único claro al respecto es, en todo caso, que su realización requiere una organización muy estudiada, y un momento oportuno y significativo para los más pequeños.**

### ¿Qué son las colonias?

La palabra «colonias» es un término abstracto para los más pequeños. La manera de hacerles comprender su significado, antes de llegar a su vivencia, es, quizá, crear un sistema de referencia, evocando las salidas escolares o las excursiones de fin de semana que realizan con su familia. Ello, al menos, les sirve para contextualizarlas de alguna manera.

Debido a la corta edad de los niños y niñas (27-32 meses en el inicio del curso), es obligatorio cuestionarse si las colonias aportan realmente algo positivo, o si son solamente una situación que proporciona estrés gratuito. No siendo ajena a que esto que acabo de describir puede producirse, abogo por la situación de excepcional convivencia que se produce durante las colonias: la experiencia en un entorno natural, la búsqueda de un personaje, el tiempo compartido, el juego nocturno, la hora de dormir...

Silvia Vega

Los educadores somos los primeros en agudizar el conocimiento de los niños y niñas: sus necesidades, emociones, etc., para evitar cualquier tipo de situación angustiosa.

Muchos educadores incluimos las excursiones y las colonias en nuestro programa, porque consideramos que éstas no se reducen a cargar con una mochila a la espalda, sino que significa continuar con nuestra labor pedagógica en un entorno diferente.

Las colonias dan la oportunidad a los pequeños de poner de manifiesto los recursos que han adquirido para adaptarse a un nuevo escenario.

En nuestra escuela las colonias duran un día y medio. Este corto espacio de tiempo que, según el grupo, resulta muy breve o más bien suficiente, nos permite adentrarnos en una «dimensión desconocida». Algo que, sin duda, llenara las arcas de sensaciones de los más pequeños.

### Aspectos organizativos

Las colonias comportan una gran responsabilidad para los educadores. Responsabilidad que empieza por una cuidada organización, así como la elaboración de una estrategia pedagógica que seduzca a niños y niñas.

Ante todo se debe informar a las familias y consensuar con ellas la información sobre la casa y su situación (información que habremos comprobado en persona), así como la trama pedagógica que hemos «urdid».

*Siguiendo la pista del dinosaurio...*

Los aspectos organizativos más importantes son:

- La distancia. Es preferible que la casa esté cerca de nuestro entorno y no someter a los pequeños a grandes kilometrajes.
- Las instalaciones. Preferimos las casitas de una planta. Es difícil encontrar casitas acondicionadas para los más pequeños, es decir, con sanitarios y mobiliario a su medida.
- Seguridad e higiene. La casa debe estar delimitada y lejos de cualquier carretera. Debe tener instalaciones de agua caliente y lavabos en «perfecto estado de revista».
- El entorno. Es preferible la montaña a una transitada urbanización. En la montaña podremos realizar excursiones y buscar con absoluta libertad a ese personaje fantástico que nos ha invitado a visitarlo...

Otros aspectos a tener en cuenta son: que la comida del lugar sea casera, que haya un coche que pueda transportarnos en caso de urgencia, comunicación telefónica, llevar personal de refuerzo, y la exclusividad de la casa durante las fechas escogidas.

### El trabajo previo

Antes de las esperadas colonias, el grupo realiza salidas donde el sólo hecho de subir a un autocar es ya una aventura. De hecho, las salidas nos permiten observar el comportamiento de niños y niñas en la montaña. Como es nor-



mal, no todos son iguales y por tanto no tienen la misma capacidad para adaptarse a las novedades. Los hay que necesitan ir cogidos de la mano todo el tiempo, los que no conocen límites, los que tienen suficiente con un ratito, y los que se pasan el día refunfuñando porque justo cuando se levantan de una caída, vuelven a tropezar...

Cuando la esperada fecha ya se acerca, podemos representar en la clase las escenas que más tarde viviremos. Podemos, por ejemplo, fabricarnos un autocar con bancos y sillas, cargarnos las carteras a la espalda, simular que buscamos a nuestro personaje favorito, o que dormimos todos juntos dentro de unos sacos de dormir.

La anticipación en la acción reforzará su seguridad cuando la situación sea real. La clave es, quizá, no anticiparse ni muy poco, ni demasiado.

Describir la aventura que allí viviremos nos ayudará a reconocerla cuando la estemos viviendo: padres y madres nos ayudarán a cargar las mochilas, nos instalaremos en la casa del personaje que nos ha invitado, nos lavaremos las manos antes de comer como lo hacemos en la

escuela, saldremos al bosque en busca de «Dino», dormiremos todos juntos, etc.

Trasladar los hábitos y rutinas (e incluso materiales) que tenemos en la clase a este nuevo entorno ayudará a no vivir un cambio radical.

### La motivación

Existen diferentes modos de introducir el tema. En este caso, mi compañero Jaume y yo, convertimos a la familia Picapiedra en un centro de interés para las colonias. Esta familia también había sido nuestro disfraz de grupo durante el carnaval. Ello no fue por casualidad, pues nos pareció que, así, las colonias no aparecían como un hecho desligado de otras actividades del curso.

Pocos días antes de la partida, la familia Picapiedra nos escribió una carta y nos invitó a visitarla. Disfrazados de Picapiedras y con las mochilas cargadas de ilusión, nos fuimos hacia nuestro destino. Pero no fueron ellos, sino Dino, quien nos hizo remover cielo y tierra para verle un trozo de cola o encontrar algún que otro regalo.



¡Lo encontramos!

Lo seguimos por el bosque guiándonos por las pistas que nos dejaba (unas enormes huellas) y lo veíamos aparecer en mitad del camino, lo cual, hay que reconocerlo, nos impresionó mucho.

Dino (un «extra» llamado Raimon) regaló a niños y niñas momentos mágicos, pero también les hizo apretarse contra nuestras piernas con más fuerza que nunca, como quien busca aferrarse a algo seguro cuando se halla ante lo desconocido. Y es que, íntimamente unida a la emoción de sumergirse en una fantasía que se hace realidad, también apareció el miedo que provoca el encontrarse de cara, aunque sea de lejos, con ese personaje que rompe las barreras de la imaginación y aparece entre la arboleda del bosque. Esto comportó que, en posteriores colonias, los personajes aparecieran aún mucho más difuminados e inalcanzables.

De nuevo, en la escuela, seguimos trabajando sobre las colonias, evocando aquel lugar donde el primer dinosaurio del siglo XX nos hizo disfrutar de unas horas jamás vividas, y nos dejó un legado de sensaciones para guardar en una pequeña caja de tesoros llamada recuerdo. ■

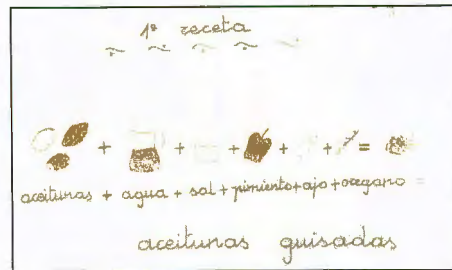
# Cocinando

de muchas maneras distintas

## Platos extremeños

### Aceitunas guisadas

- Aceitunas
- Agua
- Sal
- Pimiento
- Ajo
- Orégano



### Migas

- Todo esto:
- 400 gramos de pan seco
  - 3 dientes de ajo
  - 150 gramos de tocino
  - 2 pimientos secos
  - Aceite y sal

Así:



### Castañas asadas



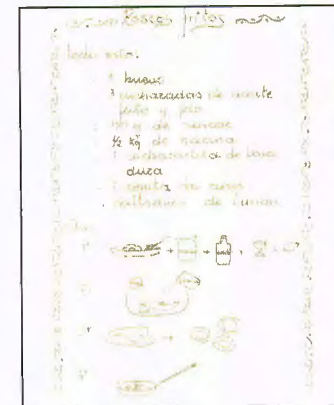
### Palomitas de maíz



### Roscos fritos

- Todo esto:
- 1 huevo
  - 3 cucharadas de aceite frito y frío
  - 150 gramos de azúcar
  - 1/2 kilo de harina
  - 1 cucharadita de levadura
  - 1 copita de anís
  - Ralladura de limón

Así:



### Compota de membrillo



Paz Pellisa

**Platos gallegos****Gusano***Ingredientes*

Medias noches

Fiambres

Nocilla

Bolas de queso

Aceitunas

Gominolas

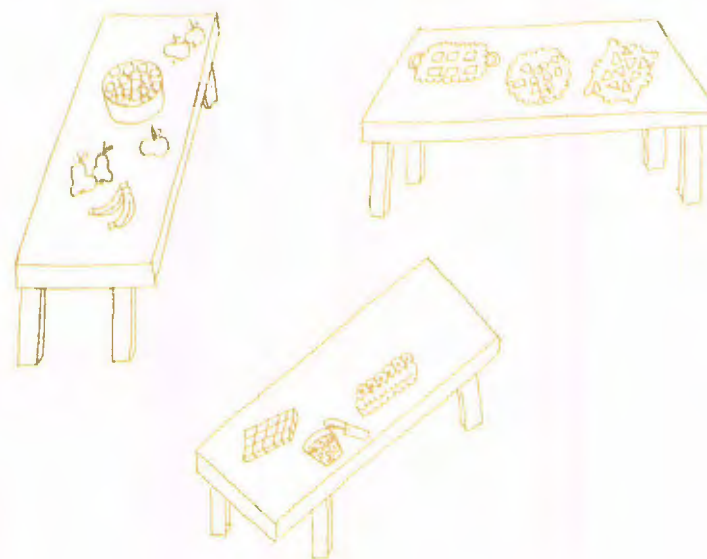
Palillos

*Elaboración*

Llenamos las medias noches con fiambres y nocilla. Ponemos unas a continuación de otras construyendo un gusano serpenteante a lo largo de la mesa. Pinchamos los palillos en los laterales de los bocadillos para hacer los pies, alternando bolas de queso y aceitunas. Para hacer la cabeza ponemos un bocadillo en posición horizontal. Las gominolas harán de ojos y de dientes en el interior e la boca.

**Arco Iris**

Dividiremos el grupo en equipos, elegiremos un color y veremos qué comidas podemos llevar que sean del color que corresponde a nuestro equipo.

*Colores*

Marrón: chocolate, nocilla, conguitos...

Blanco: arroz con leche, bolas de coco, puré de patata...

Amarillo: natillas, limonada...

Verde: mermelada de ciruela untada en tostadas, gominolas verdes...

Naranja: bolas de puré de zanahoria, naranjas...

Primavera: macedonia de fruta...

Mágicos: de amarillo a blanco (palomitas de maíz); de transparente a naranja o amarillo (agua con Tang)

*Carmela*Extraído de la publicación *Coloriñas*, del CEFECOP de Vigo.



**Platos granadinos**

**Caramelo de almendras**

*Ingredientes*

- 3 vasos de azúcar
- Un montón de almendras
- Una cacerola, una cucharade madera y fuego
- ¡El dulce ya está!

*E. I. Municipal Duende*



**Boladillos de calabaza**

*Ingredientes*

- Harina
- Azúcar
- Canela
- Calabaza
- Aceite

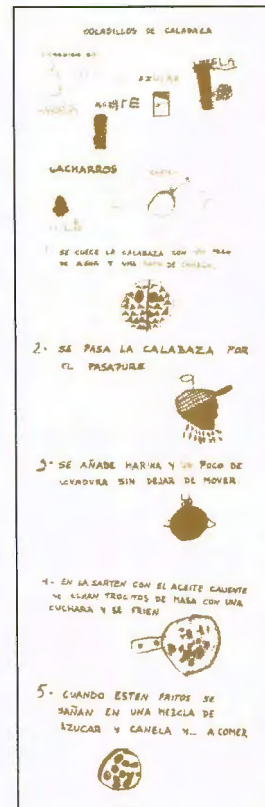
*Cacharros*

- Olla
- Pasapuré
- Varillas
- Sartén
- Plato

*Elaboración*

Se cuece la calabaza con un poco de agua y una ramita de canela. Se pasa la calabaza por el pasapuré. Se añade harina y un poco de levadura sin dejar de mover. En la sartén con el aceite caliente se echan trocitos de masa con una cuchara y se fríen. Cuando estén fritos, se bañan en una mezcla de azúcar y canela y... a comer.

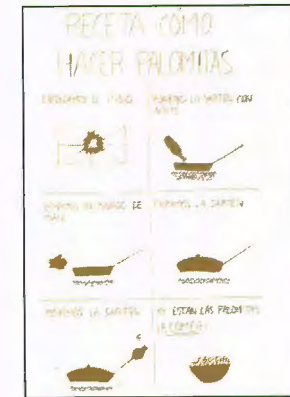
*E. I. Municipal Duende*



**Cómo hacer palomitas**

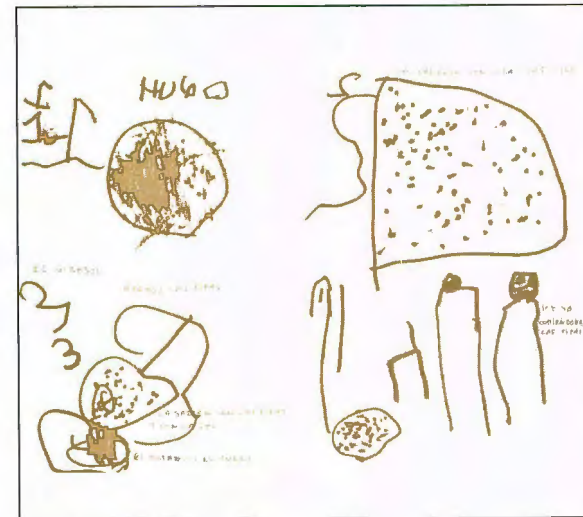
- Encendemos el fuego
- Ponemos la sartén con aceite
- Echamos un puñado de maíz
- Tapamos la sartén
- Movemos la sartén
- Ya están las palomitas
- ¡A comer!

*María Ruiz, E.I. Municipal Luna*



**Pipas**

- El girasol
- La bandeja con todas las pipas
- Asamos las pipas
- La sartén con las pipas y la sal
- El butano y el fuego
- Soy yo comiéndome las pipas



*Hugo Maldonado, 4 años, E.I. Municipal Luna*

**Variedades granadinas****Poesía para degustar***Mermelada de fresas*

La fresa de Huelva,  
el azúcar de Motril  
y el agua de aquí.  
Triturar, cocer  
y lista para comer.

*Ensalada para valientes*

La lechuga picada,  
la granada, desgranada  
sal, limón y aceite  
son sus ingredientes.

*Peras bañadas de chocolate*

Las peras ya cocidas  
y la salsa derretida.

*Crepés rellenos de mermelada*

Los crepés en el plato,  
la mermelada en el centro,  
varias vueltas,  
¡y adentro!

**Recetario breve de cocina***Salchichas escondidas en hojaldre**Ingredientes*

Salchichas  
Masa de hojaldre  
Huevo

*Utensilios*

Para estirar la masa, rodillo,  
para pintarla, pincel  
y una placa para cocerla en el horno.

*Elaboración*

Servimos una salchicha y un rectángulo de masa de hojaldre. Después de estirla, colocamos la salchicha y la envolvemos. Se pinta con el huevo batido y se disponen en placas para cocer en el horno.

*Bizcocho nevado**Ingredientes*

4 huevos  
Limón rallado  
1 sobre de levadura  
1 Yogur  
1 Medida, de yogur, de aceite  
2 medidas de azúcar  
3 medidas de harina  
Azúcar molido

*Utensilios*

Un bol para la mezcla  
Unas varillas para batir  
Un rallador  
Molde para cocer al horno

*Elaboración*

En el bol batimos los huevos con el azúcar. A continuación, añadimos el yogur, el aceite y la ralladura del limón. Por último, mezclamos con cuidado la harina y la levadura; el molde debe estar untado de grasa y espolvoreado de harina. Ponemos el batido dentro del molde y se cuece en horno medio. Antes de enfriarse, lo desmoldamos y espolvoreamos con el azúcar molido.

### *Mantecados de canela*

#### *Ingredientes*

1/2 kilo de manteca de cerdo  
 1 kilo de harina de trigo tostada  
 350 gramos de azúcar  
 3 cucharadas de canela molida  
 Ajonjolí

#### *Utensilios*

Rodillo  
 Cortapastas

#### *Elaboración*

Mezclar los ingredientes hasta formar una pasta. Estirlarla con el rodillo, dejándola a medio centímetro de espesor. Con el cortapastas, sacar las piezas, el ajonjolí se le pone por encima, y se cuece en horno moderado hasta que adquiera color dorado, entre 15 y 20 minutos.

### *Flan de naranja*

#### *Ingredientes*

3 huevos  
 2 naranjas  
 75 gramos de azúcar  
 1 cucharada de agua

#### *Utensilios*

Bol para la mezcla  
 Varillas para batir  
 Exprimidor  
 Molde de flan

#### *Elaboración*

Hacer caramelo con 25 gramos de azúcar y la cucharada de agua, y con ello cubrir el molde. Batir los huevos con el resto del azúcar y mezclarlos con el zumo de las naranjas. Pasar al molde y cocerlo al baño maría.

### *Una experiencia*

#### *Ensalada de macarrones*

¿Qué comieron los niños ayer en el cole, que salieron diciendo qué comida más rica? Preguntas como ésta hacían un grupo de madres al entrar. Con este motivo se me ocurrió que podíamos hacer la receta en la escuela para que las niñas y los niños pudieran llevarla a casa. Así que hablé con el cocinero y él me ayudó a preparar todo lo necesario. Al día siguiente, cuando entramos, hicimos la asamblea, dónde les propuse hacer nuestra receta «Ensalada de macarrones». Hablamos de los ingredientes que llevaba, de dónde provenían y dónde los podríamos conseguir. Esa tarde fabricamos unos gorros de papel y también delantales para emular a los cocineros. Todos muy animados nos fuimos a la cocina dispuestos a meter las manos en la masa. Ya estaban los macarrones cocidos, el maíz escurrido, el jamón dulce troceado y un bote con mahonesa, todo listo para elaborar el plato. En un cuenco grande fuimos mezclando todo con la ayuda de una gran cuchara de madera y cada uno lo movía un ratito. Recordamos la importancia de la higiene y la necesidad de que algunos alimentos deben mantenerse en el frigorífico hasta el momento de su consumo.

Ya un poco cansados, nos volvimos a clase, donde cada uno pintó los ingredientes de la receta para que pudieran llevarla a casa.

#### *Ingredientes*

400 gramos de macarrones  
 200 gramos de maíz  
 250 gramos de jamón dulce  
 Mahonesa

Autores de las variedades:

*Cipri Poley Rodríguez, educadora de la E.I. Santa Micaela*  
*Francisco Guirao Baena, cocinero de la E.I. Almanjayar.*

# La caja que dejó de ser tonta

## A modo de justificación

La televisión está transformando nuestra forma de percibir y de pensar. Como dice Postman: «La televisión es el principal modo cultural que tenemos para conocernos a nosotros mismos. Por tanto –y éste es el punto realmente crítico– la manera en que la televisión escenifica el mundo se convierte en el modelo de cómo se ha de organizar adecuadamente el mundo».

Los niños y las niñas de Educación Infantil pasan muchas más horas frente al televisor. La «caja tonta» se ha convertido en maestra electrónica, transmisora de valores, potente informadora y vendedora de ilusiones.

Según varios autores, hemos tomado el modelo americano, basado esencialmente en la publicidad, con el consiguiente desplazamiento de nuestra cultura. La publicidad no sólo financia la televisión, sino que determina la programación. Alonso Erausquín apunta: «Se nos brinda un reflejo deformado de la realidad, donde la máxima de 'tanto tienes,

**Este proyecto de trabajo surge de un Seminario de Educación Infantil denominado: «El lenguaje de las artes como clave para la emancipación», en el que se abordó el tema de la educación artística bajo una nueva visión metodológica. Después de documentarnos y debatir sobre la importancia de los lenguajes artísticos en la educación infantil, elegimos como eje integrador el mundo de la pequeña pantalla, debido a su enorme influencia en las expresiones infantiles (juegos, actividades plásticas, canciones, lenguaje...), así como por su poder en la adopción de roles, valores, hábitos y comportamientos en general.**

**Luisa Fernández, Mónica Gómez, Resurrección Gómez, Eva González, Clara Járboles, Cristina Lozano, Carmen Montoro, M.ª José Vázquez**

tanto vales es la premisa fundamental (...). La publicidad infantil reproduce, sin que medie ningún agente educativo, los valores más enraizados en la ideología dominante: competitividad, triunfo, conquista, despreocupación, etc. Y lo hace de una manera subterránea, valiéndose de un discurso persuasivo que recurre a las emociones, deseos y motivaciones irracionales, que aprovecha el orgullo, el miedo, el odio, la comparación, la simpatía, la vanidad». No tiene desperdicio esta cita. Añadir que, como bien sabemos, todo este mundo publicitario se presenta envuelto en formas muy seductoras: imágenes bien estudiadas, músicas pegadizas y mensajes que los niños y niñas repiten como antes repitieron las cantinelas de sus juegos.

Los programas concebidos para la infancia carecen, según nuestro criterio, de calidad e idoneidad, además de una mínima estética. Presentan mundos falseados, fragmentados, lejanos a la cultura de las niñas y niños, programas en que el poder, la violencia –especialmente–, la competitividad, el sexismo, el racismo... constituyen la tónica general. Y, por supuesto, como bien sabemos, las criaturas también *tragan* sin reparo otro tipo de emisiones no concebidas para ellos. Se da incluso el hecho de que, durante las horas de programación infantil, la tele ofrece publicidad de otros programas para adultos, dentro de su mismo canal, fenómeno denominado «autobombo», así consiga una adicción superior y la preparación de los pequeños al consumo indiscriminado de este medio.

Por otra parte, estudiosos como Howard Gardner, concluyen que, cuanto menores son los niños, más son atraídos por los cambios de imagen y sonido característicos de programas habituales de la televisión comercial. Esta atracción es independiente del tipo de contenidos. El rápido ritmo de las imágenes fija el interés de los niños en la pantalla, aun cuando el contenido de tales imágenes pueda resultarles incomprensible. Esto reviste un peligro: la tele potencia la atención indiscriminada de niños y niñas en perjuicio de una comprensión racional. Es lo que denuncia Marie Winn cuando habla del «estado hipnótico» o «efecto droga». Es una imagen demasiado familiar ver a un niño de dos o tres años sumido en este estado de total absorción. El mismo Gardner apunta que hasta los cuatro o cinco años se tienen dificultades en la interpretación de los mensajes televisivos. Estas dificultades parecen derivar de la propia estructura de los relatos, su intensa rapidez, el sonido estrepitoso y atrayente, el fenómeno de «fragmentación» (vemos retazos de espacios dentro de otros, a su vez troceados, e interferencias publicitarias continuas que complican aún más la comprensión). Se potencia una lectura automática que conduce a la pasividad y la falta de crítica.

Por último decir que hay familias que no suelen controlar este consumo exacerbado de imágenes pensadas para no comprender, para no analizar, para no pensar, para no criticar. Convierten a la caja tonta en premio o castigo y cambian sus horarios y sus hábitos según la programación.

Por todo esto, vemos la necesidad de trabajar en el análisis crítico de la televisión que se ofrece a los más pequeños y en sus posibilidades creativas, para dar un sentido positivo al uso de este medio y educar en su consumo de una forma más racional y autónoma.

### Las ideas previas de las niñas y los niños

Iniciamos un amplio debate para determinar de qué manera íbamos a abordar el trabajo, puesto que el tema es muy amplio. Decidimos detectar lo que saben y lo que opinan los niños y niñas sobre varios aspectos, para partir de ahí y ayudarles a que construyan su propio aprendizaje.

Elaboramos un cuestionario para ver estas ideas previas y descubrir dónde se encontraban las criaturas en cuanto a:

- Sus preferencias: programas más vistos.
- Diferenciación de las distintas emisiones (anuncios, dibujos animados, series, documentales, noticiarios, programas para pequeños o para adultos, etc.
- Conocimientos sobre el hecho tecnológico de la televisión.
- Nivel de desarrollo de capacidades cognitivas como atención, percepción, asociación, reversibilidad, comprensión, etc.
- Nivel de desarrollo del sentido crítico: capacidad para argumentar sus elecciones.
- Nivel de adicción.
- Influencia de la tele en su actividad, hábitos, comportamientos, etc.
- Capacidad para buscar alternativas.

Además de indagar oralmente en sus preconcepciones, observábamos sus dibujos, sus juegos, las canciones que cantaban, su relación con los demás, etc. y percibíamos todo el tiempo la enorme influencia que tiene este medio en su desarrollo social y afectivo.

#### Cuestionario para la detección de ideas previas

1. ¿Qué sueles ver en la tele? (diferentes tipos de emisiones)
2. ¿Qué te gusta más? ¿Por qué?
3. ¿Quién está contigo cuando ves la tele?
4. ¿Qué programas ven tus padres?
5. ¿Qué haces mientras ves la tele?
6. ¿Cuándo ves la tele?
7. ¿Dónde ves la tele?
8. ¿Qué haces cuando no ves la tele?
9. ¿Qué harías si no tuvieras tele?
10. ¿Qué es la tele?
11. ¿Por qué crees que salen «cosas» en la tele?
12. ¿Es verdad lo que ves en la tele?
13. ¿Por qué en la tele se ve la gente tan pequeña?
14. ¿Dónde se van cuando cambias de canal?
15. ¿Crees que tú podrías salir en la tele?
16. ¿Crees que podríamos hacer un programa o anuncio?
17. ¿Cómo? ¿Qué necesitamos?

## Trabajo con las familias

En este punto nos importaba saber si los padres y madres ven la televisión con sus hijos y qué tipo de intervención tienen, cuál es su opinión sobre la idoneidad del medio, saber si les ocasiona problemas en la educación de sus hijos, etc.

La participación de las familias iba orientada a tomar conciencia sobre la importancia de una educación audiovisual crítica y compartida por todos sus miembros. Las maestras convocaron a padres y madres a una reunión informativa para explicarles el proyecto y pedir su colaboración. Alguna madre colaboró activamente en el aula grabando a los niños y niñas en vídeo y dejando que lo utilizaran ellos mismos para acercarse al mundo de las imágenes.

### Objetivos

El objetivo primordial de este proyecto se resume en: dar un uso crítico y creativo a la televisión. Sabemos que la pretensión es muy elevada y que, tal vez, consigamos únicamente sensibilizar a las niñas y niños en este medio, a través de la manipulación y el juego.

Huimos de la concepción de los objetivos como «algo a lo que hay que llegar», más bien los planteamos como referentes y finalidades a conseguir a largo plazo y damos más importancia a las hipótesis formuladas que a tales referentes, puesto que apostamos por un currículum integrador de experiencias en esta etapa de educación infantil.

Por ello el desarrollo de capacidades, será nuestro objetivo fundamental desglosado de esta manera:

- Desarrollar los diferentes lenguajes: oral, gráfico, musical, dramático, audiovisual...
- Desarrollar el sentido crítico y reflexivo.
- Desarrollar las capacidades sensoriales y la percepción.
- Desarrollar las capacidades cognitivas básicas: comprender, relacionar, asociar, comparar, reconocer lo real frente a lo ilusorio...
- Valorar las diferentes opiniones y respetarlas.
- Desarrollar la creatividad.
- Iniciarse en el trabajo en grupo.

### Cuestionario para las familias

Estimados padres y madres:

Nos proponemos investigar, en varios centros de la zona, la influencia que tiene la televisión en vuestros hijos e hijas. Este proyecto surge del trabajo de varias maestras en un Seminario sobre el lenguaje de las artes. Decidimos que debido al enorme poder que tiene LA TELE, sobre todo en los más pequeños, debíamos plantearnos la manera de educar a vuestros hijos en el uso crítico y creativo de este medio de comunicación.

Para ello, os rogamos que rellenéis este cuestionario, con calma, y entre los dos (padre y madre) ajustándoos a la verdad, para que podamos hacernos una idea sobre gustos, preferencias, tiempos que dedican los niños a estar frente a la pantalla, qué influencia tiene, etc.

**¡VUESTRA COLABORACIÓN ES MUY IMPORTANTE!** Vosotros como padres y nosotras tenemos juntos la responsabilidad de educar a los niños y niñas. **¡LA EDUCACIÓN ES COSA DE TODOS!**

1. ¿Tenéis tele en casa? ¿Cuántas? ¿Dónde están colocadas?
  2. ¿En qué momentos ve tu hijo/a la tele? (Por la mañana, al mediodía, por la tarde, por la noche)
  3. ¿Cuándo ven la tele, están acompañados por algún adulto? (Decir si o no y quién los acompaña). Por la mañana, al mediodía, por la tarde, por la noche.
  4. ¿Qué programas ve vuestro hijo/a?
  5. ¿Seleccionáis los programas que queréis que vea vuestro hijo/a? Sí, no, a veces.
  6. ¿Cuántas horas aproximadas al día ve la tele vuestro hijo/a? Entre semana, el fin de semana.
  7. ¿Crees que es necesario tener televisión encas? ¿Por qué?
  8. ¿Crea algún problema la televisión en vuestra casa? ¿Cuáles?
  9. Crees que la televisión educa? ¿Por qué?
  10. ¿Crees que los programas que ve tu hijo/a son educativos?
  11. ¿Crees que tu hijo/a comprende los programas que ve?
  12. ¿Qué actividades le ofrecerías a tu hijo/a si se estropeara la televisión?
  13. Estas son las preguntas que vuestro hijo/a quiere haceros.
- ¡MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN!**

### Metodología

Partimos del entorno en que viven los niños y niñas (medio rural del Occidente de Cantabria) y de sus experiencias e ideas previas, para posibilitar la construcción de aprendizajes; apostamos por la relevancia de estos aprendizajes de manera que sean significativos y les sean útiles en la vida.

Intentamos acercar la cultura de la calle y de la familia a la cultura escolar, proponiendo actividades funcionales y con sentido para ellos según sus deseos, necesidades y vivencias. En general, este proyecto está fundamentado en la problemática que supone el excesivo y poco

adecuado uso de la tele y su grave influencia en el crecimiento infantil a todos los niveles.

Hemos organizado los tiempos y espacios de manera que posibiliten el desarrollo de lo experiencial, manipulativo, constructivo y reflexivo. Organizamos las aulas según nuestras necesidades (por ejemplo, convirtiendo la clase en un plató de televisión improvisado). Los agrupamientos fueron flexibles y programamos alguna actividad conjunta entre los centros que participaron (visita a un estudio de televisión).

### Actividades realizadas

Después de detectar las ideas previas llegamos a algunas conclusiones exclusivamente nuestras y por tanto susceptibles de revisión:

- Los más pequeños no distinguen entre anuncios y otras emisiones. Los de cinco años no captan el contenido de lo que se anuncia. No saben que los anuncios venden, aunque siempre hay excepciones. Dicen que «las cosas que se anuncian son más guapas que en la realidad».
  - La mayoría no manifiesta gustos propios. Se fijan más en los detalles formales (accesorios de los personajes...). Los argumentos que dan a sus elecciones se basan en el bien y el mal, el bueno y el malo... Se identifican con algún personaje y suelen jugar reproduciendo estereotipos. En algunas ocasiones inventan un argumento.
  - Se puede comprobar por sus respuestas que ven todo tipo de programación y no exclusivamente infantil: dibujos animados, teleseries (incluso con componentes policíacos y de terror tipo «Expediente X»), concursos, culebrones, películas, telediarios, deportes...
  - La mayoría dice que ven la tele acompañados de sus padres, pero suponemos que no están realmente delante del televisor, sino en casa y que les acompañan más bien, cuando el programa les gusta.
  - En general saben que hay programas para adultos y para pequeños, aunque suelen ver los de adultos.
  - Depende del programa el que los niños y niñas estén más o menos atentos.
  - Suponemos que la tele potencia la percepción visual y auditiva indiferenciada en detrimento de la comprensión.
  - El hábito de comer mientras se ve la tele es común. ¡Cuántas familias desayunan, almuerzan y cenan delante del *bicho parlante*! ¡Y cuántos niños y niñas llegan al cole llorando porque no han acabado de ver los dibujitos de la mañana!
  - Posiblemente ver la tele sea la actividad que más hacen cuando están en casa.
  - La mayoría encuentran como alternativa a ver la tele el juego, pero consideramos que dedican tanto tiempo al enganche televisivo que no tienen mucho para jugar. En los pueblitos más pequeños no ocurre tanto, puesto que el ambiente es más tranquilo y pueden jugar en la calle. Por otra parte la oferta de canales suele ser más escasa y hay pocas alternativas lúdicas o culturales.
  - Ante el hecho tecnológico de la televisión, no lo tienen claro, como es natural, aunque algunos de cinco años asocian la emisión con la grabación, con el cable o el satélite. La respuesta de un niño de cinco años: «Lo de la tele viene de Madrid, sube al espacio y baja a la tele». Se suelen fijar en las partes: los botones, los canales, la pantalla... La tele es «donde salen los Powers», manifiestan un pensamiento sincrético y transductivo, de lo particular a lo particular, propio de la edad.
  - Piensan que sólo algunas cosas que ven son de verdad, como los telediarios o los concursos.
- En cuanto a los cuestionarios para las familias, los datos extraídos demuestran que:
- La mayoría tiene entre uno y dos televisores.
  - Los niños y niñas ven la tele por la tarde más tiempo que por la mañana o al mediodía.
  - Les suelen acompañar adultos (este dato, a nuestros ojos, no garantiza que tengan un diálogo con ellos sobre el contenido de los programas).
  - Los programas que más ven son, en este orden: dibujos animados, programas infantiles tipo «Barrio Sésamo», teleseries y películas.
  - El tiempo de visionado diario está alrededor de 2 o 3 horas diarias, más el fin de semana.
  - La mayoría de los padres cree que es necesario tener tele en casa porque «entretiene, enseña e informa».

*Manejando la cámara y otros instrumentos de edición y montaje.*



- Les plantea sólo un problema, en general: la selección del canal.
- Un tercio de las familias encuestadas dicen que el uso indiscriminado de la tele incrementa la violencia y carece de contenidos.
- Las preguntas de los niños y niñas a sus padres: «¿ Me vas a comprar una Tortuga Ninja?», «¿Por qué no me dejáis ver las películas de miedo?», «¿Tienes mando en la tele?»...

Concluimos que a pesar de que la encuesta ha presentado alguna duda y los datos no han sido baremados estadísticamente, las familias no dan, en general, la importancia que tiene el tema y, pese a ser conscientes de que genera violencia o malos hábitos, no existe un control racional sobre la selección de programas

Esto nos lleva a estudiar una intervención educativa conjunta entre la escuela y las familias.

**¿Qué queremos saber? ¿Qué vamos a hacer para averiguarlo?  
Propuestas de actividades**

Todos los grupos han realizado las actividades que las niñas y niños proponían más las que las maestras consideraban relevantes para transformar sus preconceptos. Por no extendernos demasiado, presentaremos simplemente la lista de actividades realizadas.

Propuestas de trabajo por parte de niñas y niños: «Queremos hacer una pizza para las Tortugas Ninjas», «Queremos traer una tortuga a clase pa-



ra ver si es como las Ninjas», «Queremos hacer anuncios», «Queremos hacer una peli», «Queremos hacer un telediario de risa», «Grabar peleas», «Hacer tortugas de risa», «Hacer teles de cartón».

De estas propuestas se realizaron algunas : hacer teles de cartón, traer una tortuga a clase, hacer una pizza, hacer un telediario de risa, un anuncio, etc. Las maestras consideraron que sería interesante organizar una visita a un estudio de televisión, para dar lugar a que los niños y niñas siguieran haciéndose preguntas. Decidimos ir a la emisora de televisión del instituto de ESO de Cabezón de la Sal. La emisora escolar del instituto de ESO «Foramontanos» nos permitió realizar varios programas: Un telediario: «TELEARCOIRIS», un programa infantil «BARRIO NANSA», un «BRAVO BRAVÍSIMO» magazine de variedades y «PEQUEÑOS REPORTEROS», magazine con noticias, música y cuentos.

El proceso de trabajo, en todos los casos, pasaba por analizar varias emisiones : un telediario, un anuncio, el «Barrio Sésamo», etc., con la maestra. Ver cómo se podría realizar el programa deseado, cómo había que organizarse, qué se necesitaba, etc., y por fin, «manos a la obra».

Además el profesor que coordina las actividades de la emisora en el «Foramontanos», nos permitió conocer y manipular los elementos de edición y montaje, así como las cámaras, lo cual, aparte de muy divertido, supuso que los niños y niñas cambiaran sus conceptos erróneos al respecto. Es curioso comprobar cómo los alumnos, tan habituados al mundo de las imágenes, no se sorprenden al manejar los efectos especiales o «verse» en la tele, nos sorprendemos más las maestras.

Esto lo interpretamos como parte de un hábito adquirido y la costumbre de consumir la televisión como se concibe actualmente, espec(tac)ular como apunta Carlos Lomas, efectista y con ese aluvión de imagen y sonido que garantiza su absorción.

Después de grabar los programas, se visionaron y analizaron, tratando de diferenciar las distintas tomas de las dos cámaras, discutiendo por qué se ve «más pequeño», por qué se ve sólo una parte, por qué cambian las formas y los colores, etc.

Otras actividades fueron:

- Conversar y analizar los elementos formales de los anuncios publicitarios: los colores, formas, tamaños, mensajes, eslóganes, textos, música...

- Experimentar y manipular los elementos formales de los anuncios grabados: cambiar la música, jugar con la intensidad, el brillo, el contraste..., inventar otro texto, adivinar el anuncio por la imagen o por el sonido, acelerar o ralentizar la imagen, jugar con la imagen fija...
- Comparar las características reales de los productos anunciados con la publicidad que los anuncia.
- Reproducir y elaborar anuncios utilizando diferentes lenguajes : dibujándolos, mirándolos, grabando en un magnetofón o vídeo...
- Inventar eslóganes ingeniosos y divertidos.
- Inventar anuncios de productos reales y ficticios, por ejemplo: un detergente que mancha, un coche volador...

### Criterios de evaluación

Inicialmente hemos analizado «dónde están» nuestros alumnos: qué piensan, cuáles son sus valores y creencias, qué comprenden y qué no ... para ello nos hemos ayudado de los cuestionarios, de las encuestas a las familias, de las conversaciones y análisis de diferentes emisiones, de sus dibujos...

Hemos valorado el proceso y los cambios conceptuales que operaban las niñas y los niños, constatando que, en general, pese a que hayan visto el funcionamiento del hecho televisivo a nivel técnico, a que se haya reflexionado sobre la falacia de la publicidad, etc., la actitud que impera es la de la pasividad ante la tele, la escasa crítica y la adicción que crea este medio. Al final, llegamos a la conclusión de que el tema es demasiado importante y amplio, y, tal vez, hemos querido abarcar demasiado campo en nuestra pequeña investigación, pero ha sido muy interesante descubrir cómo la motivación iba aumentando, se conseguía la «segunda parte» de nuestro objetivo: «dar un uso creativo» a la televisión y, a nivel personal, las maestras estábamos entusiasmadas por nuestro trabajo en común, comunicando las dudas, comparando el desarrollo de capacidades de los distintos niveles, comentando anécdotas, modificando y reajustando nuestra actuación, a medida que los niños se hacían nuevas preguntas, etc. De esta manera consideramos valioso el proceso de trabajo y la metodología, de cariz constructivista, que estamos empezando a experimentar.

Y esto no ha hecho más que comenzar...

# Propuestas para la renovación de la enseñanza

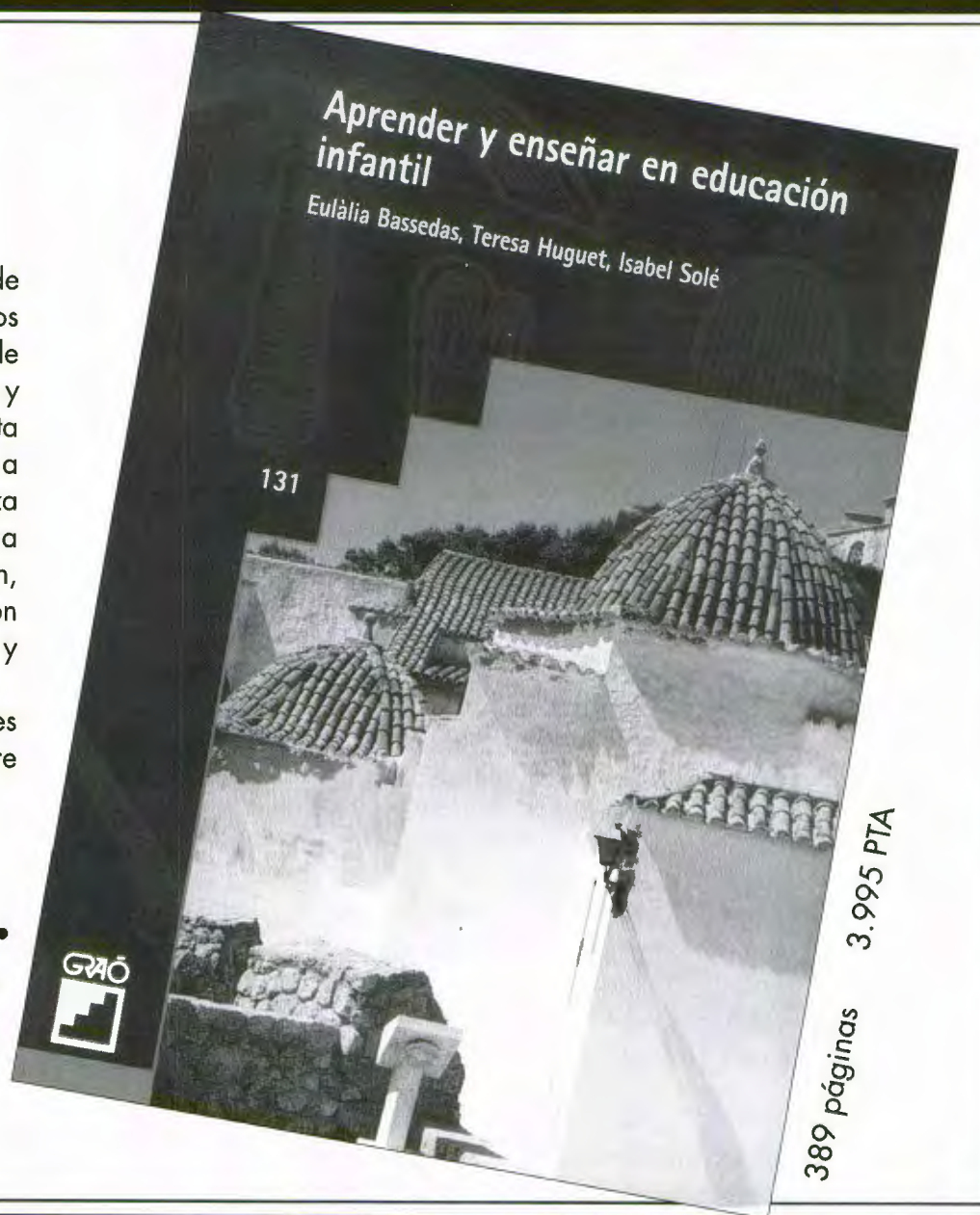
## APRENDER Y ENSEÑAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

El libro aborda desde una perspectiva constructivista el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta etapa educativa que va desde los primeros meses de vida hasta los seis años. Las autoras ponen de relieve las continuidades y también las especificidades y peculiaridades de los dos ciclos que componen la etapa. Desde esta doble perspectiva se plantean los temas más relevantes para la práctica educativa: el fundamento psicopedagógico de la enseñanza y del aprendizaje, el currículum de la etapa, la organización y la planificación, la concreción en la práctica educativa, la evaluación, el trabajo en equipo de los maestros y los procesos de elaboración de proyectos compartidos, las relaciones entre el contexto familiar y el escolar...

En conjunto, la obra pretende aportar ideas y orientaciones útiles para analizar y mejorar el trabajo docente a partir del diálogo entre la práctica cotidiana y los referentes teóricos.

DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA ETAPA 0-6 • LA ETAPA DE EDUCACION INFANTIL •  
LA PRACTICA EDUCATIVA I. ORGANIZACION Y PLANIFICACION • LA PRACTICA EDUCATIVA  
II. CRITERIOS Y AMBITOS DE INTERVENCION • LA EVALUACION Y LA OBSERVACION •  
TRABAJO EN EQUIPO Y PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO • FAMILIA Y ESCUELA •



**GRAÓ**

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

# Nunca olvidarán que les contábamos cuentos

**El autor describe un recorrido personal por su vida y trayectoria intensísima de contador de cuentos y anima a todas las personas implicadas en la educación de las niñas y los niños, así como a los pequeños mismos, a participar y disfrutar de la comunicación de historias, relatos, cuentos... en sus múltiples y variadas facetas y ocasiones.**

**Pepe Pérez**

Los niños y las niñas deben sentir desde el vientre de sus madres que les cuentan historias. Estos pequeños, cuando crezcan, estarán más estimulados en la fantasía e imaginación que aquéllos que nunca, o muy pocas veces, hayan escuchado cuentos o historias.

En los cuentos descubrirán la bondad de unos y la maldad de otros; también descubrirán diferentes formas de vida y culturas, los problemas y las luchas por la existencia entre los seres humanos y entre los animales. Así, los gnomos, gigantes y hadas ayudarán a los chicos y chicas a comprender las fuerzas de la naturaleza, la bondad y la maldad y, en fin, todo aquello que realmente existe, pero que se hace difícil de explicar.

Según Paul Auster, «Si la voz de una mujer narrando cuentos tiene el poder de traer niños al mundo, también es cierto que un niño tiene el poder de dar vida a sus propios cuentos. Dicen que si el hombre no pudiera soñar por las noches se volvería loco; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario, nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad por la comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre.»

A modo de pequeña introducción sobre mi experiencia como narrador de cuentos, podría contar que comienza desde mi infancia: nací y me crié en una posada del siglo XVIII. No recuerdo que mis abuelos me

contaran cuentos, pero allí todo era bullicio, varias cuerdas donde los arrieros dejaban las bestias para descansar, luego se reunían en el patio a contar historias o anécdotas que les habían ocurrido en el viaje (de repente me ha venido a la cabeza el día en que uno de ellos comenzó a narrar cómo lo habían perseguido «los civiles» para quitarle la carga y otro de ellos enlazó esa historia con otra anécdota suya; mientras ellos iban hablando yo sentía el miedo, la aceleración del corazón y la alegría de haber despistado a «los civiles»). Ése es el sentimiento que debe tener un contador o contadora de cuentos, debe creerse lo que está contando, sacarlo desde dentro, transmitirlo con pasión, con ganas y que la historia tenga «¡y de repente!», que no sea plana, sino que vaya envolviendo a los oyentes, que se cree en el ambiente un halo de intriga, de sospecha, de espera y sobre todo de *complicidad*.

En aquella posada también vivían familias, artesanos, artistas e incluso un maestro, y todos compartiendo los mismos servicios, las mismas zonas de recreo. Los domingos todo el mundo se reunía en el patio a jugar a la lotería: «El yuspitinglis (el 1), el bajío (13), la niña bonita (15), los dos patitos (22) o el abuelo (90)» era la forma peculiar de cantar las bolillas que iban saliendo. Aquello era una forma de comunicar, mientras cantaban las bolas de madera o se repartían los cartones, algunos y algunas aprovechaban para contarse «chismes» e incluso algunos y algunas se escabullían para poder darse alguna que otra caricia. Aquellas tardes éramos como una gran familia, con sus conflictos y rencillas particulares, pero siempre sin apartar la mirada del otro. Quien cuenta cuentos debe siempre mirar a los ojos de quien le escucha para hacerlo o hacerla partícipe de sus sensaciones, cómplice de los personajes o protagonista de la historia. Actual-

mente, la comunicación, el contarse secretos o sentimientos, es algo que se ha perdido. Los niños y niñas hablan, sobre todo, de los dibujos de la tele o de algún concurso nocturno; por otro lado, algunos adultos hablan entre ellos sin detenerse a observar o a mirar quién es la persona que tienen enfrente, con demasiada frecuencia hablan sentados sin parar de mirar la pantalla.

Hasta la adolescencia estuve rodeado de todo tipo de personajes diferentes, aprendí a *observar* y a *escuchar*, herramientas imprescindibles para que un cuentacuentos construya nuevas y fantásticas historias.

Ya en plena adolescencia, me convertí en tabernero. Cada día escuchaba mil y una historias diferentes, de risa, amor, desesperación, indignación, esperanza, humillación, escuché algunos relatos trágicos, muerte, palizas, accidentes; pero también relatos muy felices, reconciliaciones, amistades

Un día decidí ir a la Universidad, allí descubrí a hombres y mujeres que entendían la enseñanza y la educación de otra manera, con ellos aprendí psicomotricidad y expresión corporal, teatro y juegos populares, ellos y ellas me transmitieron la sensibilidad y las ganas de comunicar; gracias a esa experiencia y a otras posteriores, pude canalizar unas dotes de comunicador que desconocía.

El otro día, mientras contaba cuentos en una escuela infantil, pude comprobar como se produce el misterio de la comunicación, unos pequeños estaban colgados de mi cuello, otros y otras escribían en la pizarra y unos cuantos escuchaban con la boca abierta, pero al final todos aprendieron el cuento y me lo contaron a mí, mientras yo los escuchaba con la boca abierta. Esto lo hago muchas veces, les pido, a los chicos y chicas, que me cuenten historias, que se hayan inventado o que les hayan contado alguna vez, también me gusta que me cuenten algunas «cosillas» más personales, como buen cotilla que soy, y después sobre la marcha invento un cuento con lo que me han contado, esto les gusta mucho porque se sienten protagonistas de la historia y luego piden más de lo mismo.

Años más tarde, con mis maletas repletas de cuentos e historias, llegué

a Sevilla, allí me enrolé en el Área de Cultura del Ayuntamiento y desde entonces llevo paseando a un Libro con Patas por todos los colegios de la capital. Junto a mi amigo, hemos escrito más de quinientos cuentos inéditos, ayudados por los niños y niñas, y muchos de ellos luego se los hemos contado a los más pequeños.

Pienso que un contador debe también transmitir las *ganas de leer*, de descubrir la magia que encierran los libros, para luego poder contarles a otros y otras sus descubrimientos. Es importante que los chicos y las chicas lean en voz alta, que aprendan a recitar, que descubran palabras nuevas y desconocidas, que busquen el significado de dichas palabras, y, si son muy pequeños, que lo hagan con los adultos, padres, madres, abuelos, abuelas, maestros, maestras... son imprescindibles en las experiencias de los más pequeños. Otra cualidad de un contador debe ser la *curiosidad*, buscar y escuchar cuentos y luego transmitir esa curiosidad a quien lo escuche.

Después de organizar varios Libros Gigantes y contar en varias bibliotecas, en la «Hora del Cuento», llegué a la conclusión, ayudado por la directora de la biblioteca de Dos Hermanas, M<sup>a</sup> Carmen, de que los niños y niñas relacionaban la biblioteca con actividades extraescolares... y la biblioteca no es un centro escolar, es el lugar donde se guardan los tesoros más grandes de la humanidad. Aquellas horas de cuentos no servían para nada, si los niños y niñas no iban acompañados de adultos, ya que, por las noches, a ellos sería a quienes los pequeños les demandarían los cuentos. Hace cuatro años creamos «El Club de padres y madres cuentacuentos», para pertenecer a «nuestro club» no hay que tener un carnet, sólo pedimos que los niños y niñas vengan acompañados de adultos. Nos reunimos una vez al mes y contamos cuentos durante una hora, normalmente cuento yo, y algunas veces también lo hace algún abuelo, abuela, padre, madre, chico o chica. Desde que comenzamos esta actividad, ha ido aumentando la asistencia, una media de noventa personas por sesión, y también el número de nuevos lectores de la biblioteca. Lo mejor del caso es

*Contar desde dentro, con pasión, con ganas... «¡y de repente!».*



que esta experiencia se ha extendido a otras bibliotecas y también está siendo un éxito, y los más pequeños han encontrado un lugar donde escuchar cuentos junto a sus madres y padres.

La tradición oral no debería morir, tenemos que trabajar para que esto no suceda, por eso también me dedico a dar cursos sobre el cuento en escuelas de padres y madres, y también a maestros y maestras para que se animen y animen a contar, a leer y a escribir cuentos, también para que investiguen y busquen los cuentos populares de su zona, pidiéndoles a los más pequeños que a su vez les pidan a sus abuelos y abuelas que les cuenten historias de su época, y a sus padres y madres que se las escriban para que no se pierdan en la memoria.

Otra cosa que hemos de tener presente a la hora de contar cuentos es que éstos no tienen edad, no debemos contar las historias por la edad para la que vienen recomendados los libros, puesto que esa clasificación se hace por la edad lectora de los chicos y chicas y no por su nivel de escucha. Yo les he contado a muchos adultos historias que les cuento a niñas y niños de educación infantil, y se lo han pasado igual de bien que los pequeños.

No debemos olvidar que para aprender se utiliza la cabeza, para comprender el corazón y para sentir el instinto. Tres ingredientes fundamentales para comunicar y transmitir los cuentos, es decir, sacarlos desde lo más profundo de nuestra alma, para llenar a los otros de fantasía, ilusión y sueños.

A modo de conclusión podemos decir que el contador de cuentos no nace, si no que se hace, con la propia experiencia que da la propia vida. Yo resumiría todo lo anteriormente dicho en:

- Los cuentos hay que aprendérselos de memoria.
- Contar cuando realmente se tengan ganas de contar, si se hace con apatía es imposible transmitir la historia.
- Que tengan «¡y de repente!» y que los cuentos no sean elegidos por la clasificación que han hecho las editoriales.

- Por último, y muy importante, es que a quien realmente le tiene que gustar el cuento es a quien lo cuenta, porque, si un contador cuenta un cuento que no le atrae nada, es imposible que sea capaz de enganchar a quien lo escuche.

«Un día un pequeño príncipe, mientras paseaba por el bosque descubrió un pozo y pensó: “¿A lo mejor es el pozo de los deseos?”. Sacó una moneda del bolsillo, la lanzó al pozo después de pensar un deseo. La moneda fue bajando lentamente... y cuando llegó al fondo, se escuchó una voz gutural que dijo: “¡Ay, qué me duele!”. El príncipe, asustado, salió corriendo, pero, como era muy curioso, al día siguiente volvió a ir al pozo y le ocurrió lo mismo, lanzó la moneda, se escuchó la voz y él salió disparado para esconderse en el castillo. Así un día, otro día y un día más, hasta que una mañana se le ocurrió una brillante idea, subió a su habitación, cogió una almohadita que utilizaba para dormir, fue al pozo, sacó la moneda, la puso sobre la almohada, pensó el deseo y la lanzó al agua, la almohada fue bajando poco a poco y, cuando llegó al fondo, se escuchó la voz gutural que le dijo: “¡Así sí que me gusta!”. El deseo le fue concedido, y, a partir de aquel día, el príncipe, siem-



¡El club de los cuentacuentos!

pre que pedía un deseo, envolvía la moneda con mimo y cariño, y siempre se lo concedían».

Y con este cuento me despido. Espero que todos y todas los que lean este artículo cuiden mucho a su pozo de los deseos y que no se olviden de llenar el pozo de la fantasía y de la creatividad de los más pequeños, algo que podrán encontrar en los mil y un cuentos que se encierran en nuestros corazones.

Y colorín colorado, que los cuentos nunca se den por acabados. ■

«Los hijos olvidarán que hayamos mantenido la casa siempre limpia, pero recordarán, en cambio, que les contábamos cuentos.»

Betty Hinman

**Nota**

He elegido tres autores para recomendaros, porque tienen muchos cuentos para poder contar, además, y por supuesto, sin olvidarnos de todos los clásicos:

Gianni RODARI: todo lo que se encuentre de él, desde *Gramática de la fantasía*, a *Cuentos*

por teléfono, pasando por *Cuentos escritos a máquina*.

Antonio RODRÍGUEZ ALMODÓVAR: lo mismo que el anterior, desde *Cuentos de la media luna* a *Cuentos al amor de la lumbre*.

RECOPIULATORIO: *Mil años de cuentos, historias y leyendas para contar a los niños antes de acostarse*, de editorial Milán.

## La imagen de la infancia en la publicidad

El mensaje publicitario es, por definición, esencialmente apelativo, conativo, persuasivo; su naturaleza, su base, fundamento y justificación finalistas, hace que los textos e imágenes de la publicidad persigan primordialmente llamar la atención del receptor de manera inmediata, apelando mucho más a los sentimientos y a los sentidos, que a la reflexión o el intelecto. La sorpresa, la chispa, la originalidad, el contraste impactante... se condensan al máximo en recursos expresivos que se articulan en mensajes breves, intensos, sintéticos.

Los mensajes publicitarios con que nos hemos encontrado en nuestra pequeña muestra aparecen salpicados de estereotipos que buscan facilitar la identificación rápida y eficaz; tópicos que pretenden jugar con nuestros deseos, preocupaciones y afinidades; promesas y planes de futuro que ofrecen regalos y soluciones alcanzados casi sin esfuerzo alguno... El mundo que nos pintan es una ilusión de seguridad, de éxito y de abundancia al alcance de nuestra mano.

En este contexto, la imagen de la infancia en los anuncios de nuestra muestra aparece eminentemente instrumentalizada. Los niños y las niñas no aparecen por lo que son, con sus capacidades y sus necesidades reales, sino desvirtuados como objetos que sirven para construir mensajes que representen la satisfacción de unos determinados anhelos o ilusiones a través de unos determinados productos e ideas ofrecidos como panacea.

Lo anterior nos hace preguntarnos si el derecho a la propia imagen, el derecho a la intimidad, el derecho a la diferencia... en definitiva, los derechos de la infancia, que son ley, se respetan en los mensajes publicitarios.

### ¿Es preciso un código ético del «uso» de la imagen de la infancia en la publicidad?

**Francesca Majó, codirectora de la revista *Infancia*, Madrid**

*Sí, pero un código ético construido desde el lado de la infancia, para protegerla, para potenciarla, para ayudarles a crecer, frente a los intereses de quienes la utilizan para servirse de ella.*

**Bibiana Bastardas, psicóloga, investigación social y de mercados, Barcelona**

*Sí. Debido a la mayor vulnerabilidad y frustración ante el incumplimiento de expectativas de los niños. Aunque contemplando el derecho de las marcas a comunicarse y el del niño a no ser aislado del mundo en el que crece.*

**Lorenzo Hernández, psicopedagogo, Educación Infantil, Águilas, Murcia**

*Sí, es necesario, porque: la autorregulación de los profesionales publicitarios ha sucumbido a las «exigencias del mercado»; se han pervertido los valores: la niña, el niño, como único e inviolable, ha sido convertido en «objeto-cosa».*

**Teo Abad, maestro y director y realizador de Televisión de Galicia**

*No. Por favor, otro, no. Sobran. Lo que es preciso es cumplir los que existen. Los juzgados de guardia están abiertos veinticuatro horas para denunciar a toda esta calaña inmunda que, tanto en prensa como televisión, firman y luego ignoran tanto contenidos como incumplimientos. A los juzgados. Basta ya de palabras y códigos vacíos que nadie va a respetar.*

**Antonio Fernández, maestro de la Escuela Infantil Municipal Belén, Granada**

*El Código Penal impide utilizar la imagen infantil aunque hayan delinquido. El llamado primer mundo ha perdido el pudor con los menores. Es urgente una norma que impida a los padres y empresas traficar con la imagen de los niños para fines comerciales.*

**José Manzanares, director Fundación CIREM, Centro de Madrid**

*Sí. La infancia, como otras imágenes usadas «oportunistamente», deben tener una auto-limitación/limitación como medio comercial o de marketing. La infancia no puede ser «moneda de cambio» mediática.*

consigue grandes regalos con tu topetarjeta

En Caja Pamplona puedes conseguir un montón de premios con tu Topetarjeta. Reúne todos los Topegellas y elige el regalo que más te guste entre la amplia colección de Coronel Tapioca.

También tenemos juegos y artículos para los más pequeños de la casa.

yo seré mecánico de motos como mi padre.

yo seré agente de Catalana Oc como mi padre y así, mayores, es lo todo, todo.

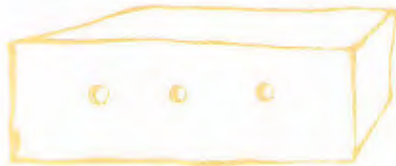
**Gente segura**

seguro Universal Vida y Pensi

Te proponemos un Plan que crece con tus hijos.

# Construir un mundo de **belleza** o el intento por recuperar la infancia

Siempre he sentido la misma incapacidad que mi entrañable amigo aviador por acertar en dibujar un cordero en una situación de urgencia. Nunca, en esos casos, llego a tener la satisfacción de haberlo logrado. Pero de él aprendí que se puede acertar plenamente en el objetivo sólo con ser capaces de dibujarlo dentro de la caja que lo cobija y lo protege.



Antoine de Saint-Exupéry: El principito.

**Acostumbrarnos a la belleza, educarnos en ella, hacerla nuestra e incorporarla a nuestras experiencias es una manera de adquirir actitudes y provocar reacciones que van a tener resonancia en todos los demás actos del comportamiento a lo largo de nuestra vida. La belleza se experimenta a través de todos los sentidos, ello nos remite a un entorno construido en el que se establezca el ámbito propio para tal experimentación. Los espacios para la educación deben estar concebidos para ser vívidos a través de la vista, el oído, el gusto, el tacto, el olfato y... todos los demás sentidos perceptivos que no son los puramente físicos y que nos proporcionan la sensación placentera del contacto con lo sublime.**

**Inmaculada Jiménez**

Este tipo de situaciones me ha hecho comprobar que el acto creativo del hacer artístico consiste simplemente en recuperar el estado de nuestra infancia. Recuperarlo intensamente. Colocarnos en esa situación que ya no es la propia de nuestra edad madura, pero que se ve enriquecida con la experiencia y las vivencias de la vida transcurrida. En ese estado nuestra inteligencia actúa como elemento racional que conduce el proceso que de forma espontánea se ha producido. Conducirlo y no generarlo; ésa es su misión.

La infancia debido a su propia condición, es el lugar del individuo donde se produce de manera natural y espontánea, no sólo la creativi-

dad más insólita, sino también el aprendizaje más intenso, más complejo, y cuya huella permanece de manera indeleble a lo largo de toda nuestra vida. De manera fácil, divertida y casi inexplicable, niñas y niños aprenden y asimilan, hasta hacerlos suyos, sistemas complejísimo que, más avanzados en la vida, nos resultan prácticamente imposibles de adquirir. De hecho, como el propio Karl Popper escribe, la patria de un hombre es su infancia. Esta fase de la vida deja en nuestra persona una huella a modo de surcos profundos, que ya van a permanecer a lo largo de toda nuestra vida formando nuestra sensibilidad y nuestra forma de ser.

Nosotros, como arquitectos, profesionales de la creación de espacios, intervenimos directamente en este trascendente período de la vida cuando, para esta actividad del aprendizaje, el niño se incorpora a un espacio específico creado exclusivamente para este fin, a su escuela. El objetivo fundamental de la actividad que en este espacio se desarrolla es el de estimular el logro de resultados individuales óptimos.



En el marco del interés creciente por hacer asimilar a los niños y niñas los aspectos más variados del mundo en que se encuentran, a través de los estímulos que cada vez con mayor intensidad les proporcionamos para aprovechar ese estado de infinita fecundidad, existe un territorio al que no se le otorga, a mi juicio, la importancia que tiene y cuyo aprendizaje es tan esencial para la vida, o más, que cualquier otro. Se trata del aprendizaje de la belleza.

Acostumbrarnos a la belleza, educarnos en ella, hacerla nuestra e incorporarla a nuestras experiencias es una manera de adquirir actitudes y provocar reacciones que van a tener resonancia en todos los demás actos del comportamiento a lo largo de nuestra vida. Belleza que remite a armonía con nosotros mismos, a sintonía con nuestro entorno, a vibración acorde con los acontecimientos, a conducta con buen porte en nuestras relaciones, a compromiso vital con el universo.

Educar en la belleza es educar para hacernos felices a nosotros mismos y para hacer felices a los demás. Educar en la belleza proporciona una satisfacción y un entusiasmo ante el mundo y los acontecimientos difícil de igualar. Una voluntad de acción y una iniciativa que definitivamente es capaz de resolver las situaciones más intrincadas y menos acordes con lo que debe ser la propia dignidad del hombre, situaciones a las que la condición humana nos conduce en más ocasiones que las deseables.

Es bastante común el pensar que la belleza es un sentimiento que obedece a la pura subjetividad de cada individuo, y esa idea es la que probablemente nos lleva a restar importancia a la

actividad educativa en su territorio específico. Nos confirma en esa actitud el verbo popular que afirma que «...sobre gustos no hay nada escrito...». Pero nada hay más erróneo y equivocado, por más que la frecuencia con que lo oímos e incluso lo repetimos nos lo quiera imponer como doctrina.

Sobre gustos hay millones de páginas escritas. Sobre gustos es sobre una de las primeras cosas que se ha escrito, y se continúa haciéndolo, y a ello, como a todos los demás grandes conceptos universales es a lo que los filósofos entregan su fecundo pensamiento desde la antigüedad hasta nuestros días, y lo seguirán haciendo mientras pensar sea algo prioritario para algunos. *Sobre gustos...hay mucho escrito. Estética es su nombre. Belleza, su objetivo.*

Los adultos necesitamos muchas horas de discusiones, muchas páginas llenas de razonamientos, muchos números comprobativos y muchas sesiones de contraste o comprobación para tomar en serio y aplicarnos en aquellas cosas que establecemos como importantes. Cosas que, sin embargo, los niños y las niñas, dada su privilegiada condición, entienden, comprenden y aceptan de manera espontánea; sin revestirlas de la seriedad arrogante, que no es sino un disfraz que justifica ante los demás nuestro interés hacia ellas.

Nuestra experiencia compartida junto a ellos, los niños y las niñas, nos demuestra con qué facilidad pueden tender hacia la belleza, sólo con tal de que llamemos su atención hacia ella. Ciertamente es que su convivencia con nosotros requiere de mucha indulgencia por su parte, por

ocuparnos en distraer su atención y evitar por ejemplo que contemplen la puesta de sol si es hora de volver a casa, o interrumpir el juego con las flores del cerezo si el recreo ha terminado, o encerrarles en espacios hechos a nuestra medida. ¡Como si nosotros estuviéramos a gusto en los construidos a la suya! En definitiva, a veces enseñarles se convierte en frustrar todas aquellas experiencias y sensaciones que les provocan placer. En corregirlos y encaminarlos hacia lo árido.

Los adultos ya sólo comprendemos los números, el tiempo, el horario, el orden, la razón, los objetivos... Dominados por la urgencia de no se sabe qué, sólo nos ocupamos de las cosas insignificantes. Las cosas importantes, perdidas para nosotros hace tiempo, se las vamos haciendo olvidar poco a poco también a ellos. Peor aún, en nuestra precipitación, respondemos de manera superficial a sus profundos interrogantes. Ante ellos, desviamos su atención hacia el entorno inmediato en lugar de entretenernos en mirar con ellos en su interior. Nosotros, los adultos, sus maestros, con esta actitud, comenzamos por demostrarles una alarmante ignorancia acerca de las cosas realmente bellas, realmente importantes. Definitivamente, nunca estamos a su altura.

Enseñar a los niños y niñas la experiencia de la belleza será hacerles encontrar en las cosas aquello que las hace únicas para cada uno. En eso consiste realmente la subjetividad de la belleza. No en su esencia, sino en la interpretación que a ella le damos desde nuestra propia experiencia. Somos nosotros en definitiva quienes concedemos el grado de belle-

za a cada una de las cosas en las que nos ocupamos. Por tanto, cuanto más cultivados estamos, cuanto más ricas son nuestras vivencias, nuestra sensibilidad hacia lo bello crece, y la belleza que transmitimos a los demás se intensifica. Educarlos, por lo tanto, es dejarlos llenarse de cuantas más atrevidas iniciativas mejor. Los adultos, a su lado, como la razón en nuestros propios actos, somos quienes guiamos y conducimos atentos a los peligros que, por ignorados, los acechan.

Un universo bello. ¿Habría uno más perfecto que aquel encomendado a la primera edad? Los arquitectos nos esforzamos en retroceder hasta ella cada vez que iniciamos un nuevo proceso creativo. Tratamos de encontrar esa capacidad de trascender lo material para encontrarnos con la esencia del espacio y su experiencia. Nos afanamos en buscar una experiencia de belleza, que en definitiva no es sino de plenitud. Como Picasso, descubrimos que nos pasamos la vida intentando dibujar como los ángeles, para que de repente descubramos que lo que en verdad pretendemos es ser capaces de dibujar como niños.

En esta búsqueda somos conscientes de que la belleza se experimenta a través de todos los sentidos, ello nos remite a un entorno construido en el que se establezca el ámbito propio para tal experimentación. Los espacios para la educación deben estar concebidos para ser vividos a través de la vista, el oído, el gusto, el tacto, el olfato y... todos los demás sentidos perceptivos

que no son los puramente físicos y que nos proporcionan la sensación placentera del contacto con lo sublime.

A través de la arquitectura que encierra su aprendizaje el niño debe saber si es de día o de noche. Si hoy puede chapotear en los charcos como canta su canción, o con el cubo y la pala hará flanes en la arena del cuadrilátero. Si está seguro, si es querido, si el sonido de la voz que le habla tiene la imagen de alguien que le quiere, si su risa es contagiosa y si algo irreplicable sucede en cada instante de los que percibe. Debe saber si la primavera ha vuelto a hacer crecer las flores que luego se harán cerezas para que él las coma mientras se sube a los peldaños de la escalera que por el otro lado es tobogán, o si por fin va a poder colocar esa zanahoria junto a los ojos de botones del gran muñeco que con la nieve han hecho los mayores. La canción, la flor, el cubo, la nube que pasa y esconde el sol, la abuela que viene y les cuenta las historias de hace mucho tiempo, cuando los lobos llamaban a sus puertas y ellas se dejaban comer para salvar a sus nietas. Todo ello no es algo que le enseñan en su colegio. Todo ello es su vida misma experimentada a través de cada uno de los segundos por los que pasa.

Para ello hace falta tiempo, espacio y... ¡paciencia! Como artesanos de los ámbitos que acogen esas experiencias, tenemos que conseguir transmitir sentimientos por caminos dife-

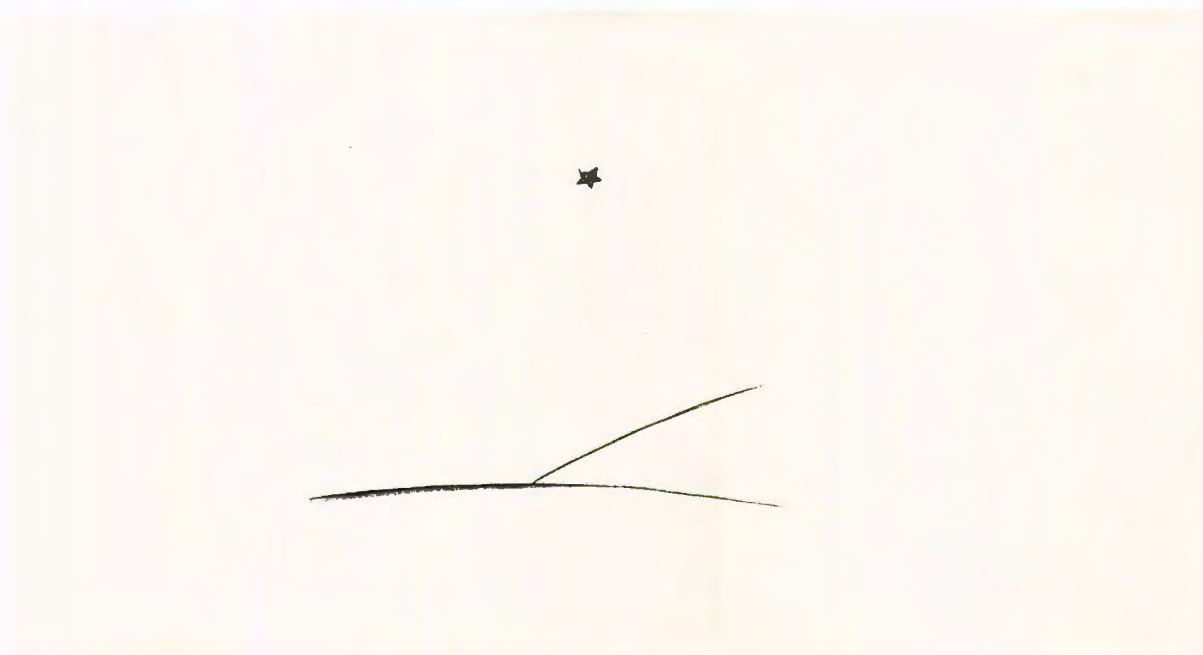
rentes al del lenguaje verbal, que no es sino un continuo cauce de malentendidos. El espacio que los envuelve y en el que se encuentran a diario es un elemento esencial.

Para el niño y la niña, el tiempo y el espacio no existen, su vida está formada de instantes y cada uno de ellos es percibido de forma global; por eso, si llueve, hay que salir y chapotear, nunca será capaz de establecer una relación, estructura compleja aún no adquirida, entre una canción cantada en un determinado espacio y una lluvia que cae, sentida en otro diferente y trasladada a otro momento del tiempo.

Tampoco sabrá entender qué cosa es el peligro si siempre está asociado a aquello que le divierte y le gusta, ni entenderá el cariño de alguien que le quiere si se produce en un estado sobrecogedor provocado por unas dimensiones inadecuadas.

Aprender es sentir. Sentir que el espacio que los contiene está hecho a su medida. Que el color es algo hermoso que les habla de cosas que de ninguna otra manera conocerían, igual que la música, las texturas, los materiales... Saber que pueden estar solos si quieren, protegidos si lo necesitan, o rodeados de otros que los entienden y con los que se sienten contentos. Que la luz, el sol, las flores, los pájaros, las piedras, y todo lo que los rodea, es su mundo, es su interés, es suyo.

Ser niño no es lo mismo que ser bajito. Sus miedos son los nuestros pero su escala es dife-



| *Antoine de Saint-Exupéry: El principito.*

rente. Su capacidad es incontenible. Un buen lugar para ellos es aquél que está repleto de oportunidades. Si el espacio es adecuado para nosotros los adultos, es señal alarmante de que algo falla; nuestra razón se ha impuesto y la ceremonia infantil se ha empobrecido. Una escuela es el lugar de la actividad del niño, su universo.

Una escuela es ante todo un sitio para jugar. Ninguna otra actividad puede ser más seria o más importante. Una escuela sólo será bella si está llena de niños y niñas que son los que le dan la vida, sin ellos, será un espacio neutro y

amorfo, esperando ser llenado con la expresión vital de quien la ocupa. Nada debe estar prohibido, nada debe ser inaccesible, nada incorrecto.

Su espacio es su universo, y como éste, aquél debe de contenerlo todo. Debe ser capaz de ofrecerles la riqueza inagotable que su avidez necesita. Espacios versátiles, completos, infinitos, inacabables, bellos. Ése, como arquitectos, es nuestro desafío. Debemos entregarnos al acto creativo, es decir, debemos colocarnos en nuestra infancia. Ello no siempre nos resulta posible. Crecer nos ha hecho

perder demasiadas cosas de las realmente importantes.

Y es que todavía no hemos acabado de aprender el secreto que el zorro confió a su amigo, el pequeño príncipe, y de tan precisa aplicación para el caso de la belleza: Sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible para los ojos. Lo esencial es saber con certeza que en uno de esos asteroides, el cordero nunca llegó a comerse la flor, y, por eso, cada tarde, al contemplar el cielo, quinientos millones de cascabeles nos hacen felices cuando los oímos sonar junto con las estrellas que vemos. ■

# Juego y salud

Nuestros conceptos actuales sobre juego y salud son el resultado de un largo proceso de construcción de conocimientos que se apoya en los avances

logrados en disciplinas muy diversas. La misma amplitud y heterogeneidad de fenómenos que subyacen a cada uno de ambos conceptos proporciona, por una parte, la relevancia de ese fragmento de la realidad que se pretende identificar con dichos términos pero, por otra, la dificultad para poder abarcar su complejidad.

Estas ideas sobre juego y salud varían de una cultura a otra, como lo hacen las prácticas sociales que a ellas vinculamos, y han sufrido cambios profundos a lo largo de la historia. Las que exponemos a continuación se inspiran en los conocimientos que la psicología evolutiva ha ido acumulando sobre el desarrollo infantil. El objetivo de tales conocimientos no es la mera descripción de los cambios que tienen lugar a lo largo de la vida humana. Toda teoría es una herramienta pa-

**Las ideas sobre juego y salud han sufrido cambios profundos a lo largo de la historia. Estas concepciones varían de una cultura a otra, y ocurre lo mismo con las prácticas sociales que a ellas vinculamos. Las que se exponen a continuación se inspiran en los conocimientos que la psicología evolutiva ha ido acumulando sobre el desarrollo infantil.**

**José Luis Linaza**

ra actuar, una guía para la acción. Nuestra forma de entender lo que es el juego o la salud influirá en nuestro modo de actuar ante los fenómenos que

abarcamos bajo ambos conceptos.

Ha sido frecuente contraponer el trabajo de los adultos, como actividad *seria*, al juego de las niñas y los niños como actividad *divertida, no-seria*. Este último hace referencia a actividades cuyo objetivo último es el propio juego y el placer que proporciona, el predominio de los medios sobre los fines. Por el contrario, en el trabajo los fines u objetivos definen las acciones, éstas se supeditan al papel de instrumentos para alcanzar aquéllos. El trabajo caracteriza la actividad de los adultos mientras el juego se identifica con la infancia. Es una actitud ante la realidad que, por su misma complejidad, desborda continuamente las capacidades del niño para enfrentarse a ella.

Como señalábamos antes, tanto el concepto de juego como el de salud, son productos humanos elaborados y modificados a lo largo de la historia. En un bonito trabajo sobre la inmadurez humana Bruner (1984) relacionaba la importancia del juego, en el contexto de una infancia progresivamente prolongada, con la creciente capacidad del hombre para adaptarse a un medio cada vez más complejo y difícil de predecir. Porque, efectivamente, hoy es el propio hombre quien causa la mayor parte de estas alteraciones y transformaciones de su medio.

Infancia y juego han supuesto en la evolución del hombre unos extraordinarios inventos sociales que podemos relacionar, en una primera aproximación, con las exigencias más elementales de la salud infantil. La selección biológica ha ido extendiendo la duración de este período de inmadurez en los mamíferos más desarrollados. Durante la infancia los miembros adultos actúan como amortiguadores de las exigencias del mundo exterior y proporcionan a los más jóvenes alimento, higiene, protección, etc. Sin

ellos quedaría seriamente comprometida su misma supervivencia biológica.

### Juego en la primera infancia

Los primeros juegos van apareciendo con el progresivo control que la criatura logra de su propio cuerpo: agarrar, chupar, golpear, etc. Son los llamados “juegos motores”, propios de los dos primeros años de vida, y en los que se ejercitan cada uno de los nuevos comportamientos adquiridos. Soltar y recuperar el chupete constituirá un juego típico de un pequeño de pocos meses, mientras que abrir y cerrar una puerta, cruzar la habitación con un andar aún inestable, o subir y bajar escaleras, serán juegos motores propios del final de este período. A medida que crece, aumenta la dificultad y el riesgo de lo que le divierte al pequeño. Entre los primeros objetos por los que se interesa ocupa un lugar destacado la madre que, además, se comporta de modo muy diferente a cómo reaccionan los objetos físicos que explora el pequeño. Por ello, si hablamos de juegos motores para referirnos a ese continuo ejercicio que el pequeño realiza con los esquemas que ha ido construyendo, habría que hablar de esos peculiares *objetos* que constituyen los otros seres humanos y que los pequeños exploran en el contexto de la interacción con ellos.

Estos primeros juegos de interacción social (dar palmas, identificar y nombrar los dedos de una mano, esconderse y reaparecer, etc.) también experimentan una curiosa evolución. En sus comienzos el pequeño los *sufre* pasivamente. Es el adulto quien le lleva las manos, le ocul-

ta, le hace reaparecer. En pocos meses el pequeño invertirá los papeles, tomando la iniciativa, y será él quien identifique y nombre los dedos del adulto o quien pretenda sorprenderle con su reaparición súbita en un juego de *cu-cu-tras-tras*. Estos cambios de papel son posibles porque el pequeño ha podido captar la estructura de la interacción en la que ambos jugadores desempeñan actividades complementarias. Bruner (1984) ha concedido especial relevancia a estos juegos porque, por una parte, muestran una enorme sensibilidad de los seres humanos –pequeños y adultos– para estos sutiles intercambios; por otra, la estructura de diálogo, de intercambio verbal, que aparecerá con las primeras conversaciones, tiene aquí un curioso precedente de cambio de turnos, de respeto al interlocutor, etc.

El tipo de conductas motoras que se manifiestan en el juego varía de unas especies a otras, y los objetos a los que aquéllas se aplican también difieren sustancialmente. Pero, a pesar de estas diferencias en la complejidad de las manipulaciones y exploración de los objetos, habría una cierta continuidad en el juego motor de las distintas especies de animales, incluido el ser humano. Con objetos o con personas, el juego discurre en el *presente*, en lo que podríamos definir como el *aquí y ahora*. Sin embargo, sólo el ser humano construye objetos que estimulen y faciliten esas primeras exploraciones del mundo físico. Chupetes, sonajeros, móviles, etc., junto a instrumentos cotidianos especialmente adaptados a sus cuerpos pequeños y, todavía, poco hábiles (sillas, cubiertos, andadores, etc.).

Aunque hay distintos tipos de juego, se suele considerar el de ficción, o de fantasía, como el más típico de la infancia, el que reúne sus características más sobresalientes. Muchos de los objetos a los que llamamos «juguetes» (muñecas, animales, cacharros de cocina, coches, etc.) se construyen para apoyar y potenciar este tipo de actividades de los pequeños. Jugar a fingir consiste en *pretender* situaciones y personajes *como si* estuvieran presentes. Fingir, ya se haga en solitario o en compañía de otros niños y niñas, abre a éstos a un modo nuevo de relacionarse con la realidad, de distorsionarla, de plegarla a sus deseos y de recrearla en su imaginación distinta de como fue o es. Jugando el pequeño *domina* esa realidad por la que se ve continuamente dominado. Los animales y monstruos, que le fascinan o asustan, se convierten en sumisas criaturas de su fantasía.

Al crecer y adquirir una mayor autonomía respecto del adulto, las actitudes de éste y su forma de relacionarse con el pequeño también sufren profundas transformaciones. Con el desarrollo motor, con la adquisición de nuevas habilidades, se amplía enormemente el campo de acción del pequeño, se le permite o se le pide participar en tareas que antes le estaban vedadas. Pero será, sobre todo, la capacidad de representar una cosa por otra la que suscitará la aparición de mundos y personajes nuevos, creados por medio del lenguaje. Este mundo recién estrenado provoca en el pequeño una inagotable curiosidad por una realidad que, en buena medida, aún le desborda.

El juego simbólico reúne dos particularidades interesantes. En primer lugar se trata del

juego por antonomasia. La identificación que se produce entre infancia y juego asimila la idea de juego al de ficción, como el más característico de esta etapa de la vida. Pero, además, y también debido a sus características, el juego de ficción ha constituido un terreno especialmente abonado para importantes debates teóricos sobre el funcionamiento psicológico. En ellos se alude, explícita o implícitamente, a las relaciones entre los aspectos afectivos y cognitivos del comportamiento, entre el símbolo y aquello que se simboliza. Se ha insistido, con razón, en la importancia de estas elaboraciones fantásticas para poder mantener la integridad del *yo* y dar expresión a los sentimientos inconscientes.

Buena parte de estos primeros juegos de ficción son individuales o, si se realizan en presencia de otros pequeños, equivalen a lo que se ha llamado juego «en paralelo», en el que cada jugador desarrolla su propia ficción con esporádicas alusiones al compañero para informarle o pedirle que ratifique aspectos muy generales del mismo. A esta ausencia de cooperación entre jugadores se refiere Piaget cuando define el juego simbólico como «egocéntrico», centrado en los propios intereses y deseos de cada jugador particular.

A pesar de ello, este juego egocéntrico no siempre se caracteriza por la impermeabilidad a las acciones y sugerencias de los demás compañeros de juego. El análisis de las conversaciones infantiles mientras juegan muestra que, desde una edad muy temprana, los pequeños diferencian claramente las actividades que son juego de las que no lo son y que, cuando la situación es ambigua, recurren al lenguaje para hacérsela explícita unos a otros. En ocasiones lo

que se comunica es el propio carácter fingido de cuanto sigue a ese acuerdo.

La capacidad para mantener simultáneamente los dos niveles de representación, el real y el fingido, constituye uno de los rasgos más notables de esta actividad infantil. Diversas teorías han tratado de explicar en qué radica tal capacidad y los mecanismos psicológicos que subyacen a ella. Confundir ambos planos daría lugar a comportamientos muy poco adaptativos. El pequeño interpretaría *literalmente* aquello que sólo tiene valor en el mundo de la ficción, o conferiría un carácter puramente fabulado a elementos del mundo real (desde conductas intrascendentes, como tratar de beber de un vaso vacío que se pretende lleno de agua, hasta otras gravemente peligrosas como emular las acciones de personajes como Tarzán o Superman, manipular armas, etc.).

El hecho de que esta confusión de ambos planos se dé de modo puramente excepcional, accidental, no puede hacernos olvidar la sutileza y la complejidad con la que cualquier pequeño es capaz de mantener la distinción entre ambos planos de la realidad desde edades muy tempranas.

Los temas de juego, que permiten la coordinación de los diferentes papeles interpretados por cada jugador, suelen ser negociados tanto en el momento de iniciarse el juego como en el curso de su puesta en escena y, por simples que sean, cada vez que se produzca un conflicto de intereses o una comunicación ambigua entre los jugadores que necesite restablecer el significado de los papeles, de los objetos en que se apoyan las acciones, o de la situación lúdica en su conjunto. A medida que la psicología redescubre la

importancia que tiene para los seres humanos este continuo esfuerzo por construir significados compartidos, por dar sentido a nuestras vidas y al mundo en el que transcurren (Bruner, 1997), mayor nos parece el valor de estas incansables negociaciones infantiles.

Este mundo imaginario del juego de ficción va integrando, de un modo progresivamente más complejo, la participación *real* de los otros compañeros. Aunque las situaciones sean fingidas, y los jugadores mantengan bien diferenciados ambos planos de realidad, las secuencias de acciones representadas en el juego cobran mayor carta de naturaleza por el hecho de que sean *vividas* por más de un jugador. Guardar silencio para que no se *despierte* la muñeca dormida tiene un carácter mayor de obligación si es compartido por otro niño.

Precisamente por ello, los requisitos necesarios para coordinar la acción lúdica con la de otros niños y niñas, y poder establecer así una representación fingida y compartida, son más exigentes que los que se necesitan en el juego de ficción solitario. En éste el pequeño tiene libertad para establecer cualquier clase de ficción, para definir que cualquier objeto puede representar a cualquier otro, para desarrollar cualquier clase de acciones o para introducir cualquier conjunto de personajes que desee y se le ocurran. Ciertamente, puede haber algunas limitaciones a esta libertad de acción, bien introducidas por el propio del pequeño y por las consecuencias inherentes a la propia lógica del juego (por ejemplo la imposibilidad de que un mismo muñeco sea *simultáneamente* dos personajes distintos), bien debidas a las reglas y regularida-

des que los niños y niñas extraen de su experiencia cotidiana. Pero, a pesar de ambas limitaciones, que, por otra parte, son de igual aplicación al juego simbólico colectivo, el individual o solitario, tendría mayores grados de libertad, menos restricciones o condicionantes. Quizá, de ahí el énfasis del polo asimilador y distorsionador de la realidad con el que ha sido caracterizado en teorías como la de Freud o Piaget.

Por las mismas, o parecidas razones, también el juego con los padres, o con otros adultos familiares, permite una mayor libertad, o exige de unos menores requisitos de coordinación, que el juego con niños y niñas de la misma edad. El adulto suele permitirle a pequeño que sea él quien establezca el contexto de juego y las regulaciones pertinentes. Recordemos que, ya en las primeras manifestaciones de juego social, en el curso del primer año de vida, el niño asume la iniciativa que originalmente tenía el adulto en juegos como el «cu-cú-tras-trás», los «cinco lobitos», etc. Adulto y pequeño comparten muchas de estas experiencias sobre las que basar luego el juego de ficción. Y, aunque tengan visiones del mundo diferentes, o al menos diferentes perspectivas de una misma realidad objetiva, aquél dispone de una perspectiva suficiente como para entender y poder aceptar la realidad que, de modo ficticio y temporal, está siendo establecida por el pequeño en el juego.

A la hora de analizar el valor psicológico de estas actividades lúdicas, no cabe duda de que el material de estos juegos es un material social: *mamás, tiendas, médicos, maestras*, etc. Representándolos, al jugar a ellos, los niños y niñas exploran en estos papeles las relaciones entre

los adultos, y de éstos con los pequeños. Al jugar es como si explicaran en la acción, ante ellos mismos y ante sus compañeros, en qué consiste ser médico, madre, o maestra. Pero es fundamental entender que el pequeño no trata de lograr una imitación de una persona concreta, sino de actualizar su concepto mismo de cada rol social, definido por sus acciones más características y, con frecuencia, exageradas.

Cuando una de estas representaciones se convierte en tema de juego, proporciona a los pequeños una estructura dentro de la cual puede desarrollarse una secuencia coherente de acciones e interacciones. Cuando se producen discrepancias en la síntesis de las acciones, el recurso último de los jugadores es la vida real, la experiencia común en la que basar el acuerdo. Más tarde, y por el propio desarrollo del juego, otra vía de acuerdo consistirá en un reforzamiento del carácter puramente fantástico del juego, con afirmación explícita del mismo por parte de ambos jugadores. Es decir, aunque en la vida real las cosas no sean como nosotros acordamos, aquí valdrán así mientras dure este juego. El niño toma conciencia progresivamente del carácter puramente convencional de la ficción que crea en el juego y, con dicha conciencia, incrementa definitivamente la libertad de actuación en él.

Los conocimientos que la psicología nos proporciona sobre el desarrollo infantil deben contribuir a mejorar nuestra actuación como adultos y a proporcionarle al pequeño un contexto en el que tal desarrollo sea óptimo. Desde este punto de vista el juego es un índice importante de crecimiento sano. Cuando le pedimos a un pequeño

una explicación de por qué otro no juega, suelen ofrecer espontáneamente la enfermedad como la causa más plausible: «estará malo». Por otra parte, desde enfoques teóricos muy diferentes, el juego constituye un valiosísimo instrumento de diagnóstico y terapia para las más diversas psicopatologías infantiles. No debe sorprender que así sea si, como hemos dicho, jugar significa el modo característico con el que los seres humanos interactuamos con la realidad durante una prolongada fase de nuestras vidas.

Pero insistir en la utilidad del juego puede llevar a los adultos a robarle protagonismo en él al pequeño. La intervención de los adultos debe consistir en facilitar las condiciones que permiten el juego, en estar a disposición del pequeño, no en dirigir ni imponer el juego. El juego es serio y es útil para el desarrollo de los niños y las niñas en la medida en que:

- El pequeño es el auténtico protagonista de su juego;
- La actividad lúdica amortigua las exigencias y las limitaciones de la realidad externa;
- Le permite explorar el mundo de los mayores, aún sin estar ellos presentes, y se convierte en el terreno privilegiado de interacción con los iguales y en fuente de funcionamiento autónomo.

## Salud

Una forma de entender el desarrollo humano es concebirlo como un complejo proceso de interacción social, maduración biológica y construcción psicológica, que nos permite alcanzar la

identidad y la autonomía necesarias para incorporarnos como miembros de pleno derecho en nuestras sociedades. Es evidente que, cuanto más inmaduro sea un ser humano, mayor será también su dependencia de los adultos familiares. Y ello incluye, entre otros muchos aspectos, las dos concepciones de salud a las que aludiremos a continuación: procurar las condiciones más saludables para que este desarrollo sea óptimo y actuar ante procesos patológicos.

Tradicionalmente se ha entendido por *salud* la ausencia de enfermedad, de modo que se toma conciencia de ella sólo cuando se pierde. La sabiduría popular, sin embargo, señala que «más vale prevenir que curar». La propia Organización Mundial de la Salud ha propuesto también una concepción mucho más amplia de la idea de salud abandonando su identificación como la mera negación de procesos patológicos. Esta visión más positiva de la salud alude a la autonomía y el control sobre el propio organismo que caracteriza a los sujetos sanos. Reducirla a los procesos de *curación* dejaría fuera las aportaciones de lo que hoy se conoce como medicina preventiva. Desde muchos puntos de vista, incluido el económico que tanta importancia tiene en la adopción de decisiones en nuestra sociedad actual, *cuidar* y fomentar la salud es un objetivo tan relevante como el de desarrollar los conocimientos y las técnicas que nos permitan recuperarla cuando ésta ha sido comprometida por enfermedades o accidentes. Y, de hecho, así como la *curación* afecta sólo a quienes están enfermos, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades nos

afecta a todos. En las sociedades modernas la *educación para la salud* constituye un capítulo creciente de los conocimientos y hábitos que deben proporcionarse y fomentar en el conjunto de la población.

Tanto la noción de enfermedad como la de salud han sido elaboradas por la humanidad a lo largo de la historia y reflejan los esfuerzos por comprender la complejidad del entorno en el que vivimos, a nosotros mismos en interacción con dicho entorno. La religión, la literatura y la filosofía tuvieron una gran influencia en las diferentes concepciones de la enfermedad que desarrollaron nuestros antepasados. Hoy en día son las ciencias positivas, la física, la química y la biología, las que subyacen a nuestra visión de la salud y de la enfermedad como procesos naturales.

Durante la infancia se establecen hábitos alimenticios, higiénicos, pautas de interacción... que tendrán gran influencia en el comportamiento adulto. La asimetría de esas regulaciones cotidianas, a las que Bruner ha llamado formatos, descansan en el control inicial que ejercen los adultos y en la progresiva transferencia del mismo a los pequeños. Como otros conocimientos, los relacionados con la salud se inician en las acciones e interacciones antes de poder ser representados mentalmente. Pero, con el inicio de esa capacidad de elaborar modelos mentales del entorno y de ellos mismos, a partir del segundo año de vida los seres humanos elaboramos incesantemente *ideas, nociones* de los más diversos aspectos de la realidad. También sobre la salud y la enfermedad. Lograr acceder a ellos exige, por parte de los adultos, habilidades es-

pecíficas para poder establecer auténticas *conversaciones* con los niños sobre lo que piensan.

Cristina Del Barrio (1990) ha realizado un interesantísimo estudio sobre los cambios que se producen en la concepción que los pequeños tienen de la enfermedad. Como sucede en otros ámbitos del conocimiento, también aquí las sucesivas etapas por las que discurre el pensamiento infantil reflejan cambios en las crecientes capacidades intelectuales de los niños y niñas (desde un pensamiento pre-lógico y fenoménico a otro lógico-formal en el que el funcionamiento interno del propio organismo se relaciona causalmente con la influencia de agentes externos a él). En este sentido, la evolución del pensamiento infantil sobre la enfermedad reproduciría, en parte, los cambios producidos en el desarrollo histórico del conocimiento, en la configuración de las diferentes ciencias naturales.

Revisando otros estudios anteriores, la autora pone de manifiesto la asimetría entre los estudios que se han realizado tratando de explorar las nociones infantiles sobre la enfermedad y los que se han ocupado del concepto de salud. En los pocos casos en los que los investigadores se han interesado por las ideas de los niños y niñas sobre la salud vemos de nuevo que la mayoría de los sujetos definen ésta en un sentido negativo, como sucede con los adultos, en tanto que «ausencia de enfermedad». Ya en trabajos pioneros, como el de Rashkis (1965), con pequeños entre 4 y 9 años, la mayoría entienden salud como ausencia de enfermedad «aunque entre los mayores (la salud) se relaciona con un estado agradable... Con respecto al manteni-



miento de la salud, destacan la alimentación y la imagen protectora del adulto como medio para prevenir la enfermedad» (1990, pp.82). En el desarrollo individual, como en la historia de la ciencia, la noción negativa de salud precede a la positiva. También resulta interesante la temprana referencia de los pequeños al papel de los adultos en el control de todos aquellos aspectos de la realidad que a ellos les desbordan.

Comentando la investigación realizada por Natapoff (1978), con niños de 6, 9 y 12 años, señala la misma autora: «Puede decirse que los niños definen la salud en un sentido más positivo que los adultos, como un estado que les permite llevar a cabo actividades deseadas –jugar, hacer deporte–, mientras que éstos consideran que les permite realizar obligaciones cotidianas...» (1990, pp. 82). Vale la pena destacar uno de los cambios que se producen en el concepto de salud a medida que las niñas y los niños crecen. Para los más pequeños de este estudio, los de 6 años, la salud está relacionada con prácticas concretas (clase de alimentos que se ingieren, hábitos higiénicos y ejercicio físico). Para los de 9 años, las ideas sobre salud se relacionan con estados corporales «como encontrarse en buena forma y sentirse bien, entendiendo que es posible estar en parte sano y en parte no...». Los de 12 años incorporan una idea de salud a largo plazo mientras entienden la enfermedad como un estado transitorio. Además introducen la idea de salud mental «hablan de la influencia del pensamiento, emociones y sentimientos en el estado físico de la persona, y del bienestar mental general» (1990, pp. 83).

De este interesantísimo estudio sobre la comprensión infantil de la enfermedad tienen especial relevancia para las nociones sobre la salud las respuestas de los niños sobre los procesos de *prevención*, sobre la posibilidad o no de evitar las enfermedades, descritas y analizadas a lo largo del capítulo 7 (1990, pp. 181-207). Las respuestas de los 93 pequeños entrevistados sobre este tema se clasifican en cuatro grandes categorías que indican, simultáneamente, su comprensión de los procesos de salud y enfermedad y *qué se puede hacer* para prevenir ésta. Hay también una quinta categoría, denominada por la autora *incomprensión*, que incluye aquellas respuestas incoherentes que reflejan que los pequeños no entienden la pregunta o que desconocen si se puede hacer algo para prevenir la enfermedad. Evidentemente la gran mayoría de respuestas clasificadas como *incomprensión* corresponden a los sujetos más pequeños, entre 4 y 8 años de edad. A nosotros nos interesan especialmente las otras cuatro categorías por dos razones. Primero porque muestran diferencias interesantes sobre las nociones de salud y enfermedad que subyacen a las respuestas así categorizadas. En segundo lugar porque aparece una cierta evolución en dichas respuestas *relacionada* con la edad y el desarrollo intelectual de los niños entrevistados.

Entre los más pequeños son frecuentes las respuestas que indican un cierto *fatalismo*: no se puede hacer nada, la enfermedad está en el mundo, no hay nadie que no pueda estar nunca malo... Por ello no hay atisbo alguno de prevención y la actuación ante la enfermedad se entiende como *curación*, de un modo un tanto

mágico, sea el procedimiento tomar aspirinas o quedarse en la cama, sin posibilidad de relacionar estados de salud y de enfermedad.

En el extremo contrario están las respuestas clasificadas como de *incremento de defensas*: «proporcionar defensas al organismo para que sea éste quien responda ante los agentes inductores de enfermedad». Sólo a partir de los 10 años los pequeños comienzan a elaborar una idea de prevención que incluye un cierto conocimiento del funcionamiento de la ingestión de vitaminas o del proceso de vacunación. C. Del Barrio dedica una parte sustancial de su investigación a describir la comprensión infantil de ambos procesos y encuentra una clara relación entre el desarrollo intelectual de los sujetos y la complejidad de los conceptos elaborados. «La información sobre salud y enfermedad no conduce de modo automático a su comprensión por parte del niño, sino que ésta parece depender de la interacción entre información y nivel cognitivo (alcanzado por cada sujeto)» (1990, pp. 224).

Cabe pensar que esta última categoría de respuestas infantiles esté todavía muy impregnada de una concepción de la salud como ausencia de enfermedad. El incremento de las defensas del organismo se entiende, todavía, referido al proceso de enfermar como marco de fondo. Muy lejos aún de la salud como autonomía y control del propio organismo que propone la OMS y de la que espontáneamente describen los pequeños cuando aluden al estado que les permite jugar con otros y disfrutar haciendo cosas.

Una razón evidente por la que los sujetos asignados a cada una de estas categorías difieren

entre sí radica en la elaboración cognitiva de la que dan muestra los niños mayores. No solo poseen más información sobre medicinas, vacunas o del funcionamiento del organismo, sino que son capaces de integrar esas informaciones en un modelo o representación de la realidad bastante más complejo y potente que el de los adscritos a la categoría de respuestas *fatalistas*. Sin embargo, y como ha sucedido en las propias concepciones de los adultos, lo excepcional y lo patológico precede en nuestras representaciones y modelos a lo normal y cotidiano. Los avances en los conocimientos de muy diversos procesos patológicos llevan a muchos ciudadanos, de los llamados países avanzados, a tomar decisiones sobre dietas alimenticias o a ingerir dosis de vitaminas no siempre *saludables*. Salud es algo más que evitar enfermedades.

Por ello, para nosotros tienen especial interés las dos categorías intermedias descritas por C. Del Barrio y en las que se clasifican *más del 50 %* de los sujetos entrevistados por ella, entre los 4 y los 13 años de edad.

La categoría de *prevención negativa* incluye las referencias a acciones aisladas, frecuentemente relacionadas con normas y recomendaciones de los adultos: no ir descalzos, no comer porquerías, no estar en la calle si llueve, etc. Están presentes en los sujetos más pequeños (4 años) y perduran en las respuestas de los mayores (13 años).

La categoría de *prevención positiva* incluye respuestas que se refieren a acciones de los sujetos y cuya finalidad es tanto *estar sano* como impedir que aparezca la enfermedad: comer bien, hacer ejercicio, respirar aire puro, etc. También estas respuestas están ampliamente representadas en todos los grupos de edad aunque no aparecen hasta los 6 años y parecen ser sustituidas, a partir de los 12, por las respuestas más elaboradas de la categoría *incremento de las defensas*.

Sin embargo, desde una perspectiva más positiva de la salud, como la que comentábamos más arriba, las respuestas de los sujetos clasificados en esta categoría son especialmente relevantes. Por un lado reflejan un concepto de salud que va más allá de la ausencia de enfermedad y engloban ésta en un proceso continuo. Frente al *fatalismo* de las respuestas más tempranas, las calificadas como de *prevención positiva* permiten a los pequeños plantearse posibles *causas* del enfermar y no la mera constatación de su presencia. Por otro lado incorporan *la acción* de los propios sujetos como uno de los elementos que intervienen en dicho proceso. Y son precisamente las acciones, los hábitos alimenticios e higiénicos, las pautas de interacción social, los que nos parecen los objetivos específicos de cualquier programa de educación para la salud. Una concepción más positiva

de ésta implica un esfuerzo de reflexión, en adultos y en niños, sobre las condiciones físicas y sociales que afectan cotidianamente a nuestro organismo.

Dos conclusiones finales y muy breves. El juego es simultáneamente índice privilegiado de la salud infantil e instrumento saludable de su desarrollo. Observarlo, participar en él y respetarlo constituye una buena guía de actuación como adulto.

Como ilustra el estudio sobre las ideas infantiles sobre la salud y la enfermedad, tratar de acceder a lo que el pequeño piensa, a su punto de vista sobre las cosas, le proporcionará más tarde la posibilidad de situarse también en una perspectiva diferente de la propia, de superar el egocentrismo que limita su pensamiento. ■

#### Bibliografía

- BRUNER, J.S. (1984): *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Alianza.
- BRUNER, J.S. (1997): *La educación puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- DEL BARRIO, C. (1990): *La comprensión infantil de la enfermedad: un estudio evolutivo*, Barcelona, Anthropos.
- NATAPOFF, J.N. (1978): "Children's views of health: A developmental study", *American Journal of Public Health*, 68, 995-1.000
- RASHKIS, S.R. (1965): "Child's understanding of health", *A.M.A. Archives of General Psychiatry*, 12,10-17.

# Ahora va de ratitas

## El cuento de la ratita presumida

Roser Ros

### Comentario

He aquí una nueva entrega de cuentos protagonizados todos ellos por la famosa y archiconocida superheroína *ratita presumida*.

Esos cuentos los tienen ustedes ahí, recién salidos de la memoria de algunas gentes que gustosamente han accedido a poner por escrito aquello que en su día recogieron, y no con menos gusto, sus oídos.

Responde este cuento al tipo 2023 del Catálogo Internacional de Aarne-Thomson y forma parte de los relatos formulísticos, pues casi siempre hallamos en su interior una frase o manera de decir las cosas que se repite y se repite hasta la saciedad, hasta que se graba en la memoria del narrador y del oyente.

Este relato se estructura con un contenido de lo más sencillito: ya saben, una ratita a la búsqueda del mejor novio y, como que quien la sigue la con-

sigue, pues eso, lo encuentra. Claro que eso del mejor es un concepto muy subjetivo y relativo pues en según qué versiones la fiesta termina en paz y todos son muy felices después de tomarse unas buenas perdices; pero otras versiones nos presentan los hechos finales algo más crudos: el novio –que siempre es gato– se come a la novia –que nunca lo es.

Uno de los objetivos que hemos perseguido a la hora de publicar distintos cuentos de ratitas es poner de relieve las connotaciones personales y contextuales de quienes escucharon el relato de bien mozos y quedó en sus memorias grabado gracias a la particular situación de aquel momento imborrable.

¡Ojalá cada vez que contemos ese cuento (u otro cualquiera) tengamos presente en nuestras mentes que tan importante es que nuestros jóvenes oyentes puedan conservar en sus recuerdos ora el cuento ora la situación que vivían en aquellos instantes precisos!

## La ratita presumida, contado desde Sevilla

Había una vez una ratita muy guapa y presumida que también era bastante hacendosa y todos los días barría su casita para que estuviera siempre limpia. Una mañana que estaba tan contenta con su escoba: «¡Tralara larita, barro mi casita!»



Se encontró en el suelo algo que brillaba mucho y, cuando se agachó a recogerlo, vio que se trataba de una moneda.



«¡Que suerte tengo! –pensó–. ¡Ahora podré comprarme lo que yo quiera! A ver, a ver... ¿Qué me compararé? ¡Ya se! ¡Me compraré un pastel! No, no, porque cuando me lo coma me quedaré sin nada.»

Y como era tan presumida decidió comprarse un lacito rojo para su pelo. Muy contenta, fue a la tienda con su moneda y, al volver a casa, lo primero que hizo fue colocárselo en la cabeza.



Estaba tan guapa, que decidió sentarse a la puerta de su casa para que la vieran todos los que pasaran. Así lo hizo y al cabo de un ratito pasó por allí Don Perro:

–¡Uy, Doña Ratita, qué guapa está usted! ¿Se quiere casar conmigo?

–Mmm... no sé, no sé, ¿y por la noche qué harás?

–Pues, por la noche, como soy un perro, haré: «¡guau, guau!»

–No, no, no, no. Contigo no me caso yo, que no me dejarás dormir.

Y el pobre perrito se marchó muy triste. A los pocos minutos pasó por allí Don Pato:

–¡Uy, Doña Ratita, qué guapa está usted! ¿Se quiere casar conmigo?

–¡Mmm... no sé, no sé, ¿y por la noche qué harás?

–Pues, por la noche, como soy un pato, haré: «¡cuac, cuac!»

–No, no, no, no. Contigo no me caso yo, que no me dejarás dormir.

Y el pobre patito se fue muy triste. Entonces pasó por allí Don Burro:

–¡Uy, Doña Ratita, qué guapa está usted! ¿Se quiere casar conmigo?

–Mmm... no sé, no sé, ¿y por la noche qué harás?

–Pues, por la noche, como soy un burro rebuznaré.

–No, no, no, no. Contigo no me caso yo que no me dejarás dormir.

Y el pobre burrito se fue muy triste. Al poco rato se acercó Don Gato, muy elegante, que lo había escuchado todo escondido detrás de un árbol, y, como era muy listo, dijo:

–¡Vaya, Doña Ratita, pero que requeteguapa está usted! ¿Se quiere casar conmigo?

–Mmm... no sé, no sé, y por la noche ¿qué harás?

–Y, por la noche... ¡Dormir y callar! ¡Dormir y callar!

–¡Sí, sí, sí, sí! Contigo me casaré.

De este modo, al día siguiente se casaron y empezaron a ser felices, pero, por la noche, al gato le entró hambre y, como todo el mundo sabe, a los gatos lo que más les gusta en el mundo son los ratones, así es que, de un solo bocado, se comió a Doña Ratita y se puso a dormir tan tranquilo.

¡Y esto es verdad y no miento, y como me lo contaron lo cuento!

*El cuento de la Ratita Presumida, lo escuché en un disco L.P. de cuentos que mi padre nos compró a mis hermanos y a mí hace muchísimos años, cuando tener un tocadiscos portátil en casa era todo un lujo. Los tres juntos escuchábamos el disco una y otra vez, hasta que nos lo aprendimos de memoria, cosa que, cuando empecé a trabajar con pequeños me vino muy bien. De todas formas, aún lo conservo y, a veces, me gusta escucharlo con mis hijos.*

Azucena Sanz

## La ratita presumida, contado desde Murcia

Pues, señor, esto era una vez... Una ratita que un día barriendo la puerta de su casita: «Lan, larán, larita, barro mi casita, Lan, larán, larita, barro mi casita –Y de pronto se encontró un centimito–. ¿Qué me compraré?, ¿qué me compraré?, ¿me compraré chocolate! No, que se me arruinarán los dientes. ¡Me compraré un bolso! No, no, que ya tengo. No sé, no sé...»

Y tras muchas cavilaciones, la ratita, que era muy presumida, dijo: «¡Ya lo tengo! Me compraré un lacito.» Y la ratita, tan contenta, se fue a comprar el lacito cavilando dónde se lo pondría y de qué color se lo compraría. «¿Dónde me lo pondré?, en la cola. No, no, no que lo arrastraré. En el pescucito. No, no, no, que lo mancharé al comer... ¡Ya sé!, en el pelo me lo pondré. Y, ¿de qué color ha de ser?... verde. No, no, no, que lo picarán los pajaritos al pasar... Azul. No, no, no, que no me va bien. Amarillo. No, no, no, que con un granito de trigo se confundirá. Ya lo sé, rojo, que se vea bien.

Y la ratita, cantando y saltando, a la mercería fue. Llegó, pidió su lazo, y ¡a casita!, a ponerse guapa con él. La ratita, guapa, guapa estaba y en la ventana asomada esperaba que la fueran a ver. Un ratoncito que a la ratita quería, al verla tan guapísima con su lazo y a la ventana asomada, le preguntó:

–Ratita, ratita, ¿te quieres casar conmigo?

–No, no, que eres muy pequeñito.

Y llorando, llorando, hipando se fue el ratoncito. La ratita muy guapita y presumida algo mejor esperaba. Al rato, pasó un burro y le dijo:

–¡Ratita! ¡ratita!... qué guapita estás con este lacito tan lindo... ratita, ratita, ¿te quieres casar conmigo?.

–¿Y qué harás por la noche?

–¡Rebuzno y rebuzno! contestó el burro.

–No, no, no, que me asustarás.

Y llorando y rebuznando el burro se fue del lugar. Después pasó un gallo y le dijo:

–Ratita, ratita, qué guapita estás, ¿te quieres conmigo casar?

La ratita miraba su pico y su cresta roja y los colores de su cola y le dijo:

–¿Qué harás por la noche?

–Kikirikiiií, quién duerme aquíiiií...

–Ay, gallo de mi corazón, contigo no me puedo casar que me asustarás.

Al rato pasó un perrito y, al ver a la ratita, así le dijo:



–Ratita, ratita, qué guapita estás, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Qué harás por la noche?

–¡Gua, gua, gua!

–No, no, no, que me asustarás contestó la ratita–. Y el perrito, llorando y ladrando, se fue del lugar.

Al poco rato, por el camino llegó un gato guapo y relamido que, al ver a la ratita a la ventana, así le dijo:

–Ratita, ratita, qué guapita estás, pero, ratita, qué guapita estás, ¿conmigo te quieres casar?

La ratita le preguntó:

–¿Qué harás por la noche?

Y el gato así le contestó:

–Rum, rum, miau, miau...

Y tan dulce el ronroneo le pareció, que así le contestó:

–Gatito, gatito, ¿contigo me he de casar!

Y la boda se preparó. Todos los animales engalanados se prepararon para asistir, y la ratita, con su lazo rojo en el pelo y su traje de cola, muy guapita a su boda llegó. El gato guapo y relamido, relamiéndose los bigotes iba, pues un buen festín con la ratita tendría, ¡qué tierna y buena estaría! Se casaron, a su casita regresaron y una vez allí, el gato de un zarpa-zo el lazo y el vestido le quitó, y comerse intentó a la desposada. La ratita corrió y corrió, chillando y corriendo, corriendo y chillando, escapó. Y el ratoncito, que algo así se esperaba, le dejó entrar en su casa.

–Ratita, ratita, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Y qué harás por la noche?

–Dormir y callar.

–Pues ¡contigo me he de casar!

Y la ratita guapita, guapita, vio que quien de verdad la quería con ella se casaría, y fueron muy felices y muchos ratoncitos criaron y juntos por siempre el tiempo pasaron...

*Mercedes Mañani*

### La ratita presumida, contado desde Murcia

Érase una vez, en un lejano país, y en un bello pueblito, una linda ratita, muy presumida y orgullosa, que vivía en su coqueta casita, ella solita.

Una mañana, muy tempranito, estaba la ratita barriendo la entrada de su casa cantando: «Lan, larán, larita, barro mi casita, y todos los días, la misma tarea, pero no me importa porque hay quien lo vea...»

Y, de pronto, la carita de la ratita de iluminó: «¡Qué suerte, una moneda! ¿Qué me compraré...?» Y, pensando y pensando, exclamó: «Ya sé, ¡me compraré un lacito! Así todo el mundo me mirará y verá lo guapísima que voy a estar.

Y así fue. Muy contenta, fue a comprarse un lacito que colocó en su colita. A la mañana siguiente, se puso a barrer como todos los días en la puerta de su casa pero esta vez mucho más estirada y coqueta que nunca, porque llevaba su lacito y todo el mundo la miraba.

Y pasó el señor burro, paciente y bondadoso y, al verla tan guapísima, le dijo:

–¡Oh!, ratita, ratita, qué rebonita estás, ¿te quieres casar conmigo?

Y la ratita, muy altiva y estirada, le contestó:

–¿Y qué me harás por la noche, burro?

–¡Iiihh... oooggg... iihhhh... oooggg...! contestó con mucha fuerza el burrito.

–¡Ay, no, no, no, que me asustarás!

Y el pobre burrito se marchó llorando.

Al ratito, pasó el gallo, muy guapo, con sus plumas de colores, y le preguntó:

–Ratita, pero qué lindísima que estás con este atuendo nuevo, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Y qué me harás por la noche, gallo?

–¡Kikirikiiii...! gritó el gallo muy fuerte.

–¡Ay, no, no, que me daré un gran susto.

Y el gallo se marchó muy triste.

Después pasó el perro, elegante y distinguido, e igualmente, al verla tan coqueta, se dirigió a ella diciéndole:

–Pero qué preciosísima que estás esta mañana, ratita. ¿Te quieres casar conmigo?

–¿Y qué me harás por la noche, perro?

–¡Guau, guau, guau! ladró el perro enérgicamente.

–No, no, perro, que me dará mucho miedo y me asustaré.

Y también el perrito se marchó con su cabeza baja.

Pasó por allí el cariñoso ratoncito y se quedó asombradísimo de ver tan hermosa a la ratita. Entonces le preguntó:

–Ratita, ratita, qué guapa estás, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Y qué me harás por la noche, ratón?

–¡Iiii... iii... iiii...!

–Pues no, ¡no me casaré contigo tampoco, que me asustarás!

Y, afligido, se marchó el ratoncito.

Por último, pasó el engreído y malicioso gato, todo repeinado y perfumado, y, al ver a la ratita, pensó: «¡Qué banquete más sabroso!». Y le dijo:

–Oh, ratita de mis sueños, eres asombrosamente bella, y más aún con el lacito que te han puesto, ¿te querrías casar conmigo?

La ratita, que quedó embelesada con las palabras del gato, le preguntó:

–¿Y qué me harás por la noche?

–Dormir y callar, ratita.

–Sí, gato, ¡contigo me he de casar!

La boda se preparó, se casaron y, cuando llegaron a casa los desposados, el gato la celebró con su banquete particular: ¡Se comió a la ratita de un bocado! Esto le pasó después de haber rechazado todas las ofertas de boda que le ofrecieron los demás animalitos que eran buenos y la querían de verdad. Y mirad como terminó la pobre por ser demasiado engreída y por no tener un poco de humildad en la vida.



# IV JORNADAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

¿Cómo entender?

¿Cómo...?



24 y 25 de Junio de 1998  
Centro Cívico "Juan de la Cierva" (Getafe)

## IV Jornadas de Educación Infantil, en Getafe

Los asesores de Educación Infantil de los Centros de Profesores y Recursos de la zona Sur de la Comunidad de Madrid han organizado, durante los días 24 y 25 de junio, las IV Jornadas de Educación Infantil.

Más de setecientos maestros y educadores respondieron con interés a esta invitación, cuya convocatoria quería ser una reflexión sobre la metodología aplicada a los niños más pequeños. Esta amplia respuesta significa el afán de superación y la inquietud de los profesionales.

Experiencias presentadas:

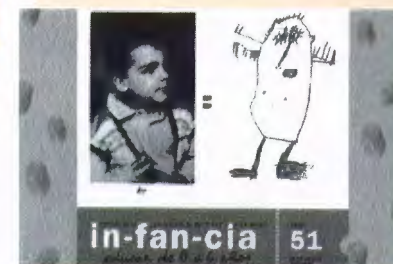
Las experiencias presentadas han sido:

- «Trabajando por rincones en aulas compartidas». C.P. La Rioja (Vallecas)
- «Delta: una historia de participación». E.I. Delta (Majadahonda)
- «La Cocina». E.I. Municipal (Navalcarnero)
- «Proyectos y diversidad». C.P. El Quijote (Vallecas)
- «Adaptación del niño y la familia a la escuela infantil». E.I. (Fuenlabrada)
- «El Sr. Ordenador». E.I. El Tomillar (Torrelodones)
- «Llenos de polvo, juego con tierra». E.I. El Trébol/La Dehesa (El Escorial)
- «La ciudad del arco iris (aula de juego simbólico)». C.P. Arenal (Getafe)

Ha sido un rico intercambio de comunicación y reflexión, expuesto verbal y gráficamente por los educadores.

Francesca Majó

## Nuestra portada

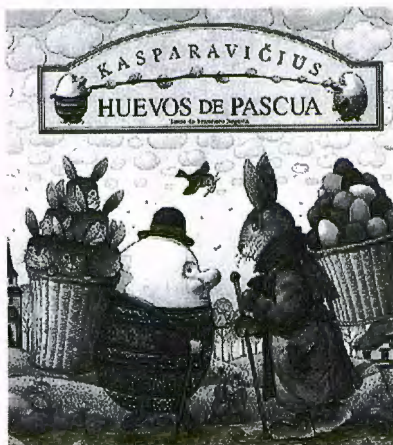


Asier Hoyuelos, de la Escuela Pública Ezkaba, Antsoain, Navarra. En el tiempo de la foto, de 4 años y 3 meses de edad. La mirada, inteligente, ávida, despierta... el interés por verlo todo, por descubrirlo todo, por hacerlo todo. Su semblante, decidido, confiado, sonriente... Observación, pensamiento, acción, ganas de vivir su vida y de hacer su mundo, para sí y para y con los demás, como es su derecho, el derecho de cada uno y cada una de las personas de 0 a 6 años. Al pintar su autorretrato, Asier no olvida detalle: los cabellos, dibujados uno a uno; las orejas, con su agujero en medio; los ojos, con cejas, pestañas e iris diferenciado; la nariz, con los puntos de las dos fosas nasales bien marcados; la boca, con sus dientes superiores e inferiores; su cuerpo entero, sus brazos, sus piernas, firmemente asentadas en el suelo... Asier transmite ese enorme potencial de una infancia que se expresa, que actúa, que ríe, que piensa, que es como es, como es cada yo y cada tú, por propio derecho. Las personas adultas tenemos el compromiso de crear realmente las condiciones en las cuales la infancia pueda satisfacer plenamente su condición...



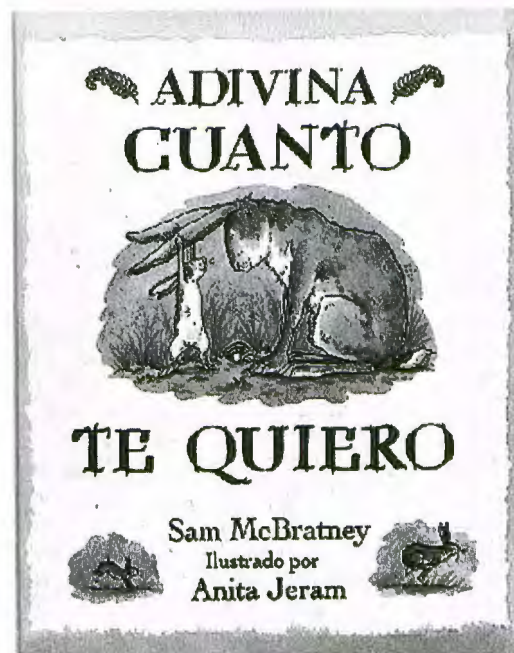
Annegert FUCHSHUBER  
*Toribio y el sombrero mágico*  
Barcelona, Juventud, 1978

Toribio es un personaje que se aleja de los tópicos y convencionalismos. Toribio es natural, cariñoso y autónomo y vive en un ambiente de colores ingenuos y cálidas pinceladas. Es un canto de color a la libertad y a la generosidad. Un libro encantador y feliz. A partir de 3 años.



KASPARAVICIUS  
*Huevos de Pascua*  
México, Fondo de Cultura Económica,  
1995

Libro de imágenes sorprendente para un mundo de fantasía. Huevos de todo tipo, huevos para animar la orquesta, huevos para decorar el bosque, o ¿por qué no para ser pasados por agua? Realmente es un libro curioso, fantástico, con magníficas ilustraciones. A partir de 5 años.



Sam McBRATNEY, Anita JERAM  
*Adivina cuánto te quiero*  
Barcelona, Kókinos, 1995

Comunicación llena de humor entre la gran liebre y la pequeña liebre, ambas color avellana. Ilustraciones tan expresivas como dinámicas, siendo inmejorable la relación con el texto. Libro lúdico, poético y tierno, adecuado para ser compartido entre adultos y niños. Presenta una edición muy cuidada. A partir de 3 años.

Haur Liburu Mintegia  
Seminario del Libro Infantil  
Irakasle Eskola - Eskoriatza



Caracola, núm. 115 (suplemento), mayo de 1998

«A dormir se aprende»

M. Mar GARCÍA ORGAZ

«¿Hay que compartir con los niños los secretos familiares?»

D. L.

Enfance, núm. 1, primer trimestre de 1998

«Histoires d'Enfance»

Hélène GRATIOT-ALPHANDÉRY

«Wallon et la neuropsychologie actuelle»

Jean-François CAMUS

«La genèse de l'axe corporel, quelques repères»

André BULLINGER

«Entre l'acte et la pensée, de l'activité conjointe aux symboles et aux croyances»

Michel DELEAU

«Une approche wallonienne de la jalousie»

Hélène TREMBLAY-LEVEAU

«Les enfants venus d'ailleurs»

Saàdia JAKOUB

«La science des bébés face à la question de l'exceptionnel et du virtuel»

Daniel MELLIER

«La raréfaction du jeune enfant dans un milieu familial en transformation rapide»

Alain NORVEZ

«Lire et écrire: état des lieux et questions pour la psychologie»

Andrée TABOURET-KELLER

«Les habits neufs de l'âge mental»

Jacqueline NADEL

«Pourquoi et comment le pédiatre s'intéresse au bébé»

Michel DE BRUNHOFF

«Diversité culturelle et approche interculturelle»

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

«Création du Centre international d'études et de recherche

Henri Wallon»

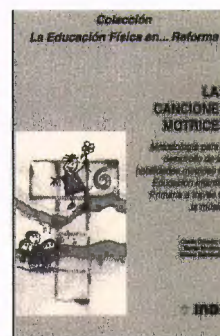
Claude CARPENTIER, Bernard RISBOURG y Jean-William WALLET

Kikiriki, núm 48, marzo-mayo de 1998

«Leer y escribir en la escuela» (dossier)

VARIOS AUTORES

J.L. CONDE, C. MARTÍN, V. VICIANA: *Las canciones motrices. Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*, Barcelona, INDE, 1997.



El objetivo de este libro es presentar una metodología que se base conjuntamente en el desarrollo de las habilidades motrices, el progresivo dominio del cuerpo y la iniciación musical, a partir de experiencias afines a los intereses y necesidades de los niños y niñas.

Plantear propuestas perceptivo-motrices interrelacionadas con la música facilita tanto el aprendizaje de las mismas como el aprendizaje musical, incidiendo a su vez en un desarrollo global de la personalidad mucho más enriquecedor y completo.

En el plano corporal, las letras de las canciones tratan sobre la conciencia corporal (esquema corporal, control y ajuste postural, el equilibrio, métodos de relajación y respiración), la espacialidad, la temporalidad y la coordinación.

En el plano musical, estas canciones pretenden hacer hincapié en los elementos musicales básicos, como la percepción del ritmo (pulso, compás) y de la melodía (frase y línea melódica).

El propósito es, en definitiva, proporcionar a los educadores tanto de Educación Física, Musical, Infantil y Primaria un repertorio que permita llevar a la práctica actividades donde se globalizan contenidos corporales y musicales de forma sistematizada.

Revisión de las investigaciones realizadas en Europa sobre conciliación de la vida laboral y familiar para hombres y mujeres y calidad de los servicios de atención. Informe final para la Unidad de Igualdad de Oportunidades de la Comisión Europea (DGV), Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1998.

Este estudio se llevó a cabo entre enero y junio de 1997, y englobó a los quince estados miembros de Unión Europea y a Noruega.

El encargo de la Comisión Europea para esta revisión se refiere a mujeres y a hombres, además de a dos grandes áreas: la conciliación entre el trabajo y la vida familiar, y la calidad de los servicios de atención. Hay entre ellos unas conexiones importantes. Unos servicios de "buena calidad" pueden contribuir a la conciliación de estos dos ámbitos, el laboral y el familiar, haciendo que los padres y madres, o cualquier otra persona que tenga responsabilidades familiares, puedan desempeñar un trabajo remunerado sin que se establezca un conflicto entre éste y la vida cotidiana de las personas a su cargo. Si tener un trabajo remunerado obliga a un mayor uso de los servicios formales

de atención es importante que estos servicios sean, moral y socialmente, buenos. Pero la definición y valoración de la «calidad» de los servicios de atención a los niños, la tercera edad y otros, plantea preguntas que van más allá del trabajo y de las necesidades de los cuidadores, como, por ejemplo: ¿qué queremos para nuestros hijos?, ¿tienen derechos las niñas y los niños?, ¿cuál es su situación como ciudadanos en la sociedad?... La calidad no es, por tanto, solamente un componente subsidiario de la conciliación, sino un tema importante por derecho propio que, hasta cierto punto, converge con ella.



# Boletín de suscripción

Apellidos												Nombre											
Dirección																							
CP				Población												Provincia							
Teléfono (con prefijo)																							

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)

Precio para 1998 (IVA incluido):

España: 4.725 PTA.

Europa: 5.975 PTA.

Resto del mundo: 6.300 PTA. / 43 \$

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				Dígito control		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:

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

## Consejos Autonómicos:

**Andalucía:** Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M. Rosa Oria, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro  
**Asturias:** Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlinda Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado  
**Canarias:** Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Margarita Rojas, 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, Magdalena de Vallejo

**Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño

**Extremadura:** Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla

**Galicia:** M. Luisa Abad, Clara Agra, Lois Ferradás, Adoración de la Fuente

**Madrid:** Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Sol Martín, Lutgarda Reig, M. Dolores Tamayo

**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, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

## Comité Asesor:

Roser Ros, Rosa M. Securun

## Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué

*Foto de cubierta:* Escuela Pública Ezkaba

*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

**R.V.P.: 850 PTA. ejemplar (IVA incluido)**

## Colaboran:

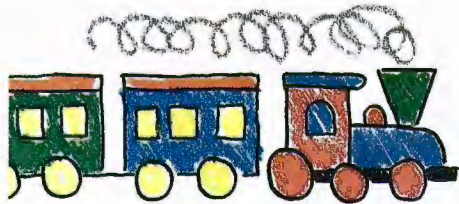
Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales  
 Dirección General de Acción Social,  
 del Menor y de la Familia

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.

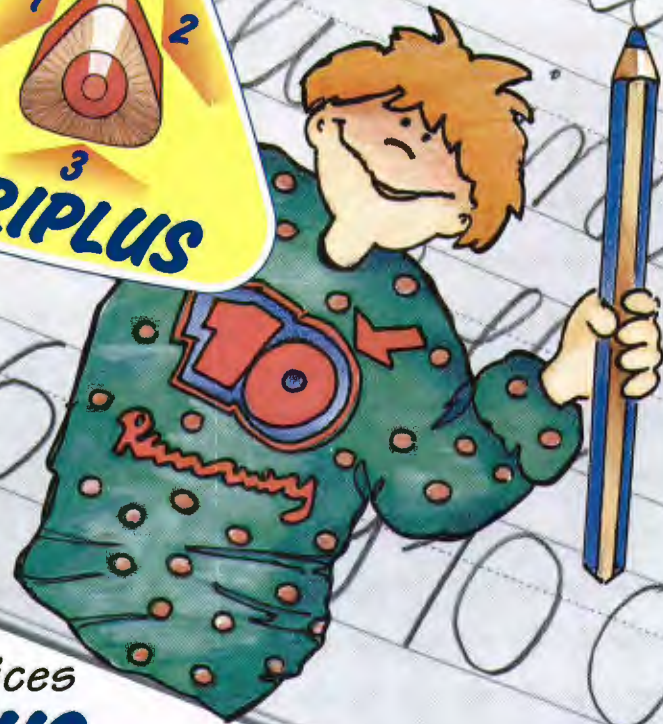
**STAEDTLER®**



Lápices triangulares Triplus,  
ergonómicos  
y pedagógicos –  
ideales para la  
iniciación a la  
escritura

A B  
C  
D

**NORIS  
CLUB**



Con los lápices  
**TRIPLUS**  
es muy fácil aprender  
a escribir



6 Dreieckige, dicke Farbstifte  
Thick triangular coloured pencils  
Crayons de couleur triangulaire  
Lápices de color gruesos y triangulares  
Matlioni colorati triangolari  
Dik, dekantig kleurpotlood  
Цвета карандаши треугольной формы

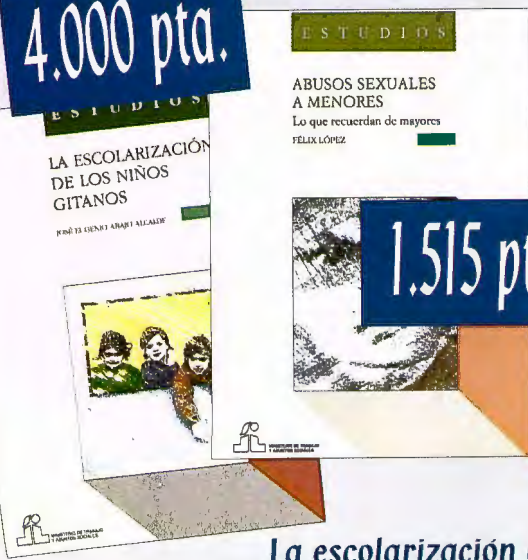


## Guías.

¿Que piensan los niños y las niñas sobre su familia?

Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

4.000 pta.



1.515 pta.

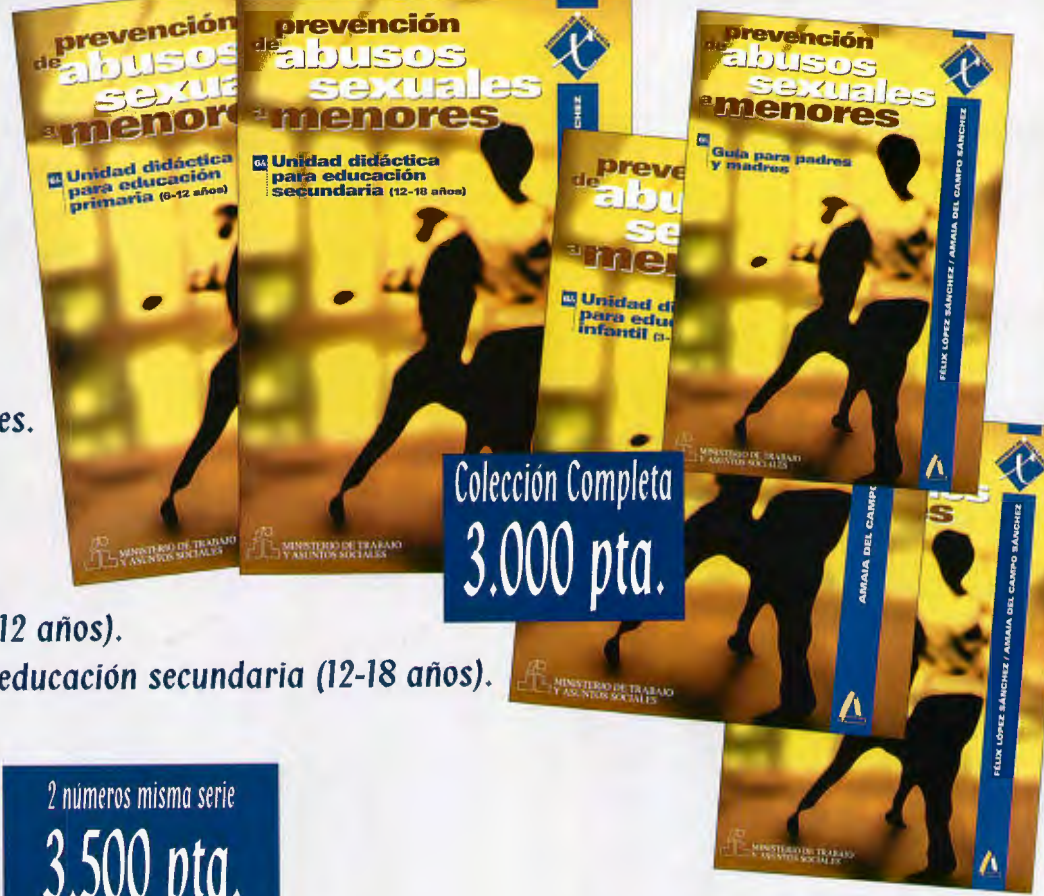
## Estudios.

La escolarización de los niños gitanos.

Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores.

## Prevención de abusos sexuales a menores.

- 1.- Guía para padres y madres.
- 2.- Guía para los educadores.
- 3.- Unidad didáctica para educación infantil (3-6 años).
- 4.- Unidad didáctica para educación primaria (6-12 años).
- 5.- Unidad didáctica para educación secundaria (12-18 años).



Colección Completa  
3.000 pta.

Número suelto o extraordinario  
2.000 pta.



2 números misma serie  
3.500 pta.

## Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- RTD.- Serie Derecho del Trabajo.
- RTS.- Serie Seguridad Social.
- RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario.
- RTE.- Serie Economía y Sociología.
- RTA.- Serie Asuntos Sociales.

10 números. Todas las Series  
17.000 pta.



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

Distribución y venta: MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA.

Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid.

Tel.: (91) 554 34 00 /554 78 06-Ext.: 3003. Fax: (91) 553 06 91.