

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

1997

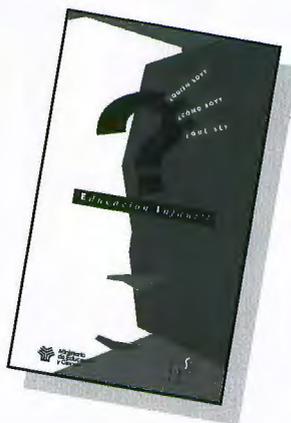
42

MARZO
ABRIL



ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

Serie: "Los vídeos de educación infantil"



**¿Quién soy?,
¿cómo soy?,
¿qué sé?**

Guión: **Carlota Buixons**
Realización: **Agustí Corominas**
Duración: **18 minuts**
Formato: **VHS**

La construcción de la propia personalidad es un proceso capital en la infancia. Ayudar a los niños y niñas para que esta construcción sea óptima es uno de los objetivos más importantes del 2º Ciclo de Educación Infantil.



Con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia

R
O
S
A
S
E
N
S
A
T

Associació de Mestres Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos 08008 Barcelona - Tel. (93) 237 07 01
Fax (93) 415 36 80 - E-mail: rsensat@pangea.org

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

**¡Cada suscriptor
un nuevo suscriptor!**

He hecho un nuevo suscriptor y deseo recibir gratuitamente **uno** de los vídeos:

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

Apellidos	Nombre
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dirección	Población
<input type="text"/>	<input type="text"/>
CP	Teléfono
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Datos del nuevo suscriptor

Apellidos	Nombre
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dirección	Población
<input type="text"/>	<input type="text"/>
CP	Teléfono
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Desea recibir gratuitamente **uno** de los vídeos:

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

CELESTE

Distribución: **Celeste Ediciones, S.A.**

Fernando VI, 8, 4ª derecha - 28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99 / 08 96 - Fax: (91) 310 04 59

La educación infantil es la solución

A principios de febrero la prensa se ha hecho eco de un tema crucial para el futuro del país: la baja tasa de natalidad. El tema era conocido desde hacía tiempo, pero esta vez adquiriría especial relevancia porque quien prendía la alarma era el Muy Honorable Presidente de la Generalidad de Cataluña, y hablando ante un auditorio de cerca de dos mil personas, la élite económica, cultural y política del país, convocada precisamente para saber cuáles eran las razones por las cuales teníamos que ser optimistas.

El mensaje no podía ser más contundente. Las cifras, algunas cifras, eran aducidas para justificar el optimismo: somos el 7.º país en PIB, en riqueza; nos hemos situado en este rango tras una quincena de años de trabajo y buen gobierno. Con el optimismo de este panorama podremos superar los contratiempos políticos circunstanciales, pero sobre todo resolver el mayor problema del futuro, la baja natalidad que más tarde o más pronto nos hará descender de rango. «Seamos optimistas, tengamos hijos», podría ser en resumen el mensaje.

Pero en la misma intervención presidencial se daba alguna otra cifra que convendría estudiar. Somos el 13.º

país en el rango del Estado de Bienestar (EB). Y en *Infancia* hemos querido hacer por ver las causas de este desfase: 7.º en PIB, 13.º en EB. ¿Qué pasa en los países a los que nosotros adelantamos en PIB y seguimos en EB?

En unas mismas tablas Finlandia dedica el 7,7 % del PIB a educación, Dinamarca el 7,6 %, Suecia el 8,3 %; España el 4,6. Y si observamos las cifras para la educación de los más pequeños, nuestro 0-6, el de los niños que aquí no se quiere hacer nacer, veremos que en Suecia se le dedica el 2 % del PIB, el 1,3 % en Dinamarca, mientras que en España no hay cifras oficiales. ¿Es una manía pensar en alguna correlación entre dedicación de servicios a los más pequeños y tasa de natalidad, cuando sabemos que estos países la han recuperado?

Todo lo contrario; pensamos que sí que se puede ser optimista respecto al futuro del país precisamente porque constatamos que ha habido un cambio de mentalidad a la hora de tener hijos, que se traduce en tener los hijos deseados y desear tener los que se pueden atender correctamente. Y esta correcta atención se consigue no solo con medidas fiscales, permisos parentales, estabilidad en el

trabajo, vivienda digna, sino sobre todo con una red diversificada adecuadamente de servicios de calidad que hagan compatibles las responsabilidades familiares y las laborales.

Como buena parte de la prensa, hemos coincidido con el Presidente: el problema de la natalidad es un grave problema, y es preciso «reflexionar seriamente, sin bromas, como a veces se hace». Pero no comprendemos que el gobierno no reflexione sobre los propios datos, y no actúe en consecuencia, además de dar conferencias. Nosotros, y no solo nosotros, hace años que reflexionamos y trabajamos seriamente en la educación de los más pequeños, en los servicios para su educación de calidad, y no coincidimos en la falta de una política de servicios para ellos, especialmente cuando se pide que nazcan más, una política que responda a la demanda en cantidad y en calidad del 0-3 y el 3-6. Nuestra propuesta, expresada en el pasado Congreso de Infancia, es que se le dedique el 1 % del PIB. Pensamos que con esto se puede conseguir, a la vez, servicios adecuados a la educación infantil, aumentar la natalidad y mejorar el rango por lo que respecta al Estado del Bienestar. Y quizá puede que, de aquí a unos años, más y mejor formada ciudadanía mejore nuestro rango en el PIB.

Página abierta	El Carnaval se viste de verde	Manuela González, M. Carmen Martínez, Marian Sánchez	2
	Proyecto común entre una escuela unitaria y una clase de educación infantil	Carmen M. Rosillo, Joaquina Herreros	5
Educar de 0 a 6 años	Los derechos de la infancia. Conversación con Jordi Cots	Puri Biniés	9
	Marian Reismann: relaciones	Anna Tardos	12
Escuela 0-3	Diferenciación temprana de las lenguas en la adquisición bilingüe	Kristina Elosegí	18
Buenas ideas	Escuchar a la infancia. Más charlas y anécdotas		24
Escuela 3-6	Explorar y manipular: la Sala Explora, museo interactivo	Antonio Martínez, Concepción Portero	25
Infancia y sociedad	Y después de los reyes: reflexiones para el año que viene	Carne Romia	30
Infancia y salud	Salud en familia: participación de padres e hijos	Juan M. Gil	37
Érase una vez	El cuervo que va a la boda de su hermanico	Roser Ros, Adela Martínez, Emilia Cortés	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			45
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

El carnaval se viste de verde

Se acerca el carnaval y queremos descubrir vivencias acerca del entorno, de nuestro medio ambiente experimentando el cuidado y respeto a la naturaleza.

Algezares es un pueblo próximo al parque natural del Valle, las características del entorno favorecen el acercamiento de forma inmediata al paisaje de montaña. Vamos a convertirnos durante unos días en montañeros y montañeras. Viviremos un mundo apasionante y disfrutaremos de sus aventuras.

Nuestro proyecto forma parte de un lema que durante estos días motiva a todo el colegio: «El carnaval se viste de verde».

El eje de esta experiencia es el tema transversal de la educación medio-ambiental recogido en nuestro Proyecto Educativo de Centro

«El carnaval se viste de verde» fue el lema que motivó durante unos días las actividades que vivieron los niños y niñas de Educación Infantil del Colegio Público Saavedra Fajardo, de Algezares (Murcia). Salidas al monte, exposiciones, visitas de montañeros, mochilas, albergues, canciones y todo aquello que nos acercara a la montaña y la naturaleza se convirtió en una gran aventura.

El carnaval implica con unos mismos objetivos generales a todos los alumnos/as del Centro.

Organizamos actividades motivadoras que configuran un punto de partida:

Con un grupo de alumnos de los niveles superiores se realiza una salida al entorno más próximo. Recogemos materiales (piñas, hojas, piedras) y de vuelta al cole da-

Manuela González, M. Carmen Martínez, Marian Sánchez

mos vida a la que será nuestra protagonista en estos días: «doña Natu». Este personaje con ojos de piña, cuerpo de ramas y brazos de papel, nos contará historias de los pájaros, de los árboles, de las sendas y a través de ella sentiremos la necesidad de proteger nuestro espacio más cercano: el monte.

Cada día, doña Natu nos enviará un mensaje que suscitará actividades concretas como: limpiar el patio, traer plantas, cuidar el jardín, hacer murales, inventar poemas, venir vestidos con alguna prenda de color verde...

Todo ello posibilitará el embellecimiento de la escuela a la vez que comunicará ilusión y entusiasmo hacia nuestro medio ambiente.

Con esta motivación y en colaboración con los padres y madres,

los pequeños y profesoras de Educación Infantil comenzamos la aventura:

Somos montañeros y cuidamos el monte

¿Cómo me muevo en el monte? Respondemos a esta pregunta con una salida al Refugio del Valle y al Centro de Recuperación de aves.

Tenemos que organizarnos como los montañeros. Nos ordenamos en cordadas y por colores (azul, amarillo, rojo). Nuestro distintivo será un pañuelo.

Durante nuestra visita al Centro, descubrimos la necesidad de respetar y cuidar a los animales.

Seguimos nuestro recorrido en dirección al Albergue del Valle. Por el camino cantamos canciones



montañas, recogemos piedras, observamos huellas, excrementos de animales, nos orientamos, nombramos los tipos de plantas más comunes, aprendemos los nombres de los picos más altos, respetamos y cuidamos lo que vemos a nuestro paso y por fin... llegamos al albergue. Allí, como los montañeros de verdad, compartimos la comida y descansamos.

Visitamos el refugio y aprendemos que los montañeros a veces

duermen en literas, otras en el monte con sacos y que en sus mochilas llevan linternas, brújulas, cantimploras, cuerdas y piolets; y que necesitan planos para no perderse en el monte.

Ya es la hora del regreso. Tenemos que elegir la mejor ruta.

Volvemos en cordadas, recordando que en el monte somos un equipo y nos ayudamos unos a otros. Es momento de orientarnos, de recordar conceptos espaciales,

de comentar quiénes van delante, quiénes van detrás y quiénes en medio. Cuál es el camino más largo o el más corto; quiénes van por las zonas más altas y las más bajas; qué cumbre nos queda cerca y de la que ya nos alejamos. Una vez en la escuela durante varios días y con el recuerdo de esta salida se realizan diferentes actividades:

— Clasificamos el material recogido y realizamos una exposición, trabajamos con él todas

sus posibilidades (textura, sonido, forma, color, tamaño...).

- Realizamos murales sobre el montañismo y la naturaleza con diversas técnicas. Trazamos rutas, caminos, dibujamos cumbres, etc.
- Secuenciamos a través de las fotografías los momentos más importantes de la salida al monte.
- Realizamos una ficha de los animales y plantas que hemos



conocido (características, costumbres, etc...).

— Expresamos a través de diversos lenguajes las experiencias de estos días (expresión oral, escrita, dramatización, música, etc.).

Pero aún nos esperan más sorpresas. Nos visitan tres montañeros de verdad y nos cuentan algunas de sus aventuras.

Traen a clase sus útiles de montaña, aprendemos sus nombres y para qué sirven (crampones, prismáticos, mosquetones...).

Nos enseñan diapositivas de sus viajes. Conversamos sobre sus experiencias y aprendemos cosas nuevas.

La escuela, a la vez, va preparando la fiesta de disfraces, todos ellos relacionados con el mundo de la naturaleza. Los más pequeños nos vestiremos como los montañeros.

Las madres colaboran con nosotras buscando gorros, bufandas y demás accesorios.

Nosotros, en clase, nos hacemos una insignia para llevarla el día de

la fiesta, también inventamos entre todos un poema en el que resaltamos actitudes de respeto y cariño hacia los animales, las plantas, el monte... y nuestro compromiso de cuidarlo.

Preparamos con mucha ilusión la fiesta de carnaval, llega el día del desfile y todos los niños de la escuela participan haciendo alusión al agua, al fuego, a los árboles, a las flores...

Nosotros, cargados con nuestras mochilas, cantimploras, cuerdas, sartenes y cubiertos, despertamos el interés de cuantos nos acompañan.

Durante el recorrido cantamos nuestras canciones y una vez finalizado el paseo, nos agrupamos por cordadas, recitamos nuestro poema y con la ayuda de los padres y profesores nos colocamos nuestra insignia.

La alegría reflejada en las caras de las niñas y los niños nos hizo sentir a todos que había merecido la pena compartir esta aventura. ■

Proyecto común entre una escuela unitaria y una clase de educación infantil

La experiencia que presentamos a continuación tiene una finalidad meramente ilustrativa; puede servir de orientación al profesorado que se encuentra trabajando con niños y niñas de distintas edades dentro de un mismo aula de Educación infantil y Primaria en el medio rural.

Este Proyecto fue realizado entre los niños y niñas de la Escuela Unitaria «Las Rosas» de Huerta del Marquesado y el alumnado del Colegio «Don Álvaro de Luna» de Cañete, ambas localidades situadas en plena serranía conquense.

La localidad de Huerta del Marquesado está situada a 85 km de la capital (Cuenca) y tiene un número aproximado de 200 habitantes. Vivían de la agricultura, hasta que hace unos años se instaló en el pueblo una fábrica de agua y refrescos, con lo cual muchas familias han regresado al pueblo para trabajar, aumentando el número de alumnos de la escuela, llegando a ser 19, con edades comprendidas entre los 3 a 11 años, y todos ellos con una sola maestra, Carmen Rosillo.

La localidad de Cañete está situada a 70 km de la capital conquense y a 15 km de Huerta del Marquesado. Es centro comarcal de los pueblos de esta zona. Tiene un total de 900 habitantes, los cuales trabajan en algunas fábricas locales en agricultura y unos pocos servicios. El colegio cuenta con un total de 6 profesores, que atienden a 125 alumnos, la mayoría de los cuales se desplazan de pueblos y aldeas cercanos, utilizando el transporte escolar. Sólo existe un

aula de Educación Infantil y cuando se realizó la experiencia había un total de 28 alumnos de tres, cuatro y cinco años atendidos por Joaquina Herreros.

¿Por qué y cómo surge la idea de realizar la experiencia?

La maestra de la escuela unitaria, Carmen, al llevar alumnado de Educación Infantil (8 en total), y no ser especialista, tenía la necesidad de colaboración, para trabajar con estos niños y niñas.

Al llegar maestras definitivas al colegio de Cañete, una de ellas especialista en infantil, Joaquina, conocerse y viajar juntas todos los días, se inicia desde el comienzo del curso un continuo intercambio de ideas.

Carmen M. Rosillo, Joaquina Herreros

Sin haberlo previamente programado, se inició un *trabajo en equipo* entre las dos maestras y una tercera, Manuela Medina Rubio, especialista en Educación Física, sobre el quehacer diario en Infantil: objetivos, contenidos, actividades, etcétera.

A lo largo del curso, consideramos que sería muy interesante realizar un proyecto común, en el cual se reflejara parte del trabajo que habíamos intercambiado.

Es por ello que programamos una actividad conjunta y concretamente, dentro de dos Unidades Didácticas (UD). Primero en la UD «La Primavera», y al curso siguiente la UD «El Otoño».

Ambas Unidades Didácticas tendrían como colofón una salida.

Ideas básicas

Partiendo de que la Educación Infantil alcanza su pleno sentido en un *marco de participación*, consideramos de gran importancia tres ideas clave:

- *La idea de «Compartir con otros niños y niñas»:* los más pequeños de la escuela unitaria trabajarían con otros de su misma edad, compartirían sus espacios, conocerían a otros como ellos.
- *Otra idea fue «Responsabilidad de los mayores»:* el alumnado de Educación Primaria de la escuela unitaria participaría muy activamente en el proyecto, serían los que dirigirían el trabajo y cuidado de los más pequeños, asumiendo el papel de maestros y maestras.
- *Por último «la Evaluación»:* nos interesaba observar reacciones, comportamientos, socialización, etcétera.

Salir del aislamiento

Objetivos

Nos planteamos desarrollar con esta experiencia:

- Contrastar dos realidades educativas diferentes: una clase de

Educación Infantil (niños y niñas de 3, 4 y 5 años) y una Escuela Unitaria (alumnado de 3 a 11 años).

- Que los niños y niñas tengan conocimiento de dos unidades escolares muy distintas, pudiendo así experimentar, compartir conductas y vivencias diferentes, muy enriquecedoras para su formación.
- Intercambio de experiencias educativas distintas con un proyecto común: maestra especialista en Educación Infantil y maestra de Escuela Unitaria.
- Se pretendió la socialización desde los primeros años de la escolarización.
- Unir dos pueblos próximos geográficamente, pero alejados por motivos históricos, sociales, personales, etcétera.

Preparación y pasos previos

- Realizamos una reunión general de padres y madres (cada maestra en su localidad), para implicarlos en su participación. Pretendimos contrastar y recibir opiniones, así como aportaciones de todo tipo.
- Elaboramos un carta informativa en la cual figuraban los objetivos, actividades a desarrollar, horario, material necesari-

rio, etc., y la enviamos a todos los padres del alumnado.

- Solicitamos ayuda, económica y material, a entidades locales:
 - Asociación de Padres «Elías Cañetti», de Cañete.
 - APA «San Antonio de Padua» de Huerta del Marquesado.
 - Asociación de Mujeres de la Sierra, de Cañete.
 - Caja de Ahorros de Castilla-La Mancha, de Cañete.
 - Fábrica de Material Eléctrico «Solera», de Cañete.
 - Fábrica de refrescos «San Benedetto», S.A. Huerta del Marquesado.
 - Fábrica de piensos compuestos «Ugaco», de Cañete.

- Comunicamos la actividad al Director Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia y al Servicio de Inspección Técnica del mismo Ministerio.

Pretendíamos sobre todo la *implicación de toda la Comunidad Educativa*. Es por ello que a partir de las 13 horas de la mañana las actividades programadas estaban abiertas a todo el mundo.

Hubo un tiempo de espera para comprobar la reacción de la gente y entidades. Nuestra gran sorpresa fue el apoyo de todos; cada uno aportó su pequeño grano de arena. Sobre todo, se creó un *ambiente de ilusión, motiva-*





ción y expectativa ante la propuesta.

Planificación de las actividades

Las actividades fueron totalmente planificadas y organizadas.

Primera parte: celebración de la fiesta de la primavera

15 días antes se realizaron carteles anunciadores de la actividad y se colocaron en puntos estratégicos de ambas localidades.

En ambas clases se elaboraron «tarjetas individuales» para cada participante. Cada tarjeta era una

flor que servía para agruparse por equipos: equipo de las amapolas, margaritas, campanillas, etc. Los alumnos mayores de la escuela unitaria serían los capitanes de cada equipo, encargados de la acogida y organización de los rincones de trabajo.

Se prepararon murales con motivos representativos de primavera.

Nos inventamos una canción para el día de la convivencia.

Desarrollo

El día 1 de junio, el alumnado de la clase de Educación Infantil de Cañete, utilizando el transporte escolar, se desplazó a trabajar a la es-

cuela unitaria. A la llegada, los capitanes buscaron a los componentes de su grupo y les ayudaron a vestirse con camisetas y gorras idénticas con el fin de unificar. Pasamos a ser grupos únicos de escolares dispuestos a trabajar con un objetivo común.

Los equipos se distribuyeron, espontáneamente, por rincones rotativos de trabajo. Se elaboraron «tarjetas de convivencia», «murales», «libro de las flores», «collares», etc.

Al finalizar las actividades de clase, nos dirigimos a un paraje típico de la localidad conocido como «El Royo». Fue un paseo con ritmos musicales y observación del paisaje, plantas, flores, piedras, etcétera.

A la comida de convivencia se unieron padres, madres, adultos, etc., siendo una comida de hermandad.

Las madres de la localidad presentaron el teatro guiñol de «Caperucita Roja», con títeres fabricados por ellas mismas, realizados exclusivamente para ese día.

La jornada finalizó con una visita a la fábrica de agua y refrescos, donde se nos explicó a todos, pequeños y adultos, el proceso completo. Tras esta visita, las despedidas y el regreso de cada uno a su Centro.

Segunda parte: celebración de La fiesta del otoño: la castañada

Iniciado el siguiente curso escolar, debíamos completar la segunda parte del proyecto. El alumnado de la Escuela Unitaria, se desplazaría a la localidad de Cañete a trabajar en el aula de Educación Infantil.

Para ello planificamos todas las actividades 15 días antes como la primera vez, pero todos los motivos estuvieron relacionados esta vez con el otoño: las tarjetas individuales (hojas), murales, canción, etcétera.

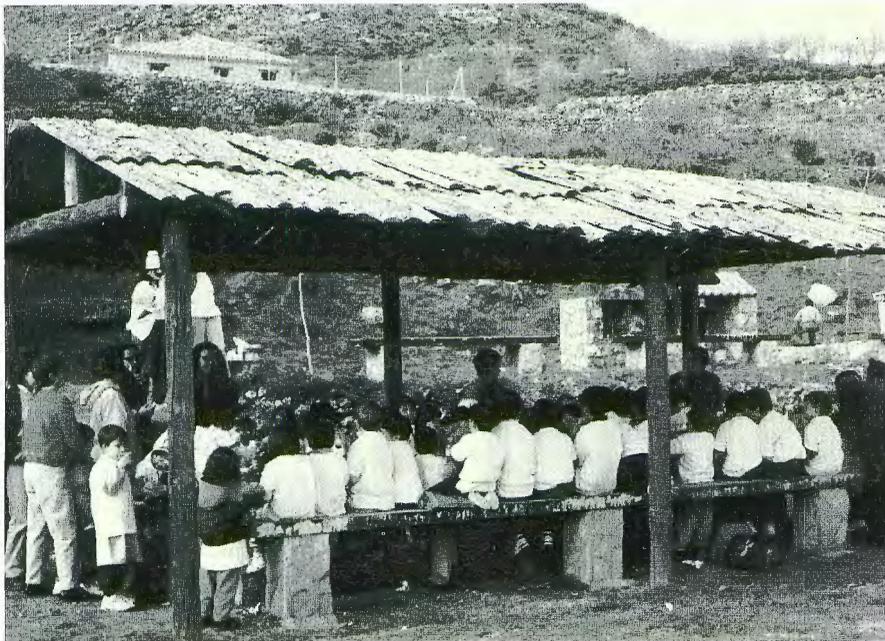
La llegada de los visitantes fue esperada con mucha expectación por los más pequeños. Tras la acogida, se inició un trabajo tal como lo hacemos diariamente en infantil: asamblea, cuento.

El cuento fue un punto clave de empezar la actividad: «La niña invisible», que trata sobre la historia de dos pueblos y la importancia de la amistad.

Tras unificar el grupo con camisetas y bolsas individuales, se realizaron distintos trabajos de aula: tarjeta de convivencia, el árbol del otoño.

Fabricación de un títere: «doña Castañita».

Posteriormente, tras un breve recreo, iniciamos un recorrido por



la localidad: visitamos la fábrica de material eléctrico y la fábrica de piensos compuestos.

La comida de hermandad se hizo en el paraje llamado «El Chorreadero». Finalmente, regresamos al colegio de Cañete, donde se nos invitó a un chocolate en el comedor escolar con una actuación de payasos a cargo de la Asociación de mujeres de la sierra. Fue el momento más emotivo del día, porque algunos padres muy jóvenes, que eran ex-alumnos del colegio, era la primera vez que regresaban al centro, desde su infancia, y esta vez con sus hijos compartiendo una actividad.

Disfrute de los pequeños y de la comunidad educativa

Comprobamos cómo disfrutaron los niños de más edad, ayudando a los menores en sus diversas tareas, lo cual significó que se diesen cuenta de la dificultad de «enseñar», lo que cuesta verbalizar lo que se sabe y explicarlo a los demás. Todo el alumnado, en especial los más pequeños, aprendieron a «pedir ayuda» a los que más sabían o conocían en determinados momentos o situaciones. Para los más pequeños, el contacto con los mayores supuso un continuo enriquecimiento, dis-

frute y motivación constante hacia el aprendizaje.

Evitamos el aislamiento en el que se encuentra el alumnado de estas escuelas rurales diseminadas, estimulando su desarrollo y promoviendo el contacto con otros niños y niñas de su misma edad.

La colaboración de las familias ayudó a crear un ambiente cotidiano, muy rico en estímulos, en el que los niños pudieron desarrollar las actividades con autonomía y en el que tenían cabida su iniciativa y creatividad.

Compartimos sentimientos y vivencias con el grupo. Las actividades de distracción o esparcimiento tuvieron como fin primordial *gozar del otro y con el otro*.

El resultado global de este proyecto fue muy positivo porque conseguimos un gran objetivo: *la dinamización social y cultural de la zona*.

Por primera vez se había realizado una actividad abierta a la comunidad y se había salido de la clase para trabajar. Desde ese momento se iniciaron actividades conjuntas con otras localidades y colegios cercanos: carnavales, jornadas deportivas, etcétera.

Descubrimos la *importancia del trabajo en equipo*. ■

Conversación con Jordi Cots

Los derechos de la infancia

Con Jordi Cots, secretario de la Comisión de la Infancia de Justicia y Paz, resulta imposible hablar sólo de leyes. En seguida desborda el marco de los textos jurídicos para buscar la

vertiente humana, aquella vertiente que incide de lleno y a diario en la felicidad e infelicidad de los niños. Y es que Jordi Cots es un apasionado de la infancia. Cofundador de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, abandonó la carrera de abogado después de doce años de ejercicio para dedicarse profesionalmente a su pasión: hacer de maestro. Pero nunca se ha acabado de librar de las leyes. De ahí que escribiera aquella tesis doctoral sobre los derechos de los niños. De ahí, también, esta conversación en torno al marco legal que configura actualmente no sólo la protección de la infancia, sino también, y sobre todo, sus derechos reconocidos.

INFANCIA: ¿Qué es lo que aporta a la infancia esta Convención de las Naciones Unidas?

En noviembre del pasado año se conmemoró el sexto aniversario de la aprobación por las Naciones Unidas de la Convención sobre los derechos del niño, un texto jurídico vinculante, capaz de obligar. Jordi Cots, abogado de profesión y maestro por vocación, nos habla de su contenido, de su aplicación en los diferentes Estados, de su impregnación en una sociedad que todavía vive excesivamente de espaldas al niño.

Puri Biniés

JORDI COTS: En el ámbito legislativo, la Convención es un texto jurídico vinculante, capaz de obligar; un texto que obliga a los Estados a adecuar sus leyes, sus

reglamentos. Por lo tanto, tiene mucha más fuerza que una declaración de principios. La Declaración de los derechos del niño, de 1959, tenía fuerza moral, pero no jurídica. Con la Convención aprobada el 20 de noviembre de 1989, los principios generales se convierten en derecho positivo, un instrumento vinculante internacionalmente.

I.: ¿Por qué razón se ha tardado tanto tiempo en dar fuerza jurídica a la Declaración de los derechos fundamentales del niño?

J.C.: Siempre se ha dicho que hay que proteger a la infancia, y todo el mundo está de acuerdo con ello, pero a la hora de la verdad nadie sabe a ciencia cierta cómo hacerlo. Redactar leyes sobre la infancia cuesta mucho. Yo creo que nunca se ha

creído del todo que el niño es un sujeto de derecho. Entonces, si no hay un sujeto de derecho, una ley no tiene sentido. De todos modos, hemos avanzado; la concepción de la infancia ha ido cambiando: primero sólo había una infancia a la que proteger de los abusos, de la falta de escolaridad, de la falta de salud, etc. Después la protección pasó a ser un derecho, y este cambio de matiz es muy importante: la protección era un derecho y, por lo tanto, se podía exigir. El último paso que se está realizando, aunque todavía no se ha realizado del todo, es que el niño sea plenamente un sujeto de derecho. Esto la gente no se lo acaba de creer, y ello por una razón muy sencilla: no se cree que el niño vale por sí mismo, que vale por lo que es ahora y basta, con lo que es en este mismo momento. En general, sólo se valora al niño por lo que será en el futuro. Es imprescindible cambiar esta concepción errónea para poder reconocer plenamente la infancia como un sujeto de derecho. Sólo en este caso tiene justificación la ley. Las leyes existen, pero sin que socialmente se acabe de creer esto.

I.: ¿Y qué destacaría del texto de la Convención?

Jordi Cots, abogado de profesión y maestro por vocación.
(Foto: Clara Elias.)



J.C.: Por encima de todo, el hecho de que confiere al niño derechos civiles y políticos, que antes eran inconcebibles. Esto es lo que hace del niño un sujeto de derecho. Se le reconoce el derecho de opinión en todo aquello que le afecta, el derecho de expresión, la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, el derecho a informarse, a la protección de su intimidad... También hay otro avance importante en esta Convención, y es que se ha sustituido el concepto de patria potestad, que significaba un poder absoluto sobre el hijo, por el de responsabilidad de los padres. Por otra parte, las leyes han ido concediendo a niños y adolescentes menores de edad un mayor protagonismo, nuevas posibilidades: los niños pueden realizar actos con consecuencias jurídicas; un niño o niña de doce años puede escoger, en caso de separación o divorcio, entre ir a vivir con la madre o con el padre; puede aceptar o rechazar el hecho de ser adoptado; puede ser testigo, etc. Actualmente hay una especie de gradación en este ámbito que antes no existía; antes únicamente sólo existía el menor o el mayor de edad.

I.: ¿Y la sociedad en general conoce el texto de la Convención?, ¿la conocen los niños?, ¿y los padres?

J.C.: Desgraciadamente no, y precisamente la propia Convención especifica, en uno de sus artículos, la obligación por parte de los Estados de darla a conocer. En Francia se ha repartido por todas las escuelas, pero aquí, de momento,

sólo la han distribuido humildemente algunas ONG, pero no los poderes públicos. Es una tarea pendiente que hay que realizar. Por otra parte, hay algunos estamentos que a veces presentan resistencias a la Convención, como ocurre con los maestros y los padres. Son estamentos que dicen que se habla mucho de derechos, pero poco de responsabilidad. Y no es cierto, porque el niño tiene derecho a tener responsabilidades y a tener deberes, y no se lo dan. Muchos de los derechos que recoge la Convención implican necesariamente unas responsabilidades, unas obligaciones por parte del niño. Así, tener libertad de pensamiento, de conciencia, supone que has de pensar, que te has de formular éticamente tu vida. Hay que leer la Convención desde esta dimensión. Respecto al recelo, la desconfianza de maestros y padres hacia las declaraciones de derechos de los niños, hubo un juez francés, Jean Chazal, que dijo que a esta objeción él oponía la actitud de inhibición por parte de muchos adultos ante el enfrentamiento con los niños. Todo esto, en definitiva, hace tambalearse el concepto de autoridad, un concepto que es ne-

cesario reconsiderar. Muchas veces, lo único que piden los niños es que se les escuche.

I.: ¿Nuestra sociedad respeta al niño?

J.C.: Mayoritariamente no, porque aún no ha penetrado socialmente la concepción del niño como un ser que vale por sí mismo, independientemente de su edad, que vale por lo que es y basta, no por lo que será. Y cuanto más valga por sí mismo, más será algo en el futuro. Los niños no tienen un lugar en la cultura, en la sociedad. Los adultos siguen sin saber cómo tratar a la infancia. Hay una incapacidad social para tratar a la infancia con naturalidad. La gente les pregunta el nombre, la edad, y ya no saben qué más decir; pero es que quizás no haga falta decir nada. Todo es mucho más sencillo de lo que parece, tan sencillo como saber escu-

char, dejarles hablar, estar a su lado. Se habla mucho del respeto que deben tener los niños a los adultos, pero los propios adultos pocas veces respetan a los niños. En una cola —por ejemplo—, el adulto, por el hecho de serlo, se cree con derecho a pasar delante del niño que está haciendo cola como él. A mí mismo me ocurrió una anécdota bastante significativa. Fui invitado a una sesión temática titulada *El respeto de los niños*. Yo interpreté que se quería hablar del respeto que se debe tener a los niños, mientras que los otros tres ponentes de la mesa interpretaron todo lo contrario...

I.: ¿Cuál sería el artículo de la Convención de los derechos del niño menos respetado en nuestros países occidentales, teóricamente desarrollados?

J.C.: Parece claro que el que hace referencia a la participación de los niños, que no sabemos cómo afrontar. Ha habido esfuerzos importantes, pero aún no está resuelto. Todo depende muchísimo de la actitud de escucha por parte de los mayores, de la voluntad de crear pequeños organismos de participación desde los que los niños se puedan expresar. Por ejemplo, en los consejos de distrito hay consejos de mujeres y consejos de ancianos; ¿por qué no hay consejos de niños? Hay que empezar por hacer pequeñas cosas, y sin engañar a los niños respecto a su poder decisivo real, sin demagogia. Todo depende de la actitud con que se les reciba. Los niños se dan perfecta cuenta de si se les aborda lealmente o no, de si les harás caso o no. Esto debe comenzar por cosas pequeñas y cotidianas.

A finales de 1995 empezó a funcionar una pri-

mera experiencia en este sentido. Desde la Dirección General de Atención a la Infancia se creó un Consejo Sectorial de Infancia, organismo asesor donde se hallan representadas diversas ONG al servicio de la infancia, y del que forman parte también un muchacho y una muchacha adolescentes. Una de las primeras cosas que estos últimos dijeron es que se debía cambiar el horario de reunión del Consejo, puesto que, si se continuaba realizando dentro del horario escolar, no podrían asistir. Francia tiene una buena experiencia en consejos municipales, y esto se podría trasladar aquí.

Jordi Cots acabó hablándonos también de nuestra Ley general de protección a la infancia y la adolescencia, «una ley muy bien hecha», redactada siguiendo las pautas marcadas por la Convención de las Naciones Unidas. Una Ley que habrá de concretarse en su desarrollo reglamentario, «auténtica piedra de toque», según afirma Jordi Cots, del Derecho con mayúsculas.

Cuando dimos por finalizada esta conversación, todavía hubo tiempo para más de una anécdota, como la de aquel profesor de matemáticas, el señor Salvador, que hacía reír a los alumnos porque tenía hacia ellos «cortesías» como abrir la puerta y dejarles pasar primero. Los alumnos no estaban acostumbrados a aquel trato respetuoso proveniente de un adulto. Y hablando de respeto, también hubo tiempo para el recuerdo de un pedagogo polaco, agnóstico, que murió, junto con todos sus alumnos, a manos de los nazis; este pedagogo escribió la emotiva y significativa declaración de derechos que reproducimos. ■

Declaración de los derechos del niño, de JANUSZ KORCZAK

- El niño tiene derecho al amor.
- El niño tiene derecho al respeto.
- El niño tiene derecho a disfrutar de las mejores condiciones para crecer y desarrollarse.
- El niño tiene derecho a vivir en el presente.
- El niño tiene derecho a ser él mismo.
- El niño tiene derecho al error.
- El niño tiene derecho a que se le tome en serio.
- El niño tiene derecho a ser apreciado por lo que es.
- El niño tiene derecho a desear, pedir, reclamar.
- El niño tiene derecho a tener secretos.
- El niño tiene derecho a una mentira, una equivocación, un hurto ocasional.
- El niño tiene derecho a que se respeten sus bienes y su presupuesto.
- El niño tiene derecho a la educación.
- El niño tiene derecho a resistir a las influencias educativas que entren en conflicto con sus creencias.
- El niño tiene derecho a protestar contra una injusticia.
- El niño tiene derecho a un tribunal de niños donde pueda juzgar y ser juzgado por sus iguales.
- El niño tiene derecho a ser defendido ante un tribunal de justicia especializado en la infancia.
- El niño tiene derecho a que se respete su tristeza.
- El niño tiene derecho a conversar íntimamente con Dios.
- El niño tiene derecho a morir prematuramente.

*Carta de los derechos del niño, elaborada sobre textos del pedagogo polaco Janusz Korczak (1878-1942), extraída de la biografía escrita por LIFTON, Betty Jean: *Janusz Korczak. Le roi des enfants*, París, Robert Laffont, 1989.*

Marian Reismann: relaciones

Anna Tardos





Reproducimos con satisfacción las fotos de Marian Reismann y el texto de Anna Tardos. Por una vez, son las fotos las que hablan, y el texto el que las ilustra. Pocas veces lograremos una cohesión tan profunda entre las imágenes que reproducimos y las ideas que queremos transmitir. Ambas hablan de una relación humana de respeto mutuo, entre pequeños, y entre pequeños y adultos.

Las fotografías que presentamos muestran parte de la obra de una vida, y abarcan más de medio siglo.

La fotógrafa descubre e incita a descubrir. Lo que tienen de especial las fotos de Marian Reismann es que, en las manifestaciones cotidianas, no sólo reproduce la gracia, sino también la verdad y la plenitud. Y es precisamente esto lo que distingue sus fotos de criaturas y las dota de un gran valor documental para los especialistas.

¿Cómo consigue Marian Reismann que se hagan visibles unas facultades de los pequeños que incluso se ocultan a los ojos de los especialistas? Lo consigue porque nunca fotografía poses, sino que espera —con una paciencia infinita— el momento apropiado. No se queda en la superficie. Su mirada se adentra y capta la mirada de un niño, sus movimientos, su conducta.

Conozco a Marian Reismann desde que era pequeña. La conocí en la época en que hizo las fotos para el libro de Emmi Pikler *Bebés tranquilos - madres satisfechas*, fotos que llegaron a ser clásicas y que, por ello, han sido publicadas en otros libros. Al ilustrar la obra de Emmi Pikler, Marian Reismann contribuyó a que el mensaje de la autora adquiriera una claridad permanente y sugestiva.

Las fotos logran que participemos en la vida de los pequeños. A primera vista, parecería que estuviéramos viendo acontecimientos repetitivos, sencillos y cotidianos: el niño se mueve, juega, se baña o, simplemente, se halla en compañía de adultos. He dicho acontecimientos sencillos, cotidianos y repetitivos de la vida infantil. ¿Es así? ¿O hay algo en estas fotos que nos gusta porque no es cotidiano ni corriente? En un mundo tan





ajetreado como el nuestro, a menudo resulta difícil, incluso para los adultos, encontrarnos tranquilamente, observarnos y comprendernos unos a otros. Y todavía es mucho más difícil observar tranquilamente a un niño. No es fácil permanecer a su lado, adaptarse interiormente a su ritmo de vida. En un mundo cada vez más objetivo, ocurre fácilmente que sólo vemos en el niño el objeto de nuestro amor y de nuestras atenciones, en lugar de ver en él a la persona que colabora activamente en las relaciones recíprocas que están naciendo.

Las fotos de Marian Reismann presentan a niñas y niños a los que se ha tomado en serio desde su nacimiento, que participan en todo lo que el adulto hace con ellos, cuando los baña, cuando los viste o cuando les da de comer. La mirada tranquila y atenta de los pequeños, sus movimientos o gestos hacia el adulto, nos hablan de esta relación humana de respeto mutuo.

Esto mismo resulta válido para los pequeños que aparecen solos en las fotos. Están solos, pero aún así no nos dan la impresión de sentirse abandonados. Estos niños saben que, si necesitan a alguien, se les ayudará. Y se dirigen al mundo exterior con confianza en sí mismos, con serenidad y franqueza. Atentos, aplicados, examinan la manta de colores, el vaso, la hierba, el agua, todo lo que les rodea.

Las fotos transmiten la sensación de que los niños tienen tiempo y pueden observar tranquilamente lo que hacen con las manos. La economía de movimientos y la cuidadosa «audacia» de sus gestos sugieren una buena relación consigo mismos y con sus capacidades.

¿Cómo es que captamos tan pocas veces estos momentos? ¿Los hallamos solamente en niños

que han crecido al cuidado de Emmi Pikler? Cualquier niño tiene momentos así, momentos en que está tranquilamente abstraído con el objeto de su investigación. Ellos solos buscan momentos para contemplarse las manos, para palpar un objeto con perseverancia y por todas partes. Sin embargo, esto suele pasar desapercibido a los adultos.

¿Por qué? Tan pronto como el adulto se acerca al niño, se siente obligado a hablarle o a jugar con él. De este modo, rompe el silencio en el que se dan estos pequeños milagros. Esta es una de las razones de que el adulto no los vea.

Está claro que, a veces, no resulta fácil acompañar al niño observándolo simplemente. La sonrisa de un niño, su mirada abierta y luminosa, son recompensas placenteras para cualquier adulto, experiencias que nos gusta refrescar, de manera que nos resulta difícil abstenernos de buscarlas. Pero la percepción serena y atenta de un niño, ¿no es también una forma de felicidad?

Todos los niños viven esta actitud tranquila en que se quedan abstraídos. Pero desgraciadamente se les interrumpe demasiado, y se les formula una sugerencia tras otra, hasta que únicamente esperan dichas sugerencias de los adultos y se olvidan de buscar por sí mismos aquello que les podría interesar.

Además, el desasosiego o la inseguridad emocional del adulto pueden resultar tan intranquilizadores que lleguen a trastornar las relaciones del niño consigo mismo y con el mundo exterior.

Cuanto más sensible sea un niño ya desde su nacimiento, más fácil resultará perturbarlo. Entre los niños sensibles hay que incluir a los niños con necesidades especiales. Se hallan expuestos a riesgos mayores porque los adultos —padres o espe-





cialistas— viven sobre todo sus deficiencias y problemas, en lugar de sus capacidades ocultas. Estos adultos tienen una comprensible tendencia a querer enseñar al niño lo que no puede o no sabe hacer, y pretenden eliminar de su conducta lo que les molesta.

El niño difícil o de desarrollo lento también es capaz de seguir sus propios intereses por naturaleza. Quien reconozca la importancia de esta facultad le prestará apoyo de una manera adecuada y no se sentirá tan fácilmente tentado de dejarse guiar por la idea de lo que el niño debería saber, en lugar de ver lo que ya sabe. A pesar de que no soy especialista en niños con necesidades especiales, estoy plenamente convencida de que, cuantos más problemas tenga un niño, más importante es procurarle esta tranquilidad y esta ausencia de perturbaciones que observamos en las fotos.

Estas fotos facilitan la posibilidad de vivir el significado de esta tranquila profundización. Se detiene el tiempo, y ello nos permite contemplar—como hace Marian Reismann— no únicamente la gracia, sino también la verdad del niño.

«Di la verdad; no sólo lo que es verdadero o auténtico», le pidió el poeta húngaro Attila Jozsef a Thomas Mann.

Yo quisiera pedirles que, cuando contempléis estas fotos, os toméis todo el tiempo necesario para que las relaciones que de ellas se desprenden actúen sobre vosotros. Intentad adentraros en ellas, traspasando su superficie, con una paciencia, una serenidad y una franqueza idénticas a las de Marian Reismann. ■

Extracto del libro *Beziehungen. Fotografien*, Berlín, Pikler Gesellschaft, 1991; con fotos, también, de *Von den Anfängen des freien Spiels*, Berlín, Pikler Gesellschaft, 1996.

Diferenciación temprana de las lenguas en la adquisición **bilingüe**

Estudios sobre el bilingüismo

Casi siempre que se habla de la adquisición de dos o más lenguas por parte del niño, es decir, del bilingüismo o plurilingüismo, surgen los prejuicios que siempre han existido en contra de esa idea, prejuicios que además están muy enraizados en la mayoría de las sociedades occidentales. Recordemos al respecto la Conferencia Internacional de Luxemburgo, celebrada en el año 1928, con declaraciones tales como «la peste del bilingüismo». En realidad, la defensa del monolingüismo era más una defensa política que científica, pues

Presentamos el proceso de adquisición de los casos del euskara (lengua vasca) y las preposiciones del castellano en un niño que ha aprendido simultáneamente ambas lenguas en el medio familiar. Comenzaremos exponiendo una visión sobre los trabajos más significativos en torno al bilingüismo; a continuación diversos estudios sobre la adquisición de las dos lenguas que nos ocupan, y terminaremos ofreciendo un resumen de una parte de nuestra investigación. Para nuestro análisis, nos hemos basado en las videgrabaciones realizadas quincenalmente al niño, en ambas lenguas, en el período comprendido entre un año y once meses y tres años y medio. Los resultados obtenidos permiten afirmar que, siempre que se tengan en cuenta las condiciones ambientales, sociales y psicológicas que hoy en día se consideran necesarias, como, por ejemplo, otorgar la misma importancia a las dos lenguas, o guardar el principio de «una lengua - una persona», es posible un aprendizaje correcto de ambas estructuras lingüísticas.

Kristina Elosegí

la mayoría de los asistentes provenían de zonas en las que su lengua estaba amenazada por la lengua estatal. Afortunadamente, esta visión sobre el bilingüismo va cambiando poco a poco, gracias a las luces que se van haciendo como consecuencia del interés mostrado por los investigadores dedicados a este tema, así como a los resultados empíricos observados y recogidos en los bilingües.

Los primeros trabajos sobre adquisición del lenguaje en niños bilingües corresponden a la primera mitad del siglo, cuando todavía no estaban elaborados los aspectos más fundamentales. Concretamente se trata de los trabajos de Ronjat (1913) y Leopold (1939), y reflejan una serie de ventajas y ningún inconveniente para los niños bilingües. Sin embargo, han sido necesarios los estudios de los años 60 para tratar de describir el desarrollo del bilingüismo en términos de una teoría general del desarrollo del lenguaje y hacer una comparación directa entre el desarrollo lingüístico del monolingüe y del bilingüe, con el fin de poder confirmar estas ventajas.

La gramática generativo-transformativa ha aportado la idea de que el niño bilingüe en desarrollo no difiere del niño que aprende un solo idioma. Lo esencial o nuclear del mismo, según esta teoría, es innato y es universal para todos los idiomas del mundo. De esta manera, los hablantes de diferentes sistemas lingüísticos difieren solamente en las reglas transformativas que aprenden, reglas que son específicas del idioma de su medio, por lo que el niño bilingüe se enfrenta con la tarea adicional de discernir qué reglas pertenecen a cada sistema correspondiente.



| Situaciones de interacción.

Diversos autores que han estudiado el bilingüismo infantil también afirman que el aprendizaje del lenguaje por el niño criado en medio bilingüe sigue, en general, el mismo ritmo que el del niño unilingüe, con algunas puntualizaciones, como, por ejemplo, el hecho de que la adquisición de los distintos términos en cada una de las lenguas sigue una progresión que depende de las proporciones de uso de los dos sistemas lingüísticos en el medio familiar (Tabouret-Keller, 1977).

También Hoffmann (1989) apoya esta afirmación de que los hablantes bilingües son esencialmente idénticos a los monolingües, aunque es cierto que necesitan atención especial. Según esta autora, los procesos que se siguen en la adquisición infantil de los sistemas fonológico, léxico y gramatical son esencialmente los mismos que se observan en el habla infantil monolingüe. No duda, sin embargo, de que el ritmo de adquisición puede ser más lento en los bilingües, debido a la mayor carga cognitiva implícita en el procesamiento, asimilación y almacenamiento de los dos sistemas lingüísticos.

Por lo que respecta a la competencia comunicativa, esta misma autora apoya el hecho de que el bilingüe es tan eficiente como el monolingüe. Además el fenómeno denominado *code-switching* o la facultad que tiene el hablante bilingüe para cambiar de lengua según la situación, el tema de la conversación, los interlocutores, etc. (Meisel-Mahlau, 1987), hoy en día se acepta como un atributo del bilingüe con valor pragmático, fruto de su flexibilidad lingüística. Habría que añadir que los bilingües, cuanto mejor conocen cada una de las lenguas, mayor uso hacen de este recurso.

Por otro lado hay que tener en cuenta que el bilingüismo no se desarrolla automáticamente por el simple contacto con las dos lenguas cuando los niños viven en un entorno bilingüe, sino que debe rodearse al niño de ciertas condiciones para que pueda llegar a adquirir bien los dos idiomas. Es decir se trataría de los «pre-requisitos» de Tove Skutnabb-Kangas: condiciones ambientales, sociales y psicológicas.

Otra cuestión también implícita al tratar el tema del bilingüismo parece ser el hecho de si se debe exponer al niño a dos o más idiomas desde su primera infancia, o a la edad de dos o tres años. Existe mucha polémica al respecto, y todavía no se ha llegado a una conclusión definitiva. Parece que la tendencia mayoritaria se inclina a que no se debe esperar hasta después de los dos o tres años. Pero, además de considerar la edad ideal, también hay que considerar la manera en que se efectúa el aprendizaje teniendo en cuenta aspectos como la socialización, grado y frecuencia de contacto, separación del uso de idioma, necesidad social y actitudes (Fantini, 1982).

La superioridad cognitiva del niño bilingüe es también otro tema cuyo debate no ha concluido todavía, pero en el que se van haciendo luces. Así, autores tan prestigiosos como Hamers y Blanc (1983), afirman que el niño bilingüe aditivo, es decir, aquel para quien el bilingüismo es algo positivo, comparado con el monolingüe, desarrolla, entre otras cosas, un mayor nivel de razonamiento abstracto y un pensamiento más divergente. Además, el niño adquiere valores personales muy positivos para cada una de sus lenguas y para el lenguaje (L1, L2 y L), estará fuertemente motivado a utilizar cualquiera de las dos. El desarrollo de las com-

petencias de comunicación en las dos lenguas (L1 y L2), y también en el lenguaje en general (L), le motivará a valorarlas a nivel general y a nivel específico.

En estas condiciones, el niño bilingüe logrará una identidad especial, distinta al monolingüe, y esta identidad será equilibrada en la medida en que se sienta identificado con las dos culturas y si se siente motivado a ello por el entorno.

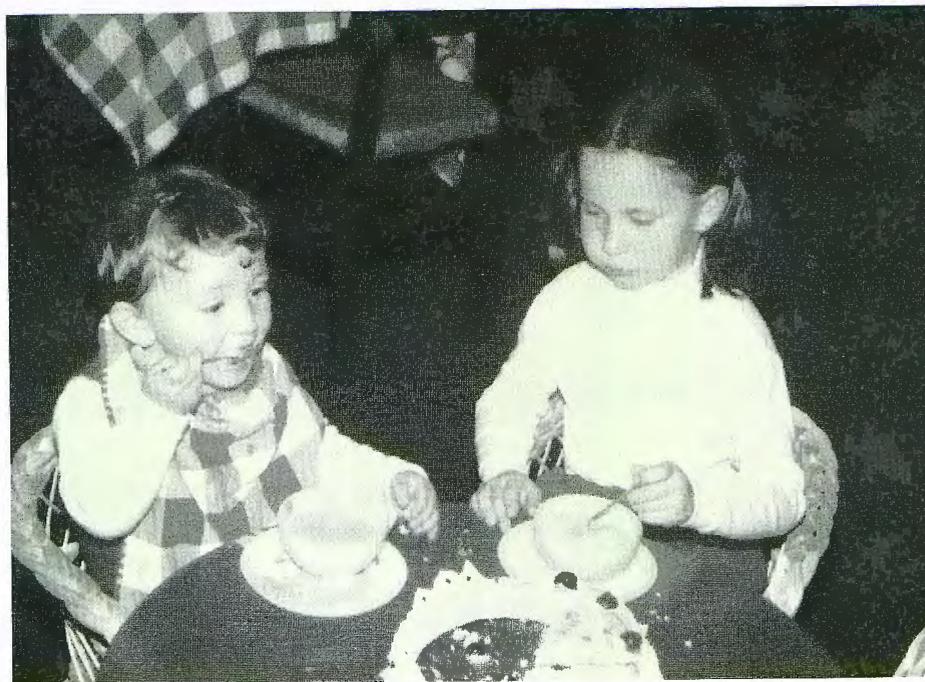
Para los autores citados, la valoración relativa de las dos lenguas tanto a nivel de la sociedad como del entorno, así como a nivel individual, es el elemento central de un modelo de desarrollo bilingüe.

Por su parte, Lambert (1982) indica que es necesario que un individuo sea psicológicamente libre para llegar a ser un bilingüe a partes enteras.

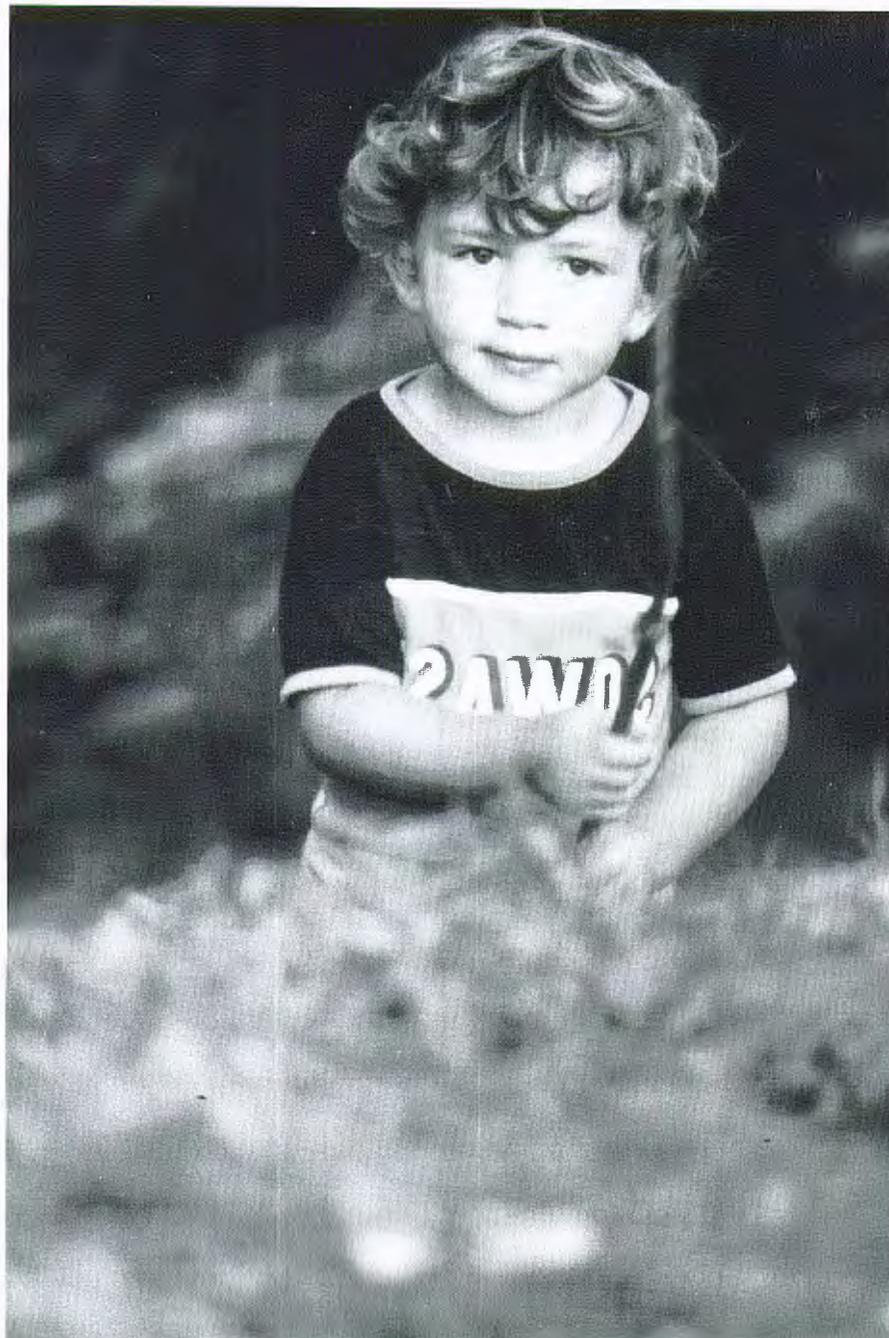
Como conclusión de los diversos trabajos vistos con respecto a la adquisición bilingüe, se puede apreciar claramente que no existe un modelo simple que explique el comportamiento lingüístico de todos los bilingües.

Este comportamiento estará determinado por factores muy diversos como la historia lingüística, la edad, el modo y el contexto de adquisición de las lenguas. Además de esto, también influirán el grado de interdependencia entre las dos lenguas a nivel de organización, así como los mecanismos de la memoria.

Relacionándolo con el trabajo que vamos a presentar, traemos las palabras de Meisel - Mahlau en el II Congreso Mundial Vasco - Congreso de la Lengua Vasca (1987), al señalar que el análisis de una situación bilingüe con un contraste estructural máximo entre las dos lenguas (como es el caso del castellano y del euskara), unido a formas de marcación gra-



¿Qué celebramos hoy?



¡En condiciones de comunicar!

matical lo más ricas posible, en especial de naturaleza morfológica, puede contribuir, sin duda, a encontrar respuestas unívocas a cuestiones aún abiertas.

Estudios sobre la adquisición bilingüe del euskara (lengua vasca) y del castellano

En Euskadi, conviven dos lenguas y dos culturas, y en muchos casos la cuestión de la adquisición simultánea de las dos lenguas no está suficientemente libre de prejuicios, entre otras cuestiones por carecer de estudios suficientes que lo avalen. No obstante, en los últimos años han ido apareciendo diversos trabajos que se enmarcan dentro de un proyecto de investigación sobre la adquisición del euskara y del castellano por niños bilingües, realizada conjuntamente por la universidades de Hamburgo y del País Vasco, concretamente el Departamento de Filología Vasca.

En estos trabajos se han analizado diversas estructuras del lenguaje en ambas lenguas, como los elementos de cohesión y conexión en las primeras fases de la adquisición (I. Idiazabal), el orden de palabras (A. Mahlau), la evolución del caso (M.P. Larrañaga), la adquisición de la negación (J.M. Meisel). Otros estudios se han centrado en una sola lengua, como las primeras formas verbales en euskara (M.J. Ezeizabarrena) o la adquisición de la categoría funcional COMP en niños vascos (A. Barreña).

El análisis que vamos a presentar se enmarca dentro de este proyecto y se trata de analizar la adquisición de los «casos» en euskara y de las «preposiciones» en castellano en un niño bilingüe. En el análisis de estas categorías, nos encontramos con un contraste estructural fuerte, pues la forma en que se expresan es radicalmente diferente: un morfema de caso frente a una preposición, es decir, en euskara los casos se materializan por medio de sufijos (ej.: *etxetik* nator) mientras que en castellano las preposiciones (ej.: vengo *de* casa) se anteponen a las palabras que acompañan. Así pues, trataremos de analizar cómo y cuándo se adquieren estas categorías lingüísticas en cada una de las lenguas, si es posible la adquisición simultánea y diferenciada de ambas o, por el contrario, se producen interferencias entre ellas.

Relación uno a uno. (Foto: Ignasi Rovira.)

La adquisición de los casos y de las preposiciones por un niño bilingüe

El trabajo que presentamos a continuación se basa en una parte de la investigación realizada para la presentación de la tesis doctoral. Hemos efectuado el seguimiento del proceso de la adquisición del lenguaje en un niño bilingüe vasco-español entre las edades comprendidas entre 1;11 y 3;06. Para ello, nos hemos basado en las videograbaciones realizadas quincenalmente al niño en ambas lenguas. El niño analizado ha estado en contacto con las dos lenguas prácticamente desde su nacimiento, puesto que sus padres le han hablado desde un principio en euskara y la señora que lo ha cuidado, mientras sus padres trabajaban, no conoce este idioma y se ha dirigido al niño en castellano. De las transcripciones obtenidas en las videograbaciones, hemos seleccionado los casos del euskara y las preposiciones del castellano, categorías estas últimas que se corresponden —más o menos— con los casos del euskara.

Como se puede observar en el cuadro que presentamos a continuación, la mayoría de las preposiciones más representativas del castellano, así como los casos que en euskara no tienen concordancia con el verbo, han hecho su aparición en el lenguaje del niño estudiado antes de haber finalizado nuestro estudio, es decir, antes de los tres años y medio.

Las primeras relaciones que han aparecido han sido las preposiciones «de» y «para» del castellano, cuando el niño acaba de cumplir dos años. El primer caso en aparecer en euskara es el Inesivo, dos meses y medio después de cumplir los dos años. De aquí en adelante, y hasta la edad de 3;03;07, han ido apareciendo las distintas relaciones en el niño analizado. Mientras unas relaciones las ha aprendido antes en una lengua, otras aparecen antes en la otra lengua.



Conclusiones

Para la edad de 3;03;07, la mayoría de las relaciones que ha empleado el niño, las ha utilizado en las dos lenguas, a pesar de que la forma de materializar estas relaciones es totalmente distinta, pues utiliza correctamente la forma que corresponde a cada una de ellas, es decir, los dos sistemas están perfectamente diferenciados.

Aunque nuestros datos corresponden a un sólo sujeto, creemos poder afirmar, apoyándonos en los mismos, que es posible la adquisición de las estructuras lingüísticas analizadas en ambas lenguas, simultánea y separadamente, siempre que se le ponga al niño en relación equilibrada con las dos lenguas que adquiere y se les dé la misma importancia social, además de guardar la ley de «una persona - una lengua».

Primera adquisición de las preposiciones del castellano y de los casos del euskara ⁶			
Preposición	Edad	Caso	Edad
DE es de uri (Jurgi)	2;00;20	GENITIVO POSESIVO nire tutua (mi coche)	2;03;25
PARA pa(ra) uri (Jurgi)	2;00;20	DESTINATIVO Perurentzat (para Perú)	2;05;12
A al lau (lado)	2;02;26	ADLATIVO joan da etxe(r)a (se ha ido a casa) itxasora (al mar)	2;04;15 2;07;30
POR se ha quido (caído) por allí	2;05;27	ABLATIVO sa(r)tu atzetik (entra por detrás)	2;04;15
CON ¿con tomeno? (¿tomate?)	2;05;27	SOCIATIVO (ho)nekin? (con esto?) pilota(re)kin (con la pelota)	2;07;09 2;09;05
EN en la pitina (piscina)	2;07;14	INESIVO g(r)ua (gar)ajean (la grua en el garaje)	2;02;14
HASTA vale, hasta las ocho	3;03;07	ADLATIVO TERMINAL itxasoraino (hasta el mar)	2;07;30
		GENITIVO LOCATIVO hemengoa (de aquí)	3;01;24
		INSTRUMENTAL kotxez (en coche)	3;02;14
SIN ⁸ sin pistola te he muerto (matado)	3;03;07		

Bibliografía citada

- FANTINI, A. (1982): *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*, Barcelona, Herder.
- HAMERS, J.F. & Blanc, M. (1983): *Bilingualité et bilingüisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur.
- HOFFMANN, Ch. (1989): «Modelos de adquisición del bilingüismo infantil». *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística aplicada*. Adquisición de lenguas. Teorías y aplicaciones, Santander, AESLA.
- LAMBERT, W.E. (1982): «Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo», *Revista de Occidente*, 10-11. (145-165)
- LEOPOLD, W.F. (1939): *Speech development of a bilingual child*. Illinois, Norwest University Press, Eranston.
- MEISEL, J. eta MAHLAU, A. (1987): «La adquisición simultánea de dos primeras lenguas.

Discusión general e implicaciones para el estudio del bilingüismo en Euskadi». *II Congreso Mundial Vasco*, Vitoria, Servicio publicaciones Gobierno Vasco.

- MISEL, J. (org.) (1994): *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*, Madrid, Iberoamericana.
- RIES y otros (1932): *El bilingüismo y la educación. Conferencia internacional de Luxemburgo*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RONJAT, J. (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*, Paris, Champion.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): «Multilinguisme and the education of minority children».
- SKUTNABB-KANGAS Y CUMMINS (ed.): *Minority education: from shame to struggle clevedon: multilingual matters*.
- TABOURET-KELLER, A. (1977): «Comparaciones interlenguas y problemas de bilingüismo». *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*, Madrid, Pablo del Río.

Notas

1. Este trabajo refleja algunos aspectos de la tesis doctoral «CAÍAS ETA PREPOSIZIOEN JABEKUNTZA-GARAPE-NA HAUR ELEBIDUN BATENGAN» (La adquisición de los casos y las preposiciones por un niño bilingüe).
2. Los trabajos que hemos citado, se encuentran reunidos en: MEISEL, J.M.(1994): *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*, Ed. Iberoamericana, Madrid.
3. Como ya hemos mencionado antes, esta tesis se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio que se está llevando a cabo en el departamento de Filología Vasca de la Facultad de Filología y Geografía-Historia de la Universidad del País Vasco.
4. La primera cifra corresponde al año, la segunda a los meses, y la tercera (cuando aparezca) a los días. Así, cuando aparezca 2;02;25, significa que la edad del niño es de 2 años, 2 meses y 25 días.
5. Dadas las limitaciones de éste artículo, en cuanto a extensión, vamos a ceñirnos a exponer en euskara, los casos que no tienen concordancia con el verbo.
6. Aunque la relación entre los casos del euskara y las preposiciones del castellano no es en todos los casos exacta, hemos optado por plasmarlo de esta manera con el fin presentarlo con claridad.
7. Cuando aparecen dos edades, la primera de ellas es dudosa, y la adquisición corresponde a la segunda edad.
8. Esta preposición, en euskara se corresponde con una posposición, «gabe», pero no hemos encontrado ninguna en el niño analizado.
9. Hemos podido constatar que esta diferenciación temprana, se da también en otras categorías analizadas en la tesis, como por ejemplo en la adquisición de los Sujetos y Objetos, la determinación del Sintagma Nominal, la concordancia en el Verbo, etc.

Escuchar a la infancia

Tal como avanzábamos en el número anterior de *Infancia*, la sección de *buenas ideas* querría este año acertar a *escuchar a la infancia*, recoger los diálogos, afirmaciones, formas de pensar, valores, percepciones del mundo, de la familia, de la escuela... de las niñas y los niños. Además de aprender a conocerlos mejor, ¿os habéis planteado que se trata de un derecho, que tienen este derecho por ley, como ciudadanos de pleno derecho que son? Escuchemos sus opiniones, sus ideas, y tengámolas en cuenta y démosles difusión, es nuestra responsabilidad y es su derecho. Os invitamos de nuevo a que los escuchéis y a que nos hagáis llegar lo que dicen.

Charla recogida por Jaime García, Asturias

Aprovechamos la mañana del sábado para acercarnos a visitar la Casa del Oso situada en Proaza, un pueblo distante 30 km de Oviedo. Una niña y un niño van conversando sobre lo que les preocupa en ese momento.

Jaime: ¿Sabes cuántos mundos existen, Rita?

Rita: Sí, claro, dos, el de la realidad y el de fantasía, nosotros, tú, yo, los padres, las madres... y el de Heidi, que no es verdad, ¿por qué?

Jaime: Pues no, existen tres, la realidad de nosotros, la realidad virtual de los Power Rangers, que se pueden convertir en chicos o en muñecos, y el mundo de la fantasía de Heidi, que sólo puede ser de dibujos animados.

Rita: Pues creo que tienes razón, pero tampoco los Power pueden salir de la televisión.

Anécdota recogida por Ana María Sánchez Alonso, Los Realejos, Tenerife

Sin duda unos tenemos unos apellidos más *sonaos* que otros, más musicales, más poéticos e incluso más comerciales... Desde luego, no todo el mundo se llama Ferrari, aunque a más de algunos nos gustaría.

Aquel día, en una de las asambleas del curso, íbamos diciendo nuestro nombre y nuestros apellidos, algunos dudaban, otros no... incluso hubo uno que dijo:

— Me llamo Juan Jesús Hernández Melián, para servirle a Dios y a usted, y si tiene un durito que me lo dé.

Otro niño explicó muy bien:

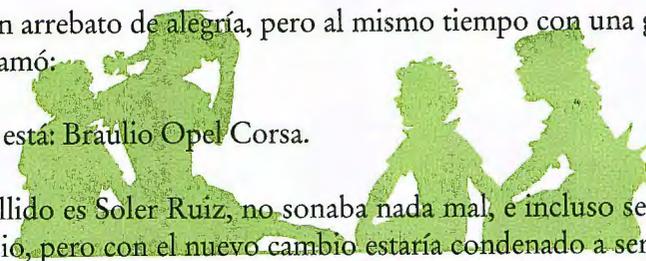
— Yo soy José Garban López Lorenzo y José Juan en el juzgado. Pero Braulio dudó un poco. Me miraba con sus grandes ojos verdes (hermosa mirada la de los niños) y pensaba:

— Yo me llamo Braulio... Braulio... mmm... Brauliooooo...

Y en un arrebato de alegría, pero al mismo tiempo con una gran seriedad, exclamó:

— Ya está: Braulio Opel Corsa.

Su apellido es Soler Ruiz, no sonaba nada mal, e incluso se parecía al del cambio, pero con el nuevo cambio estaría condenado a ser un millo-



Explorar y manipular: La Sala Explora, museo interactivo

En la escuela habitualmente nos encontramos con el interés de niños y niñas por conocer el mundo que les rodea, nos hacen preguntas, les surgen dudas, interrogantes...

y formulan pequeñas hipótesis para intentar explicarse las cosas que ocurren a su alrededor. Los maestros y maestras hemos de ser receptivos ante estas interrogantes y darles salida ofreciendo un marco metodológico que les permita constatar y contrastar sus opiniones, desarrollar pequeñas conclusiones y plantearse nuevas incógnitas.

Dentro de nuestro planteamiento metodológico, cuyo eje vertebrador es la vida cotidiana, el tema de interés es un recurso metodológico a través del cual se ofrece, a los niños y niñas del grupo, un marco ordenado para acercarse a posibles objetos de estudio que motivan el interés del grupo, pudiendo surgir tanto de los niños y niñas como de sus maestros.

En este planteamiento metodológico es donde situamos la visita a la Sala Explora del Parque de las Ciencias de Granada, la sala esta reservada a los niños y niñas más pequeños (de 3 a 7 años). Ofrece una serie de expe-

Esta experiencia se realiza con dos grupos de niños y niñas de 3 a 4 años de la Escuela Infantil Luna, dependiente del Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada. Con esta experiencia se pretende conocer y trabajar las experiencias de conocimiento físico que ofrece a la primera infancia la Sala Explora del recientemente inaugurado Parque de las Ciencias de Granada.

Antonio Martínez, Concepción Portero

riencias que animan la curiosidad. Los contenidos de esta sala se organizan alrededor de tres bloques de experiencias (explora tus sentidos, tu entorno y las máquinas) que permiten un conjunto de acciones encaminadas a facilitar la interacción entre los materiales, los objetos... y los participantes.

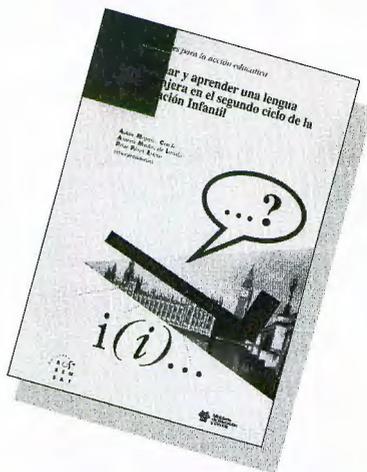
La visita la entendemos como un recurso más, que aportará al grupo nuevas informaciones y que generará actividades que permitirán ampliar el conocimiento de las posibilidades que nos ofrece la sala. Los objetivos que nos planteamos con este tipo de experiencias son: el conocimiento del entorno a través de la recogida de información y de la manipulación e investigación sobre el mismo; mejorar la capacidad de poner objetos y acontecimientos en relación, de sugerir ideas, plantear problemas... También permite avanzar en los procesos de socialización, a través de la relación con otras personas distintas a las de la escuela, a la vez que se conocen y respetan las normas de comportamiento y convivencia de otros lugares.

La decisión de la visita fue programada por los maestros que fuimos introduciendo materiales que permitiesen acercarnos y trabajar temas de conocimiento físico. Formulándoles preguntas de por qué pasaban determinadas cosas, de tal forma que surgiesen dudas y así poder ofrecerles la posibilidad de ir a un museo donde hay muchos materiales para jugar que pueden ayudarnos a resolverlas.

Una vez que en los grupos se acordó la visita, iniciamos la primera fase:

• • • *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*

Adela Moyano,
Araceli Muñoz de Lacalle,
Pilar Pérez
(coordinadoras)
Colección
"Dossiers Rosa Sensat", 6
PVP: 2.400 PTA



- • • Este documento pretende servir de orientación a todos los maestros y maestras que van a llevar a cabo la experiencia de introducir una lengua extranjera en el marco del Proyecto educativo y curricular de su centro.

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



**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos
08008 Barcelona

En coedición con el



**Ministerio de
Educación y Ciencia**

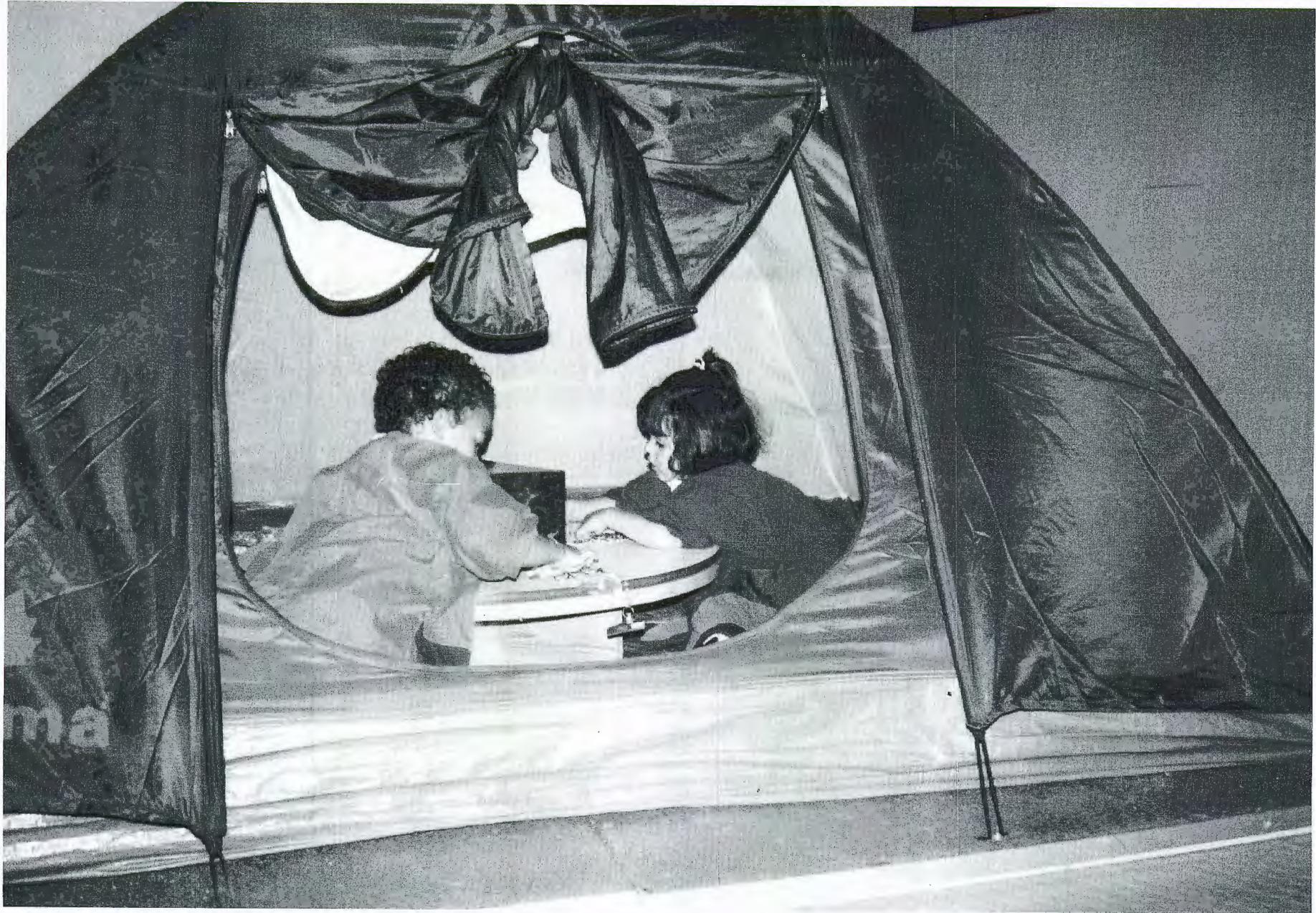
La fase preparatoria

El objetivo que nos marcamos es la recogida de información y conocimientos previos que niños y niñas tienen sobre los contenidos de la Sala Explora. Ello nos ayudará a los maestros a tomar decisiones sobre qué aspectos abordar y con qué profundidad, de tal forma que se facilite la adquisición y organización de nuevos conocimientos, se amplíe el vocabulario y se desarrolle el pensamiento.

Durante varios días, en el corro, fuimos aportando lo que cada uno sabía o la idea que tenía sobre la Sala Explora y sobre lo que allí se podía hacer (alguno ya la había visitado). Pedimos la colaboración de las familias para que respondieran a sus hijos las cuestiones que les formularan sobre el Parque de las Ciencias y ellos al día siguiente lo contaban al grupo, en el corro. Los conocimientos previos que tenían resultaron ser muy escasos.

En sucesivos corros los maestros fuimos aportando información sobre el parque: qué había en los exteriores, cómo era el edificio, cómo era la entrada a la sala explora, cómo se iba a desarrollar la visita y qué es lo que podíamos hacer allí. Posteriormente, en el panel de información de la clase pusimos un plano de la Sala Explora en el que fuimos ubicando los distintos módulos, era una información tan abstracta, que les era muy difícil de comprender. También elaboramos conjuntamente un calendario en el que íbamos tachando los días que faltaban para realizar la visita. Ello les permitía ubicarse en el tiempo y saber qué día era la visita y cuántos nos faltaban. Como el parque estaba muy lejos, decidimos que había que ir en un autobús. Dibujamos en el taller de plástica uno muy grande y cada uno se pintó a sí mismo en una ventanilla. Este mural luego sirvió para comunicar a las familias el día de la visita.

A lo largo de todo el período fuimos recordando las normas que teníamos que seguir para realizar la visita: estar sentados en el autobús, no correr por las inmediaciones del parque, estar todos juntos y a la vista de un mayor, no gritar ni molestar a los demás visitantes del parque. También fuimos aportando datos sobre cómo se iba a desarrollar la sesión: en la puerta nos recibiría una maestra, entraríamos por un túnel donde se ven estrellas, una vez dentro haríamos un corro para ponernos las batas y después jugaríamos en la sala, donde podíamos tocar, oler y jugar con todo.



¡Los más amenos núcleos de concentración!



Experimentar con todos los sentidos.

Previamente a la visita desarrollamos algunas de las actividades que podríamos realizar allí: jugamos con bolas de imán (porque se atraen, que cosas se pegan...), estampamos huellas de manos con distintos materiales, hicimos contornos del cuerpo (permitió comparar y medir tamaños, acercarnos al plano, al volumen...), un niño se trajo un teléfono sonoro (identificar y discriminar sonidos), jugamos a reconocer objetos metidos en bolsas de tela (discriminación táctil)... Con ello pretendíamos saber qué conocimientos tenían los niños de ambos grupos sobre estos temas.

En toda esta fase, que duró aproximadamente dos semanas, se consiguió, a través de las distintas informaciones y actividades, que se imaginassen con bastante exactitud cómo era el Parque de las Ciencias y qué se podía hacer allí, a la vez conseguimos una alta motivación hacia la visita que íbamos a realizar. Nuestro proyecto de visita fue contado día a día a las familias, por medio del tablón de anuncios de la clase y por lo que los propios niños contaban en sus casas.

Día de la visita

Por fin llegó el día, a primera hora realizamos un pequeño corro recordando la normativa a seguir en la visita, cogimos nuestros abrigo y nos encaminamos al autobús. Toda la escuela salió a despedirnos, se sentían y eran los protagonistas del día.

La fase preparatoria había surtido efecto, ya que identificaron, desde lejos, el edificio del Parque de las Ciencias por medio de la cúpula del planetario. Una vez en el parque estuvimos un ratito en la puerta viendo el helicóptero, que fue una de las cosas que más les impresionó, y jugando con la esfera dinámica. Nos recibió una monitora de la Sala Explora y entramos en la sala. La visita se desarrollo con interés y expectación, nuestro papel consistió en observar la actividad y en presentarles otros módulos, ya que estaban tan entusiasmados cada uno con lo que hacía que olvidaban la existencia de otras posibilidades de juego que ofrece la sala.



A la salida estuvimos un rato viendo el péndulo de Foucault (bola grande con pincho que bailaba, según ellos) y en el autobús retornamos a la escuela muy contentos.

La visita sirvió para contrastar las opiniones e imágenes que nos habíamos ido formando a través del trabajo en el aula, en la fase preparatoria, con la realidad que la Sala Explora ofrecía.

Recrear y reelaborar la visita en el aula

El objetivo que pretendíamos en esta tercera fase era que cada uno expresase las ideas, emociones, vivencias, las acciones y conocimientos que se le habían generado con la visita. Para ello utilizamos distintos lenguajes: oral, corporal, plástico, gráfico...

Al día siguiente de la visita, cada uno contó en el corro lo que hizo en Explora, con qué cosas jugó, qué ocurría y por qué. También relataron cómo se sintieron en la visita y qué módulo les gustó más. Globalmente lo que más interés despertó fue la piscina con juegos de agua, las turbinas de aire, y las rampas verticales para deslizar coches. Situando al mismo nivel el helicóptero y la esfera dinámica que están expuestos en los exteriores del Parque.

En días sucesivos, en el taller de plástica, cada uno dibujó su idea de Explora y el módulo que más le interesó. En grupo realizamos una maqueta con plastilina de la sala. También y en colaboración con las familias buscamos fotos, dibujos donde apareciesen elementos vistos en Explora y elaboramos con ellos un mural para la clase. Días después, repetimos en clase algu-

nas acciones que realizaron en la Sala Explora con el fin de ver qué opiniones se habían modificado y el porqué, qué informaciones nuevas tenían y qué interrogantes habían surgido para poder seguir trabajando el tema.

Cuando tuvimos las fotos de la visita las vimos en el corro y cada uno comentaba, en las que aparecía, con qué módulo jugaba, qué sucedía y por qué. Fue un buen ejercicio de memoria para recordar las experiencias de la visita. Con las fotos realizamos un mural para que las familias tuviesen también una idea de la misma.

Durante este período que duró aproximadamente otra quincena se fueron introduciendo de nuevo las mismas actividades que habíamos realizado en la primera fase, lo que nos permitía contrastar los avances y conocimientos adquiridos a lo largo de este período.

Finalmente, con los dibujos realizados y las fotografías, elaboramos un álbum para la clase, a modo de elaboración de conclusiones de la experiencia. Para evaluar nos hemos servido del análisis del material elaborado

y de la recogida de informaciones y vivencias de niños y niñas sobre el proceso vivido, que hemos contrastado con las ideas previas que sobre el mismo tenían.

Hemos de resaltar que el acercamiento al conocimiento físico no se inicia ni se cierra con este tipo de visitas, sino que estas han de incardinarse en la vida cotidiana del grupo como una propuesta más, que se integra en la dinámica habitual y permite conectar y relacionar las diferentes experiencias en la vida cotidiana del grupo. La visita a la Sala Explora, nos abre un abanico de posibilidades de exploración de los sentidos y conocimiento físico que se pueden ir incorporando en la clase a lo largo del curso. ■



¡Vestidos para la ocasión!

Y después de los **reyes**:

reflexiones para el año que viene

Normalmente voy a pasear a un parque que hay cerca de casa. Siempre que el tiempo (horario y meteorológico) me lo permite, procuro darme una escapada a este espacio donde los niños todavía pueden serlo y manifestarse como tales. Aun así, oyes muy a menudo avisos, normas, gritos y amenazas de unos adultos que parecen tener prisa por que sus «enanos» crezcan rápidamente y salgan de una vez de esta etapa tan pesada e incómoda —para los adultos— que es la infancia.

Las consignas e imperativos morales forman parte del paisaje que, generación tras generación, emiten los adultos con aire apocalíptico; los chiquillos parecen estar acostumbrados a ellos, o, por lo menos, hacen como quien oye llover.

Podemos oír consejos de cariz antibélico, como, por ejemplo:

De manera ritual, año tras año, el seis de enero se produce una transfiguración, y cada adulto se convierte en rey de Oriente para regalar el mejor presente a los niños. En esta tradición se hacen evidentes diversas concepciones educativas. La autora se sienta en el parque, observa a los niños que juegan y a los adultos que los tratan. Reflexiona y nos invita a reflexionar, a acercarnos a esta realidad compleja, diversa, a menudo contradictoria.

Carme Romia

—Sé bueno y no te pelees.

—Los niños no se pegan.

—Tienes que dejar jugar a los otros niños con tus juguetes.

... reproches por exceso de consumis-

mo, o por no valorar la sofisticación de los juguetes o sus precios:

—Lo queréis todo, y luego no hacéis caso de nada.

—Tantos juguetes como tienes, y sólo sabes jugar con piedras.

—Para el caso que haces, no haría falta gastar tanto.

—¡Madre mía, si nosotros hubiéramos tenido todo esto de pequeños...!

—En seguida se cansa de los juguetes.

... o intentos de aproximación entre niños y niñas, sin hacer ningún tipo de discriminación por el sexo:

—¿Es que no podéis jugar juntos niños y

niñas, sin pelearos, y hacerlo todo entre todos?

Aunque también se entremezclan mensajes de clara discriminación, como:

—¡Cuando juegas, pareces un chico!

—Los niños no lloran.

—Eso son cosas de niñas.

—Sólo le gustan los juguetes de su hermana.

—Pues a ella los de su hermano. ¡Son un verdadero caso!

—¿Como quieres jugar a cocinitas, si eres un niño?

Me gusta mucho observar a los chiquillos con sus juguetes. Los juguetes son para jugar, y según de qué tipo sean los juguetes provocan una u otra clase de juegos, crean un tipo de relaciones, potencian y generan unas imágenes del mundo que representan o incitan por medio de estos objetos de apariencia inocente. ¿Inocente? ¿Qué imagen dan del mundo? (¡Y pensar que durante la primera infancia pasamos la mayor parte del tiempo con ellos...!)

• ¿Qué tipo de categorías o de prejuicios fomentan?



| *Tiempo, espacio, amigos para jugar...*

- ¿Qué campos muestran?
- ¿Qué comportamientos o actitudes potencian?
- ¿Qué aptitudes desarrollan?
- ¿Qué tipo de información difunden u ocultan?
- ¿Qué relaciones fomentan entre los niños?
- ¿Qué valores potencian?

Quienes son realmente inocentes son las criaturas cuando juegan. Ves que se entregan al juego con todo su ser, como si la conciencia de que «sólo es un juego» la hubiesen dejado junto a su chaqueta, en un rincón del parque.

Es un momento que, aun siendo libre, sepa-

rado de la realidad, incierto, improductivo, reglamentado o ficticio, el niño vive con toda intensidad y seriedad, como si realmente fuera más cierto que la propia realidad.

¿Y cómo es, a menudo, la realidad que rodea a los niños de hoy? ¿Cómo la interiorizan, y cómo la exteriorizan por medio del juego? Porque jugar es imitar el mundo de los adultos, interiorizar sus comportamientos, actitudes y valores (aunque también es un medio de huir de la vida corriente, de imaginar, soñar y crear).

Debemos tener siempre en cuenta todos estos factores:

- Que, como afirma Ebbe Lindell en el libro *El programa de estudios de la violencia*: «La violencia mostrada es violencia practicada».
- Que, como confirma una investigación realizada hace pocos años en Estados Unidos, un niño de diez años ha visto durante su corta vida una media de 10.000 muertes violentas (en la televisión, cine, vídeos, etc.).
- Que, sobre todo en los primeros años, resulta difícil delimitar la realidad y la ficción.
- Que, como dice un eslógan publicitario sueco: «*Leksak-Lärsak*» («Jugar es aprender»).
- Que la idea de enemigo se potencia como un recurso de seguridad ante lo que no se conoce o no conviene que se conozca.
De un modo u otro, los juguetes transmiten mensajes normativos (así, por ejemplo, los juguetes bélicos transmiten mensajes que entran en contracción con lo que la sociedad pretende que aprendan los niños).
- La violencia y la guerra tienen efectos de habituación y desensibilización.

- Todavía se idealiza la fuerza y el poder por encima del espíritu humanitario, la comprensión y la cooperación.
- En el mundo de los adultos se da un doble



mensaje, que por una parte defiende la cooperación internacional, la paz, los derechos humanos... y, por otra, reconoce las armas y su comercio, la guerra y la muerte, como medios para resolver los conflictos...

¿Podemos afirmar que formamos parte de una cultura de paz? O, más claramente, ¿podemos negar que es una cultura de violencia?

Si, cuando se juega, se juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que se es distinto de uno mismo, si quien juega se desnuda momentáneamente de su personalidad para fingir otra, si se trata de una simulación de la realidad, de una simulación de una segunda realidad, entonces ¿a qué jugamos?

Si, como dice R. Callois: «El destino de las culturas se lee en los juegos», ¿qué destino se adivina en los juegos que potenciamos? ¿Qué juguetes regalamos como objetos mediáticos del juego?

Juguetes bélicos o violentos

- Que inducen a jugar a matar.
- Que refuerzan la idea de enemigo.
- Que facilitan que el niño crea que su papel como hombre es completamente distinto del

de la mujer, lo cual potencia el esquema machista-militarista.

- Que representan figuras de ficción que exaltan la violencia.

Juguetes extremadamente sofisticados

- Que potencian el papel pasivo-receptivo de los niños.
- Que frenan la fantasía, la imaginación y la creatividad.

Juguetes sexistas

- Que reproducen estereotipos según los cuales el niño debe ser fuerte y la niña tiene que jugar a criar a los hijos, a cocinar y a cuidar la casa, y debe ser frágil, sensible, elegante y sumisa.

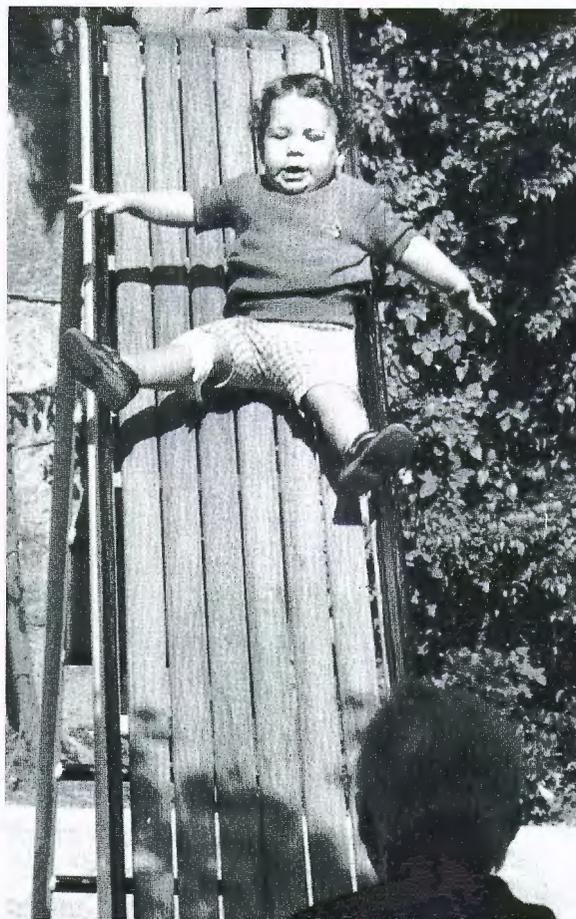
Pero ¿tiene algún sentido impedir que hoy las niñas jueguen con juguetes «masculinos» (¿tienen sexo los juguetes?), o que los niños jueguen con juguetes «femeninos»? ¿Tal vez por miedo a que aquéllas tengan iniciativa, decisión, seguridad, precisión y valentía, o a que éstos posean sensibilidad, gusto, ternura, afecto o sean cuidadosos con las cosas?

¿Acaso no necesitarán, tanto unas como otros, todas estas cualidades y más para vivir su vida en convivencia plenamente humana y digna? ¿O acaso no les resultan necesarias, ya, a sus padres y madres, que afortunadamente están dejando atrás, cada día más, los prejuicios y convenciones sociales tan anquilosados y discriminatorios que existían en su infancia? ¡Bastantes esfuerzos les habrá costado —quizás les esté costando todavía— superarlos, para que ahora, «como por juego», los reproduzcamos y potenciemos!

Frente a todo lo que hemos dicho y más, es decir, frente a la realidad que día a día construimos, ¿qué preguntas nos plantearían los niños si pudieran, supieran o les dejáramos? Quizás ya nos están planteando más de una, pero nos hallamos demasiado ocupados...

- trabajando para poder comprar juguetes caros;
- llenando su soledad con infinidad de objetos o imágenes;
- recriminándoles que no valoren cosas tan caras;
- recomendándoles cómo, cuándo y por qué han de hacerlo todo...

Estaba pensando en todo esto cuando han



empezado a llegar criaturas que, después de su jornada laboral (quiero decir escolar), vienen al parque como siempre. ¿Como siempre? No, hoy es un día distinto. El parque no acoge únicamente a sus inquilinos habituales. Hoy aparece lleno de personajes nuevos, como acabados de salir de sus cajas. Los llevan los niños y niñas, y en un momento llenan todo el espacio.

Yo me los quedo mirando embobada, como quien contempla un paisaje nunca visto. Y cier-

tamente es un paisaje nuevo, nunca repetido ni repetible. Es un mundo en el que los personajes de ficción se mezclan con los de la realidad y crean un mundo mágico y maravilloso.

Permanezco sentada en mi banco, y dejo que la vida creciente me envuelva.

Me llegan las voces, que mi mundo de adulta codifica, pero que, no obstante, me recuerdan que un día también fui una niña (¿dónde está ahora?).

—A mí me han traído más regalos que a toda la clase.

—¡Mira mi *Barbie*! Ya las tengo todas. A mí me gusta mucho. Cuando sea mayor, seré como ella.

—Mi hermanito Pablo se ha puesto a llorar cuando ha visto que a mí me han traído una muñeca y a él no.

—¿Eh que es *guay* mi monstruo, tío?

—Yo pedí todos los juguetes de la tele.

—¿A ver la consola? ¡La mía es más grande!

—A mí, cuando era pequeño, siempre me decían que si era malo los reyes no me traerían nada. Y yo pensaba que, si a los niños y las niñas pobres no les traían regalos, era porque eran malos...

—¡Salid, niñas, que vamos a jugar a pelota!



Jugando con la propia sombra.
(Fotos: Gabriel Serra.)

—¡Qué disparates se hacen hoy en día para reyes! De pequeños no teníamos tantos juguetes, y sabíamos jugar más.

—A mí me hace ilusión porque, ya que podemos, les compramos todo lo que nosotros no pudimos tener.

—Yo les he dicho: aquí tenéis el dinero, y os compráis lo que queráis.

—Sólo me han regalado juegos educativos. ¡Qué *plastas*! Mi habitación parece un estante del *cole*.

—¡Me has tirado el oso al agua!

—«El patio de mi casa es particular...»

—¡Ten cuidado, que lo vas a romper! ¡Ven! ¡No lo toques! ¡No te ensucies!... ¡Este hijo me va a matar!

—... y mi madre me dijo: te regalo esta caja de pinturas. ¡Con ellas podrás tenerlo todo!

—Yo seré Blancanieves, y vosotros, los enanos.

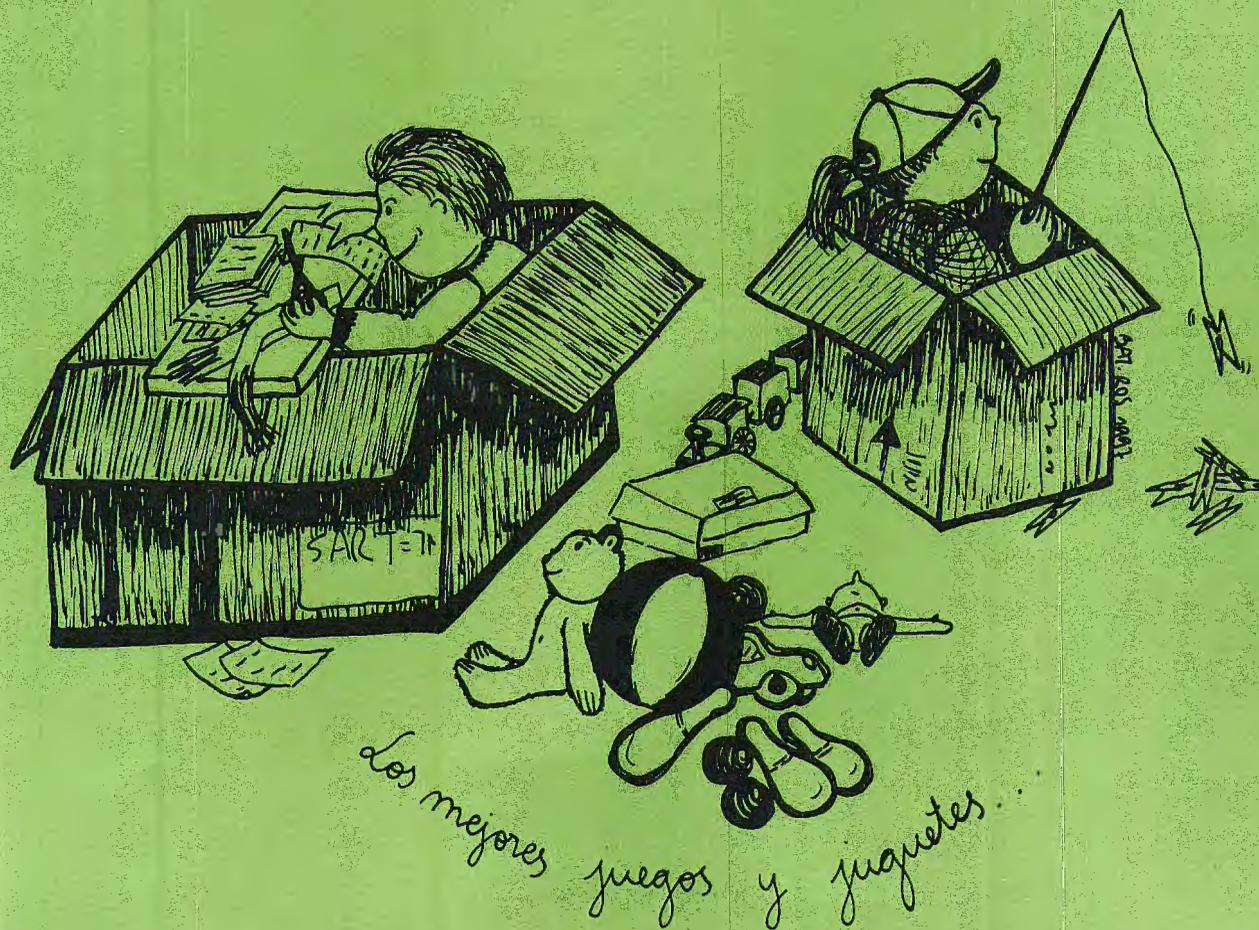
—¡No! ¡Yo quiero jugar a indios y vaqueros!

—... y el cometa va subiendo, arriba, arriba, arriba...

Y mientras miro el cometa, una mano pequeña y sucia me toca el brazo y me suplica:

—¡Tengo hambre!

quisicosas y quisicasos



Los mejores juegos y juguetes...

Propuestas para la renovación de la enseñanza

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

M. José Lagúa / Cinta Vidal

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

96 págs.
1.375 ptas.

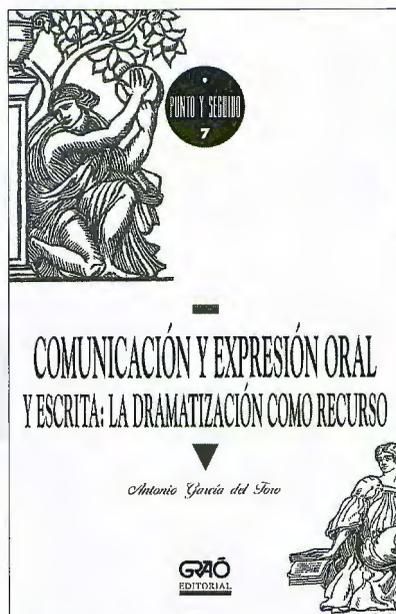


COMUNICACION Y EXPRESION ORAL Y ESCRITA: La dramatización como recurso

Antonio García del Toro

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

96 págs.
1.390 ptas.



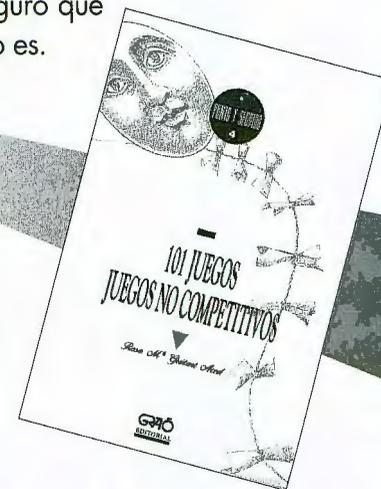
101 JUEGOS. Juegos no competitivos

Rosa Ma. Guitart Aced

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

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

84 págs.
1.375 ptas.



GRAÓ

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

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

Salud en familia: participación de padres e hijos

A pesar de las expectativas de los padres, cada hijo es un ser diferente. La actitud más conveniente de los padres es la de aceptarlo en su propia individualidad, disponerse a conocerlo y aportarle los cuidados y el afecto que necesita para crecer y para desarrollarse sano y feliz. La situación social de los padres, su capacidad personal y, sobre todo, su actitud favorable para aceptarlo y para atenderle, influyen de forma decisiva para que su salud sea buena. La propia actividad de la familia, las relaciones entre sus miembros, genera un nivel de salud del que participan todos. Situaciones adversas como la enfermedad o la falta de recursos pueden limitar ese nivel de salud. La capacidad de respuesta autónoma y adecuada puede fortalecer vínculos entre padres e hijos, entre hermanos, y, a la vez, mejorar la atención que requiere. Cuando los hijos se hacen mayores los padres pueden descubrir, con cierta sorpresa, los efectos de no haber estado tan presentes a lo largo de su desarrollo como hubiera sido necesario. Conocerlo, respetar su propia identidad y a la vez educarlo, estructurar su comportamiento, estimularle y apoyarle en las edades previas puede ser la clave para evitarlo.

Juan M. Gil

Vienen los hijos y nacen rompiendo esquemas. Son como son. Ninguno es exactamente como lo habíamos imaginado. Los padres hacen esfuerzos por encontrarle parecido a ellos mismos, a los abuelos... pero terminarán por reconocer que es diferente; que tiene *su propia identidad* a pesar de los parecidos.

Los padres más inteligentes se dispondrán a conocerle más pronto que tarde. Esa disposición debe ser un acto consciente y bien realizado, con naturalidad, sin ansiedades. Le observan, descubren datos sobre su carácter, sobre su personalidad. Es tranquilo, dormilón, le gusta el baño, le molestan los ruidos, le gusta la música... o, por el contrario, es muy activo, continuamente reclama su atención, cuando tiene hambre o está mojado demuestra su carácter enérgico, su mal genio, no soporta estar solo.

Esta relación no ha hecho más que empezar y es apasionante. Ya comienza a sonreír y despierta deseos irresistibles de cogerlo, de hablarle, de tocarlo, de besarlo, de jugar con él.





Sin decir una sola palabra se ha instalado en el centro de todos.

Para sus padres lo que antes tenía interés ahora ocupa un lugar relativo. No significa un gran esfuerzo renunciar a deportes, relaciones con amigos, espectáculos... todo puede esperar. El esfuerzo de la madre, la lactancia, el sueño recordado cada cuatro horas, la ropa, la comida, la dedicación casi exclusiva, todo ello llega a compensar tanto que se hace de la forma más fácil, más natural, como si no tuviera importancia y resulta sumamente gratificante.

Esa relación generosa y natural, agradable, va estableciendo vínculos entre el recién llegado y su familia que van a tener trascendencia en etapas posteriores de su vida y, de forma fundamental para su buena salud a corto plazo.

La salud de la familia

La felicidad de sus padres requiere, necesariamente, de la buena salud de sus hijos puesta de manifiesto en el crecimiento adecuado, en el buen desarrollo psico-motor que presente. A veces, el crecimiento, el desarrollo y todo lo relacionado con su salud llega a constituir una obsesión para ellos.

Los hijos van siendo cuidados y alimentados, estimulados y educados por sus padres, en el ámbito de su propia familia, de forma cálida y natural, humana. De esta forma participan de to-

¡Desbordante de ganas de vivir!

das las posibilidades —y de las carencias— culturales y sociales de sus padres, de todos los recursos tecnológicos, sanitarios y de los servicios a los que tienen acceso. En el mejor de los casos las cosas son así o deberían serlo.

El sistema de relaciones entre los miembros de la familia, los vínculos afectivos, el hecho de compartir los recursos y las vivencias, los anhelos y las frustraciones, en definitiva *la convivencia diaria, genera un grado de salud familiar*. La salud constituye uno de los valores más importantes del patrimonio familiar; es un bien que se produce y se disfruta en el seno de la familia.

Los hijos sólo se podrán «sentir bien» —la salud es, al fin y al cabo, sensación de bienestar— si sus padres están alegres, si son felices, si se sienten queridos por ellos, si son alimentados cuándo y cómo lo necesitan, si pueden descansar y jugar en un hogar mínimamente confortable, si pueden jugar con otros niños, ir al colegio, aprender, desarrollar sus propias capacidades, etc.

La salud familiar se genera, en gran medida, a partir de las características personales de los padres: de su capacidad de transmitir afecto, de su capacidad de cuidar a sus hijos, de satisfacer sus necesidades. También se enriquece con la presencia de los hijos, con sus logros, con sus progresos personales y sociales.

Lógicamente, el «bienestar» de los padres, su

personalidad, sus capacidades para atender a las necesidades de sus hijos, a la estimulación de su desarrollo personal y a su educación, van a estar en relación con su situación social y laboral, su nivel de instrucción, con las posibilidades económicas de la pareja y con un ambiente cultural que permita la formulación de criterios razonables para actuar adecuadamente.

Pero, conviene resaltarlo, es más importante una favorable *actitud de los padres* que la abundancia de recursos materiales y económicos. Familias que tienen escasos recursos pueden, sin embargo, satisfacer de forma adecuada las necesidades reales de sus hijos para que se críen sanos y felices.

Problemas en la familia

No podemos olvidar que existen numerosas familias que, en cualquier momento, pueden carecer de los recursos necesarios para atender adecuadamente a las necesidades de sus hijos. Y no nos estamos refiriendo sólo a los recursos económicos: la escasa madurez personal de la pareja, la





Disfrutar de nuevas sensaciones.

A la salida de la escuela.
(Foto: Fernando Rayo.)



falta de información, la existencia de ideas erróneas referidas a la crianza o educación de los hijos, el desarraigo cultural, la presencia de enfermedades, las limitaciones al acceso a los servicios sanitarios, a la escolarización, la precariedad en el empleo, etc.

En situaciones adversas como éstas se puede desestabilizar de forma importante la salud de la familia y, como consecuencia, limitar las posibilidades de crecimiento, de desarrollo personal, de integración social y las vivencias satisfactorias de cada uno de sus miembros.

Cuando el padre o la madre caen enfermos, en la medida en que la enfermedad afecte a las capacidades de los padres, puede verse afectada la satisfacción de las necesidades básicas de los hijos. De forma similar, cuando un niño enferma toda la familia se ve afectada.

El niño, la niña, tiene fiebre. Ese puede ser el comienzo de una serie planteamientos rápidos, fugaces, que se cruzan entre los miembros de la familia. Surgen los interrogantes. ¿Será meningitis? A veces se expresan afirmaciones más o menos irracionales.

Los padres más inexpertos, los más ansiosos o los menos informados sienten miedo desproporcionado en relación a los síntomas. Su valo-

ración de la fiebre, de los vómitos, de la tos, de la falta de apetito... les puede llevar a pensar que la vida del niño puede estar corriendo un grave peligro y ese temor, unido a su propia ignorancia —y a su inseguridad— les impulsa a actuar de forma inadecuada: precipitación, sobremedicación, mal uso de los servicios de urgencias, de las consultas de pediatría, entre otros.

La *confianza en sus propias posibilidades* de valorar la situación y de adoptar medidas muy útiles y necesarias, incrementa la capacidad de respuesta autónoma de los padres y, en definitiva, permite una mejor atención del niño enfer-

mo. Ello implica asumir la responsabilidad de la familia en la prestación de los nuevos cuidados que va a necesitar.

En cualquier caso, el primer «marrón» se lo lleva la familia. Se lo llevan los padres. Quizás sea la madre quién tome la iniciativa de las respuestas, quizás sea la abuela o el padre, a veces los hermanos mayores o algún hermano menor. Según sus posibilidades todos participarán en sus cuidados. La respuesta va a depender, cómo no, de las características de la enfermedad —aguda, crónica—, del pronóstico y de los requerimientos asistenciales que conlleve. ■

El cuervo

que va a la boda de su hermanico

Roser Ros, Adela Martínez, Emilia Cortés

Como muy bien han podido comprobar nuestros lectores, en el número anterior, el primero del año 1997, se publicó un cuento recién llegado de Galicia. Nos llegó a la redacción oliendo todavía a oralidad; cuando nuestra buena amiga María Dolores nos lo trajo, aún se podía descubrir en su interior el jadeo característico de los productos verbales que mucho han paseado de boca a oído, de boca a oído...

Trátase ahora, de nuevo, de un cuento adornado con parecidas características, es decir, pescado por una buena pescadora entre las aguas de la oralidad. Nos llega en esta ocasión de tierras manchegas y su recopiladora ha sido Emilia Cortés Ibáñez.¹

Claro está que para unos oídos acostumbrados a andar con cuentos, ni el argumento ni su estilo, hecho de repeticiones y acumulaciones, aportarán gran novedad respecto a otras narraciones. Sin embargo, existen una serie de razones, algunas de las cuales van a ser expuestas a continuación, que nos han decidido a publicar el cuento en cuestión.

En primer lugar, la particularidad que posee esta versión. En efecto, cuentos parecidos a éste se hallan a montones en toda Europa e India, pero aquí hay que destacar su valor como texto único, actualizado en un momento determinado por una narradora concreta.²

El narrador es la figura clave del cuento, de la narración: de él depende todo. Él es quien da mayor relieve, mayor o menor credibilidad a los personajes del cuento frente a las personas que escuchan. Por ello su elección es importantísima, o mejor capital, en la recopilación de cuentos. Del narrador, de su gusto por contar —por recrearse en esa acción—, de su imaginación, de su facilidad de palabra, de lo extrovertido que sea, depende el éxito de nuestra empresa, el éxito del recopilador de cuentos. Nótese que no he hablado de cultura. No siempre es

fácil conseguir un narrador ideal [...]. La dificultad aumentará si nos movemos en puntos geográficos desconocidos para nosotros. Entonces dependerá del factor suerte, o de nuestro «olfato», para que lleguemos a personas idóneas. Lo normal, lo frecuente es que unas veces acertemos y otras no. Como resultado de ello tendremos unos cuentos brillantes, completos, terminados, coherentes; y otros que no reúnen todas estas características. Pero tan válidos son los unos como los otros, porque no debemos olvidar que lo que los cuentos nos ofrecen no es sólo nuestro folclore, nuestra tradición popular, sino un reflejo, un nivel de nuestra lengua.³

En segundo lugar, comentaremos la peculiaridad de la presente versión. En ella, la narradora sufre algo así como un corte en el fluido eléctrico de su memoria y se queda sin poder terminar el cuento. Real como la vida misma, podríamos decir. ¿Qué hace la buena mujer en semejante situación? Pues, como narradora avezada que es, no azorarse.

En tercer lugar y después de todo lo dicho, convendría invitar a los y las posibles narradoras a que no desprecien ninguna ocasión para narrar los cuentos a su manera y de viva voz, sabiendo que el oficio de contar conlleva, entre otras cosas, el honroso deber de saber actualizar el texto del cuento que tenemos entre manos (entre labios, habría que decir...) sin que nada de lo más importante que en su interior habita cambie. Y también conlleva lo de saber que la memoria, con quien deseáramos contar como fiel colaboradora siempre, a veces nos puede fallar. Pero, nosotros, narradores y narradoras concedores y amantes de este oficio viejo como viejo es el mundo, empezaremos por no azorarnos, pudiendo luego apelar a nuestra imaginación o bien a las múltiples soluciones que nuestro joven auditorio, siempre dispuesto a salvarnos la vida, nos quiera brindar.



He aquí el texto del cuento tal y como nos lo ha transcrito Emilia:⁴

Se iba el cuervo de viaje, y se untó el pico para ir a la boda de su hermanico y se encontró una marva, y le dice:

—Marva, límpiame el pico para ir a la boda de mi hermanico.

Dice:

—No quiero.

Bueno. Más allá se encontró una oveja.

Dice:

—Oveja, cómete a la marva, que la marva no ha querido limpiarme el pico pa ir a la boda de mi hermanico.

Dice:

—No quiero.

Y se encontró un palo.

Dice:

—Palo, pégale a la oveja, que la oveja no ha querido comerse a la marva, que la marva no ha querido limpiarme el pico pa ir a la boda de mi hermanico.

Dice:

—No quiero.

¡Pos leche! Más allá se encuentra una lumbre.

Dice:

—Lumbre, quema al palo, que el palo no ha querido pegarle a la oveja, que la oveja no ha querido comerse a la marva, que la marva no ha querido limpiarme el pico pa ir a la boda de mi hermanico.

Pos leche, pos nada. Más allá se encuentra un río.

Dice:

—Río, apaga la lumbre, que la lumbre no ha querido quemar el palo, que el palo no ha querido pegarle a la oveja, que la oveja no ha querido comerse a la marva, que la marva no ha querido limpiarme el pico pa ir a la boda de mi hermanico.

Dice:

—No quiero.

¡Leche!, pos dice:

—Madre mía.

Más allá ¿qué es lo que se encuentra? ¡Leche! Ya me se orvidao a mí eso.

Notas

1. *Cuentos de la zona montañosa de la provincia de Albacete*, ZAHORA, Revista de Tradiciones Populares Universidades Populares y Diputación de Albacete, 9.

2. Adela Martínez Gómez, de 79 años de edad, casada y natural de Nerpio (Albacete). Los cuentos le han sido contados por sus padres, también de Nerpio. Tiene dos hermanos varones y dos hembras y algunos de ellos también saben cuentos. La profesión de la narradora, de sus padres y de sus abuelos es la misma: labradores. El nivel de instrucción de todos ellos es de iletrados. La narradora ha viajado a Moratalla (Murcia) y Albacete. *Ibidem*, p. 16.

3. *Ibidem*, p. 15-16.

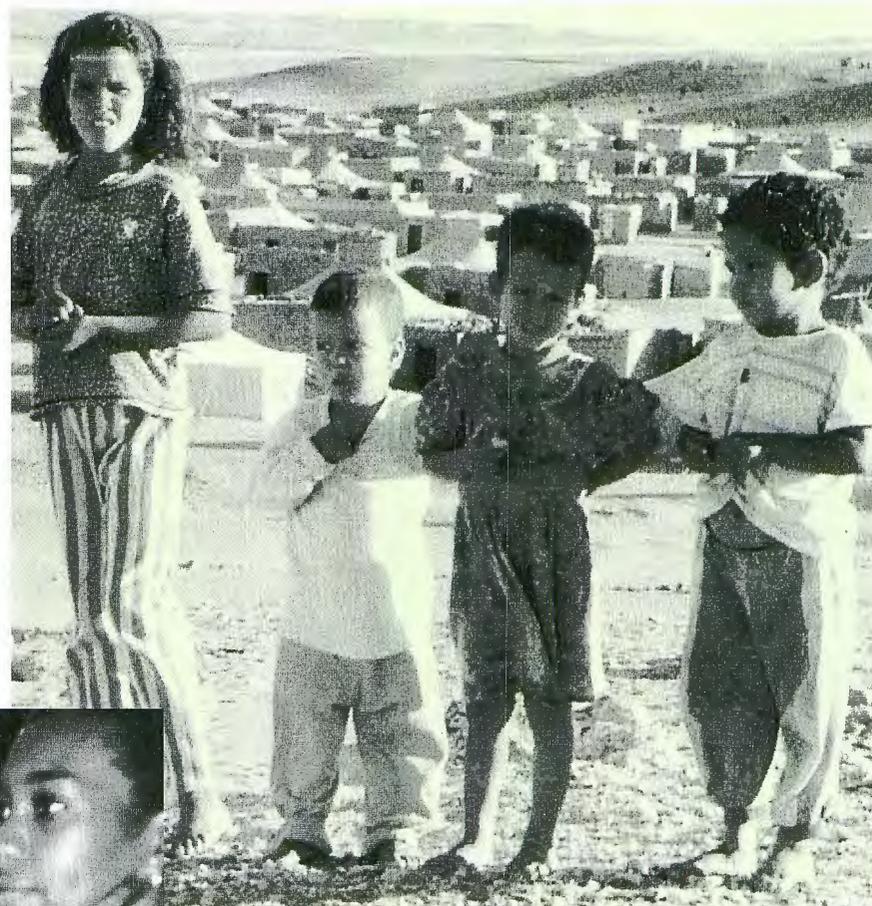
4. He intentado ser lo más fiel posible a la hora de transcribir el material de los narradores, pero ya sabemos que no es tarea fácil. Un cuento siempre pierde al ser transcrito: no podemos plasmar en el papel una determinada, especial inflexión de voz, en un punto concreto de la narración; o un gesto del narrador que nos lo ofrece, de manera totalmente espontánea, para que podamos comprender mejor algo del cuento. He respetado todas las pausas, los giros, expresiones, construcciones gramati-

Programa de formación de las educadoras de los campamentos de refugiados saharauis en Vigo

Desde hace veinte años, en una parte totalmente hostil del desierto del Sahara, viven alrededor de doscientas mil personas que huyeron de sus tierras cuando éstas fueron invadidas por el ejército marroquí. Como hay muchos niños y niñas también hay cantidad de educadoras que tienen una formación inicial mínima y una gran experiencia en

el día a día, piden ayuda para mejorar su formación.

Durante los meses de enero y febrero de 1997 se ha desarrollado en Vigo un programa de formación de las educadoras de los campamentos de refugiados saharauis. Estuvo subvencionado por la Agencia de Cooperación Internacional y gestionado por la ONG Hasenat, que tiene como objetivo la ayuda al perfeccionamiento del profesorado saharauí. El Centro de Formación del Profesorado (CDFOCOP) se brindó a ofrecer todo tipo de medios para facilitar esta experiencia.



Asistieron diez parvulistas que trabajaron por las mañanas en centros públicos de la comarca, acompañando en las aulas a profesoras que generosamente se ofrecieron para la experiencia y por

las tardes fueron a clases de castellano, literatura popular, títeres, música, plástica y psicomotricidad. El intercambio cultural fue muy enriquecedor para todas las participantes en el programa, tanto las saharauis como las gallegas. Esperamos que pueda tener continuidad en cursos posteriores.

M. Luisa Abad

De igualdades y diferencias

Rosa Isern, Roser Ros

He aquí un texto que reflexiona, a la manera de los adultos, sobre la inexorable riqueza que alimenta aquellas comunidades y grupos humanos que no sólo son mestizos —es decir, iguales y diferentes a la vez—, sino que, conscientes de ello, deberían alardear de tan variados orígenes, de tan diversas aportaciones:

Digámoslo bien recio a causa de la cultivada sordera: la mejor manera de ser europeos estriba en reivindicar sin complejos la singularidad de aquellas creaciones y elementos que componen nuestro mejor aporte al legado común gracias a su condición abierta, mestiza y heterogénea.

Juan Goytisolo
«Historiadores y mitólogos»
El País, 31-1-1996

Y he aquí un texto, fragmento final procedente del libro *Stelaluna*, que permite a sus lectores adultos y a sus jóvenes oyentes reconocer también las riquezas del saberse igual y diferente a la vez, sólo que, en este caso, la reflexión se lleva a cabo de una manera bien distinta. Se hace así, asequible, también, al público de los más pequeños:

—¿Cómo podemos ser tan distintos y sentirnos tan iguales? —meditó Flitter.
—¿Y cómo podemos sentirnos tan distintos y ser tan iguales? —se preguntó Pip.
—Creo que eso es todo un misterio —pió Flap.
—Estoy de acuerdo —dijo *Stelaluna*—. Pero somos amigos. Y eso sí que está claro.

Janell Cannon
Stelaluna
Barcelona, Juventud, 1996



Janell Cannon
Stelaluna
Barcelona, Juventud, 1996



¡Todas las lecturas!

De donde se podría deducir que los álbumes ilustrados y el ensayo son capaces de llevarnos a la reflexión filosófica.

Tiene gracia que algunos de los mencionados álbumes —de los cuales es buen ejemplo el que se ha seleccionado para el presente comentario—, sean tan buenos vehículos para unos contenidos, unas preocupaciones sociales tan antiguas y tan actuales como las de la diversidad.

Sólo le encontramos algunas diferencias: para este álbum, que pertenece, según todos los indicios, a la literatura llamada infantil, el contenido nos llega montado en un argumento, una historia que tiene principio, nudo y final feliz, y, además, se nos ofrece a través de la ilustración. Se trata de unas imágenes que además muestran con qué maestría y realidad se puede plasmar el aspecto de los animales, sus modos de vida, etc. sin que ello sea óbice para dejar traslucir sentimientos de ternura y emociones como las que suscita el crecimiento y desarrollo de una cría.

Después de estas constataciones, ¿quién se atrevería a decir que los álbumes ilustrados son sólo para públicos infantiles? ■

Cadernos de educação de infância, núm. 39, julio-agosto-septiembre 1996

«Falar sem se ouvir-Atrasos de linguagem nas perturbações do desenvolvimento»

Pedro STRECH

Eufonía, didáctica de la música, núm. 3, abril 1996

«La rítmica Jaques-Dalcroze»

Marie-Laure BACHMANN

Infancia y Aprendizaje, núm. 76, 1996

«El acceso al sistema lingüístico por parte del niño preescolar sordo. Un estudio evolutivo.»

Antonia Mercedes GONZÁLEZ

Infanzia, núm. 11-12, julio-agosto 1996

«Sui bambini oggi, capire una realtà complicata»

Andrea CANEVARO

Guix, núm. 230, diciembre 1996

«Monogràfic. Escola rural: espai de canvi educatiu.»

«Un projecte d'educació infantil: la televisió»

Josep Joaquim SÁNCHEZ

Bienestar y protección infantil, núm. 3, 1996

«Algunas consideraciones sobre la Ley 1/1996, de Protección Jurídica del Menor»

Olayo E. GONZÁLEZ SOLER

«Maltrato infantil: niños retrasados, niños amenazados»

Miguel Ángel VERDUGO, Belén GUTIÉRREZ BERMEJO

«El bienestar de la infancia. Una propuesta conceptual de los indicadores del bienestar infantil»

José Manuel MORALES GONZÁLEZ, Miguel COSTA CABANILLAS

«Cambios comportamentales en lactantes hospitalizados»

Montserrat GÓMEZ DE TERREROS, Edelmira DOMÉNECH LLABERÍA,
Ignacio GÓMEZ DE TERREROS

«Los programas de prevención del maltrato infantil en el ámbito escolar»

– Comunidad de Murcia

Mercedes ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Enrique LÓPEZ MARTÍN

– Comunidad de Madrid

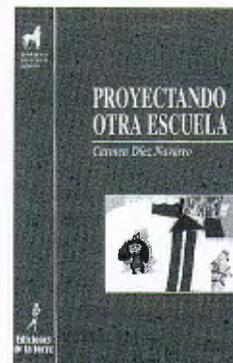
Blanca VARONA

«Pronóstico y maltrato infantil»

Clara GARRETA, Pere GÜELL

«Reflexión acerca del maltrato emocional en la infancia»

Montse CUSÓ TORELLÓ



C. Díez: **Proyectando otra escuela**, Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

Recopilación de artículos publicados e inéditos de Mari Carmen Díez, a través de los cuales podemos apreciar y disfrutar del hilo común que se entrelaza a lo largo de los tres capítulos de que consta el libro: dar la palabra a las niñas y los niños, escucharlos y convertir sus voces en un referente para repensar la escuela.

Qué mejor que recoger unas palabras que, en el texto de presentación de su libro, la autora, con su estilo tan propio, expresa como manifestación de su deseo profesional:

«Yo quisiera (y en esto estoy) ir caminando hacia una escuela, *otra*, que responda mejor al momento que vivimos, que dé paso a los sentimientos y a las ideas de los que estamos enzarzados en ella, niños, maestros, padres... Una escuela que le haga sitio al placer, a las ganas de descubrir, a las palabras, al compartir con los otros esfuerzos, dificultades y diversión.

»Quiero encontrar una senda en donde la experiencia, la pedagogía y el deseo de enseñar se reúnan, y permitan brotar otras posibilidades, otras paredes, otros maestros y otros *currículums* con menos erres, y con más corazón.»

D. GOLEMAN: **Inteligencia emocional**, Barcelona, Kairós, 1996.

Una pregunta que constituye un reto: el coeficiente de inteligencia (CI) ¿determina nuestro destino?

En este fascinante y persuasivo libro, el autor sostiene que nuestra visión de la inteligencia humana es estrecha, porque soslaya un amplio abanico de capacidades esenciales para la vida, soslaya lo que él llama *inteligencia emocional*.

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etcétera. Estas habilidades configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

Podemos fomentar y robustecer nuestra inteligencia emocional, y el autor nos proporciona una amplia y detallada gama de recursos para conseguirlo. Basándose en la forma en que los niños aprenden a modelar sus circuitos cerebrales, Goleman nos enseña también un programa pedagógico para el desarrollo



integral del ser humano. El futuro no está escrito en ninguna parte; la inteligencia emocional no es un parámetro fijado desde el momento del nacimiento: cabe desarrollarla, cuidarla, fomentarla.

Boletín de suscripción

Apellidos _____ Nombre _____

Dirección _____

CP _____ Población _____ Provincia _____

Teléfono (con prefijo) _____

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1997 (IVA incluido):
 España: 4.575 PTA.
 Europa: 5.800 PTA.
 Resto del mundo: 6.100 PTA. / 47 \$
 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: Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Jaime García, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, M. Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlandes Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado

Canarias: Concepción Fernández, Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Rafaela Quintana, Andrés Santana, Inma Serrano
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueiras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco
Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero

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

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

Extremadura: Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla
Galicia: M. Luisa Abad, Clara Agra, Adoración de la Fuente, Lois Ferradás
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Carmen Blanco, 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: Alfredo Hoyuelos: Instantánea tomada en la Escuela Infantil Hautzaro, del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Pamplona.

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
 P.V.P.: 790 PTA. ejemplar (IVA incluido)

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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



Títulos de la colección

1. *El interculturalismo en el currículum. El racismo.*
M. R. Buxarrais, I. Carrillo, M. del Mar Galcerán,
S. López, M. J. Martín, M. Martínez, M. Payà,
J. M. Puig, J. Trilla y J. Vilar. 120 pág. PVP 1750 ptas.
2. *La educación física. Del nacimiento a los tres años.*
D. Canals. 200 pág. PVP 2750 ptas.
3. *Técnicas de expresión escrita.*
N. Vilà. 70 pág. PVP 1325 ptas.
4. *La diversidad de la lengua escrita: usos y funciones.*
N. Vilà. 52 pág. PVP 1000 ptas.
5. *Astronomía en la escuela.*
R. Estalella, S. Cid, E. García-Luengo, M. Molins,
M. Montané, M. C. Padullés, M. Trabal
112 pág. PVP 1.750 ptas.
6. *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años.*
E. Fernández, L. Quer, R. M. Securun (en preparación).

En coedición con el



**Ministerio
de Educación
y Ciencia**

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



Títulos de la colección

1. *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia.*
H. R. Schaffer. 36 pág. PVP 650 ptas.
2. *Niños y niñas de 3 a 6 años y la escuela.*
M. Teresa Codina Mir. 90 pág. PVP 1275 ptas.
3. *De recién nacido a compañero.*
J. Jubert, M. Domingo Manero y M. A. Domènech.
122 pág. PVP 900 ptas.
4. *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños.*
Liliane Lurçat. 60 pág. PVP 575 ptas.
5. *Juegos populares: jugar y crecer juntos.*
I. Marín. 44 pág. PVP 1.350 ptas.
6. *Infancia y escuela de 0 a 3 años.*
P. Ódena. 44 pág. PVP 625 ptas.
7. *La escuela Decroly: una educación global desde el parvulario.*
F. L. Dubreucq (en preparación).

En coedición con el



**Ministerio
de Educación
y Ciencia**

Colección **Vídeos Rosa Sensat**

Serie Los vídeos de Educación Infantil

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

En coproducción con el



**Ministerio
de Educación
y Ciencia**

Serie Los vídeos de Primaria

- *La organización del aula de Primaria.*
- *El desarrollo de la unidad de programación en la Escuela Primaria (en preparación)*

En coproducción con el

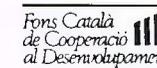


**Ministerio
de Educación
y Ciencia**

Serie La cooperación entre los pueblos. Un futuro posible

- *Un mundo plural*
- *¿Desarrollo y subdesarrollo?*
- *Uso o abuso de los recursos naturales.*

Con la colaboración del

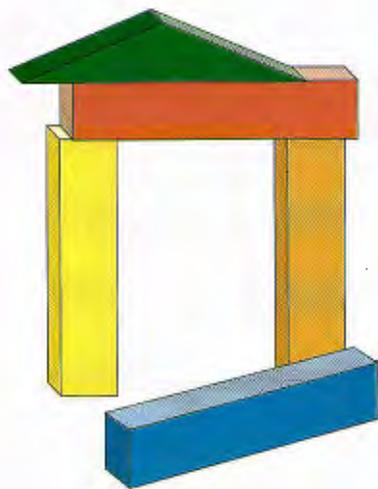


- *La Biblioteca Escolar. ¡Ni te lo imaginas!*

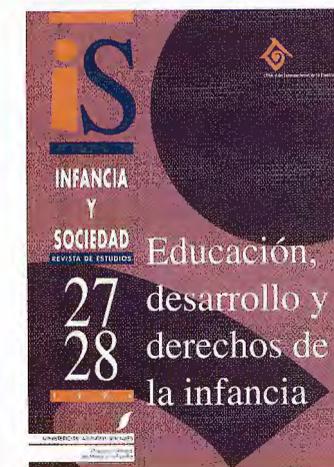
Con la colaboración de **ABACUS**

- *Nos queda la palabra (en preparación).*

Proyecto de formación continua de maestros nicaragüenses orientado a la recuperación de las lenguas propias.



Revista de Estudios **INFANCIA Y SOCIEDAD**



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES
Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia