



**Subsecretaría de Educación
Superior**
Dirección General de Educación Superior
para Profesionales de la Educación

Antología para el alumno

Módulo II Lectura de comprensión

CURSO DE INDUCCIÓN PARA ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE

Índice

Índice	2
Presentación	3
Unidad de aprendizaje I. Lectura conjunta	5
El maestro de escuela	6
Atención temprana	20
Nutrición y salud en la adolescencia	33
¿Quieres conocer a los blues?	46
Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial	51
El valor de educar	57
Unidad de aprendizaje II. Lectura conjunta potenciada	63
Talpa	69
Ética para Amador	76
La fiesta ajena	80
Bibliografía:	86
Páginas electrónicas:	86

Presentación


“La lectura es un acto íntimo en el que sólo el lector determina si le es agradable o desagradable, si lo disfruta o lo sufre, si comprende lo leído o lo lleva a cabo como una obligación”

Dirección General de Educación Superior para
Profesionales de la Educación 2010.

Con la finalidad de complementar el Módulo II: Lectura de comprensión, del *Programa de inducción para los estudiantes* de las Escuelas Normales, te ofrecemos la presente selección de textos como una propuesta inicial que pretende coadyuvar en el fortalecimiento de habilidades para buscar y seleccionar información, apropiarse de conocimientos y valorar las propiedades inherentes a cada texto a través de la ejercitación de diversas estrategias de lectura.

En esta antología encontrarás información relacionada con temas educativos, con propósitos literarios, así como textos de carácter científico y lecturas que abordan rasgos culturales de los pueblos prehispánicos. El propósito es poner en práctica estrategias a partir de las cuales apliques y desarrolles habilidades de pensamiento que te permitan fortalecer las competencias genéricas contempladas en la Reforma Curricular de la Educación Normal.

Como estudiante normalista tienes un doble reto que consiste por un lado, en identificar las debilidades que como lector enfrentas y por otro desarrollar habilidades de pensamiento que te permitan conocer, comprender, sintetizar, verificar y evaluar los conocimientos, procedimientos o hechos con el fin de realizar operaciones más complejas para comprender de manera profunda y amplia cualquier tipo de escrito. Existen distintos caminos para lograr la comprensión de textos, la propuesta que te ofrecemos se basa en el proceso de lectura a partir de “textos intervenidos” y ha sido experimentada en diversas Escuelas Normales con resultados satisfactorios.

La antología esta dividida en dos Unidades de Aprendizaje, en los textos podrás identificar el siguiente ícono:  que indica un alto en la lectura por una posible intervención del coordinador del curso que te indicará las actividades a realizar. En otros casos encontrarás actividades al final del texto que ofrecen temas de reflexión. Los textos previamente intervenidos forman parte del Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales coordinado por la DGESEPE.

Para el trabajo con los textos toma en cuenta:

- El grado de dificultad de un texto, depende de diversos factores:
 - Algunos contienen palabras o conceptos desconocidos.
 - Otros están escritos con frases muy largas.
 - También están aquellos que no incluyen subtítulos para ayudar a ordenar la información.
- Comprender un texto teórico no se consigue únicamente leyéndolo una y otra vez. En la mayoría de los casos es necesario hacer algo más. Esto incluye investigar, preguntar, comentar con otros, dividir y ordenar la información.
- Por eso te será muy útil primero identificar cuál es la dificultad que enfrentas como lector respondiendo a la pregunta ¿por qué no entiendo el texto?
- Una vez identificada la dificultad se deben realizar las acciones pertinentes para lograr la comprensión de lectura.

Recuerda:

1. Realizar una primera lectura, la cual te proporcionará una idea general del texto.
2. Lee el texto una vez más pero a detalle, esto te permitirá profundizar en los conceptos y analizar los planteamientos importantes.
3. Ante las intervenciones y actividades considera que las respuestas no deben extraerse del contenido literal de la obra. La opinión es el fundamento de la comprensión. Opinar es arriesgar. Sólo opinando empujamos a nuestro pensamiento hacia el crecimiento y la autonomía.
4. No intenten responder con frases literales ni parafraseando la obra, salvo que lo hagan como para dar fundamento a sus opiniones. Es más valiosa una opinión polémica fundamentada, que una respuesta complaciente y no razonada.
5. La comprensión lectora es un esfuerzo que te dará seguridad y habilidades personales tanto en tu trabajo como en tu vida.

Materiales de apoyo para el estudio

Unidad de aprendizaje |

Lectura conjunta

El maestro de escuela*

Ignacio M. Altamirano

Lo que son los curas de pueblo

A fines del año de 1863 me dirigía a la ciudad de San Luis Potosí, donde estaba a la sazón el gobierno de la República. La diputación permanente había convocado al Congreso de la Unión, y yo en mi calidad de diputado, acudía al llamamiento desde el fondo del Sur, en que me hallaba. Para no tocar puntos ocupados por los invasores, tuve que dar rodeos larguísimos, y en uno de éstos, atravesando un estado de cuyo nombre no quiero acordarme, llegué un día a un pueblo de indígenas, bastante numeroso. El alcalde del lugar, deseando proporcionarme un rato de conversación agradable, vino a buscarme a mi alojamiento, en unión del cura; y éste me invitó pasar a su casa para presentarme a su familia, ver sus libros y hablar conmigo acerca de las cosas políticas. 🗨️



Era el cura un sujeto parecido en moral a todos los de su especie; pero en lo físico, era robusto, de mediana talla, regordete, colorado y de carácter alegre y decididor. Llegamos al curato, que era evidentemente la mejor casa del pueblo, y que ofrecía todas las comodidades apetecibles, que en vano se habrían buscado en las casas pobres de los indígenas. Grandes y decentes departamentos, un gran patio con jardín y agua, caballerizas, pesebres, en donde el digno eclesiástico encerraba sus vacas y borregos, que eran muchos, gran cocina donde trabajaba una crecida servidumbre de molenderas, cocineras, galopinas y topiles, la cual servidumbre era dada por el pueblo, según las costumbres tradicionales. Por último, el señor cura me enseñó sus piezas que eran tres: la despensa, donde además de otras cosas, había un rico surtido de vinos extranjeros y del país, el oratorio donde tenía una virgencita en un altar coqueto, y su despacho donde había un estante con algunos libros vulgares de teología moral, historia eclesiástica, cánones, y sermones, juntamente con algunas de las más bonitas novelas de Pablo de Kock, que él se apresuró a ocultarme cuando iba yo a examinarlas. 🗨️

* En Concepción Jiménez Alarcón (comp.), *Obras completas XV. Escritos sobre educación*, t. I, México, CNCA, 1989, pp. 94-114. [Publicado por primera vez en "Bosquejos", columna escrita por Altamirano para *El Federalista*, 20 de febrero de 1871. Este texto fue republicado por vez primera en la *Revista de la Universidad*, UNAM, diciembre 1969; las cursivas son del original. N. del ed.]

Además, allí estaba la mesa con su carpeta verde, sus tinteros, sus papeles y cuadernos de badana roja, su crucifijo de metal y su breviario negro. En las paredes había colgados algunos cuadros de santos y una gran disciplina de alambre con la cual (suponían los feligreses) que el buen curita se mortificaba en el silencio de la noche. 🤔

—He aquí —me dijo—, el lugar donde paso algunas horas entregado al estudio, cuando me lo permiten las constantes y arduas fatigas de mi penoso ministerio. ¡Ay, amigo mío!, ¡y qué rudo es el trabajo de un pastor de almas, particularmente en estos pueblos! Y sobre todo, ¡qué vida!, ¡qué vida! Pero tome usted asiento; que voy a ofrecerle a usted una copita de algo; ¿qué quiere usted? Me veo obligado a tener siempre un surtido de algunas cosas indispensables para hacer más agradable la vida, y para poder obsequiar a los que pasan por aquí. Luego presentaré a usted a las únicas personas que me acompañan en este destierro, y que me asisten en mis enfermedades y me consuelan en mis cuitas. 🤔

El cura fue a su bodega y volvió con una botella de *cognac* viejo, y otra de rico jerez, que se apresuró a destapar. Un momento después se presentó una criada joven preciosísima, de ojos bailadores y de dientes de perlas, vestida con sus enaguas de muselina, su camisa de holanes, y la correspondiente mascada de la india cruzada sobre el pecho. Esta criadita traía copas, vasos de agua, y un frasco de oloroso barro, todo lo cual depositó en la mesa, y aguardó con los ojos bajos las órdenes del ministro del Señor.

Éste le dijo:

—Oye, Paulita, deja eso allí y vete a decir a doña Lucecita y a doña Teresita, que vengan, que voy a presentarles a un señor diputado que ha venido por acá de transeúnte, y que desea conocerlas: corre, mi alma, vete.

La criadita salió, y apenas el cura había servido tres copas para él, para el alcalde, y para mí, cuando aparecieron dos hermosas muchachas morenas, de ojos negros y grandes, lindas como un sol, y ligeras como corzas. Una de ellas se hallaba en estado interesante. La otra parecía más joven, y tenía un semblante tan bonito como picaresco.

—Aquí tiene usted señor diputado —me dijo—, a estas caras prendas de mi alma, a estos tesoros de virtud que tienen la resignación de hacerme compañía en este destierro. Son dos sobrinas mías, hijas de una hermana que murió hace tiempo.

Ésta —añadió, señalando a la mayor que tenía preciosos lunaritos en la barba—, es casada; pero su marido anda en la campaña, la pobrecita no ha tenido más refugio que yo que la he recogido con sus dos chiquitos y el que está por venir. Vamos, no te ruborices tonta, que eso es muy cierto, y no tiene nada de particular. ¡Pobre Lucanita! es un ángel, véala usted.

Esta otra, es Teresita su hermana, inocente como una paloma, y que comulga todos los días. El Señor la ha puesto en mis manos para salvarla de los peligros a que su hermosura y su candor la exponían en ese mundo pícaro en que iba a quedar abandonada.

Las muchachas estaban coloradas como amapolas, y decían tartamudeando.

—¡Ah, qué padre! ¡Jesús!... ¡qué vergüenza! 🤔?

Yo, en unión del gravadoso alcalde indígena, bebí a su salud, y el curita les pasó su copa para que probaran el jerez, lo que ellas hicieron mortificadas. Pero tranquilizándose a poco, sentáronse, y el cura, llamando a un *topile*, le mandó que fuera a decir al preceptor que cerrara la escuela, y se viniese a acompañar a las niñas con la guitarra.

—Cantan estas niñas, señor, cantan y tienen una voz no maleja; sólo que no saben acompañarse, y es preciso que el maestro de escuela, que es un infeliz que no sabe nada, pero que rasga un poco la guitarra, las acompañe. 🤔?

—Pero, padre – exclamaron las chicas–, ¿qué va a decir el señor de nosotras? Él, que ha estado en México, que habrá oído cosas tan buenas, y ¡ahora usted quiere que le cantemos, y precisamente cuando tenemos catarro!... ¡ha hecho un frío!... Yo dije lo que dice cualquier tonto en casos semejantes, y ellas, cada vez más animadas, comenzaron a hacerme preguntas sobre México, en donde nunca habían estado; distinguiéndose por su curiosidad la que comulgaba diariamente. Las copitas de jerez se menudearon, la conversación se animó, el curita, que era bellaquísimo, salpicó la plática con algunas chanzonetas dirigidas a sus sobrinas, a fin, manifestaba, de que dejaran su timidez y fueran aprendiendo a tratar con las gentes civilizadas; y hasta el alcalde, que había guardado un respetuoso silencio y permanecía encogido en una silla, con la enorme vara de la justicia en las manos, se atrevió a decir no sé qué brutalidad. 🤔?

En esto oímos la gritería de los muchachos, que exclamando en coro: *¡Ave María Purísima!* Salían de la escuela, dispersándose a carrera abierta por la placita y por las calles.

A poco llegó el maestro de escuela, con el sombrero quitado y cruzando los brazos humildemente.

Lo que son los maestros de pueblo.

Al ver a este hombre, se me oprimió el corazón. Parecía la imagen de la tristeza, y de la angustia, en medio de aquella reunión alegre. Era el maestro un hombre como de cuarenta años, flaco, moreno, de ojos hundidos pero inteligentes, miserablemente vestido y trémulo. —Buenas tardes, señor cura; buenas tardes, niñas; buenas tardes, señor alcalde –dijo–, y después de este triple saludo, apenas pudo dirigirme una mirada de

extrañeza. —Buenas tardes, don José María — respondió el eclesiástico—: vamos, hombre, hoy lo libertamos a usted del trabajo, y acompañará usted con la vihuela a las niñas, para que las oiga cantar este señor, que es un diputado que va a San Luis Potosí. Pero tome usted antes esta copita, es un vino muy bueno que quizá no habrá usted probado nunca. El maestro se negó humildemente. —Pero ¿por qué, hombre?, vamos: no sea usted tonto. —Señor—repuso el infeliz—tengo miedo de que me trastorne la cabeza; no he comido.—¿No ha comido usted?, ¿tan tarde? Pero habrá usted almorzado... —Tampoco, señor cura; aquí está el señor alcalde que puede decírselo a usted; no pudo darme nada, y mi familia tampoco pudo conseguir; nadie quiere prestarnos en el pueblo... ¡debemos ya tanto... que no nos es posible conseguir ni un grano de maíz! ❓

—Bien, bien, hombre —dijo el cura medio corrido—, basta; pero, ¿por qué no me ha dicho usted nada, o a las niñas?

—Señor, estaba usted fuera, y yo me atreví a pedir a la niña doña Teresita, pero me dijo que no le era posible, ni a doña Lucesita, que estaba usted muy pobre, y...

—¡Ah que don José María! —exclamó la comulgadora—, con lo que va saliendo... ¿qué dirá el señor?

—Pero, señor alcalde, ¿no es posible que este hombre tenga su sueldo pagado cumplidamente? —preguntó el cura medio enojado.

—Señor cura —respondió el alcalde levantándose—, había ya un poquito de dinerito del pueblo, pero su mercé mandó que lo diéramos para la función del martes, y no quedó nada, señor cura, nada.

—¡Bah!, ¡bah!, siempre salen ustedes con eso. Es preciso conocer a estos indios, señor diputado (el cura se permitía olvidar que yo era indio también) para saber a qué atenerse. ¡Son más agarrados!... siempre están llorándose pobres, y por una bicoca que dan a la Iglesia y a sus pobres ministros, ya tienen disculpa para faltar a sus otros deberes. A este pobre maestro lo matan de hambre verdaderamente, porque figúrese usted: tiene su mujer, cuatro hijos, una madre vieja, ¡y no cuenta con más sueldo que quince pesos al mes! También es una barbaridad meterse así, a maestro de escuela; un hombre que tiene tanta familia, debe tomar otro oficio, y procurarse un modo de vivir mejor. Sobre todo, que dejen a estos indios, que ni quieren aprender nada, ni pagar a sus preceptores, ni aprovechan tampoco. Vea usted, hace más de cuarenta años que están pagando una escuela, y ninguno de ellos sabe leer. ❓

—Y, ¿cuántos habitantes tiene este pueblo? —pregunté.

—Tendrá unos tres mil, con las cuadrillas cercanas —contestó el cura.

—Es grande —dije.

—Sí, señor, es grande —añadió el preceptor —; concurren a la escuela regularmente de doscientos a trescientos niños.

—¡Un número bastante crecido! y, ¿aprenden a leer y a escribir?

—A leer, muy pocos, sólo los que tienen *Silabarios* y *Catones*; a escribir menos,

Porque como no me dan papel, ni tinta, ni plumas, nada puedo hacer; a los demás, les enseñé sólo el Catecismo del padre Ripalda. —Con eso es más que suficiente —interrumpió el cura—. Éstos son unos animales, que ni aprenden bien, ni sacarían provecho de la lectura, ni la escritura. —Sin embargo, señor —dijo el maestro—, tienen muy buenas disposiciones, hay algunos niños muy vivos, y que aprenden muy pronto; pero como no hay libros. —En fin, tenga usted, don José María, ese peso, vaya usted a dar el gasto y a comer, y luego viene usted acá. Señor alcalde, usted me pagará después este dinero. El maestro recibió su moneda y se fue corriendo a su casa. El cura quedó taciturno y colérico, el alcalde lo miraba con temor, y tenía ganas de retirarse. 🤔

Yo puse fin a esa situación embarazosa, llamando a uno de mis mozos, muchacho alegre y que tocaba bastante bien el arpa y la guitarra, que cantaba *malagueñas* y *zambas*, con mucho sentido, y cuyos talentos musicales dieron asunto a Riva Palacio más de una vez para sus romances de costumbre.

Mi mozo se apresuró a obedecer, templó la guitarra y acompañó a Lucesita y a Teresita, que olvidando el incidente desagradable del maestro, se pusieron a cantar con voz fresca, aunque un poco afectada como hacen generalmente las payitas, una multitud de canciones cuyos versos se encarga la casa de Murguía de refaccionar cada año, y de dispersar por toda la República, por conducto de los mercaderes ambulantes de mercancía.

Así cantando y tomando copas de jerez, nos estuvimos, hasta que en el campanario del pueblo sonaron las oraciones, que consisten generalmente, primero en siete campanadas, y luego en un repique que ensordece.

Entonces comenzaron a brillar las luces en todo el pueblo. Paulita, la criada, trajo dos velas encendidas que puso sobre la mesa, rezando la consabida fórmula: *Alabado sea el Santísimo*, etcétera, los cantos se interrumpieron por un instante, porque el señor cura rezó la *Salutación*, acompañándolo las muchachas y el alcalde, después de lo cual la conversación volvió a animarse.

A poco llegó la hora de cenar: Lucesita y Teresita fueron a disponer la mesa; el cura me invitó, yo acepté solamente el dulce, porque había comido tarde, y el alcalde fue a dar una vuelta a la cocina, para ver en qué era útil. 🤔

Patriotismo de los curas

Pasamos al comedor y tomamos asiento. El cura se acomodó junto a Lucesita, yo tuve el gusto de ver a mi lado a Teresita y al otro al niño más grande de Lucesita, que se parecía muchísimo al digno sacerdote, cosa nada extraña, puesto que eran parientes. En

cuanto al niño más chico, Lucesita dijo que estaba ya durmiendo. —¡Pobres huerfanitos! —dijo el cura acariciando al que se hallaba en la mesa—. ¿Qué sería de ellos sin mí?

Describir la cena, es inútil. Se sabe en México y en todos los países católicos, lo que es una comida de cura. Suculentos asados de carnero y de gallina, estofados, chiles rellenos, pescados de río, magníficas legumbres, ensaladas, queso olorosísimo, y en cuanto a frutas, más de las que tomamos en México en diciembre: jícamas, plátanos, naranjas, chirimoyas, higos y nueces. Después dos o tres dulces de leche y de frutas. El digno alcalde había estado trayendo las fuentes con los manjares, en unión de los *topiles*, así como las tortillitas calientes que gustaban mucho al señor cura. Se me olvidaba decir que el pobre maestro, que había llegado al principiarse la cena, se mantenía acurrucado en un rincón fijando sus ojos tristes en aquel opulento festín, con que el cura se regalaba diariamente: mientras que él, sus hijos, su mujer y madre, enflaquecidos, apenas podían llevar a la boca una tortilla y un poco de arroz o frijoles.

Luego, cuando el cura después de comer, de saborear el café con su copa de coñac y de encender su puro, se puso expansivo y alegre, invitó a tomar dulce al pobre maestro, el cual rehusó con timidez.

Yo comprendí que entre el eclesiástico y el preceptor no reinaba la mejor armonía, y lo atribuí naturalmente a ese dominio tiránico que el cura quería ejercer y ejercía en efecto, sobre el pobre diablo.

Las chicas se retiraron por un momento, y entonces quedamos solos, el cura, el maestro y yo, en la mesa. Entonces el eclesiástico comenzó a hablar de política.

—A todo esto —dijo—, y por el deseo que tenía yo de distraer a usted, señor diputado, me había olvidado de preguntarle, ¿qué hay de nuevo?

Yo respondí entonces lo que sabía; díjele cómo el ejército francés, según informes, habiendo concluido ya la mala estación, comenzaba a moverse para salir del centro a los estados; le comuniqué las noticias que tenía acerca de nuestras tropas del interior, acerca de nuestro gobierno residente en San Luis, le hablé indignado de las bajezas que cometían los malos mexicanos que ayudaban a los franceses en su obra inicua de invasión y piratería, dije pestes de los bribones de la regencia, sin contenerme porque uno de ellos fuera arzobispo, hablé de la resolución incontrastable que teníamos los republicanos de luchar sin descanso en defensa de la Patria, dije en fin, todo lo que había que decir en aquellos instantes y con la fogosidad propia de mi carácter. El maestro me escuchaba satisfecho y conmovido.

Pero el cura, arrojando a bocanadas el humo de su puro, sonriendo con incredulidad y moviendo la cabeza, me dijo con lentitud y aplomo.

—Señor diputado, usted parece de genio fogoso: es usted joven y no tiene experiencia, ni ve las cosas a sangre fría. Usted, además, profesa ideas exaltadas, y es natural que sus sentimientos se sobrepongan hoy a la voz poderosa de la razón. Yo veo las cosas de otro modo. ¿Se incomodará usted si le digo mi modo de pensar?

—De ningún modo, usted puede decir lo que guste; pero ya conoce mis ideas respecto de patriotismo.

—Sí; pero me permitirá usted decirle que es un patriotismo indiscreto. De todo lo que usted me ha dicho, y de todo lo que sé, deduzco lo siguiente. Ustedes están perdidos, la República acabó ya; don Benito Juárez, va retirándose a la frontera, y se dará de santos con no caer en manos de los franceses; las tropas de ustedes están desmoralizadas, mientras que las francesas y las auxiliares de aquí están orgullosas con sus triunfos. Usted ve qué recibimiento les hacen los pueblos; los señores regentes se manejan con prudencia; y el monarca elegido, ese príncipe heredero de cien reyes, y que, según sabemos, es amable y de grandes talentos, es esperado con ansia. Yo creo que la monarquía está ya fundada en México; y vea usted: yo tengo la convicción de que ella hará la felicidad de nuestra patria, que se acabarán las revoluciones, y sobre todo, imperará otra vez con toda su grandeza nuestra santa religión!... Porque, convenga usted..., amigo mío, convenga en que ustedes los liberales han atacado las tradiciones, han querido minar el edificio religioso, han lastimado la piedad de los fieles, han herido a la santa Iglesia católica, la han despojado de sus sagrados bienes (que el emperador, estoy seguro, sabrá devolver), y, en fin, han establecido la tolerancia de cultos en este país donde sólo había dominado la fe católica, apostólica, romana. De modo que ustedes lucharán; pero en primer lugar, nada podrán hacer contra los franceses, que son los primeros soldados del mundo, los que no tienen rival y están acostumbrados a presentarse y vencer. En segundo lugar, los Estados Unidos, que podían ayudar a ustedes, están acabando también y ¡ojalá que se los lleve Satanás! Esa guerra civil que hoy los devora, va a acabar con su mentida riqueza que no es más que mentira y farsa, como todo aquello que no se funda en la verdadera religión. No tienen ustedes remedio; y si usted quisiera escuchar un consejo porque me ha simpatizado usted, le diré que no se meta en nada, que se vuelva para su tierra, y que no se exponga. Mire usted —continuó sacando una cartera—; yo en nada me mezclo, y me limito a mis funciones de pastor de las almas; pero tengo cartas de México, de prelados respetables y que no se engañan nunca. Ellos me aseguran que dentro de un mes todo esto se hallará en poder de los franceses, y esperan en la bondad Divina que la paz se establecerá, cuando menos, a mediados del año entrante, época en que llegará el monarca.

Yo no pude seguir escuchando con calma, y después de decir al cura que esos prelados eran unos traidores infames, y que aquella manera de hablar no parecía digna de un mexicano, manifesté al cura que había contenido mi cólera al estar oyéndole, pero que sentía agotada mi paciencia y que me retiraba sintiendo sólo haber estado algunos instantes en compañía de un hombre sin patriotismo y sin virtudes.

El cura me contestó entre confuso y alarmado.

—Señor, yo no soy más que un cura, no debo mezclarme en cuestiones políticas, sino sólo en el cuidado de las almas. Mi soberano está en Roma, y mi patria está en el cielo. Así, pues, yo no hago más que echar una leve ojeada sobre este mundo de miserias.

— Adiós, señor cura —le dije tomando mi sombrero—; no debo estar un momento más aquí; salude usted a las señoritas, y guárdese usted de predicar a su pueblo esas doctrinas criminales, porque no siempre ha de tener usted la fortuna de ser escuchado pacientemente. 🤔

Patriotismo de los maestros

Me retiré a mi alojamiento profundamente disgustado. En el camino observé, a pesar de la oscuridad, que un hombre me seguía. Era el pobre maestro de escuela. Lo esperé, y luego que estuvimos juntos me dijo: —Señor diputado, comprendo la indignación de usted. No se puede oír hablar de tal modo sin que el corazón se subleve. Pero así son todos los curas. Figúrese usted cuánto tendré que sufrir aquí con un hombre semejante.

Yo soy un pobre maestro de escuela; como usted supondrá, no soy de aquí; pero la necesidad y el haber adoptado la profesión de mi bueno y pobre padre, que también era preceptor, me han obligado a buscar mi subsistencia enseñando muchachos.

No crea usted que sea yo bastante atrasado para merecer mi posición de hoy. Tengo algunos conocimientos mayores de los que se necesitan para estar aquí; pero en las ciudades, los destinos están ocupados, y además, cuando vi la convocatoria para llenar la plaza de preceptor de este pueblo cuyo censo conocía ya, creí que era un buen destino, que sería yo pagado regularmente, para poder mantener a mi madre, a mi esposa y a mis hijos.

Me equivoqué, y hace dos años que sufro aquí tormentos indecibles. Jamás me pagan con puntualidad, me deben ya cuatro meses, y usted lo ve, me muero de hambre, mi familia no puede salir a la calle porque está desnuda, mi madre se muere, y mis hijos no tienen fuerzas ni para estudiar.

Aquí todo lo que los pobres indígenas pueden dar, es para el cura y para las funciones de iglesia. Yo no culpo a los indígenas, cuya ignorancia no ha podido remediarse. Yo culpo a los curas que los mantienen en ella para sacar provecho. Ya usted ve qué vida pasa el cura con sus queridas e hijos. Vive en una casa amplia y cómoda, mientras que la escuela es de paja y se está cayendo. Tiene una servidumbre numerosa que el pueblo le da, turnándose en la cocina y en los quehaceres de la casa las mozas más robustas y los mancebos más trabajadores, que los alcaldes envían por semanas. No contento con eso es inflexible en el cobro de los derechos parroquiales, de las misas, etcétera, etcétera, y el

milagroso señor que tenemos en la iglesia, es una casa de moneda para el insaciable sacerdote.

He querido enseñar a los niños a leer por un sistema económico y que ahorra el gasto de libros; pero él se opone, como usted ve, alegando la rudeza de los indios. Los alcaldes lo respetan, le temen, y no se atreven a contrariarlo. Resultado: que usted me ve humillado siempre, obligado a acompañar con la guitarra a las picaruelas compañeras de sus alegrías y a sujetarme siempre a sus caprichos, so pena de morir apedreado aquí por los indios azuzados por él. Y no lo dude usted, señor, así están todos los pueblos.

Pero ahora sí, no quiero sufrir más. Ya hace días que el cura está predicando contra la República y su gobierno, y diciendo a los indios que el rey que va a venir, es el enviado de Dios, que será el padre y el protector del pueblo, y que los liberales son unos herejes, unos hijos del diablo, enemigos del señor milagroso y tiranos de los indios. De este modo, no espere usted que la invasión sea rechazada aquí, ni que la patria cuente con ninguno de estos feligreses fanatizados por el cura. Pero yo, me declaro a usted que soy patriota exaltado, yo, que a pesar de mi miseria deseo tomar un fusil y batirme con el invasor, yo ruego a usted señor, que hoy que tiene que pasar por la cabecera de distrito a la que llegará usted mañana, se digne conseguir que me paguen por allá, no mis cuatro, sino dos meses de sueldo para sacar a mi familia de aquí, ver cómo la dejo con un tío que tengo acomodado, y que me está llamando hace días y marcharme a ofrecer mis servicios a la patria.

Abracé conmovido a aquel noble hombre, le ofrecí lo que necesitaba para trasladarse, que era bien poco, y le prometí hacer por él cuanto fuera posible.

El pobre maestro lloraba, y no sabía qué hacer para manifestarme su agradecimiento.

—Lo único que siento —añadió—, es dejar a mis discípulos, a mis pobres inditos, tan buenos, tan hábiles, tan aplicados, y que lloran al verme hambriento y roto. ¡Oh!, usted no sabe cuán bueno es el corazón de estos niños indígenas, y cuán bella su alma y cuán dispuesta para recibir las santas semillas de la instrucción. Si la República triunfa, señor, como lo espero, es necesario pensar en mejorar la condición de la escuela y la suerte de los maestros. Yo volveré a serlo entonces, porque yo ejerzo el profesorado como un sacerdocio, y no como un oficio supletorio; yo amo la enseñanza, y yo lo espero todo de ella. ¡Que triunfe la República, y la escuela popular eclipsará a la parroquia, el maestro eclipsará al cura! 🤔

Lo que ha hecho la República

Pero la República triunfó, y ¡triste es decirlo! La condición de la escuela no ha mejorado como era de esperarse. Verdad es: que algunos gobernadores generosos y sinceramente demócratas, han emprendido el apostolado de la enseñanza popular con verdadero entusiasmo. Son pocos, ¡ay! Muy pocos, y sus nombres cabrían en una de estas líneas. A la cabeza de estos dignos republicanos, debe la justicia histórica colocar al

joven y esclarecido general Corona, que sin ostentación, sin ruido y sin más mira que la de probar con hechos su amor acendrado al pueblo, se ha declarado el protector de la instrucción pública en occidente, ha abierto escuelas, las ha dotado, ha comprado libros de texto liberales y ha echado los cimientos de una sólida enseñanza en aquellos apartados pueblos. También son dignos de mención, el general Arce, gobernador de Guerrero, que procuró antes de verse envuelto en las complicaciones que han surgido allí por desgracia, establecer en los pueblos desgraciados del sur, la instrucción popular, como nunca se había visto. El modesto ciudadano Lira y Ortega, gobernador de Tlaxcala, ha hecho también, en su pequeño y pacífico estado, grandes esfuerzos. El general Félix Díaz se ha mostrado igualmente activo en Oaxaca respecto de la instrucción pública. Pero hay gobernadores que tienen manía de construir edificios de lujo, y que son inútiles si falta la instrucción popular. A estos gobernadores hay que recordarles aquellas palabras de Víctor Hugo hablando del libro y del edificio: *Esto matará aquello* es decir: la instrucción será la fuerza; no el palacio. Otros gobernadores, no comprendiendo el espíritu eminentemente civil de nuestras instituciones, quieren convertir su estado en cuartel, y sólo piensan en organizar tropita, en vestir oficiales y en crear pretorianos holgazanes, que no pueden ser más que tiranos en los pueblos agrícolas, mineros e industriales.

Otros, en fin, se sumergen en las ondas de arena del marasmo, de la dejadez, y para nada se acuerdan del pueblo infeliz. Pero los más culpables son los que hacen transacciones con las ideas antiguas, los que tienen miedo a la escuela laica, los que rebeldes a las leyes de Reforma, no quieren comprender que el Estado no tiene religión, ni debe tenerla: que por lo mismo, no deben permitir la enseñanza de ella en sus escuelas, porque esto sería hacer imposible la libertad de cultos. Estos gobernadores, transigiendo con escrúpulos de vieja, y sobre todo, con exigencias de nuestros eternos enemigos, previenen la enseñanza del *Catecismo de Ripalda*, o al menos no vigilan que se proscriba, no procuran la independencia del maestro de escuela respecto del cura, y no introducen las reformas indicadas en la ley; pero cuyo desarrollo pertenece al legislador local. 🤔

Los Profesores de la ciudad

En México, por ejemplo, los profesores son buenos, y además de reunir un buen caudal de conocimientos, se muestran laboriosos en sus tareas, y resignados con la triste posición en que se les tiene. Porque, confesémoslo, están pagados mal, muy mal. Hay además aquí una cosa notable, y es: que las señoritas que se dedican al profesorado, se han distinguido en los últimos años por su capacidad para tan importante magisterio. Eso explica el por qué en los Estados Unidos, en la Suiza y en Alemania, los tres pueblos modelos respecto de enseñanza, son preferidas las mujeres para ocuparlas en el profesorado. La Sociedad Lancasteriana es un seminario de buenos profesores. El municipio, particularmente, en los dos últimos años en que los regidores de instrucción pública han sido los ciudadanos Baranda y Bustamante, ha autorizado también a numerosos profesores, estimulándolos con menciones honrosas. Pero falta algo: falta la

Escuela Normal y con una organización como la tiene en los países citados antes, moderna, ilustrada; que sea un modelo y no una copia. 🤔

Las Hermanas de la Caridad los Jesuitas

Todavía hay quienes creen que los jesuitas son aptos para dirigir las escuelas republicanas: todavía hay quienes las confían a las Hermanas de la Caridad, instrumentos del jesuitismo y del retroceso. ¡Válganos Dios! La escuela confiada al clero, es propia sólo de las monarquías absolutas. En una República, tal institución es un contrasentido y un peligro constante. La educación dirigida por el sacerdote, es una añeja monstruosidad heredada de los chinos y de los egipcios, y aprovechada por la teocracia hasta el siglo XVI en algunos países de Europa, hasta el siglo XIX en México: ¡qué vergüenza! Sí: la tolerancia de cultos establecida ya, no puede permitir eso, la República y la Reforma no pueden confiar a sus hijos, a sus soldados de mañana, a las manos de sus eternos enemigos. Sería entregarse maniatado el vencedor al vencido. Sería obligar al pueblo, que tanto ha luchado, a emprender cada diez años un trabajo de Sísifo desesperante. ¡No más transacciones! 🤔

Desde el momento en que el Estado interviene en una escuela, la religión y el sacerdote o la sacerdotisa deben salir por la otra puerta. De otra manera, borremos con mano indignada los santos principios conquistados por la Reforma, y marchemos a las tumbas de nuestros mártires para llorar por la inutilidad de su sacrificio.

¡Las Hermanas de la Caridad! Dejemos a los conservadores y a los clérigos que ensalcen su utilidad, y encojámonos de hombros. Nosotros no debemos hacer coro a semejantes doctrinas.

Para nosotros, la hermana de la caridad es una infeliz mujer llena de ignorancia y de preocupaciones, manejada por un jesuita ambicioso, y que es absolutamente inútil para la enseñanza. Apelamos a las pruebas de bulto. Que sostenga, no digo una escuela de provincia dirigida por hermanas de la caridad, sino la casa central de México, una oposición con la última de las escuelas municipales o Lancasterianas, y nos daremos por vencidos, si la escuela religiosa vence.

Pero, ¡qué van a enseñar esas pobres mujeres alucinadas e histéricas! Lo que ellas enseñan es una devoción tan inútil como estúpida; lo que ellas enseñan, es la esclavitud mujeril, la abyección, el odio a la libertad que va perpetuando la generación de mujeres sin patriotismo, la indiferencia a la libertad, todas esas doctrinas malsanas, oscuras, innobles, que nacen en el claustro, en las frías naves de la capilla, en los extravíos del misticismo corruptor, en las peligrosas intimidades del confesionario, y en las lecturas banales de los librillos que vienen de la casa central de París. 🤔

En esos conventos, que tenemos la tolerancia de sufrir, aun cuando han invocado la protección del ex emperador de los franceses; hay, como en los pantanos, algas dañosas para el espíritu de las niñas, y un foco de aversión a las ideas de patria y libertad.

Y no hay aquí exageración ni espíritu de partido. Jamás había yo escrito contra las Hermanas de la Caridad; pero yo las estudiaba, las seguía de mil maneras, he interrogado a sus alumnas, he recibido la confianza de algunas familias, y sobre todo, he analizado la institución, su objeto, su organismo, sus medios; y no vacilo en creerlas peligrosas, mucho más hoy, que se les ha concedido ciertas preeminencias en la instrucción pública. ¡Por Dios! ¿Hay tan pocas mujeres dignas en México, que tengamos que acudir para la dirección de nuestra juventud, a estas misioneras de los jesuitas franceses y españoles?

Acépteselas, si se quiere, en los hospitales; yo, aun allí les disputaría su utilidad, y conmigo estarían casi todos los profesores de México, es decir, **aquellos que no ocultan sus convicciones tras de una máscara hipócrita, con la cual se captan el cariño de una clientela aristocrática y devota.** Acépteselas allí para que disputen con los médicos, ellas que han salido muchas veces de la cocina de España o de la granja de Francia, para vestir el hábito; acépteselas para que mortifiquen a la infeliz mujer, cuyas faltas la hacen más digna de indulgencia que de severidad; para que recen el rosario a los pobres enfermos, deseosos de paz y de silencio; **para que so pretexto de consagración a la humanidad doliente, sean alcancías ambulantes de un directorio que está en el extranjero...** sí, aceptémoslas; pero cerrarles las puertas de la escuela republicana, de la escuela del Estado, no sólo es conveniente; es un deber sagrado. 🤔

Que me perdone mi respetable amigo el señor don Mariano Riva Palacio, gobernador del Estado de México, si he podido ofenderle en las anteriores palabras. No ha sido tal mi intención, y lo respeto y lo estimo mucho para atreverme a ello. Yo establezco en tesis general mis ideas, y guardián celoso del espíritu de la Reforma, la defiendo con todas las nobles armas del escritor.

Por lo demás, el señor Riva Palacio no ha hecho, al confiar la dirección de un colegio de señoritas a las Hermanas de la Caridad, más que ceder a las insinuaciones que le hicieron personas que habían dado sus fondos.

Está bueno: sólo es de sentirse que el gobernante republicano no haya podido separar su carácter público de su carácter privado al autorizar semejante acto, y también es de sentirse que el colegio se haya levantado en un edificio de la Nación, como es el ex convento del Carmen. 🤔

Cómo debe ser el maestro de escuela popular

Elevar al profesor, es evidentemente engrandecer la escuela. En vano se dotaría a ésta espléndidamente, si había de dejarse al preceptor en la posición azarosa que ha tenido hasta aquí.

Se reconoce que el magisterio de la enseñanza pública es de una importancia vital para el progreso de las naciones, es preciso elevarlo al rango de las profesiones más ilustres, y eso se hace de dos maneras: exigiendo en el maestro una suma de conocimientos digna de su misión, y dando atractivo a ésta con el estímulo de grandes recompensas y honores.

Cuando el maestro de escuela sepa que va a ser pagado como el juez de letras, como el prefecto de distrito, como el ingeniero o como el general, y que el Estado lo ha de condecorar como a los ciudadanos más distinguidos, entonces veremos precipitarse a la juventud en la carrera del profesorado, y brillar el talento en la escuela; como brilla en la Academia y en el Parlamento, con la nueva y poderosa luz de la gloria.

¿Y por qué no ha de ser así? ¡Es tan sublime la misión de enseñar a los niños! Martín Lutero, el gran reformador de la educación en Alemania, decía las siguientes palabras:

Todo el oro del mundo no sería suficiente para pagar los cuidados de un buen profesor. Tal es el parecer de Aristóteles, y sin embargo, entre nosotros que nos llamamos cristianos, el preceptor es desdeñado. En cuanto a mí, si Dios me alejase de las funciones pastorales, no hay empleo sobre tierra que yo ejerciese con más gusto, que el de preceptor; porque después de la obra del pastor, no hay ninguna más bella, ni más importante que la del preceptor. Y todavía vacilo en dar la preferencia a la primera; porque ¿no es cierto que se logra convertir a viejos pecadores, más difícilmente que hacer entrar a los niños en el buen camino?¹

Es necesario independizar al preceptor de toda tutela, particularmente en el campo, y sólo ejercer sobre él la inspección conveniente, como es natural, cuyo encargo debe cometerse al municipio o al visitador de escuelas.

De esta manera se logrará darle dignidad, y hacerlo más respetable todavía en los pueblos, porque esta respetabilidad le viene más que de sus conocimientos, de su independencia. Así dice con razón Edgar Quinet:

¡Cuántas veces me ha sucedido, admirar el sentimiento de respeto que en la más humilde cabaña se tiene al maestro de escuela, porque no es ni el servidor del sacerdote, ni su rival; es su colega, su socio!²

Sobre todo, es indispensable más que nada, hacerle comprender que su misión no es religiosa, que sus ideas morales no deben fundarse en la estrecha base de una religión cualquiera, sino que tienen que abrazar una esfera amplísima. Él va a enseñar el dogma

¹ Véase a Schaeffer, *De la influencia de Lutero sobre la educación del pueblo*, cap. II; a Bretschneider, *Lutter an unsere Zeit*, p. 104.

² Edgar Quinet, *La enseñanza del pueblo*, cap. XIII, "Catolicismo y protestantismo en la enseñanza".

del ciudadano; no cultos, no liturgias, no preceptos sacerdotales. “*El preceptor tiene un dogma más universal; porque habla a un tiempo al católico, al protestante, al judío, y los hace entrar en una misma comunión civil*”. Estas palabras del sabio Quinet, son justamente aplicables a nuestro modo de ser actual.

Si se hubiesen tenido presentes por los gobiernos o los ayuntamientos, no tendríamos ya que lamentar, como lamentamos todos los días, los conflictos a que da lugar, a veces, la preocupación

De un pueblo ignorante, y otras la indiscreta oficiosidad de un preceptor antiliberal. 

Que conozca a fondo la historia patria, que comprenda el espíritu de las instituciones democráticas: esto es claro que debe pedírsele con rigurosa exigencia. Lo contrario ha hecho que los maestros hasta aquí hayan educado cuando más, buenos lectores, buenos escribientes, buenos tenedores de libros o gramáticos: pero ningún ciudadano, ningún patriota.

De manera que, recapitulando y sirviéndonos de norma las disposiciones que rigen en Suiza, en Alemania y en los Estados Unidos, nos atrevemos a indicar a los legisladores y a los ayuntamientos, el siguiente programa de estudios de la Escuela Normal de profesores:

Lectura, escritura, aritmética, gramática elemental, moral, historia política de México, derecho constitucional, geografía elemental, nociones de botánica y zoología, dibujo y música. Los idiomas constituyen un adorno, y se considerarán de preferencia el inglés y el alemán al francés.

Actividades complementarias

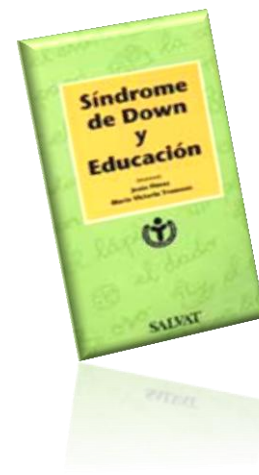
1. Realice una síntesis del texto. (Máximo una cuartilla) Recuerde que: *las síntesis no expresan el punto de vista del lector, sólo constituyen el resumen objetivo de la obra.*
2. Realicen una reseña del texto. Considere que: *las reseñas incluyen elementos objetivos y subjetivos. Se trata de incluir tu opinión crítica sobre el contenido de la obra.*

Atención temprana*

Susana Villanueva Suárez

Definición y objetivos.

Intervención temprana se denomina al tratamiento que reciben los niños con necesidades especiales entre el nacimiento y los cinco años con la intención de prevenir, disminuir o eliminar problemas o deficiencias por medio de técnicas psicoterapéuticas. Se puede hablar principalmente de cuatro objetivos en la atención temprana, también llamada estimulación precoz: a) maximizar el potencial de desarrollo del niño; b) prevenir el desarrollo de problemas secundarios o retrasos en el desarrollo; c) apoyar e informar a padres y familias, y d) que exista una relación de costo—beneficio. La intervención temprana trata de compensar las limitaciones de estos niños aprovechando a tiempo la plasticidad neuronal, para extraer al máximo lo que la realidad genética permita. Por plasticidad se entiende la capacidad que las neuronas tienen de moldeamiento en su estructura y función. Pero, a su vez, dando una importancia enorme al ambiente familiar, puesto que es una variable que está demostrando que influye en el desarrollo del niño. 🤔



Las bases de la estimulación precoz

La estimulación precoz está fundamentada en las aportaciones de cuatro líneas de desarrollo científico: la psicología del desarrollo, la neurología evolutiva, la psicología del aprendizaje y las nuevas aportaciones de la psiquiatría infantil. La psicología del desarrollo ha establecido las fases en el desarrollo del ser humano y nos ofrece un instrumento de evaluación psicológica del recién nacido por medio de los *baby test*. La neurología evolutiva se ocupa del recién nacido estudiando su comportamiento; trata de conocer las condiciones del sistema nervioso del recién nacido para anticipar posibles señales de riesgo que puedan aparecer. Más tarde nos extenderemos en el comportamiento del recién nacido. La psicología del aprendizaje proporciona las bases para la adquisición de nuevas conductas, así como la modificación de conductas no

* En Jesús Flórez y María Victoria Troncoso (dirs.), *Síndrome de Down y educación*. Barcelona: Masson, 1998, pp. 71-80.

deseadas. Dentro de esta ciencia son muy conocidas las técnicas de modificación de conducta. 🤖?

Breve reseña histórica de la intervención temprana

A lo largo de los años sesenta se creyó que el período de los dos primeros años de vida era crítico para el aprendizaje debido a: **a)** la plasticidad del cerebro y **b)** la teoría sobre la irreversibilidad de los efectos producidos en un período de privación social. Se pensaba que aquellos niños que habían sufrido privación social durante este período crítico serían incapaces de beneficiarse de futuros aprendizajes. Por el contrario, posteriores investigaciones durante los años ochenta señalan que los dos primeros años tienen mucha importancia por su carácter fundacional (de base), pero dependerá enormemente de las oportunidades de estimulación que se ofrezca en años posteriores. La intervención temprana tiene efectos inmediatos. Sin embargo, la duración y eficacia de estos aprendizajes dependerán del potencial del niño y de la duración e intensidad de posteriores refuerzos y repeticiones. El efecto del aprendizaje se perderá si no se repite a lo largo del tiempo. El futuro de un niño no se forma durante los dos primeros años de vida. Por el contrario, el desarrollo del ser humano es un proceso lento y continuo donde la información genética y el medio en el que vive están en continua interacción. Diversos estudios longitudinales han encontrado efectos de la atención temprana a largo plazo en niños que han continuado con escolaridad, sugiriendo que los programas de estimulación precoz y preescolares bien programados pueden tener efectos muy importantes en el futuro. 🤖?

Los programas de estimulación precoz se iniciaron para atender a niños socialmente desaventajados. Dichos programas eran de educación compensatoria. Durante los años setenta comenzaron los programas para niños con deficiencias. El hecho sociopolítico que impulsó la creación de dichos programas en Estados Unidos fue la promulgación de la ley pública que defiende una educación libre y adecuada para todos los individuos (P. L. 94-142, 1975). Hoy día, además de continuar con estos dos tipos de programas con gran éxito, en las dos últimas décadas se ha mostrado un gran interés por estudiar programas para tratar niños de alto riesgo (prematuros, de bajo peso, y médicamente frágiles). Estos programas están enfocados al estudio de los sistemas de respuesta que utilizan los recién nacidos y al modo en que están organizados según su comportamiento cuando responden a la estimulación del ambiente, estimulación que por desgracia parece ser excesiva en estos niños de alto riesgo. Más tarde comentaremos con más detalle este aspecto. 🤖?

La atención temprana abarca, por lo tanto, tres grupos fundamentales de niños **a)** niños socialmente de riesgo (de ambientes sociales y culturales muy pobres); **b)** niños con alteraciones orgánicas (síndrome de Down, parálisis cerebral, etc.), y **c)** niños de alto riesgo (prematuros, de bajo peso, etc.). En cada uno de estos grupos se incidirá de manera diferente; por tanto, los profesionales que los traten pueden ser igualmente

diferentes. Es decir, cuando se trata a un niño de un ambiente muy negativo, un asistente social será mucho más necesario que un fisioterapeuta, y lo contrario ocurriría con un niño con parálisis cerebral. Sin embargo, el hecho de que un niño no disponga de diagnóstico no significa que no se pueda tratar; es más, muchos niños se tratan sin conocer el diagnóstico. 🤔

Eficacia

Durante los últimos 10 años se ha investigado la eficacia de la estimulación precoz, comenzando con los programas de educación compensatoria. ¿Presentan mayores ventajas a lo largo de los años los niños que han recibido técnicas de estimulación precoz que aquellos que no las han recibido? Es una pregunta cuya respuesta no puede ser generalizada ni a todos los niños ni a todas las situaciones. El primer problema que se presentó al tratar de realizar estudios longitudinales fue el criterio elegido para medir la eficacia. Se comenzó midiendo diferencias en cocientes intelectuales (CI). Está claro que el CI no mide la globalidad de las capacidades (sociales, motoras, cognitivas) para conseguir que sean individuos que se pueden incorporar a la sociedad con la mínima ayuda posible. Por lo tanto, los efectos a largo plazo de la atención temprana no pueden ser sólo medidos por CI; otras muchas variables que suelen olvidarse, como son la personalidad, familia, ambiente que le rodea, etc., deben también analizarse y medirse.

Por otro lado y desafortunadamente, pese a los problemas que los CI plantean, son las únicas medidas comunes a todos los estudios de evaluación. Dichos instrumentos, y por lo tanto los CI, son los únicos que permiten comparar resultados de diversos estudios y a lo largo del tiempo. Además del planteado sobre el CI, cuando se investiga en la eficacia de programas aparecen otra clase de problemas, como pueden ser: problemas éticos a la hora de elegir un grupo de control, falta de normalización de grupos con niños con deficiencias, etc.

Dos de los estudios longitudinales, elaborados para evaluar la efectividad de programas preescolares en niños con ambientes de alto riesgo, demuestran mejorías en la actividad escolar en las niñas y a la hora de encontrar trabajo, así como disminución de la criminalidad juvenil y de embarazos en adolescentes. En los estudios nacionales hechos para observar los efectos de la intervención temprana en niños de ambientes de alto riesgo se concluye que existe un aumento en el CI; sin embargo, se da una pérdida de los efectos a lo largo de los años. Hay efectos mayores en programas que resaltan la participación de los padres en los tratamientos, y el nivel socioeconómico y cultural de los padres influye en el niño. En otro estudio, Lazar y colaboradores, concluyeron que los niños que reciben intervención temprana se asignan con menos frecuencia a colegios de educación especial y no repiten curso tan a menudo. Además, su autoestima en estos niños aumenta y también las aspiraciones de las madres para con sus hijos.

Sin embargo, pese a estos datos son muchos los estudios que se han intentado realizar y pocos los que han encontrado resultados concluyentes, significativos y no contradictorios.

debido a los problemas planteados con anterioridad. Al estudiar los resultados hay que tener en cuenta que debido a ciertos problemas como encontrar un grupo control, las investigaciones se han realizado exclusivamente en niños con ambientes de alto riesgo y no con niños deficientes; por lo tanto, debemos evitar generalizar o, al menos, ser cautos al extrapolar ciertas conclusiones. 🤔

La eficacia de la intervención temprana, aunque no demostrada, viene a ser el resultado de la interacción de una serie de variables entre las que se encuentra el programa de estimulación precoz, el preescolar y por supuesto la familia. Las investigaciones tienden a reorientarse y tratar de determinar qué factores son los que inician, acentúan y mantienen alteraciones en el comportamiento.

Hoy día, las investigaciones buscan medidas cualitativas y no cuantitativas. Dichas medidas cualitativas son, fundamentalmente, la satisfacción de los padres, la aceptación social y las impresiones clínicas. 🤔

El cambio viene unido al giro acaecido en la orientación de los programas. Hace 10 años éstos estaban centrados en el niño, olvidando los efectos positivos que resultaban de los padres y el ambiente. Sin embargo, hoy día los programas ofrecen una perspectiva más ecológica y transaccional, en la cual la familia y el ambiente influyen totalmente en la educación del niño. Se ha demostrado que la participación de los padres es la clave para que los adelantos conseguidos por un niño se conserven, una vez que la estimulación precoz termine o se cambie de programa. La eficacia de la intervención temprana es en la actualidad un problema más filosófico que experimental. Es una pregunta más allá del ámbito científico. Hoy se plantea otro tipo de preguntas e investigaciones: ¿qué tipo de apoyo familiar y qué programas educativos funcionan mejor, para quién, cómo, cuándo, dónde, y durante cuánto tiempo? 🤔

Como conclusión, mientras los estudios siguen analizando datos, los educadores, padres y otros profesionales deben continuar con sus programas sin perder de vista una de las más importantes medidas de eficacia: la satisfacción de los padres. 🤔

Proceso de intervención de la atención temprana: sistema integrado de evaluación e intervención.

Antes hemos mencionado que el objetivo de la intervención temprana es maximizar el potencial del niño, prevenir problemas secundarios y apoyar a las familias. Para conseguir estos objetivos y para obtener resultados positivos, un programa de atención temprana requiere un sistema de evaluación que sea efectivo. Ese sistema está compuesto de otros tres que trabajan simultáneamente: evaluación del niño y la familia, intervención y reevaluación del progreso del niño y eficacia del programa (ver figuras 1 y 2). La intervención temprana en Estados Unidos viene regulada por la Ley P. L. 99-457 (1986), la cual requiere el desarrollo de un plan de servicios familiar individual (IFSP) para


cualquier familia que vaya a recibir servicios de atención temprana. Dicho plan familiar incluye de alguna manera los sistemas de evaluación mencionados, así como una gran participación de los padres en todo lo que se refiere al tratamiento e intervención del niño. A continuación se expone el proceso que se sigue desde que un niño entra en un programa. 

Figura 1. Modelo del centro: sistema de evaluación

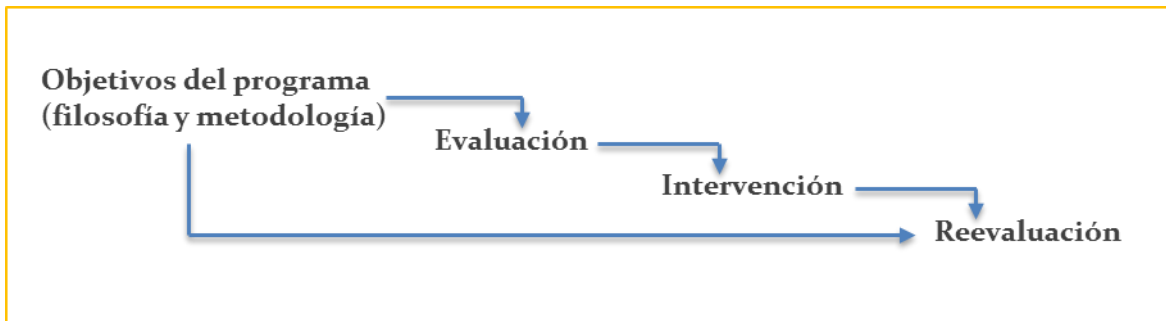
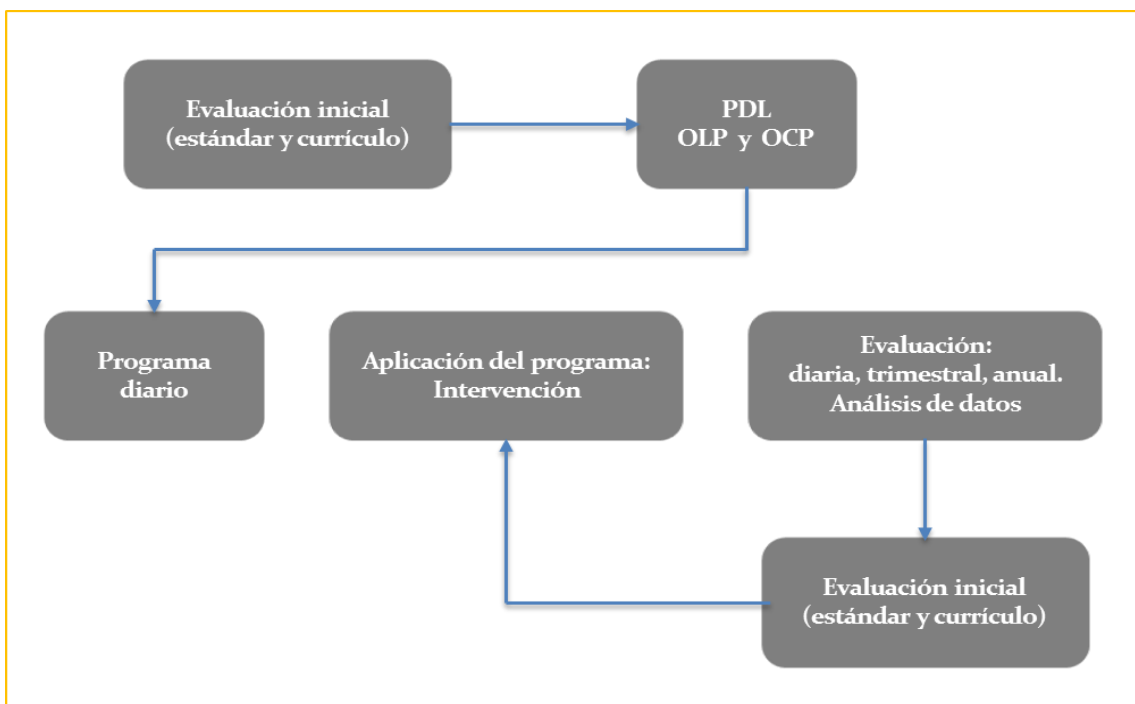


Figura 2. Sistema de evaluación e intervención. PDI: Programa de desarrollo individual, OLP: Objetivo a largo plazo y OCP: Objetivo a corto plazo.



Fuente: D. Bricker y D. Littman, *Intervention and education: the inseparable mix. Topics in early childhood special education*, 1982.



Evaluación del niño y la familia

Cuando el niño llega al centro, no llega solo, sino que vienen acompañados de sus padres y otras variables del ambiente que irán influyendo a lo largo de su vida. Por lo tanto es importantísimo que los primeros atendidos sean los padres. En el curso de una primera entrevista se les dará toda la información que necesite sobre la patología del niño, estado actual del niño, información sobre qué es la estimulación precoz, centros, programas, ayudas económicas, etc. Se contestará a todas las preguntas y dudas que tenga de la manera más sincera y comprensiva posible. Esta entrevista es una oportunidad para que los padres hablen sobre la noticia, el choque emocional y desconcierto que ello les ha supuesto, así como de todos los sentimientos que van apareciendo: agresividad, tristeza, ira, culpabilidad, rechazo, negación, visión no realista del problema, etcétera. 🤔

Es un momento en el que se les puede ayudar a empezar todo el proceso de aceptación que, como es bien sabido, es un camino de maduración lento y muy largo que puede durar toda la vida. La ayuda a los padres no consiste en dar recetas automáticas sino en plantear una serie de posibilidades que ayuden a crear un clima enriquecedor para el niño y la familia. Admitir esos sentimientos negativos que aparecen, no taparlos ni disfrazarlos, poder hablar de ello, ayuda a liberar la culpabilidad. Nuestro mejor apoyo como profesional debe ser una escucha atenta, tranquila, de comprensión de los sentimientos, como empatía (capacidad de entender los sentimientos sin verse envueltos en ellos). Klaus y Klennell describen varias etapas por las que pasan los padres de un niño deficiente en el ajuste emocional: primera, conmoción; segunda, incredulidad o negación; tercera, tristeza, ansiedad e ira, y culpabilidad, cuando conocen la deficiencia; en la cuarta empieza el equilibrio, y, por último, se produce un ajuste intelectual y emocional, y, por lo tanto, una reorganización en la familia. 🤔

Nuestra labor es asimismo fomentar el vínculo afectivo entre los padres y el hijo. Este vínculo no es instantáneo ni automático, sino que es un proceso de escucha continuo entre los padres y el hijo hasta conseguir una armonía entre ambos. Para conseguir esta armonía y sintonización, los padres deben aprender a descifrar el lenguaje comportamental de su hijo. Este proceso de formación del vínculo, como de conocimiento del lenguaje comportamental del niño, no es trabajo de la primera entrevista, sino que se irá consiguiendo a lo largo de varias sesiones. Sin embargo, el niño será observado en relación con su madre y se les puede ayudar a leer los comportamientos de su hijo.

A continuación describiremos brevemente en qué consiste el lenguaje o sistema comportamental del niño. El lenguaje comportamental de los bebés ha sido descrito por Brazelton. Según este autor, el niño tiene la habilidad de, en un momento dado, modular y organizar su propio comportamiento. Cada niño tiene un sistema comportamental único y predecible que le permite responder de manera particular ante los estímulos del ambiente. Si se observa detenidamente a un bebé, se aprecia que responde de manera diferente

según los estímulos del ambiente (placenteros o aversivos). Brazelton ha definido tres tipos de respuestas que pueden ser observadas en los bebés:

1. *Respuestas de aproximación*, que se dan cuando el estímulo sensorial se ofrece precisamente cuando el niño está preparado a interactuar. Respuestas de aproximación serán: el contacto visual con los padres, la sonrisa social, una expresión brillante de la cara, etcétera.

2. *Respuestas de estrés*, que aparecen cuando el estímulo recibido es muy intenso, de larga duración, o muy continuo (p. ej., ruido, luz). Este tipo de respuestas se observan cuando el niño vuelve la cabeza al acercarnos, en un parpadeo continuo de los ojos, cambios de color de la piel, arqueado del cuerpo, lloro, hipo, etcétera.

3. *Respuestas de autorregulación*, comportamientos del niño para mantener un balance y equilibrio en su organismo. Este tipo de respuestas las utiliza el niño cuando existe una estimulación en el ambiente superior a la que puede mantener para volver a un estado de equilibrio, o cuando existe un déficit en la estimulación que necesita. Cuando se observan este tipo de respuestas hay que ser muy cautos, pues el niño puede pasar con mucha facilidad de este estado de autorregulación a uno estresante o de aproximación. Será labor de los padres ayudarlo a mantener el equilibrio y facilitar la interacción. Este tipo de respuestas se observan cuando el niño succiona el chupete o su propia lengua, se lleva las manos a la boca, agarra la ropa o sus propias manos, etcétera. 🤔

La conceptualización que se subraya en este enfoque es que el organismo responde a cualquier estimulación bien sea apropiada, por medio de señales de aproximación y de autorregulación, o inapropiada, por medio de señales que reflejan estrés. Atendiendo al comportamiento de los niños, se puede identificar específicamente donde se encuentra el umbral de estrés en un niño, su capacidad de autorregulación de competencia y sus momentos de máxima interacción antes de que se realice ningún tipo de intervención.

Una vez que se ha tenido la primera entrevista y se ha observado al niño, pasaremos a la evaluación: la de las necesidades que tienen los padres a nivel personal, familiar y de información, y la del niño. La evaluación de la familia se debe efectuar, puesto que el niño pertenece a un sistema familiar. Además, para ofrecer los servicios oportunos deben conocer las necesidades familiares, que se identifican tras la evaluación.

La evaluación del niño la realizará un equipo multidisciplinario. Es decir, será evaluado por tantos profesionales (médico, neurólogo, oftalmólogo, psicólogo, logopeda, fisioterapeuta, asistente social, etc.) como sea necesario. Dicho equipo se pondrá en contacto para reunir, intercambiar, discutir información y decidir qué servicios exactamente necesita ese niño. Se trata de conseguir una evaluación de todas las áreas del desarrollo, así como del ambiente donde el niño se va a desarrollar. Dentro del campo que nos ocupa, el de la educación, también se llevará a cabo una evaluación para conocer cuál es el nivel de funcionamiento de ese niño. Para ello se administrará un test normalizado y un inventario de desarrollo (currículum). Cuando el niño es menor de dos años se recomienda la


administración de la escala de desarrollo de Bailey como test de desarrollo, pues nos permite comparar la realización del niño con la población normal y detectar tanto las aptitudes como los déficit de ese niño en áreas determinadas. Este test es uno de los usados más comúnmente y tiene buena fiabilidad y validez.

Una vez obtenido el nivel de desarrollo del niño continuaremos su evaluación administrándole un inventario de desarrollo, tipo currículum, elegido según sus necesidades específicas. El objetivo del inventario es evaluar con más detalle las conductas en cada una de las áreas de desarrollo, determinando a continuación, basándonos en las pautas que marca el inventario, cuáles son los objetivos a trabajar. Existen varios tipos: unos se centran sólo en el área motora; otros sólo en el lenguaje o en el área cognitiva; otros, por el contrario, recogen pautas en todas las áreas del desarrollo. En el centro donde trabajamos utilizamos un método publicado por Mepsa y desarrollado por I. Zulueta y T. Mollá. Se ha traducido, también, la bacteria Batelle (Batelle Developmental Inventory, Newborg Stock, Wnek, Guidubaldi and Svinicki, 1984), que ha sido utilizada en Estados Unidos, pero presenta problemas de normalización. Actualmente está en vías de revisión. Por nuestra parte, utilizamos el sistema de evaluación y programación (*Evaluation Programming System –EPS–*), que cubre todas las áreas del desarrollo. El EPS fue creado en Oregón por la Dra. Bricker en 1985. Este tipo de inventario nos da una información mucho más específica que la de un test normalizado. Aporta información en las cinco áreas del desarrollo: motora gruesa, motora fina, cognitiva, social—comunicacional y de ayuda a sí mismo. A partir de esa información resulta muy fácil programar; los objetivos que se han de conseguir están muy especificados tanto a corto como a largo plazo, facilitan información sobre estrategias de intervención y recolección de datos, y recomiendan actividades funcionales y que permiten la generalización, así como adaptaciones cuando sean necesarias. 🤔

Programación

Los padres y los profesionales deben entender que un programa eficaz es el corazón de la intervención. Por lo tanto, la selección de los objetivos a trabajar es muy importante. La participación de los padres es muy recomendada, pues en la mayoría de los casos son ellos los que van a pasar la mayor parte del tiempo con los niños, y los que realmente saben qué es lo que su hijo va a necesitar en el ambiente en que se mueve. Es cierto que en España durante mucho tiempo se ha dejado que sean los profesionales los que “receten” qué es lo que su hijo debe aprender; pero, afortunadamente, esta filosofía va cambiando. Debemos reconocer que los padres son los que mejor conocen a sus hijos, y sin su ayuda no conseguiremos un programa eficaz. Parece razonable admitir que la participación de los padres en el programa de intervención consigue un mayor conocimiento de las necesidades del niño, así como unas expectativas más positivas para ellos mismos y para su hijo.

En Estados Unidos la ley exige que antes de elegir los objetivos para trabajar con el niño, el profesional se reúna con los padres y seleccionen aquellos objetivos que ambos crean que van a beneficiar más al niño. Esto es lo que llaman plan de servicios individual familiar (IFSP). Dicho plan se realiza cada seis meses, al cabo de los cuales se vuelven a revisar o cambiar si es necesario. Los objetivos seleccionados son a largo y a corto plazo. Los objetivos a largo plazo (uno en cada área del desarrollo) permitirán Conocer cuál es la conducta final a la que nos dirigimos, sin perder el norte en un plazo de 6 meses en niños menores de 2 años y de 12 meses en niños mayores. Este dato facilita mucho a los padres la comprensión de los programas, ya que ellos no están familiarizados con las pautas del desarrollo. Los objetivos a corto plazo son aquellos que han sido seleccionados para ser controlados de una manera más específica y analítica (toma de datos) por su importancia para el desarrollo de ese niño en particular. El plazo suele ser de alrededor de tres meses. Normalmente se elegirán uno o dos objetivos a corto plazo en cada área, que estén a su vez relacionados con los objetivos a largo plazo que les corresponda. Dichos objetivos, por lo tanto, se especifican en el IFSP el cual es firmado por los padres a continuación.

Sin necesidad de establecer un contrato, puesto que en España la ley no obliga a ello, sí quisiéramos que se reflexionase sobre la importancia de planear objetivos a corto y largo plazo, y en que los padres colaboren en la medida de lo posible. Durante mucho tiempo hemos caído en el error de elaborar programas basados en el logro de actividades en lugar de objetivos, de ahí que los niños tengan grandes problemas en generalizar. El objetivo es la pauta del desarrollo que nos interesa que adquieran, y la actividad es el medio (juego) que ponemos para facilitar su adquisición. 

Como hemos mencionado con anterioridad, los resultados de los test, del inventario de desarrollo y de las observaciones naturales nos sirven de línea de base para programar. Aquellas pautas de conducta que no hayan adquirido serán los objetivos posibles para programar dependiendo de las circunstancias especiales de los niños y de las expectativas de los padres. Los objetivos seleccionados deben ser concretos, medibles, generalizables, apropiados a la edad del niño y funcionales a las necesidades específicas de ese niño. Un ejemplo sería: “Pedro se volteará de boca arriba a boca abajo como desplazamiento sin ayuda, cuando se le deje en la moqueta de su casa, para obtener algo que desea, durante tres días consecutivos”. Un ejemplo no válido sería: “desplazarse”; “voltearse”. Otro ejemplo: “María utilizará el dedo índice y el pulgar sin apoyar el antebrazo para coger objetos del tamaño de una bolita y meterlos en un recipiente de boca estrecha, durante tres sesiones consecutivas en dos de tres intentos”. Otro mal ejemplo: “la pinza digital”; “meter pesetas en una hucha”. Una vez que los objetivos han sido concretados, a continuación se seleccionarán actividades diversas para trabajar con el niño objetivos concretos. Si dejamos que los padres nos ayuden en las actividades veremos que, en muchas ocasiones, ellos disponen de más recursos que nosotros.

Las actividades deberían cambiarse en cada sesión para lograr así una generalización de objetivos, y además el niño estará más motivado cuando se le presenten actividades nuevas. 🤔

Intervención

En nuestro centro normalmente se trabaja con el niño en sesiones individuales hasta que cumple dos o tres años. Durante el primer año de vida suele haber revisiones cada 15 días, pero son los padres los que le trabajan en casa. Más o menos cuando cumplen el año, reciben dos sesiones individuales, y a partir de los dos años y según el nivel, comienzan en sesiones de lenguaje, una a la semana y en grupos de dos niños para fomentar la comunicación y el lenguaje comprensivo. También a esta edad, que coincide con el hecho de que muchos comienzan a ir a escuelas infantiles, se forman grupos de cuatro o cinco niños con el mismo nivel y se trabaja en grupos con intención de facilitar la transición a la escuela infantil, primer núcleo extrafamiliar donde se integran, donde se enfrentan a distintos problemas.

El método de trabajo utilizado está, en primer lugar, basado en el desarrollo del niño normal, y como método se establece un modelo más ecologista, en particular el aprendizaje incidental. El aprendizaje incidental consiste en la organización o modificación del ambiente natural de manera que aumentemos las probabilidades de que el niño realice la conducta deseada, (p. ej., cuando preparamos el material, sacaremos sólo el que necesita para aquello que queremos que haga y no le ofreceremos nada más; sin embargo, le dejaremos que escoja aquello que quiera hacer, para que sienta que domina la situación). Se organiza el ambiente de acuerdo con las necesidades de los niños para que “accidentalmente” consigan aquello que nos hemos propuesto (p. ej., poniendo obstáculos para obtener un objeto que quiere). En otras ocasiones se trata de una actividad tan interesante que ellos mismos se motivan para realizar aquello que les pedimos, (p. ej., un aperitivo). Intentamos que el niño sienta que controla el ambiente de alguna manera; el educador o terapeuta sigue la iniciativa del niño, y éste siente que es él quien domina el ambiente y puede satisfacer sus necesidades e intenciones. Realmente es una especie de “chantaje” lo que se le hace al niño, a la vez que se le está provocando constantemente. Dicha metodología nos permite trabajar en un ambiente muy natural, de juego, pero teniendo muy definidos nuestros objetivos, que son funcionales, motivantes y apropiados a la edad del niño. Esta metodología incorpora, por otro lado, parámetros de la técnica de modificación de conducta como son moldeamiento, ayudas y refuerzos. Además, el aprendizaje incidental facilita la generalización de lo aprendido. Sin embargo, dicha metodología depende mucho de cada niño. La frecuencia de respuestas es más baja y el niño es considerado como aprendiz activo. Algunos niños pueden necesitar más control, por lo que no se seguirá tanto la iniciativa del niño, y probablemente sea el educador el que le guíe. Cada niño es un mundo; por lo tanto, el educador habrá de ajustarse a las necesidades del niño. Hay otras metodologías posibles que pueden acoplarse a otros casos concretos, como la modificación de conducta, un enfoque más

orientado al niño solo, el aprendizaje mediatizado (más cognitivo), una combinación de ellos, etcétera. 🤔

Evaluación del progreso del niño y de la eficacia del programa

A medida que la intervención tiene lugar, también la evaluación del progreso del niño y de la eficacia de nuestro programa. Para medir este progreso y eficacia se deben tomar datos diariamente y realizar evaluaciones cada trimestre y cada año. La evaluación diaria o semanal nos da información del progreso del niño hacia los objetivos a corto plazo. Dicha recogida de datos puede ser cuantitativa (S, N, I, etc.) o cualitativa (anecdótica) con el fin de analizar el comportamiento. Si el objetivo está claramente definido y tenemos un criterio determinado, entonces dichos datos nos permitirán apreciar si el niño va avanzando correctamente hacia los objetivos propuestos.

La evaluación trimestral determina la progresión del niño hacia los objetivos a largo plazo. Es el momento de revisar los objetivos y efectuar cualquier cambio que creamos oportuno, bien porque el niño está avanzando muy deprisa o bien porque nos hemos propuesto conseguir objetivos muy difíciles, no motivantes, no funcionales, etc. Los objetivos a corto plazo que se hayan conseguido marcan la pauta para el siguiente trimestre con otros nuevos. En este punto se informará a los padres y se acordará con ellos la selección de otros objetivos.

La evaluación anual aporta información de cómo avanza el niño en el desarrollo comparándolo consigo mismo y con una población normal. También da información de la efectividad de nuestro programa y metodología. Existen dos formas de evaluación, una cuantitativa mediante la administración de un test estandarizado (Bailey, McCarthy, WPPSI, etc.), normalmente el mismo que se le ha pasado al principio del año; y otra cualitativa, la satisfacción de los padres y la impresión clínica o de los profesionales. 🤔

Además de todo lo realizado durante las sesiones y de la manera que se lleva el programa, se deben llevar a cabo otras actividades con el fin de mejorar la calidad de los servicios ofrecidos a los padres. Dichas actividades consistirán en visitas al domicilio al menos una vez cada seis meses, que nos dan información sobre el ambiente real en el que se mueve el niño, sobre las necesidades de los padres, etc.; visitas a las escuelas infantiles, reuniones con los equipos multiprofesionales, conferencias, grupos de padres, escuela de padres, reuniones de hermanos y reuniones de los profesionales. Todas estas actividades facilitan el que los padres se impliquen más en los programas, en definitiva ayudándoles tanto en su ajuste emocional e intelectual como en la reorganización familiar.

Nuestro objetivo como profesionales de la intervención temprana es ayudar a los niños y a sus familias ofreciéndoles servicios apropiados a sus necesidades durante este período tan importante en el desarrollo del niño, y prepararles para etapas posteriores como el

colegio y facilitarles su transición a éstas. No olvidemos que la labor de la intervención ha de ser constante, paciente y creativa. 🤔

Bibliografía

Bailey, D. (1969). *Escalas de Desarrollo Infantil de Bailey*. Madrid: Mepsa.

Bailey, D. y Wolery, M. (1984). *Teaching infants and preschoolers with handicaps*. Columbus: Merrill Pub.

Blackburn, S. (1983). Fostering behavioral development of high risk infants. En *Journal of Gynecologic & Neonatal Nursing*, (Supl.); 76-86.

Brazelton, T. B. (1979). Behavioral competence of the newborn infant. En *Semin Perinatol*, 3: 1-35.

Bricker, D. (1986). *Early Education of at risk and handicapped infants, toddlers, and preschool children*. Fleuriew, Australia: Scott, Foresman and Co.

Bricker, D. y Gummerlock, S. (1988). Application of a three level evaluation plan for monitoring child progress and program effects. En *J. Spec. (Education)*; 22: 10.

Bricker, D. y Littman, D. (1982). Intervention and Education: the inseparable mix. Topics in Early Childhood (Special Education). En *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 1, núm. 4, 23-33.

Brofenbrenner, U. (1974). *Is Early Intervention effective?* Washington, D. C.: Department of Health, Education and Welfare.

Clarke, A. M. y Clarke A. D. B. (1976). *Early Experience: Myth and Evidence*. New York: Free Press.

Flórez, J. (1988). La realidad biológica del Síndrome de Down. En J. Flórez, M. V. Troncoso (eds.), *Síndrome de Down: Avances en Acción Familiar*. Santander: Fundación Síndrome de Down en Cantabria, 13-32.

Gray, S. W., Ramsey, B. K. y Klaus, R. A. (1982). *From 3 to 20: The early training project*. Baltimore, University Park Press.

Guralnick, M. J. (1988). Efficacy research in early childhood intervention programs. En Odom SL, Karnes HB, eds., *Early Intervention for Infants and Children with Handicaps*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1988; 75-88.

Hart, B. y Risley, T. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. En *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1975; 8: 411-420.

Kathleen, A. (1985). Revising the traditional model: an individualized approach to developmental interventions in the intensive care nursery. En *Neonatal Network.com*, abril: 32-38.

Klaus, M. Klennell, H. (1978). *La relación madre-hijo*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Lazar, I., Darlington, R., Murria, H. y Snipper, A. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies (monografía). En *Society for Research in Child Development*, 47 (195), Ser, 2-3.

Sameroff, A. y Chandler M. (1975). Reproductive risk and the continuum of care-taking causality. En: F. Horowitz (ed.), *Review of Child Development Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Turnbull, A. y Turnbull, R. (1986). *Families, Professionals and Exceptionality*. Columbus: Merrill Pub.

Weikart, D. P., Deloria, D. J., Lowsen, S. N. y Weigerink, R. (1979). *Longitudinal results of the Ypsilanti Perry Preschool Project*. Ypsilanti, Michigan: High Scope Educational Research Foundation, 1979.

Woodhead, M. (1988). When psychology informs public policy: The case of early childhood intervention. En *Am Psicol.*, 43:443- 454.

Zulueta, M. I. (1988). Actitudes de los padres: Una aproximación psicológica. En J, Flórez, M. V. Troncoso (eds.), *Síndrome de Down: Avances en Acción Familiar*. Santander: Fundación Síndrome de Down de Cantabria, 67-79.

Actividades complementarias

Para clarificar la información que brinda este texto, realice las siguientes actividades.

Conceptos principales

El artículo utiliza una serie de conceptos que son necesarios para entender lo que la autora quiere transmitir. Elabore una lista de los conceptos más importantes que haya encontrado y agregue la definición a partir de la información que proporciona el texto. Observe el ejemplo:

Intervención temprana: tratamiento que reciben los niños con necesidades especiales entre el nacimiento y los cinco años con la intención de prevenir, disminuir o eliminar problemas o deficiencias por medio de técnicas psicoterapéuticas.

El papel del especialista

Este texto se enfoca principalmente en el punto de vista y los procedimientos de los profesionales dedicados a la intervención temprana. Aún cuando usted no se vaya a dedicar a esa actividad ¿por qué es conveniente conocer del tema?

Explique cuáles son las funciones del profesional que atiende a un niño en un programa de estimulación precoz. Describa lo que debe hacer el especialista para ayudar tanto al niño como a los padres.

Te proporcionamos un ejemplo.

- Conocer el ambiente familiar en el que se desarrolla el niño.
-
-
-
-

- Diseñar un programa sin tomar en cuenta a los padres del niño.
-
-

Nutrición y salud en la adolescencia**

Evelyn Eisenstein

Conceptos generales

La nutrición apropiada es una de las necesidades básicas de salud para que los adolescentes desarrollen al máximo su potencial biológico. Al evaluar el estado nutricional de los adolescentes se requiere tener en cuenta:



1. El proceso dinámico de aceleración de la velocidad de crecimiento; el aumento de estatura y peso, y los principales cambios de la composición corporal que caracterizan a los adolescentes.
2. El consumo ideal de proteínas, energía y vitaminas que, casi siempre, está muy lejos de las posibilidades económicas y de la realidad social de la mayoría de los adolescentes que viven en países o áreas pobres. Por tanto, las modificaciones y adaptaciones de la dieta y de la cantidad diaria recomendada deben ser objeto de constante atención por parte de todos los profesionales de la salud.
3. Los aspectos emocionales y los valores culturales de la alimentación, con sus efectos favorables y desfavorables en las actividades regulares de la vida de los adolescentes. El significado de la lucha por la supervivencia diaria y la mejora de las perspectivas futuras pueden servir de fuerza impulsora o restrictiva de los hábitos de alimentación y los cuidados nutricionales. ❓

Muchos de los programas e investigaciones sobre nutrición en la adolescencia, así como los estudios a corto y largo plazo hechos por varios centros, son poco satisfactorios, sobre todo por la falta de información y de comparación de datos epidemiológicos a nivel nacional e internacional. Sin embargo, el estado general de salud y nutrición sirve simultáneamente de indicador de las deficiencias sufridas en la infancia y de guía respecto a las prioridades de prevención y tratamiento necesarias para lograr una sociedad adulta sana. Al evaluar los riesgos que para la salud tienen las insuficiencias y los excesos nutricionales, siempre es importante considerar la interacción de los adolescentes en sus diversos medios socioeconómicos y el intercambio de influencias y de valores familiares, así como educativos y de los sistemas de comunicación y propaganda. ❓

** En Matilde Maddaleno *et al.* (eds.), *La salud del adolescente y del joven*, Washington, D. C., Organización Panamericana de la Salud (Publicación científica, 552), pp. 144-154.

Uno de los desafíos del trabajo en la red de atención primaria es cómo transmitir a los adolescentes y a la comunidad los conceptos básicos de nutrición y alimentación. Los cambios en los patrones de comportamiento durante la adolescencia pueden servir también de catalizadores para programas más adecuados de educación para la salud. Los adolescentes casi siempre cuestionan su apariencia física, su estilo de vida, sus creencias y sus preferencias. Por esa razón, son receptivos a la información reciente sobre nutrición siempre y cuando se establezca una relación de comprensión, respeto y confianza con el sector salud. Los profesionales del campo de la educación, la salud y la nutrición, deben desempeñar un papel facilitador y saber compartir las responsabilidades con los propios adolescentes, quienes pueden experimentar, escoger y decidir nuevas formas de satisfacer sus necesidades alimentarias cuando se les estimula debidamente. 🤔

Es importante dar prioridad a los programas de atención y asistencia a los grupos de adolescentes más expuestos a riesgo, a saber:


- Comunidades densamente habitadas, tales como barrios marginados y conjuntos urbanos.
- Niños de la calle y jóvenes internados en instituciones.
- Escolares (programas de suplementación alimentaria y de merienda escolar).
- Adolescentes embarazadas o en periodo de lactancia.
- Adolescentes con desnutrición crónica, con trastornos como bulimia, anorexia nerviosa u obesidad.
- Adolescentes toxicómanos.
- Adolescentes atletas o deportistas.
- Adolescentes con deficiencias físicas y congénitas.
- Adolescentes con enfermedades crónicas y trastornos metabólicos (que necesitan atención secundaria).
- Adolescentes hospitalizados, en periodo preoperatorio o posoperatorio (que necesitan atención terciaria). 🤔


Necesidades nutricionales

Durante la adolescencia, las necesidades nutricionales se relacionan directamente con los cambios en la composición corporal, y guardan un vínculo más estrecho con la edad fisiológica que con la cronológica. Hay que considerar siempre la etapa de maduración, el estadio de desarrollo puberal y sexual, y la velocidad de crecimiento. Se debe hacer hincapié en tres aspectos del crecimiento: la intensidad y la duración del estirón puberal, las diferencias sexuales del comienzo y el tiempo necesario para que se manifiesten los cambios principales de composición y proporción corporal, y las variaciones en cada persona y en la población en general (1).

Es útil dividir las etapas del crecimiento puberal en:

- Velocidad prepuberal (a veces con ligera desaceleración).
- Aceleración de la velocidad de crecimiento, con un estirón puberal máximo que dura de 18 a 24 meses (alrededor de los 10 a los 13 años en el sexo femenino y de los 12 a los 15, en el masculino).
- Desaceleración de la velocidad de crecimiento que ocurre en los 24 a 36 meses siguientes.

La velocidad del aumento de estatura y la del aumento de peso guardan entre sí una relación de influencias recíprocas y aportan de 15 a 20% de la estatura y 50% del peso final de la persona adulta. De ahí la importancia crucial de la nutrición en la semiduplicación de la masa corporal durante la pubertad. Lógicamente, las necesidades nutricionales son máximas en el periodo de máximo crecimiento. La velocidad del aumento de peso coincide con la del aumento de estatura en el sexo masculino, pero tiene lugar de seis a nueve meses después en el sexo femenino. Esa velocidad de aumento de estatura y de peso también debe relacionarse con el estadio de desarrollo puberal, según la clasificación de Tanner. Es máxima en el estadio tres o premenarquía en el sexo femenino, y en el estadio cuatro en el masculino. Las necesidades nutricionales se reducen después de la menarquía y, en ambos sexos, después de la fusión total de las epífisis óseas y al final de esa etapa de maduración biológica. Por lo general, el aumento del apetito y de la sensación de “hambre” coinciden con el aumento de la velocidad de crecimiento (1). 

A pesar del significativo aumento de peso de los adolescentes de ambos sexos, existen diferencias sexuales en relación con la velocidad y cantidad del aumento y la composición y distribución de los tejidos. Durante la pubertad, los varones engordan a mayor velocidad y su crecimiento óseo continúa durante un periodo mayor que en las mujeres. Sin embargo, en éstas se deposita una mayor cantidad de masa adiposa y en los varones, una mayor cantidad de masa muscular. La proporción y distribución de la composición corporal también difieren durante la adolescencia. Los varones enflaquecen más y, paradójicamente, aumenta su número de células adiposas mientras disminuye el aporte porcentual de la adiposidad al total de la masa corporal. Por el contrario, las mujeres tienen un aumento progresivo de la acumulación de grasas y un incremento del porcentaje de adiposidad en relación con el total de masa corporal. Como resultado de los cambios puberales, los varones tienen una mayor masa corporal, un esqueleto más grande y menos tejido adiposo, en relación con la masa corporal, que las mujeres. Estas diferencias en la composición corporal y en la velocidad de crecimiento entre los sexos deben considerarse siempre en la determinación de las necesidades nutricionales, que generalmente son más intensas y de mayor duración en los varones. Por tales motivos, los varones necesitan un mayor consumo de proteína, hierro, zinc, magnesio y calcio que las mujeres (1, 2). 

Las recomendaciones que determinan los valores de las necesidades nutricionales se basan primordialmente en estudios hechos en los Estados Unidos de América (cuadros 1,

y 2), y de allí se intentan extrapolar las necesidades reales de las comunidades objeto de atención primaria (3). Estos textos deberán utilizarse siempre con buen criterio, y con las adaptaciones necesarias, en programas en los que se tengan en cuenta las características de los adolescentes usuarios. Es importante subrayar que el trabajo de orientación nutricional deberá realizarse de manera integrada con los mismos adolescentes, sus familias, escuelas u otras instituciones y la comunidad, con la presencia de profesionales del sector salud específicamente adiestrados en nutrición, que podrán adaptar la cantidad ideal para atender las necesidades nutricionales a las condiciones de la realidad local. 🇨🇵

Energía

Para determinar las necesidades calóricas se da preferencia al empleo del índice de calorías por unidad de altura por edad y sexo (kcal/cm). La máxima ingesta calórica de las mujeres, cerca de 2 550 kcal, tiene lugar en la época de la menarquía, alrededor de los 12 años. Esta demanda máxima va seguida de una reducción progresiva. La ingesta calórica paralela de los hombres ocurre durante el punto máximo del estirón puberal y aumenta progresivamente hasta 3 400 kcal a los 16 años, para disminuir luego en proporción de unas 500 kcal hasta los 19 años (3).

Además de las variaciones del tiempo y de la intensidad del crecimiento, es preciso recalcar una vez más que las actividades ordinarias y los ejercicios físicos, deportivos o competitivos, tienen un costo energético sumamente variable y deben evaluarse. Los ejercicios prolongados o vigorosos no deben exceder de 10 horas semanales, sin una correcta reposición nutricional y calórica. También es importante considerar las variaciones climáticas y si la actividad física se realiza en un ambiente cerrado o abierto. Varios estudios realizados en adolescentes atletas que padecían anorexia nerviosa o desnutrición crónica leve y prolongada permitieron demostrar que los efectos del déficit energético marginal ocasionaron alteraciones del ritmo y la velocidad de crecimiento. A la inversa: la obesidad y el exceso calórico también pueden alterar el crecimiento durante la adolescencia (4). 🇨🇵

Proteínas

La necesidad de proteínas también guarda una relación más estrecha con la edad fisiológica y el estadio de maduración sexual y biológico que con la edad cronológica en la adolescencia. Asimismo, es importante relacionarla con la estatura del individuo. Además de la ingesta diaria, hay otros factores que influyen en el metabolismo proteico, como la composición de aminoácidos de la dieta, la suficiencia de la ingesta calórica, el estado nutricional previo y los trastornos generales (fiebre, enfermedades gastrointestinales, renales y de las glándulas endocrinas, tumores malignos, etcétera). Sin la ingesta calórica adecuada, la proteína se utilizará en la gluconeogénesis y no estará libre para la síntesis

en los tejidos. En los adolescentes en pleno periodo de estirón puberal, el metabolismo proteico es muy sensible a las restricciones calóricas.

Es necesario recalcar que, debido a su alto costo monetario, las proteínas animales más comunes, por ejemplo carnes rojas (de res y de cerdo, entre otras), leche, queso y huevos, se pueden sustituir por carne blanca (aves, pescado) o de pequeños roedores, además de carnes secas o cecinas, o proteína vegetal (soya, cereales como avena, arroz, maíz, trigo, yuca; semillas como las de girasol y ahuyama; nueces como pistacho, maní y castañas, y verduras como frijol, arveja, habichuela, etcétera). 🤔

Minerales

Durante el estirón puberal se requiere mayor cantidad de todos los minerales, en especial del calcio para el aumento de la masa ósea; el hierro para el aumento de la masa muscular y la expansión del volumen sanguíneo, y el zinc para la producción de nuevo tejido óseo y muscular.

La necesidad diaria de minerales como magnesio, fósforo, yodo, cobre, cromo, cobalto y flúor, también aumenta en la adolescencia. El flúor previene la caries dental, y cuando la red de abastecimiento público no es fluorada hay que consumir alrededor de 1,5 mg diarios. También deben tenerse en cuenta los principales electrólitos, como sodio, potasio y cloro, y la necesidad diaria de agua, sobre todo en los adolescentes atletas, que practican deportes, permanecen en la playa o trabajan exponiéndose al sol durante mucho tiempo.

Vitaminas

Los datos sobre las necesidades vitamínicas durante la adolescencia son limitados y se han extrapolado de estudios de la infancia y de otras etapas de la vida. Los correspondientes a los países de América Latina son aún más escasos, y los estudios se limitan a pequeños grupos de población. Sin embargo, se puede afirmar que las necesidades vitamínicas aumentan en forma proporcional a la velocidad de crecimiento y del desarrollo puberal (2, 3, 5-7), y que dependen de la ingesta calórica sobre todo de carbohidratos.

Los profesionales de la salud que tratan directamente con los adolescentes deben evaluar en su orientación dietética los derivados naturales y de bajo costo que contengan vitaminas del complejo B, ácido fólico, vitaminas B₁₂ y B₆, niacina, riboflavina y tiamina, además de vitaminas C, A, E y D, y suplementar debidamente la alimentación de las jóvenes embarazadas y los atletas. Por otro lado, es importante controlar la exageración de las compañías farmacéuticas y los medios de propaganda, así como la presión comercial que se ejerce sobre los padres y las familias respecto al uso de vitaminas que, con frecuencia, se presentan a los adolescentes como “drogas milagrosas”. A veces, las fórmulas contienen medicamentos

hormonales o psicoactivos que pueden llegar a perjudicar la duración y la culminación del proceso de crecimiento. 🤔

Evaluación nutricional

El estado nutricional se define por la medida en que las necesidades fisiológicas de cada nutriente individual son (o no son) satisfechas. El estado nutricional indica el metabolismo celular y su determinación permite evaluar el nivel de funcionamiento celular en relación con la disponibilidad y el uso de los nutrientes necesarios en determinado momento. También es importante considerar el ambiente nutricional, que está constituido por los factores que influyen en el estado nutricional, tales como la historia clínica, las condiciones socioeconómicas, el uso de medicamentos y drogas, la actitud familiar y las prácticas culturales y religiosas (2).

La evaluación nutricional, que incluye el estudio de la relación entre el estado y el ambiente nutricional, consiste en reunir información sobre el individuo y su medio ambiente para trazar planes y estrategias de intervención y de cuidados nutricionales (4, 8). 🤔

Condiciones especiales en la nutrición de los adolescentes

Embarazo y lactancia

En varios estudios se ha demostrado que el embarazo en la adolescencia representa un gran riesgo para la madre y el niño, principalmente debido a las dificultades nutricionales que se suman a los problemas emocionales y a las reacciones sociales, sobre todo en las clases menos favorecidas. Aumentan las necesidades proteicas, energéticas y de todos los nutrientes, y cuando la madre no tiene el debido aumento de peso durante el embarazo, el peso del recién nacido es insuficiente. Las adolescentes embarazadas cuya vida es sedentaria necesitan, como mínimo, de 2 400 a 2 600 kcal diarias, y las adolescentes más activas o en la etapa final del crecimiento requieren cerca de 50 kcal diarias por kg de peso. Hay que calcular de 30 a 35 gramos diarios de proteína suplementaria (2, 3, 5, 7, 9, 10).

La composición del calostro y de la leche de las madres adolescentes también está relacionada con la edad y los factores socioeconómicos. El factor edad influye mucho en la concentración de proteínas totales, como mecanismo de compensación del valor calórico. Los ácidos grasos se alteran mucho con el nivel socioeconómico, por su influencia directa en el patrón alimentario de la madre (9). En consecuencia, debe hacerse hincapié en la necesidad de suplementación proteica, energética y vitamínica de la nutrición durante los periodos de embarazo y lactancia en la adolescencia. 🤔

Anticoncepción oral

En varios estudios también se ha demostrado que la ingesta de anticonceptivos orales puede modificar varios procesos metabólicos (11), entre ellos el aumento de colesterol y triglicéridos, glucosa, insulina, vitamina A, hierro y cobre, y la reducción de la concentración circulante de albúmina, riboflavina, piridoxina, ácido fólico, vitamina B 12 , ácido ascórbico y zinc.

En la actualidad, no existen suficientes pruebas que indiquen la necesidad de suplementación. Sin embargo, se hace necesaria la orientación respecto a una dieta adecuada que fomente mejores hábitos nutricionales y la observación clínica de la adolescente que usa anticonceptivos, con fines de reposición adecuada de esos nutrientes. 🧐


Deportes

El efecto de los ejercicios físicos y la relación con el control del apetito, el gasto calórico y las necesidades nutricionales siempre deben evaluarse de acuerdo con el tipo de actividad, la duración diaria y semanal, y los programas de adiestramiento y capacitación. Para algunas competencias atléticas, como los deportes de contacto, es importante engordar, y para otras, adelgazar, sobre todo antes de su realización. Cada persona debe adaptar la dieta a sus propias necesidades, consumir alimentos ricos en proteínas, corregir el gasto de sodio, potasio, calcio y vitamina C, y sobre todo ingerir líquidos, en especial agua, después de la competencia. Está contraindicado el uso de sustancias anabolizantes o anorexígenas y las “fórmulas mágicas” para vencer en las competencias (12). 🧐

Medicamentos y uso de drogas


Algunos medicamentos y varias drogas interfieren con la nutrición adecuada durante la adolescencia. Pueden causar inapetencia por medio de interacción con los neurotransmisores y los centros hipotalámicos, además de inhibir la síntesis proteica y, muchas veces, producen síndromes de malabsorción. También pueden causar vómito, diarrea, alteraciones del paladar y del sentido del gusto, e irregularidades hormonales y menstruales (13). Los adolescentes adictos a las drogas de cualquier composición química deben estar en observación y someterse periódicamente a reevaluación de su estado nutricional. Es preciso considerar la suplementación cuando se comprueba una deficiencia nutricional. 🧐

Dietas naturales, macrobióticas y vegetarianas

El alimento puede servir como componente del proceso de individualización y marco de independencia y decisiones. Las influencias y presiones del grupo y de los modelos adultos pueden modificar los hábitos de alimentación, pero lo peor es el conflicto familiar que generan esas situaciones. Es preciso establecer siempre la relación entre los alimentos ingeridos y evaluar los componentes y las posibles deficiencias sin preconcepto ni prejuicio. Las deficiencias más comunes se producen por bajo contenido de lípidos y consumo de proteínas como fuente energética, con lo que disminuye su disponibilidad para la síntesis de los tejidos y el crecimiento. Las deficiencias más comunes son las de vitaminas B 12, B 6 y D, riboflavina, calcio, hierro y zinc. De ser necesaria, la suplementación deberá provenir de alimentos naturales de bajo costo, educando acerca de su valor nutricional y el consumo equilibrado de los alimentos (8). 

Trastornos nutricionales y enfermedades comunes o crónicas

Anemia ferropénica

Consiste en la deficiencia de la ingesta y absorción de hierro. Hay que recalcar siempre la importancia de la ingesta apropiada de los adolescentes en el periodo del estirón puberal, en los atletas y en las jóvenes embarazadas, y recordar las repercusiones clínicas y generales de la enfermedad. Es preciso dar orientación dietética y suplementar la alimentación con compuestos de hierro, como el sulfato ferroso (7). 

Anemia hemolítica

Se presenta con más frecuencia en personas de raza negra y produce baja estatura y atraso del desarrollo puberal. La dieta debe ir acompañada de una ingesta de hierro moderada para evitar una intoxicación hepática, pero debe ser rica en ácido fólico (de 400 a 500 g diarios). Se debe suplementar también con zinc, proteínas de bajo costo y abundancia de líquidos (7).

Caries dental

El cepillado diario es una de las necesidades de salud más descuidada por los adolescentes de América Latina. Los jóvenes generalmente no reciben orientación dietética, ni educación para la salud, que les permita adquirir buenos hábitos de higiene oral. Los carbohidratos o azúcares simples como la glucosa, fructuosa y sacarosa, y otros polisacáridos son fermentados por bacterias y se convierten en ácidos orgánicos que desmineralizan el esmalte dental. La cantidad de azúcar ingerida parece ser menos importante que el tiempo de exposición. Los azúcares consumidos durante las comidas causan menos caries que los consumidos entre una y otra. Los adolescentes que no han

recibido orientación correcta consumen en exceso dulces, chocolates, gomas de mascar, bizcochos y bebidas gaseosas entre las comidas, generalmente debido al hambre que sienten durante el estirón puberal. Entre las comidas deben evitarse los alimentos que contengan de 10 a 15% de azúcar. Otros factores también modifican las posibilidades que tiene la dieta de ocasionar caries: las grasas pueden alterar las propiedades de la superficie del esmalte dental y disminuir la solubilidad de los azúcares, y las proteínas pueden evitar la formación de placas e inhibir la proliferación de bacterias porque aumentan la concentración de urea en la saliva (5).

La fluoración del agua todavía no se practica en muchas ciudades. Cuando el contenido de flúor es inferior a 0.7 ppm, se recomienda la suplementación o los buches con flúor, como medida de prevención primaria.

El proceso de formación de la caries dental es complejo y entraña la interacción de varios factores. Además de la presencia de carbohidratos fermentables, la solubilidad de los alimentos, la composición mineral y la capacidad de neutralización de la cavidad oral, es importante considerar los hábitos de vida de los adolescentes y la falta de un sistema de orientación basado en técnicas sencillas para una buena higiene dental y oral. ❓

Acné juvenil

Es una enfermedad inflamatoria de las glándulas sebáceas, muy común en la adolescencia, pero que puede tener repercusiones destructivas sobre la imagen corporal de los adolescentes. Varios factores intervienen en la etiología de las lesiones: andrógenos, tamaño de la glándula y producción de sebo, colonización bacteriana y disqueratosis del epitelio folicular, estrés y cambios del ciclo menstrual. Ningún estudio científico serio correlaciona la dieta con el acné, pero la falta de información y los hábitos culturales llevan a conceptos erróneos sobre la causa de ese trastorno, achacado a las exageraciones dietéticas de los adolescentes. El chocolate, el maní y las papas fritas se condenan sin razón, con lo que aumenta la sensación de culpa y frustración de los adolescentes. La orientación dietética correcta debe acabar con los conceptos falsos. ❓

Enfermedades crónicas

Las enfermedades crónicas durante la adolescencia tienen repercusiones nutricionales y deben recibir atención prioritaria (10). A menudo requieren consultas especializadas. Son ejemplos de las mismas:

- Endocrinopatías: *diabetes mellitus* y enfermedades tiroideas.
- Enfermedades gastrointestinales: parasitosis, úlcera péptica, colitis ulcerativa, enfermedad de Chron.

- Enfermedades cardiopulmonares: fibrosis quística, asma, carditis reumática, tuberculosis. Enfermedades neoplásicas.
- Colagenosis.
- Nefropatías e insuficiencia renal crónica.
- Anorexia nerviosa, bulimia y obesidad.

La prevención nutricional

Los efectos y síntomas de algunas enfermedades no aparecen sino hasta la vida adulta o la vejez, pero su proceso se inicia en la infancia y adolescencia. El valor de la prevención y la influencia nutricional deben considerarse en cualquier inversión a largo plazo para modificar ciertos patrones de conducta y hábitos dietéticos de alto riesgo. El objetivo general es la disminución de la elevada incidencia de enfermedades cardiovasculares, como la hipertensión arterial y la aterosclerosis [sic] (6), las enfermedades degenerativas y el cáncer, y de las elevadas tasas de mortalidad que causan. ??

Aterosclerosis e hiperlipidemia

Muchas pruebas sugieren que esta enfermedad arterial se inicia durante el periodo juvenil, y que representa una reacción a lesiones y daños. No se conoce a ciencia cierta el mecanismo exacto de su manifestación, pero existe una relación importante con las concentraciones elevadas de colesterol. Los factores de riesgo relacionados con la aterosclerosis son principalmente concentraciones séricas elevadas de lípidos, además de hipertensión, tabaquismo, obesidad, estilo de vida sedentario y factores hereditarios.

Los pasos para la prevención de la aterosclerosis en la red de atención primaria se pueden resumir de la manera siguiente (6):

1. Evaluación del riesgo: historia familiar (familiares con hipertensión, angina, infarto, accidente cerebrovascular y diabetes insulínica antes de los 60 años), y concentración de colesterol y presión arterial de los padres.
2. Determinación de las concentraciones de colesterol: se debe realizar por lo menos una vez durante la adolescencia, aun entre familias expuestas a bajo riesgo, y las concentraciones deben ser inferiores a 200 mg/dl.
3. Determinación de la presión arterial.
4. Determinación del peso y la relación del peso con la altura.
5. Orientación sobre el tabaquismo y las actividades físicas.
6. Orientación dietética con el objetivo de reducir la ingesta de grasas y colesterol. ??

Hipertensión arterial

A todos los profesionales de la salud que trabajan en la red de atención primaria se les debe recalcar la importancia de determinar la presión arterial en los niños y adolescentes. La hipertensión arterial comienza en la infancia y la adolescencia, y persiste en la vida adulta si no se establecen métodos de prevención y tratamiento precoz.

Se considerará anormal cuando se obtengan tres resultados de la presión arterial superiores al 95 percentil para la edad y el sexo, en tres ocasiones diferentes. En la práctica, durante la adolescencia se fijan límites de 140 mm Hg y 90 mm Hg para la presión sistólica y diastólica. Se debe recalcar la importancia de la calibración del esfigmomanómetro y del examen practicado.

En estudios de diversas poblaciones se ha demostrado que el tratamiento de la hipertensión reduce las tasas de mortalidad por problemas cardiovasculares y aterosclerosis. Es necesario indicar a los adolescentes el valor del ejercicio, la pérdida de peso y la restricción de la sal (aproximadamente 2 g de sodio o 5 g de sal). La intervención nutricional tiene por fin establecer buenos hábitos de alimentación desde temprano. En las personas obesas, la reducción del consumo de grasas saturadas y del peso guarda relación con la disminución de las concentraciones séricas de colesterol y triglicéridos, la tensión arterial y los riesgos de trastornos cardiovasculares.

Algunos estudios sugieren que el calcio puede ser también un factor que fomenta la hipertensión arterial en la adolescencia. La ingesta escasa de calcio guarda relación con el aumento de la presión arterial y puede ser necesaria la suplementación de calcio. Como muchos de los alimentos preferidos por los adolescentes tienen un alto contenido de sal y grasa (papas fritas, bizcochos, palomitas de maíz, maní, etcétera), es preciso hacer las sustituciones necesarias de una forma real, comprendiendo el estilo de vida propio de la adolescencia. La orientación dietética puede tener efectos a largo plazo para los adolescentes cuando:


- Explica la diferencia entre “sodio” y “sal”.
- Enumera los alimentos con altos contenidos en: sodio, sal suplementaria y sodio debido al proceso de industrialización; y alerta a las personas sobre sus efectos en la dieta.
- Señala el exceso de sal en los alimentos consumidos fuera del horario normal de las comidas.
- Enseña el uso de otros condimentos para fines de sustitución y de acondicionamiento del paladar. 🧂

Cáncer

En la adolescencia se presentan varios tipos de tumores y enfermedades malignas que incrementan la tasa de mortalidad en forma bastante significativa. Los tumores de mayor incidencia en esa edad —la leucemia, los linfomas y los tumores óseos

intracraneanos— difieren de las neoplasias de la edad adulta, que generalmente son gastrointestinales, genitales y dependientes de las hormonas.

La interacción del cáncer y la nutrición es bastante compleja, pero reviste gran importancia en la prevención de las causas de mortalidad por catabolismo proteico energético, por síndromes de mal absorción y por inmunodeficiencias. Varios nutrientes pueden tener un efecto carcinógeno, de la misma forma que las diversas clases de terapia más comunes como cirugía, quimioterapia y radioterapia pueden influir en la nutrición del individuo.

Los principales objetivos son evitar la pérdida de peso y favorecer el aporte nutricional suficiente para completar el crecimiento (14). Siempre es importante considerar los efectos tóxicos de muchos agentes anticancerígenos sobre la saciedad, el paladar y la ingestión y absorción de los alimentos. La anorexia, las náuseas, el vómito, la diarrea, las lesiones orales y la aversión a varios alimentos son comunes durante la terapia y debe estimularse la suplementación oral. Los suplementos orales generalmente contienen de 1 a 2 kcal/ml en sus fórmulas. La interrelación de los factores emocionales y de equivalentes depresivos que se producen a manera de reacción también puede modificar la conducta dietética de los adolescentes con neoplasias. El miedo a la muerte, la debilidad física, el aislamiento social, los cambios de apariencia física y el dolor pueden influir en los hábitos alimentarios. Paradójicamente, la alimentación también puede significar que existen lazos afectivos con la vida y servir de medio para recibir mayor atención. La nutrición total por vía parenteral es una alternativa a largo plazo, en caso de terapia continua, si se produce una pérdida de más de 6 a 10% del peso ideal, la anorexia es constante y la ingesta nutricional es insuficiente (13). 

Conclusiones

Todo profesional de la salud que trabaja en la red de atención primaria y tiene contacto directo y diario con adolescentes, sus familias y la comunidad, debe mantenerse informado respecto a los factores nutricionales y su influencia en la salud y la enfermedad, y las repercusiones inmediatas y a largo plazo que tiene la nutrición

Los programas de educación para la salud deben incluir hábitos de nutrición y alimentación y emplear técnicas sencillas de comunicación y divulgación de información, respetando y comprendiendo siempre las características propias de los adolescentes.

La orientación y los consejos sobre nutrición deben formar parte de un trabajo interdisciplinario de los miembros del equipo de salud, con una participación activa de la familia y la comunidad escolar, hospitalaria o de otras instituciones donde estén los adolescentes. En última instancia, éstos deben ser los verdaderos agentes de salud y multiplicadores del proceso.

Referencias

- 1) Maham, L. K. y J. M. Rees, *Nutrition in Adolescence*, St. Luis, Mosby College Publishing, 1984.
- 2) Heald, F. P., "La nutrición en la adolescencia", en *La salud del adolescente y el joven en las Américas*, Washington, D. C., Organización Panamericana de la Salud (Publicación científica, 489), 1985.
- 3) National Academy of Science, *Recommended Dietary Allowances*, 9a. ed., Washington, D. C., National Academy Press, 1980.
- 4) Morley, D. y M. Woodland, *See How They Grow, Monitoring Child Growth for Appropriate Health Care in Developing Countries*, Londres, Macmillan, 1979.
- 5) Alfano, M. C., "Understanding the role of diet and nutrition on dental caries", en American Academy of Pedodontic, *Changing Perspectives in Nutrition and Caries Research*, Nueva York, Medcom, 1979.
- 6) Arden, M. R., J. Schebendach y M. S. Jacobson, "Prevention of atherosclerosis in children", *Compr Ther*, 1989, 15 (10), pp. 69-74.
- 7) DeMaeyer, E. M. *et al.*, *Preventing and Controlling Iron Deficiency Anaemia through Primary Health Care*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 1989.
- 8) Passmore, R. *et al.*, *Manual sobre necesidades nutricionales del hombre*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud (Serie de Monografías, 61), 1975.
- 9) Jacobson, M. S. y F. P. Heald, Nutritional risks of adolescent pregnancy and their management, en McAnarney, E. R. (ed.), *Premature Adolescent Pregnancy and Parenthood*, Nueva York, Grune & Straton, 1983.
- 10) Heynsfield, S. B. y P. J. Williams, "Nutritional assessment by clinical and biochemical methods", en M. E. Shils y V.R. Young, *Modern Nutrition in Health and Disease*, Philadelphia Lea y Febiger, 1988, pp. 817--863.
- 11) Hatcher, R. A. *et al.*, *Tecnología anticonceptiva*, Atlanta, Edición Internacional Printer Mater, 1989. (12) Patri Merino, A., *Salud escolar*, Chile, Andrés Bello, 1979.
- 12) Universidad de Chile, INTA, *Conocimientos actuales en nutrición*, t. 2, Santiago, CONIN, 1988.
- 13) National Academy Press, "Committee on Diet, Nutrition, and Cancer", en *Diet, Nutrition, and Cancer*, Washington, D. C., 1982.


¿Quieres conocer a los blues? Un cuento sobre el prejuicio y la diversidad étnica²

María José Díaz Aguado

Incluimos a continuación las dos versiones (para niños y preadolescentes) de un cuento elaborado a partir de investigaciones anteriores sobre el prejuicio y la diversidad étnica.

*La versión utilizada en los primeros cursos de escolaridad fue creada para una investigación financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa, publicada en: Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993) *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*, Madrid, CIDE. El resto de los materiales que a continuación se presentan se han podido desarrollar y aplicar gracias a un contrato de investigación entre la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación y Ciencia. Y forman parte de los Programas para el Desarrollo de la Tolerancia, divulgados a través de la Red de Formación Permanente del Profesorado y publicados en cuatro volúmenes (Teoría, Manual de Intervención, Investigación e Instrumentos de Evaluación) y un video por el MEC (1992), publicación que suele identificarse coloquialmente como La Caja Verde.*



Los Programas para el Desarrollo de la Tolerancia (1992) han tenido una gran influencia en los que componen inicialmente la serie Todos iguales, todos diferentes. Agradecemos, en este sentido, al Ministerio de Educación y Ciencia la ayuda proporcionada para llevar a cabo dichos programas y contribuir con ello a los que aquí se presentan, así como su autorización para reproducir en esta publicación parte de dichos materiales. 

En Todos iguales, todos diferentes. Tomo II. Programas para favorecer la integración escolar: manual de intervención, Madrid, ONCE, 1994, pp. 111-127.

² Quieres conocer a los blues?

Cuento escrito por: [Ana Baraja](#) y [María José Díaz Aguado](#).

Hace ya mucho tiempo, en un lejano planeta llamado Tun vivía un grupo de hombres azules llamados “Blues”.

En Tun no había tierra, sino una especie de polvo muy fino de color azul llamado tuni. Tampoco tenían agua. Limpiaban su cuerpo con el tuni y se volvían azules.

Musi y Ramix eran dos hermanos de siete y ocho años. Vivían con sus padres y abuelos en una casa de madera con ruedas que se movía cuando viajaban.

El abuelo era un hombre muy sabio, porque había vivido ya muchos años y conocía muchas cosas. Por eso, siempre le pedían su opinión.

En este planeta no existía escuela. Los niños blues más pequeños pasaban mucho tiempo jugando. Conocían muchos juegos, pero lo que más les gustaba era pasear por el bosque. Allí el abuelo les enseñaba a distinguir los frutos y los animales, a conocer los pájaros por su canto y cómo saber si iba a hacer mal o buen tiempo por la forma de las nubes.

Cuando llegaba la noche, todos los blues se juntaban alrededor de un gran fuego. Cantaban y bailaban al son de las palmas. Los más ancianos y sabios enseñaban a los niños a interpretar las estrellas y los sueños. Eran así muy, muy felices. 🤔

Una noche, cuando estaban reunidos alrededor del fuego, apareció un anciano genio de barba muy blanca.

El sabio genio les dijo: “Tun se va a destruir dentro de unos momentos y se convertirá en una gran bola de fuego. ¡Agarraos pronto a mí y os llevaré a otro planeta!”. 🤔

Los blues estaban maravillados. Nunca habían viajado tanto ni tan rápido. Aterrizaron y...

Musi: —¡Cáspita! En este país el tuni es de otro color.

Genio: —No es tuni, sino tierra.

Todo el planeta está lleno de tierra. Por eso los hombres que viven aquí llaman a su planeta “Tierra”.

Ramix: (con voz triste) —Mirad, ¡Cuántas lágrimas juntas en el suelo! ¿Quién puede haber llorado tanto?

Genio: —No son lágrimas, es un charco de “agua”. Los hombres de aquí utilizan el agua para limpiar su cuerpo, para beber y para otras muchas cosas.

El anciano genio, antes de irse, hizo aparecer nuevas casas de madera con ruedas para que los blues pudieran viajar por toda la Tierra.

Genio: —Yo me tengo que ir. Dentro de un tiempo volveré para ver si sois felices en este planeta.

Los blues pasaron algún tiempo viajando y conociendo la Tierra. Nunca habían visto los lagos ni las enormes montañas que se perdían en el cielo.

Una noche en la que todo parecía estar en calma, Ramix se levantó precipitada y despertó a su abuelo:

Ramix: — Abuelo! ¿Tú crees que en la Tierra habrá otros blues? Abuelo:

—No lo sé, querida niña. Pero, ¿por qué me despiertas a estas horas de la noche?

Ramix: —Estaba soñando con niños blues de la Tierra. Jugaba con ellos y nos divertíamos mucho.

Abuelo: —¿Y cómo eran esos niños de tu sueño?

Ramix: —Pues... en mi sueño, era de noche y no podía verlos bien. Pero creo que eran igual que nosotros.

Al día siguiente, atravesaron un pequeño bosque. Al salir, vieron algo inesperado.

Ramix: —¡Mirad allí! Hay otros hombres como nosotros. Pero, ¡no son azules! ¡Son del color de la tierra!

Pronto los hombres de la Tierra vieron a los blues:

Hombres de la Tierra (sorprendidos):

— Hombres azules! ¿Será cierto que existen hombres en otros planetas?

Cuando los hombres conocieron de dónde venían los blues, les acogieron muy bien y les ofrecieron regalos.

Pasaron un tiempo viajando en sus casas de madera conociendo a los hombres de la Tierra. Pero, un día el Rey de la Tierra llamó al más anciano y sabio de los blues y le dijo:

Rey: —Si queréis vivir aquí no podéis viajar y vuestros niños tienen que ir a la escuela.

Sabio blue: —¿Por qué queréis que los niños vayan a la escuela? A los blues nos gusta viajar y conocer la naturaleza. Nuestros niños aprenden de los mayores y jugando con los demás niños.

Rey: —Los niños tienen que ir a la escuela para aprender a leer y escribir y otras muchas cosas.

El anciano contó a los otros blues lo que el Rey de la Tierra le había dicho. Entonces los blues quitaron las ruedas de sus casas y no viajaron más. 🤔

En casa de Musi y Ramix:

Madre: —Hijos, debéis ir a la escuela, pues dicen que es muy importante aprender a leer y escribir.

Padre: —Cuando hayáis aprendido, nos podréis enseñar a nosotros.

Así, Musi y Ramix fueron por primera vez a la escuela. Al entrar, todos los niños se rieron de ellos.

Niños de la escuela: —¡Son azules, son azules! 🤔

Musi (extrañado): —¿Por qué os reís? Venimos a aprender a leer y a escribir. Nos han dicho que es muy importante para vivir en la Tierra. Nosotros, a cambio, podemos enseñaros nuestros juegos, nuestras canciones, nuestros bailes y cómo interpretar la naturaleza, los sueños y las estrellas. Perico: —Vosotros no sabéis hacer nada de eso. Sois unos mentirosos. Nadie puede hacer esas cosas que decís.

Musi: —¡No mentimos! Todo es verdad. Queremos ser vuestros amigos.

La profesora puso en orden la clase y empezó a enseñar las letras a los niños blues. Algunos niños de la clase se burlaban de ellos porque no sabían leer ni escribir nada.

Al salir al recreo, Musi y Ramix se fueron con los niños de su clase. Entonces, Perico, les dijo: Perico: —No podéis jugar con nosotros porque sois azules. Sólo queremos jugar con niños de nuestro mismo color.

Musi: —¿Y qué importa el color de la piel? Si hubiérais nacido en nuestro planeta seríais azules como nosotros. A los blues nos gusta ser azules. Nuestros padres y abuelos son azules y queremos ser como ellos. El color de la piel no debe importar para que seamos amigos.

Perico: —A mí sí me importa. Mis padres no quieren que vaya con vosotros porque no sabéis nada, porque sois de color azul y los niños azules sois unos pegones.

Ramix: —¡Sí que sabemos! No sabemos leer ni escribir todavía, pero sabemos hacer otras muchas cosas. ¡Y no somos unos pegones!

Niños de la clase: —¡Pegones, pegones!

Perico no quería estar con los niños blues y se fue. Los otros niños le siguieron. Perico era el jefe de la clase y siempre hacían lo que él quería. 🤔

De pronto, un niño pequeño jugando empujó a Perico sin querer. Ninguno de los niños de la clase vio quién había sido. Perico creyó que había sido Musi y le empujó fuertemente tirándole al suelo. Musi se levantó enfadado y... ¡zas! Le pegó.

Perico: — Veis, yo tenía razón: Los niños azules son unos pegones.

Un día fueron de excursión al bosque para conocer de cerca lo que habían visto en los libros sobre la naturaleza.

Al cabo de un rato Musi dijo a los demás:

Musi: —Debemos irnos ya hacia el autobús. Mirad las nubes: Tienen forma cuadrada y eso es señal de que va a haber una gran tormenta.

Raúl: —Eso es mentira, los niños azules no sabéis nada.

Musi: —¡Es verdad! Debemos irnos ya, antes de que sea demasiado tarde. Si vamos al autobús, podemos resguardarnos.

Profesora: —No creo que hoy vaya a haber tormenta. Sigamos andando.

Todos los niños seguían de cerca a la maestra, excepto Perico que iba distraído con las mariposas y cogiendo setas. Así, sin darse cuenta, se fue quedando atrás.

Anduvieron durante un rato. De pronto las nubes se movieron de prisa y se formaron grandes nubarrones grises y... Broooooommm sonó el primer trueno.

Profesora (asustada): —¡Oh, Musi tenía razón! Y ya es demasiado tarde para volver al autobús. ¡Si te hubiéramos hecho caso! ¡Se nos echa encima la tormenta!

Musi: —¡Profesora!, Perico no está con nosotros. Debe haberse perdido.

Ramix: —No os preocupéis. En el sueño de anoche, el anciano genio me llevó a una enorme cueva en la que vi a Perico. Seguro que él ya está allí resguardándose de la lluvia. ¡Seguidme, venid conmigo! 🤔

Todos corrían detrás de Ramix. Pronto fueron a parar a un sendero muy estrecho entre los árboles que acababa justo en... ¡la cueva! Una enorme cueva, tal como les había contado Ramix. Cuando entraron en ella vieron a Perico dormido.

Perico soñaba con el anciano genio de barba blanca que le decía:

Genio: —“No es verdad que los niños azules sean unos pegones. No fue Musi el que te empujó aquel día en el recreo. Fue un niño pequeño jugando. Tratasteis mal a Musi. Los niños le insultaron y tú le tiraste al suelo. Al no quererle, él se puso muy triste, enfadado y te pegó. Hay que tratar bien a todos los niños. Si tratamos a un niño como si fuera malo, aunque no lo sea, se irá volviendo malo. Si llamáis a un niño pegón, él se sentirá triste y enfadado, y entonces pegará” 🤔

Un fuerte trueno despertó a Perico y vio a la señorita y a los otros niños alrededor de él. Se levantó y abrazó a Musi.

Perico: —Perdóname. Tú no fuiste el que me empujó. He soñado con un sabio genio y él me lo ha explicado todo. Perico contó a todos su sueño.

Los otros niños contaron a Perico lo que Musi sabía sobre las formas de las nubes y el sueño de Ramix con el genio.

Raúl: —Musi sabía que las nubes cuadradas son señal de tormenta. ¡Pero no le hicimos caso! Y Ramix soñó que el genio te traía a esta cueva y que tú estabas aquí.

Profesora: —Si hubiéramos creído desde el principio que los blues saben interpretar la naturaleza, hubiéramos hecho caso a Musi y hubiéramos ido al autobús.

Perico: —Gracias, muchas gracias. Estaba equivocado. Los blues sabéis hacer muchas cosas —cosas que nunca pensé que podía hacer nadie. Desde ahora seréis nuestros amigos.—Todos los niños rodearon a Musi y Ramix abrazándolos y llorando de alegría.

Desde la cueva, pudieron contemplar la tormenta más fuerte que jamás habían conocido: la lluvia caía torrencialmente produciendo un ruido ensordecedor; grandes relámpagos iluminaban las oscuras nubes y rompían las ramas de los árboles. Todos los animalillos del bosque se habían escondido en sus madrigueras. Los niños contemplaban en silencio lo que estaba pasando. 🤔

De pronto, todos se quedaron maravillados: se hizo una gran luz en la oscura cueva y apareció el sabio genio de barba blanca.

Genio: (con voz sonora) —Vengo para saber si sois felices aquí en la Tierra o si queréis viajar hacia otro planeta.

Perico: —No queremos que se vayan. Desde ahora los blues y los niños de la tierra seremos todos amigos. Queremos que nos enseñen a interpretar la naturaleza, las estrellas y los sueños.

Genio: —Me alegra saber que todos os queréis. Habéis aprendido una importante lección que no debéis olvidar nunca:

No debemos tratar mal a las personas porque sean diferentes en algo. Si tratamos mal a un niño, se sentirá triste y se volverá malo, pero si le tratamos bien, estará contento con nosotros y será bueno. Habéis aprendido además que todas las personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir si somos amigos suyos. 🤔

Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial*

Sofia Vernon

Dos enfoques opuestos.

Dos de los enfoques más conocidos y trabajados en este campo de la enseñanza son los que llamaremos la enseñanza directa y el lenguaje integral.



- a) El enfoque denominado "enseñanza directa" es tal vez el más difundido mundialmente; se ha derivado de una serie de investigaciones que se agrupan bajo el nombre de "conciencia fonológica". Los defensores de esta postura parten de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos y, por tanto, consideran que lo más importante que un niño debe aprender es identificar esos sonidos y asociar cada uno con la letra correspondiente. Si bien hacen énfasis en que una destreza básica para poder leer es el reconocimiento de palabras, insisten en que, para que esta identificación sea eficaz, es necesario que el niño desarrolle tales habilidades.

Los defensores de la enseñanza directa afirman que la adquisición de estas habilidades fonológicas que sirven de base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura es totalmente antinatural, ya que la habilidad de segmentar el lenguaje en sonidos (fonemas) es lo esencial, y hacerlo no es parte de ninguna situación comunicativa real; entonces, es necesaria una enseñanza directa centrada en la correspondencia letra/grafía. Si bien la mayoría de los "métodos" fónicos hechos bajo esta óptica parten de la unidad palabra, lo cierto es que aparecen las mismas palabras (generalmente cortas) en los textos una y otra vez (para facilitar su reconocimiento), el vocabulario es controlado, y las palabras son introducidas poco a poco, haciendo énfasis en la primera letra, más tarde en la última y luego en las centrales. El control del tipo de palabra por letras iniciales, longitud, frecuencia de uso, etc., hace que efectivamente los textos sean poco reales, poco comunicativos.

* Este pequeño artículo pretende dar una visión resumida de tres de los enfoques más difundidos actualmente en la enseñanza inicial de la lengua escrita. A pesar de que puede ser posible encontrar algunos puntos de contacto entre ellos, los tres remiten a teorías explicativas bastante diferentes de lo que son la lectura y la escritura. Por lo mismo, las propuestas educativas que se hacen desde cada una de ellas son también distintas.

El enfoque enfatiza que el uso del contexto (lingüístico, comunicativo) es poco importante en la lectura. De hecho, los autores que defienden tal posición frecuentemente remarcan que no es lo mismo leer que comprender, de tal manera que un buen "lector" no necesita del contexto para ser eficaz. En resumen, esta orientación parte de la idea de que el aprendizaje es jerárquico, que hay habilidades que funcionan como antecedente necesario para el desarrollo de otras habilidades (y, en este sentido, que hay cosas más fáciles y otras más difíciles de aprender) y que, por tanto, la enseñanza debe respetar cierta secuencia de actividades.

- b) El enfoque del lenguaje integral fue propuesto por autores como Kenneth y Yetta Goodman, quienes afirman que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje "natural" Cualquier niño aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente a hacerlo, porque está rodeado de personas que usan su lengua para comunicarse. Asimismo, el niño que vive en un medio social que usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. Esto implica que el infante debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales. Los defensores del lenguaje integral hacen énfasis en lo siguiente:
- 1) Desde el inicio de su aprendizaje deben proporcionarse a los niños textos reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, etc. En ningún momento deben usarse escritos realizados sólo para enseñar a leer, pues éstos usan un lenguaje artificial que nadie utiliza para comunicarse.
 - 2) Debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas se encuentran descontextualizadas y tienen poco sentido. Leer equivale a buscar significado, y éste se encuentra en los textos reales. Cualquier intento de simplificar el lenguaje y la estructura de un texto resultará en una violación que impedirá un aprendizaje real. De hecho, esta posición no acepta que haya escritos o elementos de aprendizaje más fáciles que otros. Esto también concuerda con la idea de que en realidad los procesos de lectura son muy semejantes entre lectores principiantes y lectores más avanzados. Es decir, no parten de la idea de que haya habilidades que sirvan como prerrequisitos de otras más avanzadas.
 - 3) La comprensión de la lectura es una transacción entre el texto y el lector. El lector (tanto el principiante como el experto) usa la información gráfica del texto (letras, espacios en blanco, etc.), pero también utiliza otro tipo de información no visual: su conocimiento del lenguaje, del tema, del tipo de texto. El lector, que generalmente tiene un propósito específico para estar leyendo, usa tal información para anticipar y predecir lo que se encuentra en el texto. Es decir, no lee cada una de las letras, sino que trata de "adivinar" lo que está escrito, a partir de las muchas informaciones que tiene (el conocimiento de su propio lenguaje, el contexto en el cual aparece lo que

se está leyendo, el tipo de escrito de que se trata, el objetivo del lector, etc.), y luego usa mecanismos para confirmar, refutar y corregir. Por esto, Goodman afirma que la lectura es "un juego psicolingüístico de adivinanzas"

- 4) Este planteamiento también afirma que los niños son dueños de su propio aprendizaje. Es decir, son capaces de aprender sin simplificaciones el complejo sistema de escritura que tenemos, así como de regular las actividades que guían sus aprendizajes. En otras palabras, el maestro es un guía, y debe compartir con sus alumnos la responsabilidad de proponer actividades, hacer correcciones, etc. Como se trata de una enseñanza poco dirigida, la intervención del docente trata de centrar la actividad, dar lineamientos generales, ayudar cuando se le pide y negociar con los alumnos, a fin de lograr que se realicen los proyectos y actividades necesarias para que los objetivos de la enseñanza sean cubiertos.
- 5) Un punto importante es la idea de cooperación. Es decir, los niños se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social. Como es posible observar en sus planteamientos, estos dos enfoques son radicalmente opuestos (comprensión vs decodificación, transacción en la enseñanza vs enseñanza directa, etcétera).

El enfoque constructivista

Comparte algunos puntos con el lenguaje integral, en especial, la idea de que leer y escribir son actividades comunicativas, y que los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde un inicio. De la misma manera, ambos comparten la noción de que leer no es decodificar, sino buscar significado.

Algunas de las diferencias más importantes con ese enfoque y el de la enseñanza directa son:

- 1) Como hemos visto, la enseñanza directa parte del supuesto de una intervención franca, en el sentido de enseñar las correspondencias entre sonido y letra como algo fundamental, y partir del análisis de la lengua oral. El lenguaje integral, por el contrario, interviene solamente en el sentido de ayudar a buscar que los contactos que tengan los niños con la lengua escrita sean lo más comunicativos y "naturales" posibles. El enfoque constructivista, a diferencia de los dos anteriores, propone que el mejor tipo de intervención es cuando el maestro propone situaciones de interés para los niños en las que hay un problema a resolver o que, al menos, representan un reto, e invita a los infantes a buscar formas de solventar dicho reto o problema. Por supuesto, la actividad es planeada por el profesor con un objetivo específico en mente. Se trata, entonces, de hacer lo posible para que los alumnos piensen y se enfrenten a problemas o situaciones de interés, en los cuales sean necesarios ciertos conocimientos que tal vez no posean, pero puedan adquirir a partir de lo que ya conocen.

1. Como se puede apreciar, el enfoque de la enseñanza directa parte de la enseñanza de unidades de sonido (o de palabras aisladas), para luego analizar las partes que las componen, mientras que el lenguaje integral sostiene que hay que partir del uso de textos completos y reales. La idea de fondo es que, para estos dos enfoques, las unidades lingüísticas con las que trabajan están dadas, y son fácilmente reconocibles por los niños. La aportación constructivista, por el contrario, supone que los niños tienen que construir distintos tipos de unidades, y que cada una (fonema, sílaba, palabra, oración, texto) tiene características y problemas específicos. De hecho, los pequeños irán descubriendo paulatinamente los distintos tipos de unidades (aunque no sepan su nombre) contrastando unos con otros y a través de las actividades de lectura y escritura. Por esta razón, desde el enfoque constructivista se trabaja siempre, desde el inicio de la alfabetización, con distintos tipos de unidades escritas: palabras, oraciones, textos completos. Es importante resaltar que se trata de mantener siempre como referencia una unidad con significado, a partir de la cual se inicia el trabajo. Por ejemplo, niños que inician su alfabetización podrán hacer una lista de ingredientes para una receta. Al escribir las palabras, tendrán que pensar en las partes que componen dichas palabras. Por supuesto, aquéllos con diferente nivel de conocimientos podrán escribir las mismas palabras de diferentes maneras. Asimismo, los que se aprendieron un poema o una canción pequeña (oralmente, de memoria) podrán tratar de localizar, en el escrito, algunas palabras de la canción, cambiar algún término para ver cómo se transforma el conjunto, etc. Para estas actividades es necesario que los niños busquen semejanzas y diferencias entre las palabras, o encuentren índices (“empieza con la de mi nombre”, “acaba igual que conejo”, etc.) que les permitan ir descubriendo las propiedades de la lengua escrita en diferentes niveles.
2. El enfoque constructivista tiene dos objetivos ligados, aunque pueden diferenciarse: por un lado, se trata de que los niños adquieran el código alfabético. Es decir, que aprendan que, en nuestra lengua, casi siempre una letra representa un sonido. Sin embargo, la manera de lograr esto no coincide con la del enfoque de la enseñanza directa, pues los constructivistas reconocen que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo (ver, por ejemplo, los trabajos de Emilia Ferreiro, 1990; Ana Teberosky, 1992, y A. M. y Kaufman, 1988). Se trata de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético. Son actividades como las que hemos ejemplificado anteriormente, en las que los niños deben comparar (por ejemplo, para descubrir que “aguacate” empieza con la misma letra que el nombre de uno de los niños del salón) y analizar en sus partes componentes (como en el caso de la canción o poema). El otro objetivo es poder mostrar a los niños lo que es una cultura “letrada”. Es decir, realizar actividades con diferentes tipos de textos para que los pequeños puedan descubrir las

diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito, puedan saber qué es lo que se escribe, qué tipo de estructura tienen distintos tipos de textos (no es lo mismo un anuncio que un artículo de periódico, un cuento o una receta), qué tipo de disposición gráfica caracteriza a cada uno y qué vocabulario específico usa. Ambos objetivos pueden complementarse en una sola sesión de clase.

3. Por último, así como los dos enfoques precedentes no reconocen una evolución paulatina en el desarrollo de los conocimientos sobre la lectura y la escritura, el enfoque constructivista parte de que entre saber y no saber hay muchos pasos intermedios. Este saber o no saber no está determinado por la información que ha dado el profesor. En cualquier salón de clases, habrá niños con niveles de conocimiento distintos. En vez de negar este hecho, es necesario aceptarlo y usarlo positivamente. Uno de los factores que favorecen la construcción de conocimientos es el conflicto cognoscitivo. Es decir, los alumnos tratan de escribir o leer de ciertas maneras y entran en contradicción ya sea con otras ideas que ellos mismos tienen o con la información que el maestro u otros niños les dan. En tal sentido, este enfoque propone hacer un uso cotidiano de actividades en pequeños grupos (de dos o tres niños) que puedan compartir dudas e informaciones. Contrastar con otros la forma de escribir o leer algo, ver las diferencias y tratar de encontrar, en conjunto, una solución es probablemente la manera de avanzar lo mayor posible. El maestro juega un papel crucial: idear las actividades, dar información cuando ésta es necesaria para la resolución de la tarea, y hacer señalamientos y preguntas clave en el transcurso de la actividad. No se trata siempre de dar la respuesta, sino de que los educandos piensen y operen al máximo de sus posibilidades, de darles pistas. Por ejemplo, si un niño o un grupo de niños pregunta: “¿Con cuál empieza barco?”, el maestro tiene varias opciones: dar varias letras (entre ellas la b) para que escojan una, señalar otra palabra conocida por los pequeños que contenga la letra en cuestión para que la localicen o, si los niños están muy cansados, darles la solución. Tal vez lo más importante desde esta perspectiva es saber que los niños tienen la capacidad y el interés de aprender, y que los errores son una parte necesaria del proceso.

Bibliografía.

Ferreiro, E. (1990). *Alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Venezuela: Ediciones Venezolanas Mérida.

Jiménez González, J. y Ortiz González, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1988). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.

Teberoski, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-HORSORI.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

1) Diseñe una clase con el enfoque “enseñanza directa” para pequeños que comienzan a leer. Recuerde usar palabras cortas una y otra vez, para facilitar su reconocimiento. Las palabras deben ser introducidas poco a poco, haciendo énfasis en la primera letra, luego en la última y al final en las letras centrales. Piense en el tipo de material que utilizarías, sin olvidar el tipo de textos que propone este enfoque.

2) Diseñe un espacio áulico para los mismos pequeños, a partir del enfoque de lenguaje integral ¿Qué tipo de material debe rodear a los niños y niñas? Piense en textos reales que despierten su curiosidad. ¿Qué elegiría como material de lectura y dónde lo colocaría? ¿Qué otros espacios del salón tendrían materiales y cuáles ayudarían al juego psicolingüístico de adivinanza?

3) Elabore actividades de aprendizaje de lectura con el enfoque constructivista para los mismos pequeños de las actividades anteriores. ¿Qué situación, reto o problema a resolver les presentaría? ¿Cuál sería la unidad de significado con la que empezaría el trabajo? ¿Cómo ayudaría a que encontraran semejanzas y diferencias entre las palabras? ¿Qué tipo de textos usaría para que establecieran la diferencia entre ellos, la disposición gráfica y el vocabulario específico que emplean?

El valor de educar:

Opinión de Fernando Savater*

El primer objetivo de la escuela es la fabricación de ese ser humano igualitario, racional, capaz de participar de forma crítica en una sociedad democrática, ciudadano de un mundo en el que las fronteras van a significar cada vez menos. La escuela debe formar seres humanos más libres.



Pero la libertad es algo —y quizás sea esta su paradoja— a lo que se llega por medio de la disciplina. La libertad está ligada a una cierta disciplina que enseña que hay que responsabilizarse de las opciones que se toman, a una capacidad de responder cuando uno ha realizado una determinada acción, a saber que las cosas tienen un precio, que cuestan, y que entonces no todo da igual, sino que unas cosas piden unas consecuencias y otras, otras. Todo eso forma parte de la libertad.

La escuela también debe fomentar la pasión por el conocimiento, y para ello puede aprovechar la curiosidad de los niños, que es algo que, afortunadamente, forma parte de la condición humana. Todos los seres humanos, los niños más que nadie, estamos ávidos de saber y de enterarnos de cosas. A veces se dice que hay que dejar al niño ser el mismo, pero el niño no tiene ningún interés en ello; lo que le gusta es conocer el mundo, hacer lo que no es él, precisamente. El problema del maestro no es tanto despertar la curiosidad por lo que no se sabe, es decir, aumentar la información, sino suprimir la información falsa, superflua, y profundizar en la que cuenta.

La idea de que la educación es toda memorización es un poco absurda, y ha llevado a una memorización excesiva. Pero la memoria forma parte inseparable de la inteligencia; no puede haber inteligencia sin memoria. Cultivar la memoria, incluso como puro ejercicio, aunque los contenidos memorísticos luego vayan a olvidarse, aprender a recordar y aprender también a olvidar para recordar otras cosas, es parte del desarrollo de cualquier inteligencia. Así pues, una educación basada exclusivamente en la memoria es reductiva y puede ser tiránica. Pero una educación que deja de lado absolutamente la memoria o que la descarta, evidentemente es una educación que no va a desarrollar la inteligencia.

Las pedagogías progresistas, por sus excesos, han renunciado a una serie de cosas que son realmente imprescindibles, como la necesidad de disciplina o la memoria. Pero la

* Savater, Fernando. (1998), "El Valor de Educar", en *Transformar nuestra escuela*, año 1, núm. 2, junio, México, SEP, p. 11.

educación no es solamente un juego; no hay que enseñar el principio del placer, que eso lo conocemos todos, sino el principio de la realidad, en el que interviene algo que hay que aceptar dentro de la educación: el miedo. Me refiero a un cierto tipo de temor: a perder el aprecio de los otros, a quedarse solo o fuera de la comunidad humana, a los propios límites físicos de la vida, a morir, a ser destruidos por la realidad. Son temores que hay que mantener y hay que conservar, no como espantos irracionales, sino precisamente como espantos racionales, como fuente de racionalidad. Es conveniente recordar que la escuela no es un parque recreativo permanente, precisamente para no perder el control sobre ella.

La escuela tiene que enseñar lo importante: lectura, escritura y cálculo. Es verdad que todo puede ser interesante, pero no todo es igualmente importante, y la escuela debe jerarquizar: hacer construcciones con cubos de colores tiene su interés, porque desarrolla el sentido espacial, pero no es lo mismo que aprender a leer; la circulación vial es interesante y está muy bien que el niño aprenda a cruzar la calle cuando el semáforo esta en verde [para el peatón, no para el auto], pero no es lo mismo que enseñarle matemáticas. Esto no significa disminuir el peso de lo humanista en la educación. Yo creo que lo humanista es mucho más el cómo se dan las materias que el que materias se dan. Se pueden dar matemáticas de una manera humanística y convertirlas, por tanto, en una cuestión humanística, y en cambio dar historia de la manera más dogmática y menos humanista del mundo. Ninguna materia es humanista de por sí.

ACTIVIDADES

A. Después de leer el texto, proponga un título que le parezca adecuado.

La formación en las escuelas
La educación no es sólo memoria
Enseñar lo importante
Transformar la educación

B. Seleccione el apartado que contiene las ideas más importantes del texto.

C. Complete las oraciones

1. El tipo de ser humano que deben crear las escuelas es:

2. Lo anterior se logra:

3. Las habilidades específicas que se deben enseñar en las escuelas son

D. Conteste Sí o No a las siguientes preguntas.

1. ¿La libertad es algo a lo que se llega por medio de la disciplina?
Si
No
2. Según el autor ¿el primer objetivo de la escuela es la fabricación de un ser humano curioso, libre e independiente?
Si
No
3. ¿Es cierto que en la escuela se debe jerarquizar?
Si
No

E. Seleccione la respuesta más adecuada.

La curiosidad de los niños es una cualidad...

- a) Que se aprende
 - b) Que se memoriza
 - c) Innata
 - d) que se desarrolla
4. Según el texto el problema del maestro es...
- a) Despertar la curiosidad de sus alumnos
 - b) Aumentar la información
 - c) Suprimir la información falsa y profundizar la que cuenta
 - d) Fomentar la memorización
5. Una educación basada exclusivamente en la memoria...
- a) es reductiva
 - b) es humanista
 - c) es necesaria
 - d) es importante

F. Conteste a las preguntas abiertas.

- a) ¿Por qué es importante para el autor que la escuela genere seres humanos que sean "ciudadanos del mundo"?
- b) ¿Qué pasa si no se jerarquiza la información que se da en la escuela?
- c) ¿Qué es lo humanista en el texto de Savater?

- G. Ordene las ideas del primer párrafo. Escriba abajo las letras en el orden adecuado.**
- a) Un ser humano capaz de participar de forma crítica en una sociedad democrática.
 - b) La escuela debe formar seres humanos más libres.
 - c) El primer objetivo de la escuela es la fabricación de un ser humano igualitario.
 - d) Un ser humano que sea ciudadano de un mundo en el que las fronteras van a significar cada vez menos.
 - e) El primer objetivo de la escuela es la fabricación de un ser humano racional.
- H. Escriba en una frase la idea principal de cada párrafo.**
- I. Desarrolle un mapa de las ideas de los primero tres párrafos, en el orden en que aparecen.**
- J. Realice un cuadro comparativo entre los postulados del autor y los que llama “postulados de las pedagogías progresistas”**

Postulados de las “pedagogías progresistas”	Postulados del autor
■	■
■	■
■	■
■	■
■	■
■	■
■	■
	■
	■

Relacione las columnas.

- | | |
|---|---|
| 1. Los límites físicos de la existencia sin elementos nacionalistas | a. La capacidad de adaptación, deben mostrarse y estudiarse |
| 2. Todo lo que se enseña en las escuelas es interesante o puede serlo | b. La capacidad de saber que todo tiene consecuencias |
| 3. El sistema democrático debido a sus fronteras difusas requiere de | c. Lo importante es crear seres humanos libres y responsables |
| 4. Los límites entre ciencias y humanidades no aluden solamente a una división curricular | d. Su enseñanza debe ser un apoyo para el desarrollo del niño y de su inteligencia |
| 5. La libertad no puede separarse de ciertas características | e. Por ello, la información que se proporciona en las escuelas debe ser relevante, verídica y sobre todo importante |

Respuestas: 1-d, 2-e, 3-a, 4-c, 5-b

K. Identifique cuál de los siguientes párrafos no concuerda con las ideas expresadas en el texto.

- a) Es necesario cuidar del desarrollo de los niños en la etapa escolar, cultivar una serie de capacidades que les permita ser ciudadanos del mundo. La disciplina, la memoria, la responsabilidad y el contacto con la realidad son elementos necesarios para lograr el progreso de los alumnos, porque de esta manera se despierta su curiosidad y se les da libertad para ser ellos mismos.
- b) Por supuesto, la división entre ciencias y humanidades se relaciona con los contenidos, sin embargo, es necesario no perder de vista que no es el único factor que debe tomarse en cuenta. La enseñanza humanística no se limita a una segmentación del conocimiento, sino que incluye la capacidad de los docentes para transmitir el conocimiento de manera que puedan formar personas responsables y disciplinadas.
- c) Hay conocimientos que ya todos tenemos de manera natural. En algunos sistemas pedagógicos se pone énfasis en cosas que los niños conocen perfectamente, mientras que descuidan aspectos relevantes de la formación. Acercarse a lo que nos resulta agradable y alejarnos de lo que nos produce malestar es uno de los puntos en los que se enfocan las escuelas actuales.

L. Identifique cuál de las siguientes afirmaciones no corresponde a las ideas expresadas en el texto.

- a. Las fronteras nacionales van perdiendo importancia progresivamente.
- b. Nunca se va a desarrollar plenamente la inteligencia si se descarta la memoria.
- c. Hay que mantener ciertos temores en el niño para desarrollar su capacidad racional.

- d. Una vez que se ha descartado la información falsa, toda ella es igualmente importante para enseñar al niño a ser disciplinado y responsable.
- e. Debe enseñarse a los niños que todo en la vida tiene consecuencias.

M. Descubra las fallas de redacción u ortografía en el siguiente párrafo.

La idea de que la educación es toda memorización es un poco absurda, y Ha llevado a una memorización excesiva. Pero la memoria, forma parte inseparable de la inteligencia; no puede haber inteligencia sin memoria. Cultivar la memoria, incluso como puro ejercicio, aunque los contenidos memorísticos luego vayan a olvidarse, aprender a recordar y aprender también a olvidar para recordar otras cosas, es parte del desarrollo de cualquier inteligencia. Así, pues, una educación basada exclusivamente en la memoria es reductiva y puede ser tiránica. Pero sin embargo, una educación que deja de lado absolutamente la memoria o que la descarta, evidentemente es una educación que no va a desarrollar la inteligencia.

N. Restaure los párrafos mezclados del texto.

La libertad está ligada a una cierta disciplina capaz de participar de forma crítica en una sociedad democrática. La libertad es algo —y quizás sea esta su paradoja— a lo que se llega por medio de la disciplina, que enseña que hay que responsabilizarse de las opciones que se toman, a una capacidad de responder cuando uno —ciudadano de un mundo en el que las fronteras van a significar cada vez menos— ha realizado una determinada acción, a saber que las cosas tienen un precio, que cuestan, y que entonces la escuela debe formar seres humanos más libres. Todo eso forma parte de la libertad. El primer objetivo de la escuela es la fabricación de ese ser humano igualitario, racional, pero no todo da igual, sino que unas cosas piden unas consecuencias y otras, otras.

O. Haga un resumen general.

P. Escriba las ideas principales.

Q. Escriba las palabras clave del texto

TÉRMINOS QUE PUEDEN SER DE ALGUNA DIFICULTAD PARA LOS LECTORES:

Principio del placer: concepto desarrollado por Sigmund Freud, según el cual, todos nuestros actos están motivados por la búsqueda del placer y la evitación del dolor.

Humanidades: en el Renacimiento se enfatizó el cultivo de las obras realizadas por los seres humanos (literatura, por ejemplo) en contraste con el estudio de las obras divinas (como las escrituras sagradas). Debido a ese contraste se les conoció como humanidades, término que con el tiempo significó el estudio de disciplinas como la literatura, la filosofía, la lingüística, la antropología y otras.

Unidad de aprendizaje ||
Lectura conjunta potenciada

El mundo de Mendel

Fabio Salamanca

En un manuscrito chino de hace más de mil años, un desconocido autor describe cómo cierto día aconteció que en su pecera de carpas negras nació una carpa roja. El asombro que este primer testimonio documental revela siguió inquietando durante centurias a quienes se han preguntado acerca de la vida y sus cambios. 🤔



La respuesta sólo pudo encontrarse muchos años más tarde en una latitud y en un ambiente totalmente distinto: un sencillo jardín, donde un humilde monje, día tras día, cultivando chícharos, observaba y anotaba paciente y cuidadosamente el color de las flores de sus plantas. 🤔

Este ilustre monje agustino, llamado Gregor Johana Mendel, nació el 20 de julio de 1822 en la villa de Heizendorf, situada en la actual Checoslovaquia y perteneciente entonces al imperio austrohúngaro.

El investigador no desarrolla su labor independientemente del medio social y humano en el que se desempeña. La trascendencia que la obra científica alcanza de alguna manera está condicionada por la disposición, indiferencia u hostilidad que el ambiente tenga hacia la actividad científica, y por las características sociales, políticas o culturales de su entorno. Repasemos algunas de estas características en las que transcurrió la vida de Mendel.

Desde el siglo XIII Austria mantenía en el trono a los descendientes de una célebre familia de origen germánico, los Habsburgo. Esta casa cuenta entre sus hazañas la derrota infligida a los turcos del Imperio Otomano, a quienes habían expulsado en 1687 del territorio húngaro ocupado. Además, se había vinculado con la historia de España cuando Felipe el Hermoso, hijo de Maximiliano I, contrajo matrimonio con Juana la Loca, hija de los reyes católicos. Al despuntar el siglo XIX Austria se encontraba bajo el poder despótico de Francisco I, que había sostenido una lucha en vano contra la revolución francesa, pero que finalmente, por las múltiples intrigas de su canciller Metternich, casaría a su propia hija María Luisa con Napoleón I. Al promediar el siglo, subió al trono Francisco José, quien como emperador de Austria y rey de Hungría instauró en 1867 el imperio austrohúngaro, que se extinguiría al finalizar la primera guerra mundial.

En estas circunstancias del imperio, los pueblos sin ascendencia germano-austríaca fueron discriminados y considerados de segunda categoría. Tal ocurría con las poblaciones checas de Moravia, que mantenían tradiciones e idiomas diferentes; entre ellas, precisamente, desarrollaba Mendel su trabajo. Es seguro que el desdén y la

hostilidad hacia las poblaciones de origen eslavo contribuyeron a que la obra de Mendel no alcanzara en su tiempo la trascendencia que merecía. 🧐

Sigamos ahora viendo la personalidad de Mendel. Como suele ocurrir con muchos de los hombres notables que se adelantan a su tiempo, este investigador pasó desapercibido para sus contemporáneos. 🧐

Por lo que no se cuenta con una amplia historia de su vida. Procedía de una familia de agricultores y su padre era un experto en el cultivo de árboles frutales. Contó entre sus primeros maestros a Johann Schreiber, quien había sido director de un instituto de educación en la región, pero al que se había confinado como párroco por su obstinación en dedicar más tiempo a la enseñanza de la historia natural que a la de la religión. Mendel fue uno de sus estudiantes más sobresalientes, por lo que a los diez años de edad asistía a la escuela preparatoria de bachillerato, localizada a veinte kilómetros de su pueblo natal. Allí concluyó los estudios con todos los honores y continuó el bachillerato en un pueblo aún más distante, lo que implicaba un esfuerzo económico que los padres no podían sufragar. Para mayor infortunio, su padre sufrió un accidente que le impidió seguir trabajando. A pesar de las múltiples dificultades Mendel completó el bachillerato a los 18 años, con matrícula de honor en todas las asignaturas. Para seguir estudiando tuvo que recurrir a dar clases particulares, pero logró inscribirse en el instituto de Filosofía de Olomuc, al que concurrió hasta 1834. 🧐

Por el excesivo trabajo que había tenido que desarrollar y por el deterioro de su salud, decidió asilarse en la paz monacal de la abadía de Bruno, ciudad entonces perteneciente a Austria. Este convento era una institución de enseñanza de la que Mendel llegaría a ser abad. Ya para entonces era miembro de numerosas sociedades científicas de Moravia y Austria, y fue en ese ambiente donde su interés científico, que se había manifestado previamente en el estudio de la meteorología, se dirigió hacia el estudio de los cruzamientos de plantas. Se caracterizaba como un excelente profesor y mantenía muy cordiales relaciones con sus discípulos.

En su jardín llegó a cultivar hasta 22 variedades distintas de chícharos (que también se denominan guisantes o arvejas): unas con flores púrpuras, otras con flores blancas, unas con tallos largos, otras con tallos cortos, algunas con semillas lisas y otras con superficies rugosas. El ingenio de Mendel lo llevó a *hibridizar* estas plantas, o sea, a cruzar plantas altas con enanas, aquellas de flores púrpuras con las de color blanco.

Como sabemos, los organismos vivos presentan el fenómeno de la reproducción, para la cual se desarrollan órganos y células destinados a cumplir esta función. En las plantas, las flores son las depositarias de estos órganos especializados: el pistilo que aloja al ovario y los estambres que contienen el polen. Como son incapaces de moverse para buscar el compañero de la procreación, la naturaleza ofrece a las plantas el viento, el agua o los insectos, para contribuir a que el polen se deposite en el ovario y se efectúe la fecundación o polinización. La flor del guisante está dispuesta de tal manera que difícilmente admite el polen de otras flores, por lo que generalmente se autofecunda, esto es, los *gametos* que se unen para formar un nuevo ejemplar son producidos por una misma planta. Pero un investigador puede llevar a cabo la polinización artificial abriendo el capullo de la flor y depositando en ella el polen obtenido de otra planta. Si se evita contaminación con polen extraño se realizará un cruzamiento controlado del tipo de los que efectuó Mendel. 🧐

Para esto, todos los días durante la estación primaveral se dedicaba a cruzar el polen de distintas plantas, protegiendo después cada flor, con lo cual impedía una nueva polinización. Cuando las vainas maduraban recogía cuidadosamente las semillas, sembrándolas en la siguiente primavera para observar los resultados, los cuales anotaba pacientemente. Como cruzaba cepas o líneas de plantas con caracteres diferentes (rojas con blancas; altas con enanas), a los descendientes los llamó **híbridos**, y a sus experimentos los denominó de hibridación.

Actualmente reservamos el término de híbridos a los descendientes de individuos de especies diferentes. Una especie está formada por el conjunto de individuos que tienen características muy similares y que, por lo mismo pueden entrecruzarse para producir descendientes fértiles o sea, que pueden seguir reproduciéndose. Los híbridos, en cambio, son estériles casi siempre, tal como ocurre con la mula, que proviene de un cruce de yegua con burro o con el burdégano, que descende de un caballo y una burra. Mendel presentó los resultados de sus experimentos en una disertación sostenida la noche invernal del 8 de febrero de 1865 en la sociedad de Brno para el estudio de las Ciencias Naturales, ante unos cuarenta miembros que no se dieron cuenta de la trascendencia de sus hallazgos. El trabajo fue publicado el mismo año en los **Anales** de la sociedad, pero corrió idéntica suerte que la presentación: fue ignorado por la comunidad científica de entonces. 🤔

Mendel falleció el 6 de enero de 1884, todavía experimentando en su jardín, rodeado del afecto de sus estudiantes y feligreses, quienes nunca sospecharon que habían conocido a un gran científico.

Desde tiempos inmemorables el hombre se había dado cuenta de la asombrosa multiplicidad y diversidad de formas de los seres vivientes. En el suelo, tras los matorrales, se esconden lagartijas, arañas, cruzan ratas, se arrastran gusanos y lombrices de tierra, desfilan ordenadas las hormigas y raptan voluptuosas las serpientes voraces. En el aire, las mariposas fungen como joyas doradas, pululan diminutos, vocingleros insectos, zumban de vez en cuando las abejas liban el néctar suspendido aerodinámicas vistosos colibrís, y en la tarde cruzan el cielo bandadas errabundas de pájaros cantores. 🤔

El lago nos sorprende con sus extrañas formas vegetales, sus escamados peces y sus finas libélulas. En el mar, bajo la espuma iridiscente, se esconden anémonas, corales y monstruosos cetáceos.

Pero el hombre también había intentado penetrar el enigma de la herencia y se había preguntado por qué de los perros sólo nacen cachorros, las yeguas originan potros, no jirafas, y de las vacas nacen terneros y no cabras.

Seis siglos antes de Cristo los filósofos jónicos creyeron que los organismos vivos se originaron en los lodos del mar. Aristóteles sostuvo que los animales surgían no sólo de otros animales, sino también de la materia inerte por la acción de los cuatro elementos que, según él constituían el mundo: aire, agua, fuego y tierra. Así afirmó que las luciérnagas surgieron del rocío y los ratones de la humedad del suelo. Durante la edad media esta idea de la generación espontánea estuvo en boga y se decía que el agua

engendraba los peces, los gusanos se originaban de los troncos podridos y los pájaros procedían de las mariposas.

En el siglo XVII Francisco Redi, médico florentino, echó por tierra estos errores y demostró que en el lodo y en las carnes en descomposición existían huevecillo que al desarrollarse originaban animales semejantes a aquellos de los cuales procedían. Pero seguía sosteniendo que los microorganismos, como las bacterias y algunos hongos, se originaban espontáneamente en los líquidos en putrefacción y fermentación. Para enterrar estos conceptos se habría de necesitar del genio de Luis Pasteur, quien nació precisamente el mismo año que Mendel, 1822, y falleció en 1895. Pasteur demostró con sus experimentos que si una sustancia se esteriliza perfectamente, jamás se origina en ella ningún microorganismo, con lo que resultó evidente que la generación espontánea no existe. 🤔

En cuanto a la transmisión de las características de los padres a los hijos, una teoría muy difundida que llegó hasta tiempos relativamente recientes era la de que el padre implantaba una minúscula reproducción suya dentro del cuerpo de la madre, y que la función de ésta consistía solamente en proteger y alimentar al pequeño hasta que hubiera crecido lo suficiente para nacer, Hipócrates sostuvo que corpúsculos muy pequeños, copias en miniaturas de cada parte del cuerpo, viajaban por el torrente sanguíneo a los órganos sexuales y allí se ordenan para formar las células de la reproducción. La descendencia, según él, tendría partes de órganos y tejidos maternos y paternos, por lo cual los cambios originados en los padres por el uso de los órganos se transmitirían a sus hijos. Según esta idea un deportista por el ejercicio que realiza, debería tener hijos musculosos.

Esta teoría pretendía explicar la herencia de los caracteres adquiridos, pero siglos después Weismann, investigador contemporáneo de Mendel, la refutó al demostrar que después de 22 generaciones los ratones a los que se les había cortado la cola seguían procreando hijos con la cola normal. Aunque tal vez este experimento hubiera resultado innecesario si se piensa que a pesar de la práctica de la circuncisión, operación quirúrgica practicada por muchas generaciones, y que consiste en eliminar el prepucio, o sea la piel que cubre el extremo del falo o pene, los niños siguen naciendo con prepucio.

Otro grave error consistía en suponer que las características se transmitían al mezclarse la sangre del padre con la de la madre, lo que originó expresiones que perpetúan esta falacia, tales como que un individuo tiene “buena o mala sangre”, o tiene “sangre real” o “sangre pura”.

Siendo los seres vivos tan diferentes entre sí, tienen sin embargo una maravillosa unidad: todos están formados por millones y millones de unos pequeñísimos elementos que sólo pueden contemplarse con el auxilio del microscopio, para los cuales el científico inglés Robert Hooke, en el año de 1665, acuñó el término célula del latín *cellula*, pequeña cavidad), al observar bajo el microscopio cómo los cortes delgados de corcho aparecían formados por una gran cantidad de pequeñas cavidades que semejan las celdillas de un panal de abejas. Observando las orquídeas Robert Brown, en 1831, describió dentro de las células una porción pequeña y redonda, a la cual denominó “núcleo”. En este corazón de la célula se encuentran las claves de los mayores misterios de la vida. 🤔

La teoría de que todos los seres vivos están formados por células, conocida como “teoría celular”, fue enunciada por primera vez por el botánico alemán Matthias Schleiden.

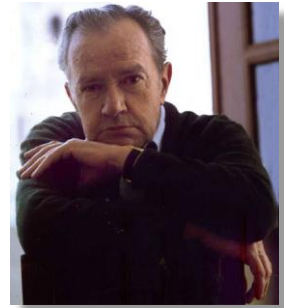
en el año de 1838, aplicándola a los animales, y fue el ilustre zoólogo Theodor Schwann quien la generalizó para los animales. La teoría establece que todos los organismos están formados por células y que la célula es la unidad anatómica y fisiológica más pequeña conocida. Comprende tres postulados demostrados plenamente por la observación y la experimentación: el de la unidad anatómica, el de la unidad funcional y el de la unidad de origen, lo cual implica que todas las formas que poseen vida, plantas y animales por igual, están formadas por células, y que toda célula proviene de otra célula semejante a ella. Ampliando este concepto, significa que todo organismo procede y se origina de otro semejante a él.

Durante mucho tiempo, marginados de un verdadero conocimiento científico, los granjeros y agricultores se dedicaron a mejorar sus plantas y animales con la esperanza de obtener combinaciones o cruzamientos que les dieran mayor rendimiento económico. Hasta mediados del siglo XIX no se logró ningún avance importante en el conocimiento del misterioso mecanismo de la herencia. Pero el conseguido por Mendel fue tan brillante, que hubieron de transcurrir varias décadas antes de que el mundo científico se diera cuenta cabal de su significado. 🧐

Talpa

Juan Rulfo

Natalia se metió entre los brazos de su madre y lloró largamente allí con un llanto quedito. Era un llanto aguantado por muchos días, guardado hasta ahora que regresamos a Zenzontla y vio a su madre y comenzó a sentirse con ganas de consuelo.



Sin embargo, antes, entre los trabajos de tantos días difíciles, cuando tuvimos que enterrar a Tanilo en un pozo de la tierra de Talpa, sin que nadie nos ayudara, cuando ella y yo, los dos solos, juntamos nuestras fuerzas y nos pusimos a escarbar la sepultura desenterrando los terrones con nuestras manos, dándonos prisa para esconder pronto a Tanilo dentro del pozo y que no siquiera espantando ya a nadie con el olor de su aire lleno de muerte, entonces no lloró. Ni después, al regreso, cuando nos vinimos caminando de noche sin conocer el sosiego, andando a tientas como dormidos y pisando con pasos que parecían golpes sobre la sepultura de Tanilo. En ese entonces, Natalia parecía estar endurecida y traer el corazón apretado para no sentirlo bullir dentro de ella. Pero de sus ojos no salió ninguna lágrima. Vino a llorar hasta aquí, arrimada a su madre; sólo para acongojarla y que supiera que sufría, acongojándonos de paso a todos, porque yo también sentí ese *llanto* de ella dentro de mí como *si* estuviera exprimiendo el trapo de nuestros pecados. Porque la cosa es que a Tanilo Santos entre Natalia y yo lo matamos.

Lo llevamos a Talpa para que se muriera. Y se murió. Sabíamos que no aguantaría tanto camino; pero, así y todo, lo llevamos empujándolo entre los dos, pensando acabar con él para siempre. Eso hicimos.

La idea de ir a Talpa salió de mi hermano Tanilo. A él se le ocurrió primero que a nadie. Desde hacía años que estaba pidiendo qué lo llevaran. Desde aquel día en que amaneció con unas ampollas moradas repartidas en los brazos y las piernas. Cuando después las ampollas se le convirtieron en llagas por donde no salía nada de sangre y sí una cosa amarilla como goma de copal que destilaba agua espesa. Desde entonces me acuerdo muy bien que nos dijo cuánto miedo sentía de no tener ya remedio. Para eso quería ir a ver a la Virgen de Talpa para que Ella con su mirada le curara sus llagas. Aunque sabía que Talpa estaba lejos y que tendríamos que caminar mucho debajo del sol de los días y del frío de las noches de marzo, así y todo quería ir. La Virgencita le daría el remedio para aliviarse de aquellas cosas que nunca se secaban. Ella sabía hacer eso: lavar las cosas, ponerlo todo nuevo de nueva cuenta como un campo recién llovido. Ya allí, frente a Ella, se acabarían sus males; nada le dolería ni le volvería a doler más. Eso pensaba él.

Y de eso nos agarramos Natalia y yo para llevarlo. Yo tenía que acompañar a Tanilo

porque era mi hermano. Natalia tendría que ir también, de todos modos, porque era su mujer. Tenía que ayudarlo llevándolo del brazo, sopesándolo a la ida y tal vez a la vuelta sobre sus hombros, mientras él arrastrara su esperanza.

Yo ya sabía desde antes lo que había dentro de Natalia. Conocía, algo de ella. Sabía, por ejemplo, que sus piernas redondas, duras y calientes como piedras al sol del mediodía, estaban solas desde hacía tiempo. Ya conocía yo eso, Habíamos estado juntos muchas veces; pero siempre la sombra de Tanilo nos separaba: sentíamos que sus manos ampolladas se metían entre nosotros y se llevaban a Natalia para que lo siguiera cuidando. Y así sería siempre mientras él estuviera vivo.

Yo sé ahora que Natalia está arrepentida de lo que pasó. Y yo también lo estoy; pero eso no nos salvará del remordimiento ni nos dará ninguna paz ya nunca. No podrá tranquilizarnos saber que Tanilo se hubiera muerto de todos modos porque ya le tocaba, y que de nada había servido ir a Talpa, tan allá, tan lejos; pues casi es seguro de que se hubiera muerto igual allá que aquí, o quizá tantito después aquí que allá, porque todo lo que se mortificó por el camino, y la sangre que perdió de más, y el coraje y rodó, todas esas cosas juntas fueron las que lo mataron más pronto. Lo malo está en que Natalia y yo lo llevamos a empujones, cuando él ya no quería seguir, cuando sintió que era inútil seguir y nos pidió que lo regresáramos. A estirones lo levantábamos del suelo para que siguiera caminando, diciéndole que ya no podíamos volver atrás.

"Está ya más cerca Talpa que Zenzontla." Eso lo decíamos. Pero entonces Talpa estaba todavía lejos; más allá de muchos días.

Lo que queríamos era que se muriera. No está por demás decir que eso era lo que queríamos desde antes de salir de Zenzontla y en cada una de las noches que pasamos en el camino de Talpa. Es algo que no podemos entender ahora; pero entonces era lo que queríamos. Me acuerdo muy bien.

Me acuerdo muy bien de esas noches. Primero nos alumbrábamos con acotes. Después dejábamos que la ceniza oscureciera la lumbrada y luego buscábamos Natalia y yo la sombra de algo para escondernos de la luz del cielo. Así nos arrimábamos a la soledad del campo, fuera de los ojos de Tanilo y desaparecidos en la noche. Y la soledad aquella nos empujaba uno al otro. A mí me ponía entre los brazos el cuerpo de Natalia y a ella eso le servía de remedio. Sentía como si descansara; se olvidaba de muchas cosas y luego se quedaba adormecida y con el cuerpo sumido en un gran alivio.

Siempre sucedía que la tierra sobre la que dormíamos estaba caliente. y la carne de Natalia, la esposa de mi hermano Tanilo, se calentaba en seguida con el calor de la tierra. Luego aquellos dos calores juntos quemaban y lo hacían a uno despertar de su sueño. Entonces mis manos iban detrás de ella; iban y venían por encima de ese como rescoldo que era ella; primero suavemente, pero después la apretaban como si quisieran exprimirle la sangre. Así una y otra vez, noche tras noche, hasta que llegaba la madrugada y el viento frío apagaba la lumbre de nuestros cuerpos. Eso hacíamos Natalia y yo a un lado del camino de Talpa, cuando llevamos a Tanilo para que la Virgen lo aliviara.

Ahora todo ha pasado. Tanilo se alivió hasta de vivir. Ya no podrá decir nada del trabajo tan grande que le costaba vivir, teniendo aquel cuerpo como emponzoñado, lleno por dentro de agua podrida que le salía por cada rajadura de sus piernas o de sus brazos. Unas llagas así de grandes, que se abrían despacito, muy despacito, para luego dejar salir a borbotones un aire como de cosa echada a perder que a todos nos tenía asustados.

Pero ahora que está muerto la cosa se ve de otro modo. Ahora Natalia llora por él, tal vez para que él vea, desde donde está, todo el gran remordimiento que lleva encima de su alma. Ella dice que ha sentido la cara de Tanilo estos últimos días. Era lo único que servía de él para ella; la cara de Tanilo, humedecida siempre por el sudor en que lo dejaba el esfuerzo para aguantar sus dolores. La sintió acercándose hasta su boca, escondiéndose entre sus cabellos, pidiéndole, con una voz apenitas, que lo ayudara. Dice que le dijo que ya le había curado por fin; que ya no le molestaba ningún dolor. "Ya puedo estar contigo, Natalia. Ayúdame a estar contigo", dizque eso le dijo.

Acabábamos de salir de Talpa, de dejarlo allí enterrado bien hondo en aquel como surco profundo que hicimos para sepultarlo.

Y Natalia se olvidó de *mí* desde entonces. Yo sé cómo le brillaban antes los ojos como si fueran charcos alumbrados por la luna, pero de pronto se destiñeron, se le borró la mirada como si la hubiera revolcado en la tierra. Y pareció no ver ya nada. Todo lo que existía para ella, era el Tanilo de ella, que ella había cuidado mientras estuvo vivo. Y lo había enterrado cuando tuvo que morir.

Tardamos veinte días en encontrar el camino real de Talpa. Hasta entonces habíamos venido los tres solos. Desde allí comenzamos a 'juntarnos' con gente que salía de todas partes; que había desembocado *como* nosotros en aquel camino ancho parecido a la corriente de un río, que nos hacía andar a rastras, empujados por todos lados como si nos llevaran amarrados con hebras de polvo. Porque de la tierra se levantaba, con el bullir de la gente, un polvo blanco como tamo de maíz que subía muy. Alto y volvía a caer; pero los pies al caminar lo devolvían y lo hacían subir de nuevo.

Así a todas horas estaba aquel polvo por encima y debajo de nosotros. Y arriba de esta tierra estaba el cielo vacío, sin nubes, sólo el polvo; pero el polvo no da ninguna sombra.

Teníamos que esperar a la noche para descansar del sol y de aquella luz blanca del camino.

Luego los días fueron haciéndose más largos. Habíamos salido de Zenzontla a mediados de febrero, y ahora que comenzaba marzo amanecía muy pronto. Apenas si cerrábamos los ojos al oscurecer, cuando nos volvía a despertar el sol, el mismo sol que parecía acabarse de poner hacía un rato.

Nunca había sentido que fuera más lenta y violenta la vida como caminar entre un amontonadero de gente; igual que si fuéramos un hervidero de gusanos apelonados.

bajo el sol, retorciéndonos entre la cerrazón del polvo que nos encerraba a todos en la misma vereda y nos llevaba como acorralados. Los ojos seguían la polvareda; daban en el polvo como si tropezaran contra algo que no se podía traspasar. Y el cielo siempre gris, como una mancha gris y pesada que nos aplastaba a todos desde arriba.

Sólo a veces, cuando cruzábamos algún río, el polvo era más alto y más claro. Zambullíamos la cabeza acalenturada y renegrida en el agua verde, y por un momento de todos nosotros salía un humo azul, parecido al vapor que sale de la boca con el frío. Pero poquito después desaparecíamos otra vez entreverados en el polvo, cobijándonos unos a otros del sol, de aquel calor de sol repartido entre todos.

Algún día llegará la noche. En eso pensábamos. Llegará la noche y nos pondremos a descansar. Ahora se trata de cruzar el día, de atravesarlo como sea para correr del calor y del sol. Después nos detendremos... después. Lo que tenemos que hacer por lo pronto es esfuerzo tras esfuerzo para ir deprisa detrás de tantos como nosotros y delante de otros muchos. De eso se trata. Ya descansaremos bien a bien cuando estemos muertos.

En eso pensábamos Natalia y yo y quizá también Tanilo, cuando íbamos por el camino real de Talpa, entre la procesión; queriendo llegar los primeros hasta la Virgen, antes que se le acabaran los milagros.

Pero Tanilo comenzó a ponerse más malo. Llegó un rato que ya no quería seguir. La carne de sus pies se había reventado y por la reventazón aquella empezó a salirse la sangre. Lo cuidamos hasta que se puso bueno. Pero así y todo, ya no quería seguir:

“Me quedaré aquí sentado un día o dos y luego me volveré a Zenzontla”. Eso no dijo.

Pero Natalia y yo no quisimos. Había algo dentro de nosotros que no nos dejaba sentir ninguna lástima por ningún Tanilo. Queríamos llegar con él a Talpa, porque a esas alturas, así como estaba, todavía le sobraba vida.

Por eso mientras Natalia le enjuagaba los pies con aguardiente para que se deshincharan, le daba ánimos. Le decía que sólo la Virgen de Talpa curaría. Ella era la única que podía hacer que él se aliviara para siempre. Ella nada más. Había otras muchas Vírgenes; pero sólo la de Talpa era la buena. Eso le decía Natalia.

Y entonces Tanilo se ponía a llorar con lágrimas que hacían surco entre el sudor de su cara y después se maldecía por haber sido malo. Natalia le limpiaba los chorretes de lágrimas con su rebozo, y entre ella y yo le levantábamos del suelo para que caminara otro rato más, antes que llegara la noche.

Así, a tirones, fue como llegamos con él a Talpa.

Ya en los últimos días también nosotros nos sentíamos cansados. Natalia y yo sentíamos que se nos iba doblando el cuerpo entre más y más. Era como si algo nos detuviera y cargara un pesado bulto sobre nosotros. Tanilo se nos caía más seguido y teníamos que levantarlo y a veces llevarlo sobre los hombros. Tal vez de eso estábamos como

estábamos: con el cuerpo flojo y lleno de flojera para caminar. Pero la gente que iba allí junto a nosotros nos hacía andar más aprisa.

Por la noche, aquel mundo desbocado se calmaba.

Desperdigadas por todas partes brillaban las fogatas y en derredor de la lumbre la gente de la peregrinación rezaba el rosario, con los brazos en cruz, mirando hacia el cielo de Talpa. Y se oía el viento llevaba y traía aquel rumor, revolviéndolo, hasta hacer de él un solo mugido.

Poco después todo se quedaba quieto. A eso de la media noche podía oírse que alguien cantaba muy lejos de nosotros. Luego se cerraban los ojos y se esperaba sin dormir que amaneciera.

Entramos a Talpa cantando el Alabado.

Habíamos salido a mediados de febrero y llegamos a Talpa en los últimos días de marzo, cuando ya mucha gente venía de regreso. Todo se debió a que Tanilo se puso a hacer penitencia. En cuanto se vio rodeado de hombres que llevaban pencas de nopal colgadas como escapulario, él también pensó en llevar las suyas. Dio en amarrarse los pies uno con otro con las mangas de su camisa para que sus pasos se hicieran más desesperados. Después quiso llevar una corona de espinas. Tantito después se vendó los ojos, y más tarde, en los últimos trechos del camino, se hincó en la tierra, y así, andando sobre los huesos de sus rodillas y con las manos cruzadas hacia atrás, llegó a Talpa aquella cosa que era mi hermano Tanilo Santos; aquella cosa tan llena de cataplasmas y de hilos oscuros de sangre que dejaba en el aire, al pasar un olor agrio como de animal muerto.

Y cuando menos acordamos lo vimos metido entre las danzas. Apenas si nos dimos cuenta y ya estaba allí, con la larga sonaja en la mano, dando duros golpes en el suelo con sus pies amoratados y descalzos. Parecía todo enfurecido, como si estuviera sacudiendo el coraje que llevaba encima desde hacía tiempo; o como si estuviera haciendo un último esfuerzo por conseguir vivir un poco más.

Tal vez al ver las danzas se acordó de cuando iba todos los años a Toliman en el novenario del Señor, y bailaba la noche entera hasta que sus huesos se aflojaban, pero sin cansarse. Tal vez de eso se acordó y quiso revivir su antigua fuerza.

Natalia y yo lo vimos así por un momento. En seguida lo vimos alzar los brazos y azotar su cuerpo contra el suelo, todavía con la sonaja repicando entre sus manos salpicadas de sangre. Lo sacamos a rastras, esperando defenderlo de los pisotones de los danzantes; de entre la furia de aquellos pies que rodaban sobre las piedras y brincaban aplastando la tierra sin saber que algo se había caído en medio de ellos.

A horcajadas, como si estuviera tullido, entramos con él en la iglesia. Natalia lo arrodilló junto a ella, enfrentito de aquella figurita dorada que era la Virgen de Talpa. Y Tanilo comenzó a rezar y dejó que se le cayera una lágrima grande, salida de muy adentro,

apagándole la vela que Natalia le había puesto entre sus manos. Pero no se dio cuenta de esto; la luminaria de tantas velas prendidas que allí había le cortó esa cosa con la que uno se sabe dar cuenta de lo que pasa junto a uno. Siguió rezando con su vela apagada. Rezando a gritos para oír que rezaba. Pero no le valió. Se murió de todos modos; "... desde nuestros corazones sale para ella una súplica igual, envuelta en el dolor. Muchas lamentaciones revueltas con esperanza. No se ensordece su ternura ni ante los lamentos ni las lágrimas, pues Ella sufre con nosotros. Ella sabe borrar esa mancha y dejar que el corazón se haga blandito y puro para recibir su misericordia y su caridad. La Virgen nuestra, nuestra madre, que no quiere saber nada de nuestros pecados; que se echa la culpa de nuestros pecados; la que quisiera llevamos en sus brazos para que no nos lastime la vida, está aquí junto a nosotros, aliviándonos el cansancio y las enfermedades del alma y de nuestro cuerpo ahuatado, herido y suplicante.

Ella sabe que cada día nuestra fe es mejor porque está hecha de sacrificios.

Eso decía el señor cura desde allá arriba del púlpito. Y después que dejó de hablar, la gente se soltó rezando toda al mismo tiempo, con un ruido igual al de muchas avispas espantadas por el humo.

Pero Tanilo ya no oyó lo que había dicho el señor cura. Se había quedado quieto, con la cabeza recargada en sus rodillas. Y cuando Natalia lo movió para que se levantara ya estaba muerto.

Afuera se oía el ruido de las danzas; los tambores y la chirimía; el repique de las campanas. Y entonces fue cuando me dio a mí tristeza. Ver tantas cosas vivas; ver a la Virgen allí, mero enfrente de nosotros dándonos su sonrisa, y ver por el otro lado a Tanilo, como si fuera un estorbo. Me dio tristeza.

Pero nosotros lo llevamos allí para que se muriera, eso es lo que no se me olvida.

Ahora estamos los dos en Zenzontla. Hemos vuelto sin él. Y la madre de Natalia no me ha preguntado nada; ni qué hice con mi hermano Tanilo, ni nada. Natalia se ha puesto a llorar sobre sus hombros y le ha contado de esa manera todo lo que pasó.

Y yo comienzo a sentir como si no hubiéramos llegado a ninguna parte; que estamos aquí de paso, para descansar, y que luego seguiremos caminando No sé para dónde; pero tendremos que seguir, porque aquí estamos muy cerca del remordimiento y del recuerdo de Tanilo.

Quizá hasta empecemos a tenernos miedo uno al otro. Esa cosa de no decirnos nada desde que salimos de Talpa tal vez quiera decir eso. Tal vez los dos tenemos muy cerca el cuerpo de Tanilo, tendido en el petate enrollado; lleno por dentro y por fuera de un hervidero de moscas azules que zumbaban como si fuera un gran ronquido que saliera de la boca de él; de aquella boca que no pudo cerrarse a pesar de los esfuerzos de Natalia y míos, y que parecía querer respirar todavía sin encontrar resuello. De aquel Tanilo a quien ya nada le dolía, pero que estaba como adolorido, con las manos y los pies engarruñados y los ojos muy abiertos como mirando su propia muerte.

Y por aquí y por allá todas sus llagas goteando un agua amarilla, llena de aquel olor que se derramaba por todos lados y se sentía en la boca, como si se estuviera saboreando una miel espesa y amarga que se derretía en la sangre de uno a cada bocanada de aire.

Es de eso de lo que quizá nos acordemos aquí más seguido: de aquel Tanilo que nosotros enterramos en el camposanto de Talpa; al que Natalia y yo echamos tierra y piedras encima para que no lo fueran a desenterrar los animales del cerro.

Ética para Amador

Fernando Savater



Voy a contarte un caso dramático. El de las termitas, esas hormigas blancas que en África levantan impresionantes hormigueros de varios metros de alto y duros como la piedra. Dado que el cuerpo de las termitas es blando, por carecer de la coraza quitinosa que protege a otros insectos, el hormiguero les sirve de caparazón colectivo contra ciertas hormigas enemigas, mejor armadas que ellas. Pero a veces uno de esos hormigueros se derrumba, por culpa de una riada o de un elefante. Enseguida, las termitas-obrero se ponen a trabajar para reconstruir su dañada fortaleza, a toda prisa. Y las grandes hormigas enemigas se lanzan al asalto, las termitas-soldado salen a defender a su tribu e intentan detener a las enemigas. Como ni por tamaño ni por armamento pueden competir con ellas, se cuelgan de los asaltantes intentando frenar todo lo posible su marcha, mientras las feroces mandíbulas de sus asaltantes las van despedazando. Las obreras trabajan con toda celeridad y se ocupan de cerrar otra vez el termitero derruido... pero lo cierran dejando fuera a las pobres y heroicas termitas-soldado, que sacrifican sus vidas por la seguridad de las demás. ¿No es justo decir que son valientes?

Cambio de escenario, pero no de tema. En la *Ilíada*, Homero cuenta la historia de Héctor, el mejor guerrero de Troya, que espera a pie firme fuera de las murallas de su ciudad a Aquiles, el enfurecido campeón de los aqueos, aun sabiendo que éste es más fuerte que él y que probablemente va a matarle. Lo hace por cumplir su deber, que consiste en defender a su familia y a sus conciudadanos del terrible asaltante. Nadie duda de que Héctor sea un héroe, un auténtico valiente. Pero ¿es Héctor heroico y valiente del mismo modo que las termitas-soldado, cuya gesta millones de veces repetida ningún Homero se ha molestado en contar? ¿No hace Héctor, a fin de cuentas, lo mismo que cualquiera de las termitas anónimas? ¿Por qué nos parece su valor más auténtico y más difícil que el de los insectos? ¿Cuál es la diferencia entre un caso y otro?

Sencillamente la diferencia estriba en que las termitas-soldado luchan y mueren porque tienen que hacerlo, sin poderlo remediar. Héctor en cambio, sale a enfrentarse con Aquiles porque quiere. Las termitas-soldado no pueden desertar, ni rebelarse, ni pedir que otras vayan en su lugar: están programadas necesariamente por la naturaleza para cumplir su heroica misión. El caso de Héctor es distinto. Podría decir que está enfermo o que no le da la gana enfrentarse a alguien más fuerte que él. Quizá sus conciudadanos le llamasen cobarde o quizá le preguntasen qué otro plan se le ocurre para frenar a Aquiles, pero es indudable que tiene la posibilidad de negarse a ser héroe, por mucha presión que

los demás ejerzan sobre él, siempre podría escaparse de lo que se supone que debe hacer: no está programado para ser héroe, ningún hombre lo está. De ahí que tenga mérito su gesto y que Homero cuente su historia con épica emoción.

A diferencia de las termitas, decimos que Héctor es libre y por eso admiramos su valor y así llegamos a la palabra fundamental de todo este embrollo: libertad. Los animales no tienen más remedio que ser tal como son y hacer lo que están programados naturalmente para hacer. No se les puede reprochar que lo hagan ni aplaudirles por ello porque no saben comportarse de otro modo. En cierta medida desde luego, los hombres también estamos programados por la naturaleza. Estamos hechos para beber agua, no lejía, y a pesar de todas nuestras precauciones debemos morir antes o después. Y de modo menos imperioso, pero parecido, nuestro programa cultural es determinante: nuestro pensamiento viene condicionado por el lenguaje que le da forma (un lenguaje que se nos impone desde fuera y que no hemos inventado para nuestro uso personal somos educados en ciertas tradiciones, hábitos, formas de comportamiento, leyendas...; en una palabra, que se nos inculcan desde la cunita unas fidelidades y no otras. Todo ello pesa mucho y hace que seamos bastante previsibles. Por ejemplo, Héctor, ése del que acabamos de hablar. Su programación natural hacía que Héctor sintiese necesidad de protección y colaboración, beneficios que mejor o peor encontraba en su ciudad de Troya. También era muy natural que considerara con afecto a su mujer, Andrómaca —que le proporcionaba compañía placentera— y a su hijito, por el que sentía lazos de apego biológico. Culturalmente, se sentía parte de Troya y compartía con los troyanos la lengua, las costumbres y las tradiciones.

Además, desde pequeño le habían educado para que fuese un buen guerrero al servicio de su ciudad y se le dijo que la cobardía era algo aborrecible, indigno de un hombre. De modo que también estaba bastante programado para actuar como lo hizo, ¿no? Y sin embargo...

Sin embargo, Héctor hubiese podido decir: “¡A la porra con todo!” podría haberse disfrazado de mujer para escapar por la noche de Troya, o haberse fingido enfermo o loco para no combatir, o haberse arrodillado ante Aquiles ofreciéndole sus servicios como guía para invadir a Troya por su lado más débil; también podría haberse dedicado a la bebida o haber inventado una nueva religión que dijese que no hay que luchar contra los enemigos sino poner la otra mejilla cuando nos abofetean. Me dirás que todos estos comportamientos hubiesen sido bastantes raros, dado quién era Héctor y la educación que había recibido. Pero tienes que reconocer que no son hipótesis imposibles. Con los hombres nunca puede uno estar seguro del todo, mientras que con los animales o con otros seres naturales sí. Por mucha programación biológica o cultural que tengamos, los hombres siempre podemos optar finalmente por algo que no esté en el programa (al menos, que no esté del todo). Podemos decir “sí” o “no”, “quiero” o “no quiero”. Nunca tenemos un solo camino a seguir sino varios.

Cuando te hablo de libertad es a esto a lo que me refiero.

A lo que nos diferencia de las termitas y de las mareas, de todo lo que se mueve de modo necesario e irremediable. Ciertamente que no podemos hacer cualquier cosa que queramos, pero también es cierto que no estamos obligados a querer hacer una sola cosa. Y aquí conviene señalar dos aclaraciones respecto a la libertad.

Primera: no somos libres de elegir lo que nos pasa (haber nacido tal día, de tales padres y en tal país, padecer un cáncer o ser atropellados por un coche, ser guapos o feos, que los aqueos se empeñen en conquistar nuestra ciudad, etc.), sino libres para responder a lo que nos pasa de tal o cual modo.

Segunda: ser libres para intentar algo no tiene nada que ver con lograrlo indefectiblemente. No es lo mismo la libertad (que consiste en elegir dentro de lo posible) que la omnipotencia. Por ello, cuanto más capacidad de acción tengamos, mejores resultados podremos obtener de nuestra libertad. Soy libre de querer subir al monte Everest, pero dado mi lamentable estado físico y mi nula preparación en alpinismo es prácticamente imposible que consiguiera mi objetivo. En cambio soy libre de leer o no leer, pero como aprendí a leer de pequeño la cosa no me resulta demasiado difícil si decido hacerla. Hay cosas que dependen de mi voluntad (y eso es ser libre) pero no todo depende de mi voluntad (entonces sería omnipotente), porque en el mundo hay otras muchas voluntades y otras muchas necesidades que no controlo a mi gusto. Si no me conozco ni a mí mismo ni al mundo en que vivo, mi libertad se estrellará una y otra vez contra lo necesario. Pero cosa importante, no por ello dejaré de ser libre...

En la realidad existen muchas fuerzas que limitan nuestra libertad, desde terremotos o enfermedades hasta tiranos. Pero nuestra libertad es una fuerza en el mundo, nuestra fuerza. Si hablas con la gente, sin embargo, verás que la mayoría tiene mucha más conciencia de lo que limita su libertad que de la libertad misma. Te dirán: “¿libertad? ¿Pero de qué libertad me hablas? ¿Cómo vamos a ser libres, si nos comen el coco desde la televisión, si los gobernantes nos engañan y nos manipulan, si los terroristas nos amenazan, si las drogas nos esclavizan, y si además me falta dinero para comprarme una moto, que es lo que yo quisiera?” En cuanto te fijes un poco, verás que los que así hablan parece que se están quejando pero en realidad se encuentran muy satisfechos de saber que no son libres. En el fondo piensa: “¡Uf, menudo peso nos hemos quitado de encima! Como no somos libres, no podemos tener la culpa de nada de lo que nos ocurra...” Pero yo estoy seguro de que nadie —nadie— cree de verás que no es libre, nadie acepta sin más que funciona como un mecanismo inexorable de relojería o como una termita. Uno puede considerar que optar libremente por ciertas cosas en ciertas circunstancias es muy difícil, por ejemplo, enfrentarse con firmeza a un tirano, y que es mejor decir que no hay libertad para no reconocer que libremente se prefiere lo más fácil, es decir, lamer la bota que le pisa a uno el cuello. Pero dentro de las tripas algo insiste en decirnos: “Si tú hubieras querido...”

Cuando cualquiera se empeñe en negarte que los hombres somos libres, te aconsejo que le apliques la prueba del filósofo romano. En la antigüedad, un filósofo romano discutía con un amigo que le negaba la libertad humana y aseguraba que todos los hombres no tienen más remedio que hacer lo que hacen. El filósofo cogió su bastón y comenzó a darle

estacazos con toda su fuerza. “¡Para, ya está bien, no me pegues más”, le decía el otro. Y el filósofo, sin dejar de zurrarle, continuó argumentando: “¿No dices que no soy libre y que lo que hago no tengo más remedio que hacerlo? Pues entonces no gastes saliva pidiéndome que pare: Soy automático“. Hasta que el amigo no reconoció que el filósofo podía libremente dejar de pegarle, el filósofo no suspendió su paliza.

En resumen: a diferencia de otros seres, vivos o inanimados, los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida. Podemos optar por lo que nos parece bueno, es decir, conveniente para nosotros, frente a lo que nos parece malo e inconveniente. Y como podemos inventar y elegir, podemos equivocarnos, que es algo que a los castores, las abejas y las termitas no suele pasarles. De modo que parece prudente fijarnos bien en lo que hacemos y procurar adquirir un cierto saber vivir que nos permita acertar. A ese saber vivir, o arte de vivir si prefieres, es a lo que llaman ética.

La fiesta ajena

Liliana Heker



Nomás llegó, fue a la cocina a ver si estaba el mono. Estaba y eso la tranquilizó: no le hubiera gustado nada tener que darle la razón a su madre, ¿monos en un cumpleaños?, le había dicho; ¡por favor! Vos sí te crees todas las pavadas que te dicen. Estaba enojada pero no era por el mono, pensó la chica: era por el cumpleaños.

—No me gusta que vayas —le había dicho—. Es una fiesta de ricos.

—Los ricos también se van a cielo —dijo la chica, que aprendía religión en el colegio.

—Qué cielo ni cielo —dijo la madre—. Lo que pasa es que a usted, m'hijita le gusta cagar más arriba del culo.

A la chica no le parecía nada bien la forma de hablar de su madre: ella tenía nueve años y era una de las mejores alumnas de su grado.

—Yo voy a ir porque estoy invitada —dijo—. Y estoy invitada porque Luciana es mi amiga. Y se acabó.

—Ah, sí, tu amiga —dijo la madre. Hizo una pausa

—Oíme, Rosaura —dijo por fin—, ésa no es tu amiga. ¿Sabés lo que sos vos para todos ellos? Sos la hija de la sirvienta, nada más.

Rosaura parpadeó con energía: no iba a llorar.

—Cállate —gritó—. ¡Qué vas a saber vos lo que es ser amiga!

Ella iba casi todas las tardes a la casa de Luciana y preparaban juntas los deberes mientras su madre hacía la limpieza. Tomaban la leche en la cocina y se contaban secretos. A Rosaura le gustaba enormemente todo lo que había en esa casa. Y la gente también le gustaba.

—Yo voy a ir porque va a ser la fiesta más hermosa del mundo, Luciana me lo dijo. Va a venir un mago y va a traer un mono y todo.

La madre giró el cuerpo para mirarla bien y ampulosamente apoyó las manos en las caderas.

—¿Monos en un cumpleaños? —dijo—. ¡Por favor! Vos sí que te crees todas las pavadas que te dicen.

Rosaura se ofendió mucho. Además le parecía mal que su madre acusara a las personas de mentirosas simplemente porque eran ricas. Ella también quería ser rica, ¿qué? Si un día llegaba a vivir en un hermoso palacio, ¿su madre no la iba a querer tampoco a ella? Se sintió muy triste. Deseaba ir a esa fiesta más que nada en el mundo.

—Si no voy me muero —murmuró, casi sin mover los labios—.

Y no estaba muy segura de que se hubiera oído, pero lo cierto es que la mañana de la fiesta descubrió que su madre le había almidonado el vestido de Navidad. Y a la tarde, después de que le lavó la cabeza, le enjuagó el pelo con vinagre de manzanas para que le quedara bien brillante. Antes de salir Rosaura se miró en el espejo, con el vestido blanco y el pelo brillándole, y se vio lindísima.

La señora Inés también pareció notarlo. Apenas la vio entrar, le dijo:

—Qué linda estás hoy, Rosaura.

Ella, con las manos, impartió un ligero balanceo a su pollera almidonada: entró a la fiesta con paso firme. Saludó a Luciana y le preguntó por el mono. Luciana puso cara de conspiradora; acercó su boca a la oreja de Rosaura.

—Está en la cocina —le susurró en la oreja—. Pero no se lo digás a nadie porque es un secreto.

Rosaura quiso verificarlo. Sigilosamente entró en la cocina y lo vio. Estaba meditando en su jaula. Tan cómico que la chica se quedó un buen rato mirándolo y después, cada tanto, abandonaba a escondidas la fiesta e iba a verlo. Era la única que tenía permiso para entrar en la cocina, la señora Inés se lo había dicho: “Vos sí, pero ningún otro, son muy revoltosos, capaz que rompen algo”. Rosaura en cambio, no rompió nada. Ni siquiera tuvo problemas con la jarra de naranjada, cuando la llevó desde la cocina al comedor. La sostuvo con mucho cuidado y no volcó ni una gota. Eso que la señora Inés le había dicho: “¿Te parece que vas a poder con esa jarra tan grande?” Y claro que iba a poder: no era de

manteca, como otras. De manteca era la rubia del moño en la cabeza. Apenas la vio, la del moño le dijo:

— ¿Y vos quién sos?

—Soy amiga de Luciana— dijo Rosaura.

—No —dijo la del moño—, vos no sos amiga de Luciana porque yo soy la prima y conozco a todas sus amigas. Y a vos no te conozco.

—Y a mí qué me importa— dijo Rosaura—, yo vengo todas las tardes con mi mamá y hacemos los deberes juntas.

— ¿Vos y tu mamá hacen los deberes juntas?—dijo la del moño, con una risita.

—Yo y Luciana hacemos los deberes juntas — dijo Rosaura muy seria.

La del moño se encogió de hombros.

—Eso no es ser amiga —dijo—. ¿Vas al colegio con ella?

—No.

—¿Y entonces de dónde la conoces?—dijo la del moño, que empezaba a impacientarse.

Rosaura se acordaba perfectamente de las palabras de su madre. Respiró hondo:

—Soy hija de la empleada —dijo.

Su madre se lo había dicho bien claro: Si alguno te pregunta, vos le decís que sos la hija de la empleada, y listo. También le había dicho que te tenía que agregar; y a mucha honra. Pero Rosaura pensó que nunca en su vida se iba a animar a decir algo así.

—¿Qué empleada?— dijo la del moño— ¿Vende cosas en una tienda?

—No— dijo Rosaura con rabia—, mi mamá no vende nada, para que sepas.

—Y entonces, ¿cómo es empleada? Dijo la del moño.

Pero en ese momento se acercó la señora Inés haciendo shh shh, y le dijo a Rosaura si no la podía ayudar a servir las salchichitas, ella que conocía la casa mejor que nadie.

—Viste— le dijo Rosaura a la del moño, y con disimulo le pateó un tobillo.

Fuera de la del moño todos los chicos le encantaron. La que más le gustaba era Luciana, con su corona de oro; después los varones. Ella salió primero en la carrera de embolsados

y en la marcha agachada nadie la pudo agarrar. Cuando los dividieron en equipos para jugar al delegado, todos los varones pedían a gritos que la pusieran en su equipo. A Rosaura le pareció que nunca en su vida había sido tan feliz.

Pero faltaba lo mejor. Lo mejor vino después que Luciana apagó las velitas. Primero, la torta: la señora Inés le había pedido que la ayudara a servir la torta y Rosaura se divirtió muchísimo porque todos los chicos se le vinieron encima y le gritaban “a mí, a mí”. Rosaura se acordó de una historia donde había una reina que tenía derecho de vida y muerte sobre sus súbditos. Siempre le había gustado eso de tener derecho de vida y muerte. A Luciana y a los varones les dio los pedazos más grandes, y a la del moño una tajadita que daba lástima

Después de la torta llegó el mago. Era muy flaco y tenía una capa roja. Y era mago de verdad. Desanudaba pañuelos con un soplo y enhebraba argollas que no estaban cortadas por ninguna parte. Adivinaba las cartas y el mono era el ayudante. Era muy raro el mago: al mono le llamaba socio. “A ver, socio, dé vuelta una carta”, le decía. “No se me escape, socio, que estamos en horario de trabajo.”

La prueba final era la más emocionante. Un chico tenía que sostener al mono en brazos y el mago lo iba a hacer desaparecer.

— ¿Al chico? —gritaron todos.

— ¡Al mono! — gritó el mago.

Rosaura pensó que ésta era la fiesta más divertida del mundo.

El mago llamó a un gordito, pero el gordito se asustó enseguida y dejó caer al mono. El mago lo levantó con mucho cuidado, le dijo algo en secreto, y el mono hizo que sí con la cabeza.

—No hay que ser tan timorato, compañero —le dijo el mago al gordito.

—¿Qué es timorato? —dijo el gordito.

El mago giró la cabeza hacia un lado y otro lado, como para comprobar que no había espías.

—Cagón —dijo—. Vaya a sentarse, compañero.

Después fue mirando, una por una, las caras de todos. A Rosaura le palpitaba el corazón.

—A ver, la de los ojos de mora —dijo el mago—. Y todos vieron cómo la señalaba a ella.

No tuvo miedo. Ni con el mono en brazos, ni cuando el mago hizo desaparecer al mono, ni al final, cuando el mago hizo ondular su capa roja sobre la cabeza de Rosaura. Dijo las palabras mágicas... y el mono apareció otra vez allí, lo más contento, entre sus brazos. Todos los chicos aplaudieron a rabiar. Y antes de que Rosaura volviera a su asiento, el mago le dijo:

—Muchas gracias, señorita condesa.

Eso le gustó tanto que un rato después, cuando su madre vino a buscarla, fue lo primero que le contó.

—Yo lo ayudé al mago y el mago me dijo: “muchas gracias, señorita condesa”.

Fue bastante raro porque, hasta ese momento, Rosaura había creído que estaba enojada con su madre. Todo el tiempo había pensado que le iba a decir: “Viste que no era mentira lo del mono.” Pero no. Estaba contenta, así que le contó lo del mago.

Su madre le dio un coscorrón y le dijo:

—Mírenla a la condesa.

Pero se veía que también estaba contenta.

Y ahora estaban las dos en el *hall* porque un momento antes la señora Inés, muy sonriente, había dicho: “Espérenme un momentito.”

Ahí la madre pareció preocupada.

— ¿Qué pasa? —le preguntó a Rosaura.

—Y qué va a pasar —le dijo Rosaura—. Que fue a buscar los regalos para los que nos vamos.

Le señaló al gordito y a una chica de trenzas, que también esperaban en el *hall* al lado de sus madres. Y le explicó cómo era el asunto de los regalos. Lo sabía bien porque había estado observando a los que se iban antes. Cuando se iba una chica, la señora Inés le daba una pulsera. Cuando se iba un chico, le regalaba un yoyo. A Rosaura le gustaba más el yoyo porque tenía chispas, pero eso no se lo contó a su madre. Capaz que le decía: “Y entonces, ¿por qué no pedís el yoyo, pedazo de sonsa?” Era así su madre. Rosaura no tenía ganas de explicarle que le daba vergüenza ser la única distinta. En cambio le dijo:

—Yo fui la mejor de la fiesta.

Y no habló más porque la señora Inés acababa de entrar al *hall* con una bolsa celeste y una rosa.

Primero se acercó al gordito, le dio un yoyo que había sacado de la bolsa celeste, y el gordito se fue con su mamá. Después se acercó a la de trenzas, le dio una pulsera que había sacado de la bolsa rosa, y la de trenzas se fue con su mamá.

Después se acercó a donde estaban ella y su madre.

Tenía una sonrisa muy grande y eso le gustó a Rosaura. La señora Inés la miró, después miró a la madre, y dijo algo que a Rosaura la llenó de orgullo. Dijo:

—Qué hija que se mandó, Herminia.

Por un momento, Rosaura pensó que a ella le iba a hacer dos regalos: la pulsera y el yoyo. Cuando la señora Inés inició el ademán de buscar algo, ella también inició el movimiento de adelantar el brazo. Pero no llegó a completar ese movimiento.

Porque la señora Inés no buscó nada en la bolsa celeste, ni buscó nada en la bolsa rosa. Buscó algo en su cartera.

En su mano aparecieron dos billetes.

—Esto te lo ganaste en buena ley —dijo, extendiendo la mano—. Gracias por todo, querida.

Ahora Rosaura tenía los brazos muy rígidos, pegados al cuerpo, y sintió que la mano de su madre se apoyaba sobre su hombro. Instintivamente se apretó contra el cuerpo de su madre. Nada más. Salvo su mirada. Su mirada fría, fija en la cara de la señora Inés.

La señora Inés, inmóvil, seguía con la mano extendida. Como si no se animara a retirarla. Como si la perturbación más leve pudiera desbaratar este delicado equilibrio.

Bibliografía:

Flores, J. y Troncoso M. V. (Directores) (1998). *Síndrome de Down y educación*. Barcelona, España: Salvat.

Jiménez Alarcón C. (comp.) (1989). *Obras completas XV. Escrito sobre educación*. México: CNCA.

Maddaleno, M. *La salud del adolescente y del joven*, Washington, D.C: Organización Panamericana de la salud.

Ruiz García, M. T. (2010). *Taller de Lectura y Redacción 2. Capacitémonos Para la Vida*. México: Esfinge.

Todos iguales, todos diferentes. Tomo II. Programa para favorecer la integración escolar: manual de intervención, Madrid, España: ONCE 1994.

Rulfo, J. (1983). *El llano en llamas*. México: FCE.

Páginas electrónicas:

<http://www.youtube.com/watch?v=ojLsB1L9BTI> Los agustinos y las ciencias Parte 3 Gregorio Mendel

http://www.youtube.com/watch?v=IJHjSAev_-Q CORTOMETRAJE TALPA Juan Rulfo

<http://www.abanico.org.ar/2008/02/heker-fiesta.html>

De Los bordes de lo real (1991)

<http://www.youtube.com/watch?v=ajWnQQQXiWg> Liliana Heker

<http://www.youtube.com/watch?v=aRhw7Uqu-pE&feature=related> AMALIA COLOMBO NARRA LA FIESTA AJENA, DE LILIANA HEKER