

REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

MAYO/JUNIO

1992

educar de 0 a 6 años



13

MADRES

de alumnas

La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Comix
- Cuentos

Y todo lo que tú quieras
porque esta revista LA HACES TU

Participa en tu APA

ENVIAR A:



Puerta del Sol, 4 - 6. A
28013 MADRID
Tels. (91) 531 02 48
522 01 62 - 531 15 02
Fax: (91) 521 73 92

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre

Dirección

Población

C.P.

Provincia

Telf.

SUSCRIPCION ANUAL

- En todo el territorio nacional: 1.500 ptas.
- Otros países de la CEE: 1.800 ptas.
- Restantes países: 2.100 ptas.

Para domiciliar en Banco

Banco/Caja

Agencia

Dirección

Población

Provincia

Numero de cuenta

Titular

Señores: Agradeceré que, con cargo a mi cuenta, atiendan el recibo anual que les presente PADRES DE ALUMNOS por la suscripción anual a esta revista.

En ... a de ... de

Firma:

Página abierta: LOS SIMPSON/Marta Selva	2
Educación de 0 a 6 años: EL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. UNA INCONGRUENCIA DE LA LOGSE/Josetxo Etxebarria e Izaskun Madariaga	4
Escuela 0-3: BUENOS DÍAS, EN BUENA HORA/Concepción Acedo	8
Escuela 0-3: LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA INFANTIL/Luisa Martín	10
Buenas Ideas: VIVERO/Rosi Vélez	14
Escuela 3-6: EL PREESCOLAR ITINERANTE EN ASTURIAS/Orlindes Blanco	15
Escuela 3-6: EL NIÑO PEQUEÑO ANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS/Gloria Medrano	18
Infancia y Sociedad: LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL: TENDENCIAS, CARACTERÍSTICAS Y DESAFÍOS PARA LOS 90/Francisco Pilotti	22
Infancia y Sociedad: LA ATENCIÓN A LA INFANCIA EN DINAMARCA/Jytte Juul Jensen	25
Infancia y Salud: LA ALIMENTACIÓN EN EL PRIMER AÑO DE VIDA/Gemma Salvador	31
Infancia y Salud: DE ANTAÑO... AMAS DE CRÍA Y PAÑALES/José González-Agápito	39
Érase una vez: EL RELOJ DE LOS GENIOS/Roser Ros	40
Informaciones	43
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

ATENDER LA DEMANDA DE 0-6

Este es el mandato de la LOGSE: las administraciones públicas han de planificar las escuelas de educación infantil necesarias para atender la demanda de esta educación. ¿Pero qué demanda hay? ¿Cómo se conoce? ¿Con qué instrumentos de encuesta?

Hay que decir que, hoy por hoy, y paradójicamente, los únicos datos que nos permiten aproximarnos al conocimiento de la demanda nos los proporciona precisamente la oferta... cuando hay oferta.

Desde hace años viene habiendo oferta, para niños de 5 años primero; después, para los de 4 años. Y la demanda ha cubierto el 100% de plazas y ha satisfecho al 100% de familias.

Desde hace tres años asistimos a la oferta progresiva de la clase de 3 años. Precisamente estos días se está haciendo el recuento de la demanda a las escuelas públicas de una ciudad como Barcelona. En el momento en que la oferta ya se hace desde más de un 70% de escuela pública, la demanda supera la oferta, y quedan niños y niñas de 3 años sin poder ir a la escuela que demandan.

Si el primer año de oferta de clase de 3 años la respuesta de la demanda fue desigual e insegura, el segundo año, después de comprobar que los niños iban contentos a la escuela y que la calidad pedagógica iban mejorando, la demanda comienza a ser más firme. Hay que esperar que, muy pronto, una oferta del 100% corresponda a una demanda del 100%, y que finalmente haya parvularios completos de tres cursos, los que corresponden al segundo ciclo de la educación infantil.

¿Y en cuanto al primer ciclo? ¿Qué demanda puede estimarse si incluso desconocemos la oferta, si no aumenta la oferta, si las administraciones responsables ni tan siquiera hablan del tema?

El conocimiento de alguna realidad próxima nos ofrece los siguientes datos: un grupo de 3 escuelas infantiles ha recibido un total de 272 solicitudes de plaza, de las cuales sólo 56 podrán ser atendidas por la oferta. La correlación entre demanda y calidad también se confirma, y el conjunto de estas cifras nos permite pensar que también en el caso de la escuela infantil del primer ciclo se habría de producir un proceso como el que se va comprobando en lo que respecta a la clase de 3 años.

Así pues, para poder cumplir la ley, es preciso que las administraciones educativas cumplan su cometido de planificación e impulso, de forma coordinada y que tenga en cuenta la realidad existente, para lo cual habrán de: primero, registrar y autorizar las escuelas de educación infantil de acuerdo con su calidad; segundo, planificar su implantación no sólo en el segundo sino también en el primer ciclo; y tercero, iniciar el calendario de esta implantación.

De esta manera, los maestros podrán cumplir su exigencia de calidad, los padres podrán ver satisfecha su demanda, los niños más pequeños su necesidad de atención de calidad y su necesidad de compañía de iguales, y se podrá así conocer y atender toda la demanda de 0-6.

Edición y Administración:

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

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES
Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

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

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. **Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Mercè Marlès. **Consejo de Redacción:** Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferran Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Rafael Pérez, Francisco Rey, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro; **Castilla-La Mancha:** Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco; **Castilla León:** Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero; **Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbao, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; **Extremadura:** Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; **Galicia:** M^a Luisa Abad, Clara Agra, M^a Isabel Aguilar, Charo Belda, Adoración de la Fuente; **Madrid:** Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Teresa Pérez, Lutgarda Reig; **Murcia:** Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. **Comité Asesor:** Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Odena, Roser Ros, Rosa M. Securun.

«LOS SIMPSON»

O cómo una familia americana se da golpes contra la pared sin hacerse daño

Cuando se hace un análisis sobre la TV, normalmente hay un aspecto que predomina por encima de otras consideraciones. Es el que hace referencia a la ocultación de todo lo que no pueda aparecer en un anuncio. Los anuncios esconden todo lo que está relacionado con la vida de los productos –caducidad, fragilidad y muerte, fundamentalmente– creando una simulación que por la eficacia que ha conseguido, se ha extendido al resto de la programación hasta el punto de acabar produciendo la resurrección literal de personajes en determinadas *soap operes* estilo *Dallas*. Por no hablar de la nunca presente, o en todo caso reversible, muerte de los personajes de las series de dibujos animados que transmiten a la audiencia infantil la erótica de una violencia sin consecuencias. Aparentemente,

lo más real, *lo siniestro*, hace acto de presencia sólo en la simulación informativa de los telenoticias.

Y hablamos de simulación cuando lo que se nos presenta pretende asociarse a lo que acontece, escondiendo en todo momento que en realidad se trata de una construcción, elaborada siempre con intenciones y premisas, transmitida fragmentariamente y tratada dramáticamente en un contexto que finaliza con el *happy end* de la información climatológica, diluyendo el impacto producido por la noticia expuesta gracias a su trivialización final. Esta forma que se adopta en el tratamiento de acontecimientos duros o conflictivos ha acabado exportándose también a otros espacios o programas, y ha conseguido hacer

creer que la televisión puede hablar de todo, presentarlo todo o tratar cualquier tema y convencernos que es una ventana abierta al mundo de lo real que amplía los horizontes de quien se convierte en espectador/a. Y evidentemente nada más lejos de la verdad. En esta estrategia aparece *«Los Simpson»*, una serie de gran éxito en EE.UU. que desde el mes de enero se emite por la segunda cadena de TVE.

La serie presenta la vida de una familia media americana, desprovista de cualquier atributo que pueda generar envidia o mimesis. Precisamente, porque es la mimesis y la síntesis de la cara oculta de muchas familias americanas y europeas. Se trata de una serie organizada en torno a la construcción de unos personajes antiheroicos,

de trazo grotesco, significativamente exagerados en su fealdad y con un guión que articula unos diálogos sacados del común más lamentable que se pueda encontrar en cualquier espacio familiar. *«Los Simpson»* pretende convertirse en la caricatura de la civilización de la ignorancia. Como cualquier caricaturización, se basa en la exageración extrema y propone la visualización dramatizada de un cúmulo de tics sociales, psicológicos, afectivos y de comportamiento absolutamente terroríficos en su exposición. El complejo de culpa que rodea el mundo de los adultos de la familia –la madre, el padre, los maestros y las maestras de Bart, Lisa y Maggie– se sirve continuamente al público que los ve y que indirectamente se ve sin ser visto, como una parodia del esfuerzo que significa vivir



el conflicto. La imposibilidad de no llegar nunca a conseguir el modelo propuesto por una sociedad que impone el silencio y el rechazo a los *diferentes*. «Los Simpson» conscientes de su inadaptación pero están incapacitados estructuralmente para superarla, ya que nada más tienen contacto con el detritus cultural de la sociedad.

Este desfase, representado por las visitas al psiquiatra de familia, por la constatación de que nada más pueden ser tratados como indeseables, pretende movilizar sentimientos tranquilizadores en la audiencia en base a un ejercicio de exorcismo que finalmente desmoviliza. En los episodios que hemos analizado, finalmente, siempre o casi siempre, los protagonistas acaban juntándose después del conflicto plantea-

do en cada episodio, y encontrando el punto de conformidad en su vivencia inconsciente. «Los Simpson» introduce lo *siniestro* a que nos referíamos cuando hablábamos de los telediarios, ya que se ríe, poniéndolos en evidencia, de aquéllos que desde el barro quieren ser como el modelo que tienen propuesto y que triunfa a su alrededor, el modelo que da felicidad a las familias que viven en su mismo barrio. Por lo tanto, indirectamente, ofrece la posibilidad de ver en crudo la injusticia de una sociedad que sólo considera a los que se homologan a sus *respetables* cánones de conducta, pero no se pone en duda el modelo, ya que la trivialización dramática derivada de la exageración de las situaciones hasta un cierto punto cómicas que se plantean permite que salgan descarga-

das o descargados del ambiente *siniestro* que vivimos, con un hábil juego que elude un planteamiento analítico respecto a la *vida misma*. Este juego de identificaciones y vivencias sustitutorias que recorre las intenciones de casi toda la programación televisiva permite que se sea cada vez más cómplice de unas representaciones que desde lo más trivial proponen sustituir la experiencia personal por la delegada. Igual a lo que hacen «Los Simpson». Pero por medio de la parodia, que no la crítica, de su situación parece que son más soportables nuestros golpes de cabeza contra la pared.

Resulta curioso igualmente la forma en que esta serie ha llegado al público infantil, mediante una operación de *merchan-*

dising hábilmente promovida a partir de hacer coincidir el vídeo-clip-rap-Simpson con las horas de programación destinadas a los pequeños. La música, los objetos, pegatinas y muñecos *Simpson* generan un fenómeno de adherencia que hace que todo el mundo se adscriba a la campaña publicitaria en cuerpo y alma pero sin ningún tipo de intervención consciente.

El *merchandising* puede vencer resistencias y convencer superficialmente, pero, tal y como pasa con «Los Simpson» actualmente, eso no moviliza energías reflexivas y todo quedará, probablemente, en un episodio más de lluvia ácida de incultura con un previsible final de aburrimiento.

Marta Selva
Drac Màgic



Toda actividad del niño es importante para su educación.



educar de 0 a 6

EL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. UNA INCONGRUENCIA DE LA LOGSE

JOSETXO ETXEBARRIA e IZASKUN MADARIAGA

Una de las grandes incógnitas que a lo largo del proceso de la Reforma de la Enseñanza hemos tenido muchos colectivos implicados en crear una red de escuelas infantiles de calidad ha sido precisamente el tratamiento que se le iba a dar a esta etapa, sobre todo al ciclo 0-3, cuando ya, desde el inicio, quedó definitivamente rota.

Habría mucho que hablar sobre esta ruptura, sobre todo porque han tenido más peso las razones económicas que las filosófico-pedagógicas, lo que ha supuesto para todos y todas una desilusión bastante grande. En este trabajo no vamos a abordar todas las razones que han hecho realidad esta cuestión, únicamente nos vamos a centrar en analizar una de sus consecuencias: el tema del profesional.

La división del profesional ha estado presente desde el principio en el ánimo de los que han impulsado la Reforma y ha tenido su expresión escrita absolutamente en todos los textos que han ido apareciendo: llámese *Borrador de, Anteproyecto o Proyecto de, Libro Blanco, Logse, Decretos* y demás. La única incógnita que no se ha desvelado hasta el final ha sido la «identidad» de ese «personal debidamente cualificado» y el número de profesionales de la misma categoría que para el 3-6, íbamos a tener en el 0-3.

A este respecto, el *Decreto de Mínimos* dice que este personal cualificado «estará formado por Maestros especialistas en Educación Infantil o Profesores de Educación General Básica especialistas en Preescolar, y por Técnicos superiores en Educación Infantil o Técnicos especialistas en Jardín de Infancia», eso sí, garantizando que *por cada seis unidades o fracción* deberá haber, al menos, un maestro.

Por contra, el segundo ciclo «deberá contar, como mínimo, con un Maestro especialista en Educación Infantil o un Profesor de Educación General Básica especialista en Preescolar, *por cada unidad*».

Esta división tiene como consecuencia una diferente concepción de los dos ciclos, está claro. Por mucho que el MEC haya argumentado a favor de la educación desde el nacimiento y de que la etapa de Educación Infantil es una etapa con características específicas que la definen como tal, nos ha demostrado que no cree en nada de esto. Con la introducción en este ciclo de otro tipo de profesionales: FP-2 (por cierto a extinguir a corto plazo por la misma Reforma) y el Módulo 3 de Educador Infantil, queda patente que para el MEC es válido un nivel de cualificación inferior al universitario, es decir, al «maestro con la especialización correspondiente» que educará exclusivamente en el segundo ciclo.

Desde nuestra perspectiva de profesionales de la Escuela Infantil, es innegable que este hecho tiene muchas repercusiones en distintos ámbitos. El ámbito pedagógico será el primer y más importante, pero también afectará a las relaciones laborales e incluso tendrá repercusiones en el plano social. Por tanto, vamos a ir analizando el tema desde estos tres planos.

Aspecto Pedagógico:

Preparación del profesional

La Coordinadora de EE.II. de Guipuzkoa hizo suya la propuesta del 6º Congreso en donde se reivindicaba *un único profesional, Maestro Especialista en Educación Infantil para toda la etapa*.

Creemos que la educación es una tarea muy compleja en la que intervienen gran cantidad de variables. Es evidente que la formación no puede basarse únicamente en las intuiciones que cada cual pueda tener, en conocimientos estancos, o en una serie de recetas prefabricadas. Hace falta una buena base de partida, obtenida a través de una formación universitaria lo suficientemente sólida y que se irá configurando en etapas sucesivas de formación. Una preparación tal que capacite al profesional para abordar el tema educativo en toda su complejidad, desde el conocimiento psicopedagógico hasta el científico; que le permita analizar puntos de vista diferenciados, contrastar teoría y práctica y en definitiva avanzar y hacer dinámica la tarea educativa.

Toda reforma educativa trae pareja una reforma de formación de los docentes. La Educación Infantil más que ninguna otra etapa está necesitada de esta reforma, ya que la actual especialidad de preescolar no responde en su concepción a la totalidad de la etapa. El Consejo de Universidades propuso la titulación de *DIPLOMADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA. Opción: Educación Infantil*, con una duración estimada de las enseñanzas de 3 años.

En este sentido hay que comentar que bastantes colectivos (entre ellos el nuestro) abogan por una licenciatura que compaginando teoría y práctica, posibilite una sólida formación docente. De esta manera además se llegaría a la realidad del cuerpo único de enseñantes.

Por qué decimos maestro

Porque pensamos que todos los profesionales de las distintas etapas tienen que tener una base de formación igual, al objeto de dar coherencia al sistema educativo. No se puede focalizar la tarea y perder la perspectiva general. El niño y la niña se educan desde que nacen. En cada momento (y no es fácil delimitar edades) la educación tiene unas características determinadas y con diferentes matices para cada edad evolutiva. El conocimiento de estas diferencias vendrá dado por *la especialidad correspondiente*, porque lógicamente no se puede organizar el trabajo pedagógico de igual manera para un aula de bebés, o de niños/as de 3 años, o de 6 o de 14. En cada edad será importante o fundamental algo que en la otra no tiene tanto valor. Lo importante es conocerlo y entenderlo a la luz de un proceso evolutivo. Por ejemplo, en bebés será importante crear fuertes lazos emocionales-afectivos y en los de 6 años aprender a leer y escribir. Así sucesivamente.

Un único profesional para todas las tareas

Tal y como está planteada la Ley hay un riesgo de caer en diferenciación de tareas (asistenciales y educativas) en función de la formación del profesional (FP o diplomados).

Este tema ha sido nuestra constante batalla, porque desde nuestro planteamiento de trabajo en la E.I., el carácter fundamental de la etapa estará marcado por la imposibilidad de segmentar la tarea educativa, ya que el niño/a percibe su existencia desde la absoluta globalidad. A esta edad toda la actividad del niño y de la niña llega a ser importante para la educación. No es posible pensar en actividades de primero y segundo orden. Por este motivo, desde la escuela, no es posible pensar en dos categorías de profesionales para dar una única respuesta educativa. Porque, volvemos a decir, todo es educativo, cualquier momento de interrelación con el niño, y *sobre todo* los contactos íntimos y personales, como cambiarlos, darles de comer, acostarlos, etc. Son éstos los momentos de mayor relevancia educativa desde el punto de vista afectivo y relacional.

Otra de las razones para no dicotomizar la tarea está basada en el hecho de que la relación afectiva con el adulto es fundamental para el crecimiento madurativo del niño/a. Cuanto menos edad tenga éste, además, entonces y más imprescindible resultará. Si como educadoras y educadores nos proponemos optimizar el desarrollo de la niña o el niño en todo su potencial, necesitamos



¿Está frío o caliente? ¿Dulce o salado?



Y entonces sabéis qué pasó...

garantizar el medio estimulante y el clima de seguridad que únicamente podrá proporcionarle la vinculación afectiva.

Ésta es una idea que también viene remarcada en el propio *Diseño Curricular Base* cuando refiriéndose a las especificidades del primer año del niño y de la niña, dice: «Si el educador quiere realmente que su relación con el niño sea estimulante, debe implicarse con él en todas estas situaciones diversas, pues, entre otras cosas, que el niño establezca una vinculación emocional segura y positiva requiere tiempo, dedicación, constancia y presencia tanto en la limpieza como en la estimulación del lenguaje, tanto en la comida como en el fomento de la autonomía. No es posible querer estimular a un bebé y mantener con él relaciones positivas y enriquecedoras, y, al mismo tiempo, pretender circunscribir la intervención a un determinado momento en una determinada circunstancia.»

La globalidad en el niño y la niña

El niño y la niña nacen con una serie de reflejos, a partir de los cuales van a desarrollar las diferentes áreas: psicomotricidad, inteligencia, lenguaje, afectividad, etc. No obstante todas estas áreas están interconexas, no pudiendo separarse unas de otras. Están globalizadas en el propio ser. El niño/a siente, piensa y percibe al unísono, siendo la totalidad del sujeto la que interacciona con el medio que le rodea.

Por poner un ejemplo bien conocido en nuestra práctica: *La comida*. Alrededor de esta actividad se ponen en marcha infinidad de mecanismos madurativos que superan el hecho biológico de alimentarse. Desde una perspectiva socializadora vemos que la niña y el niño entran en una dinámica de aprendizaje de hábitos alimenticios, normas de comportamiento, hábitos de limpieza, comunicación con los demás, etc. y, a la vez, entran en función otros mecanismos madurativos. Por ejemplo, la motricidad, en cuanto que supone ir controlando la postura, la segmentación del brazo y de la mano, la masticación y deglución, la coordinación viso-manual, etc. A nivel intelectual: hoy me ha tocado el vaso grande, el plato pequeño y verde, tengo tres croquetas... A nivel sensorial: está frío o caliente, salado o dulce, espeso o ligero... En el lenguaje: conocer los nombres de los alimentos, conversación a la hora de comer... Y así iríamos desgranando todas las funciones que se ponen en marcha alrededor de una acción. Pero, y aquí estaría el *quid* de la cuestión, lo que intermedia en la puesta en marcha de todo este mecanismo es la relación afectiva que exista con respecto al grupo. Si este niño o niña está enfadado/a con nosotros/as, o tiene algún disgusto de cualquier índole, no comerá y en tanto no supere esta situación se va a mantener bloqueado/a para los aprendizajes.

Con esto queremos decir que aunque metodológicamente, para explicar u organizar nuestro trabajo, hablemos de áreas de desarrollo por separado y unas

detrás de otras, están todas ellas presentes de manera simultánea en las experiencias y en el desarrollo de la niña y del niño y en consecuencia deben estarlo en su educación.

De todo ello se deduce que nuestro planteamiento educativo con los niños y niñas tiene que estar por organizar el trabajo en torno a los centros de interés, es decir, en torno a lo que para la niña/o es importante en cada momento de su propio desarrollo evolutivo y en donde de manera conjunta, interrelacionada, va a ir poniendo en marcha todos los mecanismos que posibilitarán llegar a la estructuración de su personalidad. Éste será en suma el último objetivo de la Educación Infantil.

Repercusiones en el ámbito laboral:

La primera consecuencia que se deriva de esta Ley es la división de los profesionales en categorías de primera y de segunda.

Este hecho agudiza aún más el alto grado de jerarquización que se manifiesta en los cuerpos del profesorado del sistema educativo.

Será necesaria una igual consideración para que pueda darse una auténtica profesionalización de los y las docentes que desempeñan su trabajo en cualquier nivel, sin preocuparse por ascender para obtener un mejor sueldo u otros beneficios. Esto repercutiría asimismo en descender la cota de «fugas» de los buenos profesionales hacia otros niveles mejor remunerados.

En definitiva, la vía para evitar esta situación sigue siendo algo que no dejamos de reivindicar: la creación del *cuerpo único del profesorado* en donde a todas y todos se les posibilite conseguir la categoría profesional y salarial máxima, trabajando en cualquiera de los niveles educativos.

Repercusiones en el ámbito social:

La Escuela Infantil, en lo que se refiere al primer ciclo al menos, es una etapa que socialmente no está considerada como educativa. Ello ha contribuido sin duda a que la escolarización propiamente dicha haya comenzado a los 3 años y a que nuestros centros se hayan relacionado más con la custodia y guarda de los niños y niñas mientras los padres/madres iban a trabajar.

La llegada de la Reforma supuso para nuestro colectivo cierta esperanza de que, por fin, nuestro trabajo de muchos años iba a ser reconocido desde la Administración y de una vez por todas íbamos a llegar a la dignificación de este sector.

La realidad en cambio ha sido bien distinta. Como decíamos antes, parece que la propia Administración no termina de creerse lo que asegura en su in-

troducción al planteamiento de la Reforma, de que la niña/o se educa desde que nace, de que la etapa de Educación Infantil es una etapa con características específicas, de que es el primer eslabón del Sistema Educativo, etc. Nos planta dos categorías de profesionales y entra en la contradicción más escandalosa que se puede esperar.

Todas y todos sabemos que en la base de esta división hay un fuerte componente económico, de aprovechar el excedente de maestras/os y demás, pero en definitiva lo que consigue es perpetuar la no comprensión social de etapa educativa y por ende la desvalorización de esta etapa con respecto a las restantes.

Mucho nos tememos que, a pesar de esta Reforma, no vamos a conseguir desterrar el término de «guardería» con una diferenciación muy clara con respecto al de «escuela».

La educación de los más pequeños se considera como la «más sencilla» y por supuesto «supeditada» a lo que va a ser la educación en etapas posteriores. La Administración hace un intento de superar el «pre» con la nueva denominación de «Educación Infantil», pero está claro que no lo va a conseguir así.

Por otra parte no es casualidad que sea la mujer la que de forma masiva se encargue de la educación a estas edades, al fin y al cabo hay una correlación bien alta entre la valoración social de lo que se enseña y el sexo del enseñante. A mayor valoración social, mayor participación del hombre en la enseñanza, y, al revés, a menor consideración, mayor presencia de la mujer.

Mientras se siga manteniendo diferente rango profesional en base a las especialidades que hagan los maestros y maestras o, lo que es más grave, se diferencie la exigencia de preparación para ellos y ellas, estaremos cada vez más lejos de conseguir superar esta realidad.

Desde nuestra práctica reivindicaríamos la mejor preparación para el profesional de la E.I., porque cada vez son más los estudios que demuestran la importancia crucial (en muchos casos determinante) de las primeras vivencias del niño/a. Un error en la transmisión de conocimientos es un error fácilmente subsanable. Un error en la formación de la personalidad, es algo infinitamente más grave. Sepamos bien lo que tenemos entre manos, porque, a diferencia de los niños y niñas mayores, los nuestros no van a tener recursos para defenderse en el caso de que actuemos mal con ellos y ellas.

Ésta es una idea que esperamos se entienda algún día. La Reforma nos ha decepcionado, es verdad, pero para nosotras y nosotros no puede suponer un punto y final. Seguimos apostando por una Educación Infantil de calidad, pública y gratuita, algo que la Administración no ha solucionado. Nos queda mucho trabajo por delante.

J.E.I.M.

Coordinadora de EE.II. de Euskadi



¡Hola! ¡Bienvenida!

escuela 0-3

¡BUENOS DÍAS, EN BUENA HORA!

CONCEPCIÓ ACEDO

Son las 8 de la mañana. Se abre la puerta de la escuela y se despereza el día. La primera llamada. Aida con su amplia sonrisa matutina. «Buenos días, preciosa.» La escuela adquiere identidad: ha llegado el primer protagonista.

Dos o tres llamadas más, caras pequeñas y confiadas que inician el día con una mirada juguetona. Unos buenos días sonrientes, a pesar de la pereza y del lunes, un beso y una caricia y las ganas de compartir el día, imprescindible equipaje para emprender un camino seguro y conocido por todos.

Nos situamos en la clase *Cucuruchos*. Son los mayores de la escuela, tres o cuatro años de experiencia y conocimientos acumulados con sumo cuidado en estas pequeñas figuras que adornan nuestro entorno.

Las dos primeras horas en nuestra clase pasan de prisa. Los niños entran

acompañados por el padre, la madre, el tío, la abuela... Se establece un trasiego continuado y ágil: Federico y Marta dan los últimos bocados a su desayuno; Pol, Aida y Aitor, los más madrugadores, juegan con los coches en la pista dibujada en el suelo; Arnau refunfuña al despedirse de su padre de mala gana; Juan y Eric acaban de colocar la servilleta y la toalla en su sitio, mientras hablan con entusiasmo de cualquier hallazgo inesperado; Sergio, Alejo y Javier corren hacia la «Sala grande», contigua a nuestro espacio clase; José realiza la ronda matutina con su madre y deja a su hermanito en la clase de lactantes; y los demás... irán llegando poco a poco y se sumarán a los juegos previamente organizados o a alguna propuesta siempre atrayente.

Hasta las 10 no estaremos todos, los últimos en llegar serán Ana, con la «abuelita» –siempre de un humor excelente–, y José Luis, con los ojos vivarachos, obsequiándonos a todos con sus muecas de complicidad.

Durante este rato se ofrece a los niños una atención personalizada. Explico el cuento que Ma. del Mar me ha pedido, hablo con la madre de Nuria sobre el jarabe que ha de tomar, elogio el juguete que Arnau ha traído consigo, visto las muñecas junto con Marta y Clara, superviso el desayuno con Aitor, le saco el jersey a Sergio (que suda como si fuera pleno verano...); luego, con aquellos que lo desean, preparo la pintura del mural que haremos cuando llegue mi compañera...

La clase *Cucuruchos* no es espaciosa, así que tenemos que aprovechar las posibilidades de la escuela y la circulación de los niños por los diversos espacios contiguos al nuestro; es una forma de rodar a la que ya estamos habituados.

En medio de este desorden no se pierde ni un solo minuto. Los juegos, los diálogos, las entradas y salidas, las inevitables reparaciones de los juguetes, las subidas y bajadas por el tobogán instalado en un rincón de la clase, se han ido entrelazando pausadamente; la actividad se desarrolla, como cada día, de una forma fluida y lógica, los niños realizan siempre un juego coherente, y, aunque resulte extraño, no se molestan entre sí, existe un entendimiento palpable, fruto de algunos meses de escuela, de un trabajo sistemático de hábitos, de un espacio distribuido de acuerdo con la actividad natural del niño y, sobre todo, de un modo consciente y voluntario de entender la educación de los más pequeños. Pero seamos francos, en la clase *Cucuruchos* se oyen gritos, risas y alguna que otra discusión acalorada. INEVITABLE.

Es el resultado inevitable cuando se quiere ofrecer un margen de autonomía y acción individual, cuando se pretende que sea el niño el que averigüe cómo

se hace algo, qué es lo que puede hacer, cuándo tiene que hacerlo, con quién, por qué o dónde. El ruido y el movimiento que provocan estas acciones sólo pueden resultar molestos si no estamos implicados en la clase, ya que la atmósfera, el ambiente, rico en relaciones y situaciones, es de amistad. El adulto al que no interesa esta actividad, que no comparte el contexto, es el único al que le puede molestar la alegre actividad de la clase *Cucuruchos*, pero nunca, sin embargo, al que se ha integrado, sumergido, en este mundo incomparablemente activo.

Desde su nacimiento, los «cucuruchos» han realizado numerosos intentos de cobrar un mayor empuje. Ahora, acertando cada día un poco más, aprendemos a frenar. Este frenazo necesita, muchas veces, la pauta del adulto. Y es por ello por lo que sobre las 10 menos cuarto o las 10, siempre montamos algún juego que rompa el dinamismo espontáneo y señale el momento destinado a gozar de una mayor tranquilidad. Es importante este sentimiento de bienestar, que habrá ido calando en el niño con suavidad, hasta convertirse en necesario. De este modo, explico un cuento, propongo un juego de adivinanzas, miramos fotos y las comentamos, invito al cotilleo y las confidencias sobre lo que haremos mañana, saco algunos rompecabezas, sugiero escuchar el silencio de otros espacios, cantamos algunas canciones...

Generalmente, después de estos breves momentos, llegan las propuestas «formales» de actividad, de cualquier tipo: barro, sesión de papeles, pintura, audición. La que tengamos pensada y preparada para hoy. A menudo, estas actividades se realizan en pequeños grupos, mientras los demás, guiados por su curiosidad innata, buscan nuevas posibilidades y juegos en los rincones de la clase, o salen al patio, a no ser que la propuesta implique que todos salgan al mismo tiempo.

Puede que más tarde, ya en casa, el padre de Marta le pregunte: ¿Qué has hecho hoy en la escuela? ¿Qué has pintado? Y Marta abrirá sus ojos de luna llena y en su cara se dibujará un interrogante: ¿pintar? Claro, pero HE JUGADO.

Marta todavía no lo sabe, pero para ella la pintura ha constituido simplemente una anécdota, porque lo que importa en la escuela infantil no son las actividades que realizamos, sino las actitudes que adoptamos. Porque la respuesta sorprendida de Marta, nosotros sí que la sabemos interpretar: he aprendido a descubrir, a estar, a compartir.



La comunicación, factor de crecimiento personal.

escuela 0-3

LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA INFANTIL

LUISA MARTÍN CASALDERREY

El tema de la comunicación que los niños establecen entre sí de pequeños y cuando apenas hablan empezó a interesarme a raíz de un trabajo realizado para una escuela de maestros. Desde entonces, estoy especialmente sensibilizada por el tema. Creo que muchas veces la demanda exterior es la que nos obliga a empezar un proyecto que, después, mientras se lleva a cabo, nos entusiasma y nos implica totalmente; aunque quizá nunca nos habríamos decidido a realizarlo sin este impulso ajeno. También pienso que estas ocasiones de demanda externa, tanto si es académica como si no lo es, constituyen oportunidades fabulosas para sistematizar nuestra práctica y reflexionar sobre nuestras concepciones educativas más arraigadas; ésas que nunca aparecen cuando formulamos nuestros principios, pero que se pueden ver en nuestra propia acción. Finalmente, pueden ser de utilidad –me refiero a mi experiencia personal– para algo a lo que estamos poco acostumbrados: *descubrir todo aquello que sabemos y no sabemos que sabemos*. Me parece una actividad muy estimulante, lúdica e interesante. Todos deberíamos practicarla más a menudo.

Muchas veces los maestros, en nuestro afán por hacer cosas, con la buena voluntad de realizar bien nuestra tarea, podemos caer en un error comprensible:

situarnos siempre *delante* de los niños y querer que hagan aquello que nosotros sabemos o creemos que puede ayudarles a crecer, a progresar, a aprender... Creo que también debemos aprender a situarnos *detrás* de los pequeños y observar todo aquello que hacen, conocen o les mueve... De esta manera, no sólo podremos modificar nuestras propuestas hasta adecuarlas, en la medida de lo posible, a sus necesidades e intereses –facilitando, así, el aprendizaje–, sino que también conseguiremos aprender mucho más sobre nosotros mismos y hacer que nuestro trabajo sea menos rutinario, más creativo y bastante más satisfactorio.

Algo así es lo que experimenté al realizar el proyecto al que he hecho referencia. Y desde entonces algunas cosas han cambiado en mi *manera de hacer*.

Claro está que mis reflexiones no tienen ningún rigor científico. Sólo tienen el valor de partir de la práctica cotidiana. Se pueden, pues, tomar como pensamientos en voz alta o como lectura furtiva de un diario abierto.

La comunicación de los niños pequeños

Estoy convencida de que uno de los factores que más influyen en la construcción de la personalidad y en el crecimiento personal es *la comunicación*, es decir, el intercambio que se produce entre los seres a partir de una relación de calidad. Digo entre los seres porque no creo que las relaciones se den solamente entre personas; también puede existir intercambio comunicativo –de distinto valor– entre personas y objetos y, aún más, entre personas y animales. Tampoco es el mismo tipo de comunicación, quizá, el que se establece entre dos adultos, entre un adulto y un niño o entre niños pequeños de edades parecidas.

Hablando de la comunicación de los niños pequeños, afirmaré que el hecho de la relación parte siempre de su acción, que es observada, acogida, contrastada, contestada... por el otro –adulto o niño– que, con su propia acción, aporta, modifica, paraliza, matiza, llena de significado... la primera. Y en esta dinámica de intercambios se produce el progreso cognitivo mediante una negociación de significados que va ampliando, al mismo tiempo, el repertorio lingüístico del niño, el conocimiento de sí mismo y el del mundo que le rodea.

Un bebé que no obtuviese respuesta emotiva, afectiva, gestual, verbal ni de ningún otro tipo a sus acciones –movimientos, llanto, miradas, sonidos, gritos...–, aunque sus necesidades físicas básicas estuvieran atendidas, no sólo sería un niño sin capacidad de comunicación, sino que además, posiblemente, tendría un retraso cognitivo generalizado. Suponiendo que lograra sobrevivir en esas condiciones.



La acción de uno obtiene su contraste y significado en los otros.

La adquisición de competencias lingüísticas, es decir la adquisición de instrumentos para la comunicación verbal y no verbal, pasa por unas fases, ya que es un aprendizaje. Cuando el niño nace no comparte ningún significado con nadie. Pero desde el primer momento, a partir de las atenciones que recibe y de la actitud con que se le dan, el niño empezará a relacionar sus sensaciones con esta intervención externa. Ello le permitirá ir negociando un «código» particular, sólo compartido por el bebé y la persona que le hace de madre, pero en expansión continua hacia nuevos significados y nuevas personas con las que negociar.

Para que los intercambios sean enriquecedores y aporten siempre esta ampliación de significados, es necesario que haya experiencias comunes, interés por entender al otro, actitud abierta, expresividad, respeto por las manifestaciones del otro, por los turnos de intervención, progresivo conocimiento del otro... El niño pone su parte siempre. Los educadores –padres o maestros– hemos de ser conscientes de la trascendencia de nuestras acciones y de nuestras omisiones.

Así pues, tomando como punto de partida el nacimiento y en función de la calidad de las atenciones que le dediquemos, el recién nacido, para entrar en comunicación, comenzará por utilizar manifestaciones globales del cuerpo, más o menos incontroladas (movimiento, tono muscular...), pasará por la utilización de algunas de las posibilidades expresivas de parte de su cuerpo (miradas, sonrisas, gestos, sonidos, contactos...), por acciones progresivamente controladas e intencionadas de todo el cuerpo (acercamientos, acciones, posturas...), hasta llegar a la palabra y a sus matices y, más adelante, al uso de elementos externos (apariciencia, olor, etc.) y a una mayor elaboración de las anteriores, que todavía se mantienen.

El campo de intereses también se va incrementando y, por lo tanto, se amplía la negociación de significados: primero, quizá sólo se refieren a necesidades básicas (hambre, sueño, frío, calor...), después pueden referirse a emociones (satisfacción, miedo, alegría...): ambos son rudimentarios, poco claros e indefinidos. Más adelante se negocian significados referentes a acciones corporales y a juegos que habitualmente se le hacen al pequeño; entraría ya, en alguna medida, la demanda y el rechazo. Posteriormente, podríamos hablar de significados que tienen relación con manipulaciones de objetos que reproducen un efecto determinado y que el niño quizá puede prever; entramos en el campo de las imitaciones. Finalmente aparece la palabra de manera progresiva, con el uso del símbolo, que irá complicándose cada vez más.

Todas las potencialidades humanas personales se desarrollan a partir del contacto dialógico, que no sólo aporta información y seguridad al pequeño, sino que también colabora en su maduración neurológica y establece cada vez más conexiones en esa compleja red que será su sistema nervioso.

Por todo ello es importante y necesario crear un ambiente comunicativo de calidad en torno al niño para garantizar su desarrollo armónico.

Pero cuando se trata de intercambios comunicativos entre los mismos niños –todavía más si éstos son muy pequeños– y dentro del medio escolar, es el educador quien debe estar atento para observar cómo se producen, qué medios pueden favorecer su calidad y qué factores intervienen para que sean realmente constructivos. De esta manera, podrá proporcionar a los niños un marco adecuado y unas condiciones favorables para su desarrollo.

El niño entre niños

Probablemente, todos hemos tenido ocasión de ver cómo reaccionan los niños pequeños ante otros niños. Parece como si hubiera un especial atractivo que les lleva a observar atentamente las acciones del otro, a mirarle, a sonreír, a imitarle... Muchas veces, un niño que se siente observado por otro, repite sus acciones, controlando con la mirada que sigan aún interesando. Se establece así una especie de complicidad que puede llevar a acciones paralelas e incluso, a veces, a colaboraciones en las que las aportaciones de iniciativas de uno y otro pueden modificar la acción conjunta resultante. Si, por el contrario, el niño observado se siente amenazado por el otro, es posible que defienda su acción y los objetos que en ella intervienen por medio de una delimitación del territorio, una interrupción de su actividad o la búsqueda de una ayuda exterior que le proteja de su temor.

En cualquier caso parece que siempre se produce el intento de descifrar la intencionalidad de la acción de los demás en la medida que despiertan el propio interés. El hecho de que este desciframiento se ajuste más o menos a la realidad depende de las experiencias anteriores de cada niño y del nivel de evolución conseguido. Pero también está sujeto a las actitudes fomentadas, valoradas y propiciadas por los educadores que influyen día a día –conscientemente o no– en el desarrollo de las situaciones.

Si los maestros no estamos atentos a estas comunicaciones sutiles y muchas veces silenciosas, es fácil que las ignoremos y que las interfiramos continuamente, privando a los niños de un proceso cognitivo, relacional y comunicativo muy interesante.

Entonces, ¿cuáles pueden ser las condiciones que mejor favorecerán la comunicación entre los mismos niños? Para empezar, tengo que decir que pienso que no son diferentes de las que facilitarían la comunicación entre dos adultos o entre el adulto y el niño.

Serían las situaciones relajadas, sin aglomeración de personas ni de objetos, con posibilidad de libre acción y de creatividad, con un cierto clima de intimidad. Más que unos momentos determinados, creo que es importante la actitud de escuchar al otro, de acomodarnos a él, de propiciar el intercambio. Si

existe esta actitud, seremos capaces hasta de transformar las condiciones, de crearlas si es necesario. Y, en cambio, se desaprovechan magníficas oportunidades cuando no se está sensibilizado.

Lo que dificulta el intercambio es, por encima de todo, no tener ganas de realizarlo, no valorarlo como algo importante, no propiciar un ambiente relajado y afectivo, no estar atentos al otro, no tener nada que decir o comunicar... Y también el agotamiento, el malhumor, las actuaciones mecánicas u obligadas, las preocupaciones y todas aquellas actitudes y sentimientos que nos hacen encerrarnos en nosotros mismos.

Aunque crea que las cuestiones actitudinales son las más importantes, para que sean posibles, es necesario, también, tener en cuenta un mínimo de condiciones materiales y considerar el número total de niños y la manera de repartirlos para las distintas actividades, el espacio que ofrecemos, el material que adquirimos y proporcionamos a los niños, la organización del espacio y de los materiales, el papel que damos a nuestra intervención. Si llevamos a cabo nuestro papel de manera que no paremos de movernos, de hablar, de intervenir, de mandar, de proponer... es fácil que no demos lugar a la comunicación. Diría que ni a la comunicación entre los mismos niños, ni a la nuestra con cada uno de ellos y ni tan siquiera, a la de cada niño con los objetos. Sin ser conscientes de ello, quizá les estemos conduciendo a una superficialidad total de vida.

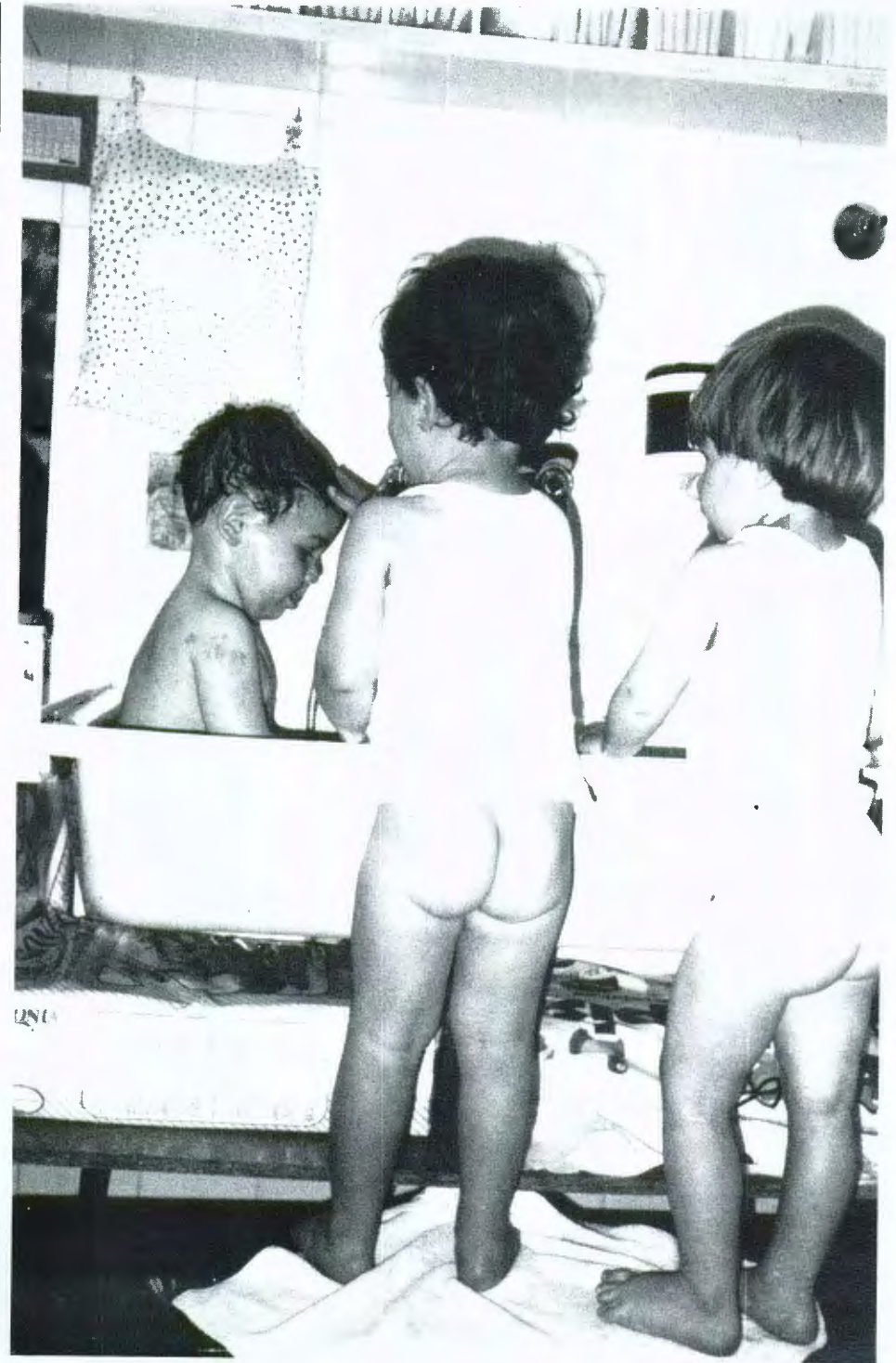
Sólo hace falta este cambio de visión, este «clic» mental tan simple, para poder dar una nueva oportunidad a los intercambios comunicativos de los niños entre sí, y estar atentos para potenciar su calidad, para darnos cuenta del papel que tienen en la construcción de la personalidad, y acabar de creernos que no sólo gracias a nosotros los niños aprenden, sino que también de nuestra actitud y manera de hacer dependen las posibilidades de que entren en acción otros factores muy educativos.

Y si, además, somos capaces de conseguir que los niños reflexionen sobre sus propias actuaciones comunicativas en la medida de sus posibilidades y de una manera personal y lúdica, quizá estaremos consiguiendo que toda esta actividad tenga un papel básico en la formación de los pequeños.

L.M.

Bibliografía:

- KHAPP, M.L.: *Comunicación no verbal*, Barcelona, Paidós, 1982.
PERINAT, A.: *La comunicación preverbal*, Barcelona, Avesta, 1986.
STAMBAK, M.: *Los bebés entre ellos*, Barcelona, Gedisa, 1984.



Manifestaciones globales del cuerpo.

Vivero



S. ALHANSA - V. N. GADEA



S. ALHANSA - V. N. GADEA

Tener un pequeño vivero en clase, en el jardín o en una zona del patio de recreo es cosa fácil y muy divertida.

Para ello podemos usar macetas, cajas-envases de madera o plástico de los de fruta, recubiertas por dentro con un trozo de arpillera o plástico con agujeros para que, al regarlas, no se encharque el agua; o bien cajas de poliestireno, con pequeños compartimentos (de los envases de macetitas pequeñas de cactus que podemos pedir en las floristerías).

Podemos llenarlas con tierra para macetas, turba, e incluso con serrín.

¿Queréis ver cómo crecen los garbanzos y lentejas que mamá os pone en el puré?

Pues poned en la tierra que habéis preparado: lentejas, garbanzos, habichuelas... cubridlas con un poco más de tierra o serrín y echadles un poco de agua. Regadlas todos los días para que no se sequen y veréis qué rápido crecen y cómo echan frutos.

¡Y es que la tierra, NUESTRA TIERRA, se merece todo nuestro amor y nuestro cuidado! ¡Conservemos nuestra querida tierra!

Rosi Vélez

EL PREESCOLAR ITINERANTE EN ASTURIAS

ORLINDES BLANCO

El preescolar itinerante hoy llamado de ATENCIÓN AL PREESCOLAR DESESCOLARIZADO atiende aquellas zonas donde se diagnostica la necesidad.

El equipo inicial se ha desvertebrado para integrarse en los CAR formando parte del equipo del CENTRO DE APOYO Y RECURSOS. Las asistentes sociales sirven de soporte a las tareas planificadas en el equipo del CENTRO.

Nace el preescolar itinerante, para paliar las desigualdades existentes entre las diferentes comarcas asturianas. Desigualdades producidas por la orografía de nuestra región a la vez que acentuadas por factores históricos sociales y políticos que determinaron el aislamiento de la población de la alta montaña.

En estos pueblos, con accesos en mal estado, viviendas de construcción muy antigua y con servicios básicos precarios, vive un número reducido de habitantes con predominancia de familias de carácter patriarcal, en las que pue-

den coincidir tres generaciones además de otras personas de distinto parentesco, en las que la mujer ocupa, casi siempre, un papel secundario y la figura principal es el abuelo.

Los recursos económicos los obtienen a través de la agricultura y la ganadería, y, en algunos casos, se combina con el trabajo en la mina de los más jóvenes.

En este contexto, el programa del preescolar itinerante no se reduce a lo estrictamente educativo, como institucionalmente se entiende la educación. El programa echa raíces en las necesidades del medio en que se desarrolla y se extiende a las familias, y se convierte en un programa de animación sociocultural, en el cual maestros y asistentes sociales abordan la problemática, cual si fuesen miembros de esa comunidad. Es, pues, un programa flexible, dotado de vehículos todo terreno por incidir en una población diseminada, sirviendo como correa transmisora entre esta población y los servicios institucionales.

Los profesionales que forma el equipo del preescolar itinerante (maestros y asistentes sociales) desarrollan su trabajo desde dos vertientes:

- Trabajo directo en las zonas.
- Trabajo en equipo de planificación, en locales comunes durante los días en los que no se realiza trabajo directo en las zonas.

El desarrollo de este programa se llevó a cabo por medio de CONVENIOS: Educación-Principado de Asturias.

El trabajo directo en las zonas se concretaba en, al menos, dos días a la semana de «escuela». Esto supone el transporte y la atención a los niños, incluso durante la comida, a cargo del maestro.

La relación niños-maestros-asistentes sociales-padres, se lleva a cabo tanto en la escuela, por la participación de los padres en algunas actividades, como (aprovechando el transporte) en visitas del grupo transportado a la casa de alguno de sus compañeros, con motivo de alguna merienda, cumpleaños, etc.

La relación padres-profesionales del equipo se concreta en visitas individualizadas y en reuniones periódicas de grupos de padres.

La relación comunidad-instituciones-maestros y asistentes sociales se desarrolla por la participación de éstos en las actuaciones propias de la comunidad, promoviendo el acercamiento de las instituciones al medio en que viven.

Evolución

Los objetivos de este programa, evolucionan, se modifican y se redefinen año



Un juego de clasificación.

a año acomodándose a las circunstancias, aunque mantienen básicamente los objetivos iniciales:

- 1.- Compensar las desigualdades que el ambiente de origen produce en los niños.
- 2.- Promoción social de las familias y sociocultural del entorno.

Trabajo con los niños

En esta etapa, el objetivo no es tanto el aprendizaje como el desarrollo de capacidades, con unas metas concretas:

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA

- Conseguir que el niño sienta seguridad en sí mismo.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO Y DESENVOLVIMIENTO EN ÉL

- Que conozca las normas y hábitos de comportamiento de la comunidad.

COMUNICACIÓN

- Desarrollar la capacidad de expresión a través de los distintos lenguajes (con especial atención a su lengua materna).
- Que adquiera un desarrollo motriz progresivo.

Uno de los condicionantes de la acción educativa es el medio en el que está inserta.

Por eso es necesario aprovechar los recursos que ese medio ofrece, pero también enriquecer sus experiencias poniéndolas en contacto con otros medios próximos mediante excursiones organizadas, a la capitalidad del municipio, a playas, aeropuerto, etc.

La actividad en la escuela se lleva a cabo de una forma placentera y el aula es un espacio estructurado para que el niño tenga un ambiente lúdico, que responda a sus necesidades y que le ponga en contacto con materiales que, de otro modo, no estarían a su alcance.

Las aulas son, en algunos casos, muy particulares. Son locales habilitados que en su origen fueron: escuelas en desuso, bajos de hórreos o locales diversos cedidos por los padres para tal efecto.

El aula se transforma según la programación que se lleve a cabo en cada espacio de tiempo.

La permanencia en el aula comienza a las 10 ó 10:30 de la mañana, hasta las 5 ó las 6 de la tarde, cuando el maestro/a devuelve los niños a sus casas manteniendo contactos directos con la familia.

El bienestar del niño en el aula empieza al entrar en la clase. Los niños se *cambian de calzado*, se ponen sus zapatillas, que permanentemente tienen en la escuela. Esta actividad *fomenta la autonomía*.

Posteriormente, hay un tiempo específico para la *comunicación de vivencias*, donde enriquecen vocabulario, aprenden a escuchar, a expresarse y respetar al que habla, *adquiriendo hábitos de tolerancia*.

En estas conversaciones *se respetan las particularidades lingüísticas* de cada zona.

A partir de este momento, se combinan actividades estructuradas propuestas por el maestro/a y otras de carácter libre.

El aula se distribuye por rincones, esto permite el trabajo en equipo y el respeto al ritmo individual de cada niño, con experiencias individuales y observación de las de sus compañeros que estimulan actitudes de colaboración.

La hora de la comida es un momento importante, pues los niños no disponen de la protección familiar, aprenden a usar los cubiertos, a comer solos y a conocer hábitos que mejoren la salud.

La jornada de la asistente social en la zona se concreta en 3 áreas:

- Área sanitaria
- Área Ganadera
- Área de mejoras de infraestructuras en general.

Informando, mentalizando, gestionando y fomentando el asociacionismo, para que las personas de la zona rural se conviertan en agentes activos de su propia historia, realizando acciones tendentes a mejorar su nivel de vida y a eliminar la marginación social, geográfica, cultural...

El preescolar itinerante en la actualidad

Los objetivos básicos siguen siendo los mismos en este momento, integrándose los distintos equipos que atienden al preescolar desescolarizado, en los CENTROS DE APOYO Y RECURSOS, incrementando el equipo de dichos centros y realizando la planificación de su tarea en el contexto del CAR. Las zonas de atención se han reducido a cuatro habiendo evolucionado el resto hacia el sistema ordinario por medio de la reapertura de Escuelas Unitarias o por el Servicio de Transporte que acerca a los niños a otros centros.

Las zonas de atención por el sistema itinerante, surgen del diagnóstico de necesidades detectadas, por lo cual varían en el tiempo según circunstancias.

O.B.



Rincón de disfraces: el espejo, la puerta de un armario; la mesa, -reliquia- de un pupitre antiguo; el suelo, de madera...



Interacción lúdica con las nuevas tecnologías.

escuela 3-6

EL NIÑO PEQUEÑO ANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

GLORIA MEDRANO

El artículo resume las conclusiones a las que se ha podido llegar, después de una experiencia de varios años, en cuanto a las posibilidades educativas que tiene la utilización de los nuevos medios tecnológicos en las aulas de los más pequeños, que favorecen, entre otras muchas cosas: la interacción entre iguales, el desarrollo cognoscitivo individual, la manifestación plena de las capacidades de cada niño, el establecimiento del ritmo personal de aprendizaje, la autonomía...

El saber psicológico reconoce que los primeros años de la existencia humana son de crucial importancia para el desenvolvimiento de la personalidad.

En coincidencia con dicha afirmación, la educación infantil constituye la etapa más importante del proceso educativo, puesto que en función de las experiencias vividas por los pequeños en este primer contacto con la institución escolar y de las posibilidades de desenvolvimiento que en la misma se les hayan ofrecido, sus potencialidades personales se actualizarán al máximo o,

por el contrario, se frustrarán y no llegarán a cristalizar más que en una mínima parte.

La Administración Educativa parece haberse dado cuenta de dicha importancia al reconocer la necesidad de legislar en torno a la etapa de 0 a 6 años. Pero esta actitud positiva puede quedar minimizada si no hay un adecuado conocimiento sobre las posibilidades y necesidades reales de los más pequeños y las aulas de educación infantil se limitan a acogerlos durante un espacio temporal y a «pasar el rato» con ellos.

Por ello, el equipo de *Educación infantil y tecnología* de Huesca (constituido por 33 personas, 11 de las cuales son profesores de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., 4 son profesores del CEP de Huesca, 12 son maestros de los equipos de Educación infantil de los distintos centros y 6 son alumnos y ex-alumnos de la citada E.U., que han colaborado como monitores en el desarrollo del proyecto) consideró importante poner en marcha una investigación en esta etapa.

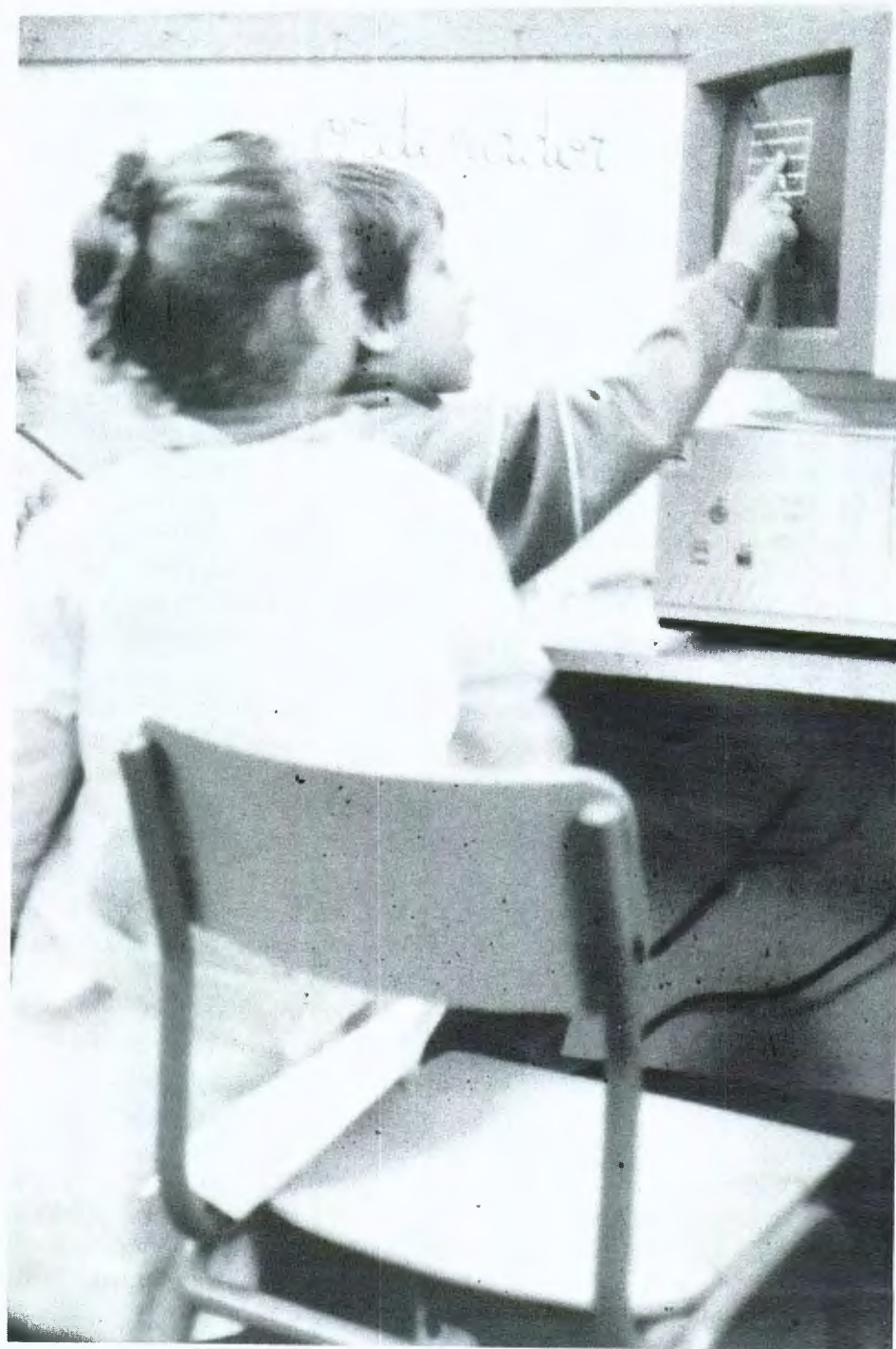
Las ideas básicas que han sustentado el proyecto han sido:

- La consideración del potencial de aprendizaje de los niños pequeños, que puede desaprovecharse si no se les dan las oportunidades adecuadas.
- Importancia de los aprendizajes tempranos y papel trascendental que las experiencias vividas por los niños en sus primeros años de escolaridad tienen para el desarrollo posterior de la personalidad global.
- Incidencia de las nuevas tecnologías en la sociedad de finales del s.XX, e imperiosa necesidad de que los niños entren en contacto con las mismas de manera adecuada, es decir, dentro del control y sistematización de un programa educativo, con el fin de que se conviertan en usuarios de dichas tecnologías y no en sujetos dependientes de las mismas.

Lo que se pretendía con la utilización de los diversos materiales (ordenador y magnetófono) es que los niños trabajasen en grupo, entrasen en contacto con instrumentos tecnológicos y aprendiesen a manejarlos, además de facilitar toda una serie de aprendizajes específicos: descubrimiento del mensaje escrito, estructuración espacial, iniciación al idioma extranjero...

Es esencial precisar que las de las nuevas tecnologías constituyen únicamente un *instrumento auxiliar de trabajo* en la Escuela.

Habría muchas cuestiones que destacar como aportes positivos al proceso educativo a partir de la utilización de las nuevas tecnologías en las aulas de los más pequeños, pero la limitación de espacio de este artículo exige sinteti-



Trabajar en equipo.

zar; por ello, entresaco las que consideramos más representativas y específicas:

- El impulso de la interacción entre iguales, posibilitando la ayuda mutua y la cooperación; por ello se aconseja *muy explícitamente que los niños no utilicen individualmente los programas*, sino que trabajen, siempre que sea posible, en grupo.
- El fomento de la capacidad para adecuar el propio comportamiento a las normas establecidas, para permitir que el compañero pueda disfrutar de la actividad, respetando el espacio y el ordenador.
- La utilización cuidada de un material delicado. Generalmente se piensa que los niños pequeños no son capaces de cuidar adecuadamente este tipo de material. Sin embargo, hemos podido observar que si se les da la oportunidad de manejarlo convenientemente, lo respetan y lo mantienen de forma adecuada. Se desarrolla con ello también su sentido de la responsabilidad.
- La oportunidad de mostrar las posibilidades reales de comprensión de tareas, que a veces en las actividades cotidianas planteadas en la educación infantil (recortado, punteado, escritura...) pueden quedar frenadas por las dificultades motrices. Teclar en un ordenador no requiere una gran precisión en el uso de la motricidad fina.
- Permite la interacción lúdica con ordenador y magnetófono, con resultado indirecto de aprendizajes significativos. La primera relación del niño con estos aparatos no es únicamente para «pasar el rato».
- Favorece el conocimiento del ordenador como herramienta de trabajo, así como algunas de las partes que lo componen (pantalla, impresora, teclado...).
- Autocorrección y corrección, ambas compartidas, facilitan el descubrimiento del valor positivo del error como medio para avanzar en los aprendizajes (es éste un aspecto que la educación debe fomentar).
- La utilización de estos medios tecnológicos exige que el niño efectúe tareas secuenciadas en un orden determinado, lo que potencia el desarrollo de la atención discriminativa y de un pensamiento simbólico estructurado.
- Fomenta la memoria a corto y largo plazo, dado el apoyo perceptivo (audiovisual) que aportan las características del material utilizado.
- Favorece el establecimiento de hábitos de realización de tareas bien hechas, puesto que en algunos programas se obtiene, en pantalla, un dibujo terminado, y, en otros, al crear un texto o un dibujo, puede corregirse todas las veces que quiera. Cuando el trabajo pasa a la impresora, lo hace ya de manera definitiva y no tiene ni tachaduras ni borrones. Éste es un aspecto importante para niños cuya falta de dominio de la motricidad fina les impide, habitualmente, conseguir realizaciones «limpias».

En síntesis, se trata de no forzar ni frenar a los niños en su desarrollo, y para ello hay que darles *la oportunidad de...*

La utilización de las nuevas tecnologías permite crear situaciones de aprendizaje de este tipo en la que los propios niños marcan su ritmo de aprendizaje, lo que favorece la diferenciación individual, dando campo de acción a los más dotados y ayudando a los que tienen limitaciones; permitiendo el desarrollo pleno y armónico de la personalidad infantil, meta esencial del proceso educativo.

G.M.

Bibliografía:

- COHEN, R. (1980): *Aprendizaje precoz de la lectura*, Madrid, Cincel Kapelusz.
 (1983): *En defensa del aprendizaje precoz*, Barcelona, Nueva Paideia.
 COHEN, R. y GILABERT, H. (1986): *Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans*, París, P.U.F.
 COHEN, R. (1987): *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*, París, P.U.F.
 DOMAN, G. (1967): *Cómo enseñar a leer a su bebé*, Madrid, Aguilar.
 DOMAN, G. (1979): *Cómo enseñar matemáticas a su bebé*, Madrid, Aguilar.
 DOMAN, G. (1986): *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*, Madrid, Edaf.
 GIORDANO, E. y EDELSTEIN, R. (1987): *Creación de programas didácticos. Lenguajes y sistemas de autor*, Barcelona, Gustavo Gili, S.A.
 MEDRANO, M.G. (1984): «Preparación de un ambiente enriquecido en el aula de Preescolar», *Actas I Jornadas Nacionales de Educación Preescolar*, Málaga.
 (1985): «Madurez del niño y Educación Preescolar», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid.
 (1985): «El contacto lúdico con el mensaje escrito como preparación al aprendizaje sistemático de la lectura», *Actas II Jornadas Nacionales de Educación Preescolar*, Huesca.
 (1989): «Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura», *Leer en la Escuela*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Ediciones Pirámide.
 PERSPECTIVAS Revista trimestral de Educación, UNESCO, 1985, nº 53.

quisicosas y quisicasos

Como es la primera vez, podemos pegar etiquetas de colores en los botones del magnetofón.

Si, así los irán conociendo poco a poco.



¡Venga, dale al PLAY!

Un momento, que rebobino.

¿Pero quién ha tocado el STOP?



LA ADOPCIÓN INTERNACIONAL: TENDENCIAS, CARACTERÍSTICAS Y DESAFÍOS PARA LOS 90

FRANCISCO PILOTTI

Se analizan las principales tendencias de la adopción internacional durante las últimas décadas, con especial referencia a la situación que se registra en América Latina y el Caribe. El documento ofrece un esbozo interpretativo de este fenómeno, señalando que estas adopciones empiezan después de la Segunda Guerra Mundial como respuesta solidaria al drama de los niños huérfanos. Después de los conflictos de Corea y del sudeste asiático, las adopciones internacionales pueden explicarse por las diferencias socioeconómicas y demográficas que caracterizan a países desarrollados y en desarrollo. Se concluye con algunos comentarios acerca de los desafíos que presenta a futuro la puesta en práctica de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El análisis de la forma que la adopción internacional ha tomado en las últimas décadas es particularmente útil al comienzo de los 90, ya que el tema se ha vuelto un asunto muy discutido en el que aspectos éticos, legales, técnicos y políticos no están siempre claramente definidos. Cierta duda se ha extendido sobre la adopción internacional debido a informes de mal manejo, que incluyen adopciones asignadas a padres no calificados y excesiva e indebida presión de los intermediarios sobre madres y familias necesitadas para que entreguen a sus niños. El mercado negro, y «gris», de bebés, y el tráfico de niños han contribuido de igual modo a la demanda de un mayor control y garantías en favor de los niños afectados.

Tendencias de la Adopción Internacional durante las dos últimas décadas

Durante la década de los 70, la demanda de niños adoptables proveniente de

los países en desarrollo creció significativamente en países como los Estados Unidos, Noruega y Suecia. Este incremento es la causa del surgimiento de Latinoamérica como fuente importante para la adopción internacional. Las estadísticas en los Estados Unidos revelan que, para el comienzo de la década de los 70, el 8% de los niños adoptados internacionalmente era de origen latinoamericano; para 1980, el número había ascendido al 30%. Se puede hallar un patrón similar en Suecia, donde las adopciones procedentes de América Latina crecieron progresivamente durante los 70 y llegaron cerca del 30% para finales de esa década. Durante este periodo, Colombia, Chile, Perú, Ecuador y El Salvador fueron los países latinoamericanos que más niños enviaron al exterior. Este incremento en la demanda tomó a la región por sorpresa, ya que carecía de un marco legal adecuado y de las directrices necesarias para enfrentar este nuevo fenómeno.

Durante la década de los 80, la tendencia se mantuvo más o menos constante, siendo los Estados Unidos el mayor receptor de niños en términos absolutos, y Suecia el primero en adopciones por cada mil habitantes. El periodo 1979-89 parece haber mantenido los porcentajes regionales observados para finales de los años 70. A los Estados Unidos, Suecia y Noruega, Asia proporcionó el 70,35% de las adopciones, América Latina y el Caribe el 27,3% y el resto del mundo el 2,34%. Colombia, Chile, El Salvador, Guatemala, Brasil y México fueron los países que más niños enviaron de Latinoamérica.

Características principales

En el pasado, la adopción internacional fue considerada como una respuesta a los efectos negativos de la guerra sobre las familias y los niños; pero durante la década de los 70 ciertas características estructurales, tanto de los países en desarrollo, como de los desarrollados, emergieron como explicaciones más reveladoras, dada la continua expansión de esta práctica. Distintas tendencias demográficas y socioeconómicas, y su impacto en los patrones de fecundidad y en la formación familiar, dieron origen a una situación que puede ser entendida mejor en términos de oferta y demanda.

Del lado de la demanda en el proceso de adopción internacional, para 1970 la generación del «Baby Boom» alcanzó la edad de formar familias y tener hijos. Al mismo tiempo hubo un crecimiento en la infertilidad, en especial entre las parejas que decidieron esperar hasta una edad un poco más avanzada para tener hijos. De igual modo, debido al firme descenso en la cantidad de nacimientos no deseados —como resultado de la expansión de la educación sexual, el fácil acceso a la tecnología anticonceptiva y del aborto— estos países experimentaron una aguda escasez de bebés aptos para la adopción. Un auge en la toma de conciencia sobre la condición de abandono de los niños del tercer mundo contribuyó a que la adopción internacional se volviera la opción preferida entre los padres sin hijos. Esto generó una nueva demanda que trajo como consecuencia la proliferación de agencias de adopción internacional, al igual que un gran número de adopciones independientes por parte de potenciales padres que evadieron el trámite de las agencias.

Del lado de la oferta, las características de los países proveedores de niños presentaban una población joven de la cual una gran parte vivía en la extrema pobreza. Como resultado, una gran cantidad de niños fueron víctimas de diversas formas de abandono, y fueron muchos los que vivieron enfrentando las incertidumbres de la calle o internados en instituciones durante largos años. Desde un punto de vista simplista, estas condiciones parecieran indicar la existencia de una cantidad inagotable de niños adoptables.

Sin embargo, eventualmente surgió un clima de gran controversia, en especial en Latinoamérica, cuestionándose la validez de catalogar a muchos de estos niños como abandonados, prerequisite fundamental para considerar a un niño adoptable. En otras palabras, el criterio según el que se decidía cuál niño era potencialmente adoptable se volvió mucho más complicado, y surgió la necesidad de evaluar la compleja relación entre pobreza, descuido y abandono. De hecho, este problema no sólo se vincula a asuntos de práctica legal y al trabajo social, sino que también pone al descubierto diversas posturas políticas en cuanto a las posibles causas y soluciones de los efectos de la pobreza sobre los niños y sus familias. En este contexto, la actividad de ciertas instituciones de los países desarrollados, al igual que de algunas personas de igual procedencia, que se presentan como los salvadores de estos niños, exigiendo fallos rápidos y favorables por parte de las cortes, fue percibida como etnocéntrica, y continuó calentando el debate.

Durante la década de los 70 recibieron amplia publicidad varios casos de mal manejo de adopciones internacionales, y surgió una llamada de atención para una mayor supervisión de la actividad, así como la necesidad de formular directrices más estrictas sobre la materia. Los resultados de las investigaciones académicas en torno a los distintos aspectos del proceso de adaptación a los países industrializados, por parte de los niños adoptados, fueron publicados y discutidos en diversos foros. En general estos informes revelaron que dichos niños se adaptaban con cierto éxito a su nuevo ambiente. Los años 70 culminaron con la evidencia de que la adopción internacional es una alternativa viable en algunos casos de abandono, siempre y cuando el proceso adoptivo y migratorio se lleve a cabo de acuerdo a las normas más estrictas. Esta perspectiva fue la que guió los esfuerzos de algunas organizaciones en los años que siguieron apuntando a la formulación de patrones técnicos más altos, y el desarrollo de acuerdos internacionales en la materia.

Como respuesta, durante los 80, se aprobaron importantes acuerdos internacionales. En 1984, la Tercera Conferencia Interamericana de Derecho Internacional Privado aprobó «La Convención Interamericana Sobre Conflictos de Leyes en Materia de Adopción de Menores». En 1986, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó «La Declaración sobre Principios Sociales y Jurídicos Relativos a la Protección y el Bienestar de los Niños, con Particular Referencia a la Adopción y la Colocación en Hogares de Guarda, en los Planos Nacional e Internacional». El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó «La Convención Sobre los Derechos del Niño», que hace especial referencia a las adopciones nacionales e internacionales.



Se precisa un intenso esfuerzo en la búsqueda de patrones legales y procesales para proteger los intereses de los niños envueltos en la adopción internacional.

En Latinoamérica, varios países incorporaron la adopción internacional en sus leyes, como es el caso de la nueva ley de adopción en Chile y el recientemente adoptado «Estatuto da Crianca e do Adolescente» en Brasil. Otros países, como Ecuador y Paraguay, han desarrollado reglamentos específicos relacionados con la adopción.

La evolución de la adopción internacional, de ser un fenómeno temporal hasta convertirse en un componente permanente del bienestar internacional de los niños, ha contribuido a que las políticas sobre la materia la consideren «subsidiaria». La subsidiariedad de la adopción internacional significa que ésta sólo debe ser considerada como última medida: La prioridad inicial es que el niño o la niña estén bajo el cuidado de sus padres, de allí la necesidad de acciones que apunten a fortalecer a las familias en crisis, con el fin de prevenir el abandono. Cuando la prevención fracasa, la siguiente prioridad debe ser la adopción nacional o la colocación en hogares de guarda antes de apelar a las instituciones especializadas. Finalmente, cuando las medidas anteriores son inaplicables, la adopción internacional puede ser considerada como una alternativa, siempre y cuando las directrices más estrictas se apliquen en el proceso.

La declaración y convención de la O.N.U. consideran claramente la adopción internacional desde una perspectiva de subsidiariedad, y sus directrices, sin lugar a dudas, tendrán una profunda influencia en el futuro de las políticas de adopción internacional tanto en los países que envían como los que reciben a los niños.

Implicaciones para las políticas de adopción en la década de los 90

Basándose en la evolución de la adopción internacional, así como los avances más recientes en cuanto a directrices y medidas, como las propuestas por la Convención de los Derechos del Niño, los siguientes párrafos resaltan los temas que merecen ser discutidos con mayor profundidad a la hora de formular políticas para la adopción internacional.

1. *Prevención del Abandono.* Si la adopción internacional se considera realmente como una medida subsidiaria, entonces se deben tomar las medidas necesarias para prevenir el abandono. Aunque los menores que son candidatos para la adopción internacional provienen de una variedad de situaciones familiares y sociales, en América Latina ha surgido un patrón de abandono particularmente trágico debido a que afecta a dos tipos de menores: la madre adolescente y el recién nacido. El crecimiento de la pobreza urbana ha traído como consecuencia condiciones sociales particularmente negativas para niñas jóvenes y de poca educación, quienes son objeto de distintas formas de abuso sexual, que desembocan en embarazos indeseados. Algunas de estas madres no suelen tener otra opción sino la de abandonar a sus hijos, mientras otras son presionadas a ceder sus hijos a la adopción. Para combatir este problema se requiere emprender con urgencia campañas para defender los derechos de estas adolescentes y proveer programas de educación sexual y servicios adecuados para las madres jóvenes y sus hijos. Se

piensa que los movimientos de mujeres de los países desarrollados deberían participar activamente en la búsqueda de soluciones a estos problemas, debido a que, de muchas maneras, la adopción internacional se puede considerar como el resultado de la diferencia que existe en la situación de la mujer en los países desarrollados y los países en desarrollo.

2. *La adopción Internacional como componente de un esfuerzo más amplio del bienestar infantil.* A pesar del hecho de que muchas agencias de adopción internacional en los países desarrollados consideran los aspectos sociales y culturales que forman parte de estas adopciones, la mayoría ha desempeñado su labor como agencias de colocación. Este estilo de trabajo, considerado por muchos como limitado y egoísta, ha aislado a estas agencias de otras instituciones en sus propios países, especialmente de aquellas con una perspectiva más amplia del desarrollo social en el Tercer Mundo. Ha llegado la hora para que las agencias de adopción internacional exploren la posibilidad de realizar esfuerzos conjuntos, con otras agencias no gubernamentales, así como las agencias de desarrollo internacional de los distintos gobiernos. Las estrategias de bienestar infantil que contengan alternativas complementarias no sólo responden mejor a las necesidades de los niños y niñas, sino que también permiten una mejor cooperación intergubernamental.

3. *Programas de entrenamiento sobre alternativas para niños abandonados, con referencia especial a la adopción nacional.* El artículo 6 de la declaración de la O.N.U. dice: «Las personas responsables de procedimientos de adopción o colocación de niños deben tener un entrenamiento profesional o similarmente adecuado.» El desarrollo de recursos humanos a través de programas de entrenamiento es un elemento clave para mejorar los servicios que actualmente le son accesibles al niño abandonado. Para que los programas sean adecuados, éstos deben incluir estrategias educacionales para la creación de redes nacionales que promuevan conocimientos técnicos y patrones éticos para asegurar que la alternativa de colocación para un niño abandonado responda a sus intereses y necesidades.

La década de los 90 será testigo de un intenso esfuerzo en la búsqueda de patrones legales y procesales diseñados para proteger los intereses de los niños envueltos en la adopción internacional. Durante los próximos años, la implementación de las directrices establecidas por la declaración de la O.N.U. de 1986, y la convención de los derechos del niño, será un reto para los promotores y los trabajadores del bienestar infantil.

F.P.

Bibliografía:

- PILOTTI, Francisco J.: «Intercountry Adoption: A view from Latin America», *CHILD WELFARE*, volume LXIV, Núm. 1, enero-febrero 1985, N. York, U.S.A.
 PILOTTI, Francisco J.: «Intercountry Adoption: Trends, Issues and Policy Implications for the 90's», Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, Uruguay, 1991.
 LOON, J.H.A. Van: Report on Intercountry Adoption, Hague Conference on Private International Law, Preliminary Document No. 1, The Hague, 1990.

LA ATENCIÓN A LA INFANCIA EN DINAMARCA

JYTTE JUUL JENSEN

¿Qué tiene de especial Dinamarca en el campo de la atención a los niños?

Dinamarca posee un alto índice de mujeres que trabajan y por ello existe una gran necesidad de servicios de atención a los niños. Comparándola con la mayoría de los otros países europeos, Dinamarca ha adoptado una modalidad diferente a la hora de poner en marcha los servicios de atención a la infancia. Dinamarca, por medio del estado de bienestar, ha dado soporte activamente a la integración de la mujer en el trabajo mediante la atención pública a la infancia y también mediante otras medidas de política familiar. Así mismo, ha experimentado considerables cambios en lo que se refiere a los servicios de atención a los niños, tanto a los servicios públicos como a los privados.

Para comprender la necesidad de servicios para los niños y las posibilidades de satisfacerlos completamente, debe tenerse en cuenta el contexto social de su vida. Por lo tanto, expondré dos contextos sociales con una importancia decisiva para los niños y su cuidado: la familia y el sistema danés de bienestar social.

La familia

Deben tenerse en cuenta tanto las necesidades de atención a los niños durante el tiempo que la familia —especialmente la madre— trabaja fuera de casa como el tipo de relaciones familiares.

En Dinamarca, durante los últimos veinte años, la familia ha cambiado: desde ser una unidad en la que el hombre era el único que aportaba los ingresos, ha pasado a constituir un núcleo en el que los dos adultos son activos. Hoy en

día, una familia con hijos, para mantener un nivel de vida estándar aceptable, trabaja una media de 75 horas semanales. El aumento del número de mujeres en el mundo laboral, aumento progresivo desde 1960, ha tenido una importancia decisiva. Sólo el 5% de todas las madres con niños pequeños son amas de casa, es decir, mujeres que dependen económicamente de sus maridos. Algunas de ellas, al acabar el permiso de maternidad, durante el periodo de paro, reciben ayuda de los servicios sociales. Este aumento del trabajo de la mujer se ha dado durante un periodo de estancamiento económico. Casi puede hablarse de una ley social del incremento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo.

Aparte del crecimiento de la participación de la mujer en el mundo laboral en los últimos 25 años, es también evidente el aumento de las horas de trabajo semanales. Hoy en día, los trabajos de media jornada se están alargando y cada vez hay mayor número de mujeres que trabajan a jornada completa. Una madre con niños pequeños trabaja una media de 34 horas semanales; los padres trabajan 44. La media total es de 38 horas. La mitad de las mujeres con niños trabaja una media jornada alargada; sólo un 8% trabaja menos de 20 horas semanales.

Durante la última década se ha hablado mucho de la disolución de la familia. Una de las razones aducidas, entre otras, es el aumento del número de divorcios. A pesar de esto, la forma de vida más generalizada de los niños daneses es la de la familia nuclear tradicional formada por los dos padres biológicos. El 86% de los niños pertenece a este tipo de familias, la mayoría de las cuales tiene descendientes, aunque solamente uno. El número de madres solas ha aumentado lentamente durante la última década, representa alrededor de un 10% de todas las familias. Sólo un 3% de todos los niños ha nacido en una familia monoparental, porcentaje que nunca había sido tan bajo en nuestra historia.

Otra cuestión importante a comentar es el hecho de que la tasa de natalidad ha disminuido espectacularmente desde mediados de los años 60. A pesar de esto, en los últimos 5 años y todavía ahora, la natalidad va en aumento. La razón del descenso no es que las mujeres no tengan criaturas, sino que tienen menos, normalmente 2, y las tienen más tarde. El 75% de mujeres nacidas a principios de siglo ha tenido como mínimo un hijo. Por lo tanto, el 25% restante no han sido madres. Si observamos la generación de mujeres nacidas al acabar la Segunda Guerra Mundial, que en la actualidad tienen aproximadamente 40 años, el 91% ha tenido como mínimo un hijo. Esto significa que tan sólo un 10% de mujeres no han sido madres. Actualmente, las mujeres que han vivido la experiencia de la maternidad son más numerosas que en otros tiempos de la historia. Podemos, pues, hablar de la democratización de la maternidad. Las mujeres no escogen la carrera profesional en vez de los hijos, sino que escogen las dos cosas, y, por lo que se refiere a los niños, deciden tener menos y tenerlos más tarde.

Recursos para la atención a la infancia

El fuerte aumento en la tasa de ocupación y en las horas de trabajo de las madres indica que las mujeres necesitan, cada vez más, otros adultos que se ocupen de sus niños durante el día. Además de esta razón tan importante para la creciente demanda de servicios públicos de atención a la infancia, también se considera que es una ventaja educativa para los niños que reciben el servicio -ventaja confirmada por el hecho de que muchas amas de casa llevan a sus hijos a centros de atención a la infancia. Con el fin de satisfacer estas demandas, los recursos públicos de atención diurna han crecido continuamente, especialmente desde mediados de los sesenta. Hoy en día, los servicios públicos diurnos son la opción más habitual para atender a los niños y niñas de 0 a 6 años.

Los niños son el punto de intersección entre la familia y el sistema de bienestar. Los servicios públicos de atención diurna son una parte integral del sistema de bienestar danés.

En la literatura teórica sobre el Estado de bienestar se diferencia el Estado de bienestar residual del Estado institucional.

El ESTADO RESIDUAL se basa en la soberanía del Mercado, donde el sector público sólo representa un papel mínimo. Supone que la mayoría de la población es capaz de tratar sus propios problemas sociales y de satisfacer sus propias necesidades. El Estado únicamente interviene en el caso de incapacidad. La política social sólo va dirigida a la minoría de grupos que no son capaces de mantenerse por ellos mismos. La implicación del Estado es mínima y prevalecen los principios de los mecanismos de Mercado y de la ideología de la «autosuficiencia».

EL ESTADO INSTITUCIONAL DE BIENESTAR se basa en la idea de que es el Estado quien tiene la responsabilidad de satisfacer las necesidades sociales del individuo y de intervenir en el caso de que éste tenga problemas sociales. La capacidad del Mercado y de los individuos para asegurar el bienestar es inadecuada. Al mismo tiempo, el Estado institucional de bienestar mantiene un sólido principio igualitario; no existen limitaciones por lo que se refiere al compromiso del Estado, puede cubrir varias áreas y extenderse ampliamente.

El Estado de bienestar danés pertenece claramente al modelo institucional de bienestar. Las siguientes características hacen que este modelo sea único y especial:

- Un sector público tanto a nivel estatal como a nivel regional y local.
- El acceso a los servicios está abierto a toda la población, basándose en el principio de universalidad.
- Los servicios y las ayudas se financian mediante impuestos. Muchos de ellos son gratuitos. El modelo se basa en la más amplia solidaridad.

- Un principio de derecho social: cada ciudadano tiene el derecho básico de disfrutar de un nivel de vida satisfactorio.

El sistema de atención a la infancia se ha desarrollado con este objetivo general de la política social danesa.

A mediados de los sesenta y coincidiendo con el inicio de la expansión del Estado de bienestar, el Parlamento aprobó unánimemente (el año 1964) una ley de atención a los niños (Lov om borne-og ungdomsforsorg, 1964). Esta ley cambió la norma según la cual las subvenciones del Estado sólo beneficiaban a los 2/3 de los niños provenientes de familias de bajo nivel económico. Ahora, en principio, todos los niños y niñas pueden ser acogidos en instituciones por razones de atención o de educación. Los objetivos se orientaban a que los niños recibiesen atención y educación. Esta combinación de finalidades es muy característica de las instituciones danesas y realmente este tipo de instituciones son el origen de nuestras instituciones de atención diurna, que se desarrollaron a partir de principios de siglo.

En Dinamarca, desde 1964, la atención a los niños se considera una función pública y no un problema que deba ser resuelto por la propia familia. Aproximadamente dos tercios de los servicios diurnos públicos de atención a los niños son financiados mediante impuestos, el resto lo pagan los padres. El principio de universalidad y solidaridad se aplica al sistema de atención a la infancia. En estos momentos, en comparación con otros países, la atención diurna dispone de recursos de gran calidad y profesionalidad. Desde los años 60 ha habido una gran expansión del sistema de atención diurna, tanto por lo que se refiere a la preescola como por lo que se refiere a los niños y niñas en edad escolar, aunque todavía no puedan beneficiarse todos los que desean aprovecharlo. La disponibilidad universal sólo existe en ciertas áreas locales y en algunos grupos de edades.

El 60% de niños y niñas por debajo de la edad escolar están atendidos por los servicios públicos diurnos. Desde una perspectiva europea, el hecho más sorprendente es que la mitad de los niños menores de 3 años están en servicios de atención diurna. Tenemos servicios para el 30% de los más pequeños. Se tiende a que cada vez hay más niños en servicios públicos. Las soluciones privadas, como las guarderías privadas, los abuelos y niñeras, han disminuido.

Los servicios de atención diurna ofrecen un objetivo social y educativo: complementar a la familia durante la época de crecimiento y desarrollo del niño.

Según la ley de seguridad social, los municipios deben prever el número necesario de plazas en las instituciones de atención diurna a los niños, pero en la práctica no existe posibilidad de control por parte del Estado. Esto significa que el número de plazas necesarias depende de las estimaciones políticas de cada administración local.

El personal de los servicios públicos de atención a los niños está compuesto tanto por titulados («paedagoger», 60%) como por no titulados. Un «paedagoger» es un profesional que se ocupa de los niños y les ayuda a participar en actividades educativas organizadas según sus necesidades individuales y colectivas. La formación inicial prepara para el trabajo en instituciones de atención diurna y tiene una función social y educativa. La formación dura tres años, incluyendo uno de prácticas. El sueldo, las condiciones de trabajo y el estatus de este personal titulado son comparables a los de los maestros de escuela, asistentes sociales y educadores. Todo el personal, tanto el titulado como el que no lo es, está muy bien organizado. El 89% son mujeres.

En Dinamarca la atención a los niños depende del Ministerio de Asuntos Sociales, pero la atención a la infancia es para todos los niños y niñas y no sólo para los que forman parte de grupos de alto riesgo o de otras minorías. No es marginal. Los niños con necesidades especiales están integrados con los niños «normales».

Ejemplo de una ciudad en la que la atención a los niños es prioritaria

ARHUS KOMMUNE

Algunos datos. Enero 1990.

Población de la ciudad: 260.000

Número de niños menores de 7 años: 20.000

	número de instituciones	número de plazas 1/2-2 años
educadores de día	107	3.725
instituciones de edades mezcladas	40	379
guarderías		1.689

Número de plazas para 100 niños de 0'5-2 años: 76%

	número de instituciones	número de plazas 3-6 años
Parvularios (todo el día)	115	5.360
(medio día)	16	439
instituciones con grupos heterogéneos de edad	40	1.422
guarderías		1.300

Número de plazas para 100 niños de 3-6 años: 70%

Además hay actividades para niños de 6 años en horario extraescolar.

Presupuesto neto: 1 millón de coronas danesas.



Los niños son el punto de intersección entre la familia y el sistema de bienestar.

Hace algunos años, la ciudad pactó un amplio acuerdo político, llamado «waiting list agreement», que decía que todos los padres que buscaban una plaza en algún servicio de atención a los niños lo deberían conseguir. Desde entonces han aparecido muchas nuevas instituciones. Uno de los puntos del debate, antes del acuerdo, fue que los padres de los niños pequeños ganaban mucho dinero y por lo tanto pagaban impuestos muy altos a las autoridades locales. Además el suficiente número de centros de atención públicos y su buena calidad, atraían a jóvenes familias hacia la ciudad. Actualmente, en Dinamarca he percibido una tendencia a considerar a las familias jóvenes con hijos como un grupo político importante que debe ser considerado y escuchado por parte de la mayoría de políticos –hasta ahora sólo habían sido objeto de atención política los grupos de personas mayores.

Como he dicho anteriormente resulta caro mantener instituciones públicas de atención a los niños, pero los padres lo prefieren así. Para muchos padres, la atención a la infancia se ha convertido en una parte integral de la vida familiar moderna en Dinamarca.

Efectos de la atención en casa versus la atención fuera de casa

¿Está bien o mal que los niños vayan a centros públicos de atención diurna y que estén separados de sus madres cuando son tan pequeños? Los niños y niñas más pequeños ¿están mejor atendidos en casa con sus madres, o en centros públicos de atención diurna? ¿Será esto perjudicial para los niños cuando sean mayores?

¿Qué sabemos sobre los efectos de la atención en casa versus la atención fuera de casa? En Dinamarca no hay investigación científica ni empírica sobre este tema. Las que existen se basan en algunas investigaciones internacionales con contextos culturales y sociales totalmente diferentes. La mayoría de estas investigaciones se centran en hallar un resultado desfavorable o una amenaza para los niños con madres trabajadoras. La conclusión de estos estudios es que no era posible demostrar estas hipótesis. Contrariamente Sandra Scarr concluyó: Good childcare is just that –good care. The who and the where are much less important than the what –quality care– » (Un buen servicio de atención a los niños es precisamente esto: Un buen servicio de atención a los niños. El cómo y el dónde son menos importantes que el qué –calidad de la atención–).

Así las cosas, aceptar los efectos perjudiciales de la atención diurna es erróneo. En cualquier caso, en el contexto danés, es una cuestión que se ha expuesto a la sociedad con anterioridad. La realidad social en Dinamarca es que la mayoría de los niños son atendidos por otros medios y las madres no quieren volver a la forma tradicional de vida.

Existen también algunas investigaciones que formulan cuestiones más generales que éstas, como por ejemplo: ¿cuáles son las diferentes atenciones que hacen posible ofrecer a los niños y niñas más o menos posibilidades de desarrollo? De este tipo de investigaciones mencionaré un fragmento de un estudio sueco. Suecia está muy cerrada hacia la realidad social y cultural danesa (ANDERSON, B. (1988): «Public Day Care and Children's Development –a Controversial Issue in Research and Family Policy.», en EKBERG, D. y MJAAVATN, P.E. (ed.): *Growing into a Modern World*, The Norwegian Centre for Child Research, Trondheim).

En este estudio, los niños de 8 años estaban controlados y los maestros también los evaluaban. Había 4 conclusiones principales:

1. En muchos aspectos no encontraron diferencias entre la atención a los niños en casa o en una institución de atención diurna.
2. Los niños que empiezan a frecuentar pronto las instituciones de atención diurna son mejores en lingüística y en conceptos adquiridos en la escuela.
3. Un comienzo precoz en la escuela 0-3 o una atención diurna en casa, comparada con la estancia en casa con la madre y un inicio tardío en la escuela daba mejores resultados.

Los autores concluyen:

«It is just this early experience with another environment, which is especially effective for a later development» (es justamente esta experiencia precoz en otro ambiente lo que es especialmente efectivo para un posterior desarrollo).

4. La satisfacción de las madres con la forma de atención diurna era de gran importancia para la satisfacción o insatisfacción del niño.

Para tener una imagen real de la infancia moderna en Dinamarca deben contemplarse los diferentes mundos de los niños que viven en casa y en los centros de atención diurna. Sólo de esta manera es posible conseguir una imagen real de su situación social. El niño vive experiencias en un lugar y en el otro y sólo se le puede entender si se tienen en cuenta la interacción entre los diferentes contextos en los que vive y está. Por eso es difícil hablar de forma aislada sobre los efectos de la atención diurna.

En conclusión, el estudio sueco muestra que los efectos de la atención diurna son buenos, y mejores aún cuanto más pronto comienzan. Una investigación americana demuestra que la cuestión más importante en el campo de la atención al niño no es quién ni dónde, sino el contenido y la calidad del servicio. Una buena atención es precisamente lo que se entiende por una buena atención y es especialmente importante una combinación de buena atención en diferentes contextos.

Maternidad, baja de los padres y baja por razones familiares:

La atención a la infancia no es la única medida política importante para facilitar la combinación de las responsabilidades de la familia y la vida de trabajo de la mujer y del hombre. Igualmente importante es la legislación acerca de la maternidad, la baja de los padres y la baja por razones familiares. Unas buenas provisiones de atención a los niños no son nada si las madres y los padres no tienen suficientes derechos legales cuando están de baja o tienen una remuneración inadecuada.

Desde 1985 la baja de maternidad danesa era bastante corta: 14 semanas y sólo para la madre. Hoy en día ha aumentado hasta 4 semanas antes del nacimiento y 14 semanas después. Además los padres disponen de 10 semanas de baja, 2 de ellas durante la baja de maternidad. Todos reciben alguna compensación económica, que puede fluctuar desde el salario completo del periodo íntegro, para los empleados del sector público y algunos del sector privado, hasta un 80% de reducción aproximadamente.

La legislación sobre la baja por razones familiares no es satisfactoria en Dinamarca. Pero la mayoría de las personas tienen, en razón del convenio colectivo, el derecho a no presentarse en el trabajo el primer día de una enfermedad de su hijo. Después de esto, el segundo día, los padres deben volver al trabajo, cuando han encontrado una solución provisional para poder atender al hijo enfermo, que en este estado no puede ir a la escuela. Está demostrado que esta situación puede llevar a los padres y a los niños a un estado lleno de tensión, y en estos momentos la nueva legislación está discutiendo la posibilidad de incluir el derecho de los padres a quedarse en casa un cierto número de días al año para cuidar a sus hijos enfermos.

Conclusiones

La forma de vida moderna reclama el soporte de la sociedad. En Dinamarca se ha concretado en el Estado del bienestar y en un fuerte aumento de los recursos de atención diurna. Estos recursos deben ser de alta calidad para asegurar a los niños y niñas una buena atención durante su infancia. También demanda soporte por parte de los padres y de otros factores sociales como sindicatos y patronales.

Las madres danesas y el Estado de bienestar han pactado una alianza en la que el Estado reconoce el doble papel de la mujer en el mercado laboral y en la atención y educación de los niños. Hoy en día, las mujeres en Dinamarca han cambiado su dependencia de un sistema patriarcal por una nueva asociación con el Estado de bienestar, que ha de ser defendido y estimulado para su propio provecho, el de sus familias y, por lo tanto, el de toda la sociedad.

J.J.



Defender la calidad de vida de los niños es defender la calidad de vida de toda la sociedad.

Materiales llenos de ilusiones

RINCONES

Para acompañar la acción educativa con materiales que la ayuden y la hagan posible.

CUADERNOS DE TRABAJO

PICA POCO (3-4 años)
¡VAYA PANDILLA! (4-5 años)
SOPA DE SABIOS (5-6 años)

Cuadernos para estimular las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales del niño.

MATERIAL DE AULA

Para facilitar el equipamiento de la clase y crear un ambiente afectivo entre los niños y el maestro.

LIBRO DEL MAESTRO

Todo esto acompañado de un libro que ayude al maestro a orientar las actividades de los niños.



Delegaciones en todo el territorio Nacional

Paseo de Gracia, 120.
08008 Barcelona
Tel. (93) 415 02 12.



LA ALIMENTACIÓN EN EL PRIMER AÑO DE VIDA

GEMMA SALVADOR

Comer, para el ser humano, es algo más que proporcionar las sustancias necesarias para el funcionamiento del organismo. El acto de comer nos proporciona placer, facilita la convivencia y es también una manera de luchar contra determinadas ansiedades.

La alimentación es un proceso simple y complejo al mismo tiempo, ya que se ve influenciado por un cúmulo de factores sociales, culturales, geográficos, religiosos y afectivos que configuran en conjunto el acto de comer y su consecuencia más inmediata: la nutrición, que repercute a corto y largo plazo en el estado de salud del individuo y de la población.

La alimentación de niños y adolescentes se caracteriza por ser la encargada de cubrir un periodo crucial en el desarrollo físico y psíquico del individuo. Es muy importante que desde los primeros años de vida el niño siga una alimentación adecuada a sus necesidades sin *excesos ni carencias*. De esta manera, y teniendo cuidado a la vez del proceso educativo y hábitos alimentarios, se ayudará a garantizar un desarrollo óptimo.

Los objetivos principales de la alimentación infantil son:

- Cubrir las necesidades energético-nutritivas para el mantenimiento, más todas las que se deriven del ritmo del crecimiento.
- Evitar tanto las carencias como los excesos.
- Aprovechar este periodo de la vida, durante el cual el individuo es especialmente sensible a la adquisición de nuevos hábitos, para transmitir unas pautas alimentarias correctas, a partir de ciertas bases que desarrollamos a continuación.





La alimentación es base de desarrollo físico y psíquico.

Higiene, variación, moderación y equilibrio

Intervienen de manera positiva en el estado de salud, considerada no tan sólo como la ausencia de enfermedad sino también como un estado de bienestar social y psicológico.

Los primeros meses de vida, durante los cuales el bebé se alimenta exclusivamente de leche (único alimento hasta los tres o cuatro meses), se denominan *periodo de lactancia*.

La rapidez de crecimiento que se observa durante este periodo se traduce en una gran demanda de energía y nutrientes si se compara con las necesidades de otras etapas de la vida, pero los aportes tienen que estar perfectamente establecidos teniendo en cuenta las limitaciones ligadas a la relativa inmadurez de su aparato digestivo. Es decir, que el suministro de nutrientes no puede provenir de cualquier tipo de alimento.

Hay muchos factores que nos conducen a recomendar la leche de la madre como el sistema de alimentación mejor y más adecuado durante los primeros meses de vida. Es en definitiva una prolongación natural de la alimentación intrauterina ofrecida durante la gestación.

La alimentación a través del pecho de la madre fue, hasta principios de este siglo, el único medio que aseguraba la supervivencia de los niños, y cuando por algún motivo la madre no podía proporcionar leche al bebé, éste quedaba expuesto a un grave peligro, dada la intolerancia que presenta durante los primeros meses de vida a la leche de otras especies. En este caso se recurría normalmente a las *amas de cría* (mujeres que amamantaban a su hijo y al de otra mujer). Es a principios del siglo XX cuando se empieza a tratar y modificar la leche de vaca para ser utilizada como sustituto de la leche de la madre.

Las características principales de la leche materna se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Aporta el equilibrio nutritivo ideal para la ración del recién nacido, tanto en calidad como en cantidad (valor nutritivo, temperatura, concentración...).
- Proporciona una acción antiinfecciosa que mejora las defensas naturales contra ciertas infecciones.
- Favorece la salud de la madre y refuerza el vínculo afectivo entre madre e hijo.

La lactancia materna es pues lo más idóneo; a pesar de ello, durante los últimos años se ha venido efectuando cada vez con menos frecuencia, quizá a causa de razones de tipo social, laboral...

Una buena lactancia se debe preparar ya desde el embarazo, tanto desde el punto de vista nutritivo (para almacenar reservas) como psicológico (tener una buena predisposición que haga superar los factores de incomodidad horaria, laboral, etc.).

El éxito de la lactancia depende principalmente de:

- La succión del recién nacido que estimulará la secreción.
- La adecuada alimentación de la madre, para poder garantizar un volumen y calidad de leche que satisfaga las necesidades del hijo.

Recordemos que la producción de leche es una secreción mamaria, y que juntamente con esta secreción el organismo puede eliminar otras sustancias que también llegan al recién nacido, como puede ser la nicotina del tabaco, algunos residuos de medicamentos o el alcohol. Incluso determinados alimentos pueden afectar el sabor de la leche y alterarla (algunas verduras flatulentas, alcachofas, coliflor, espárragos...). Es imprescindible, por este motivo, que la madre siga una alimentación muy equilibrada y variada, evitando aquellos alimentos que puedan enrarecer el sabor de la leche.

Cuando falta la lactancia materna, se utilizan otros tipos de leche (normalmente de vaca) sometidos a unos tratamientos que los adecúan a las necesidades de los bebés, en función de la edad.

Pasado cierto tiempo, la leche sola no será suficiente para cubrir íntegramente las necesidades del bebé y se tendrán que introducir otros alimentos además de la leche (zumos de fruta, harina, proteicos...). La etapa de introducción de estos nuevos alimentos, o periodo de diversificación alimentaria, no se acostumbra a hacer nunca antes de los tres o cuatro meses y siempre bajo la orientación del pediatra, que aconsejará sobre el momento más adecuado y el tipo de alimento a introducir.

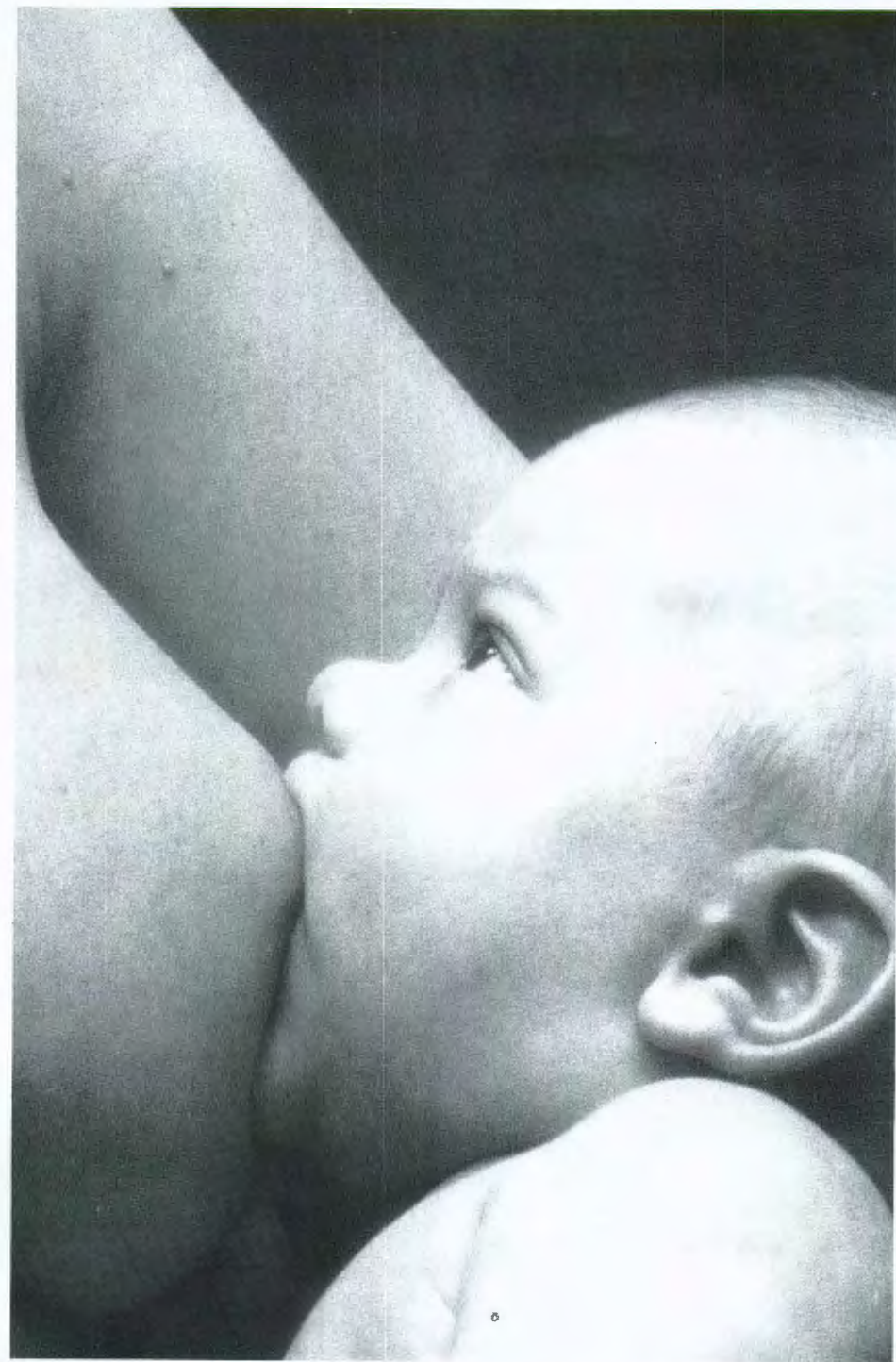
No existen muchas razones científicas que establezcan unos criterios muy estrictos sobre qué tipo de alimento se tiene que introducir primero, por lo tanto se tendrán que tener en cuenta en cada caso las recomendaciones del pediatra. A pesar de eso, hay una serie de pautas muy consensuadas por los especialistas:

Entre el 3º y 4º mes, se empiezan a incorporar pequeñas cantidades de zumo de fruta además de las tomas habituales de leche.

Es importante que no se añada azúcar ni miel en los zumos de fruta, que ya son muy dulces por lo natural. Se pueden hacer zumos de naranja, mandarina, ofrecidos al niño mediante pequeñas cucharaditas. Actualmente, con las licuadoras, se pueden hacer también zumos de manzana, pera, etc., muy apropiados para el niño.

Se acostumbra a hacer esta toma de zumo de fruta entre la primera y la segunda comida o entre la tercera y la cuarta. La cantidad aproximada es de 30 c.c. o un par de cucharadas soperas.

A partir de los 15 ó 20 días de la utilización de zumo de fruta, se podrá empezar con papillas de fruta muy suaves. En principio son más recomendables las de manzana y pera. En estas papillas no es conveniente mezclar el zumo de



Una buena lactancia se debe preparar ya desde el embarazo, tanto desde el punto de vista nutritivo como psicológico.



fruta, sino que se continuará dando paralelamente. El plátano es una fruta que se utilizará posteriormente, cuando el niño haya tolerado perfectamente las papillas de manzana y pera, ya que es una fruta más difícil de digerir. A partir de aquí se podrán utilizar diferentes frutas en función de la época del año, siempre bien peladas y chafadas.

Entre el 4º y 5º mes, se complementa la alimentación con harinas sin gluten y pequeñas cantidades de purés de verdura. Es conveniente que el primer puré de verdura se haga a base de patata y zanahoria hervida y triturada. De la misma manera que se recomendaba no añadir azúcar en los zumos y purés de fruta, también es conveniente no añadir sal en los triturados de verduras. Las siguientes verduras a utilizar serán: las judías verdes, las espinacas, las acelgas...

(A partir de los 4 meses de edad, la capacidad de digestión y absorción de nutrientes, así como la función renal, han llegado a una madurez suficiente para permitir el inicio de una alimentación complementaria).

Los alimentos con gluten (proteína de los cereales) no tendrían que suministrarse antes de los 4 meses de edad y preferiblemente a partir de los 6-7 meses. La iniciación a nuevos alimentos tiene que ser lenta y observando la tolerancia.

A continuación se adjunta un cuadro de inicio de alimentación complementaria:

<i>Edad</i>	<i>Nº tomas</i>	<i>Alimentos a utilizar</i>
1º mes	6-7	*Leche materna.
2º mes	5	*Leche materna.
3º-4º mes	6	*Leche materna y pequeñas cantidades de zumo de fruta.
4º-5º mes	5-6	*Leche materna. Harinas sin gluten. Puré de fruta o verdura.
6º mes	4-5	Leche materna. Papillas sin gluten. Pequeñas cantidades de carne o pescado. Purés de fruta o verdura.
7º-8º mes	4	Papillas de cereales con gluten. Papillas de frutas o verduras con carne, pescado o yema de huevo. Papillas o postres lácteos (yogourt, mató).
9º-12º mes	4	Igual que en los meses anteriores, aumentando las cantidades de proteicos (2 veces al día) y con más variación.

*En su defecto, el biberón correspondiente.

El peso del niño es una de las indicaciones más seguras para valorar el estado óptimo de nutrición. Una comprobación de peso semanal es suficiente durante los primeros meses.

A partir del primer año de vida, el niño ya empezará a hacer una alimentación muy variada, durante 4 comidas aproximadamente, es decir, cubriendo sus requisitos nutritivos por medio de: *desayuno, comida, merienda y cena*, aunque algunos niños necesiten todavía alguna toma láctea antes de ir a dormir.

Estas comidas tienen que incluir los alimentos básicos con la textura adecuada a sus posibilidades de masticación. Por tanto, a partir de los 10-12 meses se empezará a incluir:

- Leche de vaca pasteurizada o esterilizada. (Algunos autores recomiendan la utilización de leche de vaca a partir de los 8-9 meses de edad. Como antes se ha comentado, la introducción de nuevos alimentos siempre estará en función de las recomendaciones del pediatra y de la tolerancia que el niño presente de los diferentes alimentos). Es necesario recordar que derivados lácteos como el yogur o el queso fresco se pueden incluir hacia los 7-8 meses.
- Alguna verdura cruda, en forma de pequeños acompañamientos de ensalada (zanahoria rallada, lechuga cortada pequeña, etc.).
- Huevos enteros en forma de tortilla, huevos duros, etc.

A partir de los 12-15 meses se pueden empezar a utilizar legumbres, primero en forma de puré y observando la tolerancia de este nuevo alimento.

A continuación se proponen algunos ejemplos de menús correspondientes a la etapa de diversificación alimentaria:

4 meses

- 1.- Biberón de leche o lactancia materna. Textura líquida. Aproximadamente 160 cc.
- 2.- Zumo de fruta. Textura líquida. Aproximadamente unos 30 cc. o dos cucharadas soperas.
- 3.- Papilla láctea (añadiendo pequeñas cantidades de harinas sin gluten). Textura más espesa para iniciar la utilización progresiva de la cuchara. Aproximadamente unos 170-180 c.c.
- 4.- Biberón de leche o lactancia materna. Igual que en la primera toma.
- 5.- Biberón de leche o lactancia materna. Idem.
- 6.- Biberón de leche o lactancia materna. Idem.



La comida es un momento educativo.



¡Chin! ¡Chin!

CUADROS

La evidencia de que una buena forma física e intelectual pasa por una alimentación equilibrada nos hace valorar el proceso de alimentación y adquisición de hábitos alimentarios como un apartado muy importante en la educación del niño. Por tanto, se destaca la importancia de la educación de los hábitos alimentarios desde la primera infancia, tanto por parte de la familia como por parte de la escuela infantil.

Composición por 100 cc.	Leche materna	Leche de vaca
Kcal. de energía	600-700	650
Proteínas	1 g.%	3 g.%
Grasas	3,5 g.%	3 g.%
Hidratos de Carbono	7 g.%	5 g.%
Agua	87 g.%	87 g.%

- La leche de la madre tiene tantas calorías como la leche de vaca, y también es igual el porcentaje de agua.
- La leche materna tiene aproximadamente tres veces menos proteínas que la de vaca, pero las humanas resultan más digeribles para el niño.
- En cuanto a la cantidad de azúcar (lactosa), es considerablemente superior en la leche materna y resulta más dulce.
- Por lo que respecta a sales minerales, la leche de vaca tiene un porcentaje elevado en relación a las necesidades del bebé.
- En cuanto a vitaminas, la leche materna es superior en vitaminas A y C, pero inferior en vitaminas B.

Las características de la leche materna presentan ciertas variaciones (de composición y volumen) tanto en diferentes países y razas, como entre mujeres de una misma región.

Son erróneas las creencias populares de que determinados alimentos como la leche, el té y la cerveza son *galactógenos*, o sea, que pueden aumentar el volumen de la secreción de la leche. Generalmente, carecen de un fundamento científico.

Recordemos que, normalmente, la secreción de leche es más abundante por la mañana que por la tarde, y que, al principio de cada mamada, la leche es más rica en grasa y menos en lactosa.

Durante el periodo de lactancia, la madre requiere una ingesta de líquidos importantes (agua, leche, infusiones no excitantes, zumos de fruta...) dado que tiene que producir un alimento como la leche, con una composición hídrica del 87%.

No es conveniente en la alimentación del niño la adición de *azúcar, sal y especias*.

5 meses

- 1.- Papilla láctea con harinas sin gluten o lactancia materna. Textura más espesa que durante el 4º mes. Entre 180-200 g.
- 2.- Zumo de fruta (naranja, mandarina, manzana y pera). Aproximadamente, unos 30 cc. o dos cucharadas soperas.
- 3.- Crema o puré de verduras con pequeñas cantidades de pollo o pescado (entre 15 ó 20 grs.). Textura, triturado. Cantidad entre 180-200 grs.
- 4.- Biberón de leche. Textura líquida, 180 cc.
- 5.- Papilla de fruta (preferentemente manzana y pera madura). Papilla bien chafada, 180-200 grs.
- 6.- Biberón de leche o lactancia materna. Aproximadamente 180 cc.

6 meses

- 1.- Papilla láctea con harinas de cereales o crema de arroz. Textura espesa. Cantidad aproximada 200-220 grs.
- 2.- Zumo de fruta (naranja, mandarina, manzana o pera). 30 cc. o un par de cucharadas soperas.
- 3.- Puré de verduras con pequeñas cantidades de carne o pescado (20-25 grs.) o 1/4 de huevo, añadiendo un poco de aceite de oliva. Aproximadamente 200-220 grs. Una pieza de fruta pequeña, hervida o triturada (utilizando ya diferentes frutas). Textura espesa.
- 4.- Papilla de fruta más lácteos. Textura espesa. Aproximadamente 200-220 grs.
- 5.- Cereales (todavía sin gluten) con leche. Textura espesa. Aproximadamente 200-220 grs.

7-8 meses

- 1.- Papilla láctea de cereales enteros (con gluten). Textura espesa. Aproximadamente 220-240 grs.
- 2.- Zumo de fruta. Líquido. Aproximadamente 30-50 cc.
- 3.- Puré de verduras con pequeñas cantidades de carne, pescado (15 g. aprox.) o 1/4 de huevo pasado por agua o hervido, añadiendo un poco de aceite de oliva (volumen total entre 220-240 grs.). Una fruta pequeña o un lácteo (yogur natural).
- 4.- Papilla de fruta más lácteo con un par de galletas de lo más simple. Textura espesa. Aproximadamente entre 220-240 grs.
- 5.- Papilla de cereales enteros con leche. Textura espesa. Aproximadamente entre 220-240 grs.



¡Ñam, ñam!



Momentos de interrelación y comunicación.

9-12 meses

- 1.- Papilla láctea. Textura espesa. Aproximadamente unos 250 gramos. Un zumo de fruta.
- 2.- Puré de verduras con pequeñas cantidades de carne, pescado o huevo (50-60 g. de carne o pescado o 1/2 huevo) añadiendo una cucharada pequeña de aceite de oliva o manteca cruda (aproximadamente unos 250 grs.).
Una pieza pequeña de fruta madura y un lácteo, que puede ser un yogur o empezar a introducir la leche de vaca en pequeñas cantidades y observando la tolerancia. Textura, troceado pequeño o picado (aproximadamente unos 250 grs.).
- 3.- Fruta más lácteo, añadiendo un par o tres de galletas. Textura, chafado o troceado pequeño (unos 250 grs.).
- 4.- Un plato de sémola fina o pasta pequeña con caldo. Un poco de jamón cocido, pollo, pescado o tortilla francesa. Un lácteo (un vaso de leche, un yogur o un trozo de requesón).

G.S.

Bibliografía:

- CERVERA, P.: *Alimentació materno-infantil*, Barcelona, Eumo, 1987.
DARTOIX, A.M. y FRAISSEIX, M.: *L'alimentation de l'enfant de la naissance à 3 ans*, París, Doin, 1989.
GIACHETTI, V. y otros: *L'alimentazione nella prima infanzia*, Regione Toscana, Dipartimento Sicurezza Sociale, 1984.
JIMÉNEZ HUERTAS, N.: *La alimentación y relación personal en el primer año de vida*, Barcelona, Nuestra Cultura, 1981.
ROSELLÓ, M.J.: *Dieta equilibrada*, Madrid, Mandala, 1988.

DE ANTAÑO...

NODRIZAS Y PAÑALES



JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Con demasiada frecuencia la imagen que tenemos del pasado es excesivamente idílica. El tiempo, como la erosión, va redondeando y limando las ásperas aristas de la realidad y hace que, como dice el poeta, cualquier tiempo pasado parezca mejor. Pero la realidad era bastante diferente.

Desde el punto de vista actual, el mundo de las nodrizas y de los pañales de la época de nuestras bisabuelas se nos presenta con un cierto hábito de ingenuidad. Pero no debemos olvidar que, hasta nuestro siglo, la infancia fue una edad de esclavitud y que, para muchos de nuestros niños, todavía lo es. Y no me refiero a los malos tratos, sino a los hábitos educativos y de crianza.

En el texto que aparece a continuación, extraído del libro *Emilio, o de la educación* (1762), se puede leer un testimonio bastante impactante. La pedagogía debe a su autor, J.J. Rousseau, la moderna visión de la infancia como entidad propia y con todos los derechos de la persona.

J.G.A.

EMILIO, O DE LA EDUCACIÓN

J.J. ROUSSEAU

Se dice que algunas parteras pretenden configurar mejor la cabeza de los niños recién nacidos apretándosela, ¡y se lo permiten! Tan mal están nuestras cabezas tal como las formó el autor de la Naturaleza que nos las modelan, por fuera las parteras y los filósofos por dentro. Los caribeños son la mitad más felices que nosotros.

Apenas ha salido el niño del vientre de su madre y tan pronto como disfruta de la facultad de mover y extender sus miembros, se le ponen nuevas ataduras. Lo enfajan, lo acuestan con la cabeza fija, las piernas estiradas y los brazos colgando; lo envuelven con vendas y fajas de todo tipo que no le permiten cambiar de posición. Feliz es si no lo aprietan hasta el punto de impedirle respirar y si se ha tenido la precaución de acostarlo de lado para que pueda echar por la boca las aguas que debe vomitar, ya que no le queda ninguna posibilidad de ladear la cabeza para facilitar el vómito.

El recién nacido, a causa de haber tenido sus miembros tanto tiempo recluidos en una envoltura, necesita extenderlos y moverlos para sacarlos de su rigidez. Se los estiran, es cierto, pero les impiden el movimiento; hasta la cabeza se les sujeta con gorros; parece que teman el que den señales de vida.

¿Cómo no ha de influir una violencia tan cruel en su índole y en su temperamento? Su primer sentimiento es de dolor y martirio, sólo encuentran impedimentos para todos los movimientos de que tienen necesidad; más desventurados que un criminal con grilletes y esposas, hacen vanos esfuerzos, se enfurecen y chillan. Decís que sus primeras voces son llantos. Lo creo, desde que nacen los atormentáis; los primeros dones que les dais son cadenas y el primer trato que experimentan es de tortura. No teniendo otra cosa libre que la voz, ¿cómo no han de servirse de ella para quejarse? Gritan por culpa del daño que les hacéis; vosotros gritaríais más que ellos si estuviérais vendados de esta forma.

¿De dónde proviene esta costumbre tan irracional? De otro uso inhumano. Desde que las madres se han negado a realizar su primera obligación y no han querido criar a sus hijos, ha sido necesario confiarlos a mujeres mercenarias que por este motivo se convierten en madres de hijos de otro, respecto a los cuales la naturaleza no les dice nada, por ello sólo piensan en ahorrarse trabajo. Con el niño libre es forzosa una vigilancia continua, en cambio bien atado se le puede dejar en un rincón sin preocuparse por sus gritos. Mientras no haya pruebas de negligencia por parte de la nodriza, mientras el niño no se rompa ningún brazo ni pierna, ¿qué importa que muera o enferme mientras viva? Se alimenta el cuerpo para que puedan conservarse sus miembros, y de cualquier cosa que suceda la nodriza está disculpada.

Estas dulces madres que al desprenderse de sus hijos se dedican alegremente a las diversiones y a los pasatiempos de las ciudades, ¿saben qué trato recibe su hijo de pañales en el pueblo? A la más mínima prisa se le suspende de un clavo, como un hato de ropa, y mientras la nodriza realiza todas sus obligaciones, el infeliz permanece así crucificado. Todos aquellos que se han encontrado en esta situación tienen el rostro amarotado; el pecho oprimido con violencia, no dejaba circular la sangre que no llegaba a la cabeza y se creía al paciente muy tranquilo porque carecía de fuerzas para gritar. Ignoro cuántas horas puede permanecer un niño en tal estado sin perder la vida; pero dudo que pueda resistir muchas. He aquí, según creo, una de las más grandes utilidades del enfajamiento.

J.J.R.

J.J. ROUSSEAU: *Emilio o de la educación*. Libro I.



Era una princesa boba
como una mata de haba.
Mas, ¡lo que son las costumbres!,
se casó con un Milhombres.
Y, al verle, se le caía la baba a la pobre.



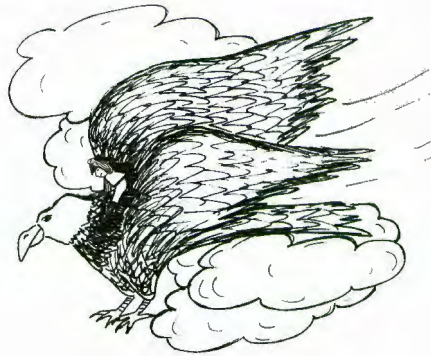
Era una princesa orgullosa
y, además, muy caprichosa:
todo lo que prometía
nunca jamás lo cumplía.
¿Qué pasa con la caprichosa?



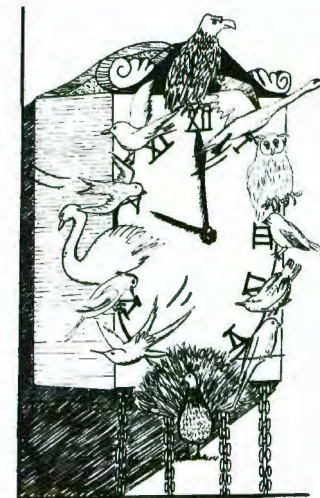
Era un pequeño Milhombres
al que no asustaban ni mil hambres.
Prometió ir en busca del reloj
y no se llevó ni un carcaj.
¡Menudo era aquel valiente Milhombres!



Era un genio de cualquier milenio.
Alguien le robó su fino oído
y le dejó completamente sordo.
El pobre y desoído genio de aquel milenio.



Era un águila
que, vuela que te vuela,
llevó a su jinete
en un periquete.
¡Qué buen bialado es el águila!



El reloj de las doce aves
con su esfera brillante de bronces.
Lo crearon los genios en misión especial:
todo lo deseado lo vuelve real.
Ese genial y leal reloj de las aves.*

EL RELOJ DE LOS GENIOS

ROSER RÓS

Comentario

Trátase de un cuento ahora del cual, lo menos que cabe decir es que es genial, pues entre genios anda el juego: están, por un lado, los genios del cuento y, por el otro, el genio de su recopilador o semi-inventor, Calleja.

A decir verdad, para la elaboración de la versión que van ustedes a leer seguidamente, fueron necesarias cuatro manos. Dos de ellas, las fundamentales, pertenecen a Calleja (aquel que tenía más cuento... que él mismo); dibujó Calleja con ellas la parte fundamental del cuento, su estructura, así como también su melodía utilizando para ello expresiones muy castizas. Quien esto suscribe, y con las dos manos que le ha sido concedido usar para interpretar este cuento, se ha dedicado a pulir las estructuras básicas del cuento, tarea en la que hay que reconocer que el tal Calleja no era muy ducho o, simplemente, cosa harto más posible, no concedía el hombre mayor importancia a la cuestión.

¡Pronto!, deléitense ustedes con la lectura del cuento para que, mecido con sus propias palabras, puedan hacerlo llegar, de una vez, a oídos de sus fieles oyentes.

Queda todavía por resolver de dónde lo sacaría Calleja, pues él lo publicó bajo el título «El reloj de los genios» junto con otros cuentos en un volumen titulado *Cuentos de Calleja* que reeditó J. Olañeta en Palma allá en el año 1989 bajo el mismo título.

Sólo me queda desearles un sonoro:

¡Que ustedes lo pasen bien!

El reloj de las doce aves

Cuéntase que hace muchos, muchísimos años, vivían en un palacio dos princesas. Una de ellas, la menor

*era una princesa boba
como una mata de baba.*

La mayor

*era una princesa orgullosa
y además, muy caprichosa*

Fue un día un visitante al palacio de las princesas y, si bien muy admirado quedó con la armonía y buen porte de tamaño construcción, no se abstuvo de decir que para que el palacio fuese perfecto sólo faltaría colocar en la torrecilla

*el reloj de las doce aves
con su esfera brillante de bronce.*

Como la mayor

*era una princesa orgullosa
y además, muy caprichosa*

ofreció su mano y aun su pie al que lograra satisfacer su capricho. Pocos acudieron y si alguno fue no ha vuelto todavía.

Cuando más aburrída se encontraba, anunciaron a la princesa un pequeño Milbombres al que no asustaban ni mil hambres.

—Que pase ese gigante —exclamó precipitadamente la princesa.

Abrióse la puerta y penetró por ella un muchacho del tamaño de una rata.

—Que pase Milbombres he dicho —replicó la princesa impaciente.

—Aquí estoy —exclamó el chicuelo dando un salto para que lo viera la princesa, y ésta, que creía que el tal Milbombres era un gigante de veinte varas, soltó una carcajada al ver tan minúsculo hombrecillo.

—¿Eres tú el que va a traerme el reloj?

—El mismo que viste y calza —replicó Milbombres sin inmutarse.

—¿De qué guisante te has escapado? Métete en un dedal y duerme allí la siesta.

—¡No me juzgue usted por el tamaño, señora princesa —gritó Milbombres irritado— porque un puñal es más pequeño que yo y con él se mata un gigante! Pero, en fin, me voy y dentro de un mes estará el reloj colgado de la torrecilla.

Milbombres se encaminó hacia el nido de

*un águila
que, vuela que te vuela,
llevó a su jinete
en un periquete.
¡Qué buen bialado es el águila!*

Al llegar el águila le dijo:

—Aquí está la torre del reloj de las doce aves, pero ten cuidado con el genio



encargado de dar cuerda al reloj. Quizás logres lo que te propones si consigues meterte en su oído y dejarlo sordo. Al oír el genio el vuelo del águila, asomó la cabeza por debajo del reloj.

—¿A qué vienes? —preguntó al ave.

—A darte las buenas noches —contestó el águila— y a decirte que tengas cuidado, porque trescientos gigantes vienen a quitarte el reloj y catorce muelas.

—Gracias por el aviso, pero cuando los vea les voy a meter la llave por el vientre y a darles cuerda. Pues por nada del mundo me dejaría yo sacar el reloj de las doce aves

con su esfera brillante de bronces.

Lo creamos los genios en misión especial:

todo lo deseado lo vuelve real.

Ese genial y leal reloj de las aves.

Despidióse el águila dejando en la oreja del genio al valeroso Milbombres, que penetró en ella provisto de una espada del tamaño de un alfiler y empezó a removerla por todas partes.

—¿Qué cosa tan rara! —decía el genio— en mi vida me ha molestado el oído y hoy me pica terriblemente.

Y es que, entre estocada y estocada, Milbombres había dejado sordo al pobre genio.

Con todo esto, sonaron las horas y, como el genio no las oyó, llegó a creer que el reloj estaba descompuesto.

Quiso darle cuerda, pero la tenía toda y, creyendo que quien se había descompuesto era la máquina, comenzó a dar gritos de terror, porque su rey no entendía de bromas y le había prometido quinientos azotes el día que se estropeará la máquina.

En aquel punto salió Milbombres de su escondite y, subiéndosele a las narices, le hizo entender por señas que había un relojero en su país que componía los relojes en cinco minutos; y que, si quería, en un cuarto de hora lo tendría listo y arreglado de modo que nadie echara en ver la falta.

El genio accedió y Milbombres se llevó el reloj al palacio de

aquella princesa orgullosa

y además, muy caprichosa

que no daba crédito a lo que estaban sus ojos viendo cuando, al salir a la terraza, contempló la maravilla, y se percató con asombro además que el pequeño Milbombres

al que no asustaban ni mil hambres había cumplido su promesa.

Entonces se presentó él ante la princesa y le dijo:

—¿Eh? ¿He cumplido mi promesa? Pues ahora tiene usted que cumplir la suya.

—¿Quién? ¿Yo casarme con semejante monigote? ¡Nunca!

Entonces Milbombres se volvió al reloj y dijo:

—Relojito, relojito,

quiero crecer un poquito.

En el acto, la manecilla del reloj le tocó la cabeza y comenzó él a estirarse, basta adquirir el tamaño de una persona crecida.

—¿Y ahora? —preguntó.

La princesa, al verle tan arrogante y tan majo, le dijo:

—Ahora sí te concedo mi mano y serás príncipe.

—¿Con que ahora sí? Pues ahora no quiero yo.

Y fue a pedirle la mano a

la princesa boba

como una mata de baba

al tiempo que le pedía al reloj:

—Relojito, relojito

que no sea boba necesito.

Y, en efecto, la manecilla del reloj dio un ligero golpecito en la cabeza de la princesa, que dejó de ser boba al instante.

Y fueron los dos muy felices
y comieron muchas perdices
y a su hermana no le dieron
porque no quisieron.

R.R.

*Mención especial al reloj/objeto:

«Desde el momento en que un objeto aparece en una narración, se carga de una fuerza especial, se convierte en algo como el polo de un campo magnético, un nudo en una red de relaciones invisibles. El simbolismo de un objeto puede ser más o menos explícito, pero existe siempre. Podríamos decir que en una narración, un objeto es siempre un objeto mágico». Italo Calvino: *Seis propuestas para el próximo milenio*, Madrid, Siruela, 1989, p. 47.

***in-fan-cia* en Hispanoamérica**

Nuestra revista quiere saludar muy especialmente a los 1.600 lectores de *in-fan-cia* en los países hispanoamericanos, en el bien entendido de que, al decir *nuestra*, queremos abarcar en el espacio de esta palabra tanto a autores, colaboradores, redactores... como al conjunto de lectores de *in-fan-cia*, personas e instituciones que dedican sus esfuerzos a un objetivo común: mejorar las condiciones de vida y la educación de los niños de 0 a 6 años.

Y no se trata sólo de retórica, pues ya podemos decir que la siembra ha comenzado a dar sus frutos: desde que se iniciara, ahora hace un año, el envío de los mencionados ejemplares de *in-fan-cia* a Hispanoamérica, en virtud del Convenio de Cooperación establecido entre la Dirección General de Protección Jurídica del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales español y la Asociación de Maestros Rosa Sensat, hemos ido recibiendo ininterrumpidamente las cartas, comunicaciones, comentarios y propuestas de los lectores que participan en *nuestra* revista desde el otro lado del mar.

A todos ellos, nuestro más efusivo saludo y un abrazo.

in-fan-cia

Seminario sobre la primera infancia

Durante los días 29 y 30 de noviembre del pasado año se celebró en el INJEP (Instituto Nacional de la Juventud y de la Educación Popular) de Marly le Roi (Francia), el Primer Seminario sobre «Calidad de vida, calidad de acogida –la primera infancia en Europa, mañana–» organizado por la FICEMEA (Federación Internacional del Centro de Formación en los Métodos de Educación Activa), equipo que inicialmente estuvo constituido por compañeros franceses y que, posteriormente, contó con la presencia de daneses, españoles, suizos, italianos, alemanes e ingleses.

Este Seminario reunió a personas procedentes de diversos países que, a pesar de trabajar en diferentes campos profesionales, se mantienen unidas por un mismo interés: el trabajo para mejorar la acogida de los más pequeños de entre los ciudadanos. En efecto, profesionales de áreas diversas (arquitectos,

médicos y pediatras, comadronas, psicólogos, sociólogos, pedagogos, educadores e inspectores de escuelas, responsables de la administración, bibliotecarios, monitores de ocio, padres y un largo etcétera con un amplio abanico de experiencias y trabajos relacionados con nuestros pequeños y pequeñas) coincidieron esos días en Marly le Roi en torno a cuatro Comisiones de trabajo: el nacimiento; el niño y las instituciones que lo acogen; el niño y la salud; el niño y la ciudad.

Estas comisiones estaban animadas por moderadores e ilustraban sus discusiones con vídeos y diapositivas procedentes de los lugares más diversos.

A pesar de las conclusiones de cada una de las comisiones, todos estuvieron de acuerdo en tener presentes cuestiones de fondo como la necesidad de pensar en el niño sin aislarlo de su realidad, sino considerándolo como un ciudadano con obligaciones y derechos; así como el difícil equilibrio entre el desarrollo de la autonomía del niño y la presencia necesaria del adulto para la consolidación de su seguridad como individuo.

Cuatro conferencias magnas a cargo de especialistas como Inés Szanto, Roland Schweitzer, Yvonne Lindquist y Catherine Dolto llenaron de contenido este encuentro y sirvieron para centrar los temas del debate de este primer seminario.

Durante el Seminario, el vestíbulo del edificio estaba decorado con diferentes materiales que se exhibían para los participantes: juegos de aire libre, libros para niños, libros para adultos, revistas especializadas, materiales escritos y boletines para uso de padres y profesionales, plafones informativos de experiencias eran las herramientas que, junto con los vídeos que se podían pasar y visionar en cualquier momento, permitían a los asistentes completar su información al tiempo que creaban lazos de relación con las diferentes personas allí presentes.

En el ánimo de todos los participantes se hizo evidente una misma voluntad: se ha tratado de un primer Seminario. Lo que pueda surgir posteriormente depende de nosotros y de todo el conjunto de profesionales que, a pesar de no estar presentes, participan de inquietudes semejantes y que, como nosotros, quieren hallar una respuesta.

in-fan-cia



¿Qué es coeducar?

El Ministerio de Asuntos Sociales ha publicado un folleto informativo y tres carteles sobre coeducación, con la finalidad de que padres y educadores, además de ofrecer al niño ayuda para desarrollar «todas» sus posibilidades y aptitudes personales, lo hagamos sin diferenciar nuestra actuación en función del sexo al que va dirigida.

Se trata de una propuesta que nos hará reflexionar y recordar que, para poder ofrecer al niño y a la niña la posibilidad de desarrollarse y potenciar las diferentes aptitudes como persona, debemos promover y favorecer todos aquellos juegos y situaciones que incidan en su formación, y esto también significa dejar que los niños jueguen a cocinitas y las niñas a fútbol. A raíz de las cocinitas y el fútbol, incidiremos en aprendizajes como la organización, clasificación, orden, sentido práctico, sentido de equipo, etc.

Jornadas sobre Maltrato Infantil

Con las Primeras Jornadas sobre Infancia Maltratada en la Comunidad de Madrid, celebradas los pasados días 26 y 27 de Marzo, ha hecho pública su aparición la ASOCIACIÓN MADRILEÑA PARA LA PREVENCIÓN DE LOS MALOS TRATOS EN LA INFANCIA de la Comunidad.

En ponentes y participantes late un denominador común: defender la dignidad del niño como persona, prevenir los riesgos que pudieran acontecer, detectar los abusos que se están produciendo, denunciar en defensa de los derechos del niño, diseñar recursos adecuados... ¡Una decidida voluntad de búsqueda y compromiso desde todos los estamentos y sectores!

En este marco de reflexión se observa, sin embargo, un gran vacío: los más pequeños... ¿dónde están?... ¿qué se hace para ellos?... ¿cómo se detectan los abusos, maltrato, carencias... en niños que todavía no hablan, no andan, cuya vida se desarrolla a puerta cerrada, en el anonimato familiar?... ¿quién los conoce?... ¿cómo se detectan las dificultades?... ¿quién orienta a las familias?... Las experiencias, los programas de prevención... son hoy los grandes ausentes.

Confiamos en que la sensibilidad de este encuentro sea la puerta abierta a la prevención, a la detección desde las primeras edades, como exigencia eficaz de todos los esfuerzos.

Consejo Autonómico de Madrid



El primer año de vida

Con el título de *El primer año*, el Ayuntamiento de Barcelona ha publicado unos folletos informativos dirigidos a padres, donde de forma divertida y sencilla –mediante viñetas y breves explicaciones– trata la evolución del niño durante el primer año de vida desde la cotidianidad en el hogar y desde los descubrimientos y relaciones que establece con su entorno.

En el primer folleto, los dos protagonistas, dos gemelos recién nacidos, se presentan y van explicando a sus padres todo lo que sienten, lo que les gusta y lo que les disgusta, y cómo van creciendo durante los primeros tres meses con la ayuda y la atención del adulto.

En el segundo folleto, los gemelos ya tienen tres meses y nos explican todo lo que van descubriendo y cómo se van adaptando al entorno hasta que llegan al medio año.

El último folleto trata del tercer y cuarto trimestre de vida, de los logros alcanzados, de lo que han aprendido, de lo que les interesa, de lo que les llama la atención, etc.

El conjunto de los tres folletos presenta el ciclo del primer año, trata todos aquellos aspectos de la psicología evolutiva que, aunque ya conocidos, se olvidan a veces.

Así pues, este material ayuda a reflexionar y a entender mejor las necesidades y alegrías de los más pequeños.

Edu-care in Europe

Del 14 al 16 de octubre de 1992, en la ciudad danesa de Copenhague, se ha organizado un congreso sobre *Educación y Atención de la Infancia en Europa*.

La razón del juego de palabras del título de este congreso, *Edu-care*, se encuentra en la intención de apuntar, de manera lúdica y rigurosa a la par, la estrecha trabazón entre dos conceptos, *education* (educación) y *care* (atención), que son suplementarios y se implementan recíprocamente a su vez.



III Congreso de Escuelas Infantiles de Canarias

Durante los días 26, 27 y 28 de Marzo se ha celebrado el III Congreso de Escuelas Infantiles de Canarias, organizado por la Sociedad Canaria para el progreso de la Educación «Don Francisco Giner de los Rios» y la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT, con una asistencia de alrededor de 400 personas, en el marco del Centro de Educación Especial Ciudad de San Juan de Dios de Las Palmas de Gran Canaria.

Este Congreso se prepara pensando en el interés que suscita entre los profesionales y futuros profesionales dedicados a esta enseñanza, con la aparición en la LOGSE de la Educación Infantil, en beneficio de una mejor calidad de la Enseñanza y con la esperanza de que, además de ser un punto de encuentro entre todas las personas dedicadas a esta Educación, despierte unas inquietudes y ayude a tener una visión más amplia desde aspecto psicopedagógicos, técnicos y administrativos, dando una visión de la Educación de los más pequeños y la reciente integración de alumnos de tres años desde el ámbito de diferentes Comunidades Autónomas en las que ya han sido integrados.

El Congreso se desarrolló con gran expectación y en él participaron ponentes de gran prestigio en el campo de la Enseñanza.

La Conferencia de Apertura estuvo a cargo de Antonio Fernández, que disertó sobre «El Siglo del Niño: de la Obligatoriedad a la Universalidad».

La Mesa de Educación dio una amplia visión de cómo se han ido integrando los alumnos en las C.C. A.A. de Cataluña, El País Vasco, MEC, Ordenación Educativa de la C.A. de Canarias y E.U. del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Desde la E.U. del Profesorado, María Nogales dio una visión de la situación actual de esta especialidad.

Desde el aspecto de la Literatura y el Cuento, Roser Ros nos ofreció una mara-

villosa visión de cómo los niños son protagonistas y personajes de los cuentos en nuestras clases y la importancia de éstos.

Desde el punto de vista organizativo, M^a Antonia Pujol trató de los Rincones en la Enseñanza Personalizada e Individualizada, aclarando muchos puntos que no estaban claros en esta técnica.

En el aspecto de Organización del Centro, y teniendo en cuenta el entorno del niño, tanto familiar como social, así como todas las personas implicadas en la formación de estos niños, Antonio Fernández nos comunicó la importancia de relacionar todos los aspectos anteriormente citados.

Las Comunicaciones estuvieron a cargo del I.F.P. Pablo Montesino de Las Palmas, informando sobre la situación actual del Plan de Estudios en la Especialidad de Técnico de Jardín de Infancia.

Sobre el Diseño Curricular en Educación Infantil, Otilia Defis puntualizó aspectos interesantes de dicho Diseño.

Por el área de Música, Montse Sanuy nos especificó de qué manera «Los Maestros crecen con la Música».

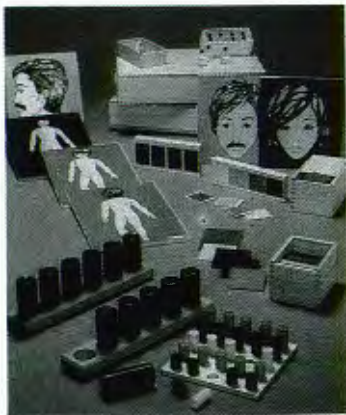
En el aspecto psicológico, Manuela Utrilla dando una visión tranquilizadora, habló sobre «La psicopatología de las Relaciones Precoces».

La Conferencia de clausura estuvo a cargo de José Angel López Herrerías, con el tema «Visión Eto-Antropológica de la Infancia», tratando los estímulos que llegan al niño y si llegan en los momentos oportunos.

Tanto el contenido de la Mesa como las ponencias, comunicaciones e intervenciones han respondido al nivel que nos habíamos propuesto.

Añadir que este año, por primera vez, nuestro III Congreso de Escuelas Infantiles ha sido reconocido oficialmente por la Universidad de Las Palmas.

Marisa Mellado



AULA DE RECREO.

Los primeros años de la vida del niño son los más receptivos y decisivos para su desarrollo futuro.

DISTESA, empresa del Grupo Anaya, le ofrece una nueva forma de aprender jugando con su PROYECTO MEI de Educación Infantil.

Todo lo que usted necesita para su labor educativa: juegos colectivos, equipos didácticos, mobiliario especial para aulas de Preescolar, parques infantiles, elementos de apoyo al profesor, material de psicomotricidad, juegos simbólicos, etc.

Materiales con un diseño atractivo y funcional, adaptados a cada edad, que estimulan al niño a través de sus formas y colores.

DISTESA, su aula de recreo.

Solicite el catálogo explicativo del PROYECTO MEI totalmente gratis.

distesa

Telémaco, 43 - 28027 Madrid - Tel.: (91) 320 01 19
Fax: (91) 742 66 31

GRUPO ANAYA

Nombre del Centro:
Domicilio:
Población: C.P.:
Tel.:
Deseo recibir información del PROYECTO MEI



Educación

GIL, B.: «Educación infantil y música», *Música y Educación*, núm. 8, diciembre 1991, pp. 329-348.

Lectura y escritura

ABARCA, E., y SÁNCHEZ, B.: «Aprender a escribir y a leer», *Boletín Informativo de Acción Educativa*, núm. 69, diciembre 1991, pp. 25-29.

DÍEZ, C.: «Leer con las ganas», *CLIJ*, núm. 34, diciembre 1991, pp. 32-36.

Lengua

MONOGRÁFICO: «Le bilinguisme et l'enfance. Problemes quotidiens», *Enfance*, núm. 4, 4º trimestre, 1991.

Literatura infantil

Colectivo EL DESVÁN: «Posibilidades didácticas de los cuentos populares», *Trípala-Trapala*, núm. 16, diciembre 1991, pp. 13-19.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: «El texto infinito», *Trípala-Trapala*, núm. 16, diciembre 1991, pp. 19-44.

MONTERO, P.: «El cuento en la escuela, una experiencia extremeña», *Trípala-Trapala*, núm. 16, diciembre 1991, pp. 44-67.

JARRY, J. P. y PARENT, B.: «Des contenus», *L'École Maternelle Française*, núm. 5, enero 1992, pp. 21-22.

Matemáticas

GERVAIS, J.-P.: «En maternelle construire du sens», *Cahiers Pédagogiques*, núm. 299, diciembre 1991, pp. 22-23.

Pedagogía

MUNTONI, L.: «Il libro degli animali inventati», *CE*, núm. 11, noviembre 1991, pp. 19-30.

IMPERATORI, G.: «Didattica e organizzazione dell'attività ludica e ludiforme», *Scuola Materna*, núm. 7, diciembre 1991, pp. 33-37.

Psicología

REINHARDT, J. C.: «L'enfant qui dort avec ses parents», *Psychologie et Education*, núm. 7, 4º trimestre 1991, pp. 93-102.

Psicopedagogía

SERRANO, J.: «Nens superdotats», *Crònica d'ensenyament*, núm. 40, noviembre 1991, pp. 4-7.

Sociedad

LA CONVENCIO SOBRE ELS DRETS DE L'INFANT: *Correu de la UNESCO*, núm. 161, noviembre 1991, pp. 37-38.

ELSEN, P.: «Une nouvelle perception du role de l'école», *L'École Maternelle Française*, núm. 4, diciembre 1991, pp. 11-12.

Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección

C.P. Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a In-fan-cia (6 números al año)

Precio para 1992: 3.300,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 620 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Cuenta

Población Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará «Associació de Mestres Rosa Sensat» por la suscripción a la revista **In-fan-cia**.

Firma del titular

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



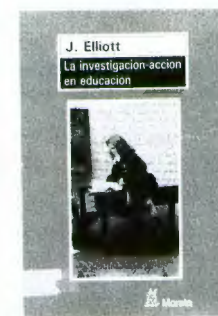
S. E. BROWN: **Experimentos de ciencias en educación infantil**, Madrid, Narcea, 1991.

Sam Ed Brown, doctor en Ciencias Químicas y Director de Educación Infantil, ha elaborado un conjunto de actividades y experimentos para introducir en el aula, a través de talleres y rincones, en el área de ciencias o experiencias.

Siempre a partir de la inquietud y curiosidad propia de la etapa de los más pequeños y de la operatividad con los objetos, para que el niño pueda sentir y ver las propiedades y funciones de una manera activa.

Las actividades y medios que se utilizan son: experimentos con aire, con animales, con el medio ambiente, con plantas, con los sentidos, con agua, y experimentos variados.

La relevancia de este libro radica en que todas las actividades propuestas forman parte del interés del niño de la etapa infantil, y de su mundo; para el educador, son susceptibles de incidir en todas las áreas curriculares de la etapa.



J. ELLIOTT: **La investigación-acción en educación**. Madrid, Morata, 1990.

Estamos ante una recopilación de artículos de la obra de J. Elliott. En la primera parte del libro, Ángel I. Pérez Gómez hace una introducción al pensamiento y la obra de Elliott subrayando las ideas básicas que configuran la línea de investigación educativa del autor: el carácter ético político de toda actividad educativa, el concepto de aprendizaje significativo y la idea del profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica.

A partir de estos tres principios se va configurando una línea de investigación educativa en la que el binomio de teoría-práctica está íntimamente relacionado: la investigación-acción en la escuela, en qué consiste, cómo facilitarla, hipótesis y dilemas sobre su desarrollo; el desarrollo profesional de los profesores, la pertinencia de la investigación, de la teoría educativa, de la filosofía, de la ética y metodología; la reforma del currículum, siempre cambiante en base a la investigación educativa y las relaciones entre los investigadores externos y los profesores.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, S.L. c/ Casanova, 57, 6è. 08011 Barcelona. Depósito legal: B-19448-90. ISSN 1130-6084.

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

Precio de suscripción: 3.300 pts. al año. P.V.P.: 620 pts. I.V.A. incluido.

Concurso de dibujo



JOVI

Felicidades a todos

A los miembros del jurado y a Jovi en especial, nos ha sorprendido el alto nivel del concurso. Para nosotros todos son ganadores, pero por desgracia en un concurso hay que decantarse por unos pocos. No obstante, felicitamos a todos los participantes porque han demostrado un gran nivel.

RELACION DE GANADORES

Hasta 3 años

Primer premio

Alumno: Laura Margallo Hidalgo
Colegio: E.I. Anjana - Torrelavega (Santander)
Maestro: Dña. Conchi Porras Pérez

Segundo premio

Alumno: Marta Cabetas Tomas
Colegio: C.P. Alfonso I - Tauste (Zaragoza)
Maestro: Dña. M.ª Dolores Cajal Lanuza

Tercer premio

Alumno: Carmen Ortega Frutos
Colegio: Escuela Infantil Arco Iris - Santomera (Murcia)
Maestro: Dña. María José Aliaga Hernández

De 3 a 5 años

Primer premio

Alumno: Verónica Moreno Diez
Colegio: C.P. Don Rodrigo - Alcoba de los Montes (Ciudad Real)
Maestro: Dña. Josefina Sánchez

Segundo premio

Alumno: Miguel Dumont García
Colegio: C.P. Joan Mas - Pollença (Mallorca)
Maestro: Dña. Beatriz García

Tercer premio

Alumno: Manuel González Hidalgo
Colegio: C.P. Primo de Rivera - Palma del Río (Córdoba)
Maestro: Dña. M.ª del Castillo García Sánchez

De 6 a 7 años

Primer premio

Alumno: Vanessa Mera Otero
Colegio: C. Vilas Alborada - Santiago (La Coruña)
Maestro: Dña. Mari Luz Varela

Segundo premio

Alumno: Jesús David García Sánchez
Colegio: C.P. Sierra de Francia - Salamanca (Salamanca)
Maestro: D. Jesús García Quintas

Tercer premio

Alumno: Jaime Ferrer Val
Colegio: C.P. Joaquín Costa - Candanos (Huesca)
Maestro: Dña. M.ª Paz Domingo Ibarz

De 8 a 10 años

Primer premio

Alumno: Jessica Carmena Aguilar
Colegio: C.P. N.ª Sra. de la Redonda Villamiel (Toledo)
Maestro: Dña. Pilar Gómez Sánchez

Segundo premio

Alumno: María Pérez López
Colegio: Cristo Crucificado - Mula (Murcia)
Maestro: Hermana Isabel Fernández Hernández

Tercer premio

Alumno: Pablo Ramos Fernández
Colegio: C.R.A. Laviana Sobrescobio Laviana (Asturias)
Maestro: Dña. M.ª Rosario García Zapico

De 11 a 13 años

Primer premio

Alumno: Amadeo Fernández Rodríguez
Colegio: C.P. San Isidro - Aranjuez (Madrid)
Maestro: Dña. Dolores Cerrato Gallego

Segundo premio

Alumno: Merce Torres López
Colegio: C.P. Arnau Berenguer - Palau d'Anglesola (Lleida)
Maestro: Dña. Antonia Bosch Serra

Tercer premio

Alumno: M.ª Eulalia Reverte Casas
Colegio: La Salle Condal - Barcelona (Barcelona)
Maestro: D. Pedro Roca Molins

Tercer premio

Alumno: David Velasco Raya
Colegio: Rector Mota Salado - Sevilla (Sevilla)
Maestro: Dña. Rogelia Zoranzo Valencia

Comunicamos a los ganadores que, en breve, Fulco, distribuidora de Jovi, se pondrá en contacto con ellos para el envío de los premios.



Distribuido por  **FULCO S.A.**

escucha mis derechos... y enséñame mis deberes.

¡Anda, escúchame!
A ver si, entre todos los mayores, conseguís
que se respeten todos mis derechos.
¡Ah! y, de paso, enseñadme también
cuáles son mis deberes. ¿Vale?



Igualdad.

Ya sabéis. Somos de distinta
raza, nacionalidad, clase
social... ¡Pero todos somos
niños y niñas!

Protección.

Necesito vuestros
cuidados. Y además,
os pido tres deseos:
proteged mi barrio,
mi pueblo y nuestro
planeta.



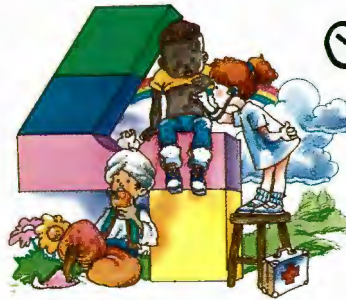
Identidad.

Necesito un nombre y
una nacionalidad,
desde mi nacimiento.
¡Para empezar a ser
yo mismo!



Calidad de Vida.

Un hogar, una escuela, buenos
alimentos, amigos, jardines y
parques, un médico que se
preocupe por mí...
¡Y creceré mucho mejor!



Amor.

Necesito que me quieran y me
cuiden mis padres.
Si les resulta difícil, ayudadles.
Y si ellos no pueden ocuparse
de mí, o no tengo familia,
la sociedad me buscará un
hogar donde crecer feliz.



Educación y juego.

Enseñadme a pensar, a jugar,
a dialogar, a disfrutar.
Despertad mis sentimientos de
solidaridad.
Así, cuando sea mayor,
podré elegir mejor mi propia vida.



Auxilio.

Si tengo hambre, si estoy triste,
si sufro, si estoy enfermo...
¡Ayudadme!



Denuncia.

Abandono, explotación,
malos tratos, humillación...
No lo permitirás.
¡Denunciadlo!

Solidaridad.

Educadme para la paz.
Para que, junto a otros,
colabore
por un mundo mejor.



MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de
Protección Jurídica del Menor