

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

1997

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

45

SEPTIEMBRE
OCTUBRE



Premio
...
Rosa Sensat
de
Pedagogía
1997

17a
convocatoria



El Premio Rosa Sensat de Pedagogía se instituyó con la voluntad de incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, a partir de un análisis de su práctica, contribuya a mejorar la calidad de la educación y a hacer avanzar la renovación pedagógica.

...

La fecha límite de envío de originales será el **14 de octubre de 1997**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 1997**.

R
S
S
A
T



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edicions 62



¿Adaptación? ¿Acogida? ¿De quién?

Ahora, cuando comienza el curso, hay una palabra que va de boca en boca: adaptación. La adaptación de las niñas y los niños a la escuela se convierte en el tema central de las preocupaciones de los maestros; la adaptación entendida como un proceso por el cual el niño, cada niño, se acostumbra lo más rápida y positivamente posible al ritmo de vida colectiva que es la escuela.

Su reto es múltiple y complejo: conocer nuevos compañeros, en nuevos espacios, entre nuevos adultos con nuevas maneras de hacer, todo ello es lo que el niño ha de afrontar en el corto período de inicio de curso que llamamos adaptación. ¿Pero es ésta la palabra, y la idea, conveniente? ¿Son los niños los que han de esforzarse, han de cambiar, han de adaptarse a la escuela, y en pocos días?

Lo que es muy cierto es que la escuela, al mismo tiempo que ha de prever este proceso de los niños, ha de encajar nuevas familias, nuevos maestros, refor-

mas del espacio; un cúmulo de adaptaciones que coinciden con la de los niños a la escuela. Cada inicio de curso es un verdadero período de adaptación, pero adaptación de la escuela.

La adaptación de la escuela cada inicio de curso es un complejísimo proceso que no se puede realizar correctamente si todos los implicados no la han previsto y comenzado a su tiempo. La Administración garantizando que cada una de las escuelas, antes de finalizar el curso anterior, podrá conocer los maestros nuevos que tendrá en septiembre; cada escuela, organizándose para la nueva situación; las familias, conociendo y hablando con los maestros de sus hijos; cada maestro o educador, sabiendo cuál será su grupo de niños, cómo se llama cada uno de ellos, qué les gusta.

Si todas estas condiciones previas se producen correctamente, si la escuela ha previsto y hecho su adaptación al nuevo curso, quizá sería posible plantearnos un cambio importante en el proceso de en-

caje de la vida de cada niño al ritmo colectivo de la escuela, un cambio que puede quitar la angustia de la tarea de los maestros y, lo que es más importante, puede quitar la angustia de la vivencia de los niños ante lo desconocido.

En una escuela que ha hecho, ella, su proceso de adaptación, él, el niño, sí que es conocido, ya; no entra en una institución, fija, permanente, inmutable, a la que se ha de adaptar y acomodar, sino a una nueva compañía, flexible, abarcable, que lo acoge. He aquí la palabra, y la concepción, que puede solucionar el problema de la adaptación de las niñas y los niños a la escuela: acogida.

Acogida con todas sus connotaciones: darle la bienvenida, con afabilidad, con cordialidad, con hospitalidad, situándolo entre los nuevos compañeros, en los nuevos espacios, en las nuevas costumbres; la bienvenida que todos los implicados han contribuido a construir. Es en este colectivo acogedor, en esta vivencia de acogida articulada entre todos, donde el niño se integra, sin pena, con la misma ilusión con que se ha previsto.

Página abierta	Nuestros abuelos participan en la escuela	Pilar García	2
Educar de 0 a 6 años	Practiquemos los derechos de las niñas y los niños	Montserrat Jubete	5
Escuela 0-3	Las puertas abiertas	Escuela Infantil Ama-lur	13
	El masaje, una agradable experiencia	Mercè Bernadet	17
Buenas ideas	Escuchar a la infancia. Conversaciones		21
Escuela 3-6	Todos aprendemos en Santo Amaro	Pedro Nunes da Silva	22
	La sal de la vida	Rafaela Lorca	32
Infancia y sociedad	La participación social de las familias	Sara Minster y otras	37
Infancia y salud	Vestir a una criatura	Isabel Segura, Dolors Riera	42
Érase una vez	Dos cuentos salmantinos	José Luis Puerto, Roser Ros	44
Informaciones			46
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

Nuestros abuelos participan en la escuela

Siempre me han gustado los «abuelos». Yo los tuve y los adoraba, me encantaba estar con ellos. Los tiempos han cambiado; sin embargo hay algo que no ha cambiado y sigue presente ayer y hoy en la voz de un niño. Los pequeños me cuentan cosas sobre sus abuelos cada mañana, y a mí me entusiasma el cariño con que lo hacen. Conozco cosas sobre ellos, sobre sus manías y aficiones, y los veo cada día trayendo a sus nietos al cole.

Sin saber por qué razón, experimento una sensación distinta cuando la abuela Fina cuenta por qué ha faltado su nieta Laura esta mañana; o veo a Matías, abuelo de Leandro, aparecer en mitad del recreo llamando al niño por la verja del colegio para acercarle cariñosamente el bocadillo.

Este artículo, del Equipo¹ de Educación Infantil del C.P. Mediterráneo, de Águilas (Murcia), pretende plasmar el ambiente que se vive durante una semana en la escuela. Un ambiente que impregna nuestras clases, a los niños y niñas, y por supuesto a nosotras mismas, un ambiente que abarrotaba de abuelos y abuelas clases y pasillos, y lo llena todo de alegría y un cierto aire de antaño. Siendo conscientes de la importancia de los abuelos en la vida cotidiana del niño, queremos darles también un lugar importante en la escuela, ofrecerles una atención muy especial, crear una relación continua con estas personas tan presentes en la vida de los niños.

Cada mañana encontramos a muchos de ellos a la entrada o a la salida, acogiendo a los niños en sus

Pilar García

brazos, cargados de bolsas, abrigos, mochilas...; algunos han de correr detrás de ellos y otros apenas pueden despegarse a los niños de sus rodillas. Ahí están, siempre ahí, cada vez más a menudo, formando parte sin duda de nuestro escenario cotidiano, y lo más hermoso es que, de alguna manera, nos gusta que así sea.

Precisamente por eso, porque nos dimos cuenta de que estos abuelos y abuelas pasaban mucho tiempo con nuestros niños y niñas, en muchos casos más tiempo que sus propios padres, nos pareció que debíamos darles tanto protagonismo en las clases como el que tenían fuera de ellas, en la puerta de la escuela, en la casa, en la vida del niño.

Y así lo hicimos. Comenzamos a

recibir abuelos y abuelas en nuestras clases. Venían por las tardes a contar cuentos, historias de su infancia y juventud, de hace mucho, mucho tiempo, cuando las fotografías no tenían colores y no había teles en casa, y enseñaban a los niños a hacer cosas interesantes: los pequeños estaban absolutamente entusiasmados. Aprendieron a hacer polvorones, aprendieron canciones muy antiguas, bailes y hasta a hacer palomitas de maíz. resultó difícil convencerles de que las palomitas «no crecían en las bolsas».

Toda la clase se llenó de abuelos y abuelas por las paredes, altos, bajos, gordos, flacos, con bigote, con arrugas, con gafas y sin ellas. Y les pusimos nombres, claro, sabíamos cómo se llamaban por-



Fotos en blanco y negro.

que eran los nuestros, ésos que nos esperaban en la puerta, que a veces nos traían a la escuela, que siempre nos mimaban y que muy pocas veces se enfadaban con nosotros.

En la asamblea hablábamos mucho de ellos, de las cosas que sabían hacer o de las cosas que nos decían. Era divertido descubrir que a la abuela Marta se le habían caído todos los dientes porque comía muchas nueces y las partía con la boca. Ahora tenía que llevar dentadura postiza y Marta decía que a veces se le salían de la boca.

También nos enteramos de que el abuelo de Julio tenía muchos pelos en las orejas y se mordía las uñas de los pies, o de que la abuela de Teresa era una artista que cantaba en el teatro cuando era joven.

Hicimos regalos para ellos aunque no fuera su cumpleaños. En nuestra clase les hicimos unos llaveros muy bonitos; otros niños hicieron unas cajitas decoradas con plastilina para meter secretos. Marta decidió que la suya sería para que su abuela metiese los dientes. A todos nos pareció una buena idea. Envolvimos nuestros regalos con cuidado y les pusimos una tarjeta. Seguramente era la primera vez que algunos le hacían un regalo a su abuelo y manifestaban una alegría inusual.

Durante aquella mágica semana habíamos ido creando en los pasillos y en las propias clases un ambiente realmente entrañable. Incluso fuimos de excursión a un hogar de ancianos, donde cantamos

canciones y les llevamos un día cualquiera todo nuestro cariño. ¿Por qué no?

Algunos abuelos trajeron fotos antiguas, en blanco y negro. En ellas los niños reconocían a sus padres, y descubrían que cuando eran pequeños «ellos» no aparecían por ninguna parte. Las razones que ellos mismos argumentaban ante tal sorpresa eran de lo más variopinto, desde el inevitable «yo estaba en la tripa de mamá», hasta «yo estaba con los abuelos» o «yo no quería salir en la foto». Las pusimos en murales, junto a las fotografías nueve-citas y de muchos colores.

Continuamente los abuelos entraban y salían de las clases, halagados la mayoría por el protagonismo que tenían para los niños, que habían aprendido el nombre de los abuelos de sus compañeros y les llamaban incansables.

Había que hacer algo más. Era necesario empaparnos de todo

aquello, poder recoger esos pedacitos de historia pasada y presente que se albergaba en esos abuelos y abuelas, su sabiduría, franqueza y buen humor.

Se nos ocurrió montar una ex-



posición con cosas que habían hecho cuando eran jóvenes. A ellos les encantó la idea y colaboraron con nosotras para montar la exposición.

La exposición no era más que una excusa, una trampa sorpresa para rendir nuestro pequeño y cariñoso homenaje a nuestros abuelos, a esos que siempre estaban ahí y que significaban tanto en nuestras vidas. Invitamos a todos los abuelos y abuelas del colegio, que ya estaban al tanto del trabajo que hacíamos sobre ellos. Les enviamos una bonita invitación y...

Subimos al salón de actos. Sonaba música de otro tiempo por el pasillo y al entrar vimos a muchos abuelos y abuelas por entre las mesas.

Todo estaba muy bonito, había mesas con telas de muchos colores, mantelitos blancos, lamparitas encendidas y plantas por todas partes. Pero lo mejor eran las cosas que había puestas sobre las mesas. Los abuelos nos explicaban cómo habían hecho esas cosas y para qué servían, había trajes antiguos, ruedas de hilar, cestos, zapatillas de esparto y otras cosas antiguas, como cafeteras, planchas y unas fo-

tos de nuestro pueblo cuando aún no había coches, ni había árboles en el parque; todo era tan raro, tan distinto...

Cada objeto, cada prenda, cada pequeño trozo de historia tenía junto a él el nombre del abuelo o abuela que lo había realizado. «Matías, abuelo de Ruben». Unos y otros se sentían orgullosos.

Por la tarde el salón de actos estaba abarrotado de abuelos y abuelas, y las cosas que habíamos visto por la mañana aún seguían allí, ambientando perfectamente la «Gran Fiesta de los Abuelos», como así la habíamos llamado.

Teníamos a los abuelillos más valientes en el escenario, los que estaban dispuestos a protagonizar el evento. Los presentamos a todos agradeciéndoles su presencia y explicándoles el porqué de nuestra fiesta.

Después, algunos contaron cosas de cuando ellos eran jóvenes. Ana, la abuela del bastón, recitó un poema de un ratón y una mariposa que entusiasmó a los niños. La abuela de Teresa, que llevaba un vestido muy brillante, mucho y cantó dos canciones.

Algunos contaron chistes, otros cosas tristes, y los había también que no querían hablar porque tenían vergüenza.

Más tarde vinieron unos señores viejecitos que cantaban y bailaban jotas de antes, tocando la guitarra y las castañuelas.

Todos los abuelos los conocían porque eran de su época, La Cuadrilla de la Cuesta de Gos.

Algunas abuelas sabían bailar y nos enseñaron a nosotros. Sin duda fue una tarde muy divertida. Incluso yo bailé una jota con el abuelo de Adrián, y aún hoy, pasado ya casi un año, Adrián sigue preguntándome: «¿Te acuerdas, maestra? ¿Te acuerdas de cuando bailaste con mi abuelo y casi casi te caes?»

«Me acuerdo, Adrián, me acuerdo. Y con cariño, y también con nostalgia recuerdo caras felices de aquella tarde en que sonaron bandurrias y castañuelas, y voces de antaño que nos recordaron otros tiempos. Recuerdo ojos de niño mirando con asombro a abuelos danzantes, y recuerdo con ilusión que a partir de entonces nació en nuestra escuela “el Día de los Abuelos”. Me acuerdo, me acuerdo muy bien.»

Nota

1. Esta experiencia ha sido llevada a cabo por: Encarnación Palencia, Concepción Gambín, Elena Díaz, Olga Collado, M. Dolores Morales y Pilar García.



En la exposición.

Practiquemos los derechos de las niñas y los niños

Algunas de las causas de la vulneración de los derechos de las niñas y los niños se producen, fundamentalmente, porque en la actualidad todavía no se considera al niño como un sujeto de pleno derecho, sino como un adulto en potencia, como un proyecto de persona. Se hace una valoración del niño a la baja. Para mejorar esta situación, hay que fomentar el debate y plantear interrogantes que nos obliguen a reflexionar sobre ello.

El objetivo de la educación infantil es garantizar a los niños contextos que permitan y faciliten el desarrollo de las capacidades básicas de la especie humana.

Ya hace tiempo que sabemos que los niños aprenden y se desarrollan porque los adultos u otros niños les «enseñan» cosas. Cosas que, posteriormente y a partir de la propia actividad, harán suyas y que darán lugar a habilidades, conocimientos, capacidades, y también actitudes y valores propios de la cultura de su entorno y de su época.

La familia, los vecinos, los compañeros han sido quienes tradicionalmente han contribuido al desarrollo y a la socialización de millones de niños y todavía hoy siguen haciéndolo, pero también es cierto que cada día son más los padres y las madres que desean que su labor se vea apoyada y diversificada por otras instituciones

tal no es tanto la transmisión de un saber, que hoy se considera inalcanzable, como el hecho de hacer de mediadores entre la cultura de la comunidad, la de las familias, la de los mismos niños y la suya propia, para conseguir crear un ambiente de aprendizaje que permita que los niños y las niñas puedan apropiarse progresivamente de estos instrumentos culturales.

Es cierto que resulta difícil educar sin enseñar algo, pero también lo es que se pueden enseñar muchas cosas sin educar en absoluto, porque educar no es únicamente instruir, sino mucho más que eso. Educar implica construir, modificar y ser modificado, facilitar y dar a conocer;

Montserrat Jubete

también enfocadas a la educación de los más pequeños, y las escuelas 0-3 y 3-6 constituyen las dos más importantes.

En la actualidad, para los maestros y las maestras, el tema capi-

en definitiva, colaborar en la formación de la persona incidiendo en sus valores. Ahora bien, ni que decir tiene que esta es una tarea que hay que hacer sin afanes moralizantes ni reformistas, con respeto hacia los valores de la familia, y mostrando abierta y conscientemente los propios.

Sin embargo, los valores no se «enseñan», los valores se viven y se respiran, y somos los adultos quienes los transmitimos mediante las actitudes que cada uno de nosotros manifestamos ante cada situación, cada acontecimiento, cada conducta... directamente, o bien a través de los medios de comunicación, que cada vez están más presentes hasta en la vida de los niños más pequeños.

Por eso hay que cuestionarse qué valores son los que forman parte del «currículum oculto» que se transmite a partir de nuestras actitudes. Y en este punto entramos de lleno en el tema de los derechos de los niños, muchos de los cuales –como el derecho a la intimidad, a tener secretos, a ser felices, a ser respetados, etc.–, al igual

que sucede con los valores, están directamente relacionados con las conductas de los adultos que los rodeamos.

Para que los niños puedan interiorizar estos derechos, como valores que orienten su actitud hacia los compañeros y hacia los otros en general, han de haberlos vivido cotidianamente, han de haberlos experimentado en ellos mismos; es decir, no pueden ser «enseñados», del mismo modo que no se puede enseñar a ser autónomo, o a ser independiente o crítico, mediante una unidad de programación, por ejemplo, o por medio de un material didáctico en concreto.

Educar en unos valores determinados implica ofrecer modelos de relación basados en estos valores, ofrecer la posibilidad de vivir unas actitudes que permitan construir la manera particular de ser y hacer, sin imposiciones ni adoctrinamientos, mediante una libre elección que sólo puede realizarse desde el conocimiento, la libre elección de cada uno y, por supuesto, el respeto del otro.

Las actitudes y los valores son una parte de aquello que fundamenta y da lugar a las diversas conductas y comportamientos de las personas, y de aquello que, en suma, constituye el talante de un pueblo. Esta manera de hacer y de pensar impregna y modela a los recién llegados –los niños y las personas de otras culturas–, pero, a su vez, también se ve modificada paulatinamente por cada individuo, que, con sus acciones, incide en el entorno y el pensamiento de su tiempo. Así, se puede decir que los valores imperantes en nuestra sociedad están directamente relacionados con la historia y la cultura de cada comunidad y, si afinamos un poco más,

de cada pueblo, de cada familia, etc. Por tanto, no son universales, ni estáticos, ya que varían con el pensamiento de cada época.

Los derechos en la ONU

Con la voluntad de incidir en la mentalidad de la sociedad para salvaguardar los derechos de los niños, al considerar que éstos necesitaban una protección especial, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó, en el año 1959, la Declaración universal de los derechos del niño. En ella se recogía y ampliaba la Declaración de Ginebra de 1924, y establecía las que se consideraban «necesidades básicas aplicables a todos los niños, sin ninguna clase de distinción por motivos de raza, color, sexo, idioma, lengua o condición». Tenía fuerza moral, pero no era jurídicamente obligatoria.

En el año 1989 se aprobó la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño, que traducía las recomendaciones de Ginebra en derechos civiles y sociales. En ella se podía percibir, abiertamente, el cambio efectuado desde una concepción de «protección del niño», claramente inspiradora de los primeros textos (Ginebra, 1924; ONU, 1959), a una concepción de «responsabilización del niño», en la que éste no era sólo sujeto de derechos, sino también de responsabilidades. Este último es un texto jurídico –vinculante para los gobiernos que se adhieran a él–, que confía su cumplimiento a las leyes de cada país.

Conceptos como «intimidad», «felicidad» o «protección», entre otros, son el resultado de las vivencias de cada sujeto y están, a su vez,

condicionados por la cultura de su entorno, por lo que, aun compartiendo un mismo significado genérico, en la práctica tienen concreciones distintas que hacen que un término como «intimidad», por ejemplo, no tenga la misma repercusión para un individuo del sudeste asiático que para un habitante de los países escandinavos o para un centroafricano, como tampoco lo tiene para cada grupo social o para cada individuo, aunque pertenezcan a la misma cultura. Como



Sujeto de derechos civiles y sociales.



Foto: Carme Cols.

ya hemos mencionado anteriormente, los derechos de la infancia intentan garantizar que los niños y las niñas sean atendidos, teniendo en cuenta unas necesidades consideradas básicas, para que puedan crecer y desarrollarse sanos y felices. Podríamos decir que hay dos clases de derechos: los sociales, los económicos y los culturales (derecho a la salud, a la educación, etc.), y los civiles y los políticos (derecho a la intimidad, a la felicidad, etc.). A estos últimos todavía se les presta poca atención; por ello, quienes tenemos la responsabilidad de educar a los pequeños los hemos de tener aún más presentes.

El derecho a la intimidad

El artículo 16 de la Convención de la Naciones Unidas de 1989, en referencia a la protección de la vida privada dice: «Todo niño tiene derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor».

Esta recomendación nos lleva enseguida a pensar en diferentes aspectos, directamente relacionados con el derecho a la intimidad, muy presentes en la dinámica de la escuela, como, por ejemplo, la recopilación y el tratamiento de la información sobre el niño y su familia, el uso que se hace de su imagen, el respeto a la privacidad, al secreto, etc.

A menudo se observa que –en el afán por llevar a cabo del mejor modo posible su tarea– muchos maestros se esfuerzan en conseguir y acumular el mayor número de datos posible acerca del niño –muchos de estos datos son realmente irrelevantes para el cumplimiento de

dicha tarea–, sin pensar en el derecho inalienable que éste tiene, como cualquier ser humano, a la intimidad, y caen, al mismo tiempo, en uno de los errores contra el que es más necesario luchar: la ilusión de ser omnipotentes, o, lo que es lo mismo, la vana fantasía de que es posible llegar a tener un conocimiento total y absoluto del niño y la ilusión de que se pueden controlar «absolutamente todas y cada una» de las variables que intervienen en el acto educativo. Como maestros, podemos y tenemos el deber de organizar el tiempo, el espacio, los materiales, etc., conocer las ideas previas de los niños, propiciar situaciones tan motivadoras como sea posible a fin de que amplíen y diversifiquen sus experiencias, colaborar con las familias para establecer pequeños proyectos conjuntos para sus hijos y un largo etcétera, pero de esto a pretender controlarlo todo media una gran diferencia.

Por suerte, la propia esencia de la educación –el hecho de que ésta se produzca precisamente entre sujetos de pleno derecho y responsabilidad– imposibilita que exista un control exhaustivo. No obstante, sí hay que tener en cuenta que, al final, no se puede enseñar nada a quien no quiera aprender, por muy preciosos y didácticos que sean los materiales y por mucha información que se posea acerca de su persona. Por otro lado, en los niños, como en cualquier otro ser humano, existe siempre algo inalcanzable, inaprehensible, opaco. La posibilidad de dejarse sorprender por ellos y el reconocimiento de que no se pueden hacer demasiadas afirmaciones sobre nadie a partir de una suma de conductas observadas constituyen el mejor antídoto

to contra este error y un buen punto de partida para llegar a ser unos profesionales flexibles, capaces de escuchar y aceptar las iniciativas de los niños. El niño es responsable, responsable en el sentido en que Aristóteles define la responsabilidad, es decir, siempre puede decir «sí» allí donde puede decir «no». El derecho a la intimidad está relacionado con esta responsabilidad y con el respeto a sus decisiones.

Además de las consideraciones sobre la imposibilidad de conocer al niño en su totalidad, no se puede olvidar que el observador neutral no existe. Cualquier observación estará siempre

teñida de la subjetividad de quien la realiza, cosa que hay que tener en cuenta con el fin de evitar que la suma de juicios «teñidos de parcialidad» —ya que, en definitiva, eso son las percepciones de los distintos maestros que han tenido responsabilidades sobre el niño— se presenten como un juicio «objetivo». Un ejemplo más de ingenuo optimismo. Nadie ha pensado en el efecto Pigmalión: la predicción constituida por los primeros juicios se cumple por sí misma, bien sea favorable o desfavorable. Demasiado a menudo, la información recogida en los informes escritos muestra más una clara tendencia a

etiquetar al niño y a remarcar sus aspectos negativos que a describir procesos y destacar sus progresos y habilidades.

Una vez resuelto el modo de encontrar el equilibrio entre la información necesaria para la labor educativa y el derecho que tiene el niño a su intimidad, otra cuestión que hay que plantearse es la de quién, cómo y durante cuánto tiempo debe «conservar» la información que sobre el niño queda recogida por escrito en el centro (libretas, informes, diagnósticos, etc.), y, evidentemente, qué uso se hace de ella. Estaría bien elaborar un código deontológico que recuerde la confidencialidad de ciertas informaciones y regule su circulación y su acceso, sobre todo, cuando se hace necesario que intervengan distintos profesionales, o bien profesionales de diferentes ámbitos.

Respecto a la utilización de la imagen, en la mayoría de escuelas no es habitual que se pida permiso al niño, o a su familia, antes de mostrar y exponer públicamente (en murales, álbumes, carteles, etc.) imágenes en situaciones y actitudes diversas, algunas de las cuales pueden dar lugar a una idea parcial y lesiva de su identidad, y que, a menudo, vulneran la intimidad y el respeto que como persona merece. Así, se exponen a la luz pública fotografías o se proyectan diapositivas de los niños en diferentes situaciones que pueden incidir directamente en la autoimagen que éstos se van construyendo, y que muestran un concepto parcial del niño, muy vinculado a la incapacidad, la necesidad de protección, etc., y con mucha menos frecuencia la idea de un niño competente, capaz y rico en posibilidades.

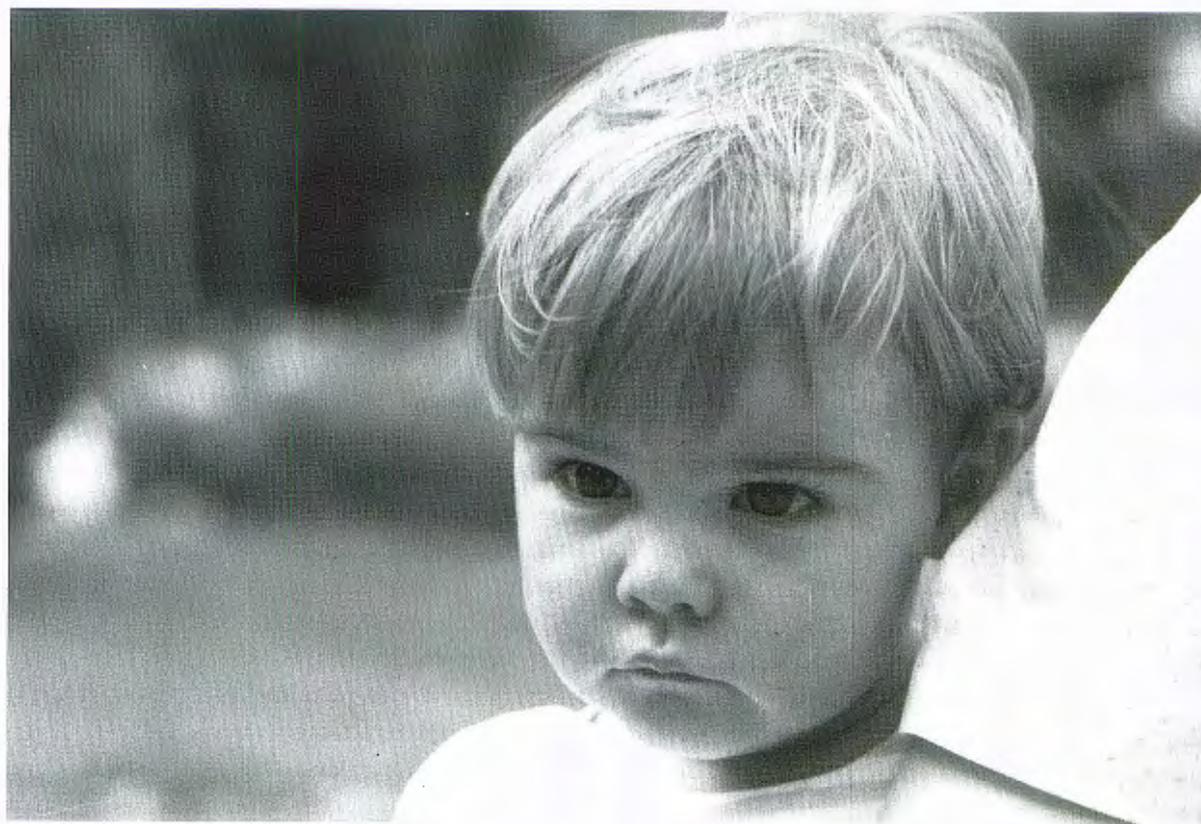




Foto: Conce Codina.

El derecho al secreto

La escuela activa, recogiendo las aportaciones de Freinet y de otros maestros y pedagogos, eliminó las tarimas y la mesa del maestro como lugar desde donde se transmitía el único «saber» posible, cambió la disposición de los pupitres y el trabajo en solitario por mesas que facilitaban el trabajo en grupo y revalorizó el intercambio y la ayuda entre los niños como una fuente importantísima de aprendizajes. No obstante, en este

cambio, a menudo se ha olvidado que el viejo orden lo habían subvertido unos niños que –en la aridez de un espacio pensado y organizado para que no hubiera nada más importante que la voz del maestro– habían sabido crear, a partir de la propia cultura, unos espacios preservados de la mirada de los adultos: el interior de los pupitres, donde se podían «enterrar» los pequeños o grandes tesoros de cada uno (guijarros, piedras, trozos de tiza, bolas de tierra fina, cromos y gomas elásticas para hacer más rico el juego en el patio,

para establecer relaciones e intercambios con los compañeros, etc.).

¿Qué ha sido de estos rincones resguardados de la mano y la mirada del adulto? ¿Hoy en día, los niños pueden tener un lugar para esconder los tesoros, los «secretos» de cada uno, para dejar sus juguetes y los objetos que les recuerdan su hogar y a las personas queridas?

La lucha por una escuela para todos –como un derecho universal e inalienable– y el mito de la igualdad –surgido de la Revolución francesa–, que posteriormente se ha extendido como un derecho a la igualdad de oportunidades, con la intención de compensar los desequilibrios existentes en la sociedad, con frecuencia se han equivocado al confundir igualdad con uniformidad: «para todos igual», cuando de lo que se trata es de dar algo diferente a cada uno, es decir, dar a cada persona lo que le falta, lo que permite ir un poco más lejos en cada momento. A mi entender, también la escuela ha contribuido a fomentar un exceso de institucionalización y de colectivización, en detrimento de lo particular, y ha olvidado ciertas prácticas presentes en el ámbito privado, en donde tradicionalmente se han socializado los niños.

El secreto, como la intimidad, constituye uno de los exponentes de la privacidad. El derecho a tener secretos, a guardar de la mirada de los demás lo particular y propio de cada uno (las emociones, los estados de ánimo, los afectos, las aficiones, los pensamientos, etc., y aquello que lo vehicula, notas, dibujos, objetos, y, evidentemente, el propio cuerpo), es lo que permite al individuo serlo, es decir, sentirse «él», separado y diferenciado del «otro».



Foto: Gabriel Serra.

Tampoco se debe olvidar que respetar estos derechos también implica tenerlos presentes en las relaciones con las familias. Hay cosas que un niño hace o dice en la escuela que no tienen por qué llegar al conocimiento de los padres; una vez más, la ética profesional y el código deontológico de los educadores serán los que habrán de guiarlos y ayudarlos a reconocer qué cosas deben guardarse bajo el secreto profesional y cuáles pueden prescindir del tratamiento de estricta confidencialidad.

Del mismo modo, habrá informaciones referentes al niño que el educador podrá compartir con la familia pero que no tienen por qué llegar al conocimiento del resto del equipo. Hay que estar muy atentos para evitar que la dinámica institucional convierta al «sujeto» en «objeto», como a menudo acostumbra suceder.

A continuación exponemos algunos puntos sobre los que se puede reflexionar individualmente a fin de debatirlos en equipo:

¿Se respeta y promueve en tu escuela el derecho al pudor, al secreto, a la intimidad? ¿Cómo? ¿En qué niveles? ¿En el trato educador-niño, en la relación niño-niño, en la colectividad...?

¿Hasta dónde hay que compartir? ¿Se concede la libertad de compartir? ¿Se impone? ¿Se hace ver la necesidad de hacerlo en determinadas circunstancias? (Por ejemplo, cuando un niño quiere jugar solo y se le obliga a que comparta un espacio, un juguete o un material con otro, ¿quién lo decide?, ¿sobre qué base?)

¿Se fomenta la delación? Escuchar no es juzgar. Si, cuando un niño confía a un adulto sus «secretos», éste lo juzga y lo condena, se sentirá

traicionado en la confianza que había depositado en él.

¿Cómo se prevé el respeto de estos derechos en la organización del espacio y en la utilización de los materiales?

¿Hay espacios donde se pueda estar solo o con otro niño? ¿Existen zonas al abrigo de la mirada de los demás para que uno pueda hacer con tranquilidad «sus necesidades»?

¿Se le respeta cuando envía dibujos, notas personales, etc., a los otros niños?

¿Se le obliga a compartir aquel objeto que ha traído de casa y que para él tiene un valor excepcional?

Y en el trato cotidiano:

¿Se respeta su derecho a estar triste, a la soledad?

¿Se utiliza la ingenuidad de los niños para obtener información de ellos sobre la familia o sobre los otros compañeros?

¿Se respeta el sentimiento de pudor de los niños, su derecho a no mostrar su cuerpo a los demás? (Por ejemplo, ¿se les hace recorrer el camino hasta el lavabo con las braguitas o los pantalones bajados hasta los pies? ¿Se respeta a los niños que no quieren pintar, bañarse o jugar desnudos?)

¿Se respeta su derecho a no tener hambre? (Aunque no de un modo habitual, ya que eso sería un síntoma de que algo no marcha bien.)

El derecho a ser feliz

Todo niño tiene derecho a sentirse bien consigo mismo, a sentirse aceptado y a aceptarse en sus propias capacidades y limitaciones, a ser tenido

en cuenta, valorado, respetado, etc. Todos estos factores, combinados, les ayudan a construir una buena autoestima y un autoconcepto más ajustado y positivo de sí mismos.

Esto es aún más importante cuando se trata de una escuela de niños pequeños, ya que ésta atiende una etapa durante la cual los niños se hallan en pleno proceso de formación de su identidad. A fin de que el niño tenga la posibilidad de construir un autoconcepto positivo y al mismo tiempo ajustado, es necesario que los adultos que se hallan a su alrededor, mediante el trato y las actitudes, le transmitan confianza en sí mismo y en sus posibilidades.

El derecho a ser feliz –y, por tanto, a poder construir un autoconcepto ajustado y positivo de uno mismo– está plenamente relacionado con el derecho a unas relaciones positivas que ayuden a que el niño crezca (ni sobreprotectoras, ni expulsivas, ni estigmatizadoras debido a las etiquetas que, con frecuencia, tanto padres



como educadores imponen a los niños). «Aprender dónde se hallan los límites del mundo físico en relación con la toma de decisiones y con los demás puede resultar frustrante, pero es necesario. Oír cómo un niño de dos años exclama: ¡puedo hacerlo yo!, quiere decir, sin duda, que el niño desea decidir por sí mismo, pero que todavía no sabe hasta qué punto puede realmente hacerlo. El adulto también puede apoyar al niño que en un futuro habrá de tomar decisiones, sin reprimir injustamente su confianza en sí mismo, si entiende que el tipo de decisión que el niño es capaz de tomar tiene unos límites.»¹

Los malos tratos de toda clase tienen que quedar excluidos de las relaciones con los niños, incluso aquellos que están socialmente aceptados. Debemos cuidar de no infligir malos tratos vejatorios ni castigos humillantes que impidan que el niño desarrolle una percepción ajustada y positiva de sí mismo. Esto no implica la ausencia total de normas, sino todo lo contrario, que los adultos actúen con coherencia y ayuden a los niños a conocer los límites y normas que posibilitan la convivencia y regulan su actividad, y a hacerse miembros de la sociedad.

No se considera al niño como a alguien capaz de decidir y, por tanto, no se le deja hacer (se le fuerza a comer, a dormir, etc.).

No se le permite que muestre ciertos sentimientos y estados de ánimo –llanto, tristeza, etc.– porque son motivo de angustia para los adultos.

La infancia no siempre es un período feliz de la vida, sino que es la falta de recuerdos de los adultos la que convierte en feliz esta etapa. Las crisis de crecimiento presentes en todo desarro-

llo, la necesidad de encontrar un lugar, el aprendizaje de las normas y la cultura de la propia comunidad, con su inevitable cuota de renuncia y represión del propio deseo, hacen que la infancia no sea, precisamente, una balsa de aceite en lo que respecta a la tempestad de sentimientos y emociones que en ella se producen.

Cuestiones sobre las que debemos reflexionar:

¿Cómo sabemos si un niño es feliz?

¿Qué necesita un niño para ser feliz?

¿Quién ha de decidir lo que le hace falta? ¿El niño? ¿El adulto?

Ser feliz no implica hacer todo cuanto uno quiere.



Recomendaciones para contribuir a mejorar esta situación

Algunas de las causas que dan lugar a que se vulneren los derechos de los niños se producen, fundamentalmente, porque en la actualidad todavía no se considera al niño como un sujeto de pleno derecho, sino como un proyecto de persona. Se hace una valoración del niño a la baja, al interpretar y juzgar sus conductas mediante los parámetros de los adultos, sin otorgar un valor específico a esta etapa de la vida del ser humano.

Es necesario dar a conocer los derechos del niño, impulsar el debate y la reflexión en la sociedad acerca de cuáles son las medidas que contribuyen a que los niños sean respetados como sujetos de derecho y de responsabilidad, y tomar medidas concretas en los diferentes contextos en los que participan, es decir, la familia, la escuela y la sociedad. ■

Nota

1. M.G. Flekkoy: *Els drets dels infants* (Los derechos de los niños), p. 19.

Bibliografía

FLEKKOY, M.G.: *Els drets dels infants*, Coordinadora Catalana al Servei del Infant - Red Europea de Atención a la Infancia de la Comisión de las Comunidades Europeas.

LURÇAT, L.: *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños*, Rosa Sensat - Ministerio de Educación y Ciencia, 1994. (Colección Temas de Infancia, n.º 4, 1994.)

Las puertas abiertas

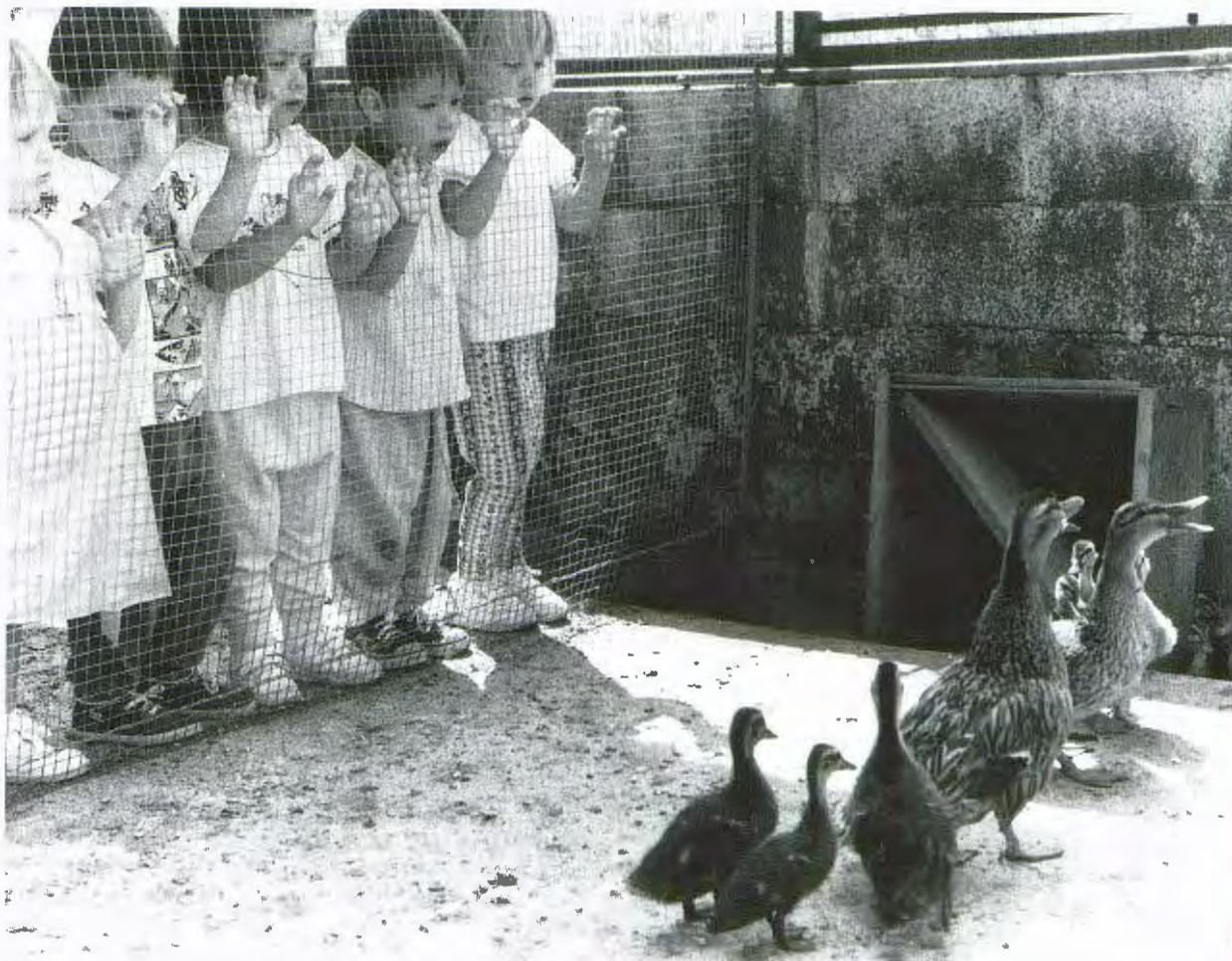
Escuela Infantil Ama-lur

En las últimas décadas, el diálogo entre la acción y la reflexión ha posibilitado construir una teoría sobre la manera de entender la escuela, la manera de hacer de maestro y la educación de las niñas y los niños en estas primeras edades. Este artículo explica, de manera visual, con pocas palabras pero con imágenes que hablan, el interesante y necesario diálogo entre la escuela y su entorno. Su propuesta va más allá de una simple exploración o descubrimiento de la realidad donde está ubicada la escuela. Su propuesta es en cierta medida una provocación, una voluntad de impulsar el diálogo entre la vida de la escuela y la de su contexto; un diálogo que permite a niñas y niños conocer una gran variedad de espacios, de actividades, de personas, de vida de su entorno, y, al mismo tiempo, se propone que el entorno también descubra y conozca a los niños. Las imágenes, reales, concretas, nos aproximan a la práctica de una escuela sin límites, sin prejuicios, una escuela que respeta y valora a las niñas y los niños.



Dos imágenes que invitan a la reflexión: La primera nos aproxima a una visita a una granja, una actividad prácticamente tradicional, una granja donde niñas y niños miran, ven, observan unos gansos. Hay unos grandes, otros pequeños; unos que se esconden, otros que se mueven y emiten graznidos... Parece que se muestran interesados, en plena concentración observando a través del límite que les impone el alambre...

...La segunda imagen nos muestra una actividad poco habitual, la visita a un museo. Los pequeños se muestran sorprendidos, interesados ante la forma gigantesca de una realidad tan familiar como es un rostro, una cabeza. Esta imagen, esta acción, nos invita a interrogar, a interrogarnos. Si a las niñas y los niños les interesa conocer, tocar, mirar una obra de arte, visitar un museo..., ¿qué es lo que nos impide poner todo eso a su alcance? Para hacerlo, ¿tenemos alguna dificultad? ¿Les está permitida la entrada al museo, a las exposiciones, a los conciertos para niños de estas edades? ¿Somos nosotros los que pensamos no les interesa, que no están preparados? ¿Con qué criterios planificamos las visitas, qué función tienen, qué deseamos poner al alcance de los niños? ¿Qué concepción de infancia tenemos? ¿Hay una cultura para cada edad, o cada edad y de acuerdo con las posibilidades que hemos dado a los niños podrá disfrutar de manera diferente de la cultura?







No creemos en una escuela que se cierra, que se oculta, que no se deja ver ni oír. El pueblo, las plazas, las calles, el aeropuerto, los museos, las diferentes gentes... son ocasiones educativas que no queremos perdernos. Allí los niños y niñas descubren, entre risas, emociones y curiosidades, también con las personas de dentro, las posibilidades del fuera, del entorno, del territorio. Un mundo para construir, para tocar, para conocer juntos, para que cada uno pueda descubrir y *desocultarse* diferente.

Y así organizamos periódicamente salidas para que niños y niñas recorran su entorno, se hagan preguntas. Y a su vez los lugares y personas del territorio se enriquezcan con las formas de ver, mirar y sorprenderse que desvela la inteligencia infantil.

Los niños y niñas aprenden, con estas experiencias, algo importante: que la educación no tiene ni espacios ni tiempos muy concretos de actuación. ■

El masaje

una agradable experiencia

Cuando alguien nos habla de masaje sonreímos, o emitimos una exclamación. Cerramos los ojos, arqueamos la espalda, imaginamos una postura cómoda y nos ofrecemos en cuerpo y alma a quien nos quiera tocar.

Con esta palabra, normalmente, recibimos una retahíla de sensaciones agradables, pero si a la palabra masaje le añadimos el adjetivo infantil, esta sensación se transforma en ternura y nos podemos imaginar fácilmente dando un masaje a un bebé e intuyendo qué puede sentir.

Con este pensamiento he querido profundizar en este tema, y, después de recibir la formación necesaria y de leer acerca de esta cuestión, he descubierto la importancia de la práctica del masaje.

La piel, que constituye la parte más extensa y sensible de nuestro cuerpo, la parte externa del sistema nervioso, es la superficie de los receptores sensoriales. Mediante el tacto y a través de la piel podemos establecer un lenguaje corporal. Con el masaje proporcionamos afecto, seguridad, tranquilidad, contención, etc.; podemos relajar, estimular o aliviar. Nos ayuda

Existen muchas formas de comunicarse, de querer y ayudar a las niñas y los niños en el aprendizaje de vivir, y el masaje puede constituir una de ellas. La práctica del masaje con los niños más pequeños, procedente de la cultura hindú, empieza a ser incorporada por nuestra cultura. Para realizarla, se necesita una formación previa y pedir permiso a los padres. Después, hay que relajarse, pedirle permiso al niño y acomodarse a sus ritmos.

Mercè Bernadet

a tener una buena relación afectiva, ya que la interacción que se produce nos lleva a establecer unos buenos vínculos afectivos. Satisfacemos la necesidad de ser acariciados y muchas cosas más.

He empezado a practicar el masaje sin saber cuál era el mejor momento para ello dentro de la vida de la escuela. Y pronto he descubierto que lo mejor es hacerlo antes de la siesta. En este momento hay un ambiente muy relajado, ya hace un rato que los niños han comido, y, algo muy importante, está presente mi compañera de clase, ya que sin su ayuda y colaboración sería absolutamente imposible llevar a término esta práctica.

Cada recién nacido tiene su ritmo; esto permite dedicar el tiempo de un modo más personal a cada niño.

Siempre lo hago en el mismo sitio, delante del radiador. Aunque en la escuela se mantiene una temperatura óptima, como tengo que desnudarlos, hace falta un poco más de calor.

He utilizado siempre la misma toalla. De este modo, poco a poco, durante el curso, van identificándola, pueden prever el momento y deciden si quieren venir o no. Cuando se acercan, es fácil descubrir lo que desean, ya que para ello sólo hay que ver cómo se desplazan: corriendo o gateando y balbuciendo.

Así pues, sentada en el suelo, encima de un cojín, y con la criatura estirada delante de mí, sobre la colchoneta y la toalla, empiezo a desnudarlos lentamente, pongo palabras a mi acción y anticipo lo que voy a hacer.



Busco la mirada, conectar con ellos a través de los ojos. Es necesario pedir permiso antes de empezar, permiso para tocarlos; así lo hago, y poco a poco de un modo u otro ellos aprenden a dar una respuesta y yo a entenderla. Sencillamente, les cojo las manos o la cara y les pregunto: «¿Quieres que te dé un masaje?». A veces, les hago la pregunta mientras me unto las manos con el aceite de almendras que tengo preparado en un tarro y me las froto y caliento ante sus ojos.

Cuando nos dispongamos a practicar un masaje a un niño de nuestro grupo, hemos de procurar estar tranquilas. Va muy bien hacer alguna respiración profunda a fin de relajarse, e intentar, tanto como sea posible, estar al margen de lo que pasa en la sala; para ello, como he dicho antes, es imprescindible que nuestra compañera esté presente, ya que ella será quien atienda al resto del grupo.

Hay que buscar la postura cómoda tanto para el pequeño como para nosotras, y esta comodidad nos permitirá relajarnos.

A partir de aquí empiezo el masaje.

Utilizo la técnica que ha elaborado Vimala Schneider, con una parte de masaje hindú, otra de sueco y unos toques de reflexología podal.

Algunos movimientos pueden ayudar a solucionar problemas como los cólicos y gases, resfriados o dolores de dentición. También aplico alguna técnica de relajación, como sacudir las piernas y los brazos del niño, darle golpecitos en el culo o en los brazos, abrazarlo, etc.

Empiezo por las piernas y los pies; poco a poco voy recorriendo el cuerpo del niño, mientras quiera, mientras se deje. Unas veces, pasan





mucho rato disfrutando del placer. Otras, muy pronto surge algo que les interesa más, se dan media vuelta y te dicen: «¡adiós!». Todos sabemos que el tiempo de atención de un niño pequeño suele ser muy corto. He intentado ser respetuosa con su decisión de irse.

Durante el masaje, hablo despacio y suavemente, verbalizo lo que me parece que sienten y lo que me gusta hacerles. También canto. Algunas canciones de cuna conocidas por todos resultan apropiadas para la ocasión, ya que pueden aportar un clima de serenidad y bienestar. Las canciones sencillas que nos hablan del cuerpo nos permiten comunicarnos verbalmente con el niño con relación a la parte del cuerpo en donde practicamos el masaje. También he utilizado música. Apetece un espacio sonoro que ayude a conseguir tranquilidad. Cualquier música suave y bajita puede servir.

Los bebés, aunque sean pequeños, despacito, poco a poco, van interrelacionándose cada vez más, hasta que llega el día en que la práctica del masaje en la escuela deja de ser una cuestión personal para integrarse en el grupo.

Cuando los niños ya gatean o andan, cuando se interesan por lo que hace el de al lado, sucede que quieren ponerse todos a la vez sobre la toalla; quizá haya que hacerla más grande, y así lo he hecho: una toalla en la que caben dos o tres criaturas. La interrelación está servida.

Este es el momento de dejar un poco de lado la atención completamente personalizada, de hacerles partícipes y demostrarles que podemos tocar a los demás suavemente, de un modo especial, y enseñarles a observar el placer de quien se siente tocado. Ayudamos a la criatura que recibe el masaje a tolerar que otro niño la toque, y de este modo aprenderá a entregarnos su cuerpo confiadamente. Son realmente sorprendentes las situaciones tan dulces que se pueden llegar a producir.

A veces, me he saltado mi propia norma de hacerlo siempre en el mismo sitio, y en días en los que no era tan necesario el calor de la calefacción he dado masajes delante del espejo, para así propiciar que el niño se inicie en la noción de la identidad, en su conocimiento corporal a través del espejo y en el reconocimiento del otro.

Se miran de una manera especial, diferente, lo hacen con curiosidad. Quizá porque pocas veces se ven desnudos y reflejados, mientras toman conciencia de su cuerpo a través del tacto y por medio de la piel.

Después de contemplarse, siempre hay una mirada de agradecimiento hacia la persona que les practica el masaje.

En la primavera y el verano, en aquellos días de intenso calor, he aprovechado la terraza, y la vivencia al aire libre también ha resultado muy agradable.

El masaje ha pasado a formar parte de la vida cotidiana del grupo; tiene su tiempo y su espacio.

J. (cinco meses)

11 de enero

Mantiene la mirada, sonrío. Parece contento. Se relaja completamente, se deja tocar los pies, las piernas, los brazos y los costados. Pero la barriga, no. Cuando lo pongo de espaldas, se distrae y quiere coger el aceite.

A. (siete meses)

21 de enero

Acepta un poco en los pies y las piernas, pero llora enseguida. Está nervioso. Le doy la vuelta y quiere coger el aceite. Me doy cuenta de que no quiere masaje. Lo siento encima de la toalla, se tranquiliza, lo acaricio y lo visto.

M. (ocho meses)

23 de marzo

Se ha pasado todo el día triste, chupándose el dedo y yendo detrás de mí. Ha recibido el masaje con placer. Se ha dejado hacer: piernas, cuerpo y estiramientos. Me ha mirado bastante. Ha venido M. A. y se ha dejado tocar por ella. Después, se ha girado y le he tocado la espalda. Se ha quedado quieta, muy consciente de lo que le hacía. Le ha cambiado el humor. Se ha animado, reía, gritaba de alegría y ha jugado con M. A.

C. (quince meses)

23 de abril

Hace días que C. viene a la escuela y hoy he empezado con ella. Se ha dejado hacer bien: en las piernas, pies y barriga. Es una niña muy tensa; casi no se ha relajado nada, tiene los hombros arqueados. Me parece que acumula mucha tensión. Me ha mirado alguna vez y ha sonreído.

C. (quince meses)

25 de abril

Se ha acostado contenta. Se deja hacer, está menos tensa. Utiliza la mirada. Cuando le toco los dedos, parece como si se concentrara. Le trabajo las piernas y la barriga.

M. (diez meses)

21 de mayo

Antes de empezar, me coge las manos, las abre y comprueba cuán suaves están por el aceite. Sonríe, me mira y se pone mis manos sobre su pecho. Esto lo hace varias veces. Está muy receptiva. Se deja tocar el pecho y un poco los brazos. Se da media vuelta y espera a que le dé masaje en la espalda. Se sale de la toalla desnuda, está muy contenta. Cuando la quiero vestir, llora.

No obstante, cada día no podemos dar masaje a todos los niños, no es lo mismo que cambiarles los pañales, o darles de comer, o ponerlos a dormir. Según el día, el tiempo de que disponemos, el ambiente del grupo, podremos atender a uno, dos o tres niños. Sin embargo, lo que sí es seguro es que, gracias al ambiente especial que se crea en la sala, todos participan de ello.

Como educadora, me gustaría añadir que el masaje, además de ser una técnica que puede ayudar a mejorar nuestra labor, es gratificante, ya que permite establecer un vínculo especial, íntimo y personal con cada uno de los niños, y esto, sin lugar a dudas, mejora la actitud y las vivencias.

También es bueno hacer que los padres sean partícipes y explicarles lo que se lleva a cabo y el porqué. Es un buen motivo para mantener una charla con ellos, durante la cual se les puede proponer que lo practiquen en casa y resaltar el tipo de relación y de atención que podemos establecer. A veces les faltan elementos para una buena comunicación, y el masaje puede ser uno de éstos.

Me he propuesto continuar dando masajes a los niños durante el año próximo, e ir cambiando la fórmula a medida que los pequeños vayan creciendo, hacer que las sesiones parezcan más un juego y que los niños sean emisores y receptores, que disfruten con ello, e integrarlos en la práctica psicomotora, pero sin excluir el carácter personalizado, la intimidad y tranquilidad necesarias para hacer del masaje un instrumento valioso.

Practicar un masaje no constituye ninguna obligación, no nos tenemos que sentir obligadas a hacerlo ya que, entonces, seguramente ni disfrutaría el niño, ni tampoco nosotras. Hay muchas formas de comunicarse, de querer y de ayudarnos en el aprendizaje de la vida, y el masaje, ciertamente, es una de ellas, pero no la única.

No obstante, permitidme que desde estas líneas os invite a que probéis a dar un masaje a algún niño de vuestra clase, o a vuestra hija, o a la hija de vuestra amiga. Seguro que, cuando hayáis acabado, tendréis muchas cosas que decir. ¡Suerte!

Nota

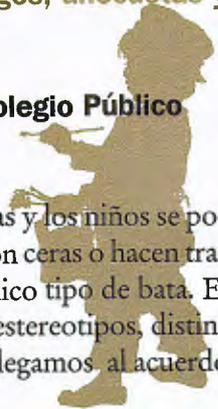
Las personas interesadas en el tema pueden contactar con: Mercè Bernadet, teléfono y fax: 221 51 24.

Escuchar a la infancia

Las niñas y los niños no desperdician ocasión de conversar. Disfrutan en grupo con el intercambio de palabras, de ideas, de opiniones, de ocurrencias divertidas, de juegos y acciones verbales... Hablan de sus cosas, de sus cosas de cada día, y, algunas veces, empiezan su conversación con cosas e ideas sobre las que los adultos hemos llamado su atención. Escuchándolos nos damos cuenta de su evidente capacidad de lenguaje, de discernimiento, de sus razones con sensibilidad, de sus preferencias libres, y, lo que es más revelador, de su capacidad de transformación, su apropiación de las palabras y las ideas para convertirlas en acción, en acciones que escalan peldaños verbales que ascienden desde las funciones meramente descriptivas, hasta las poéticas y humorísticas... Siempre explotando las múltiples posibilidades de la diversa realidad. Os invitamos a seguir escuchando a las niñas y los niños y a que nos hagáis llegar nuevos diálogos, anécdotas y verbalizaciones.

Conversación recogida por Ana Albertín, en el Colegio Público San Juan de la Cadena (Pamplona)

Por la tarde, en una sesión de pintura con pincel, las niñas y los niños se ponen la bata, como en otras ocasiones en las que pintan con ceras o hacen trabajos manuales. En la escuela no hay establecido un único tipo de bata. El año pasado, en la línea de romper con uniformidades, estereotipos, distinciones de género por el color..., las familias y el equipo llegamos al acuerdo de que traerían la bata que quisieran.



Pablo: Las chicas llevan bata rosa y los chicos, azul.
Dario: Cada uno lleva la que lleva.
Mirentxu: A mí me gusta azul, de listas, azul y blanca.
Fermín: A mí me gusta rosa y azul, ahora la llevo rosa (se la había dejado una compañera).
Carolina: A mí azul, porque es de mi hermano.
Carlos: Cada uno lleva la que elige.

Comienzan a nombrar las niñas y los niños y el color de la bata (lo hacen cantando):

María la lleva amarilla.
Aislinn, roja, de listas rojas y blancas.
Inés, de listas verdes y blancas.
Juana, verde de cuadritos.
Sara, amarilla.

Sara: Claro, porque si quiero, amarilla (con gesto de seguridad).
Xabi: Amarilla como el sol.
Iñigo: Amarilla como el oro.
Ana: Amarilla como la espada de oro.
Inés: Y hay verdes como el agua, el agua se pone verde cuando hay moscos verdes.

Todos se ríen.

Propuestas para la renovación de la enseñanza

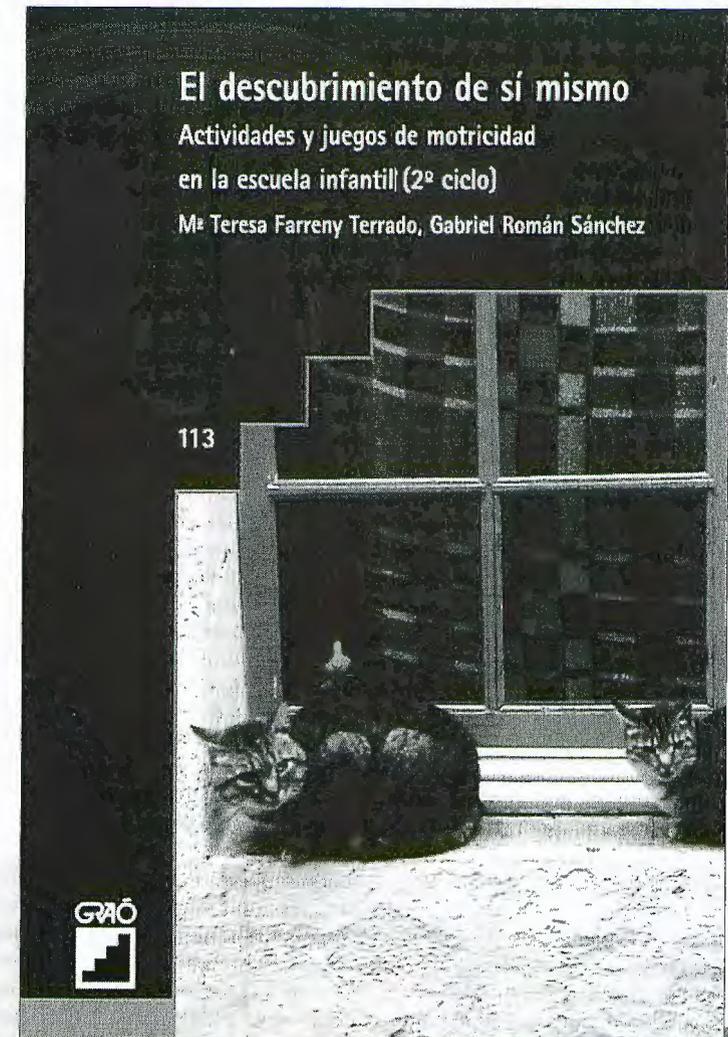
EL DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO.

Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2º ciclo)

Joan Bonals

El movimiento es una fuente de placer y a la vez es fundamental para vivenciar, aprender y conocer. Trabajar el cuerpo en todas sus dimensiones favorece el autoconocimiento y la autoestima de los niños y niñas ayudándoles a relacionarse con el entorno y con los demás. Este libro sugiere una serie de ejercicios motrices (sobre esquema corporal, orientación espacial y temporal, coordinación, lateralidad, ritmo, expresión corporal, comunicación y autoestima) con la consiguiente introducción teórica que puede facilitar a los profesionales de la educación del alumnado de 3 a 6 años la realización de sesiones lúdicas y creativas.

EL TRABAJO CORPORAL: UN INSTRUMENTO PARA EL AUTODESCUBRIMIENTO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL PARVULARIO • CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SOCIALES DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS • CRITERIOS METODOLÓGICOS • IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO • CONTENIDOS DE TRABAJO: PROPUESTAS Y ACTIVIDADES •



72 páginas

1.100 PTA



C/ Francesc Tàrrrega, 32-34, 08027 Barcelona

Soliciten catálogo al teléfono (93) 408 04 64

Todos aprendemos en Santo Amaro

Después de levantarnos de los «cojines», donde estábamos reunidos y habíamos planeado lo que íbamos a hacer, el grupo de niños de cinco años y algunos de cuatro se fueron a sentar en la mesa (la mesa grande), mientras que los demás (de tres y cuatro años) se distribuyeron en diversas áreas de actividad: pintura, actividades de la vida doméstica / juego dramático, construcciones, biblioteca.

Me dirigí al grupo de los mayores para una actividad que yo había propuesto: trabajo de textos.

Mientras me preparaba para ayudar a los que había elegido la actividad de pintura, les propuse que «leyeran» el texto de Felipe que habíamos impreso el día antes y que ahora teníamos transcrito en una hoja grande de papel.

Con los que habían elegido pintura, hablamos acerca de los colores de la paleta, de lo que pintarían y de cómo querían la hoja de papel (vertical o apaisada), mientras les iba abrochando las batas.

Desde una escuela unitaria del medio rural de Portugal, se expone una íntima y amplia interacción entre la actividad de los niños y su contexto natural y social. Una escuela abierta, participativa, colaboradora, se convierte en una realidad querida y potente para Santo Amaro, gracias a una manera de hacer de maestro, de entender la educación y a las criaturas de la escuela. La experiencia invita a la reflexión sobre la organización y la dinámica del ciclo 3-6, en la que una pedagogía ya vieja puede seguir siendo nueva.

Pedro Nunes da Silva

Cuando volví al grupo de los mayores, todavía pude ver lo que iban a hacer los otros: la biblioteca, las actividades de la vida doméstica y de construcciones...

Los diálogos fueron breves.

Con los del segundo grupo estuvimos hablando de los papeles que cada uno interpretaba.

Volví a establecer contacto con el grupo que estaba en la mesa:

–A ver, ¿qué estáis leyendo?

–El texto de Felipe.

–Bien. ¿Y de qué habla?

–Dice: «Mi padre», como en el texto de Darío (que decía así: «Mi padre / se ha vendido el coche. / Ahora / tiene una camioneta / grande»).

–Fue a sembrar.

–¿A dónde?

–Al cercado.

–¿Al cercado?

–Sí, a mi campo.

–¿Y qué sembró el padre de Felipe?

–Trigo.

–¿Trigo?

–¡Era cebada! Para el ganado.

Mientras dura el diálogo, voy anotando en el texto aquello que los niños identifican: sembrado, campo, cebada, etc.

Al final, leemos el texto íntegramente:

*Mi padre
ya ha acabado
de sembrar
en su campo.
Ha sembrado cebada.*

FELIPE

Contamos cuántas frases tenía el texto y después, en la pizarra, las identificamos una a una, y redactamos nuevos textos alterando el orden de las frases, etc.

Lo que acabamos de transcribir es un registro, por suerte breve, de una situación vivida en la escuela en donde trabajo –en un pequeño pueblo rural, Santo Amaro, del interior meridional de Portugal, en el Alentejo–, que funciona como un grupo único (con veinte alumnos de edades comprendidas entre los tres y cinco años).

A pesar de todo, esta situación nos revela una diversidad de cuestiones que valdría la pena analizar.

La primera cuestión que destaca inmediatamente es la estructura vertical del grupo de niños.

Si bien es verdad que, en este caso, es el resultado de una contingencia de esta escuela, que pertenece a un solo pueblo con una reducida población infantil, lo que permite que se agrupen niños de edades distintas (tres, cuatro o cinco años), creemos que esta heterogeneidad debería ser un elemento esencial en la escuela 3-6, como práctica integradora de desarrollo social, enriquecedora de los intercambios culturales entre los niños del grupo, porque permite la diversidad de los niveles de colaboración.

Así pues, precisamente en este sentido reconocemos al grupo como una entidad pedagógica, en la que se producen vivencias que constituyen ocasiones de aprendizaje de la vida democrática, de tolerancia y de cooperación.

Naturalmente, estamos hablando del grupo organizado y autorregulado, en donde es posible que cada niño intervenga de manera crítica, participe en la resolución de conflictos y pueda elegir.

Pero el funcionamiento de grupos heterogéneos produce efectos positivos no sólo en el aspecto de desarrollo social, sino también en el cog-

nitivo, porque generan «zonas de desarrollo potencial», como dice Vygotski.

La segunda cuestión se refiere a la diversidad de actividades llevadas a cabo simultáneamente. Esto implica una organización de los recursos (del espacio, el tiempo y de los materiales) apropiada para los niños y que les permita intervenir de un modo autónomo: eligen qué quieren hacer y con quién, según su ritmo de trabajo.

No obstante, no debemos confundir este ejercicio de autonomía y libertad de elección de las actividades con una utilización de los materiales como simples recursos para mantener ocupados a los niños. A través del diálogo que establecemos unos con otros, especialmente por medio de la palabra, la acción se convierte en pensamiento, puesto que se interioriza y pasa a ser intencionada.

Por otro lado, en lo que respecta a las actividades a que nos estamos refiriendo, cabe destacar que una de ellas es propuesta por el propio educador: el trabajo de textos. No obstante, para el educador sólo es una posibilidad, y no una «prerrogativa» exclusiva, ya que cualquier miembro del grupo puede disponer de ella.

La tercera cuestión se refiere al texto que trabajan los niños mayores del grupo. Este texto es la transcripción de un enunciado que formuló Felipe en un momento específico del día –no hay un momento específicamente destinado al lenguaje, sino que se dedican a ello todos los del día–. Basta con que el educador esté disponible para fijar, materializar, lo que el niño dice: una situación que puede observar en el medio en que vive. Posiblemente hasta haya participado de ella. Pero también podría haber sido la explicación de un deseo, la expresión de sus preocupaciones o cualquier otro tipo de sentimiento, así como un relato, una historia, una narración o una información.

Llamamos a estas transcripciones textos orales libres. ¿Cómo surgen estos textos? Si los niños, en el interior del aula, hablan acerca de sus impresiones sobre el mundo de las cosas, de los hechos o de las personas, vividas en el exterior, es porque la propia institución (el grupo) se ha vuelto estimulante por el modo como es capaz de motivar y acoger la expresión de esos sucesos.

Por tanto, como dice Pierre Chancé, es «la estructura institucional la que crea el campo de aparición del texto libre, y no al revés, como algunos creen, empezando la casa por el tejado».



Así, los objetos individuales y sociales del texto libre (o como se dice ahora, del texto oral libre) se encuentran indisolublemente unidos; por un lado, dicho texto expresa una particularidad, una manifestación individual (condicionada, naturalmente, por la experiencia en el medio y por la imitación del individuo y del modo como reacciona ante este medio); por otro, pronto será asumido como un producto social, acogido, transcrito y después transformado por el grupo, y una vez compuesto, impreso, ilustrado, pasará a constituir una página del diario escolar.

Otro aspecto que contiene el texto libre, y que nos esforzamos por generalizar en toda la actividad escolar, es el de su continuidad con los anteriores espacios de aprendizaje. Es decir, y citamos a Antonio Sergio, que «el saber que se adquiere en la escuela sea una continuación del saber que se adquiere fuera, de manera que constituyan una única vida mental, una única experiencia, una continuidad perfecta entre el aula y la vida, entre la lección y el mundo, entre el profesor y el hogar».

¿Cómo se traduce esto en la práctica?

Creemos que la respuesta se nos da en la situación que describimos, precisamente al proponer a los niños que «lean» el texto de Felipe.

Es una propuesta que sólo tiene coherencia porque consideramos que la lectura es, ante todo, la construcción de significaciones ante lo que está fijado a través de la escritura, y ello incluso cuando se trata de niños que todavía no dominan la técnica de descifrarla.

Precisamente por eso la lectura no es, ni puede ser, uniforme para todos, y hay que tener en cuenta la diversidad de nuestros alumnos, considerados globalmente en su historia individual y en los caminos recorridos.

Cuando hablamos de lectura hablamos de significados. Pero, ¿no sucederá lo mismo en otras situaciones que vivimos diariamente dentro y fuera de la escuela? ¿No serán estas situaciones que desdoblamos en proyectos las que nos permiten hallar y descubrir nuevos vínculos entre las cosas y las personas? ¿Al criar un cordero en la escuela no estaremos reelaborando situaciones que los niños viven en su propia comunidad?

Partimos de un deseo que los niños manifestaron, suscitado por la relación con el abuelo de uno de ellos, que era pastor, y que nos ofreció un cordero al cual criamos.

Es un trabajo que nos responsabiliza e involucra a todos, porque son

innumerables las implicaciones y problemas que hay que resolver: preparar las instalaciones en que vivirá el cordero; el horario de las tomas de leche y quién se las administra; la leche que se tiene que comprar para alimentarlo durante las primeras semanas (los niños escribieron una carta a la cooperativa agrícola del pueblo y ésta se avino a proporcionar la leche necesaria). Más tarde, la dieta del cordero incluyó hierba, y cada día se organizaron grupos de niños para recogerla.

No obstante, aunque la presencia del cordero en la escuela comporta diversas responsabilidades, también nos proporciona momentos divertidos y de juego; de hecho, el animal pasó a participar en muchos de los juegos de los niños.

Cuando ya fue demasiado grande para continuar en la escuela, le pedimos a un vecino que se lo llevara a su redil, en donde cría un pequeño rebaño.

Vamos a menudo a verlo, y con el dinero de la cooperativa del grupo compramos harina y se la llevamos, como si fuera un regalo, con ocasión de estas visitas.

En el mes de abril, cuando empieza el calor, llega el momento de esquilarse a los animales, y nuestra oveja no es ninguna excepción. Confiamos este trabajo al padre de uno de nuestros niños, que es un «maestro» en el oficio.

En nuestra escuela lavamos la lana, la secamos y la peinamos.

El tiempo va pasando, y la oveja está a punto de celebrar su primer cumpleaños. Preparamos una fiesta: se discute lo que se hará, qué necesitamos, a quién invitaremos, etc.

Entre los invitados, se cuentan también los niños y niñas que el año pasado venían a nuestra escuela 3-6 y ahora acuden a la escuela primaria.

Los invitados son muchos, y por eso el pastel de cumpleaños también tendrá que ser grande. Así pues, le pedimos al pastelero del pueblo que nos lo hornee.

En la escuela se hacen los preparativos: la decoración, la confección y envío de las invitaciones, la preparación de la merienda, etc.

Finalmente, llega el día de la fiesta: un ruidoso grupo de criaturas va a buscar a la oveja al redil en donde ha vivido durante estos últimos meses. En la escuela ya se han dispuesto las mesas para recibir a los invitados, que no tardarán demasiado en llegar.



Se reúnen los amigos y los vecinos, se rememoran momentos y episodios vividos con el cordero, se organizan juegos, pero el momento cumbre de la fiesta se reserva para el instante de encender la vela del pastel de cumpleaños, y se canta el «cumpleaños feliz».

En otra ocasión, la cría de animales en la escuela constituye el pretexto para construir las instalaciones adecuadas.

En grupo, se planifican la localización y las dimensiones, y se elabora un «plano». Después hablamos con el presidente de la autarquía* para comunicarle nuestro proyecto. Y con su consentimiento comenzamos los trabajos.

Analizamos las informaciones que aporta cada niño, sobre todo las de aquellos cuyos padres trabajan en la construcción civil, y las que recogemos de un libro que tenemos en la biblioteca, y establecemos un plan: primero, juntamos las piedras; después, cavamos las zanjas y preparamos el cemento para los cimientos.

Accediendo a nuestra petición, una empresa de materiales para la construcción nos hace un precio especial para los materiales que necesitamos.

Para levantar las paredes, escribimos a los padres a fin de solicitar su colaboración.

El día fijado, se realiza el trabajo en colaboración: todo el mundo trabaja.

Por último, para dar la obra por finalizada, ya sólo falta la pintura. Y para hacerlo, procedemos tal como vemos que se hace en el pueblo: se



blanquea con cal, con la ayuda de un abuelo, quien, además, nos revela algunos secretos del oficio.

Una de las actividades que más impacto tiene en la vida de las familias del pueblo es la recolección de la aceituna (de octubre a diciembre o enero). Se trata de una actividad que ocupa especialmente a las mujeres, y, por tanto, a las madres de la mayoría de los niños de nuestra escuela. De aquí viene que, con frecuencia, sus textos orales libres reflejen el trabajo de las madres y las alteraciones que se producen en la vida doméstica durante este período: los críos pasan mucho más tiempo con los abuelos, las madres están menos disponibles, las tareas de la casa se llevan a cabo durante los fines de semana, etc.

En este contexto se desarrolla la motivación para —tal como hacen las madres— organizar nosotros un *ranxo*¹ para ir a un olivar en donde trabajan algunas de ellas.

Se habla de los utensilios que se utilizan en la recogida de las aceitunas, que después se llevan a la escuela: trapos, varas, escaleras, palas, etc.

En el olivar, primero observamos cómo trabajan las madres y, después, pasamos a hacerlo nosotros: extendemos los trapos debajo del olivo, batimos las ramas; algunas veces, hemos de subir a la escalera para llegar a las ramas más altas.

Una vez recogidas, las aceitunas se limpian y se llevan a la escuela. Separamos una parte de las que hemos recogido, las metemos en agua y las preparamos para conserva. Pero el hecho de cambiar el agua, cosa que se debe hacer cada día durante la primera semana, es también una ocasión para observar: el color del agua, la grasa que se forma en la superficie, etc.

Respecto de las aceitunas que han sobrado, discutimos qué haremos con ellas. Sabemos que el aceite se extrae de las olivas, pero no sabemos cómo se hace. Por eso, preparamos y efectuamos una visita a una almazara. Optamos por una almazara artesanal, donde se puedan percibir las diferentes operaciones necesarias para la extracción del aceite.

La visita empieza con la entrega de nuestras aceitunas para que sean pesadas y vaciadas en los dispositivos donde se conservan antes de ser manufacturadas.

Acompañados por el maestro lagarero, seguimos cada una de las operaciones: la molienda, la colocación de la pasta en los capachos, el prensado, la limpieza del aceite y el almacenaje en el lagar.

Los aprendizajes que se llevan a cabo son innumerables, bien sea sobre el proceso de producción del aceite, bien sobre el propio aceite, como, por ejemplo, que el aceite no se mezcla con el agua y que es menos pesa-

do que ésta, tal como vimos en el proceso utilizado para la refinación del aceite cuando sale de la prensa.

A la salida, el lagarero nos da la paga, en aceite, de las olivas que le hemos llevado (en litros, una décima parte del peso en quilos).

Ahora que ya tenemos aceite, hablemos de su utilización: antiguamente, servía para alumbrarse, y lo experimentamos en una lámpara de aceite o candil, pero en la actualidad se utiliza sobre todo para la alimentación. Hablamos de los alimentos que se preparan con aceite, de cómo se hace, de los que son más apreciados y de los que lo son menos.

Es evidente que, en nuestra región, no puede faltar una referencia a la *açorda*,** uno de los platos más característicos del Alentejo.

Las actividades que llevamos a cabo con los niños se explican y discuten en las reuniones de padres, que durante el año se convocan con frecuencia. Así pues, como las madres ya han terminado la campaña de las aceitunas y están más disponibles, hacemos coincidir sus sugerencias y el deseo de los niños y decidimos hacer una *açorda*. Pero será una *açorda* muy especial, ya que la cocinaremos nosotros y nos la comeremos en el campo, y también vendrán las madres.

Primero hay que recoger poleo,² que se tiene que ir a buscar al campo, a los lugares más húmedos, al lado del agua. Aprendemos a reconocerlo por el aroma y por la morfología. Preparamos un fuego según la técnica de los pastores, tal como nos enseña una de las madres. Recogemos leña, encendemos el fuego y ponemos en él la olla con agua. Cocemos huevos, asamos carne y preparamos los condimentos para añadir a la sopa. Cada una de estas tareas tiene un grupo responsable, formado por adultos y pequeños.

Una vez cocida, nos comemos la sopa con mucho gusto; hasta la prueban aquellos niños a quienes en su casa no les gusta, y algunos hasta repiten... Naturalmente, porque la experiencia nos enseña a degustar y descubrir el sabor de las cosas.



En nuestro pequeño pueblo hay –o había– acontecimientos que se repiten cíclicamente cada año: la Navidad, al principio del invierno, y después, cuando las mieses empiezan a romper la tierra, el Carnaval y, con él, los *compadres* y las *comadres*, que representan simbólicamente la oposición entre los sexos.

Para preparar la fiesta de los *compadres* vamos al campo a recolectar hinojo.³ Después lo llevamos a la escuela y, con la ayuda de las madres y los abuelos, preparamos las antorchas que se encenderán por la noche. Tampoco faltará la figura del *compadre*, confeccionada en la escuela, que las *comadres* (las niñas) utilizan para reírse de los *compadres* (los niños).

Cuando cae la noche comienza el pasacalles por las calles del pueblo. Además de los críos de nuestra escuela, también participan los padres, los jóvenes, los vecinos, ya que, aunque ha sido la escuela la que la ha recuperado, la fiesta es de toda la comunidad.

Las calles están iluminadas por las antorchas encendidas, portadas por una multitud que goza de la libertad que permite el Carnaval. Al final, se asiste a la quema del *compadre*.

La primera vez que volvimos a celebrar la fiesta de los *compadres* en el pueblo, en 1986, fue también una ocasión para recordar a los *bonecos* (muñecos), que hacían su aparición en esta época del año y animaban las largas veladas de invierno; especialmente, porque traían consigo las *saídas*,⁴ que se cantaban y bailaban más tarde, en los bailes de Carnaval.

Este hecho motivó que el consejo ejecutivo⁵ de la escuela se interesara por el tema y hasta realizara una visita a una comunidad cercana, para volver a ver los *bonecos* originales que tiempo atrás habían pertenecido a una de las compañías de «marionetas» que había en aquel entonces.

Poco a poco fue surgiendo la idea de realizar un juego de «marionetas» para los niños de la escuela: se recopiló el repertorio, en gran parte a partir de la memoria de las personas del pueblo, se fabricaron los *bonecos* y



se cosieron los vestidos. Hubo una gran cantidad de modistas, ya que, para la confección de los vestidos, se distribuyeron los más de treinta *bonecos* que forman parte del repertorio entre las innumerables madres y abuelas que se habían ofrecido.

Como resultado de esta diversión surgió una compañía de marionetas, que durante más de ocho años ha realizado representaciones en la aldea y en otros lugares.

Antes de finalizar esta referencia a algunos de los proyectos llevados a cabo en la escuela, que generaron dinámicas de implicación y participación de y en la comunidad, merece la pena mencionar una correspondencia interescolar que mantuvimos durante algún tiempo con una escuela maternal francesa, a partir de la cual tuvieron lugar unos encuentros anuales entre la aldea en donde trabajábamos y la comunidad de nuestros corresponsales.

Como se puede suponer, estos encuentros comportaban la planificación y realización de actividades muy diversas, que implicaban a muchas personas: los niños y niñas de la escuela, los padres, los abuelos y otros familiares, y hasta los amigos y vecinos.

En una de estas ocasiones se decidió organizar una exposición sobre nuestro pueblo, para darnos a conocer a los corresponsales.

Así, mientras los críos realizaban trabajos sobre el tiempo presente, los abuelos lo hacían en gran parte sobre el pasado, del que eran testimonios vivos.



En este contexto, un grupo se propuso crear una siega tal como se hacía antiguamente, para mostrar a sus nietos cómo era el trabajo del campo y que también ellos eran capaces de trabajar en serio.

Hemos relatado algunos proyectos llevados a cabo en la escuela, o, mejor aún, a partir de la escuela, ya que tanto los actores que en ellos participaron como las interacciones que ocasionaron fueron diversos en cuanto a su calidad y cantidad.

Pero llegados a este punto, queremos destacar la riqueza de las oportunidades educativas que se han generado, no sólo en el plano social, que probablemente sea el más evidente en una aproximación superficial, sino también en el cognitivo, en las diversas áreas del saber, la lengua y

la historia, las ciencias de la naturaleza y la física, la química o las matemáticas.

La diferencia sustancial estriba en que partimos de situaciones y experiencias significativas, ya sea desde el punto de vista de nuestros niños, o del punto de vista de los otros actores educativos.

Ahora bien, esto implica una planificación a partir de dos ejes: el sincrónico, que engloba y penetra al mismo tiempo todos los elementos que intervienen en la tarea y les otorga la oportunidad de participar de un modo activo, que contrasta con otros en los que la planificación se restringe a un único participante o a dos, los cuales luego transmiten al resto lo que se hará; y el diacrónico, porque no se lleva a cabo de una vez por todas, sino que resulta de las situaciones que sirven de punto de partida y se va desarrollando en el transcurso del proceso.

Para que esto se produzca, opinamos que es indispensable que nos proveamos de los instrumentos adecuados.

Por nuestra parte, cuando trabajamos con los niños, los instrumentos son las asambleas cooperativas, en las que todo el mundo puede expresarse, exponer sus ideas, plantear propuestas y discutir las; el mural, en el que, con el transcurso del tiempo, se registra lo que va sucediendo en relación con la vida del grupo, y que cíclicamente se evalúa, y el plan de trabajo, en el que nuestros niños programan las actividades que pretenden llevar a cabo, y que realizarán como, con quien y cuando ellos quieran, según su propio ritmo de trabajo. ■

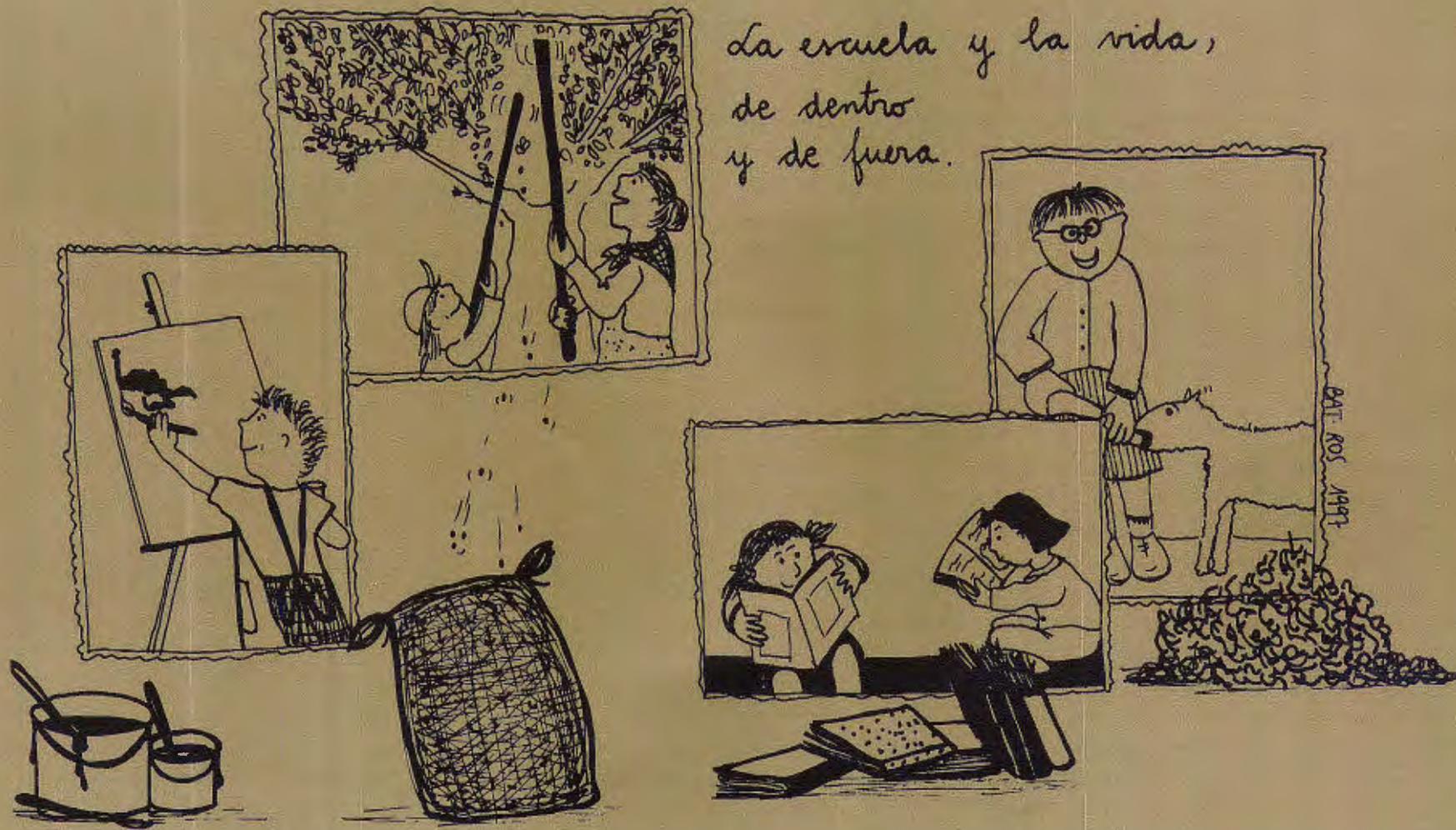
Notas

1. Grupo de trabajadores rurales.
2. Planta aromática que sirve de condimento en la sopa de ajo. También se denomina poleo de agua y poleo negro.
3. Planta de crecimiento espontáneo, con frutos que se utilizan como aromatizantes y brotes comestibles cuando son tiernos.
4. Músicas que acompañan a las *saiás* (coplas tradicionales del Alto Alentejo).
5. Órgano de gestión de la escuela 3-6, formado por dos representantes de los padres, uno de la Administración local, el educador de la escuela y un auxiliar de la acción educativa.

* Demarcación o distrito autónomo. (*N. del t.*)

** Sopa hecha con pan seco, huevos y ajo; según los lugares, se le añaden otros ingredientes, como pescado, marisco, carne, etc. (*N. del t.*)

quisicosas y quisicasos



La escuela y la vida,
de dentro
y de fuera.

La sal de la vida

La Malahá, municipio granadino a 15 km de la capital y más de 60 km de la costa, posee unas de las pocas salinas de interior. Por este motivo curioso del medio natural donde se encuentra el colegio, me pareció interesante trabajar este tema con el grupo de 5 años.

Comenzamos con un juego para diferenciar sabores, entre ellos, lo salado, que sirvió de punto de partida para pensar después en los productos salados que conocíamos: patatas fritas, maíz tostado, cacahuetes, pipas...

A través de una carta, se pide colaboración a las familias en todas las preguntas que los niños hagan sobre el tema y asimismo que aporten alimentos salados para su alimentación en clase.

En días sucesivos todos aportan entusiasmados datos sobre la sal: el lugar de su casa donde se encuentra la sal de cocina, el tipo de recipientes que la contienen, y a su vez traen los alimentos salados (almendras, bacalao y toda clase de chucherías saladas).

Nos cuestionamos, entonces, sobre el origen de la sal y las respuestas apuntan hacia hipótesis variopintas. Mientras que Rosa dice que está

Aprovechamos los recursos naturales de la zona, realizamos un trabajo con niños y niñas de 5 años del Colegio Público San Isidro Labrador de La Malahá (Granada). La sal y su proceso de producción, su historia, aplicaciones en nuestra vida, aspectos de salud, y mitología sobre la sal, han sido entre otros, los tratamientos dados a este tema que ha constituido en nuestro trabajo el eje de actividad durante un período de tiempo vivido con entusiasmo.

Rafaela Lorca

sembrada, otros dicen que el papá de Elisabeth, que trabaja en las salinas, es que va a Granada y «compra mucha». Por fin, Luci, que vive en la zona de las salinas, empieza a dar luz sobre el tema diciendo: «Yo me asomo a la ventana de la costura y veo las salinas». Con este elemento nuevo podemos seguir construyendo el camino hacia los orígenes de la sal.

Naturalmente, muchos niños y niñas han visto las salinas pero no saben qué ocurre allí... Para coordinar un poco todas las ideas y referencias que exponen sobre sus conocimientos previos, les explico a través de gráficos qué proceso siguen todos los elementos que han mencionado: el manantial, los tubos, el agua salada, el sol, el calor, la evaporación, la sal...

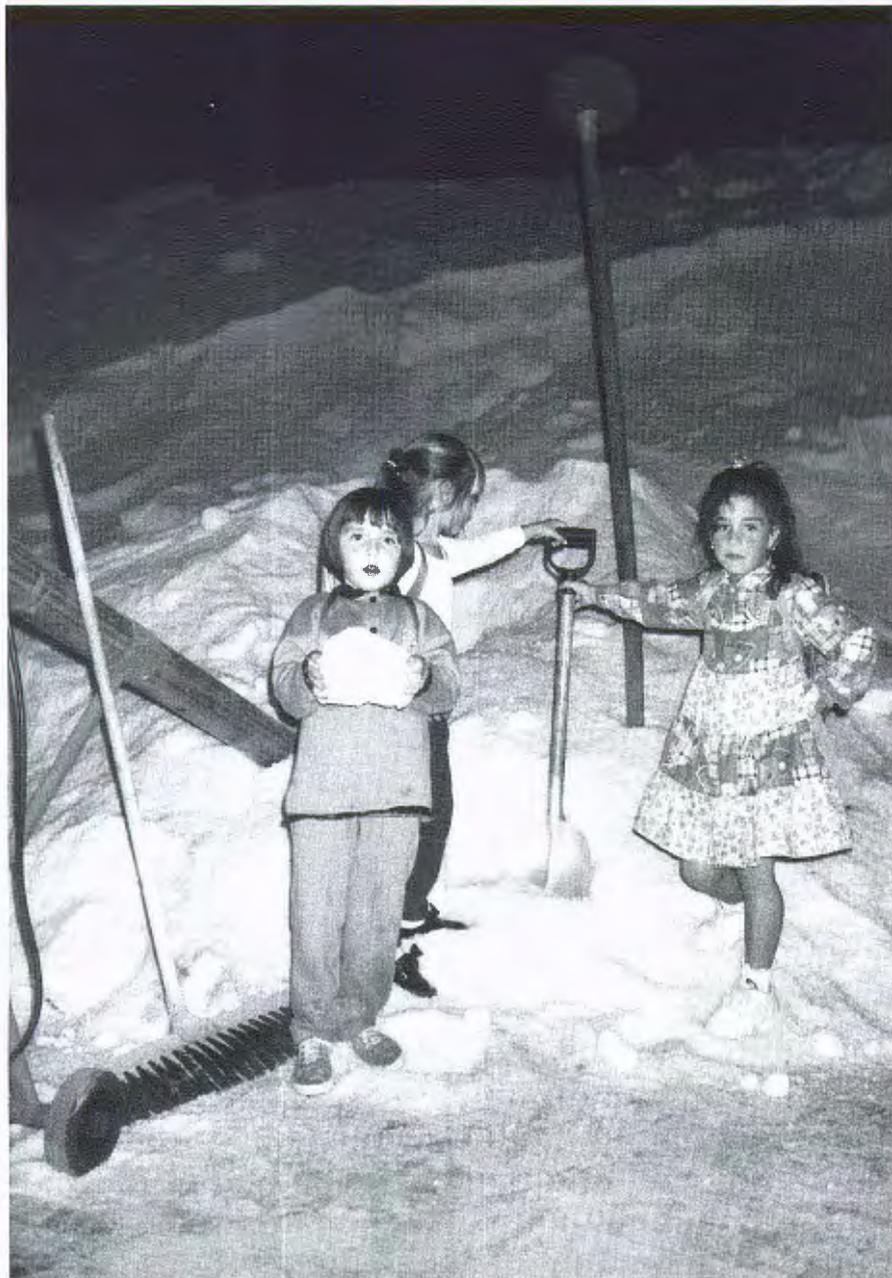
Ya contábamos con ideas previas sobre el ciclo del agua, por lo que todo resultó más fácil.

Tras imaginar cómo el agua salada se evapora, dejando la sal que pesa mucho en las piscinas, y cómo se junta luego toda la producción salina, se propone una visita a las salinas.

Visita a las salinas

Previamente realizamos un plano con distancias arbitrarias tomando como referencia el colegio, la iglesia, el puente estrecho de la carretera y el desvío de la carretera.

Una vez en el recinto de las salinas y, en todo momento, acompañados



En la montaña de sal.

por el encargado de las mismas, recorrimos las enormes piscinas bordeándolas y observando la diferencia de color entre unas y otras según la densidad del agua y el brillo de la sal cristalizada al reflejo del sol. Observamos cómo del nacimiento de agua brotaban «burbujas», «pompas»... un torreón conservado de época romana y unas enormes piedras amarillas que resultaron ser sillares con los que los fenicios construyeron las primitivas salinas de La Malahá.

Del agua de cada piscina o calefactor, tomamos muestras en botes de cristal para después observarlas en clase.

Pero, sin duda, lo más impresionante para ellos fue verse ante la montaña de sal que había en el almacén, a la que pudieron acercarse, tocar, coger bolas apretadas de sal y, sobre todo, verse inmersos en una lluvia de sal cuando la máquina-moledora transformaba la sal gorda en sal fina y caía sobre sus cabezas.

Cada uno se llevó a casa el terrón de sal que quiso elegir y también para el cole nos llevamos sal gorda, sal fina y un saco de sal envasada.

Después de la visita

Las muestras de agua salada de los frascos de observación debíamos exponerlas al sol para que imitaran el proceso de evaporación y sedimentación de las salinas, pero estábamos en otoño y el sol calentaba poco. ¿Cómo podríamos sustituir el calor del sol del verano dentro de la clase? Y entre todas las propuestas, los radiadores de calefacción hicieron que el agua se evaporara poco a poco y, registrando gráficamente el cambio, observaban cómo, poco a poco, se perdía el agua y dejaba un montón de sal.

Un poco de historia

En La Malahá hay salinas porque hace muchísimo tiempo llegaron hasta la costa de Almuñécar (Sexi) unos hombres que venían en barcos desde África y les llamaban fenicios. Entraron tierra adentro hasta este pueblo, y descubriendo agua salada en él, construyeron las salinas y enseñaron a los hombres que aquí vivían, a salar el pescado para conservarlo...

¿Vamos a jugar a los fenicios? Organizamos un grupo de fenicios y otro de los habitantes autóctonos de La Malahá (algunos lloraron porque



Salando el pescado.

no les tocó ser de los fenicios). Con gorros de cartulina o bandas en el cuerpo distinguíamos a unos de otros; y ahora, manos a la obra... a construir las salinas, pero esta vez con maquetas de cartón y bandejas de desecho.

Salar el pescado

El saco de sal que trajimos de las salinas aún sin utilizar, suponía un misterio... Por fin el pescadero nos avisó de que había «boquerones gordos» y nos pusimos en camino hacia la pescadería. La calle, la salida, la sorpresa, las diferentes especies de pescado, el peso, la compra, el dinero... todo era digno de entusiasmo y regocijo para el grupo. Y ahora, a completar las enseñanzas de los fenicios. Con nuestros trajes de fenicios colocados, nombramos al director del centro, «jefe de los fenicios», ya que él era el que verdaderamente conocía el proceso del «pescado en salazón».

Todos siguieron las directrices y enterramos el pescado en capas de sal,

una vez colocados debidamente. Hubo cinco pescados que dejamos fuera de la sal para comprobar qué pasaba con unos y otros. Pocos días transcurrieron para notar la diferencia y aprender que la sal crea una capa antibacteriana y no permite que los microbios pasen a pudrir el alimento.

Pasado el tiempo reglamentario, el pescado se sacó de la sal y, según la receta, lo degustamos con aceite en clase y de la misma manera en sus casas.

Colaboración externa

Para demostrar el poder petrificante de la sal, además de contarles la narración bíblica de «Lot y su mujer» que quedó convertida en estatua de sal, invitamos a clase a Rosarito, monitora de años anteriores, que nos trajo una historia bastante más reciente... Un sapo que hace veinte años cayó en una



Pintando figuritas de sal.

piscina de sal y allí estaba, convertido en estatua y casi intacto. Fue impresionante!

La sal y la salud

Un día, Rosa comenta que su abuela no puede tomar sal porque está enferma y lo mismo les pasaba a las de otros niños.

Hablamos sobre la sal en la sangre de nuestro organismo y sobre todo de la toxicidad de la sal si se toma en grandes cantidades; tema que era necesario dar a conocer para su salud y del que quedaron conscientes expresándolo también gráficamente.

Otros aprendizajes

- A través de dibujos, todos los momentos del proceso quedan recogidos en libros que tienen a su alcance.
- Manipulación de pasta de sal, modelando figuritas que después decoraron y barnizaron.
- Frascos decorativos de sal tintada con tizas de colores.
- Impresión en papel con tampones de la palabra «SAL» para sus libros de vocabulario.
- Pesar la sal gorda y la fina diferenciando el peso del volumen que ocupaban.
- Disolución de la sal en agua.
- La palabra SAL es un mural que ocupa un lugar importante en nuestra clase.
- Escenificación de los cuentos: «Los burros cargados de sal y los cargados de esponjas al atravesar el río»; la historia mitológica de «Medusa»; narración bíblica de «Lot y su mujer».
- Reportaje fotográfico de cada fase del proceso.
- Exposición a los padres de los trabajos realizados.

Fiesta de la Sal

No podía faltar la sal en nuestros momentos lúdicos: «chucherías saladas» para una fiesta en la que celebramos el punto y aparte de unas jornadas en las que la sal nos conservó el entusiasmo. ■

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

¡Cada suscriptor
un nuevo suscriptor!

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

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

Apellidos Nombre

Dirección Población

CP Teléfono

Datos del nuevo suscriptor

Apellidos Nombre

Dirección Población

CP Teléfono

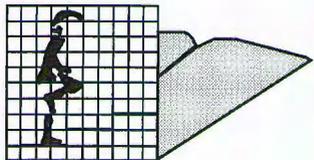
Desea recibir gratuitamente **uno** de los vídeos:

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

R
S
E
N
S
A
T

Associació de mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/~rsensat>



Fundación Infancia y Aprendizaje

Libros

Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en educación

- E. ROCKWELL. *La dinámica cultural en la escuela*
 L. C. MOLL. *Vygotski, la educación y la cultura en acción*
 B. GALBRAITH, M. A. VAN TASSELL Y G. WELLS. *Aprendizaje y enseñanza en la Zona de Desarrollo Próximo*
 M. S. VEGUETTI. *El aprendizaje sociocultural de las matemáticas: el diseño y uso de mediadores instrumentales sociales*
 B. SCHNEUWLY. *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva sociocultural*
 P. DEL RÍO Y A. ÁLVAREZ. *¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad*
 A. ROSA. *De la defectología de Vygotski a la educación personalizada y especial*
 J. D. RAMÍREZ Y J. A. SÁNCHEZ. *Ética, retórica y educación. El nexo dialógico*
 A. VÁSQUEZ-BRONFMAN. *La escuela democrática y la integración de las minorías. El desafío de las sociedades plurales*
 I. VILA Y A. ÁLVAREZ. *Contexto cultural y contexto escolar. Una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo*
 J. VALSINER. *Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural*

Precio: 2.500 ptas

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

- Capítulo 1.* Principios para una tentativa de renovación de la enseñanza de las matemáticas
Capítulo 2. Detalles del proceso de abstracción matemática
Capítulo 3 y 4. Ejemplos de la aplicación de las seis etapas
Capítulo 5 y 6. Aproximación a la numeración
Capítulo 7, 8 y 9. ¿Cómo llevar a la práctica el principio de interdisciplinariedad? Ejemplos ilustrativos
Capítulo 10, 11 y 12. El paso del estado preoperatorio al estado operatorio. Paso al estado operatorio en el estudio de las fracciones y multiplicaciones
Capítulo 13. Ejemplos de funciones y del paso de lo general

- Capítulo 14.* Apuntes para la historia de la discoteca (introducción a los números enteros)
Capítulo 15. Introducción a la medida
Capítulo 16. Orden parcial

Precio: 2.500 ptas

Revistas

Comunicación y Cultura (C&C)

Comunicación y Cultura es una revista de investigación de las ciencias de la comunicación en el ámbito hispano. Inicia su andadura este año 1997, a lo largo del cual se editarán sólo 2 números. A partir del próximo año la periodicidad será trimestral.

Avance de algunos de los contenidos de los próximos números:

- Entrevistas con Jaan Valsiner, David Paletz, Jesús Martín Barbero, David Bordwell, George Gerbner, Gabriel Salomón.....
 Creencias populares sobre los efectos de la televisión. *Juan Ferrés y Neus Roca*
 La publicidad de prevención del SIDA en Europa: un análisis de sus componentes persuasivos. *Juanjo Igartua, Carmen Martín, José Ortega y Pablo del Río*
 La elección del tiempo verbal en cuentos y películas. *Montserrat Moix*
 Signos de la razón, signos para la emoción: pistas para el análisis cultural de protocolos. *Pablo del Río*
 Los gritos del silencio: SIDA y medios de comunicación. *Ignacio Izuzquiza*
 Audiencias y medios de comunicación: de los placeres postmodernos a las instituciones ruidosas. *Victor Sampederro*
 La intervención estatal en los medios audiovisuales. *Rafael Bustos*

Precio lanzamiento 1997 y 1998, 2+4=6 números:

Suscripción individual:	España	6.000 pesetas
	Extranjero	8.500 pesetas
Suscripción institucional:	España	11.500 pesetas
	Extranjero	14.000 pesetas
Precio ejemplar suelto:	España	2.500 pesetas
	Extranjero	2.900 pesetas

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

Fecha de aparición: diciembre 1997. Permanentemente, al final de cada año se realizará la actualización.

Precio (Institucional): 35.000 ptas. Precio especial lanzamiento*: 25.000 ptas.
 Precio (Individual): 25.000 ptas. Precio especial lanzamiento*: 15.000 ptas.

*Pedidos recibidos antes del 30 de noviembre de 1997

BOLETÍN DE PEDIDO

Nombre y Apellidos

Dirección

C.P. Localidad Provincia

Deseo recibir:

.....

Forma de pago:

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

Firma y fecha

Enviar a Fundación Infancia y Aprendizaje. Carretera de Canillas 138. 28043 Madrid.
 Tel.: 3883874. Fax: 3003527. e-mail: fundacionia@fia.es

La participación social de las familias

Con la colaboración de las familias y la comunidad, en Montevideo se han creado centros educativos para los menores de seis años. Así se afronta la dimensión psicosocial de la pobreza dando protagonismo a una población históricamente amenazada y discriminada, a la vez que se le ofrecen instrumentos a su alcance para mejorar aspectos como la nutrición o la atención a los hijos.

Sara Minster, Sara Setaro, Ana Cerutti, Andrea Pozzi, Inés Pierri

Hablar de la participación de los padres en el proceso de la educación inicial es hoy un hecho común. No obstante, si se profundiza en los aspectos conceptua-

les de esta participación se despliega un amplio abanico de definiciones que van desde la simple presencia como espectadores hasta la constitución de órganos con fuerte capacidad de decisión.

Referirnos a la participación de los padres en el marco del Programa Nuestros Niños, desarrollado por la Intendencia Municipal de Montevideo a partir del convenio con UNICEF en 1990, requiere situar previamente sus objetivos y población destinataria.

En este sentido podemos decir que se inscribe en la actual política municipal que tiene sus

de educación inicial del programa fuertemente ligados desde su génesis a los intereses y sentimientos de la comunidad local.

En esta primera etapa el programa se orientó hacia las poblaciones en riesgo biopsicosocial, priorización insoslayable si se considera que el 40 % de los niños uruguayos nacen en hogares en situación de pobreza. Implicar a la propia gente en el enfrentamiento de su problemática define el carácter transformador de las políticas sociales que se intenta potenciar. Los aspectos asistenciales (alimentación-salud-educación) superan así las tradicionales prácticas paliativas

pilares en la descentralización y la participación ciudadana que conlleva la práctica de cogestión entre lo público y lo privado. Dentro de este contexto surgen los centros

para apuntar al compromiso y la autogestión de los involucrados.

Relativamente sencillo de explicitar en lo teórico resulta, no obstante, complejo y difícil de instrumentar en la práctica. Se trata, nada menos, que de enfrentar la dimensión psicosocial de la pobreza. Se trata, nada menos, que de asignar roles sociales a una población históricamente amenazada por la anomia, la desintegración y la discriminación.

Seis años de trabajo y reflexión colectiva han ido abriendo caminos. Logros y fracasos se potencian dialécticamente...

En realidad las comisiones locales que asumen hoy la administración de los centros en cogestión con el gobierno municipal, están constituidas por vecinos, que, en general, se diferencian de la mayoría de los padres por su práctica y vocación en el trabajo social.

Progresivamente se van integrando grupos de padres a los distintos aspectos de gestión. Está

en debate aún el lugar que deberían ocupar desde su doble rol de gestores y beneficiarios del servicio.

Lo que sí está totalmente claro es la necesidad de abrir canales de organización y comunicación que permitan desarrollar la conciencia social y el consecuente ejercicio de sus derechos a la población destinataria.

Atender a la educación de los niños y niñas supone asegurar un ambiente facilitador del desarrollo desde el conjunto de interacciones que se producen entre ellos, las familias y el entorno social.

Un primer paso se está dando al potenciar el rol educador de los padres derribando las barreras entre el saber académico y el popular, revalorizando las creencias y tradiciones, fortaleciendo el vínculo y la disponibilidad emocional entre los padres y el niño.

En estos primeros pasos están implícitas las prácticas esenciales para reconocerse como actor social: reflexión colectiva, prácticas solidarias, proyección hacia la comunidad, instancias de crítica y toma de decisiones.

Nutrición, educación y participación

Los niños que acceden a nuestros centros son aquellos que, por tener una situación socioeconómica tan sumergida, presentan problemas de mal nutrición o desnutrición. Su familia y medios presentan hábitos alimentarios que casi siempre son los causantes de estos problemas.

Hemos constatado en nuestra labor como nutricionistas que, si bien la población destinataria son familias con NBI y en situación de

marginalidad, existe además un desconocimiento profundo en cuanto al deber ser de una alimentación mínimamente adecuada, errores conceptuales importantes causantes muchas veces de serios problemas en el crecimiento y desarrollo de los niños, así como la salud de sus familias.

Es así que valoramos que sería de muy escaso impacto, y por tanto muy poco ambicioso, quedarnos en esto de brindarles nutrición balanceada durante el período que concurren a la guardería, hacer un verdadero esfuerzo por alcanzar un estado nutricional satisfactorio, incluir nuevos alimentos en su dieta para que, terminado este período, involucionen hacia el estado inicial.

Una intervención eficaz impone el abordaje a los padres.

El trabajo con ellos comienza en el día a día donde los educadores de cocina, que a tal fin reciben una capacitación permanente, se ven enfrentados a tener que explicarles por qué y para qué los niños consumirán determinados alimentos ese día. Es importante destacar acá que los planes de educación nutricional se ven condicionados por las zonas donde están insertos los centros ya que, por ejemplo, si hay cerca un mercado y las familias tienen posibilidad de conseguir frutas y verduras, estos niños ya tendrán el hábito incorporado, mientras que en otras zonas jamás vieron una manzana; lo mismo sucede si hay alguna procesadora de pescado cerca, etcétera.

Desde este día a día o educación espontánea o informal surgen acciones interesantes e importantes, como la puesta en marcha del cua-

derno viajero de recetas, primero como respuesta de los educadores de cocina a los padres haciendo circular los correspondientes menús con sus recetas, y luego como un verdadero recetario popular, ya que los padres comienzan a incorporar algunas especialidades de su quehacer diario vinculadas a los menús que conocieron en la guardería para colectivizarlas. Surge así un verdadero recetario, que publicamos y devolvimos a sus legítimos autores con gran éxito muy valorado por su saber popular, por su economía, trascendiendo las zonas donde están ubicados los centros.

Esto estimuló el trabajo de los padres, y en el año 1995, organizando lo que fue una iniciativa casi espontánea, cada guardería tomó un tema (verduras, carnes, postres, etc.), recogió recetas y para agosto esperamos la segunda publicación, a la que le dimos el nombre de «Cocinando entre vecinos».

En lo que se refiere a intervenciones específicas y planificadas se llevan a cabo reuniones de padres periódicas referentes al tema.

Valoramos y trabajamos, conjuntamente los educadores de cocina y la totalidad del equipo, la convocatoria a las reuniones que en cada caso es diseñada en el centro que es el que conoce las características de la población, pero que tiene dos consignas claras: impartir e inspirar confianza (ej.: intercambio de conocimientos culinarios) y ser tentadora (ej.: invitar a un chocolate o a un almuerzo...).

Para las reuniones de padres los educadores le dan al centro una ambientación muy agradable, donde los alimentos son el eje del decorado. Generalmente, en las primeras reuniones, la



Fotos cedidas por la escuela infantil Pau, de Barcelona, hermanada con la escuela Jardines del Hipódromo, de Montevideo.

guardería invita a los padres a degustar alimentos y en las posteriores se elaboran en conjunto.

El contenido temático tiene como eje el por qué y el para qué de la alimentación que recibe el niño en la guardería, vinculándolo al estado de salud presente y futuro y al rendimiento intelectual.

No se utilizan nunca argumentos descalificadores ni acusadores; por el contrario, la finalidad es brindarles elementos facilitadores para utilizar en el hogar.

Una de las estrategias que nos ha dado mayor resultado es la de exponer los alimentos que efectivamente se utilizan para confeccionar las comidas en la guardería. Así los padres, viéndolos, tocándolos y hasta elaborándolos, desmitifican la utilización de alimentos de muy alto costo en el centro, a los que no pueden acceder,

y por el contrario verifican que son los mismos con los que ellos confeccionan su alimentación diaria, o que algunos que no consumen son de más bajo costo que los que ellos utilizan; en este momento de sorpresa se pone mucho énfasis en la combinación de alimentos para lograr comidas nutricionales balanceadas; brindándoles elementos tranquilizadores para su práctica culinaria diaria.

Es interesante la experiencia llevada a cabo donde los mismos padres, que ya han concurrido a encuentros de años anteriores, son los que transmiten a los que ingresan su experiencia y cómo y por qué han modificado hábitos alimentarios, así como han introducido nuevos alimentos en su dieta.

Así mismo, del trabajo con los padres han surgido verdaderos festejos dirigidos a los veci-

nos y a la comunidad, donde la guardería es el centro comunicante que transmite mensajes, cantos y cuentos donde el eje temático es la alimentación adecuada.

Para finalizar quisimos compartir el trabajo insertándonos en 1996 Montevideo Capital Iberoamericana de la Cultura, donde mostramos nuestra cultura gastronómica desde nuestros antepasados hasta hoy.

Es así que en cada centro, educadores, padres y vecinos buscaron las raíces de sus hábitos alimentarios en sus antepasados familiares, barriales; los orígenes de su alimentación, así como los elementos que se usaban para la elaboración de los mismos.

Cada barrio contó con una gran exposición, donde los padres, trabajando en comisiones y subcomisiones, fueron, junto al equipo de edu-

cadore, los organizadores del evento donde se expusieron y degustaron desde los alimentos que consumían nuestros antepasados hasta dos vertientes actuales: la de los alimentos preelaborados o rápidos y una alimentación natural.

Se expusieron también desde los utensilios más antiguos, primitivos y artesanales, hasta la alta tecnología actual.

Caminando juntos

Las propuestas de trabajo sobre «estimulación del desarrollo», con las familias de los niños y niñas que asisten a los Centros Educativos del Programa Nuestros Niños se articulan a partir de:

La familia es el primer lugar de socialización y de aprendizaje de los niños. Por lo tanto sostenemos que para que el niño pueda desplegar al máximo su potencial de desarrollo es necesario abrir espacios que posibiliten a las madres, a los padres, o a quienes cumplan este rol: descubrir, redescubrir y apropiarse de sus propias capacidades y recursos para criar, educar y estimular a sus hijos. Espacios donde sean protagonistas junto con los técnicos y con el grupo de iguales, y donde el hacer, el jugar con sus hijos, vaya

acompañado de la posibilidad de pensar y pensarse, recuperando y modificando aspectos de su propia historia de aprendizaje y de la de otros.

Las propuestas son grupales. El grupo permite crear una red de soporte social, que contiene frente al cambio que implica el ingreso a estas nuevas experiencias; las cuales al inicio son desconocidas y por lo tanto «temidas». Al mismo tiempo que se van estableciendo dentro del grupo vínculos de confianza, se va encontrando afecto, valorización, nuevas formas de vincularse, de pensar, de crear juntos. Por otra parte, está ampliamente demostrado que cuando los sujetos encuentran en la red social apoyo emocional, informacional, material, disminuye el impacto que tienen los sucesos vitales estresantes familiares (crónicos y agudos) en el desarrollo del niño.

A partir de las necesidades, características de las familias y de los técnicos de los distintos centros, se han construido diversas modalidades de trabajo. Pasamos a detallar dos experiencias.

Centro Educativo El Cilindro

En un primer período, se invita a los padres a participar en talleres de una hora y media en una sala del centro una vez al mes. Se utiliza como re-

curso el juego y la vivencia de actividades sensoriomotoras, que favorecen la distensión y la comunicación. Los padres, a partir de la conciencia de las propias necesidades, pueden descubrir las de sus hijos.

Estas actividades facilitan después que las madres planteen espontáneamente sus inquietudes sobre la crianza y desarrollo de sus hijos. Los técnicos, con una actitud de respeto, promueven que puedan sentirse apoyadas, valoradas en su rol de madres, y les posibilitan ir construyendo modalidades propias de estimulación de sus hijos.

La asistencia a estos talleres se mantiene y va en aumento. Unas madres han traído a otras; los padres, en cambio, comienzan a participar más lentamente.

En un segundo período, se plantea que los adultos descubran o redescubran la importancia de canciones y cuentos en la estimulación del lenguaje, la imaginación, la escucha y su relación directa con la expresión oral, gestual y gráfica de los niños.

Padres y madres elaboran cuentos colectivos, que después las maestras explicarán a los niños. Luego se recopilan estos textos en un libro con ilustraciones de los pequeños.



Centro Educativo Las Acacias

Se proponen talleres de juego donde participan las niñas y los niños acompañados de algún familiar. Cada taller dura tres horas, y se desarrolla en dos partes en dos partes: Primero, se recibe a las familias con sus hijos en un espacio especialmente organizado y equipado, en el que puedan jugar, experimentar, conocer, compartir, relacionarse... en un ambiente seguro, cálido, tranquilo; en la segunda parte, los niños pasan a jugar entre ellos, con una educadora, mientras que las familias comentan e intercambian sus experiencias junto con la otra educadora y otros integrantes del equipo. A continuación se les propone trabajar en tres subgrupos a su elección. Con el material que se obtenga se elaborará una producción

colectiva, que circulará en forma de cuadernillo por todas las familias que llevan a sus hijos al centro, y, si ellos lo deciden, puede circular también por otras familias del barrio. Cada taller finaliza con la puesta en común de los distintos grupos.

Ha comenzado a circular por el barrio un cuadernillo que se titula «Caminando juntos», denominación que surge de los talleres, cuyo contenido gira en torno a las características, juegos, juguetes de los niños y de las niñas de 2, 3, 4 y 5 años, y cuyos autores son las familias.

A modo de conclusión

De la experiencia recogida de los trabajos con las familias, se constata que en la medida en que los

adultos sienten que tienen un espacio de juego donde puedan reencontrarse como personas a través de actividades placenteras, pueden encontrarse más dispuestos para estimular el desarrollo psicomotor de sus hijos. Paralelamente, se evidencia que, al ofrecerles un espacio de encuentro con sus hijos, donde pueden compartir y vivir experiencias gratificantes, donde no se los juzgue, ni se intente ocupar su lugar, responden participando activamente, apareciendo su potencial para generar situaciones y experiencias con los hijos, que favorecen el desarrollo, y descubren nuevas vías para enriquecer estas interacciones en sus casas.

Dudamos de la eficacia de las normas de estimulación temprana impuestas, que no dan un espacio a la familia donde construir las y/o apropiarse de ellas. Coincidimos con Burquel y cols. en «que la mayoría son padres que difícilmente confían en sus capacidades ya que su identidad social y personal está tocada y por ende su identidad como padres, lo que los llevaría a estimular poco a sus hijos». Pensamos que es necesario profundizar en el trabajo con y sobre las familias, para no construir una evolución del desarrollo apoyada en cimientos de cartón. ■

Vestir a una criatura

Aparentemente, es muy sencillo saber qué ropa tiene que llevar un niño, cómo se ha de abrigar; pero en la práctica se ve a muchos niños y niñas vestidos de manera inadecuada. En ello intervienen diversos aspectos: culturales, sociales, personales (de la madre o persona que le viste) y de las personas de su entorno (la abuela, la vecina, etc.). A quien habitualmente no se le hace caso es al niño. Los niños y niñas, sobre todo los más pequeños, dependen del gusto, del «termostato» y de la cultura de la familia.

Desde nuestra experiencia en una consulta pediátrica, quisiéramos manifestar nuestra opinión y hacer algunas consideraciones. Trabajamos en un Área Básica de Salud de Barcelona, situada en un barrio con un alto índice de inmigración extranjera y de problemática socioe-

Una cuestión tan sencilla como la manera de vestir a un niño refleja una doble realidad: una de carácter antropológico cultural, y otra sobre cómo se entiende la infancia. Una observación continua desde un área de salud permite a las autoras describir algunos estereotipos relativos al tema y formular propuestas que, respetando a las familias, permitan que los niños y las niñas se desarrollen con mayor libertad de movimientos y autonomía.

dad que ha de realizar y en el lugar en donde estará, para conseguir que lleve una ropa cómoda y confortable. La pieza que está en contacto con la piel tendría que ser de algodón para que transpire mejor; es conveniente que la ropa que lleve encima sea holgada y cómoda, sin que apriete en exceso en las zonas de las muñecas, de los tobillos o de la cintura. También se deberían tener en cuenta los tipos de tejidos, ya que, a veces, para no tener frío no hace falta demasiada ropa, sino que ésta sea la adecuada.

Para los padres, a veces representa un problema vestir a los recién nacidos, sobre todo si se

Isabel Segura, Dolors Riera

conómica, circunstancia que puede hacer que nuestra impresión del tema resulte sesgada.

A la hora de vestir a un niño, el adulto debería pensar en la edad que tiene, en la activi-

trata del primer hijo. Cuando la madre pregunta, en la primera visita, cómo ha de vestir al niño, esto es una ventaja, porque significa que se siente insegura, pero se atreve a preguntar. La respuesta es sencilla, aunque a veces resulta difícil de llevar a la práctica: se ha de utilizar el sentido común y vestir al niño igual que se visten los adultos, un poco más abrigado si hace frío y se trata de un bebé pequeño que se mueve poco.

En la sala de espera, los niños y sus acompañantes acostumbran llevar el abrigo —o equivalente— puesto; y, al entrar en la consulta y decirles que le quiten la ropa al niño, vemos que lleva varias «capas»: es el «niño cebolla». En cambio, es posible que la madre no lleve tanta ropa, pero ella cree que hay que abrigarle mucho para que no se resfríe.

Intentamos explicar a las familias, sobre todo a las madres y a las abuelas, que si el niño va excesivamente abrigado sudará, y entonces sí resulta más fácil que se resfríe. En la escuela suele

haber calefacción; se ponen la bata encima (en algunas escuelas 0-3 antes se quitan algo de ropa); son muchos niños; se mueven... Pero a las familias les preocupa que tendrá que salir al patio, que en la calle hace mucho frío, que saldrá sudado... Les aconsejamos que lleven la ropa suficiente para estar en el interior y un buen abrigo para ir por la calle. La mayoría de las veces nos miran poco convencidas y no dicen nada más, pero siguen vistiendo al niño de la misma manera.

El hecho de ir excesivamente abrigado puede hacer que cambie la autoconciencia de la termorregulación y condicionar que el niño se convierta en un adulto friolero. En el vestir, como en otros aspectos, se habría de dejar que los niños y niñas fueran todo lo autónomos que su edad y madurez permitan, sin mostrarse proteccionistas ni autoritarios.

Los niños mayores se quejan algunas veces y tienen discusiones con sus madres. Éstas intentan que las ayudemos, y se sorprenden cuando



nos ponemos de parte del niño o la niña, aunque procuramos hacerlo sin radicalismos.

A pesar de todo, en nuestro caso hemos de pensar que las casas del barrio acostumbran ser frías y húmedas, el poder adquisitivo de las familias suele ser bajo y la ropa se resiente de ello, además de que algunas provienen de otras culturas y/o países más cálidos. Todo esto influye en el patrón de abrigo que siguen las familias. Por otra parte, vemos que algunos niños van vestidos de manera paradójica: ropa fina en invierno, chaqueta en verano; sandalias de plástico o sin calcetines en invierno, bambas y calcetines gruesos en verano.

Por esta cuestión, y por otras más importantes, hemos comentado en nuestro centro muchas veces, sobre todo cuando estamos cansadas, la necesidad de escuelas de padres y de cursos intensivos para aprender a criar a un niño. Pero somos conscientes de que se trata de un proceso que cada uno debe realizar según sus posibilidades; y de que nosotras desde la consulta, y las educadoras y educadores desde la escuela 0-3, hemos de intentar ayudarles. ■

Dos cuentos salmantinos

José Luis Puerto, Roser Ros

El gallo zaragozano¹

Era un gallo zaragozano, que iba a la boda de su hermano Perico, y se encontró una mierda, hablándolo mal. Y dice:

–¿Picaré o no picaré?

Fue y picó. Y andar, andar, andar... Se encontró a una malva.

–Malva, limpia el pico del gallo zaragozano, que iba a la boda de su hermano Perico.

–No.

Andar, andar...Y encontró un conejo.

–Conejo, come a la malva, que malva no quiso limpiar el pico del gallo zaragozano, que iba a la boda de su hermano Perico.

–No.

Andar, andar...Y encontró una escopeta.

–Escopeta, mata al conejo, que el conejo no quiso comer a la malva, malva no quiso limpiar el pico del gallo zaragozano, que iba a la boda de su hermano Perico.

–No.

Andar, andar...Y encontró a un palo.

–Palo, rompe a la escopeta, que escopeta no quiso matar al conejo, el conejo no quiso comer a la malva, malva no quiso limpiar el pico del gallo zaragozano, que iba a la boda de su hermano Perico.

–No.

Andar, andar...Y encontró una lumbre.

–Lumbre, quema al palo, porque el palo no quiso romper escopeta, escopeta no quiso matar al conejo, el conejo no quiso comer a la malva, malva no quiso limpiar el pico del gallo zaragozano, que iba a la boda de su hermano Perico.

–No.

Andar, andar...Y encontró un río.

–Agua, apaga la lumbre, que la lumbre no quiso quemar al palo, el palo no quiso romper escopeta, escopeta no quiso matar al conejo, el conejo no quiso comer a la malva, malva no quiso limpiar el pico del gallo zaragozano, que iba a la boda de su hermano Perico.

–No.

Andar, andar...Y encontró un burro.

–Burro, bebe agua, que el agua no quiso apagar la lumbre, la lumbre no quiso quemar al palo, el palo no quiso romper escopeta, escopeta no quiso matar al conejo, el conejo no quiso comer a la malva, malva no quiso limpiar el pico del gallo zaragozano, que iba a la boda de su hermano Perico.

–No.

Y se acabó.



El cuento de Juan Sarmiento²

Este es el cuento de Juan Sarmiento
 que fue a cagar
 y dejó el culo en un zarzal.
 Cagó tres pelotitas:
 Una pa Pedro, otra pa Juan,
 otra pal que hable el primero.
 Yo puedo hablar
 porque tengo las llaves del cielo.
 Y habló y le dije:
 –Pues pa ti tres pelotitas,
 porque hablastes el primero.

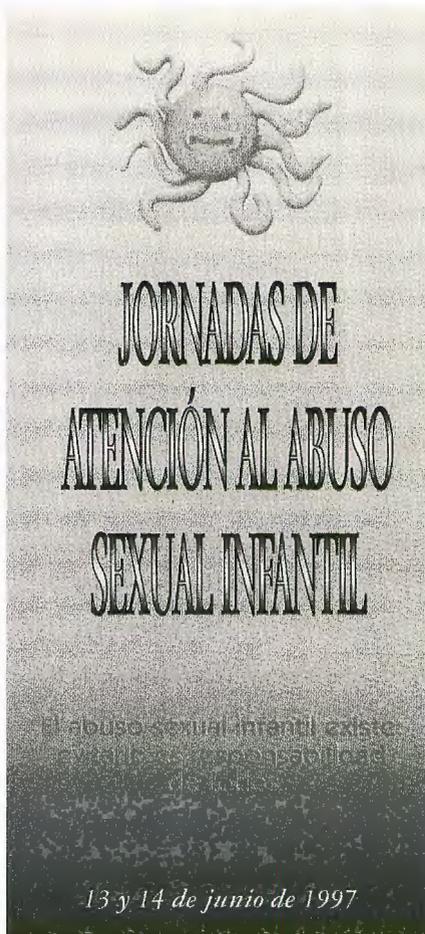


«El duende... ¿Dónde está el duende? Por el arco vacío entra un aire mental que sopla con insistencia sobre las cabezas de los muertos, en busca de nuevos paisajes y acentos ignorados; un aire como de saliva de niño, de hierba machacada y velo de medusa que anuncia el constante bautizo de las cosas recién creadas.»³

Notas

1. J.L. PUERTO: *Cuentos de Tradición Oral en la Sierra de Francia*, Salamanca, Hergar, 1995, p. 202.
2. J.L. PUERTO: *Cuentos de Tradición Oral en la Sierra de Francia*, Salamanca, Hergar, 1995, p. 211-213.
3. F. GARCÍA LORCA: Fragmento de su conferencia «Teoría del juego y del duende».

Jornadas de atención al abuso sexual infantil en Murcia



El Consejo de la revista *Infancia* de la Comunidad murciana asistió a las jornadas organizadas por la Asociación Murciana de Apoyo a

la Infancia Maltratada (AMAIM), que se desarrollaron durante los días 13 y 14 de junio en Murcia, unas jornadas de información y concienciación sobre los abusos sexuales de los cuales son víctimas los menores. Dichas jornadas tuvieron como lema *El abuso sexual infantil existe: evitarlo es responsabilidad de todos*.

Es de destacar que el agradecimiento de apertura que pronunció la presidenta de AMAIM, además de incluir a asistentes y ponentes, quiso sobre todo recordar la importancia que, para los trabajos que persiguen resolver esta problemática, tienen las personas que acuden a la asociación en busca de ayuda.

Las jornadas se estructuraron en cuatro sesiones, que abordaron la problemática desde los puntos de vista jurídico, sanitario y social.

Las aportaciones de los ponentes en los tres campos mencionados fueron muy enriquecedoras, tanto en su interacción como para los asistentes a las sesiones.

Participaron como ponentes representantes de las Comunidades de Madrid, Valencia, País Vasco y Cataluña, así como expertos en esta temática de la Comunidad de Murcia.

Consejo de Infancia de Murcia

Jornadas de experiencias de educación infantil en Alcorcón

Los días 24 y 25 de junio se celebraron en el Centro de Formación y Promoción de Empleo del Ayuntamiento de Alcorcón las terceras jornadas de intercambio de experiencias de educación infantil, organizadas por las asesorías de educación infantil de los Centros de Profesores y Recursos (CPR) de Madrid-Sur, y que contaron con la asistencia de trescientos profesionales.

La finalidad principal de las jornadas fue la presentación y difusión de experiencias desarrolladas en los centros educativos de la zona, así como facilitar un espacio común para el encuentro y el debate.

El contenido de las jornadas se repartió en dieciocho ponencias de experiencias de centros públicos de la zona a cargo de treinta y nueve profesionales de educación infantil. Además, hubo una exposición de materiales preparados por el grupo de trabajo del CPR de Alcorcón sobre la elaboración de material y estrategias didácticas para educación infantil y primer ciclo de primaria.

Las temáticas abordadas en el de-

sarrollo de las jornadas giraron en torno a la escuela pública, la etapa 0-6, el trabajo en equipo, la renovación pedagógica, así como a la muestra de prácticas de todos los ámbitos, áreas curriculares y temas transversales, relación y colaboración con las familias, relación con el medio físico y social, desarrollo personal y afectivo.

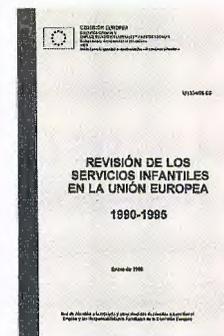


Aula de innovación educativa, núm. 60, mayo de 1997
 «¿Es posible enseñar y aprender estrategias en el parvulario?»
 M. Luisa PÉREZ

Bambini, núm. 1, enero de 1997
 «Una televisione a misura di bambino»
 SCUOLA MATERNA «GIOVANNI DEI GELSI» DI CAMPOBASSO
 «L'angolo del gioco»
 Battista QUINTO BORGHI
 «Amico libro»
 GIOVANNI GRECI

Bambini, núm. 3, marzo de 1997
 «Prima delle parole l'ascolto»
 DIANA PENSO
 «Lo sviluppo delle abilità matematiche in età prescolare»
 MARIA CHIARA PASSOLUNGHY
 «L'apprendimento spontaneo della matematica»
 FRANCESCO AGLI I BRUNO D'AMORE
 «Sulle tracce di Rikiki»
 CRISTINA ESPOSITO

Cuadernos de Pedagogía, núm. 255, febrero de 1997
 «Los primeros versos con Lorca y Machado»
 DIVERSOS AUTORES
 «Escuela Infantil "El Belén". ¡Vamos al cole!»
 J. SANZ
 «Colaborar para aprender (el tema del mes)»
 DIVERSOS AUTORES



RED DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA COMISIÓN EUROPEA: **Revisión de los servicios infantiles en la Unión Europea, 1990-1995**, Bruselas, Comisión Europea, 1997.

Esta tercera revisión de los servicios infantiles en la Unión Europea (UE) contiene amplia información sobre los servicios de atención, educación y actividades de tiempo libre para la infancia de 0 a 10 años. Encontramos información contextual sobre: la actual situación laboral de los padres y madres de la UE; índices de natalidad, población infantil y familias monoparentales; bajas laborales reguladas para los trabajadores con hijos. El informe presenta también los perfiles nacionales de los quince estados miembros, bajo un mismo formato que incluye: la descripción del sistema de servicios infantiles, incluidos la cualificación y las condiciones laborales del personal y los costes y financiación; los niveles de provisión de servicios financiados con fondos públicos; información sobre la atención a las niñas y los niños cuyos padres trabajan; una valoración personal de el representante nacional miembro de la Red; un glosario de términos utilizados en el idioma del país para denominar los diferentes tipos de servicios y a los trabajadores de los mismos. *Las publicaciones de la Red son de difusión gratuita. Desde la revista Infancia podemos facilitar este informe previa solicitud.*

Guía de libros para los más pequeños (0-7 años), Eskoriatza, Irakasle Eskola, 1997.

Nueva guía producida por el seminario del libro infantil de la Irakasle Eskola de Eskoriatza, que es fruto de la lectura atenta y el comentario de libros publicados en euskera y castellano hasta el año 1995. Como en los casos anteriores, se pretende facilitar un instrumento que sirva de ayuda a tantas y tantos profesionales que trabajan con las niñas y los niños. Además de la indicación de edad, en su clasificación la guía propone una organización en torno a cinco ejes del extenso campo abordado del libro infantil: libros de imágenes que priman la narración; libros de imágenes que priman el logro de conocimientos; libros objeto; cuentos y fábulas clásicos; poemas, canciones y adivinanzas. A continuación del corpus clasificado y comentado, se añade un apartado de clasificación con la mención de algunos temas y aspectos que podemos encontrar en los libros infantiles, no sin antes dejar de subrayar que los libros que aparecen en esta guía deberían ser utilizados sobre todo por sus valores estéticos, como buena literatura que son, con una función lúdica por encima de una función didáctica. La guía se cierra con una página de pistas sencillas para que los pequeños se aficionen a leer.



Boletín de suscripción

□ □

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1997 (IVA incluido):
 España: 4.575 PTA.
 Europa: 5.800 PTA.
 Resto del mundo: 6.100 PTA. / 47 \$
 Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

(Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Dígito control Cuenta

Población Provincia

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

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

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

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

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M. Rosa Oria, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado
Canarias: Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Herme-negildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Margarita Rojas, Andrés Santana, Inma Serrano
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco
Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena de Vallejo
Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño

Extremadura: Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla
Galicia: M. Luisa Abad, Clara Agra, Lois Ferradás, Adoración de la Fuente
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Carmen Blanco, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Sol Martín, Lutgarda Reig, M. Dolores Tamayo
Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Comité Asesor:
 Roser Ros, Rosa M. Securun
Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué
Foto de cubierta: Marta Povo

Preimpresión: Addenda, Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

Impresión: Romanyà-Valls, Verdaguer, 1 08786 Capellades (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90
ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
P.V.P.: 815 PTA. ejemplar (IVA incluido)

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

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

NOVEDAD VÍDEO



Serie: **LA COOPERACIÓN ENTRE LOS PUEBLOS: UN FUTURO POSIBLE**

Con la colaboración del Fons Català de Cooperació per al Desenvolupament

• • • *Uso o abuso de los recursos naturales*

Guión: **Montse Abad** • Realizador: **Agustí Corominas**

Duración: **18 minutos** • Formato: **VHS** • PVP: **2.900 PTA**

La Tierra y sus recursos, el aire, el agua, los minerales, las plantas han dado vida a los hombres, a las mujeres y al resto de los seres vivos que habitan en ella.

La disponibilidad de los recursos afecta la vida de todo el mundo, la de nuestra generación y la de las generaciones futuras.

Desde esta perspectiva es imprescindible hacer todo lo posible para favorecer la distribución justa y mantener actitudes solidarias hacia la naturaleza, hacia todos los pueblos de la Tierra y hacia las generaciones futuras.

Otros títulos de la serie:

- *Un mundo plural*
- *¿Desarrollo, subdesarrollo?*

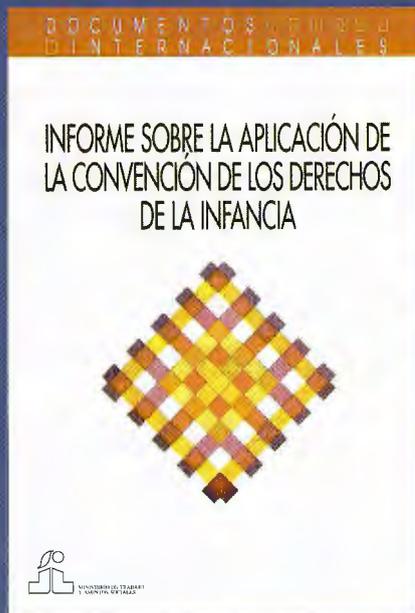
R
S
S
O
E
A
S
A
N
S
A
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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

Distribución: **Triangle S.L.** C/ de Lepant, 135-137 • 08013 Barcelona • Tel.: (93) 265 18 21 • Fax: (93) 265 15 94

La Convención sobre los derechos de la Infancia de Naciones Unidas fue ratificada por el Parlamento español y entró en vigor en España el 5 de enero de 1995, formando parte de nuestro derecho positivo. ■ En virtud del Artículo 44, los Estados Parte adquirieron la obligación de presentar un Informe inicial sobre las medidas adoptadas para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso realizado en cuanto al goce de esos derechos. ■ El Comité de Derechos de la Infancia, órgano creado por la Convención para supervisar el cumplimiento de la misma, elaboró unas directrices que sirvieran de orientación a todos los países en la redacción de sus informes. ■ La preparación y elaboración del Informe de España supuso un amplio y complejo proceso de consultas a fuentes relevantes de información de las diferentes Administraciones que elaboran políticas con incidencia en la calidad de vida de la infancia. En este proceso de consultas tuvieron un papel importante las ONGs que aportaron información relevante y sugerencias útiles para la elaboración del Informe. ■ En el presente Informe, valorado positivamente por el Comité de Derechos de la Infancia se ha hecho mención exhaustiva de las normas promulgadas en la última década que tienen relevancia para la infancia: instituciones de protección en situación de dificultad social, filiación, tutela, matrimonio, educación, etc. ■ La citada Comisión, al

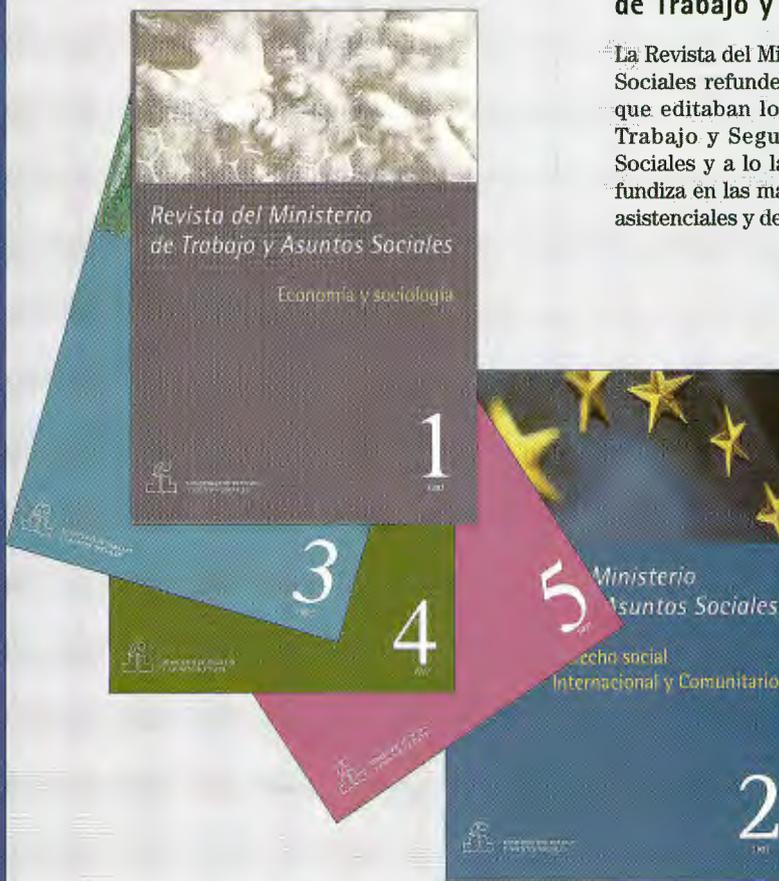


margen de algunas sugerencias y recomendaciones, ha celebrado especialmente el enfoque de autocrítica que el Gobierno Español ha adoptado en su preparación, acogiendo complacida algunas de las últimas decisiones tomadas. ■

N o v e d a d

Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

La Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales refunde el contenido de las revistas que editaban los anteriores Ministerios de Trabajo y Seguridad Social y de Asuntos Sociales y a lo largo de sus cinco series profundiza en las materias laborales y de empleo, asistenciales y de seguridad social.



S e r i e s

1. Economía y Sociología.
2. Derecho Social Internacional y Comunitario.
3. Derecho del Trabajo
4. Asuntos Sociales
5. Seguridad Social

- Suscripción anual (10 números) 17.000 pta.
- Serie (2 números) 3.500 pta.
- Un ejemplar de cualquiera de las series o extraordinario 2.000 pta.