



educar de 0 a 6 años

in-fan-cia

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

2001

66

MARZO
ABRIL

P R E M I O P E D A G O G Í A

**21^a
convocatoria**

La **Associació de Mestres Rosa Sensat**, en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Edicions 62 y Celeste Ediciones, convoca su **XXI Premio Rosa Sensat de Pedagogía**, para incentivar el trabajo innovador de aquellos profesionales de la educación que, individualmente o en grupo, y a partir de su práctica, contribuyen a la mejora de la calidad educativa y a la renovación pedagógica.

• • •

La fecha límite de recepción de originales será el **8 de octubre de 2001**.

El veredicto se hará público el mes de **diciembre de 2001**.

La dotación del premio es de un millón de pesetas, en concepto de derechos de autor.

**R
S
E
N
S
A
T**

Associació
de Mestres
Rosa Sensat



Ministerio de Educación
y Cultura
Subdirección General
de Formación del Profesorado



**Generalitat
de Catalunya**
Departament
d'Ensenyament



Edicions 62

CELESTE

Unirse de nuevo

Cuando la escuela en su conjunto y, por lo tanto, el sistema educativo parece que chirrían, tanto en cuestiones de contenidos, como de organización, de competencias, de cansancio generalizado de unos profesionales envejecidos en edad y en ánimo, entonces la *decretitis* se apodera de la acción de gobierno, a compañada por una clara involución en los planteamientos pedagógicos, políticos y sociales para la escuela. En un extremo, en la secundaria, se decretan las humanidades y la agrupación de alumnos; en el otro extremo, en la educación infantil, se decreta la creación de la figura del auxiliar para atender el control de esfínteres, se decreta el aprendizaje de la lectura y la escritura o se decretan nuevos mínimos para la educación infantil. Todo ello nos muestra una clara tendencia a la involución.

En este contexto poco optimista para la educación se ha celebrado en Madrid el Congreso de la

Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, un congreso caracterizado fundamentalmente por la participación, por el acuerdo tras un proceso de debate, de reflexión, de contraste, con un estilo de trabajo que caracteriza a la mayoría de movimientos: la horizontalidad, el trabajo en red, el arraigo en la realidad. Un congreso en el que los debates se vertebraron en torno a una temática que enraiza en lo mejor de la tradición pedagógica y, a la vez, ayuda a proyectar el futuro con equidad y optimismo: «Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad». Un congreso en el que la polifonía territorial se vio enriquecida con los puntos de vista de otros compañeros: las familias, a través de las asociaciones de madres y padres, y los sindicatos. Una nueva manera de plantear el análisis y el debate mucho más plural, compleja y esperemos que también efectiva.

Precisamente en este contexto de reanudación, nos es posible vislumbrar el futuro con un cierto

optimismo, a pesar de la clara asimetría entre la oferta del primer y el segundo ciclo de educación infantil, cuestión que tiene consecuencias en la necesaria transformación de la concepción que esta educación exige y, por lo tanto, una repercusión negativa para las niñas y los niños más pequeños.

El optimismo está basado en la corresponsabilidad, el compromiso y la continuidad. En el *Congreso* estatal, aparte del contenido de las conclusiones, se llegó a acuerdos para compartir, en el futuro, el trabajo para hacer realidad una escuela infantil que, basándose en los derechos de las niñas y los niños, responda a las diversas necesidades de la sociedad actual y llegue a ser una institución fuerte, coherente, dialogante, permeable y flexible, tal como lo había sido en los periodos de máxima dinamización pedagógica y gran incidencia social, a partir de la creación de la Mesa Estatal de Educación Infantil para coordinar y potenciar nuevamente la acción conjunta.

Página abierta	Carnaval de príncipes y princesas	Carmen Molina, Concepción Pujante	2
Educación de 0 a 6 años	La educación emocional	Begoña Ibarrola	4
Escuela 0-3	La educación ambiental es cosa de todos De Tris-Tras a Diakha Madina	Equipo de la Escuela Infantil Albí África Guerrero	8 13
Buenas ideas	Recreaciones: Una caja con mucho futuro	Carmen Hernández	17
Escuela 3-6	Problemas y juegos al hacer matemáticas	M.ª Antònia Canals	18
Ayer en educación infantil	La Coordinadora Estatal de escuelas infantiles	Angelines López	23
Infancia y sociedad	La política macroeconómica y los derechos de la infancia	Stefan de Vylder	26
Infancia y salud	El masaje y la actividad acuática infantil	M.ª del Castillo, Francisco García, Elsa M.ª Méndez Natalia Metola, Estela M.ª Portas	33
Érase una vez	Un cuento ucraniano: El oso y el labriego	Petro Selin, Anna Lorenzo	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Carnaval de príncipes y princesas

La experiencia vivida en la última celebración de carnaval con los grupos de niños y niñas de dos y tres años ha implicado a toda la escuela y ha reportado a toda la comunidad la mayor satisfacción.

Algunos interrogantes que nos planteamos al comenzar la actividad fueron: ¿Qué se celebra con el carnaval? ¿Cuál es su finalidad, no sólo desde el punto de vista de la escuela, sino a nivel general dentro de la sociedad donde vivimos?

A partir de aquí, nuestro planteamiento del carnaval se cifró en:

- Tener vivencias que se salgan de lo cotidiano.
- Hacer realidad las fantasías que los niños y niñas tienen y que potenciamos con el relato de cuentos e historias que forman parte de la actividad diaria de la escuela.

En la Escuela Infantil Nuestra Señora de la Fuensanta, perteneciente al Patronato Municipal de Escuelas Públicas Infantiles de Santiago el Mayor (Murcia), se ha celebrado una fiesta de carnaval que ha conseguido hacer de auténtico motor de la comunidad y ha dado pie a una amplísima participación de las familias.

- Desarrollar el mundo mágico de los cuentos.
- Potenciar la creatividad y la imaginación.
- Celebrar una fiesta de carnaval de un modo distinto, alejados de los planteamientos comerciales, donde cada niño y niña viniese disfrazado de casa con el típico traje comprado.
- Queríamos que esta experiencia fuera de grupo y que las familias quisieran compartir con nosotros estos mismos planteamientos.

Carmen Molina, Concepción Pujante

Tuvimos una reunión previa con las familias, por grupos, para explicarles cuál era nuestra propuesta para la fiesta de carnaval de este año y proponerles si querían participar.

Les presentamos el modelo inicial de disfraz que queríamos hacer para convertirnos en príncipes y princesas, hecho con bolsas de plástico de distintos colores, así como los complementos que adornaban este disfraz.

Todo ello abierto a las sugerencias o modificaciones que las familias quisieran introducir.

También presentamos la idea de convertir el pasillo de la escuela en un castillo, con sus puertas de entrada, torreones y estandartes.

Y, como no podía faltar en todo cuento de príncipes y princesas, necesitábamos también caballos para todos ellos.

En esta reunión se organizaron los talleres donde desarrollar la actividad:

Taller de decoración

Con rodillos y pintura marrón, los pequeños y sus familias pintaron grandes paneles de cartón que de forma mágica se convirtieron en las puertas y torres de nuestro castillo.

En papel continuo de colores, se hicieron estampaciones, que se transformaron en estandartes que sirvieron para adornar los pasillos del castillo.

Taller de complementos

Los niños y niñas decidieron que los príncipes y princesas debían llevar corona, pulseras, medallones y caballos.

Así pues, nos pusimos manos a la obra y utilizando rollos de papel higiénico partidos por la mitad, envueltos en papel charol dorado y con recortes pegados de papel brillante de muchos colores, los convertimos en pulseras. Con círculos de cartón y cartulina dorada y usando la misma técnica, hicimos los medallones y coronas reales. Para los caballos, dibujamos en cartulina la silueta de

perfil, que los pequeños pintaron con ceras. A los mayores les ayudamos a poner una palo de recogedor para poder montarlo.

Taller de madres

El vestuario, aunque era sencillo y de poco coser, era cosa de mayores y dejamos que las mamás (porque en esta actividad todas lo fueron e incluso alguna abuela)

decidieran cómo hacerlo y la forma de organizarse según sus circunstancias laborales.

Así, en un grupo optaron por venir unas cuantas madres, se dividieron las tareas y fueron confeccionando el traje de todos los niños y niñas de la clase.

En el otro grupo, las madres optaron por venir todas y elaborar el disfraz ayudándose unas a otras.

Decidieron que el disfraz iba a consistir en:

- Las princesas llevarían una falda hasta los pies, hecha con sacos de color blanco acabados en un volante y unos lazos rojos por delante aprovechando las cintas de las bolsas.
- Príncipes y princesas llevarían una capa hecha igualmente con bolsas de distintos colores bordeadas con una tira de pelillo.

Hicimos cuatro sesiones de taller, uno por semana.

En las tres primeras sesiones, los futuros príncipes y princesas, y sus familias, hicieron el taller de decoración y el de complementos, alternando las distintas actividades.

La última sesión se dejó para el taller de madres.

Al mismo tiempo, durante las mañanas, se desarrolló otro taller:

Taller de Baile

Como príncipes y princesas teníamos que asistir a dos fiestas: una fiesta con todos los niños y niñas de la escuela, disfrazados igualmente de príncipes y princesas en sus caballos; otra, con las familias de nuestros grupos de dos y tres años.

En ambas bailaríamos y eso era cosa de las maestras. Así que buscando una música adecuada al tema y aprovechando las horas de psicomotricidad de la semana, fuimos ensayando dichos bailes.

A modo de conclusión

Toda la escuela se vio involucrada en el tema. Nada más entrar, lo primero que se veía era las puertas de los castillos y, para ir a los distintos espacios, había que pasar forzosamente por allí.

Hay que destacar que los niños y niñas de estas edades fueron totalmente capaces de realizar las actividades planificadas.

También el grado de implicación de las familias que se consiguió.

Al cabo de casi dos meses de la experiencia, los niños y niñas aún preguntan cuándo vamos a volver a hacer nuestra fiesta; esto por sí solo ya sería razón suficiente que justificase toda la actividad. ■



La educación emocional

Podría parecer que las personas de hace unos años son distintas a las de ahora si tomamos como referencia la cantidad de publicaciones que hoy en día se dedican a hablar de la importancia de las emociones. ¿Es que antes no existían sentimientos y emociones?, ¿acaso la emoción no era un ingrediente cotidiano?

Sucede que nos vamos dando cuenta de que el desarrollo del ser humano debe ser armónico, y las emociones juegan un papel muy importante en la vida de cada día, en el éxito profesional e incluso en la salud.

Una de las habilidades básicas de la inteligencia emocional se traduce en *reconocer, canalizar y manejar los propios sentimientos*. Pues bien, esta habilidad implica tres competencias básicas: autoconocimiento, autocontrol y automotivación.

En realidad, el eje de las tres competencias está en el autoconocimiento. La mayor parte de nosotros somos capaces de expresar lo que pensamos

Desde que Daniel Goleman escribió su libro sobre la inteligencia emocional, el tema se ha convertido en tema de debate y, en algunos casos, de controversia. Como expone la autora, los sentimientos y las emociones son parte fundamental del proceso educativo. Tener en cuenta la complejidad y unicidad de cada persona desde el nacimiento resulta fundamental para los cambios que la educación ha de planearse en el futuro. Esto obliga a dejar de construir sobre modelos antiguos y viejos paradigmas que la propia ciencia ha abandonado.

Begoña Ibarrola

con mucha más claridad que lo que sentimos. Nos cuesta etiquetar, identificar una emoción, cuando nos asalta. Sólo podremos actuar sobre nuestras emociones, si somos capaces de darles un nombre: «Cuando puedas poner palabras a lo que sientes, te apropiaras de ello». Es fundamental comenzar en la escuela infantil por incorporar un mínimo vocabulario emocional, identificando por lo menos cinco emociones básicas: *el enfado, el miedo, la tristeza, la alegría y el amor*. Conocer en qué momentos surgen cada una de ellas, con qué gestos se expresan, qué provocan en los niños y niñas, es una buena forma de empezar.

Más adelante les podremos explicar cómo la combinación de estas emociones conduce a los sentimientos que aprendemos a lo largo de la vida cuando los asociamos a determinadas situaciones.

Sólo cuando la persona conoce y pone nombre a la emoción está en disposición de controlarla. Las explosiones emocionales son normales, no deben ser reprimidas ni juzgadas, puesto que existen una serie de reacciones puramente fisiológicas que no tienen nada de racionales. En este sentido el autocontrol está en el polo opuesto de la autorrepresión o la anulación de las emociones personales, ya que una emoción no expresada acaba generando cuadros de comportamiento poco adaptado. Ayudar al pequeño a diferenciar las necesidades de los deseos, enseñarle a posponer la gratificación, a guardar turno, todo ello ayuda a desarrollar esta competencia básica tan importante en el día a día.

“Sólo cuando se conoce y se pone nombre a una emoción se está en disposición de controlarla.”



Hay personas cuyos estados de ánimo y sus ganas de hacer cosas dependen casi absolutamente del entorno, y de que otras personas les lleven de la mano o les empujen. Automotivarse es justamente lo opuesto, significa un ánimo optimista al afrontar la vida.

Se ha demostrado que un niño de siete años es muy probable que ya tenga una orientación clara hacia el optimismo o el pesimismo como consecuencia de: en primer lugar, el modo en que su madre o la persona que asume ese rol percibe e interpreta las circunstancias desagradables; en segundo lugar, el modo en que los adultos critican el comportamiento del niño, y, en tercer lugar, el modo en que el niño supera las crisis de su vida.

La otra habilidad básica de la inteligencia emocional consiste en *manejar adecuadamente los sentimientos que aparecen en la relación con los demás*. Esta habilidad implica dos competencias básicas: *empatía y habilidad social*.

La empatía es la capacidad de comunicar nuestras emociones y de saber leer las emociones de los demás. Saber escuchar y prestar atención al otro deben ser actitudes a desarrollar desde los primeros años.

Los niños pequeños difieren en su reacción social y varían considerablemente en su capacidad de respuesta, adaptación y persistencia. Naturalmente, por nuestra parte, nos vemos influidos por la conducta de nuestros niños, dedicándoles más tiempo y atención a los que son más sociables. Esto se observa en casi todas las escuelas infantiles, sobre todo en el trabajo con bebés, donde los pequeños *más fáciles* son cogidos en brazos y atendidos con mayor frecuencia. Los niños con temperamento

menos sociable pueden sin duda ser tan felices y tener tanto éxito como los demás bebés, pero requieren más paciencia y atención por parte de los adultos.

La capacidad de conversar, de hacer amigos, el humor, los modales o las normas de funcionamiento social, son habilidades que se pueden y deben desarrollar desde la etapa infantil.

Si en la escuela queremos cumplir el objetivo de potenciar el desarrollo armónico en los niños, sólo lo conseguiremos prestando atención a todos los niveles de necesidades, desde los aspectos más primarios, sus necesidades básicas, a la última y no menos importante, de autorrealización.

Pero no podemos olvidar que todos estos planos interactúan entre sí, lo que me pase en uno de ellos tendrá consecuencias sobre los demás. ¿No habéis observado de qué manera tan distinta se ve un problema antes o después de dormir o incluso de comer? Todo está interrelacionado, por tanto la educación debe prestar atención a todos los niveles, y no fragmentar el conocimiento y obviar el conjunto de sentimientos y emociones en los que el niño, a menudo, se siente como un naufrago a merced de la corriente.

Suponer que el ser humano está construido en compartimentos estancos sin relación entre sí permite tranquilizar la conciencia del que cree que educa cuando sólo se dedica a uno de los fragmentos: «Yo soy docente», dice, y así cree justificar el que no se entremezcla con las emociones de sus alumnos, no juega, no disfruta con el grupo, no les ama...



“Saber escuchar y prestar atención al otro son actitudes que hay que desarrollar desde los primeros años.”

Pensar en la educación con una visión holística, global, sabiendo que todos los planos se entrelazan y se influyen es respetar al ser humano que tenemos delante en su totalidad, ayudarle a ofrecer el mundo que trae en su interior como semilla, aportarle un sistema de signos para que se exprese a sí mismo, atender sus necesidades básicas y sus sentimientos, ayudarle a madurar su emocionalidad, a resonar con los otros, a socializarse, a comprender la interrelación de todo lo existente y a desarrollar su parte moral-espiritual.

En cuanto a las necesidades de su *cuerpo*, solemos preocuparnos de que tengan una alimentación equilibrada, higiene adecuada, ejercicio físico y psicomotricidad, juego, el reposo necesario y salidas al campo de vez en cuando para respirar aire puro.

De la atención a su *mundo emocional*, un comentario más, que considero importante. Debemos acostumbrarnos a hablar de lo que sentimos, dando ejemplo los adultos, introduciendo un vocabulario emocional necesario para que los pequeños se acostumbren a utilizar los términos.

Sin embargo, aunque resulta importante enseñarles a *hablar sobre sus sentimientos* y escuchar atentamente los expresados por los demás, no podemos pasar por alto lo que los investigadores han descubierto: las palabras representan sólo una pequeña parte de la comunicación emocional. En una serie de estudios el psicólogo Albert Mehrabian mostró que en las interacciones cara a cara, el 55% del significado emocional de un mensaje se expresa a través de señales no verbales tales como la expresión facial,

“El cuidado del mundo mental pasa por ofrecer oportunidades a todas las ventanas sensoriales para que se activen y capten información.”

la postura y el gesto, y un 38 % se transmite a través del tono de voz. Sólo el 7% del significado emocional se expresa a través de las palabras.

Un niño que no aprende a interpretar correctamente la comunicación no verbal mostrará a menudo inhibición en las interacciones sociales e incluso puede llegar a sufrir rechazo por parte de los demás niños.

Por lo tanto dentro del proceso de conocimiento de uno mismo y del entorno debemos hacer consciente al niño del mundo no-verbal y de su importancia, a través de juegos y dramatizaciones.

En cuanto al cuidado de su mundo mental, y a las necesidades en este nivel, podemos intentar equilibrar el trabajo de los dos hemisferios cerebrales, mediante actividades que les ayuden a trabajar en conjunto, o bien de forma alterna. Conocer y aprender con todo el cerebro es una meta alcanzable, no debemos subestimar la capacidad de nuestra materia gris. Precisamente la desconfianza o ignorancia en sus potencialidades ha conducido a diseñar determinados sistemas educativos que no aprovechan todas sus capacidades.

Me viene a la mente una frase que leí hace poco: «Los seres humanos, a diferencia de algunos insectos, empezamos como mariposas para acabar en capullos.»

Pero no se trata de querer poner alas a una oruga, sino de tutelar su desarrollo, generar un entorno seguro y estimulante donde su maduración se produzca según su particular ritmo.



Todo lo que entra a través de los sentidos nos transforma, así que el cuidado del mundo mental pasa por ofrecer oportunidades a todas las ventanas sensoriales para que se activen y capten información. Un buen cuidado de su mente supone también mantener un equilibrio entre absorción de conocimientos, experiencias, datos, percepciones, y periodo de calma, de digestión, de ensimismamiento, donde la información recién adquirida se relaciona con la ya sabida, donde se integran las partes de un todo o se descubren nuevas relaciones entre las cosas.

La educación es una llave para el cambio. La manera en que utilicemos esa llave ejercerá un verdadero impacto sobre el futuro...

La educación ambiental es cosa de todos

La participación de Carme, una maestra de nuestro equipo, en el seminario *Hàbitat*, organizado por el Centro de Recursos Pedagógicos, hizo que en la escuela empezáramos a hablar sobre los temas relacionados con la educación ambiental.

Fuimos tomando conciencia de que estamos en un medio cuyo equilibrio es frágil, y que hay que actuar en consecuencia.

También nos dimos cuenta de que en nuestro proyecto educativo de centro y en nuestras intervenciones educativas teníamos claros los valores de la convivencia, el respeto y la cooperación con los otros, pero nunca habíamos formulado unos valores claros respecto al medio ambiente, a pesar de que el currículo de educación infantil incluye un área de aprendizaje: la del descubrimiento del entorno natural y social, y la educación ambiental como uno de los ejes transversales.

Coincidiendo con estas primeras reflexiones, el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) hizo llegar a todos los centros diversas propuestas de trabajo encaminadas a la dinamización pedagógica.

Una de estas propuestas, enmarcada dentro del Plan de educación ambiental del IMEB, era la realización de proyectos ecológicos. Como ya estábamos sensibilizadas con el tema, decidimos embarcarnos en

Dentro del proyecto de educación ambiental en la escuela infantil, donde es más necesario poner el énfasis es en la cuestión de las actitudes. En la escuela 0-3, la educación ambiental es cosa de todos: de las familias, de los niños y niñas y del personal del centro. Si se quiere conseguir unas actitudes respetuosas respecto al medio ambiente, hay que empezar por realizar un análisis de la realidad y planificar las mejoras necesarias.

Equipo de la Escuela Infantil Albi

uno de dichos proyectos, a pesar de que tanto la propuesta del IMEB como la del seminario *Hàbitat* habían sido pensadas para niños un poco mayores que los nuestros. Por lo tanto, teníamos que idear un proyecto de educación ambiental que respondiera a la especificidad de nuestros niños y niñas. Conviene decir que desde el principio hemos contado con el apoyo y el asesoramiento de los técnicos y responsables del citado Plan de educación ambiental del IMEB.

Al empezar a elaborar nuestro proyecto de educación ambiental, nos dimos cuenta de que, en la escuela infantil, allí donde hemos de poner más énfasis es en la cuestión de las actitudes. Todo cuanto hacemos y decimos los adultos se convierte en un modelo que los pequeños imitan. Si tenemos unos comportamientos claros y respetuosos respecto del medio ambiente, con toda seguridad sabremos transmitir esos valores a los niños y niñas. Por lo tanto, vimos claramente que, en la escuela 0-3, la educación ambiental es cosa de todos: de las familias, de los niños y niñas y del personal del centro. Había que implicar a los padres y madres.

Por otro lado, de acuerdo con la máxima «Piensa globalmente, actúa localmente», si queríamos conseguir unas actitudes respetuosas hacia el medio ambiente teníamos que empezar por hacer un análisis de nuestra realidad y planificar las mejoras necesarias.

El primer paso en este proyecto de educación ambiental es el de la realización de una ecoauditoría del centro, una herramienta para evaluar y mejorar la gestión ambiental de nuestra escuela. El proceso evaluador empezó con el estudio de la realidad, es decir, recogiendo

Reciclando papel.

documentación, observaciones, medidas y encuestas que nos habían de permitir extraer unas conclusiones.

Hemos estructurado este estudio de la realidad en dos fases. En una primera fase realizaremos una evaluación del espacio interno del centro en relación con los siguientes apartados:

- Agua: cómo la usamos y consumimos.
- Energía: uso y consumo del gas y de la electricidad.
- Recursos: tipos de recursos utilizados, así como criterios en la compra de mobiliario y equipamiento, juguetes, material fungible y no fungible y alimentos.
- Desechos: tipos y cantidad que producimos; selección de las basuras.
- Movilidad: tipos de transporte utilizado para ir y volver de la escuela, por parte de las trabajadoras y de las familias; tipo de transporte utilizado en algunas actividades de la escuela.
- Gestión del centro: cómo se organiza.
- Relaciones humanas: relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

En una segunda fase, estudiaremos el entorno próximo a la escuela:

- Estado de las calles y parques del barrio y de su utilización.
- Recursos sociales, culturales y naturales del barrio.
- Cuidado del entorno: cómo se gestiona.
- Relaciones humanas: relaciones de la escuela con la comunidad.



Midiendo el agua.

Los resultados que obtengamos de este estudio de la realidad nos permitirán establecer un diagnóstico, pensar y discutir qué podemos mejorar y cómo hacerlo, hasta llegar a consensuar un plan de acción con unas medidas concretas que aplicar y con el establecimiento de un calendario de acciones para llevar a cabo en un tiempo determinado.

La puesta en práctica del plan de acción implicará realizar su seguimiento, velar por el cumplimiento de los compromisos consensuados por parte del equipo, y por su correspondiente difusión entre todos los miembros de la comunidad educativa, el barrio y otras personas que puedan estar interesadas.

Como ya se ha comentado, el equipo de trabajadoras hemos tenido interés y deseos de informar y buscar la colaboración y participación de las familias de la escuela a lo largo de todo el proceso, porque estamos convencidas de que, como primeros educadores de sus hijos, con sus actitudes respetuosas hacia el medio ambiente se convertirán en un modelo que los niños y niñas interiorizarán. Por este motivo, queremos compartir las experiencias y los conocimientos que sobre este tema vamos adquiriendo.

Para que los pequeños participen en la realización de la ecoauditoría y al mismo tiempo para reforzar el papel de la educación ambiental en el proyecto curricular de centro, trabajaremos diversos contenidos y organizaremos actividades relacionadas con los aspectos citados en el estudio de la realidad.

Las principales acciones que hemos puesto en práctica durante este curso son las que explicaremos a continuación.

Ecoauditoría

Hemos elaborado la auditoría del agua. Este estudio ha representado recoger información de los consumos que hemos tenido a lo largo de los últimos cinco años. También hemos medido el consumo de agua durante una semana; ello ha comportado medir el agua que gastamos en cada actividad y en cada estancia cada una de las trabajadoras de la escuela. Los resultados obtenidos, que se pueden consultar en la memoria que hemos confeccionado de la ecoauditoría del agua, muestran que casi el 50 % del consumo corresponde a actividades de higiene (lavabos, 37 %, y lavado de manos, 10 %); la cocina (27 %); el lavado de ropa (14 %); la limpieza del centro (7 %); el riego de las plantas (1 %), y otras actividades (4 %). Tenemos un consumo total semanal de 5.250 litros, lo que representa una media de consumo de 20,38 litros por persona y día, un consumo que se puede considerar medio/bajo. Hemos tenido que comparar estos datos con los correspondientes a centros de secundaria, ya que no existen valores de referencia de consumos de escuelas 0-3. Hemos podido observar que nuestra media es inferior en todas las comparaciones que hemos efectuado con escuelas alemanas, de Menorca, de Mallorca, y con la ratio de consumo del IMEB.

Colaborando con las familias.



También hemos contestado unas encuestas que hacen referencia a los hábitos de las personas en cuanto al uso del agua (esta encuesta también la han contestado los padres y madres que han querido), a la percepción de las trabajadoras en lo que respecta a la gestión del agua en la escuela, a la política de la escuela en relación con el agua, y al mantenimiento de las instalaciones del agua.

Hemos analizado los productos de limpieza que utilizamos, a fin de medir el grado de contaminación del agua que introducimos en el alcantarillado. La toxicidad de los productos que utilizamos es mayoritariamente de tipo medio. Hemos valorado la necesidad de ser más rigurosas en la utilización de las dosis correctas (no por el hecho de utilizar más jabón lavaremos mejor, y, en cambio, sí estaremos contaminando el agua más de la cuenta).

Hemos analizado nuestras actitudes y los hábitos de consumo que tenemos. Hemos decidido anotar, mensualmente, las medidas directas de los contadores a fin de disponer de datos reales de consumos. Finalmente, como equipo nos hemos comprometido a velar por los consumos de agua, siguiendo los principios de la sostenibilidad.

Nos hemos propuesto no aumentar el consumo de agua que hemos tenido durante los últimos cinco años; por lo tanto, cualquier incremento o gasto en algún apartado lo habremos de compensar con una disminución en otro.

Actividades con los padres y madres

Hemos aprovechado las reuniones generales que hemos celebrado con ellos con ocasión de la Navidad y del Carnaval para explicarles y hablar de nuestra propuesta de educación ambiental. En la reunión de Navidad, para introducir el tema de una manera lúdica, llevamos a cabo dos actividades de la *Guía Hábitat* («Una casa para vivir» y «Toca madera para bailar»). El objetivo que pretendíamos conseguir era el de comprobar qué repercusión tienen nuestras acciones en el medio próximo y en el lejano, y aprender cosas sobre el medio ambiente de una manera divertida. Por otro lado, aprovechando que se acercaba Navidad, época de regalos, pensamos en que podría ser interesante introducir la idea del regalo de una manera diferente, es decir, haciéndolo uno mismo. Decidimos elaborar gel de baño de eucalipto. Nos organizamos en dos grupos: un grupo se encargó de la elaboración del gel propiamente dicha y el otro de decorar las ampollas donde lo envasaríamos. En conjunto, todo el mundo disfrutó de lo lindo.

En la reunión de Carnaval, después de preparar la fiesta, retomamos la conversación sobre educación ambiental.

Valoramos las actividades que hicimos por Navidad, y reflexionamos sobre si hemos cambiado alguna actitud: una madre comenta que ha dejado de tirar por el desagüe del fregadero el aceite usado, otra comenta que ha empezado a seleccionar la basura, pero que tiene algunas dificultades a la hora de clasificarla; un padre le contesta que él lo ha solucionado colgando una hoja explicativa en la nevera; otra madre comenta que ahora se fija en si los envases son reciclables.

Finalmente, se habla del problema de los excrementos de perros en la calle.

Desde que empezamos el proyecto de educación ambiental, hemos reservado un espacio de la cartelera de las familias para informar de todas las actividades que estamos realizando y de diversos aspectos relacionados con el tema.

La educación ambiental también ha sido tema de conversación en las reuniones periódicas que mantenemos con la comisión de padres y madres de la escuela.

En una de estas reuniones surgió la propuesta de visitar una depuradora de aguas con todas las familias que estuvieran interesadas en ello. El mes de mayo, todos juntos, madres, padres, niños y trabajadoras, visitamos la depuradora de Gavà-Viladecans.

Por último, dentro de la labor de difusión e información a las familias, un domingo del mes de junio realizamos todos juntos una visita comentada a la exposición *La Ciutat Sostenible*, organizada por el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

Actividades con los niños y niñas

Coincidiendo con la realización de la ecoauditoría del agua, hemos trabajado con los niños y niñas en dos sentidos:

- Conocimiento del entorno: el agua. Para respetar una cosa, primero se ha de conocer. Las actividades que hemos realizado han sido de exploración libre, encaminadas a descubrir y poner en contacto al niño con el agua.
- Actividades relacionadas con la educación ambiental: reutilización del agua («después de jugar, guardamos el agua para regar»), actitudes («cierra el grifo para que no se vaya el agua»), y selección de papel y cartón para echarlo en el contenedor de color azul.

Actividades de difusión de nuestro proyecto

- El mes de noviembre de 1997 presentamos un proyecto en el III Congreso Interescolar, *Barcelona Identitats*. Nuestro proyecto recibió un premio.
- Hemos preparado un mural con textos explicativos y con fotografías de nuestra experiencia, que ha estado expuesto en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, dentro del marco de la exposición *La Ciutat Sostenible*.
- Hemos participado, en una jornada de intercambio de experiencias sobre educación ambiental, organizada por el citado Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

Con este artículo también queremos difundir nuestro proyecto y alentar a quienes trabajan con niños y niñas de 0 a 3 años a que se animen a participar en esta aventura; así podremos compartir la experiencia y comparar los datos que salgan de la ecoauditoría. ■

Bibliografía

- AUTORES DIVERSOS (1996): *Hàbitat. Guia de activitats per a la educació ambiental*, Ministerio de Medio Ambiente, Instituto Municipal de Educación de Barcelona.
- (1997): *Centres ecològics. Guia per a fer l'ecoauditoria del centre educatiu*, Plan de educación ambiental del IMEB.
- (1998): *Educació ambiental. Selecció Bibliogràfica*, Plan de educación ambiental del IMEB, Centre de Documentació Artur Martorell.
- FRANQUESA, TERESA (1997): «Ecoauditories i educació ambiental», en *Barcelona Educació*, noviembre-diciembre, pp. 11-13.
- (1997): *Un bon començament. Una ciutat més habitable en un món sostenible*, Barcelona, Mediterrània.
- HERAS FORTUNY, GEMMA: «La auditoria ambiental en el centre escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 254, pp. 18-22.
- JIMÉNEZ VICIOSO, J. R. (1992): *Orientaciones didácticas para la educación ambiental*, Sevilla, Junta de Andalucía.

De Tris-Tras a Diakha Madina

La familia de Bangali nos comunicó la noticia de que iban a hacer un viaje a Senegal.

En la escuela Tris-Tras nos propusimos aproximar a las niñas y

los niños a la familia de Bangali y al país de Senegal, mediante fotografías, mapas, los nombres de los abuelos, tíos y tías, y trabajando un poco la diferencia respecto al aspecto físico: color, cabello, manera de vestir...

Les explicamos que Senegal es un país que está muy lejos y que Bangali y sus padres tenían que ir allí en avión.

A continuación elaboramos un mural con el mapa de Senegal y con una fotografía de Bangali en un avión en compañía de su familia. Todo ello porque Bangali se iba de vacaciones a conocer a su abuela Cira y a sus tíos, y faltaría unos días a la escuela.

Y les explicamos que en aquel país había monos, pájaros y elefantes que vivían muy cerca de la gente.

Bangali viajó a Senegal para conocer a su abuela Cira. Este hecho se convirtió en un trabajo compartido entre la familia y la escuela. Intercambiamos ilusiones, conocimientos y regalos. Pero, sobre todo, los niños y niñas, las familias y los maestros aprendimos a comprendernos mejor y a respetarnos más profundamente.

Àfrica Guerrero

La familia colaboró mucho. Nos proporcionaron información sobre las costumbres, las comidas, la flora y la fauna, el clima, las casas, etc. Esta infor-

mación no sólo la recibieron los niños y niñas de la clase, sino también los padres y madres de la escuela.

A continuación quisimos hacer un regalo a la abuela Cira y cada uno hizo un dibujo. Quisimos que la abuela Cira y su familia nos conociesen y pusimos una fotografía de cada niño y niña de la clase en la portada del álbum que recogía todos los dibujos.

Unos días antes de la partida, imprimimos la mano de cada uno de los niños en el mural. Las manos decían adiós a Bangali y a su familia y les deseaban un buen viaje. Después envolvimos el álbum con papel de seda.

También compramos caramelos para que Bangali y su hermana los pudieran compartir con los niños de la familia y del poblado.

Los niños de la clase eran conscientes del viaje de Bangali y esperaban su vuelta.





Bangali volvió cargado de regalos para el grupo. La abuela Cira nos envió cacahuetes dentro de una calabaza y también diferentes utensilios: una cuchara de madera, un bol de calabaza, semillas, hojas y telas teñidas con técnicas distintas y tintes naturales.

Hemos preparado una pequeña exposición con todo el material. Con la tela hemos confeccionado una cortina. Bangali ha repartido caramelos...

La madre de Bangali nos ha traído un álbum del viaje a Senegal y nosotros lo hemos mostrado a toda la escuela.

Este viaje ha hecho posible que hayamos podido dar un contenido, unos valores y una experiencia enriquecedora a todos los niños y niñas del grupo. ■

Soy una madre de la escuela Tris-Tras. Mi marido es senegalés y tenemos dos niños pequeños: una niña de cuatro años, Cira, que fue alumna de Tris-Tras entre 1995 y 1997, y Bangali, que tiene dos años y está en el segundo y último curso de escuela.

Durante mucho tiempo he ido comentando que un día viajaríamos a Senegal para conocer a la abuela Cira y al resto de la familia. A menudo he expresado mis miedos, la angustia que sentía ante el hecho de hacer ese viaje, a un país y una cultura tan distintos (dudas sobre higiene, alimentación, enfermedades), con niños pequeños.

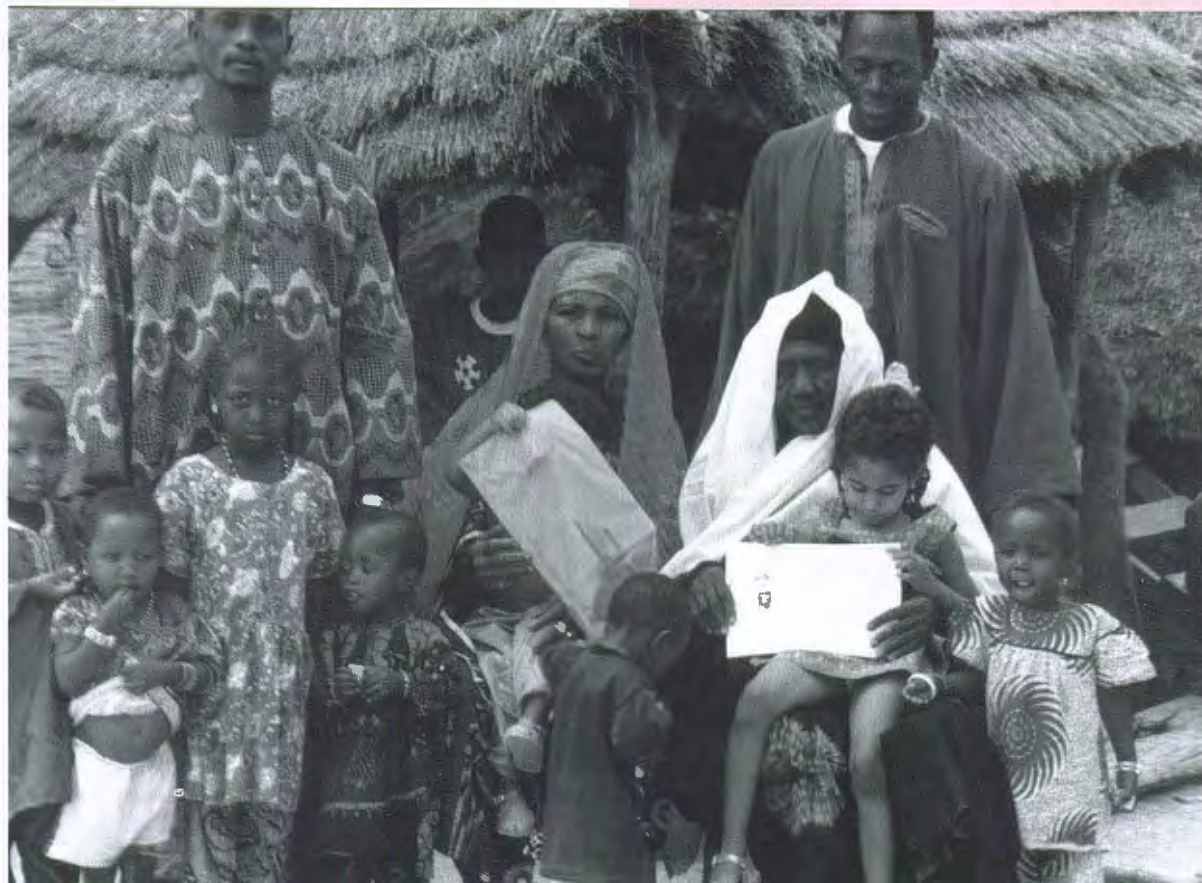
Las educadoras siempre me han escuchado y hasta me han tranquilizado. Siempre les estaré agradecida por ello, y también por el modo como han participado en nuestro proyecto de viaje.

Nos dieron una gran sorpresa cuando, al acercarse el día de la partida, nuestro viaje apareció reflejado en el diario del grupo. Hicieron unos pequeños póster en el que salía Bangali, montado sobre un avión, y todos sus compañeros, que le decían adiós con la mano. El último día celebraron una fiesta de despedida y, para nuestra sorpresa, nos dieron un paquete envuelto en papel de seda de color azul y nos dijeron que no lo podíamos abrir, que era para la abuela Cira, y una bolsa con caramelos para los niños del poblado. Lo hemos llevado hasta Diakha Madina, a 90 km de donde nos dejó el avión.

Una vez en nuestro destino, esperamos un día especial para los musulmanes: la Fiesta del Cordero, que es como Navidad para los católicos, y, finalmente, le dimos el paquete a la abuela Cira. Se emocionó mucho cuando vio que eran fotos de los niños y las niñas de la escuela de su nieto y dibujos que le habían hecho.

Me hizo mucha gracia cuando, al cabo de una hora, entré en la cabaña de la abuela y vi las fotos de los niños de Tris-Tras colgadas entre las de la familia y el resto de sus pertenencias.

Estoy segura de que durante mucho tiempo, en un pequeño poblado del interior de Senegal, habrá una foto del grupo de Payasos de la Escuela Tris-Tras.



Propuestas para la renovación de la enseñanza

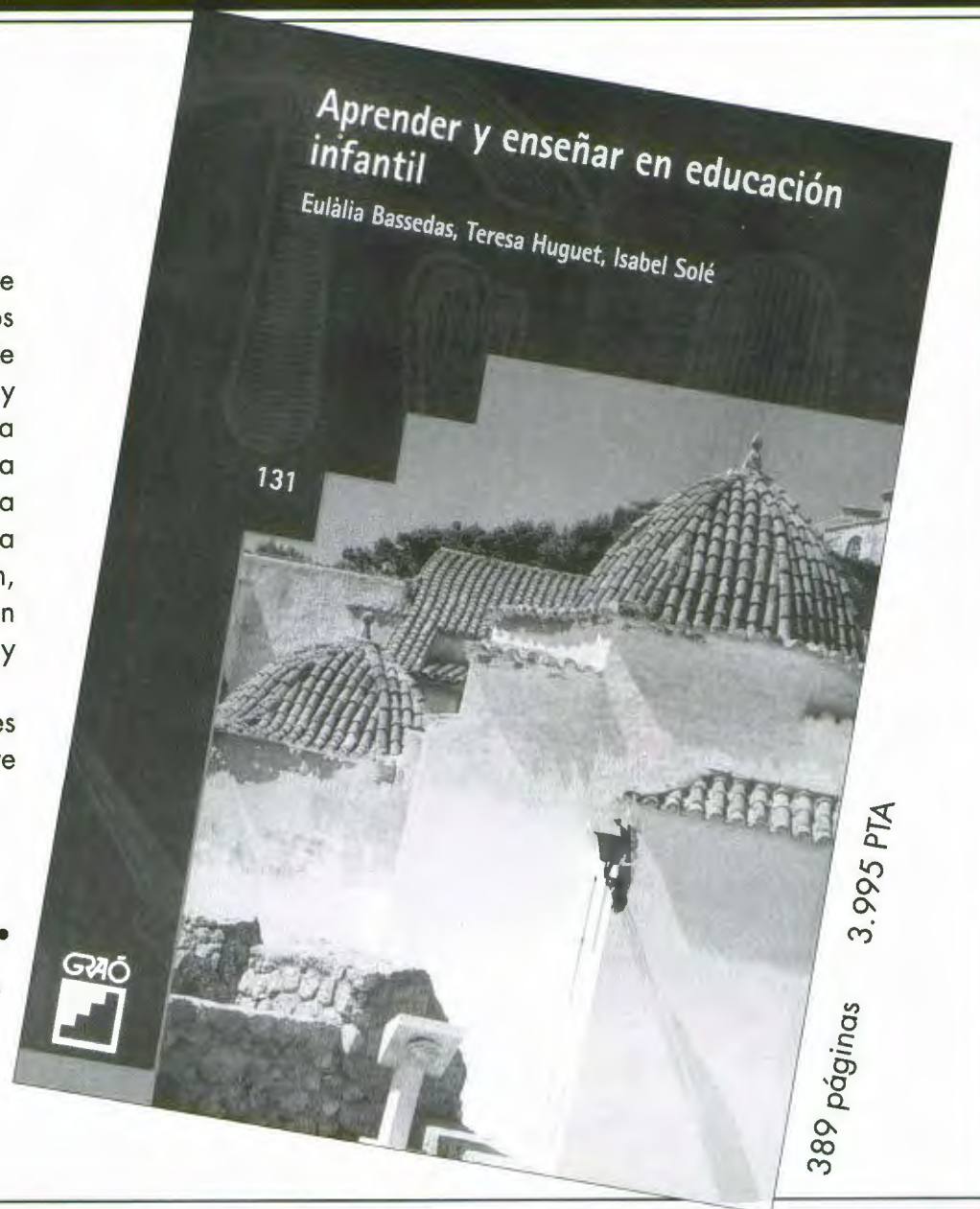
APRENDER Y ENSEÑAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

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

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

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



Esta actividad la llevamos a cabo con el grupo de niños y niñas de cuatro años durante los primeros días de curso. La mayoría se conocían ya del curso anterior, aunque también había algunos de nueva incorporación al grupo.

La importancia de esta actividad radica fundamentalmente en que supone un *punto de partida y de motivación* para avanzar en dos sentidos:

- Descubrir que hay objetos y materiales que pueden ser reutilizados en vez de tirarlos.
- Aprovechar el comienzo del curso para animar a las niñas y los niños a participar en la elaboración de un material que será de uso común, como forma de *retomar* el grupo y de incluir en un trabajo conjunto a los pequeños que se acaban de incorporar.

El paso siguiente consistió en decidir de qué forma adornaríamos la caja para que estuviera *más bonita*. Surgieron distintas ideas: pintarla, pegarle gomets, pegarle trocitos de papel de colores... Al final optamos por pintarla por dentro y por fuera, y aplicarle estampaciones con diversas plantillas.

Los niños y niñas fueron los protagonistas que se encargaron de la pintura y la estampación de la caja y quedaron muy satisfechos con el resultado.

Esta actividad nos dio pie a hablar de *reciclaje*, y dispusimos en el espacio del grupo de un lugar para recoger papel y, más adelante... ¡quién sabe!

Todos los niños y niñas se sintieron implicados y motivados a participar en el grupo, tanto los que ya se conocían como los que se acababan de incorporar a la cotidianidad de nuestro grupo.

Carmen Hernández
C. P. Antonio Díaz
Los Garres, Murcia

Recreaciones

Una caja con mucho futuro

Empecé por llevar a la escuela una caja de cartón grande –del tamaño de una televisión– y propuse a los pequeños la posibilidad de reutilizar de alguna manera esa caja.

Discutimos distintas utilidades que se le podrían dar y finalmente decidimos que aquella caja podía emplearse para guardar los cojines, dadas sus grandes dimensiones.



Problemas y juegos al hacer matemáticas

El aprendizaje de las matemáticas ayuda a comprender el entorno donde se vive y a actuar mejor. Desde este concepto del aprendizaje matemático, los juegos y problemas adquieren una importancia capital. Al plantearlos, no hace falta esperar obtener de ellos un resultado único. Lo importante es que los niños y niñas, ante una situación, sepan analizar, imaginar, calcular cantidades y también explicar qué han pensado, y al mismo tiempo admitir como válidas las soluciones de sus compañeros.

La educación en general, y la de las matemáticas en concreto, ha de entenderse como una continuidad. Por esta razón me referiré al final de la escuela 3-6 y al inicio de la primaria, realizando el paso de un período a otro de una manera más racional.

De todos modos, hay que contextualizar la educación de las matemáticas, ya que se ha pasado de una enseñanza en la que prevalecían las operaciones de cálculo a otra que tiene más en cuenta la relación de los números con la vida cotidiana.

Y es precisamente en este nuevo contexto donde los juegos y los problemas, como ejercicios intelectuales, habrían de tener un papel mucho más relevante.

M.^a Antònia Canals

La evolución en la enseñanza de las matemáticas se refleja en los diferentes diseños curriculares que han existido. Hace unos años, el interés se centraba en el hecho de aprender unas técnicas de operaciones y de construcciones geométricas. Las técnicas de cálculo no sólo eran las que más se valoraban en la escuela, sino también las que socialmente se reconocían más. Así, frecuentemente, nos encontramos con que para ver el nivel de conocimiento de los pequeños, muchos adultos les preguntan si ya saben sumar, multiplicar o dividir. Éste ha sido el parámetro para medir las capacidades matemáticas de los pequeños. Aunque también es cierto que se entendía como una actividad formativa para el alumno, ya que le ayudaba a pensar.

En cambio, actualmente, aunque estos elementos siguen estando presentes, el aspecto más valorado es el de la relación que tienen las matemáticas con la vida cotidiana. Para ir a comprar o valorar una elección, el lenguaje utilizado es el matemático (gráficos por sectores, porcentajes, cálculo de precios, etc.). Los números están presentes en la vida, y la actual reforma ha querido potenciar este aspecto más funcional. Hay que aprender matemáticas para comprender mejor la realidad, el entorno en que se vive, y para poder actuar sobre él.

Juegos y problemas, motivan y hacen pensar.





Cantidades, normas, situación espacial...

Hoy en día se pretende potenciar este carácter funcional en la educación de las matemáticas.

Dentro de este nuevo concepto del aprendizaje matemático, los juegos y los problemas adquieren una importancia capital por diferentes motivos.

En lo que respecta al juego, por ejemplo, hay cuatro razones fundamentales:

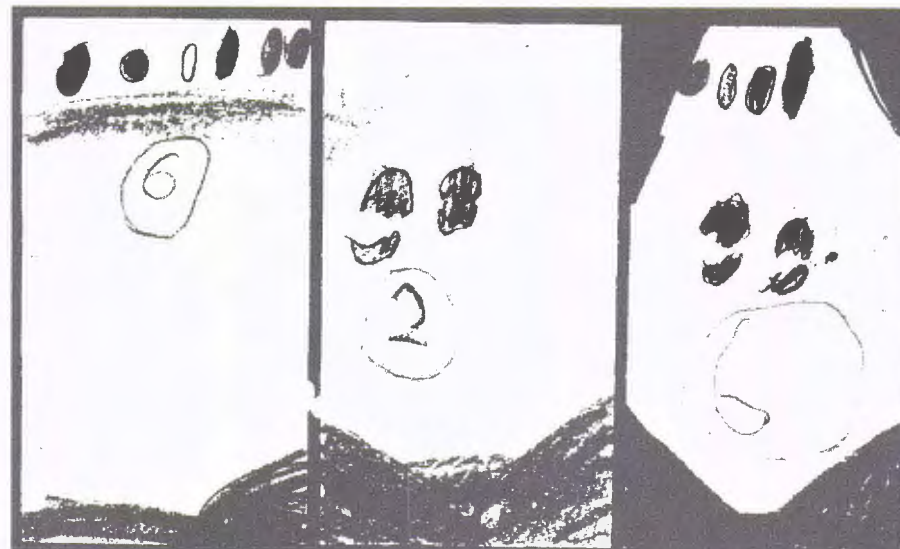
- El juego es un elemento vinculado a la vida de los pequeños. Los niños y las niñas pasan mucho tiempo jugando.
- Es muy difícil encontrar un juego que no posea elementos matemáticos. Y esto puede entenderse no sólo en cuanto a las cantidades, sino también respecto a la posición en el espacio, los elementos de lógica, etc. Además, muchas veces han de entender y poder explicar una norma para poder jugar.
- El juego implica una muy buena motivación para aprender. Hay muchos juegos que hacen pensar a los niños y que al mismo tiempo

los motivan. No obstante, muchas veces es recomendable explicarles que se trata de un juego para aprender, porque así se fijan más.

- El juego presta atención a la diversidad. Una realidad presente en la escuela, ya que cada uno tiene un ritmo de desarrollo distinto. Con los juegos todos los pequeños se implican; en cambio, si ponemos ejercicios excesivamente mecánicos, sólo unos cuantos del grupo se interesarán por ellos, ya que siempre habrá los que piensen que no podrán hacerlos. Casi todos se implican en un juego: todos saben jugar y todos se sienten más o menos capaces, aunque unos sacarán más cosas que otros de ello. Pero lo importante es que todos participen, que todos tengan la actitud de quererlo hacer.

Estos cuatro motivos son lo suficientemente ilustrativos para comprender que el juego se ha de integrar como un elemento normal en la enseñanza de las matemáticas y no como una propina para que los pequeños se lo pasen bien. Todos los juegos tienen un componente de tipo matemático: lógico, numérico, de situación en el espacio, etc. Y cuando las niñas y los niños juegan realizan un acto intelectual muy serio que pone en funcionamiento su pensamiento logicomatemático.

Diversas respuestas a una misma pregunta.



Como he indicado antes, otro elemento capital son los problemas. La diferencia con el juego está en que, en vez de incorporar los problemas a la enseñanza matemática, lo que se tiene que hacer es recuperarlos, ya que desgraciadamente se han deteriorado mucho por el modo como se les ha utilizado en la clase. Este espíritu nuevo de la reforma, de trabajar las matemáticas en relación con la vida real, chocha aparentemente con la evidencia de encontrarnos con frecuencia con problemas tan absurdos como, por ejemplo, qué altura darían las montañas de Montserrat y el Montseny superpuestas. Es obvio que nadie puede poner la montaña de Montserrat sobre la del Montseny, y, por tanto, este problema no invita a que el pequeño piense, sino a que actúe de un modo mecánico. Es decir, a que sume las montañas.

La finalidad de los problemas ha de ser la de que los niños aprendan. No se trata de hallar un simple resultado, sino de pensar. Para aplicar fórmulas o conocimientos aprendidos podemos hacer los ejercicios. En cambio, el *problema* se debe entender como una situación que se plantea a los niños y niñas sin que conozcan previamente el método para resolverlo. Se trata de que encuentren una estrategia para resolverlo.

De esta manera, ante un mismo problema, los niños y niñas pueden sorprendernos con múltiples soluciones.

Un ejemplo representativo de ello podría ser la situación en que se encontró una maestra al plantear el problema siguiente:

- Primero mostró unos dibujos donde aparecía una tienda y un niño que compraba media docena de huevos.
- A continuación, les explicó a sus alumnos que, al niño, por el camino, se le habían roto dos huevos, y les pidió que hiciesen un dibujo de los dos huevos rotos.
- Pero lo más interesante surgió cuando, para acabar, les dio una tercera hoja en blanco para que pensasen y dibujasen una solución, es decir, la continuidad lógica de esta situación.

El resultado fue muy diverso y ningún pequeño optó por una resolución de cálculo. Ni uno solo de ellos dibujó cuatro huevos enteros, con gran decepción por parte de la maestra. Desgraciadamente, bastantes pequeños resolvieron la situación con un dibujo de una madre pegando al niño. Hubo otro que dibujó la tienda de nuevo, ya que, si a la madre le hacían falta los seis huevos, el niño tenía que volver a comprar los dos que le faltaban. También hubo uno que dibujó una tortilla, tal como

hacían en su casa cuando los huevos se rompían. Finalmente, hubo otro que optó por representar los huevos que quedaban: seis, cuatro enteros y dos rotos. Las respuestas fueron todas diferentes y ninguna de ellas reflejaba lo que a priori hubiera esperado la maestra.

Este ejemplo es lo bastante representativo como para que nos demos cuenta de que al plantear problemas no debemos pretender un cálculo o resultado único. Lo más importante es que, ante una situación, los niños y niñas sepan analizar, se imaginen las cantidades, realicen el cálculo –si hace falta–, y, sobre todo, aprendan a explicar lo que han pensado. Es importante que se entrenen en verbalizar el razonamiento según el cual han llegado a una conclusión y que tengan en cuenta y admitan también como válidas las soluciones de los compañeros.

En este mismo sentido es necesario trabajar con problemas abiertos, que hay que entender, como los que admiten más de una solución.

Son sobre todo los problemas que están formulados de manera que eso se da por descontado, es decir, los que fomentan la diversidad de respuestas.

Esta clase de problemas son los que hacen pensar de verdad. Todo habría sido muy distinto si el enunciado del problema anterior hubiera concluido con la pregunta: «¿Cuántos huevos enteros quedan?»

Cuando se refiere a los problemas abiertos, la actual reforma educativa habla de contenidos de tipo *procedimental*. De lo que se trata es de trabajar descubriendo estrategias para afrontar una situación. Y merece la pena recordar que todos estos procedimientos que se aprenden haciendo problemas también se aprenden jugando.

Puede servirnos también de ejemplo el juego del garaje, para pequeños de cuatro años. Se trata de coger una caja donde haya dibujadas cuatro plazas de garaje y dos aberturas a modo de puertas para que entren los coches. Juegan dos niños; cada uno tiene cuatro coches de cartón. El primer niño o niña puede introducir tantos coches como desee; el otro se ha de imaginar las cuatro plazas, los coches que ha introducido su compañero y calcular cuántos coches ha de poner, o no, para llenar el garaje. El objetivo del juego es el cálculo mental, ya que no es constatable por los sentidos (la caja está tapada y el niño no ve los coches, sino que tiene que imaginárselos). El primero que juega también piensa una estrategia para que al otro le resulte más difícil acertar y ganar.

Cuando un pequeño se halla ante un juego o un problema, hay un trabajo intelectual permanente, y precisamente por este motivo es más que recomendable incluir, en el diseño curricular de primaria, un apartado específico de problemas y juegos.

Actualmente, sólo en la Comunidad Valenciana se ha previsto, en su diseño curricular de primaria, un apartado específico para los problemas de matemáticas.

Se debe dar prioridad a los procedimientos –no sólo manipuladores, sino también mentales– antes que a los conceptos, ya que siempre habrá tiempo de aprender estos últimos.

El primer objetivo tanto de los problemas como de los juegos de matemáticas es que los niños y las niñas se ejerciten en este tipo de procedimientos de lógica y creatividad. ■

La Coordinadora Estatal de escuelas infantiles

La Coordinadora nació en torno al año 1976 con mucho entusiasmo y pocos medios, aglutinando a profesionales de *guarderías* y a madres y padres de estos servicios. Las inquietudes generadas por cambiar el concepto de «asistencial» por el de «educación» provocó una auténtica revolución en la concepción del niño pequeño, de sus necesidades y de sus capacidades y, ante todo y muy importante, en la formación de los profesionales de la educación de la primera infancia. La magnitud del problema llevó a la organización de trabajadores y padres en las asociaciones de amas de casa y de vecinos y, juntos, se plantearon el logro de tres grandes objetivos:

Esta breve introducción histórica tiene como objetivo situar el significado que la Coordinadora tuvo como movilización y dinamización de un sector sin regulación legislativa ni jurídica y con mucha participación social.

1. Intercambio de experiencias y reflexiones de carácter pedagógico.
2. Conseguir una Escuela Infantil Pública de calidad que partiera desde el nacimiento.
3. Sensibilizar a la sociedad de las necesidades educativas de los más pequeños.

En este proceso se realizaron seis grandes encuentros de ámbito estatal, en diferentes momentos y con diferentes objetivos.

Angelines López

El primero de ellos tuvo lugar en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), el mismo año 1976, y en él participaron activamente miembros de la Coordinadora. El objetivo de este primer encuentro se centró en la organización y contenidos educativos de los jardines de infancia.

Habría que recordar que, en ese año 1976, estaba en vigor la Ley General de Educación de Villar Palasí, del año 1970, en donde se contemplaba la educación preescolar de los 4 a 6 años y una etapa llamada jardines de infancia que comprendía de los 2 a los 4 años. Ninguna de ellas estaba reconocida como obligatoria.

Las siguientes jornadas fueron al año siguiente, en 1977, también en el INCIE, y en ellas se planteó la problemática pedagógica de las guarderías.

El siguiente encuentro tuvo lugar en Granada aprovechando la colaboración del primer y recién estrenado municipio democrático y se planteó la presencia activa de la administración local en la educación infantil.

El siguiente se realizó en 1982 en Gijón bajo el lema *aprendemos jugando* y se planteó la organización de los centros, su gestión democrática, la integración de las minusválidas en la escuela infantil, el reconocimiento de la etapa 0-6 años y una legislación específica.



COGNATA, 18, 14 y 15 DE DICIEMBRE 1984



El año 1985, la Coordinadora se reunió en Murcia. Habían pasado casi diez años del primer encuentro y ya había una abundante información y mucha experiencia sobre educación infantil. En esta ocasión se volvió a hablar de una formación específica y del reconocimiento de la etapa 0-6 años con una ley propia de las escuelas infantiles.

En el siguiente encuentro, que tuvo lugar en 1988 en Girona, se insiste en la profesionalización del personal de las escuelas infantiles, auténtico caballo de batalla, aunque rodeado de un cierto optimismo por la puesta en marcha del Plan Especial de Magisterio en el que participan catorce escuelas de magisterio y el llamado Plan Experimental de educación infantil en el que participan muchos centros públicos de preescolar junto a escuelas infantiles.

El camino de la LOGSE estaba preparado.

Una nueva reunión tuvo lugar en 1994, en Ávila, y se planteó la necesidad de Coordinadora en el nuevo momento de la implantación de la LOGSE.

Después de este último gran encuentro, Coordinadora no ha tenido más relevancia en el plano estatal.

Una visión personal de la historia de Coordinadora

Cabe suponer que he escrito este artículo porque desde mi edad, 56 años, soy lo que solemos llamar parte de la memoria histórica.

Si hago esta acotación al tema es para aclarar en aras de la verdad que lo único que me convierte en histórica es mi edad: de ninguna manera mi memoria.

Conocedora desde joven de esta triste carencia he procurado trasladar a estas líneas más que hechos cronológicos, sensaciones y vivencias que os puedan poner en situación de sentir cómo fue aquel inicio embrionario de lo que más tarde se convertiría en un movimiento vivo de personas, que desarrollando una actividad para la que la mayoría no estaba profesionalmente preparada, invertía todo su esfuerzo en sentar las bases de una institución que en muchos aspectos y sobre todo en lo que a sus profesionales se refiere, ha sido ejemplo para otros temas en la educación.

Personalmente tomé contacto con el *mundillo* de las guarderías desde una inquietud social. Pertenece a las Amas de Casa, asociación de reconocida trayectoria progresista, a pesar de su

nombre, cuyo objetivo primordial era su implantación en los barrios a través de las mujeres y sus intereses más inmediatos. Corría el año 1977 y para servir a dichos intereses, un grupo de mujeres de esta asociación abrimos una guardería en un barrio popular de Madrid (Arganzuela), tras haber conseguido que fuese calificada como laboral, es decir, destinada a hijos de mujeres trabajadoras.

Ni que decir tiene que ninguna de las mujeres que abrimos aquel 1 de septiembre de 1977 tenía estudios y mucho menos titulación para acometer el empeño. Tan sólo teníamos un deseo militante de acercamiento a unas mujeres necesitadas de ayuda en la crianza de sus hijos, que les permitiera trabajar fuera de sus casas.



Fue, quizás, esa inocente ignorancia lo que nos llevó a tirarnos a esa especie de piscina sin agua, la que nos hizo reaccionar firmemente en busca de solución a tamaña osadía.

Aún recuerdo y han pasado ya veinticuatro años, aquellos días sin horarios, con todas las tardes ocupadas en reflexionar sobre nuestro trabajo, adentrándonos en las últimas teorías educativas con el decidido propósito de aprender, de llenar nuestras lagunas. Contábamos con la ayuda inestimable de los propios padres y, juntos, ellos y nosotras fuimos entusiasmándonos y construyendo dentro de las paredes de nuestra guardería, un centro vivo capaz de revisar su propia práctica profesional.

Eran momentos magníficos, llenos de entusiasmo, pero no por ello dejábamos de ser conscientes de que otros educadores tenían que estar en nuestras mismas condiciones.

Por ello indagamos hasta tomar contacto con un incipiente movimiento de profesionales que, llevados por nuestro mismo afán de superación, se estaban organizando en torno a una idea fundamental: había que *remover hasta los cimientos* nuestra institución.

La primera reunión a la que acudí se celebraba en una parroquia de barrio. He olvidado cuál de ellas, creo que fue en el barrio del Pilar, pero lo que no olvidaré jamás es el ambiente que allí se respiraba. Podías distinguir procedencias de distinto matiz, no olvidemos que estamos hablando de finales de los 70, momento en que nuestra sociedad se desperezaba de un largo inmovilismo y donde todos sentíamos la necesidad de romper moldes. Pero, viniésemos de donde viniésemos, todos nos sentíamos unidos en la decisión de modificar nuestra realidad, de convertir la socorrida

Construyendo un nuevo concepto de escuela infantil.

guardería, en una verdadera escuela infantil, de hacer respetar al niño y a sus necesidades, de implantar un profesional especializado y sobre todo de defender una escuela pública que desterrara para siempre el concepto asistencial que nos ahogaba.

Gracias a este grupo de profesionales, aglutinados en torno a la que durante quince años fue conocida como Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles, todos aprendimos a incorporar conceptos como *ratio, integración, innovación, responsabilidad compartida* y otros muchos que aunque hoy en día están presentes de forma natural, en aquel momento estaban sentando las bases conceptuales de una nueva institución dedicada a los más pequeños.

Nuestro esfuerzo estuvo arropado en todo momento por la dedicación y la generosidad de todos y cada uno de los compañeros de

aquel *viaje hacia el futuro*, y estoy segura de que estemos donde estemos en estos momentos, siempre tendremos una sonrisa satisfecha al recordar aquel período como algo importante en nuestras vidas.

Muchos de aquellos compañeros han desaparecido de mi vida; otros estamos todavía juntos en esta maravillosa tarea de educar. A todos ellos, Avelina, Jesús, Lola, Lutgarda, M.^a Ángeles, Manuel, Montse, Miguel, Pilar y tantos otros, gracias por haber compartido conmigo tantas cosas hermosas. ¡Hasta siempre! ■

Notas

Angelines López
E. I. El Naranjo, Fuenlabrada, Madrid.

La introducción histórica ha sido elaborada con la ayuda de Avelina Ferrero, que con su proverbial orden y rigurosidad ha resumido por escrito una historia tan larga y tan prolija. Gracias también a ella.

La política macroeconómica y los derechos de la infancia

En lo que respecta a la infancia, ninguna política es neutral. Cabe esperar que los economistas contribuyan en la lucha por la protección de los derechos de los niños y niñas, ya que una actitud negligente en este punto no sólo es negativa, sino que también compromete un desarrollo económico sostenible. Los costes para crear un entorno favorable a los niños y respetuoso con sus derechos son pequeños, y los beneficios humanos y sociales son enormes.

Stefan de Vylder

Para empezar, permítidme que os diga que estoy satisfecho y sorprendido a la vez por la invitación que he recibido para colaborar con un artículo en vuestra revista.

La razón de mi sorpresa se debe a que soy

economista, y un economista con un interés especial por la macroeconomía. Y los macroeconomistas no siempre son populares entre las personas que trabajan por los derechos de la infancia. Hay mucha desconfianza y –lo debo admitir– ésta no está del todo injustificada.

En los países pobres, los macroeconomistas con frecuencia son responsables de la elaboración de programas de ajuste estructural, los cuales la mayoría de veces perjudican los intereses de los niños y niñas.

hablar a los macroeconomistas sobre temas como la inflación, el déficit fiscal y los criterios de convergencia que se han de cumplir para estar en la unión monetaria europea.

Actualmente los mercados financieros tienen un importante papel en la determinación del alcance de la política macroeconómica en nuestros países.

Pero los mercados financieros reaccionan a los acontecimientos a corto plazo y no tienen en cuenta el bienestar de los niños y las niñas.

Si preguntamos a una mujer africana qué es lo que entiende por «ajuste estructural», con toda probabilidad, con indignación, contestará: «los recibos de la escuela».

En Europa estamos acostumbrados a oír

De hecho, hasta se podría decir que a los mercados financieros no les gustan nada los niños y las niñas, ya que las inversiones que se realizan en ellos tienen unos períodos de gestación demasiado largos.

A un corredor de Bolsa, para quien el término «a largo plazo» puede significar una semana, la tasa o el valor social del rendimiento sobre las inversiones en la salud y la educación de los niños y las niñas sencillamente no le parece digna de consideración.

Cuando hace unos años el Gobierno sueco anunció que reduciría las asignaciones a la infancia en un 15 %, los mercados financieros reaccionaron positivamente. El tipo de interés bajó y el valor de la moneda sueca se fortaleció. Se podrían dar muchos ejemplos parecidos.

Evidentemente, ni los mercados financieros ni la mayoría de los macroeconomistas se han dado a conocer por su interés hacia la infancia como punto de partida.



Pero, a pesar de todo, las cosas pueden cambiar. Hay un gran campo para una mejor cooperación, y para el entendimiento, entre los economistas y los niños, y entre los economistas y los grupos de defensa de la infancia que trabajan por el bienestar de nuestros niños y niñas.

Quizá podríamos aprender una lección del movimiento de los Verdes. Hace un par de décadas, la mayoría de activistas a favor de la defensa del medio ambiente se mostraban extremadamente escépticos hacia los economistas y respecto de la utilidad de la teoría económica en la protección del medio. En gran manera, al economista se le veía como a un cínico, una persona que sólo pensaba en términos de beneficio a corto plazo. Una persona que, por utilizar una antigua descripción del escritor Oscar Wilde referida a un economista, «sabe el precio de cada cosa y el valor de nada».

Sin embargo, poco a poco los defensores del medio ambiente están empezando a comprobar que no todos los economistas son cínicos y que la teoría económica bien se puede utilizar de una manera convincente para mostrar que entre la economía y la gestión ambiental no existe ningún conflicto. De hecho, destruir el medio no sólo es malo en sí mismo, sino que también, en general, es una mala economía.

El crecimiento económico sostenible requiere una gestión responsable de los recursos naturales. Hoy, la economía ambientalista se ha convertido en una rama muy respetable de la corriente principal de la economía, y la mayoría de ambientalistas han superado su actitud negativa respecto de la utilización del análisis económico como base para las buenas políticas ambientalistas.

En una línea parecida, espero que los economistas también contribuirán con valiosas

Descuidar a los niños y las niñas es una mala economía.

aportaciones en cuanto a la lucha por la protección de los derechos de la infancia. No prestar atención a los niños y las niñas no sólo es algo negativo en sí mismo, sino que también constituye una mala economía, ya que lleva a unos costes sociales elevados y compromete un desarrollo económico sostenible.

Huelga decir que no estoy estimulando el hecho de que la protección de los derechos de los niños y las niñas se pueda justificar siempre mediante argumentos económicos. Una infancia feliz es una finalidad en sí misma y no necesita ningún análisis de coste-beneficio.

Es necesario evitar una aproximación instrumentalista o economicista, en la que los niños y las niñas sean sólo vistos como bienes de inversión, y cuya utilidad se pueda fijar por las contribuciones de estos últimos al crecimiento económico o a nuestras pensiones futuras.

Pero no nos ha de dar miedo utilizar argumentos económicos –y mucho menos ante nuestros políticos– para aclarar que las políticas que van contra el interés del niño pueden resultar muy caras.

Después de esta introducción –que, ante todo, pretendía ser una defensa de la presencia de un economista en esta revista–, me gustaría volver a la cuestión clave de mi colaboración: ¿qué tiene que ver la macroeconomía con los derechos de la infancia?

Los derechos de la infancia y las políticas macroeconómicas

Mi punto de partida es el de que ninguna política económica es neutral respecto a los niños. Hasta las políticas que parecen tener muy poco impacto sobre la infancia inciden, con toda seguridad, a favor o en contra de los derechos de los niños y las niñas.

Las políticas comerciales y de tipos de cambio pueden tener un mayor impacto sobre el bienestar y el desarrollo de los niños y niñas

que el volumen relativo de los presupuestos del Estado asignado a la salud y la educación.

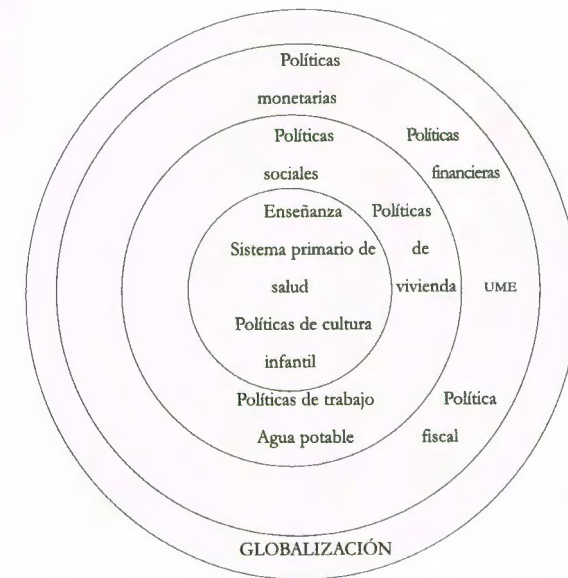
Por ejemplo, cuando se discute la política monetaria, muy pocos economistas o políticos consideran explícitamente sus efectos sobre los niños y las niñas.

Sin embargo, es muy probable que las políticas inflacionistas tengan un impacto negativo muy fuerte sobre las familias con hijos.

Por otro lado, las políticas monetarias que conducen a un tipo real de interés muy alto –como, por ejemplo, sucedió en Suecia en los años noventa– tienden también a ser muy perjudiciales para los niños por sus efectos sobre la vivienda, la segregación social, el paro de los padres, etc.

Para ilustrar los distintos modos como las diferentes políticas económicas repercuten en la situación de los niños y las niñas, podemos imaginar una serie de círculos que se mueven hacia fuera.

En el centro estarían las políticas y legislaciones que apuntan explícitamente hacia los niños y las niñas, como, por ejemplo, la provisión



pública respecto de la salud y la educación primaria, y las regulaciones contra la explotación laboral de la infancia.

Básicamente, la mayoría de los artículos de la Convención sobre los derechos de la infancia se pueden encontrar en este círculo interior.

Como ejemplo podríamos tomar el de los avances realizados en el campo de la salud infantil. Mientras las intervenciones directas del sector de la salud, incluida la acción preventiva como los programas de vacunación, son sumamente importantes y pertenecerían al círculo más interior, por lo general está reconocido que la baja sostenida de mortalidad infantil y las mejoras en la salud de los niños y las niñas se han conseguido sobre todo gracias a cambios producidos por factores externos: un aumento de los ingresos, la educación de los padres, la mejora de la nutrición, la depuración del agua, unas mejores condiciones de vivienda y ambientales, y otros más.

En el círculo siguiente estarían las políticas e instituciones que tienen un impacto fuerte, pero más indirecto. Aquí podríamos incluir las políticas de

impuestos y de gasto público más distributivas, las políticas tradicionales de seguridad y bienestar social, y, en general, las políticas que afectan directamente a la situación de la familia.

En un tercer círculo generalmente se hallan las políticas en las que el impacto podría ser también fuerte, pero aún más indirecto, como las políticas comerciales y de tipos de cambio, las reglas de la OMC (Organización Mundial del Comercio), las políticas monetarias, los intentos para establecer una unión monetaria europea, el llamado proceso de globalización o las políticas medioambientales.

Mientras que las políticas del círculo interior son las que habitualmente se discuten teniendo en cuenta la situación de los niños y las niñas, también podría resultar apropiado prestar atención al impacto de las políticas que pertenecen a los círculos exteriores, ya que afectan a las familias de los niños; al fin y al cabo, los derechos de los niños y las niñas están íntimamente relacionados con la situación de sus padres. En mi colaboración, me centraré en las consecuencias relacionadas con estos círculos exteriores.

Permitidme que me sirva para ilustrarlo del ejemplo de Suecia. En la actualidad, en Suecia los niños son las principales víctimas de la crisis económica de los años noventa.

Los padres potenciales así lo han experimentado: el número de hijos nacidos en Suecia está siendo de muy bajo.

Durante los últimos años, Suecia ha experimentado:

- Un drástico incremento del desempleo. Aquellas personas que todavía tienen trabajo trabajan más que nunca, pero más de un 15 % están fuera del mercado laboral ordinario. En ambos casos, los niños se resienten por causa de ello. Los padres que tienen trabajo tienden a trabajar en exceso, y los hijos sufren las consecuencias de esta situación. Por otro lado, numerosos estudios –tanto referidos a Suecia como a otros lugares– han mostrado que el paro de larga duración también es perjudicial –económica, social y psicológicamente– para los niños y las niñas.

- Políticas erróneas de tipos de cambio y monetarias. En 1992 se llevó a cabo un desastroso intento a fin de defender un tipo de cambio sobrevalorado. En plena crisis, la tasa de descuento del Banco Central se elevó a un asombroso 500 %. Decenas de miles de familias jóvenes se vieron obligadas a vender sus casas. Todas las políticas monetarias de los años noventa han conducido a una tasa de interés real muy alta, de manera que a las familias jóvenes les ha sido cada vez más difícil encontrar viviendas asequibles (y trabajo). Como resultado de todo ello, la calidad de las viviendas –para las familias con ingresos bajos– ha bajado, y la segregación por causa de la vivienda –y, en consecuencia, también la segregación escolar– ha empeorado seriamente.
- Políticas fiscales y sociales que perjudican a las familias con pocos ingresos y con hijos. Ha habido unas drásticas reducciones de las prestaciones a la infancia, de las prestaciones a los padres y, en general, de los subsidios sociales. El aumento de los costes en

Un Banco Central incompetente puede ser peor que un Ministerio de Educación incompetente.

los centros públicos de atención diurna y en la sanidad, así como en otros servicios sociales, ha sido el impacto negativo que más ha repercutido sobre las familias con hijos.

Además, en los últimos años la política sueca de impuestos ha favorecido en gran parte a los ricos.

Otro elemento de la política económica sueca en los años noventa, que ha contribuido en gran manera a la crisis económica, es el de su elevado grado de impredecibilidad. Mientras la mayoría de las personas sufren por causa de los constantes cambios en el entorno económico, cambios que afectan a su situación —como los sobresaltos producidos por los tipos de interés, las frecuentes alteraciones de los niveles y criterios en los sistemas de seguridad social, etc.—, parece como si las familias con hijos se hubieran visto más afectadas que las demás por este drástico aumento de la incertidumbre, que tanto las fuerzas del mercado como las decisiones políticas han provocado.

Con todo, no estoy diciendo que el objetivo prioritario de la política económica sueca de los últimos años haya sido el de perjudicar a los niños. Naturalmente, todas las políticas han estado motivadas por diferentes preocupaciones hacia el bienestar de la infancia: luchar contra la inflación, reducir el déficit fiscal, conseguir criterios de convergencia establecidos por el Tratado de Maastricht, etcétera. Pero, en gran medida, los efectos negativos de esta política han repercutido en los padres y los niños.

Los costes para la sociedad resultantes del incremento registrado en las tasas de desescolarización, en la criminalidad juvenil, etcétera, serán de una naturaleza más directa y a largo plazo. Pero habrá costes: unos costes muy elevados.

Hay que destacar el hecho de que una perspectiva de desarrollo humano que tenga como objetivo los derechos de la infancia tiene que

impregnar las políticas macroeconómicas en un sentido más convencional —que comprenda la política fiscal, la monetaria, la de los tipos de cambio, etc.— tan pronto y de un modo tan global como sea posible.

Las necesidades de los niños y las niñas han de estar presentes en el modelo global de la política económica. No basta —a pesar de que sería oportuno— con defender que se asigne una parte más importante del gasto público al desarrollo de este sector social. Y a los niños puede perjudicarles más un Banco Central incompetente que un Ministerio de Educación incompetente.

Dar prioridad a las necesidades de la infancia, repito, no sólo es algo bueno en sí mismo, sino que también es —desde una perspectiva a largo plazo— una buena economía.



La segunda parte de mi colaboración intentará efectuar una aproximación económica general y una interpretación de la Convención internacional sobre los derechos del niño.

La Convención: una aproximación económica

Naturalmente, es imposible responder a la pregunta de cuánto le costaría al Gobierno respetar plenamente la Convención internacional sobre los derechos del niño. Por otro lado, planteando preguntas como esta se podría desviar la atención de la cuestión más importante: ¿cuánto le cuesta a la sociedad el descuidar a los niños?

Con todo, sería conveniente, como punto de partida, examinar algunos de los artículos clave de la Convención a fin de establecer hasta qué punto tienen implicaciones financieras.

Directa o indirectamente, de una manera virtual todos los artículos implican unas responsabilidades económicas por parte del sector público. Algunas de estas responsabilidades son obvias; por ejemplo, «el derecho a la educación»



(art. 28); «el derecho a gozar del nivel más alto asequible de salud» (art. 24); «el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social» (art. 27); «el derecho del niño discapacitado a una atención especial» (art. 23), o el derecho de todo niño «a beneficiarse de la seguridad social» (art. 26).

En otros casos, las consecuencias económicas son más indirectas. Por ejemplo, la disposición de que ningún niño se vea sujeto a una discriminación de cualquier tipo debido a la raza, color, sexo, lengua, religión, etc. (art. 2), en muchos países puede implicar unos gastos adicionales en áreas como la de la educación.

Asimismo, se puede constatar que cuando un niño está privado de su entorno familiar «tiene el derecho a una protección y asistencia especial proporcionada por el Estado» (art. 20). Así, el Gobierno tiene la obligación de asumir el rol de «protector en última instancia» de los niños huérfanos y de cualquier niño cuyos padres no puedan asumir una responsabilidad normal respecto a su crianza.

Podríamos nombrar estas obligaciones «relacionadas con los recursos». La mayoría de los derechos relacionados con los recursos están directamente vinculados con la provisión de servicios, principalmente en las áreas de educación, sanidad, nutrición, seguridad social y asistencia especial a los niños que se hallan en circunstancias particularmente difíciles. En general, los artículos que tratan de estos derechos se pueden convertir en la obligación, para el sector público, de financiar algunos servicios y hacerlos asequibles a todos los niños por igual.

Indudablemente, el papel del Estado como garante de que las necesidades básicas de los niños se vean satisfechas no excluye el que las familias, el sector privado o las diversas organizaciones de la comunidad asuman parte de la responsabilidad de la financiación, provisión o gestión de estos servicios; la proporción entre los diversos sectores no es la misma en todos los países ni dentro de cada país.

Otros artículos obligan a los gobiernos a dedicar parte de los recursos públicos a proteger a los niños, por ejemplo, de la explotación económica o el trabajo peligroso (art. 32), la explotación y el abuso sexual (art. 34) y «la tortura u otros castigos o tratos crueles, inhumanos o degradantes» (art. 37).

Está claro que en lo referente a estas áreas no se trata de legislación propiamente dicha, sino de un obligado cumplimiento, que puede ser costoso (y difícil).

En otras áreas, las implicaciones económicas aún son más indirectas. Un gran número de artículos esenciales tratan de los derechos de los niños a la participación y la autodeterminación. Los niños tienen derecho a desarrollarse, pero también tienen derecho a ser simplemente niños, y a jugar, gozar de la vida y del tiempo libre, tanto si estas actividades son *útiles* como si no.

Es importante insistir en el énfasis que la Convención pone en una «aproximación a los derechos» más que en una «aproximación al bienestar». En este segundo aspecto hay implícita una visión protectora del niño como un objeto más que como un sujeto; los niños estarían agradecidos, pero nunca exigirían, y la supervivencia y el desarrollo del niño pasarían a ser un don concedido desde arriba antes que un derecho incuestionable.

Resumiendo, las obligaciones de los gobiernos de los países que han firmado la Convención pueden dividirse en diversas categorías, que serán diferentes según sus implicaciones económicas respecto del sector público. En algunas áreas, los compromisos de los Estados participantes en cuanto a asegurar ciertos derechos se pueden interpretar como un deber para

proveer o al menos financiar los servicios necesarios; la obligación de que «la educación primaria sea gratuita y obligatoria para todos» (art.28) es el ejemplo más evidente de un compromiso para proporcionar un servicio gratuito a todos los niños del país. La siguiente categoría de artículos está constituida por los relacionados con la protección del niño (respecto del abuso, la explotación, etc.), e implican, al menos, algunos gastos públicos (aplicación de la ley, información, educación y consciencia pública).

También hay artículos en los que el papel del sector público se limita a respetar ciertos derechos, como la participación y la libertad de expresión, y a alentar y promover estos derechos. Es difícil establecer las implicaciones macroeconómicas y presupuestarias de esta última clase de artículos; más bien se trata de combinar la legislación adecuada, organizar las instituciones y crear un medio en el que los grupos de defensa y los propios niños sean escuchados.

En estas últimas áreas, la ayuda que ofrece el análisis económico es bastante limitada. Pero —empleando una vez más el argot económico— podría acabar diciendo que, mientras los costes para crear un entorno favorable a los niños son pequeños, los beneficios humanos y sociales son enormes. ■

El masaje y la actividad acuática infantil

En el presente artículo, escrito por el grupo de investigación de la Escuela Acuática Infantil (E.A.I.) del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Galicia, se expone la utilización del masaje en el contexto de la E.A.I., como complemento ideal a la actividad acuática en la primera infancia.

El masaje es una cuestión de la que todo el mundo tiene cierta idea, de la que disfrutamos en contadas ocasiones y de la que desconocemos todos los beneficios y posibilidades que nos puede ofrecer.

Se relaciona con la recuperación tras un trabajo duro, con la relajación corporal, con la rehabilitación de lesiones musculares... pero muy pocas veces se relaciona con los bebés.

Contextualización

En la E.A.I. se lleva a cabo un programa de intervención en el medio acuático dirigido a niñas y niños entre los cero y los seis años de edad.

un tratamiento especializado, razón por la que se divide la escuela en cinco grupos: gestantes, recién nacidos, bebés (desde los 6 meses hasta la adquisición de la marcha autónoma), pequeños (desde dicha adquisición hasta la entrada en la escuela) y escolares.

La razón de incluir a las gestantes en el programa es simple: las madres viven los beneficios que el agua les aporta durante el embarazo y entienden mejor los beneficios de este medio, con lo que de alguna manera se educa a los próximos padres en la importancia que la experiencia acuática puede tener en la educación de su hijo.

M.^a del Castillo, Fco. García, Elsa M.^a Méndez, Natalia Metola, Estela M.^a Portas

En este colectivo, tan amplio de edad, se encuentran pequeños con grandes diferencias, que demandan

De los 0 a los 6 meses no están presentes físicamente en la E.A.I., pero sí forman parte de la misma. Así, en colaboración con la matrona del centro de salud, se informa a los padres de la posibilidad de trabajar en el medio acuático en los primeros meses, siendo la bañera familiar el medio ideal para iniciarse en dicha actividad.



Este programa nació en el INEF de Galicia, en colaboración con el Concello de Oleiros durante el curso 1994-95, y se trasladó durante el presente curso a la nueva piscina municipal situada en el complejo de La Fábrica (en Perillo).

En esta nueva ubicación las actividades de la E.A.I. se desarrollan en condiciones idóneas de profundidad, temperatura y dimensiones del vaso, lo que ha disparado la demanda de plazas hasta obligar a ampliar la oferta inicial y tener en este momento lista de espera.



Estructura de la Escuela Acuática Infantil

Por las características de los niños y por las exigencias de la actividad, consideramos suficiente una sesión semanal, dirigida por monitores especializados: alumnos de 2º ciclo del INEF de Galicia, interesados especialmente en la tarea de las actividades acuáticas

y la primera infancia, alumnos que son escogidos tras valorar sus conocimientos y experiencias en relación con las actividades acuáticas infantiles.

En la actividad no se admite a más de quince pequeños por hora, distribuidos en dos grupos en función de su nivel de desarrollo, como hemos explicado antes, y también atendiendo a los grupos naturales (amigos, compañeros de escuela, etcétera) lo que ayuda a crear un ambiente agradable y familiar en la actividad.

Además, cada pequeño viene acompañado por el padre y/o la madre (u otro familiar que se hace cargo); así, el monitor realiza una labor de guía y orientación para los padres, siendo un conductor entre el padre y el pequeño en su desarrollo.

Cada grupo está dirigido por dos de los cuatro monitores que conducen la actividad, coordinados por la directora de la escuela. Así, uno dirige la actividad desde el agua y otro desde el bordillo, complementándose los dos y permitiendo tener mayor control sobre la actividad.



Objetivos de la Escuela Acuática Infantil

El principal objetivo de la escuela es que el pequeño aprenda a desenvolverse en un medio diferente para él: el agua. Pero en muchas ocasiones, esta experiencia va a servir de *excusa* para el aprendizaje de otros contenidos muy importantes, como son la relación con los demás, normas sociales (cómo es el simple hecho de utilizar gorro en una piscina pública), hábitos de higiene personal... además de las actividades específicas relacionadas con el dominio del medio acuático.

Por todo ello, hemos introducido en nuestras sesiones otros contenidos dirigidos a los padres que nos han parecido de gran interés, como son los primeros auxilios y la técnica del masaje para bebés. Para esta última actividad hemos tenido la suerte de contar con la colaboración de Gilda Ríos Bernal, profesora de Educación Infantil y Master en Educación Física. El masaje lo hemos realizado en los últimos quince minutos de la sesión para relajar al pequeño de la tensión acumulada durante la misma y darle un *cierre* agradable y realmente de vuelta a la calma.

Calmar al bebé solamente con las manos

Es bien sabido que los recién nacidos y los pequeños durante los dos primeros años de vida tienen gran necesidad de ser amados, tocados, acariciados y estimulados, necesita de un contacto corporal afectivo, donde la piel puede representar un receptor adecuado al estímulo.

Es así como las caricias en forma de masaje realizadas correctamente favorecen la circulación sanguínea, la relajación muscular, la deceleración nerviosa, etcétera. Con este tipo de masaje se logra que los pequeños se calmen,

puedan conciliar el sueño y estar menos expuestos a cólicos y gases.

El contacto físico y las caricias son un medio de comunicación muy potente para el pequeño. El tacto es el primer sentido que se desarrolla, es el medio más obvio que tienen los padres para llegar a conocer a su hijo. La estimulación de la piel mediante el masaje contribuye a crear una sensación de bienestar para el sistema nervioso, que además reacciona al estímulo y libera por medio del hipotálamo las llamadas hormonas del crecimiento que van a posibilitar el aumento de tamaño y peso del pequeño.

Es recomendable realizar el masaje corporal tomando las siguientes consideraciones:

- Realizarlo antes del baño de la noche y cuidando que el niño no esté lleno ni tenga hambre.
- Disponer de aceite de masaje y comprobar que vuestras manos se hallen relajadas y calientes.
- Nunca masajear al pequeño contra su voluntad, si éste se encuentra claramente incómodo, cesar en el intento.
- El masaje debe proporcionar placer a ambas partes (mamá/papá y bebé), de modo que no hay que distraerse y sí mantener la atención centrada en el masaje.
- Recomendamos utilizar sólo los aceites más puros y los aromas más sutiles, se recomiendan los aceites de semilla de uva, coco y almendras.
- Lo mejor será realizar el masaje sentados en el suelo, pues la tierra tiene ondas pasivas y calmantes, que permite a la persona descargar el exceso de electricidad de su cuerpo.
- Durante la ejecución se debe mirar y hablar suavemente. El silencio aumenta la concentración y, mientras, la voz humana calma al bebé.
- Es aconsejable complementar el masaje con música ambiental, principalmente música suave que permita la relajación.
- La persona que ejecuta el masaje debe tener las uñas cortas y limadas, y estar desprovista de anillos, reloj o cualquier objeto que pueda dañar al bebé.

El masaje requiere de mucha paciencia y cariño y necesita conocimientos técnicos.

Es bueno comenzar por la cabeza, dirigiéndose desde el rostro a la nuca y describiendo pequeños círculos en la columna vertebral para distribuir la energía acumulada a nivel de estas estructuras. En el rostro los movimientos serán de la parte medial de la cara hacia los laterales, pasando los dedos por los laterales de la nariz y en el contorno de la boca y de las orejas. Todo esto se realiza con las yemas de los dedos.

Después pasamos a masajear el pecho del bebé con cariño y siempre con mucha seguridad, para esto se van deslizando los dedos por el tórax describiendo continuamente pequeños círculos, hacia dentro y hacia fuera. La barriguita se trabaja del tórax hacia abajo y en círculos en el sentido de las agujas del reloj, para favorecer el tránsito intestinal. Podemos llegar a tal punto que el bebé llegue a relajar totalmente sus esfínteres durante el masaje.

En las nalgas los dedos se deben deslizar nuevamente hacia los lados. La planta de los pies y la palma de las manos se masajea con el dedo pulgar de la mano del adulto hacia los dedos para favorecer su apertura y al llegar a los dedos es necesario trabajar dedo por dedo.

Entre los especialistas la fase final del toque amoroso es conocida como cerrar el continente, lo cual consiste en mantener las manos en forma de concha, acariciando desde la cabeza hasta los extremos de los brazos y de las piernas del bebé.

Cuando el bebé no se deja hacer el masaje, puede probarse con un masaje únicamente de los pies, mientras que lo sujetamos en nuestro regazo.





Una experiencia agradable

El masaje ha constituido un contenido de las sesiones de la E.A.T. desde el principio, pero, con la presencia de Gilda, en nuestras sesiones se ha consolidado, sobre todo debido a su gran experiencia y formación en este campo.

En esta experiencia hemos encontrado diferentes respuestas ante el masaje. Debemos tener claro que no podemos esperar que surja efecto el primer día (no es lo más habitual): por una parte, es algo desconocido y puede que el pequeño no lo acepte al principio, y, por otra parte, cuando el bebé aprende a incorporarse solo, no le suele gustar volver a la posición horizontal, por lo que intentará continuamente



incorporarse. En este último caso no habría ningún problema en realizar el masaje sentado.

Uno de los problemas con que nos encontramos fue que la sesión de masaje se realizó en la propia piscina donde está trabajando otro grupo que hace mucho ruido.

Además, las colchonetas no están siempre del todo secas, y éste no es el ambiente más adecuado.

Nos hemos encontrado con casos como el de Antía, una niña hiperactiva que, tras haber demostrado su negativa ante el masaje, sucumbió el segundo día ante un masaje en los pies mientras permanecía sentada en el tobogán.

En este caso, se encontraba tan a gusto, que se dormía durante el mismo y cuando dejabas de dárselo te pedía que continuases.

Por otra parte nos encontramos con el caso totalmente contrario:



Alejandro es un niño que, desde el primer día, casi se dormía durante el masaje.

Sin embargo, con Catusa se intentó de varias formas, incluso sentada y no funcionó.

El padre de otro de los pequeños, Xoan, optó por no dárselo, porque veía que al niño no le gustaba, pero con la aparición de Gilda volvió a intentarlo y tanto el niño como el padre se sienten muy a gusto con la sesión de masaje.

Por otra parte, María es un bebé que llegó con 6 meses y con retraso motor bastante marcado; las sesiones de masaje le sirvieron para mejorar dicho retraso, aumentando la fuerza de los músculos de la espalda.

Y así, podríamos contar varios casos más...

Hemos intentado conocer la opinión de los padres sobre el masaje pasándoles una encuesta en la que nos contaban cómo habían notado al niño durante ese día. Pero al sábado siguiente nos entregaron muy pocas encuestas. Ante la respuesta *pasiva* de los padres decidimos realizar las preguntas en forma de entrevista. El resultado fue el que os presentamos a continuación.

En general, a todos los padres les parece interesante por ser algo novedoso. Por otra parte, también opinan que una hora en el agua quizás es mucho tiempo y el masaje contribuye a calmarlos y a que entren en calor. Cuando les preguntamos para qué creían que servía el masaje, todos contestaron que para relajar al niño, pero sorprendentemente nos encontramos respuestas como las siguientes: «Es una forma de premiarle el esfuerzo», «Es un contacto especial».

Algunos de los padres lo habían realizado con anterioridad de forma instintiva, en forma de caricias, a algunos se lo recomendó la matrona y hubo un caso de un padre que lo realizaba para combatir los gases del niño en los primeros meses.

Hemos intentado averiguar si el masaje les traía algún beneficio real a los pequeños, y, en general, pudimos comprobar dos respuestas: algunos se ven beneficiados en el sueño y la alimentación (aunque los padres afirman que no se atreverían a asegurar si es por el masaje o por el agua), otros no encuentran ningún tipo de beneficio, pero, en ninguno de los casos, genera ningún perjuicio.

Por otra parte, con los pequeños que no notaron mejoría, quizás deberíamos intentarlo durante más sesiones y comprobar de nuevo los resultados.

En otro orden de cosas, habría que poner de relieve que la mayoría de los padres se comunican con sus hijos durante la sesión de masaje, porque si no lo hacen notan que el pequeño se despista (sobre todo al principio del masaje).

Muchos padres dicen repetir el masaje durante la semana en sus casas, sobre todo después del baño, siguiendo las instrucciones de la E.A.I.

Conclusiones

- Los padres, una vez que conocen la actividad, y descubren sus beneficios, lo solicitan antes de que nosotros lo propongamos y lo realizan en casa.

- El espacio físico donde se realice el masaje debe ser el apropiado, sin ruido, seco... lo ideal sería una habitación adjunta donde no hiciese frío. Igualmente, el material donde estiremos a los bebés debe estar seco y el aceite el adecuado.
- Los padres suelen estar tensos y sería adecuado prepararlos para el masaje (darles un pequeño masaje en las manos que se las caliente y relaje). Para ello es necesario personal suficiente que se pueda quedar con los bebés mientras los preparamos y personal encargado de prepararlo.
- Es importante que los padres se den cuenta de que el masaje es una forma de comunicación con su hijo mediante el contacto. También son importantes las miradas, o lo que le digamos mientras que realizamos el masaje...

Notas

El grupo de investigación de la Escuela Acuática Infantil del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Galicia está formado por la profesora del INEF, María del Castillo Obeso, y por los alumnos del segundo ciclo de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Francisco García Pinilla, Elsa María Méndez González, Natalia Metola Zuazo, y Estela María Portas Lemus.

La colaboradora del programa, Gilda Ríos Bernal, es profesora de Educación Infantil de la Universidad de Chile y Máster en Educación Física en Campina (Brasil).

Un cuento ucraniano

El oso y el labriego

Petro Selin, Anna Lorenzo

La tradición oral alimenta los cuentos tradicionales de todas las culturas, y la rusa no es una excepción. La rica literatura popular eslava bebe de la cultura mediterránea y centroasiática: en sus fuentes podemos encontrar tanto las fábulas de Esopo, en las múltiples historias sobre animales que se encuentran y conversan, como la cultura ancestral de la lucha por la subsistencia del hombre con y contra la naturaleza —sea en las figuras del cazador y el lobo, en las culturas nómadas, o del labrador y el oso, en las sedentarias, por poner algunos ejemplos.

En la tradición popular rusa el oso es la personificación de la fuerza bruta, simple y tonta la mayoría de las veces. Es el oso una figura patizamba, bobalicona, irritable y bravucona, que suele acabar frustrada y lamentando su desgracia al verse vencida por la ingeniosa inteligencia del hombre, que con su agudeza mental consigue dar la vuelta a una situación de desventaja.



Ilustración
de E.
Rachev



МУЖИК И МЕДВЕДЬ

El labriego

Érase una vez un labriego que vivía en su cabaña, rodeado de sus campos, en la ladera de la montaña, justo donde se acaba el bosque. En invierno los caminos quedaban cortados por la nieve, pero con la primavera el frío se iba. Al derretirse el hielo, las aguas regaban los campos y las semillas germinaban, despertando del largo letargo invernal.

Con el calor despertaba también el ánimo del granjero, que se afanaba con tesón en organizar los labrantíos, y al final del verano los campos le premiaron con una cosecha excelente.

Se dirigía el labriego contento al mercado, montado sobre el carro lleno, que tiraba su fiel caballo, cuando le salió al encuentro el Oso Patizambo.

- ¡Alto ahí! Será un duro invierno, y he de comer mucho. ¡Tú serás mi merienda!
- ¡Espera un poco, gran oso, no te precipites! –se apresuró a contestarle el granjero.
- Creo que aplazarás tu hambre mucho mejor con los productos que llevo en el carro. Me dirigía al mercado, a venderlos, pero podemos compartirlos. No te los comas todos, porque para mí también será un invierno duro. Si me dejas vivir, el año que viene puedo volver y compartir contigo mi cosecha. Si me comes ahora saciarás tu apetito, pero no tendrás nada el año que viene.

Al Oso Patizambo no le gustaba pensar, pero tenía mucha hambre y las explicaciones del granjero no le parecieron mala idea.

- De acuerdo, dame la mitad de lo que llevas en el carro –dijo, cogiéndose la enorme cabezota con las manos.
- ¿La mitad de arriba o la de abajo? –preguntó el granjero, mientras saltaba del carro y desataba las correas que fijaban la carga.
- ¿Y eso qué significa? –dijo el oso, extrañado.
- Te pregunto si quieres las hojas o las raíces de mi cosecha –se plantó el granjero delante del enorme oso.

Al oso se le iluminaron los ojos:

- Las hojas, por supuesto, ¡lo más verde y jugoso! ¡Qué pregunta más tonta!

Tras repartirse el contenido del carro, el granjero siguió su camino hacia el mercado. El enfado del oso no tuvo límites cuando, al probar las hojas, las escupió, asqueado:

- ¡Esto es una porquería, están amargas y me pica la lengua!

Mientras tanto, el granjero silbaba contento, de regreso a casa. Había vendido todas las patatas a muy buen precio en el mercado: con el dinero que había obtenido de las raíces de su cosecha, esto es, las patatas, el frío invierno no sería un problema.

De nuevo el verano tocaba a su fin, y ese año la cosecha había sido aún mejor que el año anterior. Se dirigía el granjero, contento, hacia el mercado montado en su carro cuando de nuevo le salió al paso el Oso Patizambo:

- Ha sido un largo y duro invierno, pero el que viene lo pasaré mejor. Vengo a hacerte cumplir el trato: ¡dame la mitad de tu cosecha de este año! –rugió el oso, amenazante.
- Uí, ya no me acordaba, –sonrió el granjero. Tienes razón, un trato es un trato –dijo. Saltó del carro, desató las correas y se dispuso a repartir la cosecha.
- Espera, espera. Esta vez no me engañarás. ¡Quiero las raíces! –gritó el oso.
- Como tú digas –contestó el granjero, y fue cortando las raíces de todos los manojos.

Tan contento estaba el oso y tan hambriento, que no dejó de correr con su botín hasta que no estuvo de nuevo en su cueva. Entonces miró hacia la montaña de raíces, y exclamó, asombrado y enfadado: ¿Pero dónde están mis patatas? ¡Maldición, ese granjero me ha vuelto a engañar!

Mientras el oso rabiaba furioso, el granjero reía, montado en su carro, camino del mercado. Había sido un año excelente; con el dinero que obtuviera de la venta de la cosecha de coles y lechugas podría pasar un invierno tranquilo, en espera de la primavera. ■

**Concesión del XX Premio Rosa Sensat de Pedagogía:
La experiencia de la escuela Rel**

El pasado mes de diciembre, la sala de actos de la Asociación de Maestros Rosa Sensat fue el escenario de la entrega del XX Premio Rosa Sensat de Pedagogía. Daba gozo ver la sala, principalmente por dos razones: por la numerosa asistencia de socias, socios, amigos de la Asociación, además de familias, maestros y niñas y niños de la escuela Rel, y, además, por el marco decorativo que ofrecía la exposición de pinturas de Soledat Sans, abierta desde finales del mes anterior.

La singularidad de este XX Premio de Pedagogía, *Par que nasasitu apendra molt* («por qué necesito aprender mucho», escrito y pronunciado tal como lo harían los pequeños de la escuela), es que se trata de una obra fruto del trabajo y la reflexión colectiva de un equipo docente. Explica las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje en el marco de una escuela de educación especial, pero que son aplicables en cualquier contexto educativo, ya que el fundamento de estas estrategias es la observación de las diferentes habilidades

de cada pequeño para la elaboración de diferentes procedimientos de aprendizaje.

Las palabras que nos dirigieron los representantes del equipo docente de la escuela Rel, en agradecimiento por haberles concedido el premio, pusieron de manifiesto que el jurado había acertado plenamente en su veredicto. La calidad humana del equipo, la ilusión del proyecto educativo que llevan adelante y el grado de implicación de todos los estamentos de la escuela

—incluso las abuelas— consiguieron ganar la voluntad de los asistentes. Desde ahora, esperamos con gran interés su publicación.

También hemos de citar las dos obras que quedaron finalistas: *La construcció de les competències lingüístiques i la seva relació amb la intel·ligència emocional* (la construcción de las competencias lingüísticas y su relación con la inteligencia emocional), de Josepa Gómez Bruguera, maestra de la escuela Nabí de Barcelona, y *Los niños de Ismail. Imaginario*

popular, lengua escrita y escuela, de Mario Aller Vázquez, maestro de la Coruña.

Este año, además, el jurado decidió hacer mención de las obras siguientes: *Guia de la mediació escolar*, de M.^a Carme Boqué, de Barcelona, y *Atenció educativa en el lleure infantil: models i propostes*, de Roser Batlle, de Barcelona.

El jurado estimó también recomendar la edición tanto de las obras finalistas como de las obras mencionadas.



Grabado de Esther Albardané, del Premio por la Paz de la Asociación para las Naciones Unidas

La Asociación de Maestros Rosa Sensat

Premio por la Paz 2000



El pasado 24 de octubre de 2000, la Asociación para las Naciones Unidas de España decidió otorgar el XXI Premio por la Paz 2000 a la Asociación de Maestros Rosa Sensat.

El acto de concesión del Premio se ha celebrado el 26 de enero de este año 2001 en el Ayuntamiento de Sant Boi de Llobregat.

Del acta de la sesión de deliberación y entrega del Premio extraemos algunos fragmentos que explicitan las razones de dicha concesión:

«[...] al considerar que, desde su fundación en el año 1965, ha desarrollado una labor muy importante —especialmente difícil en sus primeros años en plena dictadura franquista— de trabajo en el campo de la educación, luchando por conseguir una escuela pública, activa, catalana y democrática y una educación de la máxima calidad para todas las personas.

Cabe destacar especialmente esta actividad en el campo de la

educación en este año 2000, en que se celebra el Año Internacional de la Cultura de la Paz, constatando que la educación y la cultura contribuyen decisivamente a la construcción de una sociedad donde prevalezca la paz, el respeto, la convivencia, el bienestar y la solidaridad.

Se valora muy especialmente su larga trayectoria en la formación permanente de los maestros y educadores de Cataluña, y como impulsora de la renovación pedagógica, con actividades como la Escuela de Verano, los Grupos de Trabajo, los Núcleos de colaboración, la asesoría, los Seminarios, las Publicaciones, los Servicios de Biblioteca y Documentación y la labor de sensibilización de la sociedad en general.

Por todas estas razones el Jurado, por mayoría de sus miembros, acuerda conceder el Premio por la Paz 2000 a la Asociación de Maestros Rosa Sensat.»

Dos exposiciones itinerantes sobre los libros infantiles

El Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez impulsa dos exposiciones itinerantes para promocionar la lectura y los libros infantiles editados en España. Ambas exposiciones tienen como objetivo llegar al mayor número de lugares posible: centros escolares, bibliotecas y otros espacios culturales.

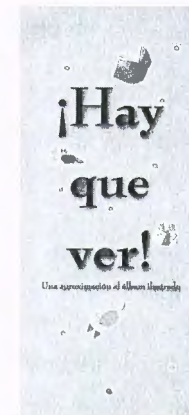
La muestra *Imágenes para leer* consta de 44 carteles enmarcados que explican algunas de las emociones que experimentan los lectores al leer.

Los carteles, organizados en torno a cinco apartados, recogen a través de distintas fórmulas plásticas —fotografía, ilustración o grafismo—, el esfuerzo por encerrar en imágenes el complejo mundo de la lectura y los lectores. Como en cualquier lectura, aquí también el espectador construye su exposición



personal, dándole un sentido propio a lo que ve.

¿Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado es, a su vez, una exposición multilingüe organizada por el Instituto Charles Perrault en la que la Fundación Germán Sánchez Ruipérez ha colaborado seleccionando cinco álbumes edi-



tados en España en 1999. El proyecto aborda, en cinco bloques temáticos, diferentes aspectos de estos libros que aúnan un sinfín de posibilidades plásticas y narrativas. Es, en realidad, una exposición para ver, leer y escuchar la melodía equilibrada que ofrecen texto e ilustración, colores y cuentos para cualquier edad. Más información: Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil

Teléfono 923 26 96 62

Correo electrónico: rmunoz@fundaciongst.es

Actos de conmemoración de los 20 años del Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada

El Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada celebra el XX Aniversario de su constitución.

A lo largo del año se están realizando distintas actividades dirigidas a los tres sectores objeto de la atención del Patronato: Niños y niñas de 0 a 6 años, familias y profesionales vinculados a la educación infantil.

El próximo mes de marzo se va a desarrollar el programa *Cámara, ...jacción!*, que pretende abrir un espacio de reflexión y conocimiento del mundo de la imagen en la primera infancia. Se van a realizar: conferencias, proyecciones de películas para los niños y sus familias y un seminario de formación para el profesorado de educación infantil.

Durante los días 24, 25 y 26 de mayo se van a celebrar, en la Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja, las jornadas: *La educación y la cultura de la infancia.*

La ciudad: un espacio para crecer, con el interés de generar un momento de análisis y reflexión del trabajo educativo que se viene desarrollando tanto en nuestro país como en otros países europeos respecto a la primera infancia.

Son objetivos de las jornadas:

- Conocer, difundir y debatir las distintas propuestas que se plantean para la educación infantil desde diferentes ámbitos de actuación: experiencias educativas innovadoras de centros escolares, programas educativos municipales, otros.
- Conocer nuevas tipologías de servicios y programas educativos en educación infantil
- Ofrecer un ámbito de encuentro para el análisis de las necesidades educativas y culturales de la primera infancia.

- Brindar un foro abierto para el intercambio de experiencias innovadoras de calidad nacionales e internacionales
- Reflexionar, debatir y extraer conclusiones sobre las necesidades de la educación infantil con todos los miembros de la comunidad educativa.

Las Jornadas están estructuradas en tres bloques temáticos: La ciudad como recurso educativo, Infancia - cultura - ciudad y Servicios educativos para la infancia

Cada bloque contará con Conferencias, presentación de experiencias y comunicaciones.

Las jornadas se dirigen a:

- Profesionales de la educación infantil, madres y padres, representantes municipales en consejos escolares, movimientos de

renovación pedagógica, responsables de formación del profesorado, estudiantes y colectivos interesados en temas educativos.

- Responsables municipales y de otras administraciones públicas (tanto cargos políticos como personal técnico) relacionados con la educación, cultura, participación ciudadana, urbanismo y servicios sociales.

Información y secretaría de las jornadas:

Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada

Alhóndiga 6. 5º B.
18001. Granada

Telf. 958 266913

Fax: 958 26 67 66

Correo electrónico:

pamei@imfegranada.es

Atender todas las necesidades de las niñas y los niños y respetar sus derechos en la escuela infantil, Madrid

Diversos medios de comunicación se han hecho eco de una información muy preocupante y triste para los niños y niñas del segundo ciclo de infantil escolarizados en los centros públicos de la Comunidad de Madrid.

El Ayuntamiento de Tres Cantos ha contratado a nueve personas con el siguiente perfil: mujer, madre, mayor o abuela joven. Tienen como trabajo limpiar los servicios del centro y atender a la higiene de los niños y niñas, ya que los maestros no pueden dejar su clase para cambiar al que se ha hecho *pis* o se le escapa el *grifo* en palabras de la Concejala de Educación.

Al Director General de Centros, Don Amador Sánchez, le parece que «es una iniciativa interesante que vamos a observar a lo largo del año».

A muchos profesionales de infantil nos parece un retroceso a la antigüedad, cuando se creía que atender las necesidades físicas de los niños y las niñas no tenía nada que ver con la educación. Los aprendizajes instrumentales de leer y escribir era lo importante, de ellos se encargaban los maestros, el aya daba

de comer cambiaba a los niños, etc.; así se solía pensar y, lo que es peor, vivir como malo, sucio, algo a esconder, las necesidades físicas, y como noble y signo de inteligencia la lecto-escritura y las matemáticas.

Mucho ha avanzado desde entonces la ciencia y el conocimiento de las necesidades de los niños, imponiéndose en todas las sociedades desarrolladas las teorías psicopedagógicas de atención global al niño, que *todas* absolutamente todas las necesidades de las niñas y los niños pequeños son igualmente importantes y que en el ámbito de la *escuela* tienen que ser atendidas con intencionalidad educativa y por los profesionales de la educación. Porque la educación infantil tiene como objetivo ayudar a los niños y niñas a «crecer» globalmente a que «aprendan», «desarrollen» sus potencialidades y capacidades en relación intensa con sus iguales, en un medio rico y estimulante que el educador de referencia le propone y crea para él.

Por esto mi opinión —y la de muchos profesionales y padres, madres, que entregamos un documento refrendado por miles de firmas a la Consejería de Educación de Madrid— es que todo el tiempo que el niño pasa en el centro es educativo y por ello debe atenderse por el profesional de educación infantil.

Y es que lo importante en la escuela infantil pasa por atender *todas* las necesidades de los niños y respetar sus derechos. Es claro que para esto hace falta algo más que buenas intenciones por parte de los profesionales y de la Administración Educativa, la necesaria y hasta ahora no abordada formación inicial y permanente del profesorado, y una mayor dotación de profesionales de educación infantil en los centros. No es posible que un solo profesional por aula responda a *todas* las necesidades de los niños y las niñas, no siendo las del control de esfínteres lo más importante, ya que en el segundo ciclo de infantil se producen de forma esporádica y anecdótica (aún así han de atenderse desde lo educativo como personas que son).

Esto implica que la Administración competente, en este caso la Consejería de Educación de Madrid, no puede hacer dejación de su responsabilidad y animar a que los ayuntamientos entren en el horario lectivo de los centros con un personal no especializado. O se les traspasan todas las competencias con los recursos suficientes a los ayuntamientos o no se puede delegar sólo algunos ratos y algunos tipos de actividad en la educación de los niños y las niñas.

Carmen Ferrero

Nuestra portada



Víctor, Pau y Tatiana son en estos momentos unos habidos jugadores del *cesto de los tesoros*, están intensamente interesados en preguntarse *¿qué es esto?*, cuando su mano sujeta una cinta, una esponja o un cepillo. Descubrir los objetos que con tanta delicadeza ha seleccionado Àngels, su maestra, es una gran actividad en estas edades en las que tanto disfrutaban al conocer el olor que desprende un limón cuando lo tocan, a la vez que perciben cuánto pesa, cuál es su perímetro, cómo es su textura. Su actividad de descubrir los objetos que contiene el cesto, puede durar y durar, y nos ofrece nuevos datos sobre sus capacidades e intereses. En la imagen de Clara Elías captada para esta portada, podemos observar cómo el otro, el igual pero diferente, es también una cuestión interesante a descubrir en estos primeros años.

La revista **Infancia** estrena

página web

www.
revistainfancia.org

¡Te invitamos a visitarla!

Mario Mariotti
Colección Manos Vivas
Madrid, Susaeta, 1991

Sugeresntes libros para mirar y soñar. Las excelentes fotografías nos presentan a un único protagonista: la mano, la mano futbolista, la mano directora de orquesta, la mano que adopta múltiples formas de animales... la mano transformada. A partir de 3 años.



Los derechos del niño
Barcelona, Lumen, 1989

Convención sobre los derechos del niño. Los niños primero
Barcelona, Lumen, 1996

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO
LOS NIÑOS PRIMERO



Los derechos de los niños y niñas, con la colaboración de conocidos ilustradores. Libros con una buena edición, cuidada y bien coordinada. Para compartir en casa o en la escuela. A partir de los 6 años.

Haur Liburu Mintegia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Aula de Innovación Educativa, núm. 97, diciembre de 2000

«La expresión instrumental en la educación infantil»

Juan Rafael MUÑOZ

Bambini, noviembre de 2000

«Giochi, salti e capriole»

Marzia CARDINI, Maria Piera BONAZZOLA, Fabia GENONI, Giulio REGGIO

«Andar per laboratori»

Daniela CAPPARINI, Anna COSTANTINI, Leda di FEDERICO

Cuadernos de Pedagogía, núm. 297, diciembre de 2000

«Escuela y Medios de Comunicación» (Monográfico)

VARIOS AUTORES

Scuola Materna, núm. 8, enero de 2001

«Diritti del bambino e spazio educativo»

Andrea BOBBIO

«Risorse e sconfitte della scuola materna: il parere delle educatrici»

Sira Serenella MACCHIETTI

«Prosoettive della fiaba»

Lara MIANA

Vita dell'Infanzia, núm. 9, noviembre de 2000

«La favola della vita: il bambino evolutore»

Augusto SCOCCHERA

«Secondo sesso e terzo mondo: i diritti, la famiglia, la società»

Virgilio NARDUCCI

«Le qualità del bambino nella ricerca contemporanea»

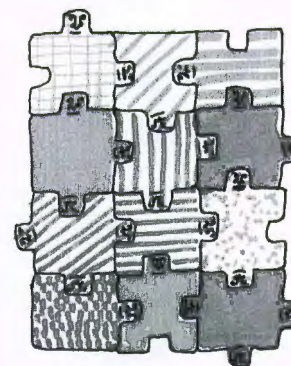
Luigia CAMAIONI

CUADERNOS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA

9

Repensar la enseñanza desde la diversidad

Esteban Rubio Rivera y Laura Rayón Rumayor (Coords.)



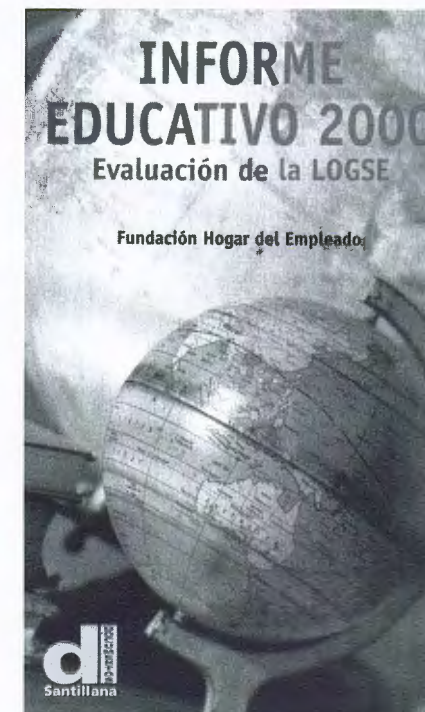
Publicaciones M.C.B.P.

E. RUBIO, L. RAYÓN (coords.): **Repensar la enseñanza desde la diversidad**, Sevilla, Kikiriki Cooperación Educativa, 1999.

Este libro conjuga dos enfoques complementarios y convergentes. Uno, centrado en el análisis y reflexión teórica de la educación en la diversidad desde diferentes perspectivas: evaluación, currículum, ideología. Un segundo enfoque, que presenta experiencias innovadoras sobre diferentes ámbitos temáticos: tutoría, orientación, agrupamientos, programas de garantía social, diversificación curricular, necesidades educativas especiales, investigaciones realizadas en las aulas.

VARIOS AUTORES: **Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE**, Madrid, Santillana, 2000.

El presente informe sitúa la Ley en el contexto de las leyes europeas, analiza su evolución, confronta las opiniones de comprensividad y diversidad, o de la enseñanza pública y la concertada, plantea las problemáticas que han ido surgiendo en las autonomías o con las humanidades. Para acabar, desde el Ministerio de Educación y desde puntos de vista más críticos se aportan soluciones a los nuevos problemas que han ido apareciendo.



Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos:

Nombre:

Dirección:

Código Postal:

Población:

Provincia:

Teléfono:

Correo electrónico:

NIF:

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

Precio para 2001 (IVA incluido):

España: 5.400 PTA. / 32,45 euros

Europa: 6.730 PTA. / 40,46 euros

Resto del mundo: 7.110 PTA. / 42,73 euros / 42 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular

Entidad

Oficina

Dígito control

Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Suscripción por Internet: www.revistainfancia.org

Edición y Administración:

Associació de Mestres de Rosa Sensat.
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tel.: 93 481 73 81 Fax: 93 301 75 50 Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó
Coordinador y jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Lola Martínez, Pilar Martínez, M.ª Lucía Pellejero, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Rosa Securun, Magdalena Vallejo, Manuel Vergara

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M.ª Rosa Oria, Isabel Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro

Aragón: Gloria Menal, Manuel Vergara

Asturias: Marta M.ª Álvarez, Jorge Antuña, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

Canarias: Hilda Armas, Lucrecia Figueroa, Milagros Leal, Lola Martínez, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana

Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla

Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena Vallejo

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

Extremadura: Piedad Carpintero, M.ª Paz Pellisa

Galicia: Clara Agra, M.ª Luz Agra, Lois Ferradás, Ana Otero, Julia Paz, Joaquina Rodríguez, Marina Vázquez, Amalia Villanueva

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

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.ª Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto cubierta: Clara Elías

Impresión: Gráficas y Encuadernaciones Reunidas. Tambor del Bruc, 6.
 08970 Sant Joan Despí (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90

ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Tel.: 93 481 73 79

P.V.P.: 940 PTA. ejemplar (IVA incluido) 5,64 euros

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



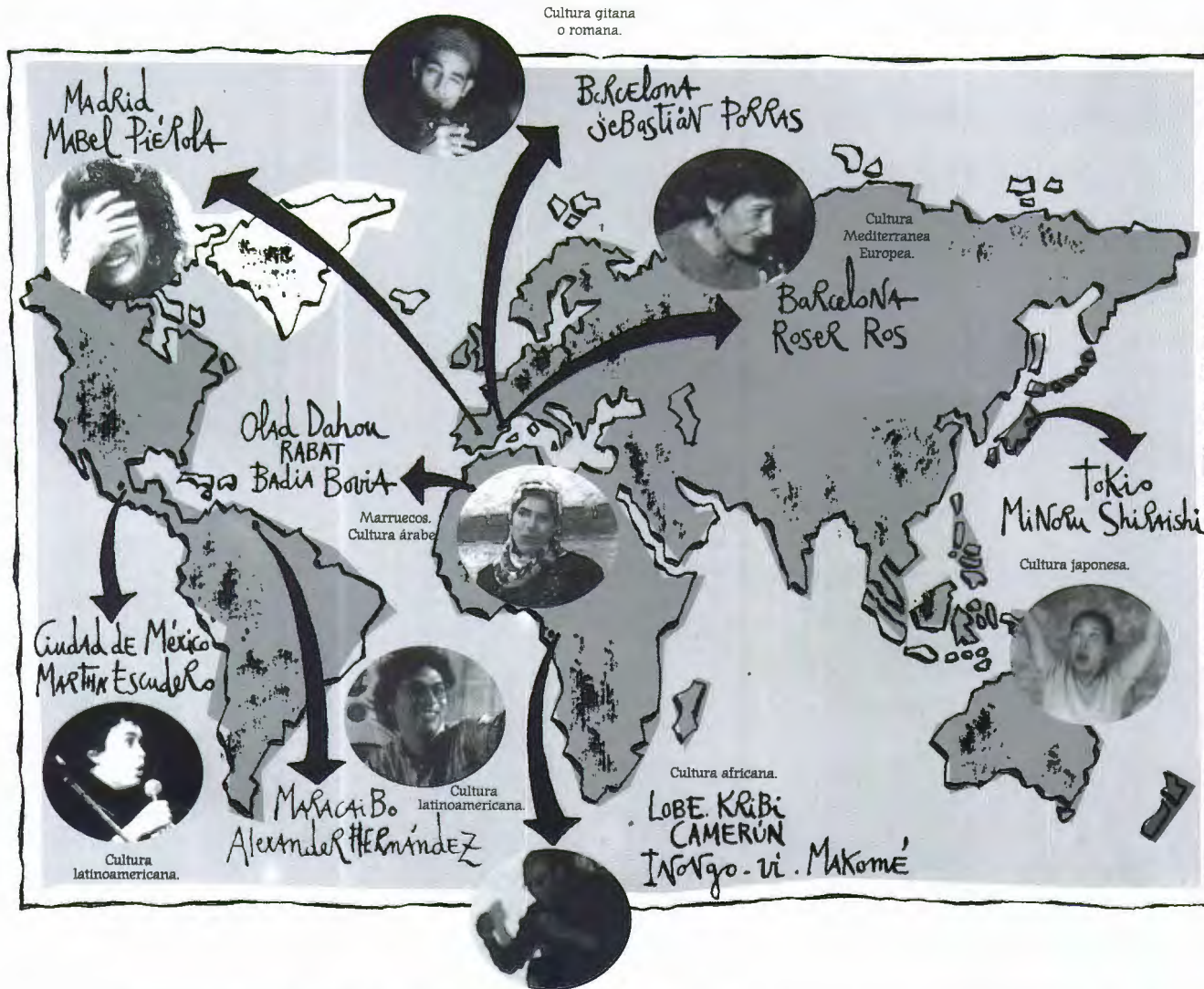
MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA GENERAL DE 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.

Cuentos de todos los colores



tasmanias

Cuentos de todos los colores es una colección escrita por narradores de los cinco continentes que, con un lenguaje sencillo y fácil de entender, nos acercan a otras tantas culturas. Una magnífica forma para iniciarse en la manera de pensar de otros pueblos de la mano de Espasa y Rosa Sensat. Es una colección cuyos 4 primeros títulos son: *Cuentos sobre los orígenes*, *Cuentos de animales*, *Cuentos de encantamientos* y *Cuentos de ingenios y otras trampas*. Desde la cultura gitana a la africana pasando por la árabe, la europea, la latinoamericana o la japonesa.

Todas las culturas se unen en Cuentos de todos los colores.

R
S
S
A
T

ESPASA

PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES



El interés superior del niño. (Hacia una síntesis de los Derechos del niño y de los Valores Culturales)

485 pta. 2,91 €

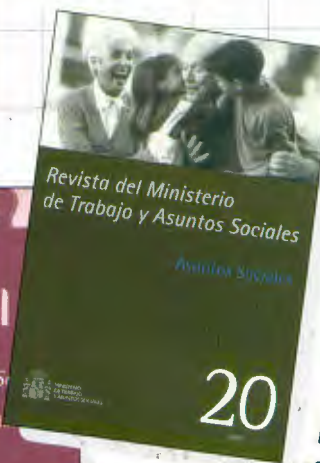
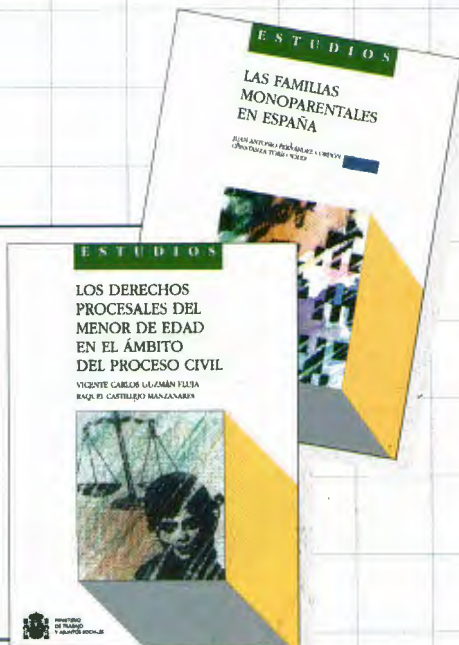
Estudios

Las familias monoparentales en España.

2.500 pta. 15,03 €

Los derechos procesales del menor de edad en el ámbito del proceso civil

1.700 pta. 10,22 €



Revista del MTAS

RTD.- Serie Derecho del Trabajo

RTS.- Serie Seguridad Social

RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario

RTE.- Serie Economía y Sociología

RTA.- Serie Asuntos Sociales

Núm. suelto o extraordinario: **2.000 pta. 12,02 €**

2 núm. misma serie: **3.500 pta. 21,04 €**

Suscripción anual (10 núm.): **17.000 pta. 102,17 €**

Textos Legales

Código sobre protección internacional de la infancia

4.000 pta. 24,04 €



Guías

Adopción de niños de origen extranjero

Gratuito



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Distribución y venta: **MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA**
Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid. Tel.: 91 554 34 00 / 78 06 - Ext.: 3003. Fax: 91 533 38 47