



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

2005
92
JULIO
AGOSTO

40 Escuelas de Verano

Cuando año tras año se organiza una Escuela de Verano parece lo más normal del mundo. Deviene una actividad habitual y pocas veces se dispone de tiempo para hacer una parada, para mirar esta actividad con una cierta perspectiva o distancia. La 40 edición es como una invitación a la parada para hacer una reflexión sobre esta sorprendente actividad de formación de maestros.

Tal vez un primer aspecto a destacar es la sorpresa, la admiración, que genera fuera de nuestro país. Desde Brasil a Chile, desde el Reino Unido a Italia, la Escuela de Verano genera admiración por razones diversas. La continuidad podría ser una; otra, la fidelidad de tantos maestros y maestras al participar, como, por ejemplo, Tere Majem, a quien se dedica esta revista; el clima de entusiasmo; el rigor tanto en la teoría como en la práctica; junto al gozo de la acción profesional, abierta al contexto social y cultural; el compro-

miso en la educación, en la pedagogía, vinculados a la política, a la exigencia de nuevas políticas; éstas son algunas de las muchas facetas de la escuela de verano que generan admiración desde fuera.

Quizás sea, en parte o en todo, lo mismo que entusiasmo a Eladi Homs el año 1910 en Chicago al ver la escuela de verano, que, por aquel entonces y en aquella ciudad, organizaba Dewey, una escuela de verano que aglutinaba maestros de todo el país que querían cambiar sus mentalidades para cambiar la educación y la escuela.

Quizás sea el impacto que las Escuelas de Verano de la Mancomunidad y de la Generalitat republicana dejaron en tantos maestros lo que hizo que, sólo creada, la escuela de maestros Rosa Sensat ya pensase en recuperar la Escuela de Verano.

Quizás sea porque en el imaginario colectivo de los maestros la Escuela de Verano se convertido en sinónimo de profundización, de encontrarse con otros maestros con inquietudes compartidas, de constatar que son más de los que a veces se piensa, que existe la posibilidad de que estas

inquietudes superen límites y fronteras, que en todas partes hay maestros con los que es posible co-construir un futuro educativo positivo para los niños y los jóvenes.

Quizás sea por todo eso por lo que esta 40 edición de la Escuela de Verano de Rosa Sensat queremos convertirla en una fiesta de la pedagogía, una fiesta con todas aquellas personas e instituciones con las que durante todos estos años hemos podido construir una realidad para la educación y para la escuela, una realidad que se ha querido que incidiese en las políticas del país.

Tal vez este sueño compartido, esta utopía posible, hecha realidad en tantos pueblos y ciudades de la vieja Europa, es lo que dará forma a la Declaración Por una Nueva Educación Pública, construida de manera colectiva. Deseamos que sea aprobada por todos aquéllos que como nosotros todos los días trabajan para hacer realidad la Europa de los niños y los jóvenes como ciudadanos de pleno derecho, la Europa social y solidaria con el mundo.

¿Un sueño tal vez? Nosotros pensamos que es posible y te invitamos a hacerlo realidad.

Educador de 0 a 6 años	Tere Majem, maestra de los más pequeños	<i>Infancia</i>	2
	El cesto de los tesoros	Paquita Claveria, Agnès Ortiz, Mercè Vilarò	3
	La formación	Xavier Gimeno	4
	La vinculación de la escuela infantil con las familias	Silvia Morón	8
Escuela 0-3	Cuando las pequeñas cosas son grandes	Carme Cols	11
	¿Cómo hablamos a los niños?	Montserrat Fabrés	13
	Unos espacios y unos tiempos de socialización y aprendizaje	Montserrat Jubete	16
Buenas ideas	Las TIC complementan y mejoran las actividades	Grupo de Informática de Rosa Sensat	22
Música	La audición	Xavier Relats, Gabriela López	23
Escuela 3-6	Beber agua y algo más	Josepa Gómez	24
	Mejor todos juntos, familia y escuela	Elisabet Abeyà	28
Infancia y sociedad	La abuela sonrío	Rosa Serra	33
	Del programa «Ya tenemos un hijo» al programa «Ya somos madres»	Aurora Ribas, Elena Pellicer, Núria Esteban	37
Infancia y salud	Comer en la escuela, ¿una oportunidad perdida?	Lluís Serra	40
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca			47

Ser maestra de niños pequeños es tal vez una de las profesiones más apasionantes del mundo, da la posibilidad de estar próximo al proceso acelerado, excepcional y extraordinario que los niños y niñas hacen en estas primeras edades.

Cada día, en muchos momentos, puede descubrirse si se observa con atención la actividad del pequeño en su movimiento, su expresión, el progreso continuado que realiza en el descubrimiento de sus propias posibilidades y las que el mundo que lo rodea le ofrece.

Un período en el cual, también son muy evidentes las maneras tan diferentes de actuar e interactuar, las diferentes maneras de descubrir y de aprender.

A diferencia de hacer de maestro de los mayores, que puede ser también apasionante, la maestra de los pequeños sabe

que habrá compartido con el niño el período más importante de su vida y que el niño no la recordará, llevará su impronta anónimamente. Son tal vez las dos razones: la acción anónima en el período de máximas potencialidades lo que hace también que los maestros de los más pequeños sean personas muy especiales, muy enamoradas de su trabajo, de la responsabilidad y el compromiso que este comporta hacia cada niño y con la sociedad.

Si nos paramos a pensar en la historia pedagógica de nuestro país, nos resultará

difícil identificar grandes figuras y más aún si hacemos esta investigación en la educación infantil, pero lo que caracteriza nuestra historia pedagógica es que está llena de grandes maestros. Todo el mundo podría hacer una larga lista de maestras excepcionales que de manera anónima han transformado la realidad educativa, para los niños más pequeños durante todo el siglo XX.

Tere Majem ha sido una de estas grandes maestras. Y con este número de la revista queremos hacer un homenaje a su

trabajo bien hecho, y, con ella, a todas aquellas maestras anónimas, conocidas tan sólo por aquellos niños y niñas que han tenido la

suerte de conocerlas y no las recuerdan, de las familias y compañeras que tan bien las recuerdan.

Por lo tanto, toda la revista está dedicada a una maestra, a Tere Majem, a su pensamiento y a su acción como maestra de los más pequeños, a lo que ella daba valor en la educación de los niños. Su personalidad como maestra, los temas que más ha trabajado o los que más le han preocupado. Un recorrido desde su formación a su acción como maestra de maestras, una acción coherente intimamente ligada a su personalidad humana.

La acción de Tere, compartida también con tantas maestras de los más pequeños del siglo XX, es la del compromiso social, para que todos los niños sin exclusión, disfruten del derecho de gozar de una escuela infantil que responda a sus potencialidades y a las necesidades de sus familias. Un compromiso que la ha llevado a luchar políticamente, a participar en todas las manifestaciones a favor de una nueva educación pública, en debates y discusiones intensas, en un padecimiento, por la falta de decisión y acción política en favor de los niños. En este aspecto de su trayectoria profesional Tere mostraba una personalidad valiente, decidida, infatigable, capaz de dirigirse a toda institución, a toda representación política con la única finalidad de hacer comprender el alcance de la necesidad de garantizar una educación de calidad a todos los niños, algo en lo que ella no escatimaba esfuerzos ni constancia.

Así es como en este número de la revista se recogen los temas más destacados de su trabajo como maestra y como maestra de maestras, y lo hacen aquellas personas que la han conocido, algunas a partir de sus propios textos, perfectamente guardados y ordenados en unos archivos pulcros, en los que amigas y amigos ahora han encontrado pequeños tesoros sobre lo que pensaba y escribía de cada tema, qué la sorprendía en la relación con los niños y la vida en la escuela. Unos archivos que, al lado de otros grandes maestros, formarán parte del patrimonio documental de la biblioteca de Rosa Sensat. ■

Tere Majem

maestra de los más pequeños

Infancia





El cesto de los tesoros

**Paquita Claveria,
Agnès Ortiz,
Mercè Vilarò**

Esta breve selección de textos de Tere Majem hecha por las autoras nos acercan sus ideas sobre el cesto de los tesoros, esta idea de Elinor Goldschmied, pedagoga e íntima amiga de Tere, de la cual se hizo una predicadora, difusora excepcional, lo cual Goldschmied sabía porque compartían los descubrimientos que esta oferta pone al alcance de las niñas y los niños.

Al lado de los pequeños he aprendido muchas cosas. A menudo me he sorprendido de sus capacidades cuando se los deja hacer. Nuestra intervención a menudo los frena. Es preciso tener sensibilidad y creatividad. Y he podido observar que la propia actividad genera actividades nuevas y hace avanzar al niño. Es un reto que plantea al maestro.

La Escuela infantil ha cambiado porque cuando se profundiza en un aspecto de la vida diaria, repercute necesariamente en el resto de actividades. Lo que cambia es el concepto de niño, de educación y la manera de hacer de maestra.

El niño va aprendiendo todos los días a través de sus propios ensayos, independientes y constantes, y por la experiencia que va acumulando si la organización del tiempo, del espacio y de los materiales se le ofrecen de una manera adecuada.

El cesto de los tesoros ofrece elementos de progreso a los pequeños, favorece y permite que estén siempre activos, positivamente ocupados y concentrados en la propia acción. Amplía las sensaciones y el pensamiento. El niño aprende a decidir y a sentir el placer de la sorpresa.

Esta actividad crea una atmósfera de calma y tranquilidad que relaja el adulto y a los niños. Todos están ocupados y alegres. El buen ambiente permite conocer mejor a cada niño y respetar las decisiones y el ritmo de cada cual.

A las familias les sorprende la oferta de materiales y cuando descubren todo cuanto el pequeño puede hacer con estos objetos tan sencillos, también en casa les ofrecen más variedad. Y los padres descubren las competencias de sus hijos.

Los pequeños que han podido disfrutar de una buena oferta de materiales serán personas que apreciarán la diversidad como un valor que las hará más tolerantes y respetuosas; porque desde bien pequeños ya habrán podido descubrir el valor de las diferencias. ■

La formación a lo largo de toda la vida: la suya y la nuestra

Sobre textos de Tere Majem

El autor se adentra en los documentos sobre la formación que Tere Majem fue recogiendo durante años. Los hay desde que cursó el Plan especial de Magisterio, hasta otros más recientes, que tienen que ver con su trabajo como asesora de educación infantil.

Antes de iniciar este escrito quiero dar las gracias a los herederos (familiares y profesionales) de Tere, quienes me han permitido escoger y revisar las diferentes carpetas que, de manera organizada, ella utilizaba para guardar, con la pulcritud que la caracterizaba, aquellos documentos que para ella eran significativos en su trayectoria profesional o aquellos relativos al ámbito familiar con proyección pública desde el año 1976 al año 2004. En la revisión de las carpetas he podido revivir aspectos sobre temas compartidos con Tere y conocer (de la mano de Irene Balaguer) otros que yo no había tenido ocasión de descubrir antes. Así que gracias anticipadas.

Centraré mi mirada sobre un tema que algunos compañeros y compañeras saben que me tiene ocupado de manera reflexiva y aplicada los últimos años de mi vida profesional. Me estoy refiriendo a la formación de los maestros, de los educadores. Cuando hablo de la formación me estoy refiriendo a todo aquello que hemos hecho y hacemos los maestros y los educadores para incorporarnos a la profesión y para seguir en ella con consistencia. Cuando digo consistencia lo relaciono con: «solidez, firmeza; coherencia entre las partes de una cosa». Consistencia a la manera de Tere a lo largo de su ciclo vital como profesional comprometida con la educación de los más pequeños.

Xavier Gimeno

Formación inicial y permanente

¿Cuál fue la formación inicial de Tere como educadora? ¿Cuál fue su formación permanente?

Estas dos preguntas tienen mucha relación con la forma en como se ha institucionalizado uno y otro tipo de formación para el conjunto de educadoras y maestras de Educación Infantil en los últimos tiempos. Tienen también que ver con la forma en que uno y otro tipo se articula a lo largo del desarrollo profesional docente.

Hay que recordar que la formación inicial reglada y regulada de los profesionales de la educación de los más pequeños es un fenómeno muy reciente. Vinculada, primero, a escuelas profesionalizadoras como por ejemplo las «Normales» u otros tipos de instituciones, el carácter universitario superior se ha adquirido desde hace bien poco tiempo.

Por lo que se refiere a la formación permanente el camino de su institucionalización ha discurrido a través del recorrido iniciado por los encuentros de los maestros y educadores preocupados por reflexionar sobre las propias prácticas de modo colegiado con la estructura que otorga el asociacionismo profesional y que últimamente se ha reformulado a través de la creación de redes y centros donde se organiza y gestiona la formación continua de manera más o menos descentralizada y para hacer llegar esta formación a la totalidad de los profesionales.

Así es que, de la documentación que he revisado, focalizo la atención en los trabajos que Tere realizó en su formación inicial-permanente



cuando cursó el Plan Especial de Maestros de Educación Infantil en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). En algunos de los trabajos para su evaluación e incluso en alguno de los exámenes escritos hallo referencias a aspectos que la acompañaron y que todavía nos acompañan a nosotros en el quehacer de maestro.

En un trabajo sobre Didáctica de la Lengua, «La indumentaria del niño», en abril de 1987, explica de algún modo que los intereses de los niños son sus intereses como educadora

«El interés y afecto que demuestra el niño de esta edad por sus cosas, sintiéndolas tan suyas, reconociéndolas, nombrándolas y utilizándolas cada vez con más autonomía, es lo que me ha llevado a hacer este trabajo sobre este tema.

Las primeras vocalizaciones y palabras siempre van íntimamente ligadas a los objetos y personas relacionados con su propio cuerpo y todo su entorno.

Eso me permitirá evaluar la evolución de sus aprendizajes, las relaciones y comunicaciones con el entorno y el interés por su propio progreso.»

El mismo año lleva a cabo un trabajo de sociología en el que observa y describe situaciones de su grupo, situaciones de interacción niño-niño, niño-maestra, de una manera propia del más experto antropólogo participando de la situación que observa:

«Hoy de merienda los niños han tomado macedonia de frutas, y a medida que van acabando dejan su plato sobre el carrito. Sólo le queda acabar a Noelia. Me acerco a ella y le pido si quiere que la ayude un poquitín, me dice que sí con la cabeza, ya que tiene la boca llena. La animo, diciéndole que le falta muy poco...

Al cabo de un ratito, se acerca Cristian, me mira, va hacia el plato de Noelia, lo coge un tanto bruscamente y lo deja sobre el carrito diciéndome «NO QUIÉ MÁ HOMBRE»... (no quiere más, hombre) y se va a jugar.

Me quedé perpleja con su actitud, y me hizo sentir absolutamente observada, reconociendo con este toque de alerta cómo ellos están pendientes de nuestras actitudes. Sintiendo lo suficientemente libres para podemos decir lo que sienten».

Ejemplo de escena de una observadora observada.

El año 1988 escribe un trabajo donde describe un proyecto sobre rincones de juego en su escuela y queda patente la manera en que articula

formación continua con formación inicial y con la práctica profesional individual y en equipo:

«La **reflexión** sobre nuestra **tarea educativa** durante todos estos años y el interés por **irnos renovando**, nos ha ido haciendo ver que de *nuestras experiencias de trabajo* se iban configurando toda una serie de criterios que actualmente son la base de nuestro **trabajo pedagógico**.

En la escuela *Nenes i nens*, donde yo trabajo, esta **reflexión** nos ha llevado hacia una **evolución** de nuestros planteamientos que es el funcionamiento de las actividades de los niños por rincones.

Mi **colaboración** en este proyecto será una ocasión más para **profundizar** en nuestro trabajo y nuestras actitudes tanto a nivel teórico como práctico sobre lo que son los rincones de juego, como elementos favorecedores **de intercambios** entre los niños.»

La negrita es mía para destacar conceptos.

En este apartado querría destacar un último texto. Se trata de la valoración personal que hace en 1988 de la asistencia a un ensayo de la Coral Sant Jordi dentro de su formación musical.

«Yo no he tenido el privilegio de cantar en la Coral Sant Jordi, pero mis hijos sí que lo han tenido, y aunque en mi casa me dieron una buena educación musical, debo reconocer que aprendí a «amar la música» cuando fui tomando contacto con todo este grupo de personas, llenas de sensibilidad y total dedicación a su formación y a la educación de los pequeños, por un gran amor a la música y a nuestro país.»

Perspectiva holística la que plantea: pasado, presente y futuro; emoción, cognición y actuación; privacidad y publicidad; profesión y familia; individuo y país.

Creación-investigación-acción: un conjunto de rasgos formativos

Mientras ella actualiza sus conocimientos y procedimientos para incorporarse al equipo del proyecto Contexto-Infancia rescata en 1995 un texto de J. F. Longres publicado por la División de Formación Permanente del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UAB en 1976. Es un texto que introduce a los procedimientos de supervisión, y ella destaca: «La supervisión es, con frecuencia, considerada

como un control del aprendizaje y raramente como un método de formación profesional.»

Para el mismo proyecto y en contacto con Elinor Goldschmied, con la que compartió maneras de hacer con los niños y maneras de hacer con los maestros y educadoras, destaca en unas notas el 27 de enero del 1995 algunos aspectos sobre dinamización y conducción de equipos y grupos:

«Es importante analizar las características del grupo y conocer la propia forma de hacer, el estilo personal del conductor:

- No hacer diálogos.
- Compartir la mirada de todos y cada uno de los miembros del grupo.
- Compartir la demanda hecha directamente retornándola al grupo, Eso es posible hacerlo con afirmaciones como «yo creo que con... ...se recoge» o «¿Hay alguien que piensa lo mismo?» que ofrece la posibilidad de hacer hablar a los silenciosos.»

Cursos, asesoramientos y supervisiones a compañeras de la profesión

Su voluntad de mejorar las condiciones educativas de los niños y niñas pequeños la llevaron a entrar en contacto con equipos docentes de cualquier parte de Cataluña y de otras tierras más lejanas. En el caso de los equipos de escuelas y servicios de atención en la primera infancia de la nuestra país realiza asesoramientos que en algunos casos llegaron hasta a los cinco años de duración. Cuando el equipo que pedía su intervención la obligaba a alejarse de su familia y de su contexto cotidiano ella prefería realizar cursos y conferencias más puntuales.

Su participación en el plan institucional de formación de los educadores, maestras y profesores que impulsó el Instituto Municipal de Educación de Barcelona, mostró un gran compromiso, por el esfuerzo y la dedicación que le supuso acompañar a los centros en la reflexión de sus prácticas profesionales en diferentes ámbitos del trabajo docente. Pero ella lo hacía con una ilusión serena que la lleva a recoger, en marzo del 1991, en el informe de progreso del plan de formación de música de una escuela infantil de la ciudad de Barcelona (con la que trabajó de 1989 hasta 1992) la siguiente reflexión sobre la participación de los educadores:

«Participan las educadoras, y a las reuniones asisten algunas veces las cocineras. Al participar todo el equipo el nivel de interés ha aumentado respecto del curso pasado.

En algunos grupos participa más la educadora de la mañana a la hora de hacer las observaciones.

Las observaciones son bastante profundas y el vaciado es muy participativo por parte de todos.

Las reuniones del equipo las dividamos en dos partes, la primera de trabajo práctico, ejercicios de voz, repaso y registro de canciones, descubrimiento del propio ritmo y movimiento. La segunda parte, trabajo de reflexión a partir de las observaciones, las dudas y las sugerencias.

El trabajo de música se está extendiendo mucho a los padres.»

Pequeños, educadoras, cocineras y familias en sintonía musical y probablemente de otros tipos.

En el resumen de evaluación a través del informe de progreso de 1992 de otra escuela infantil de la ciudad de Barcelona (en la que estuvo de asesora de 1991 hasta 1996) incorpora reflexiones sobre las aportaciones de la formación en la práctica de las educadoras. La negrita es nuestra para destacar algunos aspectos del texto:

«**Revisando** los materiales principalmente en el grupo de pequeños, hemos podido **observar** la cantidad de material plástico que damos a los niños y la poca variedad de otros materiales.

Esta **revisión** ha servido para la **introducción** del Cesto de los tesoros en el grupo de lactantes. Su **introducción** ha servido también para hacer un **replanteamiento** de cómo se está configurando el espacio de los pequeños, y en función de qué, puesto que la mezcla de material era considerable.

Creo que esta **revisión** ha sido interesante porque se ha llevado la **reflexión a nivel de equipo, cuestionando** la utilidad del gran parque que hay en la sala de juego de los pequeños, la cualidad del suelo que favorece poco el desplazamiento de los pequeños porque es frío y duro, poco cálido.

Hemos hecho una **redistribución** del espacio en función de la evolución de los niños.

En los grupos de caminantes, con la misma táctica, hemos **reflexionado** sobre la relación que tienen los dos grupos durante ciertas horas del día. La masificación

producía inseguridad en los más pequeñitos, en cambio la intimidad y la relación individual daba seguridad y progreso a los niños, y permitía a la educadora hacer un trabajo y un seguimiento más tranquilo y profundo.

Con esta misma actitud hemos trabajado la hora de comer, en la relación de calma y buen trato al niño, respetando su ritmo, hablándole en un tono adecuado, sentándose cerca de él y no mandando desde lejos.

También a nivel de equipo han querido comenzar a **introducir** el Juego heurístico. En dos reuniones de equipo hemos dedicado una parte del tiempo a la **reflexión** y **revisión** de materiales.»

Observación, revisión, reflexión, cuestionamiento en el seno del equipo para trabajar y buscar la incorporación, la introducción, la redistribución, el replanteamiento de la acción educativa con lo más pequeños.

En el mismo centro, el año 1995, están trabajando en torno al papel del adulto ante el juego del niño. Ella toma anotaciones para preparar las reuniones que lleva a cabo con las educadoras del equipo. En una de las notas encontramos:

«El adulto no debe jugar siempre, tiene que saber discriminar cuándo ha de entrar y cuándo debe salir de una situación de juego. Con quién es preciso entrar, con quién no es preciso, cuándo... Encontrar diferentes maneras en que puede intervenir y articularlas en la cotidianeidad, ritmos, etc.

El educador tiene un encargo social = sus intervenciones son claramente con intención educativa.»

Esta última frase la quiero considerar como toda una declaración de principios éticos y políticos de la acción pedagógica con los niños y las niñas más pequeños, como toda una lección de educación en la acción.

Ahora nos fijamos en la documentación del seminario que sobre «Estrategias de intervención en el aula en el ciclo 0-3» llevó a cabo en una de las escuelas infantiles de la capital del Segrià durante el curso 1997-1198. Dentro del plan de trabajo o programa al presentar a las instituciones que organizan su intervención como formadora-supervisora recoge:

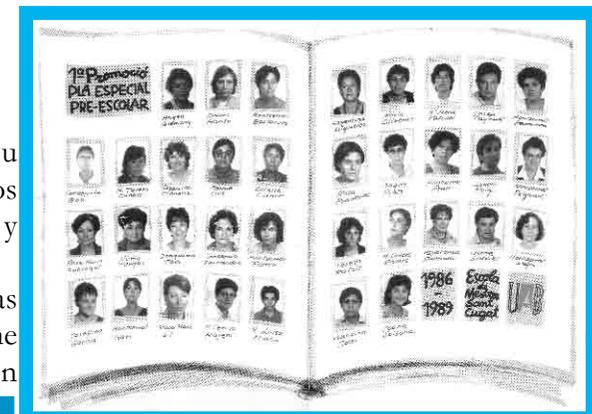
1.5 Descripción de la metodología a utilizar:

Presentación, estudio y discusión en grupo-seminario, de las diferentes situaciones de la vida de los niños y las maestras en la escuela infantil.

Trabajo en grupo, equipo-escuela, para estudiar las diferentes opciones escogidas.

Puesta en común y supervisión con el asesor del seminario.

Presentación de una recopilación-trabajo personal o del equipo-escuela al finalizar el curso (o duración del seminario) en el ICE.



Líneas de guía de su estilo de trabajo con los grupos de maestras y educadoras.

Estas «perlas» son las que yo he valorado y he querido compartir con vosotros.

Ideas, reflexiones de la Maestra Tere Majem sobre la **vinculación**

de la escuela infantil con las familias

Un recorrido cronológico, permite a la autora, acercarse a una temática central de la práctica y la reflexión que Tere Majem llevó a cabo durante su trayectoria profesional. Un recorrido que permite descubrir la coherencia de elaboración y crecimiento de una constante en su manera de hacer y entender la escuela: la relación con las familias.

Las ideas pedagógicas de Tere Majem sobre la relación de las familias con la «Escuela bressol» es uno de sus legados que hoy intentamos, no sin esfuerzo emocional, recuperar para vosotros.

Ser maestro se define como el que enseña un arte, ciencia u oficio.

Algunos creemos que Tere Majem enseñó un arte, una ciencia y un oficio.

Desde una revisión «impúdica» de sus escritos y documentos quisieramos compartir su pensamiento y su acción tanto con los lectores de la revista *Infancia* (tanto en catalán como en castellano) que la conocieron, como con aquellas nuevas generaciones que seguramente la «leen» en su libro sobre el «Cesto de los tesoros» u otros artículos suyos.

De forma muy breve, sintética y textual, recuperamos de sus escritos algunas de sus ideas que marcaron su coherencia profesional y personal a lo largo de muchos años.(1976-2004). ¡Gracias amiga!

Explicaciones sobre «El juego» de los lactantes en una reunión con las familias (1976)

« Es muy importante el marco donde se realiza el juego y la creación de una atmósfera estimulante que favorezca la adaptación de un pequeño a su medio, por lo tanto la sala ha de ser muy alegre y amplia

Silvia Morón

y también la más tranquila de la casa, para favorecer ese clima de relación y seguridad»

«¿Cuáles son las necesidades de un lactante durante los primeros meses si su jornada se reparte entre su casa y la escuela infantil?

Tres fundamentales:

- La primera de las tres: La seguridad de pertenecer de verdad a sus padres, sentir que su verdadera «base» está con ellos en su casa.
- La segunda es una relación en la escuela infantil de cálida comprensión (por lo tanto de confianza) con el personal que conoce.
- La tercera viene dada por los estímulos ofrecidos en los primeros juegos, primeras explicaciones, cuando inicia su estada.»

Explicaciones sobre qué es una escuela infantil en una reunión con las familias (1982)

«La escuela infantil es una pequeña institución, acogedora, donde el niño y la niña se encuentran como en casa. No es una substituta de las familias, sino que es paralela. Les hemos de garantizar a los pequeños la posibilidad de establecer relaciones estables y satisfactorias con los adultos que se ocupan de ellos, estímulos ricos y adecuados a través de una amplia gama de actividades de juego.

Establecer una verdadera relación no es nunca un dominio, sino una igualdad.

Para conocer, para relacionarse, es necesario querer, ¿cómo conocer? Mirar para ver, ver para entender e implicarse.»

«¿Cómo respetamos la autonomía, la individualidad y cómo recogemos las propuestas de los pequeños?» Reunión de clase con los padres y madres de caminantes. (1982-83)

Ideas sobre las características de las relaciones con las familias (1984)

«La relación con las familias: constante y estrecha.

En la entrada del niño o la niña en la escuela.

Durante la adaptación de los pequeños a la escuela infantil.

Cotidiana.

De afecto compartido, de sensibilidad en las relaciones.

De los padres con el personal.

Con informes.

Con reuniones y salidas.»



»El contacto con las familias debe hacerse desde los primeros momentos, con una obertura de la escuela, que puedan sentirse parte integrante, explicándoles la importancia de su colaboración en la tarea común de la educación de su hijo/a, hablando de las pautas en casa y en la escuela, incluso del papel de los abuelos.» (1985)

»Antes del verano tenemos que hacer el primer encuentro con la familia para preparar la entrada de sus niños.

Cómo hacer la adaptación de cada uno, presentar a su maestra o maestro.

Preparar la entrada gradual. Ponerse de acuerdo con la familia.

Explicar la importancia del primer año.

Realizar horarios reducidos. Diferenciar los horarios de la adaptación a los del curso.

Consejos prácticos. Pequeños detalles (ropa, comida).

Enseñar la sala donde convivirán y toda la escuela.»

En la adaptación de los lactantes (1987) Escola d'Estiu de Rosa Sensat

«Hay que estar extremadamente atentos a los comportamientos de los pequeños durante el período de adaptación. Este período no es solamente un problema del niño, sino que lo han de asumir todos lo que están a su alrededor: Padres, educadores, otras personas que convivan con él, abuelos, etc.»

»Hay padres que pueden sentirse celosos, otros que no quieren comentar el comportamiento del niño para no sentirse juzgados, haciendo una división de los comportamientos en casa y en la escuela.»(...)

»Creemos que es un período importantísimo en la vida del niño/a y dependerá mucho de cómo lo llevemos a cabo. De nuestra propuesta dependerá el equilibrio del niño, su tranquilidad, su desarrollo, su estabilidad y también, por supuesto, la relación con su familia.»

»En los primeros días es conveniente que el padre o la madre estén con nosotros en la escuela, que vean cómo cuidamos a su hijo/a y fijándonos bien en sus costumbres respecto del bebé y hablando mucho de su comportamiento. Esto nos ayuda mucho mutuamente, a conocernos mejor y a respetar la manera de ser del niño.»



»Si la madre o el padre ha de salir, puede dejarnos un ratito al niño/a y después volver, estar un rato más y ya irse con el pequeño. Tenemos que ver cómo lo cambia, cómo le da de comer, cómo juega con él, cómo lo pone a dormir. Y sobre el tercer o cuarto día comenzaremos a intervenir nosotros más. El pequeño/a no debería quedarse más de

cuatro cinco horas, hasta al cabo de quince días, aproximadamente, cuando ya puede hacer su horario normal, deseando siempre que no exceda, si puede ser, las seis horas.

»Es importante no cambiar ninguna de las costumbres de los niños/as en el período de adaptación y respetar las costumbres de la casa.

»También es importante que las familias no tengan prisa en dejarlos por las mañanas, ni desaparecer cuando el niño está distraído. Esto puede dar al niño la sensación de ser engañado. Sería muy raro que un niño que está bien vinculado a su familia no proteste. Es importante también que las familias sean puntuales a la hora de recogerlos, que entren y hablen con la educadora relajadamente.

»Estas ideas no son meros apuntes de perfeccionismo, son situaciones muy delicadas de una importancia insospechada.»

»A las familias les hemos de facilitar el máximo de entrevistas, que puedan telefonar durante la jornada, que se queden con su niño/a y les hemos de facilitar informes bien completos.»

»Todos los cambios se harán lenta y gradualmente. Es importante una buena planificación conjunta con la familia. La introducción de cambios (nuevas comidas) se hace en casa y luego se continúa en la escuela. Siempre se comenzará con un poquito (nunca un plato lleno) hasta que se acostumbren. Esto obliga a una revisión diaria.»

»La actitud del adulto(maestra/o) ha de ser :

- Abierta, flexible y atenta. Para captar su evolución y para favorecer su crecimiento.

- Tranquila. Sin prisas, para poder experimentar el placer de compartir experiencias con los niños y niñas.
- Disponible en el trabajo de reflexión, con los compañeros, con el equipo y en el intercambio con las familias para conseguir una coherencia en la educación de los niños.

¿Cómo adecuamos nuestras intervenciones teniendo en cuenta la diversidad familiar?(1995)

«La relación con las familias es necesaria durante toda la educación infantil. Cada escuela encuentra sus formas organizativas propias, en su proyecto de escuela, en su historia.»

»Hemos de ofrecer a las familias un ambiente y una experiencia de colaboración y comprensión en la vivencia personal de cuidar compartidamente a su hijo o hija.»

»Todos necesitamos alguien que nos escuche, con quien hablar y que confíe en nosotros.»

»Hemos de diferenciar entre lo que nosotros queremos explicar a las familias y lo que realmente las familias quieren conocer o saber.» (1998)

»Las familias esperan a sus hijos con expectativas, cada una vive su relación con los hijos de una manera determinada y diferenciada. Hay que devolverles la conciencia de su propia competencia. Para hacerlo no hay un único modelo. Hay criterios.»

Algunos objetivos de los servicios «Ya somos madres» del programa que se realiza en el Ayuntamiento de Cornellá de Llobregat. Barcelona Coordinados y dirigidos por Tere Majem (2004)

«Uno de los objetivos es hacer sentir a las madres noveles que son acogidas, que se sientan cómodas, tranquilas, sin inhibiciones, intentando crear un clima abierto y democrático que favorezca el intercambio de experiencias y la ayuda mutua.»

»El nacimiento de un hijo o una hija, cambia la vida de la mujer, de la pareja, cambia las relaciones, los ritmos de vida y, en general, es la mujer la que tiene los cambios más intensos de su vida. Y si bien las madres intentan rodearse de apoyos familiares desde el nacimiento, se encuentra un sentimiento de soledad que se expresa en una necesidad de comunicar las pequeñas y también las grandes cosas de la vida cotidiana.» ■



¿Te gustaría que te lo hiciesen a ti?

Cuando las **pequeñas** cosas son grandes

Carme Cols

Una de las cuestiones tal vez más complejas de describir e imposible de cuantificar, es la manera de relacionarse, la delicadeza de una mano que calma o de una mirada que da confianza, o de todo pequeño detalle que contribuyen a hacer la vida interesante y agradable. La autora comparte con Tere Majem el valor de lo imperceptible en educación, aquello que tal vez contribuye de modo decisiva a la educación.

—¿Puedes decirme pequeñas cosas que para ti son grandes?

He ido haciendo esta pregunta a diferentes personas, y como contestación no recibo una respuesta rápida pero sí una sonrisa especial. Explicaré la respuesta de Gemma, compañera que está haciendo prácticas en la escuela. Cuando le hice la pregunta se quedó callada con una sonrisa en sus labios. Al cabo de un rato respondió:

—Lo pensaré. Hay muchas, pero... ¡Mañana te traigo una lista!

Al cabo de dos días me trajo un papel con palabras escritas: una estrella, un beso, un abrazo, un niño.

—¿Sabes? —me dijo—, parece fácil pero, ¡ay ...! Los sentimientos son difíciles de explicar. No es la estrella, ni el beso, ni el abrazo, ni la foto..., es lo

que sucede que hace que una cosa pequeña sea grande.

Unos días más tarde me trajo otra lista que habían hecho con otra compañera: el sonido de un diapasón; una

lágrima, una sonrisa, un guiño, una fresa de bosque, el primer beso, la luz de una vela, un grano de arena del desierto. Esta lista provocó intercambio de recuerdos, sensaciones... finalmente me espetó:

—Las pequeñas cosas te las encuentras sin buscarlas. ¡Cuando sabes encontrarlas, las haces grandes!

Gemma sin saberlo me ayudó mucho a comenzar a escribir sobre el tema. Las pequeñas cosas están en la vida cotidiana. Aquello que va pasando día a día, que tal vez pasa desapercibido a la persona adulta pero que es básico para la educación de un niño.

Es la impronta que nos ha dejado Tere Majem, aquella manera tan sencilla de proceder, que contenía una amplísima y compleja manera de comprender el proceso de aprendizaje de los niños y de los adultos, la manera de establecer relaciones, de organizar espacios, de escoger materiales. La importancia de tomar conciencia de las pequeñas cosas que son grandes. Maneras que hacen plantear un estilo respetuoso de tratar a los niños. Tere siempre decía:

—Ante una situación en que no sabes qué hacer, piensa: «¿te gustaría que te lo hiciesen a ti?»

Querría explicar algunas de las pequeñas cosas que pasan en la escuela respecto del niño y del adulto, y que contribuyen al crecimiento afectivo, intelectual y social de los pequeños. Porque cuando hemos dado valor a las pequeñas cosas hemos podido hacer cambios muy significativos, provocadores, y hemos permitido que surgiesen realidades importantes, hechos interesantes...

Los sofás, o los butacones, los encontremos en diferentes espacios de la escuela. En cada punto convidan a crear el ambiente para que



pasen pequeñas cosas. En cuanto a un sofá la descripción de lo que pasa día a día no se olvida fácilmente... Cada día los reencontramos y siempre pasan allí cosas nuevas. El abuelo Pere cada mañana realiza su ritual, se sienta en el sofá con su nieta, le quita el abrigo, hablan los dos con mucha complicidad como si ambos esperasen la novedad de cada día. Siempre hay algún compañero que se acerca con alguna demanda explícita, o simplemente para charlar. El sofá provoca situaciones de relación. Momentos íntimos, de descanso, de contemplación, de escucha, de mirar cuentos, de apoyo para ponerse en pie... El espacio que se crea alrededor del sofá, donde viven y conviven niños y adultos, se convierte en un nudo de vida dinámico, flexible, acogedor.

Los pequeños detalles de la organización del espacio son importantes. Tere Majem, amante de los espacios de acogida, decía: «todo cuanto tenemos en el espacio donde vive el niño tiene que haberse pensado. Todo, todo tiene una finalidad.» Es diferente tener dos sillas y

una mesa camilla que tener una silla y una mesa pegada a la pared.

Dos sillas alrededor de una mesa redonda a la medida del adulto. Un espacio privilegiado para poder hablar en los breves momentos de dejar al niño y de recogerlo. ¡Las dos sillas invitan! La mesa redonda no separa, es como un círculo que te permite mirar el rostro.

Alrededor de la mesa y las dos sillas, en cada grupo pasan cosas diferentes. En el grupo de los más pequeños se crea un espacio para la alimentación: la madre puede dar el pecho mientras mira lo que va pasando; la maestra da el biberón o una papilla. Un espacio que nos ha ayudado a recuperar la buena costumbre de dar la comida en el regazo. En los otros grupos la mesa y la silla nos es útil para elaborar la documentación. Cada mañana la madre de Pol escribe la nota en la libreta de su hijo. ¡Una nota puede ser una gran cosa que viene de una pequeña cosa! Es la documentación que vamos haciendo día a día. La comunicación escrita a través de las libretas. Un diálogo lleno de pequeñas cosas. Todos los niños saben que lo que estamos escribiendo sobre la mesa es de gran interés para sus padres. Ellos viven, día a día, intensamente, las palabras escritas en aquella libreta. Cada día las leemos con cada uno de ellos sentado en el regazo. Unos rituales que la novedad hace que cada día sea diferente. Se ha dado valor a pequeños detalles que hacen que las libretas se valoren y que las familias las guarden como un tesoro.

Sin duda que en el marco de la escuela las pequeñas cosas pasan por la manera de hacer y de ser de cada maestra. Tomar conciencia de



lo que haces ayuda a concretar y a conquistar nuevas maneras de actuar. ■

¿Cómo **hablamos** a los niños?

Hablar al que no habla, es uno de los descubrimientos que las maestras de los más pequeños han hecho con su práctica cotidiana. El primer gran descubrimiento ha sido que las niñas y los niños desde el primer día de su vida hablan, se comunican con los otros. Y en consecuencia las maestras se han planteado cómo escuchar y cómo responder al que tanto habla aparentemente sin habla. Una cuestión recurrente en las conversaciones que Tere Majem y la autora mantenían como maestras.

Montserrat Fabrés

¿Nos hemos puesto alguna vez a reflexionar sobre este hecho, que parece tan natural y que por lo tanto no forma parte del Proyecto Pedagógico de centro, ni del P.C.C.? Bien pues la importancia de «cómo lo hacemos» es capital para establecer

una relación de calidad y de respeto hacia los niños. Es una de estas pequeñas cosas, que verdaderamente son GRANDES COSAS, en el día en día de nuestra relación con los niños. Tuve el gozo de compartir con Tere Majem algunos asesoramientos a escuelas infantiles, y para ella éste era un punto esencial, se fijaba mucho y tenía una gran sensibilidad para captar cómo la educadora se dirigía a los niños. En estas líneas os doy cuenta de ello.

El tono de voz que utilizamos. A menudo es un tono de voz muy alto que puede desconcentrar la atención de los niños por el juego que estaban llevando adelante, y que paulatinamente habremos de ir aumentándolo porque los niños también lo aumentan.

A menudo el tono de voz también es en un tono demasiado exigente, de dar una orden que queremos que ejecute el niño, cuando tendríamos que pensar que necesita un tiempo para acabar la actividad que está llevando a cabo.

Hablamos demasiado a menudo para la colectividad. «¿Quién tiene pipí?» «Id al váter antes de salir al patio», cuando en realidad -y por la etapa de desarrollo en que se encuentra- el niño aún necesita que se le hable individualmente. ¡Y eso que nos damos cuenta de que reacciona mucho mejor a nuestra demanda cuando lo hacemos así! Pues ya lo veis. NO ES PRECISO que gritemos tanto, nuestra voz, la de las maestras es demasiado protagonista.

En qué momentos hablamos y qué palabras utilizamos para comunicarnos. ¿En qué momentos? Es preciso que seamos respetuosos con la actividad de los niños y no les hablamos cuando están jugando. Podemos decir que es un momento inadecuado. Es mejor no intervenir en su juego, hablándole, si no es que es el niño quién nos lo pide. A menudo también vemos que un grupo de niños está jugando con tazas y cucharas y la maestra va y dice: «¿Me haces



un café para mí? –o bien–: Ahora querría azúcar...» «Guardemos nuestras intervenciones para otros momentos.

Los momentos en los que tenemos una relación más individual con cada niño: la acogida de la mañana, el cambio de pañales, durante las comidas. Son momentos muy ricos de intercambio entre la maestra y el niño.

Bien y... ¿qué les decimos en estos momentos de relación individual? Pues les podemos explicar lo que estamos haciendo y lo que haremos. Por ejemplo: «Ahora te sentaré en mi regazo para darte la comida...» Le podemos explicar todo cuanto hace referencia a aquella situación.

Todo eso es válido para todas las edades de la escuela infantil. Sí, sí, incluso para las niñas y los niños de 2 a 3 años, a los que, al verlos ya mayores (son los mayores de la escuela infantil), nos relajemos un tanto respecto de darles un trato individual, y lo cierto es que aún lo necesitan.



Otro aspecto a tener en cuenta son *las palabras utilizadas*. Fijémonos un momento, analicemos el impacto que algunas pueden tener sobre los niños, porque a menudo son palabras utilizadas más de una vez por la maestra de un grupo concreto o incluso puede llegar a ser un hábito adquirido por todo el equipo de la escuela. Pondré un ejemplo: «¡Anda, eres un campeón, ya te lo has acabado todo! –O bien–: ¿A ver quién será el campeón?» Aquí, con esta palabra, manifestamos claramente la noción de competitividad. Nos hemos planteado si, dentro de nuestro Proyecto, queremos inculcar al niño que sea un «campeón»?

«Ten paciencia...» -Otra expresión muy difícil, como concepto, para el niño.

O bien-: «¿Cariño que te pasa...?» Es preciso esta expresión de afecto tan personal hacia los

niños? Pronunciada de una manera rutinaria y repetitiva, posiblemente no tenga nada de cariñosa para el niño.

En otros momentos tampoco nos fijamos en lo que decimos sobre el propio niño, delante de él. Por ejemplo, podemos hablar despectivamente de cómo lo ha vestido hoy su madre... Aquí también le faltamos al respeto de una manera muy sutil.

Prevenir al niño. Decirle todo cuanto vamos a hacer con él. Esta actitud y las palabras que utilizamos llevan implícito en el niño la posibilidad de ANTICIPAR. Si la maestra le dice las cosas antes de hacerlas, él podrá ir elaborando su pensamiento y esperar sin angustia. La maestra le dice y le repite: «Después de Pau te daré la comida a ti. Cuando Pau acabe te tocará a ti.»

Comprender al niño. Y cuando un niño se hace daño, ¿qué le decimos? A menudo podemos oír: «¡No llores, que no ha sido nada...! -o



bien-: ¡No pasa nada!» Todo eso es muy difícil para el niño, en primer lugar porque se siente incomprendido, porque realmente sí que le ha pasado algo, y en segundo lugar porque le damos a entender que no nos gusta que lllore, que su llanto no es aceptado. Cuando llorar es,

en estas edades, la expresión más inmediata de sus emociones de malestar, de dolor.

En estos momentos sería más pertinente decirle que comprendemos que se ha hecho daño, y acogerlo. Así lo confortaremos, y sintiéndose más acogido se sentirá más seguro y

podrá tenernos más confianza. Seremos el adulto que vela para que el niño esté bien.

Para acabar también quiero hacer referencia a: La importancia de *pedir las cosas a los niños*. Aquí tenemos otra pauta de respeto hacia la persona-niño. Tener en cuenta al niño pasa por decirle: «¿Me dejas que te abroche el zapato?» «Por favor, habrías de sentarte para que pueda ponerte los calcetines.»

¡Ah! y otra gran cosa *SABER ESPERAR*, tan solo es preciso que demos un poco de tiempo para que el niño nos responda, pero es preciso que a cada niño le demos el tiempo que necesite.

Fijaos en *QUÉ Y CUÁNTO VALOR* tiene esta pequeña frase *CÓMO HABLAMOS A LOS NIÑOS*, que se nos convierte en una gran frase con mucha fuerza *CUANDO LAS PEQUEÑAS COSAS SON GRANDES*. ■

Unos espacios y unos tiempos

Montserrat Jubete

A medida que los cambios sociales y laborales se han ido imponiendo, modificando costumbres y creando nuevas necesidades, los sectores más dinámicos de la población se han organizado para buscar nuevas soluciones o recursos para hacer

frente a sus responsabilidades en los distintos ámbitos. Así, en los años 60 aparecieron las primeras escuelas infantiles como respuesta a la demanda de muchas familias que deseaban un centro educativo con el que poder compartir la educación de sus pequeños mientras los padres trabajaban. Treinta años después, a pesar de las promesas de las administraciones educativas de distinto signo, es evidente que no todas las familias que desearían utilizar los servicios de una escuela infantil de calidad pueden hacerlo y que es necesario ampliar la oferta educativa a niveles más acordes con la demanda real.

No obstante, existen familias que por diferentes razones prefieren que los pequeños permanezcan principalmente en casa, al cuidado

La aproximación que la autora hace de una experiencia que compartió con Tere Majem, en torno de la creación de espacios y tiempos de encuentro entre niños y adultos, la puesta en marcha de los programas «ya tenemos un hijo» y «espacio familiar». La investigación, la reflexión, el debate compartido permiten, la enumeración de las constantes que contribuyen a identificar lo que puede parecer una insignificante diferencia, cuando se trata de la gran diferencia, entre quién se propone educar o simplemente asistir a las niñas y los niños.

otros niños y niñas.

Nos encontramos ante una sociedad cambiante en la que coexisten una gran diversidad de modelos familiares, laborales, etc., si bien la demanda de apoyo a la labor educativa familiar es cada día más extensa. Tal vez por eso, los servicios de educación infantil «tradicionales» durante los últimos años se han empezado a diversificar. No obstante la experiencia que se ha evidenciado (tanto aquí como en otros países europeos) es que los servicios educativos a tiempo parcial arraigan más fácilmente en aquellas zonas donde ya existe una cierta cultura de la infancia, generada por la existencia previa de servicios educativos a tiempo completo —escuelas infantiles, casas de niños...— que, además de dar respuesta al derecho de las niñas

de socialización y aprendizaje

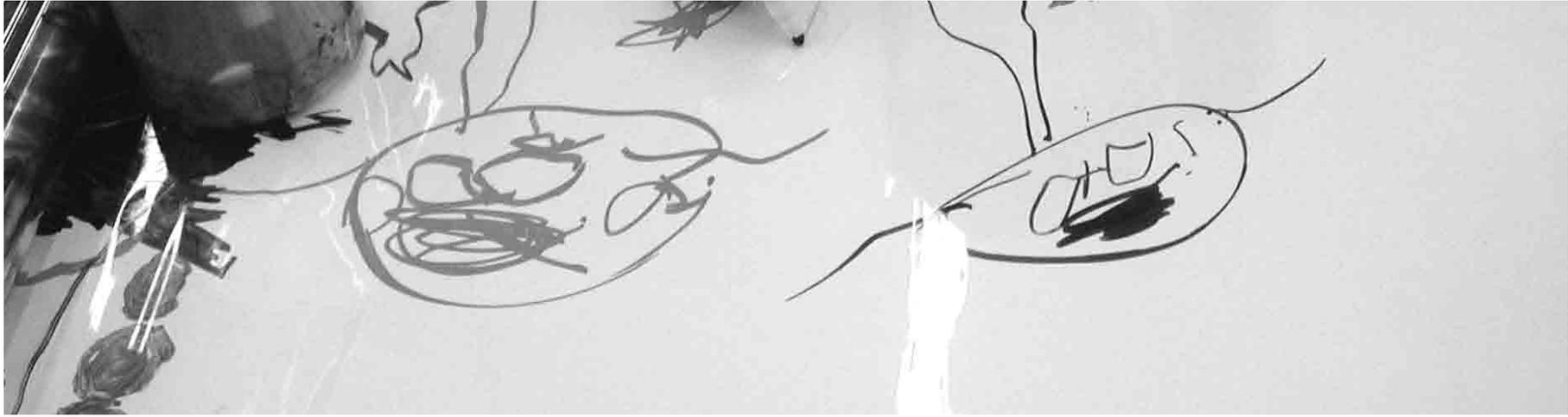
de algún familiar, generalmente la madre o los abuelos, sin que ello signifique que no estén dispuestos a que el pequeño frecuente un par de días por semana y durante unas horas algún centro donde ampliar sus experiencias y relacionarse con

y los niños a participar en contextos educativos extrafamiliares contemplen las necesidades de las familias de compartir la educación de sus hijos mientras trabajan.

Independientemente de la modalidad adoptada, todas estas iniciativas deberían participar de la misma concepción educativa que cualquier institución de educación infantil, y, por ello, sus principios y criterios no deberían ser diversos sino idénticos: garantizar una atención de calidad a los niños y niñas y ofrecer apoyo a la tarea educativa familiar.

Buen ejemplo de ello lo encontramos en dos de los servicios educativos a tiempo parcial, pioneros en la ciudad de Barcelona y en nuestro país: «Ja tenim un fill» y «Espai Familiar» (creados por la administración municipal) diseñados con la intención de dar respuesta a las nuevas necesidades familiares en relación a la educación de los más pequeños.

«Ja tenim un fill» (Ya tenemos un hijo) se inició a finales de los 80 en un centro de atención a la mujer de la zona norte de la ciudad con la intención de ofrecer apoyo y orientación a las mujeres que acababan de ser madres. Se dirige fundamentalmente a las mujeres que acaban de ser madres (aunque los padres también son bien recibidos) y a su bebé, durante los primeros meses de vida de los pequeños.



Su objetivo: ofrecer un entorno privilegiado en el que las madres y padres puedan observar a sus hijos, así como aportarles el apoyo necesario para que se sientan seguros en el cuidado del pequeño, y competentes para interpretar y responder lo mejor posible a sus demandas, en el momento oportuno. Para ello se ofrece la posibilidad de asistir al servicio semanalmente, durante unas tres horas, y de incorporarse a grupos estables, conducidos por profesionales de educación infantil, que ofrecen apoyo y fomentan la colaboración y la ayuda mutua entre las personas que lo frecuentan.

«Espai Familiar» (Espacio familiar) es otro servicio de educación infantil a tiempo parcial que se puso en marcha poco después, en el año 1991, inspirado en fórmulas y experiencias existentes en diversos puntos de Europa. Está dirigido a los niños y niñas menores de 3 años, no escolarizados, pueden asistir al servicio, acompañados por algún adulto de su entorno familiar (habitualmente la madre, el padre, los

abuelos... etc.) dos veces por semana, los días previamente acordados con las maestras responsables del centro. Así, cada «pareja» o «día-da» se incorpora a un grupo estable de pequeños y adultos formado por un máximo de 12-14 parejas que compartirán espacio, vivencias y relaciones durante el tiempo que dure su paso por el servicio (hasta que los niños y niñas se incorporan a alguna escuela 0-3 o 3-6). Está organizado como un espacio de juego, encuentro y relación para mayores y pequeños, se propone favorecer el desarrollo general de los niños y niñas y ayudar a los padres y madres a prevenir situaciones de riesgo derivadas del aislamiento en que viven en la actualidad gran parte de familias y la dificultad para interpretar las crisis de crecimiento presentes en el desarrollo infantil.

Tanto «Ja tenim un fill» como «Espai familiar» parten de la confianza en la competencia de los padres/madres como primeros educadores, del derecho a la diversidad y de una concepción del

término ayuda/apoyo basada en la colaboración y el protagonismo de todos los participantes, y del intercambio social como generador de aprendizaje.

Ambos servicios disponen de una estructura ligera y flexible, por lo que se refiere a horarios y compromiso de asistencia, lo que les permite adecuarse a una mayor diversidad de necesidades y demandas de pequeños y adultos.

La práctica educativa en estos servicios, como en cualquier institución de educación infantil gira en torno a tres ejes fundamentales:

1. La relación entre los profesionales y las familias, que se concreta en una intervención muy respetuosa de los profesionales con respecto a los pequeños y los adultos que los acompañan. Se trata de estar atento y disponible a las posibles demandas de la madre en relación al hijo o a su función materna, sin forzar confianzas ni dar opiniones ni consejos. La función de los profesionales es la de ofrecer apoyo a la

relación entre padres e hijos, aceptando tanto la necesidad de distanciamiento y descanso de algunos adultos respecto del hijo, como la sobreprotección de otros, ayudando a que el padre o la madre que lo requieran encuentren por sí mismos nuevas formas de relación con el hijo, aportando información sobre el desarrollo infantil, haciendo notar cómo resuelven ciertas situaciones otras madres, de forma que cada uno pueda reflexionar y replantearse la propia forma de actuar, sin crear angustias ni malestar.

2. El tratamiento de la diversidad, que implica aceptar prácticas educativas familiares diversas, con la consciencia de que no existe un único modelo educativo válido, y que los valores y la cultura de cada familia dan lugar a una gran diversidad de prácticas educativas, la mayoría de las cuales son tan pertinentes como cualquier otra desde el punto de vista del desarrollo de los pequeños.

También hay que tener en cuenta que en estos servicios la composición de los grupos incluye adultos y pequeños de diferentes edades, y que hay que añadir a la diversidad fruto de las experiencias e interacciones vividas en la propia familia y de la particularidad de cada individuo, la diversidad propia de la diferencia de edades, que implica momentos madurativos diferentes, y, por lo tanto, habilidades y necesidades bastante diversas. Su tratamiento pasa por la oferta de propuestas muy abiertas y materiales polivalentes que se ajusten a los intereses, habilidades y requerimientos de los diferentes pequeños.

3. La organización social de la actividad de los pequeños, es decir, la planificación, selección y distribución de espacios y materiales de forma que sugieran relaciones y actividades consideradas de interés para el desarrollo de los pequeños. Se trata, en definitiva, de ofrecer un entorno formalmente estructurado con una clara intencionalidad educativa en el que es cada pequeño quien decide qué hacer con el material, con quién y durante cuánto tiempo.

El trabajo de las profesionales

En ambos servicios la tarea de las profesionales se dirige al niño en relación con el adulto que le acompaña. Por ello, y para ganarse la confianza y el consentimiento tanto de uno como del otro, la intervención de las profesionales habitualmente se inicia con un proceso de aproximación a la díada. Sólo disfrutando de la confianza del adulto será posible aproximarse al niño y conseguir que éste acepte las propuestas y sugerencias de la educadora.

Durante el tiempo en que niños y adultos se encuentran en el servicio se procura que dispongan de tiempo para el juego y la relación, para la observación y para la actividad conjunta, siempre con el mayor respeto hacia las necesidades y preferencias individuales. Por ello, inicialmente y con el objetivo de facilitar la tarea de las educadoras, se especificaban algunas de sus intervenciones, así como de las conductas a propiciar en pequeños y adultos durante su estancia en el centro:

- Procurar una buena incorporación de cada una de las díadas en el grupo, colaborando



a que cada cual encuentre su lugar en el mismo y facilitando la ampliación de las redes sociales de adultos y pequeños. La oportunidad de ampliar el círculo de relaciones y de observar diferentes formas de actuar aporta nuevos recursos al quehacer cotidiano y enriquece las relaciones familiares, puesto que en general la mayoría de niños y niñas mientras no asisten a la escuela, están en contacto, sobre todo, con la madre sin que otros adultos (hermanos mayores, abuelos, padre...) intervengan de forma habitual en su cuidado.

- Propiciar momentos de actividad conjunta madre/padre-hijo, de juego y atención compartida, de observación y relación entre pequeños y mayores. Situaciones en las que padres e hijos compartan diferentes actividades y juegos, con la intención de facilitar experiencias distintas a



las que tienen lugar en la familia, donde, habitualmente, el tipo de intercambios entre adultos y niños están muy vinculados a las actividades de cuidado físico.

- Proponer actividades a pequeños y adultos por separado, con el fin de iniciar una primera y progresiva separación positiva para ambos miembros de la díada, que a su vez permita a unos y otros participar en actividades que favorezcan su desarrollo personal. Se trata de facilitar el proceso de autonomía del niño, tanto a nivel de destrezas y habilidades, como en el ámbito de las relaciones afectivas, de forma que sea posible pasar de la simbiosis inicial observable en la díada a la tramitación de una distancia que permita al pequeño y al adulto interesarse por otras cosas (jugar y relacionarse con otros pequeños y distintos adultos... etc.).
- Planificar situaciones que permitan a los adultos ampliar su percepción sobre el niño. Observar cómo el propio hijo juega y se relaciona en un ambiente diferente al habitual permite percibir y valorar sus capacidades y posibilidades más ampliamente. Se ha constatado que las atribuciones de los adultos sobre las capacidades infantiles determinan en gran medida las actividades que les proponen realizar y el grado de autonomía e iniciativa que se les concede en las mismas: «se podría pensar que a partir de la interacción y observación directa de los niños los adultos mejoran su conocimiento sobre las características y habilidades de estos, y, por lo tanto, se encuentran más capacitados para hacer valoraciones más adecuadas.»
- Ofrecer a los adultos la posibilidad de intercambiar puntos de vista, expresar dudas, confrontar opiniones y compartir experiencias e ilusiones sobre la educación de sus pequeños. Muchas de las intervenciones y comentarios de los padres y madres ponen de manifiesto la convicción general de estos sobre el carácter innato de ciertas capacidades infantiles y la escasa concienciación sobre el gran valor de la tarea educativa familiar. Esta constatación confirma la conveniencia de favorecer la toma de conciencia de los padres sobre su importancia como primeros educadores. Por ello, la intervención de los educadores ha de ir encaminada a la creación de un clima de confianza, respeto y tolerancia en el cual se compartan los diferentes «saberes». El de los profesionales,

más vinculado a un «saber» teórico, y el de los padres, a un «saber» práctico pero igualmente útil y valioso.

La información que los medios de comunicación difunden entre la población es difusa y a menudo contradictoria y casi nunca consigue modificar conductas ni concepciones de fondo. Así lo constatan diversas investigaciones sobre «prácticas y concepciones educativas familiares» realizadas en diferentes puntos del Estado español. En todas ellas se pone de manifiesto que la información de que disponen los padres, relativa al cuidado y educación de los niños no siempre determina su práctica educativa cotidiana, sino que ésta se encuentra influenciada por muchos otros factores (las propias vivencias infantiles, expectativas de futuro, inseguridad en el propio rol, etc.). Esta constatación confirma la necesidad de apoyar la tarea educativa familiar, no a partir del bombardeo informativo, sino ofreciendo ocasiones para la confrontación de ideas y opiniones (en torno a los temas que los padres plantean), aportando información sobre el desarrollo infantil, ayudando a discernir lo que es cierto de lo opinable, y ayudando a profundizar en el debate de temas por los que se muestran interesadas las familias y que no por habituales son menos importantes (el sueño del bebé, la alimentación, a qué decir sí y a qué decir no...). En definitiva, alentando el sentimiento de competencia educativa y facilitando elementos que inviten a la reflexión necesaria, para que cada cual tome por sí mismo decisiones que le permitan ejercer su función parental con mayor seguridad y consistencia.



Cada uno de los servicios, sin perder de vista los principios educativos en que se basan adecuando su estructura y organización a su especificidad.

Así, «Ja tenim un fill» sigue las pautas de intervención descritas con la diferencia de que en ningún momento se formulan propuestas según las cuales los bebés deban realizar actividades lejos de sus adultos de referencia, puesto que en ese momento no se trata de empezar a hacer más elástico el vínculo entre madre y bebé, sino por el contrario de estrecharlo y fortalecerlo. Por ello, toda la sesión se desarrolla con la presencia y actividad conjunta de adultos y pequeños. El grupo de adultos conversa con sus bebés en el regazo o les dejan descansar en su cochecito y cuando lo creen conveniente los sitúan en una colchoneta situada en el centro del círculo de adultos para que pueda moverse con libertad, interactuar con los demás bebés o explorar algunos de los objetos y materiales que se han seleccionado y con ese fin puesto a su alcance.

Actividades e intervenciones de los profesionales

En la familia, habitualmente, los intercambios entre adultos y niños están muy vinculados a las rutinas de cuidado físico. Por este motivo, en estos servicios se propician situaciones en las que padre/madres e hijo/a compartan actividades y juegos mediante la aportación de diferentes materiales y propuestas. Asimismo, la observación del modelo que ofrecen los diferentes adultos en la interacción con los niños, facilita la ampliación de estrategias y recursos a emplear con el/la hijo/a en casa.

En el hogar la mayoría de niños están en contacto sobre todo con la madre, sin que otros adultos (hermanos mayores, abuelos, padre...) intervengan de forma habitual en su cuidado, por lo que creemos conveniente facilitar a los pequeños la posibilidad de jugar y relacionarse con otros niños y diversos adultos de manera que tengan la oportunidad de conocer y construir otros modelos de relación.

Otro de los objetivos de estos servicios es, como ya se ha mencionado, promover una percepción ajustada de los pequeños y de sus necesidades, facilitando la observación y valoración de las capacidades y posibilidades del propio hijo/a.

Se ha constatado que las atribuciones de los adultos sobre las capacidades infantiles determinan en gran medida las actividades que se realizan con los pequeños, las actividades que se les propone realizar y el grado de autonomía e iniciativa que se les concede en las mismas.

Valoración de las familias

La inmensa mayoría valoran muy positivamente la oportunidad de compartir sus vivencias y sus dudas con otros adultos porque, en su opinión, ello contribuye a aligerar el sentimiento de soledad en la educación de los hijos.

Mencionan que contribuye a que en casa se hable más del pequeño, de lo que hace, de lo que aprende... y que los argumentos debatidos en el servicio sean comentados con el resto de la familia aportando nuevos temas de conversación sobre la educación y el desarrollo infantil.

Algunas personas reconocen que han modificado su práctica desde que frecuentan el servicio

y mencionan que la reflexión sobre los diferentes temas que van surgiendo les ayuda a sentirse más seguras en su interacción con el hijo/a.

Otras dicen que les gusta asistir porque el espacio y los materiales están dispuestos pensando en las necesidades de los pequeños y no se han de pasar el rato «diciendo: no», como sucede en sus casas donde las necesidades de pequeños y mayores son a veces resueltas de forma poco equilibrada.

En definitiva, que todos los padres y madres se preocupan por la educación de sus pequeños y se preguntan qué medios estarán a su alcance, cuando sus hijos vayan a la escuela, para poder seguir compartiendo esta responsabilidad con las maestras y maestros, sin quedar al margen de los avances que los pequeños lleven a cabo. ■

Bibliografía

- AGNOLLI, L., y S. MANTOVANI, S. (1988) «Tempo per le Famiglie. Un'iniziativa per bambini e genitori» (Memoria de trabajo), Milán, 1988.
- BRONFENBRENNER, Urie: *Ecología del desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1987.
- BOWLBY, J.: *El vínculo afectivo*, Barcelona: Paidós, 1974.
- DOLTO, F.: *La causa de los niños*, Barcelona: Paidós, 1985.
- KAYE, K.: *La vida mental y social del bebé*, Barcelona: Paidós, 1986.
- LAUTREY, J.: *Clase social, medio familiar e inteligencia*, Madrid: Visor, 1985.
- MELTZER, D., y M. HARRIS: *El paper educatiu de la família. Un model psicoanalític del procés d'aprenentatge*, Barcelona: Expaxs, 1989.
- ROGOFF, B.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Ed. Barcelona: Paidós, 1993. Col. Cognición y Desarrollo Humano.
- SCHAFFER, R.: *Ser madre*, Madrid: Morata, 1983.
- WINNICOTT, D. W.: *Los bebés y sus madres*, Barcelona: Paidós, 1993.

Las TIC completan y mejoran las actividades

que tradicionalmente se
hacían en las escuelas

Grupo de Informática de Rosa Sensat

La correspondencia escolar no es una actividad nueva en las escuelas, habitualmente se lleva a cabo desde el área de lenguas (catalán, castellano, francés o inglés). Las nuevas tecnologías contribuyen a otorgar otro aire a esta actividad y a trabajar aspectos que no se trabajan con el correo ordinario: trabajo de imagen, conocimiento de las herramientas informáticas.

Vivimos en una sociedad en la cual la inmediatez y la imagen tienen un peso: el correo electrónico, internet, la cámara digital, el escáner y los chats ayudan a tener correspondencia entre escuelas, una actividad interesante, motivadora y ágil para los niños y las niñas.

Esta actividad se desarrolló con niños y niñas del grupo de 5 años de dos escuelas distintas de pueblos cercanos. La actividad se inició durante el segundo trimestre y duró dos cursos. A lo largo de este tiempo la correspondencia entre ambas escuelas provocó gran cantidad de actividades. Como muestra se detallan las que se realizaron durante el primer curso ■

Actividades

1. Presentación del grupo, a través de un cuadro con la foto y el nombre de cada niño y niña del grupo.
2. Carta de presentación en la que se explica el nombre y ubicación de la escuela, los temas que les interesan y el proyecto de trabajo que están llevando a cabo
3. A los niños y niñas les agrada mucho recibir las fotos del otro grupo y proponen hacer una presentación con fotos.
4. Se prepara un espacio "bonito" en clase y aprenden a hacerse fotos en primer plano con la cámara digital.
5. Piensan la frase que escribirán bajo cada foto y que después registraremos con la grabadora de sonido en el ordenador. Ello permitirá hacer un trabajo de pronunciación, ya que algunos de los niños del grupo son recién llegados y otros no tienen nuestra lengua como materna.
6. Escriben bajo su foto la frase con la que se presentan y dicen lo que más les gusta. Me llamo... y me gusta...
7. Escriben una carta colectiva en la que responden al grupo A.
8. Nos enviamos por Internet las felicitaciones de Navidad que hemos hecho.
9. Se organizan parejas y cada niño o niña elige a alguien del otro grupo para escribirle una postal.
10. Respuesta usando las edupostales. Previamente los maestros hemos solicitado una dirección de correo para los niños y niñas del grupo.
11. Respuesta a través de las edupostales. En una de ellas nos proponen entrar en un chat, porque las postales no han resultado tan rápidas y eficaces como queríamos.
12. Quedamos un día y hora concretos y entramos en el portal del edu que nos ofrece la posibilidad de chatear. Los niños proponen las preguntas y las respuestas y los maestros las escribimos en el ordenador (cada vez que obteníamos una respuesta se producía un ambiente de entusiasmo en el aula de informática). Sorprende verles esperar con ilusión que llegue la respuesta de sus amigos.
13. Clausura en el chat. El grupo B invita a sus amigos a encontrarse en la playa y pasar una mañana juntos. ¡Las nuevas tecnologías no pueden suplir esta parte de contacto humano tan enriquecedora y necesaria!
14. Durante el encuentro nos repartimos el regalo que cada grupo ha preparado para el otro grupo y aprovechamos la ocasión para hacer muchas fotos de nuestros amigos y amigas.
15. Elaboramos un álbum de fotos y escribimos los pies de foto y los títulos. Lo enviamos al otro grupo con una carta en la que les deseamos unas buenas vacaciones.

Equipo, programas

Cámara digital, Escáner, Grabadora de sonido, Cámara digital (Mavica)

Procesador de textos Word (tabla e insertar fotos), Power point, Correo electrónico, Edu365.com (edupostales), Edu365.com (chat),

La audición

Xavier Relats, Gabriela López

Cuando hablamos de audición en el aula frecuentemente caemos en el error de considerar que se trata de una actividad pasiva: escuchamos música, o mejor dicho, oímos música mientras requerimos la atención de las niñas y los niños para otras actividades. Nos referimos a pintar, escuchar cuentos, hacer ejercicios de relajación, bailar,...

Sin duda las actividades mencionadas pueden ser también muy interesantes pero en esos casos a menudo estaríamos hablando de *hacer algo con música de fondo*, no de *escuchar música*, ¿quizás porque inconscientemente consideramos que *escuchar música es no hacer nada*?

Intentemos, pues, reorientar nuestro punto de vista, o mejor dicho nuestro oído, partiendo de la base de que escuchar música requiere una actitud activa. De no ser así, nos será imposible aprender a identificar, reconocer y recordar los distintos elementos

musicales: melodías, ritmos, armonías, timbres, formas,...

Podemos empezar simplemente llevando a cabo actividades con sonidos que sean relevantes para las niñas y los niños como por ejemplo aquéllos que representan su ambiente doméstico, el de la escuela, la ciudad, los animales, la naturaleza ... También escucharemos pequeñas piezas de música a las que adicionalmente podemos añadir algún elemento narrativo o coreográfico que oriente hacia los aspectos a trabajar, siempre como elementos de apoyo y sin quitar protagonismo a la propia música.

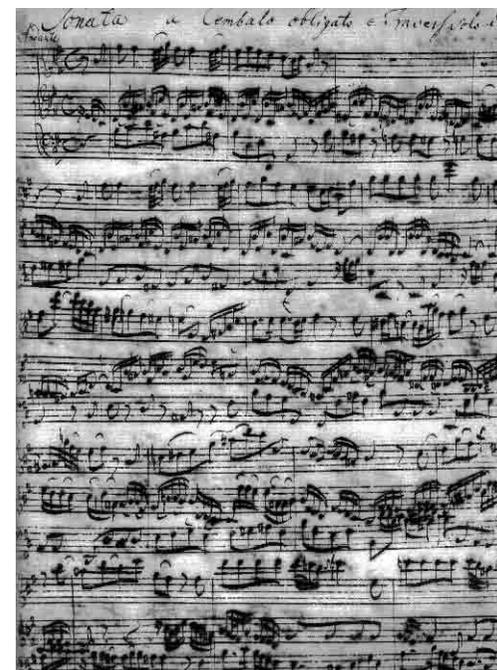
La música descriptiva y la música programática pueden sernos de gran ayuda como ejemplos de música que, sin que el texto deba ser leído en voz alta, ofrece algunos recursos extramusicales para captar la atención de las niñas y los niños. Los cuentos musicales entrarían dentro de esta categoría, pero

deberíamos adoptar como importante criterio de elección dentro de la múltiple oferta existente el hecho de que respeten la música y que, por tanto, dejen que se escuche sin hablar excesivamente encima de ella. El elemento narrativo debe ser pues únicamente una referencia a partir de la cual debemos favorecer la escucha activa de los elementos puramente musicales.

En cualquier caso, deberíamos escuchar música de todo tipo y estilos, y no solamente músicas supuestamente infantiles que a menudo se caracterizan por una simplicidad bochornosa e interpretaciones en base a arreglos muy poco elaborados. Aunque las niñas y los niños en muchos casos no serán capaces de analizar las músicas que escuchen (nosotros probablemente tampoco), eso no significa que no puedan apreciar matices, similitudes, diferencias, contrastes, ... y que por tanto, aunque sea de una

manera más intuitiva que racional, no puedan disfrutar de ello.

Al igual que en otros ámbitos del conocimiento y del arte, no debemos simplificar en exceso lo que ofrecemos a las niñas y a los niños. La música, como la vida, está llena de sutilezas. ¡Démosles la posibilidad de apreciarlas! ■



Beber agua

y algo más...

Tere Majem,
Pensaba que con el paso del tiempo sería capaz de explicar algo interesante, habiendo podido reflexionar con fortaleza, con la cabeza serena, con una cierta distancia...

Pero me está siendo muy difícil, porque cuando pienso en ti me retornan recuerdos amables, vivencias comu-

La coherencia entre el decir y el hacer, entre la vida profesional y la personal es lo que la autora desarrolla en este artículo, sobre su relación de amistad y complicidad profesional con Tere Majem. Junto al perfil como maestra, como maestra de maestras, como compañera de debates pedagógicos, glosa su personalidad entrañable, amable, delicadamente convincente y profundamente convencida, pero siempre capaz de escuchar el punto de vista de las otras.

Josepa Gómez Bruguera

nes, conversaciones entrañables, añoranzas compartidas, ideas tuyas que me han hecho reflexionar y que me han servido definitivamente.

Cuando pienso en ti siento tu calidez, tu afabilidad, tu proximi-

dad delicada... porque tienes el don de hacer que las personas se sientan bien a tu lado.

Tu calidez y afabilidad no quita que defieras encarnizadamente y con beligerancia amable las ideas que tú crees justas, adecuadas, oportunas.

Recuerdo cuando te conocí. Hace largo tiempo. Habías venido a la Escuela de Maestras para dar una charla sobre la escuela infantil. Explicaste muchas cosas pero ahora como resumen diría que en lo que mayor énfasis pusiste fue en la dignidad de la cotidianidad, la calma, la tranquilidad, el amor en todas las actividades, la atención al ambiente agradable, la finura y el cuidado con el que se presentaba la comida, como se organizaban estos momentos...

Después nos fuimos encontrando en diferentes ámbitos pedagógicos.

En estos últimos catorce años hemos compartido consejo de redacción de la revista *Infancia* y hemos discutido sobre muchos temas pero siempre te has posicionado desde la perspectiva de la defensa del niño, de las maestras y de los padres... Defendías al niño porque tenías en cuenta sus necesidades y sus competencias. Defendías a los maestros porque pensabas en





*Tere Majem
con Elinor Goldschmied.*

con los nietos y las nietas durante estos viajes.

Y en las conversaciones también aparecía el amor hacia Josep Maria, el marido amado, una ausencia que no has acabado de aceptar nunca.

Y las conversaciones sobre los hijos, sobre la educación respetuosa y liberadora que les habíais dedicado en casa y en la escuela... y los caminos que habían seguido.

¡Ah! Y tus chifladuras.

Recuerdo que al día siguiente de oírtelo decir yo tenía una reunión de obras, porque nos estaban construyendo un nuevo edificio para la escuela, y, en el patio de los pequeños, nos querían escatimar una fuente; lo argumentaban diciendo que podían ir a beber agua al lavabo de dentro. Yo, entonces, imitando la autoridad con el que tú decías las cosas dije: «Es muy importante que los niños beban agua».

Pero no las chifladuras en un sentido negativo, sino en el sentido de convencimiento, cuando las cosas no pueden ser de otro modo.

Por ejemplo aquello de la «fosa común» cuando veías en una cesta un montón de muñecas amontonadas, tal vez desnudas, tal vez mutiladas...

O aquello de que «es importante que los niños y niñas beban agua».

Seguramente lo hice bastante bien, porque tuvimos la fuente en el patio. Intenté tener tu autoridad en el sentido de aquello que se le confiere a una persona por el hecho de mostrar sabiduría, amor, confianza.

Parece redundante que, a veces, en nuestra tarea educativa, se hayan de incluir aseveraciones como ésta «es importante que los niños beban agua», o «es importante que los niños descansen», porque al igual que los adultos ellos también se cansan, o «es importante que los niños tengan éxitos», o «es importante que los niños vivan en un ambiente humano, cálido y amable» o «es importante que los niños sean felices», porque ellos, como nosotros, también lo desean y lo necesitan, etcétera, etcétera, etcétera.

Seguramente parece redundante, pero tenemos que continuar diciéndolo y contribuyendo a hacerlo realidad.

Tere Majem, gracias por haberte conocido. Te quiere, Pitti. ■

EDICIONES INFANCIA

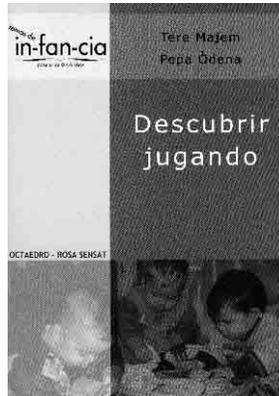
sólo para lectores
de la revista

20% de descuento

**si compras tus libros y CD
directamente a:**

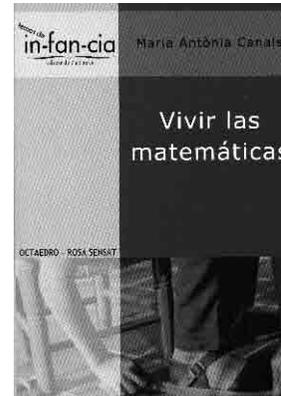
934 817 377

www.revistainfancia.org



La cesta de los tesoros y el juego heurístico.

72 págs 7,50 eur



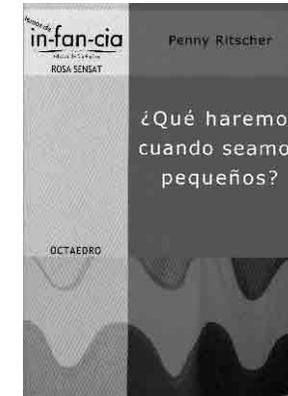
Matemáticas, juego y vida cotidiana.

96 págs 7,50 eur



La pedagogía de Loris Malaguzzi.

120 págs 8,80 eur



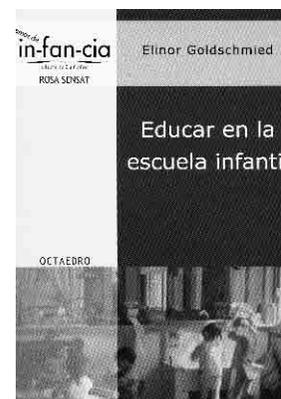
La relación entre los niños y la maestra.

80 págs 8,50 eur



Las ideas fundamentales de Vigotski.

48 págs 6 eur



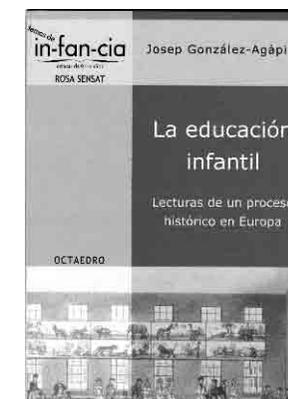
La organización de la actividad y la vida.

208 págs 12,80 eur



Seis puntos de vista sobre la educación artística.

80 págs 7,60 eur



La historia de la pedagogía en sus textos.

142 págs 9,80 eur



Experimentar y descubrir el fondo y forma de la poesía.

79 págs 7,80 eur



Literatura popular de todos los continentes.

88 págs 8 eur



Malaguzzi y la ética en su obra y pensamiento.

360 págs 22,50 eur

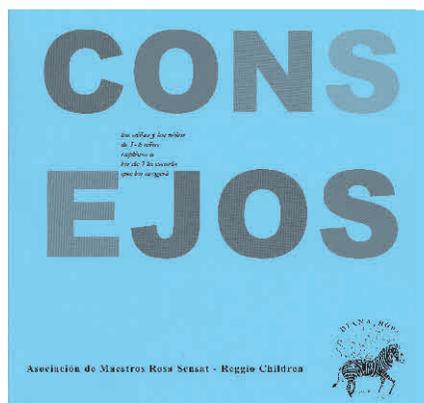


El reto de aprender el gran oficio de maestro.

42 págs 7,50 eur



Los más pequeños hablan, con el cuerpo, con la mirada, con la acción, con la relación... y en las escuelas de Reggio Emilia se documentan sus lenguajes.
62 págs 12 eur



Niñas y niños de 5-6 años explican a los de 3 los secretos de la escuela que los acogerá.
62 págs 13 eur

Mejor todos juntos

familia y escuela

Elisabet Abeyà

La autora, como muchas maestras de escuela infantil, comparte con Tere Majem la importancia educativa de las relaciones, con las niñas y los niños, con los compañeros, con las familias y la comunidad. Un pensamiento y una acción pedagógica que hacen fácil y agradable la vida a todas las personas que conviven en la escuela, un ambiente distendido, de cordialidad que permite a todo el mundo el aprendizaje.

Hay un proverbio africano que dice: «Se necesita todo un pueblo para educar a un niño» y es bien cierto. El niño se nutre de las experiencias que puede vivir con una gran variedad de personas y en una variedad de espacios y de ambientes. Principalmente en la familia, pero también con los compañeros y con los maestros en la escuela, con los vecinos, con los tenderos y con todo el mundo con quién tiene algún tipo de interacción.

Por ello la relación entre la familia y la escuela es imprescindible y necesaria; de cómo debe ser esta relación, tal vez ni habría necesidad de hablar, porque se debería dar con fluidez, naturalidad y aceptación mutua. Pero en numerosas ocasiones las inseguridades de ambas partes y también la masificación y la

rigidez del sistema escolar dificultan unas relaciones que tendrían que ser fáciles y naturales. Familias, por suerte, las hay de muy variados tipos. Las hay que son reducidas y las hay muy amplias. Las hay con padre y madre, o con una madre, o con dos, o con un padre o con dos. Las hay con muchos niños o sólo con uno. Con abuelos o sin abuelos. Los hermanos puede que tengan los mismos progenitores o no, el mismo color de piel o no, edades muy próximas o muy distantes. Y además un cúmulo de circunstancias diversas que no podríamos enumerar ni haciendo una lista muy larga.

A todas las diferencias de forma y de estructura familiar podríamos añadir diferencias culturales, de valores, de expectativas... que hacen

que hablar de familia sea como hablar de un mosaico con miles de colores y tonalidades.

Toda esta diversidad tiene cabida en la escuela, donde todas las familias se han de sentir respetadas y acogidas; y es tarea nuestra, de las maestras y de todas las personas que trabajamos en el medio educativo, conseguir que eso sea posible. A veces hay profesionales que, con muy buena intención, son partidarios de separarlo todo y de definirlo todo, y proponen explicitar muy claramente el papel de la familia y el de la escuela, y establecer unas fronteras de actuación para que los unos no pisen el terreno de los otros. Incluso se habla de contratos entre la familia y la escuela para asegurar que cada cual cumpla su papel. Pero resulta que el niño es uno y está sujeto a las influencias de los unos y de los otros y no necesita separación de papeles sino coherencia entre los diversos ámbitos donde se mueve. Básicamente en la familia es donde el niño es amado, pero es que en la escuela también lo

tiene que ser. Y básicamente en la escuela es donde el niño aprende cosas nuevas, pero es que en casa también las aprende. Espacios diferente y ambientes diferentes que ayudan a crecer con la máxima armonía posible.

Es muy importante que desde la escuela se informe a las familias de todo lo que se hace, de qué se pretende, de qué pasa... pero la información debe ser bidireccional. Y eso no quiere decir someter las familias a un interrogatorio sobre sus valores y costumbres. Quiere decir establecer una comunicación real donde los maestros podamos tener información de las familias para aprender mucho de ellas. Es verdad que porque nos dedicamos a la educación tenemos muchos conocimientos sobre el mundo de los niños y muchas veces podemos dar consejos. Pero no siempre es así. No debemos tener una actitud prepotente de «ellos no saben nada y yo los tengo que decir cómo lo deben hacer». La misma actitud de escucha que queremos tener con los niños, debemos tenerla también con sus familiares y así seguro que

aprendemos muchas cosas. Las actividades cotidianas y las relaciones familiares no tienen soluciones únicas ni maneras de hacer únicas: dormir, comer, pasarlo bien, marcar los límites, jugar... tienen mil y una posibilidades. Los maestros, al observar y acoger esta variedad podemos aprender mucho sobre la diversidad.

Cuando un niño comienza a ir a una nueva escuela, antes de quedarse solo en ella, tiene que haberla visitado acompañado de sus padres, tiene que haber jugado allí un ratito. Para los maestros es muy importante, antes de que el niño se quede en la escuela él solo, saber algo de su persona, aparte de los datos puramente administrativos (por ejemplo, aquello a lo que le gusta más jugar, con quién convive, qué relación tiene con la comida, si tiene algún animal de compañía...). Este suele ser el primer contacto con los padres o madres y es donde se comienza a establecer una relación



de confianza. Al hablar de los primeros contactos, no puedo dejar de recordar aquella niña de cuatro años que fue a la escuela con su madre para hacer la inscripción. Cuando madre e hija volvían para casa, se produjo este diálogo:

- No me gusta esta escuela. No querré ir.
- ¿Por qué?
- ¡Porque tiene paredes!
- ¡Claro que tiene paredes! ¿Y qué más da si tiene paredes?
- ¡Que yo no quiero que me castiguen de cara a la pared!

Es fácil imaginar cuál había sido la experiencia escolar anterior de este niña. Pero el caso es que como que se produjo este diálogo, la



madre lo pudo contar y pudo volver a la escuela con la niña. Tuve la ocasión de explicarle para qué cosas tan maravillosas servían las paredes en nuestra escuela y la niña al comenzar el curso vino bien contenta y se sintió acogida entre aquellos muros. Y la madre también.

Cuando ya hemos comenzado el curso y hemos establecido una primera relación de confianza y un intercambio comunicativo tenemos que continuar alimentando esta relación. Lo único que no podemos hacer es cerrar puertas y establecer barreras. Y entre las cosas que podemos hacer, hay miles de ejemplos, variados según las personas implicadas y las situaciones. Os comentaré unos cuantos extraídos de la vida en el parvulario, pero os será fácil extrapolarlos al antes o al después.

Una actividad que siempre gusta a todo el que participa (tanto mayores como pequeños)

es que los padres o madres (o abuelos, o tíos...) visiten un día la escuela para explicar algo a todo el grupo. Cuando el adulto tiene un trabajo de fácil comprensión para los niños es muy gratificante para todos que les explique su oficio. Recuerdo aquel padre bombero que nos invitó a ver las instalaciones del parque de bomberos y que además organizó la fogata de Sant Antoni en el patio con una gran profesionalidad. También aquella madre enfermera que nos trajo material del hospital (gorritas verdes, cánulas de inyecciones, vendas, calcetines de plástico..) y nos explicó cómo se curan las heridas, cómo se vendan las piernas o los brazos, cómo tenemos que proteger nuestra salud...). También aquel padre carpintero que nos enseñó las herramientas de su taller, y aquella madre campesina que nos enseñó la diferencia entre una col y una coliflor, las acelgas y las

espinacas... Pero está claro que no todo el mundo tiene un oficio tan vistoso; si pedimos a los padres y madres que nos vengan a explicar su trabajo, aquél que hace de oficinista, o el que está en el paro, o quien se dedica a las labores de la casa, se siente excluido como si no tuviera nada que contar. Y resulta que todo el mundo tiene algo para contar a su hijo y sus compañeros. Recuerdo aquel padre aficionado a la papiroflexia que nos enseñó a hacer pájaros de papel, aquella madre que nos enseñó a hacer una coca buenísima, aquella otra que sabía coser tan bien y nos ayudó en hacer unos disfraces preciosos, y aquel padre que sabía tocar la guitarra, que nos mostró como suenan las chirimías, y aquél que aprendía a tocar el violín, la madre que nos contó cómo cuidaba a su bebé, la abuela que nos enseñó juegos de cuando era pequeña, la tía que nos contó un



cuento precioso... Y tantos otros y tantas otras que día tras día nos ofrecen aquello que tienen. Recuerdo a una niña inglesa, que había llegado al pueblo hacía poco. Su madre cantaba por las noches en salas de fiestas y sólo sabía hablar inglés. No creía que pudiese enseñarles nada a los niños de cuatro años porque creía que no se podría comunicarse con ellos. Pero vino y nos cantó bellas melodías con una voz preciosa. El momento culminante fue cuando cantó una cancioncilla que le cantaba cada noche a su hija para desearle «buenas noches». Se produjo la magia. A partir de entonces, todos los compañeros ya sabían algo muy íntimo de aquella niña. Y ella fue feliz al sentir su canción preferida con su intérprete preferida en la escuela y al ver cómo aquella canción también había cautivado a sus compañeros. A partir de aquel día vino mucho

más contenta a la escuela, comenzó a jugar con los otros niños y al cabo de muy poco tiempo comenzó a hablar como nosotros.

Cuando se hace esta experiencia conviene que como mínimo un familiar de cada niño visite la escuela para hacer una actividad, porque todos los niños y niñas se sientan protagonistas y todas las familias igualmente queridas. Las ventajas son innumerables.

Por ejemplo:

- Los niños conocen a los adultos de las otras familias y establecen relaciones que traspasan los límites de la escuela.
- Se sienten orgullosos al ver a su padre o a su madre, o a algún otro familiar a quien quieren, enseñando algo a sus compañeros.
- Los padres o madres conocen a los compañeros de su hijo o hija.



- Comprenden mejor el trabajo que se hace a la escuela y los apuros que supone y aprenden a valorarlo.

Cuando hacemos salidas o excursiones muchas veces necesitamos más manos y podemos convidar a algún padre o madre a venir con nosotros. Tiene que quedar bien claro que se trata de ayudar a todo el grupo, no sólo a su chiquitín. Conviene que sea rotativo, que no siempre vengan los mismos y que todos los que quieran tengan la oportunidad de hacerlo. Se puede establecer la forma en que se hará en el inicio de curso en una reunión colectiva, por ejemplo se puede acordar que haya uno o dos acompañantes por grupo en cada salida. Está claro que muchos de padres no pueden ir de excursión con la escuela por incompatibilidad con el trabajo, pero a veces

les hace tanta de ilusión que piden un día de fiesta y lo utilizan para esta actividad. Todo depende de las posibilidades, pero también del clima de participación que se crea.

Otra forma de participación es hacer que las familias colaboren en la organización de las fiestas. En todas las escuelas cuando se hace una fiesta se pide la participación (por ejemplo: que todo el mundo venga vestido de rojo, o que todo el mundo aporte una cosa para comer...) Pero no se trata sólo de este tipo de colaboración, que los padres suelen ofrecer bien gustosos, sino de algo más, de pensar las fiestas, cómo queremos que sean, qué puede hacer cada cual... Cuando se juntan las ideas de un grupo de gente suele salir una idea que es mejor y más rica que todas ellas aisladas.

Otra actividad que pueden hacer los padres y madres es preparar juntos una obra de teatro, o bien un concierto, o bien la representación de un cuento, para hacer ante el grupo de niños. Se necesita la colaboración de la maestra en los aspectos organizativos. Puede participar mucha de gente: los actores, los que hacen los vestidos, los que hacen los decorados, los que ponen la música... Puede ser más o menos complejo según el tiempo de que se dispone o que se quiere dedicar. Haciendo teatro, los adultos se lo pasan siempre muy bien, y los niños, si no lo habían hecho antes, se animan a construir sus propias dramatizaciones para ofrecer otro día a las familias.

Para preparar todas estas actividades es necesario hacer reuniones colectivas con todos los familiares de cada grupo de niños.

También es necesario hacerlas para dar a los padres la información del funcionamiento de la escuela, de lo que se hace y de lo que se pretende.

Muchas a veces los maestros se quejan de la poca asistencia de las familias a las reuniones colectivas y lo atribuyen a falta de interés por la educación de los hijos. También están los problemas de tiempo, de horarios... pero hay unos pocos trucos. Sí, trucos para aumentar la asistencia y sobre todo para recuperar el sentido de las reuniones. Si se hacen sólo porque se deben hacer y porque así se manda en alguna normativa, no es suficiente razón como para que los padres acudan. Las reuniones de padres y madres tienen que ser amenas y alejadas del lenguaje administrativo y burocrático. Tiene que haber una cierta elasticidad con los horarios y se debe procurar adaptarlos a la conveniencia de la mayoría. Siempre tiene que haber alguna cosa que si no vas té la pierdes. Por ejemplo, una exposición de los últimos trabajos de los niños, la proyección de unas diapositivas de la última salida, la proyección de una grabación de vídeo de alguna actividad de la escuela... Ocasionalmente, se puede amenizar la reunión con una merendola o un café (según la hora y el tiempo...)

En las reuniones no debe ser sólo el maestro quien da una información, sino que hay que propiciar el diálogo entre los padres y madres, ayudarlos a compartir inquietudes. Se les puede recomendar actividades para hacer en casa, se puede mostrar el material con el que trabajan los niños, se puede posibilitar que los padres jueguen con los juguetes que

utilizan sus hijos, y también se les puede recomendar libros o artículos de revistas que puedan ayudar a las familias en su tarea. Pero también hay que hacer posible que se expliquen experiencias entre ellos, que se recomienden entre ellos libros, lugares para visitar... Hemos de conseguir que la información y las interacciones tomen muchas direcciones. La escuela, principalmente, es un espacio educativo para los niños, pero también es un espacio de comunicación entre las familias. Eso es muy importante en el caso de familias recién llegadas, todas aquéllas que llegan por primera vez a un barrio o a un pueblo y aún no tienen unas relaciones establecidas. En la escuela conocerán a los compañeros de sus hijos y también a sus padres o madres, o abuelos o hermanos y establecerán complicidades con ellos. Como maestras, podemos volver la espalda a dicho proceso, como si no tuviese nada que ver con nosotros y con los niños, o podemos mirarlo de frente y ayudar a todo el grupo a avanzar juntos, a conocerse mejor, a compartir la increíble tarea de educar y de educarnos, sabiendo que éste es un proceso que nunca se acaba. Una de los grandes satisfacciones de los maestros es ver cómo familias que en principio ni se conocían ni tenían nada que ver, después de participar en la vida de la escuela, se hacen amigas, comparten ilusiones e inquietudes, se ayudan cuando es necesario y forman parte del marco educativo de los niños de las otras familias. Y es que ni familia ni escuela no estamos solos ni hemos de estarlo, porque «se necesita todo un pueblo para educar un niño». ■

La abuela **sonríe**

Una faceta más de la vida de Tere Majem ha sido la de hacer de abuela, experimentada como madre de seis hijos, una profesional de una finura extrema, da qué pensar que también su función de abuela podría ser un elemento más sobre el que poder abordar su personalidad. Lo que la autora narra permite una aproximación a la figura de la abuela, un papel muy diferente al de ser madre o maestra.

Rosa Serra



El sabio enseña sin hablar, permite existir a todos los seres sin oponerse directamente, vivir sin acapararlos, actuar sin explotarlos. No se atribuye los efectos producidos y, en consecuencia, estos efectos perduran.

LAO-TZÚ: *Tao te King*

En una clase de escuela infantil hay una decena de pequeños en desarrollo, y mi madre, la maestra, que mira de pasar desapercibida, pero está atenta. En casa de mi madre, una tarde de domingo, todos sus nietos están jugando. A ella le gustan los desórdenes de los niños, no le molesta la dispersión de juguetes, ni los gritos, ni nada. Bien al contrario, la abuela sonrío.

Querría tratar de transmitir mi herencia, lo que mi madre me ha dejado impreso, no a través del conocimiento, sino de 44 años de relación. No es que no sea importante ni urgente difundir todo cuanto mi madre ha llegado a saber pero, como madre, yo he asistido a un hecho maravilloso: la sublimación de su conocimiento por medio de la tercera generación.

He tardado casi cuarenta años en ser madre. Cuarenta años que he podido dedicar de lleno a ser hija y a observar la manera de ser madre de mi madre. Cada relación es particular, propia y diferente. Y depende de muchas cosas: de las sensibilidades, de los intereses, de las predisposiciones, de las maneras de ser, de las fuerzas... yo tengo una madre sensible, sabia, predispuesta, fiel, dulce y muy fuerte. Y no digo sino migajas de todo cuanto tiene de bueno mi madre. Merced a todos sus dones hemos podido establecer una relación abierta, frontal y tolerante, sin demasiadas censuras y dejando siempre una puerta abierta.





Durante todos estos años de observación, sin embargo, no sabía cómo eso adquiriría importancia a partir del momento en que yo fuera madre. Desde que nació mi hijo puedo comprender con más plenitud qué tipo de madre tengo. Su ejemplo, tan alto, me ha servido para aprender a amar, no sólo a mi hijo, sino la vida y a todas las personas, en especial a los niños, a valorar el conocimiento y la tolerancia, la suavidad, la fuerza y la fidelidad. Ella ha demostrado una infinita y continuada capacidad de amar en todas y cada una de sus actitudes, no sólo en familia, sino también en el trabajo y en todas las relaciones de su vida. Y finalmente entiendo que amar es precisamente amar. No es la sinceridad, no se trata de decir la verdad sobre todas las cosas, sino más bien de anteponer el respeto, la dedicación, las horas, los silencios, las miradas, la comprensión... las cosas que conducen a los niños a la seguridad

y a la autoestima, tan necesarias para crecer en este mundo.

No puedo separar en ningún momento el hecho de ser madre del hecho de ser hija de mi madre. Creo que muchos de los adjetivos que le atribuyo pueden ser la base de una filosofía de vida que he aprendido y que ella, además, ha aplicado a la importante tarea de educar niños pequeños: tratarlos como adultos porque son personas, y saben muy bien lo que quieren. Y precisamente porque están en la primera edad de la vida es preciso priorizarlos, se merecen más paz y más de todas las cosas buenas que los adultos les podamos ofrecer, cosas que les acompañarán de por vida. No es difícil distinguir cuáles deben de ser estas cosas... Seguramente la primera cosa sea darles seguridad y tranquilidad. Cuántas horas habrá pasado ella observando y analizando a los niños,

siempre desde la segunda fila, dejando espacio, ofreciendo amplitud, posibilidades, sonrisas y puntos de vista.

Esta amplitud y esta gran fidelidad me ayudan todos los días. Cuando nació mi hijo decidí no trabajar durante un año. Por la calle los amigos, acostumbrados a mi frenética actividad, me preguntaban extrañados: ¿no haces nada ahora? Normalmente tenía que responder que no, pero les hubiese dicho: cuido a mi hijo, le hablo, lo paseo, le doy el pecho todo el santo día, ¡no paro! ¡No tengo tiempo ni de ir al lavabo! ¿Qué más os parece que debo hacer? Mi madre quería que escribiese un artículo para la revista *Infancia* explicando eso.

Luego, cuando el niño empezó a ir a la escuela infantil, yo tuve ciertos problemas para ser puntual, si bien nunca entendí esta necesidad tan fundamental de fijar la hora de llegada de un niño de un año. Mi madre tampoco. Respecto a términos como *dinámica de grupo*, *actividad psicomotriz*, son palabras que he oído toda mi vida... pero ¿cuál es la necesidad prioritaria de un niño tan pequeño? Que pueda estar con su madre la mayor cantidad de tiempo posible. Mi madre me decía que preguntase a los maestros qué carrera universitaria pasaban los niños que no podían entrar un poco más tarde. Mi problema era que yo trabajaba por la tarde y no podía estar con él. Por lo tanto, por la mañana no tenía ganas ni de despertarlo, ni de ir deprisa, ni de ponerme nerviosa por llegar tarde... Las cosas desagradables no se deben comunicar a los niños pequeños. ¡Ya tendrán tiempo de ver que la vida no es fácil! Mi madre quería que escribiese un artículo hablando de eso.



Cuando veía que el padre de la criatura y yo nos ocupábamos de nuestro hijo durante las 24 horas, y la paciencia y dedicación con que su padre le hablaba, nos decía: ¡Qué niño más feliz! ¡No todo el mundo está dispuesto a renunciar a ciertas cosas para estar con sus hijos! Al entrar en la habitación que le hicimos a los 2 años, me abrazó y me dijo emocionada: ¡Qué bien lo haces, princesa, mira cómo le has puesto todos los juguetes tan a mano, todo lo tiene a su alcance este niño!

La verdad es que lo hice de una manera intuitiva, no racional. Y por eso pienso ahora que esta herencia es mía y nadie me la puede quitar. Una herencia que me ayuda a buscar siempre el aspecto positivo de los hechos y de las personas.

Mi tía María Rosa me dijo el otro día que el amor de verdad es de arriba abajo, o sea de padres a hijos, de abuelos a nietos... y eso me

hizo pensar que hay algo que me ha quedado por hacer. Mi madre se ha muerto joven porque, como dice el padre de mi hijo, observar indefinidamente el rostro de un niño nos rejuvenece hasta llegar a entenderlos, y por ello los niños nos enternecen. Mi madre se ha muerto joven, tierna, activa y clara, llena de proyectos y de amor por sus hijos y sus nietos. Y por la vida. No sé si he podido retornar hacia lo alto todo cuanto ella me ha dado y que me ha llenado de arriba abajo. Por ello hoy creo que es importante volver a darte las gracias de parte de tus seis hijos.

Gracias a todos los niños por educar a mi madre y gracias a tus compañeras de trabajo porque te han ayudado a aprender muchas cosas de nosotros. Estoy segura de que ellas también han agradecido que tú fueses mayor: ¡han tenido cerca tu triple experiencia de ejemplo, tolerancia y comprensión!

Gracias, Madre, por enseñarme a tener la paciencia necesaria para que el amor sea completo y la educación sea posible.

Gracias por regalarnos el don de la observación que nos permite respetar a nuestros hijos y a los otros.

Gracias por hacernos comprender que disponemos de las herramientas necesarias para ser buenos padres y buenas madres.

Gracias por amarnos por igual. Tu ecuanimidad no es corriente y nos ha entregado la responsabilidad y el gusto por el esfuerzo de respetar.

Gracias por no enumerar nuestros defectos. Eso nos ha hecho sospechar que los tenemos y que podemos mejorar. Gracias por enaltecer siempre nuestras virtudes.

Gracias por tu dulzura y por tu amor absoluto de madre, que nos ha hecho crecer con la alegría necesaria para vivir.

Gracias por tu alto nivel de evolución personal, que nos obliga a mirar de estar a la altura.

Gracias por tu mínima gran presencia, que nos hace pensarte en presente y en futuro y siempre que miramos el rostro de nuestros hijos, hermanos y sobrinos.

Gracias, Madre. Todo este trabajo lo estás haciendo tú. ■

Del programa «Ya tenemos un **hijo**», de Barcelona, al programa «Ya somos **madres**», de Cornellà



De Barcelona, a Cornellà, del «ya tenemos un hijo», al «ya somos madres», es lo que las autoras recogen en un artículo hecho desde la práctica, una práctica siempre acompañada de reflexión. Como compañeras de Tere Majem, recuerdan su magisterio. Una acción combinada hacia los niños y el adulto que está a su cargo, una acción compleja que permite a las familias que disfrutan de ello compartir interrogantes, dudas sobre su actuación hacia el recién nacido, una acción que contribuye a adquirir seguridad en su competencia como padres y a descubrir la competencia de su hijo.

Aurora Ribas, Elena Pellicer, Núria Esteban

«Sería maravilloso si cada madre pudiese conocer a otra mujer con la experiencia de madre que viviese cerca y que la ayudase a afrontar sus primeros días de maternidad». Esta frase de Irene Willis, fundadora e impulsora de la Comisión Postnatal en Gran Bretaña, se podría considerar el eje del programa.

Presentamos el programa «Ya tenemos un hijo» tal y como Tere lo pensaba, lo desarrollaba y lo defendía. Y es sobre esta base sobre la cual las profesionales que llevamos el programa lo sustentamos, con el ánimo de continuar su tarea. Su aspiración era crear un rincón cálido y confortable, a la vez que educativo.

El Programa «Ya tenemos un hijo» parte de la idea de crear grupos de apoyo y ayuda mutua para las madres y padres que acaban de tener un hijo o una hija. El grupo puede ser

de 12 parejas (madre-hijo), y el padre, si quiere, también puede participar.

Tere colaboró en el primer grupo del programa «Ya tenemos un hijo», el grupo que se creó en el Barrio de Espinillas en el centro de Planificación Familiar. A principio del curso 1991-2 se formó un segundo

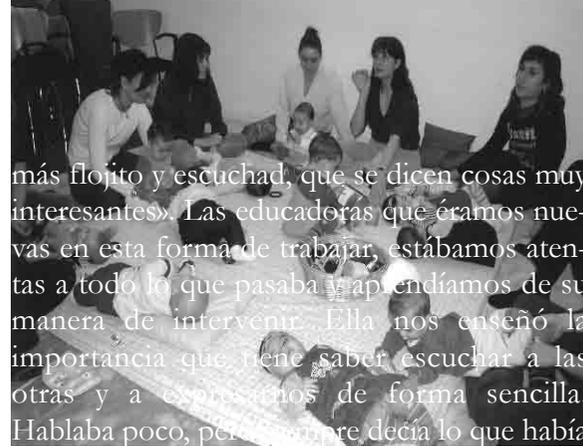
grupo en la «Casa de los Colores» de la Zona Franca. Tere había tenido contactos previamente con el Área Básica de Salud de la Zona Franca para que nos enviasen a las familias y también para pedir la participación de un profesional del campo de la salud.

Tere no paraba de promover y dar apoyo a otros grupos del programa «Ja tenim un fill», nombre que en Barcelona singularizó estos grupos de madres con recién nacidos. Hubo otros grupos: en el barrio de la Rivera en el centro de salud de Rec Comtal; en el Ensanche

en la Casa Golferichs y Fort Pienc; en el Raval en el centro de servicios personales de Erasme Janer, y también en el barrio de Buen Pastor.

Programa «Ja som mainada» fue el nombre que tomó este programa materno infantil cuando llegó a Cornellà en el año 1996 de la mano de Tere Majem. El proyecto dependía directamente del Centro de Información y Recursos para la Mujer (Consejo de la Mujer), que entonces formaba parte del Departamento de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Cornellà. Se inició un grupo de «Ya somos madres» en el barrio Centro de Cornellà, y otro en el barrio de Sant Ildefons. Ambos aún siguen en funcionamiento.

El nacimiento de un hijo o de una hija cambia la vida de la pareja, sus relaciones, el ritmo de vida y, en general, es la mujer quien más acusa este cambio. Y aunque esté rodeada de atenciones familiares después del parto, encontramos en ellas un sentimiento de soledad que revierte en una gran necesidad de comunicar aquellas pequeñas pero grandes cosas que las preocupan para ir viviendo el día a día. Mientras las madres están tratando de conocer y comprender a sus pequeños, éstos



más flojito y escuchad, que se dicen cosas muy interesantes». Las educadoras que éramos nuevas en esta forma de trabajar, estábamos atentas a todo lo que pasaba y aprendíamos de su manera de intervenir. Ella nos enseñó la importancia que tiene saber escuchar a las otras y a expresarnos de forma sencilla. Hablaba poco, pero siempre decía lo que había que decir. Las familias lo valoraban mucho.

Sobre el colchón grande donde reposaban los recién nacidos no podía faltar el «cesto de los tesoros», que a los que ya se aguantaban sentados les ofrecía posibilidades de manipular los diferentes objetos que había dentro. Tere nos orientaba en el trabajo, sobre todo, había que tener mucho cuidado de que todo estuviese muy limpio y elegir muy bien los materiales que se ponían y aprovechaba la ocasión para hablar del porqué de aquellos materiales. A menudo aportaba objetos nuevos que había encontrado en su afán de ampliar la posibilidad de experimentación de los niños pequeños. Las madres, cerca del colchón, muy cerca de sus pequeños, los observaban, reían sus gracias y se comunicaban con los otros adultos. Tere les decía: «mirad bien cómo juegan con el material y veréis cómo cada uno elige lo que le interesa», y también decía: «son pequeños pero observad cómo ya se relacionan con los otros niños». Cuando se añadía un padre al grupo siempre encontraba las palabras adecuadas para ayudarlo a integrarse, le decía: «cuéntanos cómo te sientes haciendo de papá, porque nos conviene mucho saberlo». Si alguna persona llegaba preocupada o enfadada, sabía dar la vuelta a la situación para encaminarla positivamente, una

están tratando de conocerlas a ellas, puesto que son criaturas inteligentes, dotadas de voluntad que, poco a poco, van adquiriendo la información necesaria del mundo que los rodea y de ellos mismos a través de su madre o de la persona que se encarga de ellos.

En definitiva, lo que las madres realmente necesitan es adquirir seguridad en la crianza y educación de sus hijos. Aunque esta ayuda sea sencilla y la idea es la de poner en contacto a las madres entre ellas, el apoyo que se ofrece desde las profesionales es muy importante. Aunque a muchas madres les preocupan las mismas cosas, también es bien cierto que les preocupan cosas diferentes. Este hecho hace que las profesionales hayan de escuchar, entender y tratar de comprender lo que dicen antes de hacer interpretaciones.

Uno de los principales propósitos de este programa es el de que las nuevas madres se sientan bien acogidas, cómodas, tranquilas, sin inhibiciones, procurando crear un clima que favorezca el intercambio de experiencias y la ayuda mutua. Por ello Tere ponía mucho énfasis en la calidad de las relaciones y en la organización del espacio con los materiales adecuados. De los temas relacionados con la crianza y educación de los niños, de los miedos y desazones de las madres y de todas las dudas que tenían las familias, hablábamos sentadas cerca del colchón grande donde estaban acostados o sentados los recién nacidos, y, durante ese rato que dedicábamos a la reflexión, se procuraba que las madres se escuchasen las unas a las otras y se aprovecharan de las aportaciones de todo el mundo. A veces Tere decía: «hablad

vez dijo: «puesto que estamos aquí, tenemos que saber aprovechar este momento para pasarlo lo mejor posible, es preciso estar bien con los niños y con los compañeros, y buscar entre todos salidas que nos ayuden a superar los malos momentos».

También era muy importante todo cuanto hacía referencia a la salud, puesto que desde el grupo el o la pediatra podía hablar de forma sencilla y natural sobre todo cuanto se promovía desde el Área Básica de Salud, y respondía a las dudas que tenían las familias. Eso ayudaba a esclarecer dudas y tranquilizaba a las madres, lo cual también ahorraba muchas visitas al centro de salud. Cuando el grupo se estabilizaba y cogía un buen ritmo, se iban introduciendo otros aspectos como «la lactancia materna» y el «masaje infantil» con la colaboración de personal externo especializado.

En el grupo se respiraba un alto nivel educativo que sorprendía a las familias, puesto que la importancia educativa de los más pequeños era un descubrimiento para ellas. El ambiente era mucho distendido y agradable; incluso, Tere, alguna vez había traído su guitarra y cantábamos canciones.

El rato del café, muy esperado por todos, era un momento de relación diferente, cálido, y aunque ya se hubiera dado por acabado el rato de reflexión, la conversación continuaba muy viva. También había préstamo de libros adecuados al programa.

Acoger, escuchar, tranquilizar, sugerir, orientar, informar, comprender y compartir es, en definitiva, el objetivo global de este programa.

Las dos profesionales que hemos trabajado con Tere en los grupos de Cornellà, provenimos de diferentes ámbitos educativos, porque, tal y como ella pensaba, este hecho enriquece el desarrollo del programa con maneras de hacer, de pensar y actuar diferentes, contemplando, como la propia esencia del mismo, la diversidad dentro y fuera del programa

Uno de los objetivos básicos era el de ofrecer en todo momento un servicio de calidad; calidad que pasaba por conseguir trabajar con un equipo estable de personas implicadas como ella, en una línea pedagógica común y en la formación continuada para seguir creciendo personal y profesionalmente. Hace cinco años se logró que fuésemos tres personas, número que Tere consideraba el idóneo para ofrecer un buen acogimiento y atención a las familias, puesto que se tenían que cubrir tres roles definidos que asegurasen la buena marcha de las sesiones. Calidad entendida también como mejora permanente del espacio de reunión, con capacidad para dar respuesta a las necesidades propias de todas aquellas personas que se vinculasen con un recién nacido. Los espacios a lo largo de ocho años fueron modificándose significativamente en este sentido.

Para nosotros, Tere Majem ha sido una buena maestra, una buena compañera, una gran amiga,...

Una buena maestra porque Tere era maestra en esencia. Nos supo transmitir la pedagogía en la que ella creía: «La acción es conocimiento; conceptos como que el hombre y el niño aprenden haciendo, que la curiosidad es un elemento esencial para la adquisición de

aprendizajes, que el tiempo es básico en los procesos de conocimiento y que, cada persona, cada individuo es único y original». Ella creía en una escuela que educa incluso a quién educa. Principios que nos ayudó a interiorizar. Nos dejaba experimentar y aprender de nuestros errores.

Tere, no es preciso decirlo, para todas aquellas y aquéllos que la conocimos, era una gran profesional. Como educadoras aprendimos mucho de su manera de hacer y de trabajar; su profesionalidad ha sido para nosotros un modelo a seguir. Su trabajo constante plantó semillas por allí por donde pasó, que fructificaron. Tenía una gran capacidad para transmitir con sencillez y claridad conceptos esenciales, y un bagaje personal impresionante. Es imposible separar estos dos aspectos de su persona, porque no hacía nada sin poner el alma en ello, todo cuanto hacía lo hacía con amor... y así lo transmitía.

Una buena compañera, solidaria, trabajadora, colaboradora, afable, alegre, tranquila, serena, seductora, sabia,...

Una gran amiga: quien trabajaba con ella, se hacía amiga suya. Recordamos con afecto su sonrisa y su actitud mediadora, y también su generosidad, que a menudo nos abría las puertas de su casa para reunirnos y trabajar temas educativos, varias veces con la pedagoga Elinor Goldsmith para reflexionar sobre «El cesto de los tesoros», en un clima distendido y acogedor.

Este octubre de 2005, en Cornellà, iniciamos con Tere un nuevo grupo del «Ya somos madres»...

Frases de algunas madres

- «Me gusta ver cómo se escucha a las madres sin decirles lo que se debe hacer y no hacer; se les dice: «has probado a hacer eso...», se pregunta y se sugiere.»
- «A través del grupo he hecho grandes amistades; me ha ayudado a sentirme bien después del parto, porque he podido explicar mi experiencia y a la vez consultar las dudas que tenía.»
- «Ante mis inseguridades el hecho de poder compartirlas con otras madres y profesionales me ha tranquilizado mucho.»
- «Si hubiese venido antes me hubiera ahorrado quebraderos de cabeza.»

Las madres nos sintetizan que en el programa y por orden de prioridades han encontrado:

«Un lugar donde recibir y ofrecer ayuda», «aprender cosas útiles como madre», «sentirme escuchada», «compartir vivencias y dudas con profesionales», «un espacio fuera de casa donde hablar», «recibir información sobre la crianza», «hacer amigas», «compartir vivencias con otras madres», «recibir información sobre cómo educar», «aprender cosas útiles como mujer», «tener contacto con otros niños», «contrastar los progresos de los recién nacidos»



Aurora Ribas Monné, del programa «Ya tenemos un hijo»
Elena Pellicer Pérez y Núria Esteban Pradera, del programa «Ya somos madres»

Con este escrito queremos manifestar la gratitud a Tere Majem, en nombre de todas las profesionales que han trabajado con ella en el programa «Ya tenemos un hijo» y el programa «Ya somos madres» y también la gratitud de las familias.

Comer en la escuela

¿una oportunidad perdida?

A quien con amor me enseñó a comer y a amar el trabajo y la responsabilidad, y me hizo dedicar con amor y responsabilidad a este trabajo de enseñar a comer.

La alimentación es un tema clave en la trayectoria profesional de Tere Majem, la alimentación como hecho social, cultural, de aprendizaje, educativo, y también dietético y estético. El autor desde una perspectiva nutricional, plantea los cambios de pensamiento que se están introduciendo en este campo de la salud y manifiesta como aquellos elementos de complejidad que orientaron la teoría y la práctica en muchas escuelas son reconocidos como fundamentales. Una buena cocinera, una buena cocina en la escuela pueden contribuir positivamente a la salud de los pequeños.

Lluís Serra

Sin duda, la importancia de la alimentación en la salud del niño está adquiriendo nuevas dimensiones y magnitudes dados los cambios socioculturales que se están produciendo en las últimas décadas que comportan cambios estructurales que afectan a la

entorno y se puede reforzar o modificar en la escuela, verdadero espacio para la escenificación de los hábitos alimenticios del niño en un contexto comunitario; la educación nutricional o alimentaria es por lo tanto un proceso que debe establecerse en el contexto social del niño: la familia, la escuela, la comunidad y los centros asistenciales y recreativos.

La escuela tiene sin duda un protagonismo en este caso, a menudo considerado excesivo por los propios maestros, y, dentro del centro, el comedor escolar y la propia cocina tienen un potencial educativo no siempre debidamente aprovechado.

En este artículo se presenta la situación de la comida en la escuela en el estado español en niños y niñas de 2 a 6 años, y se analizan los problemas y soluciones y el potencial del comedor escolar como instrumento educativo y de promoción de la salud.

El contexto

Según datos del estudio Enkid (Serra Majem y Aranceta, 2002) de evaluación del estado nutricional de la población española de 2 a 24 años, más de un 30% de la población española de 2 a

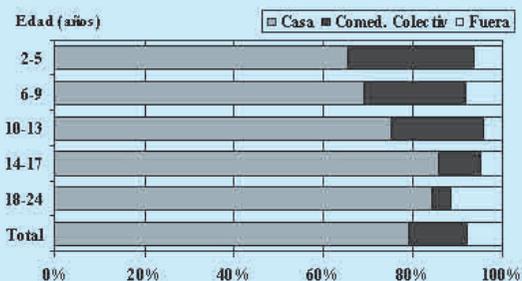
Siempre la alimentación de las niñas y los niños pequeños ha sido considerada muy importante, por el hecho de proporcionar los nutrientes necesarios para su desarrollo y crecimiento. Sin embargo, en los últimos años, la importancia de la alimentación en la infancia ha adquirido una nueva dimensión, dada su influencia en las patologías tradicionalmente consideradas de adulto (diabetes, hipertensión, dislipemias, obesidad, etc.) y que hoy ya están afectando a niños y adolescentes. En particular la obesidad ha adquirido un protagonismo que viene marcado por el elevado crecimiento tanto en la población adulta como en la infantil, y en particular en el sexo masculino y en niveles socioeconómicos más desfavorables.

disponibilidad y consumo de alimentos, y provocan una disminución de la actividad física, que afecta a la vida cotidiana, el transporte, el ocio, la escuela y el trabajo.

La televisión y los juegos sedentarios tienen sin duda un papel muy relevante en dicho proceso, donde el sedentarismo es sinónimo de calidad de vida y donde se produce una desinhibición del control y la regulación de la ingesta de alimentos y bebidas en niños y adolescentes.

La educación de los hábitos alimenticios en la infancia comienza ya durante la lactancia, se constituye en el núcleo familiar bajo la influencia cultural, social, geográfica, religiosa del

Figura 1. Distribución de la población española de 2 a 24 años por grupos de edad según el lugar donde comen los días laborables



Fuente: Estudio «enCía» Seiza y Alarcos, 2002.

6 años utiliza el comedor escolar, existen variaciones entre regiones (mayor en la Comunidad Autónoma de Madrid y en el País Vasco), y con la edad disminuye este porcentaje, siendo del 10 % a partir de los 14 años (Figura 1).

Cuando comparamos el consumo de grupos de alimentos de la población de 2 a 6 años que realiza la comida principal del medio día en la escuela y la que lo hace en casa, se observa un mayor consumo de verduras y ensaladas, de aceite de oliva y de pescado en los que utilizan el comedor escolar, lo que repercute en la aportación diaria de estos alimentos (Mesa 1). El consumo de leche y lácteos es menor en los que comen en la escuela. En ambos casos la cantidad de comida ingerida durante el almuerzo es idéntica.

El porcentaje de energía que representa el almuerzo en estas edades es de más del 35%,



y si añadamos la merienda en la escuela, el porcentaje de alimentos potencialmente recibos en la escuela se acerca al 50%.

Los problemas

1. En general, y salvo algunas excepciones que han de servir de ejemplos y de guía, los centros escolares con comedor no utilizan este servicio como instrumento educativo para mejorar la alimentación y prevenir los problemas nutricionales y los trastornos alimenticios.
2. La percepción de los menús escolares por los propios usuarios y por sus padres suele ser poco satisfactoria y motivo a menudo de controversias. Las causas son debidas a ciertos alimentos y su preparación, al tiempo disponible pero también al espacio (luminosidad, ruido, etc.) y al servicio (Aranceta et al, 2004).

3. La calidad y composición de los menús caseros del almuerzo del mediodía no es mejor que la de los menús escolares.

Las soluciones

1. La contratación de un servicio de restauración colectiva externo al propio centro es la opción más habitual en la actualidad y funciona bajo diversas modalidades, según se elabore o no parte de la comida en la cocina del centro o simplemente se prepare para ser servido. Dicho método es el más práctico, y tiene la ventaja de poder aprovechar la experiencia de la empresa y de su personal en la selección y elaboración de los menús, y de que se puede cambiar de empresa y de servicio si baja la satisfacción. Sin embargo, tiene el inconveniente de que la escuela y los alumnos participan poco en el proceso y se corre el riesgo de ser un servicio



desprovisto de actividades pedagógicas en torno al comedor y la cocina, pilar de la promoción de unos hábitos alimenticios saludables y de la propia educación gastronómica. Las asociaciones de padres suelen velar por la calidad del menú y el nivel de satisfacción suele ser medio.

2. La organización mediante cocina y personal propios del servicio de restauración en la escuela, opción menos frecuente que implica una mayor dedicación y responsabilidad, pero que integra la comida en la actividad diaria del centro. Los inconvenientes son la necesidad de gestionar y controlar todo el proceso de compra, preparación y servicio de los menús, y el apuro a veces de disfrutar de las potenciales ventajas por diferentes motivos (laborales, económicos,...). Sus ventajas son la posibilidad de convertir todo el proceso de producción de menús en un instrumento pedagógico y educativo,

no tan sólo por los alumnos, sino también por sus familias. Se pueden trabajar en clase contenidos sobre alimentación que después se verán en el comedor, y analizar la procedencia/trayectoria de un producto en el proceso de la compra, sus características nutricionales, la forma de limpiarlo (higiene) y conservarlo, la preparación y cocinado de las recetas, el servicio de la mesa,... Se puede incidir especialmente en la educación de platos y recetas desde una perspectiva cultural y gastronómica adaptada a cada grupo de edad. Las asociaciones de padres también velan por los menús y el nivel de satisfacción es variable, pudiendo ser de medio a muy alto, según un conjunto amplio de determinantes muy vinculado al personal de cocina y comedor.

En general, el comedor a la escuela representa un recurso de gran utilidad para la educación nutricional que se suele infrautilizar y que a menudo se percibe como un problema más que como una oportunidad. El número de niños y niñas que utilizan este servicio es elevado en las grandes ciudades y los problemas nutricionales que los más pequeños presentan merecen que nos tomemos muy en serio el tema de la educación alimenticia y nutricional en la escuela, aspecto en el cual el comedor y la cocina pueden jugar un papel determinante en la mejora de sus hábitos alimenticios. Debe alcanzarse la máxima capacidad de influencia sobre las empresas de catering y el personal de cocina y que la alimentación tenga un protagonismo diario en las actividades escolares. Las intervenciones alimentarias y nutricionales se han de llevar a cabo en un entorno favorable en donde las elecciones más saludables sean las más fáciles de hacer y seguir, no sólo en la escuela, sino tam-

bién en toda la comunidad, y en particular en el núcleo familiar, verdadero germen de los hábitos y las costumbres. ■

Bibliografía

- ARANCETA, J., y otros: «Hábitos alimentarios de los adolescentes usuarios de comedores escolares en España. Estudio "Dime Cómo Comes"», *Aten. Primaria*, 2004, núm. 33, págs. 131-139.
- FRENCH, S. A., y H. WECHSLER: «School-based research and initiatives: fruit and vegetable environment, policy, and pricing workshop», *Prev Med.*, 2004, núm. 39, supl. 2, págs. S101-S107.
- GROSS, S. M., y B. CINELLI: «Coordinated school health program and dietetics professionals: partners in promoting healthful eating», *J Am Diet Assoc.*, 2004, núm. 104, págs. 793-798.
- SERRA, L., y J. ARANCETA (ed.): «Alimentación infantil y juvenil. Estudio», *enKid.*, vol. 3, Barcelona: Masson, 2002, págs. 1-203.



Mesa 1. Consumo de alimentos en la población infantil de 2 a 6 años según si comen en casa o a la escuela

Consumo de alimentos	Lugar donde comen		P	Consumo de alimentos	Lugar donde comen		P
	Casa (media)	Escuela (media)			Casa (media)	Escuela (media)	
En todo en el día				En el almuerzo			
Leche	381,7	309,0	<0,001	Leche	12,6	10,4	
Queso	25,5	28,6		Queso	9,8	6,9	
Yogur	93,4	92,2		Yogur	39,2	35,8	
Otros lácticos	14,6	19,0		Otros lácticos	9,2	6,6	
Total lácticos	515,2	448,8	<0,01	Total lácticos	70,8	59,7	
Cereales	138,2	140,5		Cereales	44,1	46,3	
Panadería	31,3	24,5		Panadería	0,8	0,5	
Patatas	49,7	71,7		Patatas	30,3	35,1	
Pescado	37,8	57,7	<0,05	Pescado	16,1	28,8	<0,05
Carne roja	39,9	52,8		Carne roja	25,3	33,2	
Embutidos	34,2	35,2		Embutidos	7,3	6,4	
Vísceras	0,7	0,0		Vísceras	0,7	0,0	
Aves y conejo	32,2	23,6		Aves y conejo	25,2	14,7	<0,05
Grasas de adición	25,0	34,9	<0,001	Grasas de adición	10,9	17,7	<0,001
Salsas	11,8	16,4		Salsas	9,6	12,4	
Huevos	16,4	21,7		Huevos	5,1	7,9	<0,05
Legumbres	19,3	25,4		Legumbres	18,6	21,5	
Frutos secos	2,7	0,4		Frutos secos	1,3	0,2	
Frutas	202,7	205,2		Frutas	86,8	56,6	
Verduras	60,4	81,0	<0,01	Verduras	43,2	55,4	<0,01
Dulces	22,2	24,8		Dulces	1,1	0,3	
Total ingesta s-ólida	1.239,8	1.264,8		Total ingesta sólida	397,3	396,5	

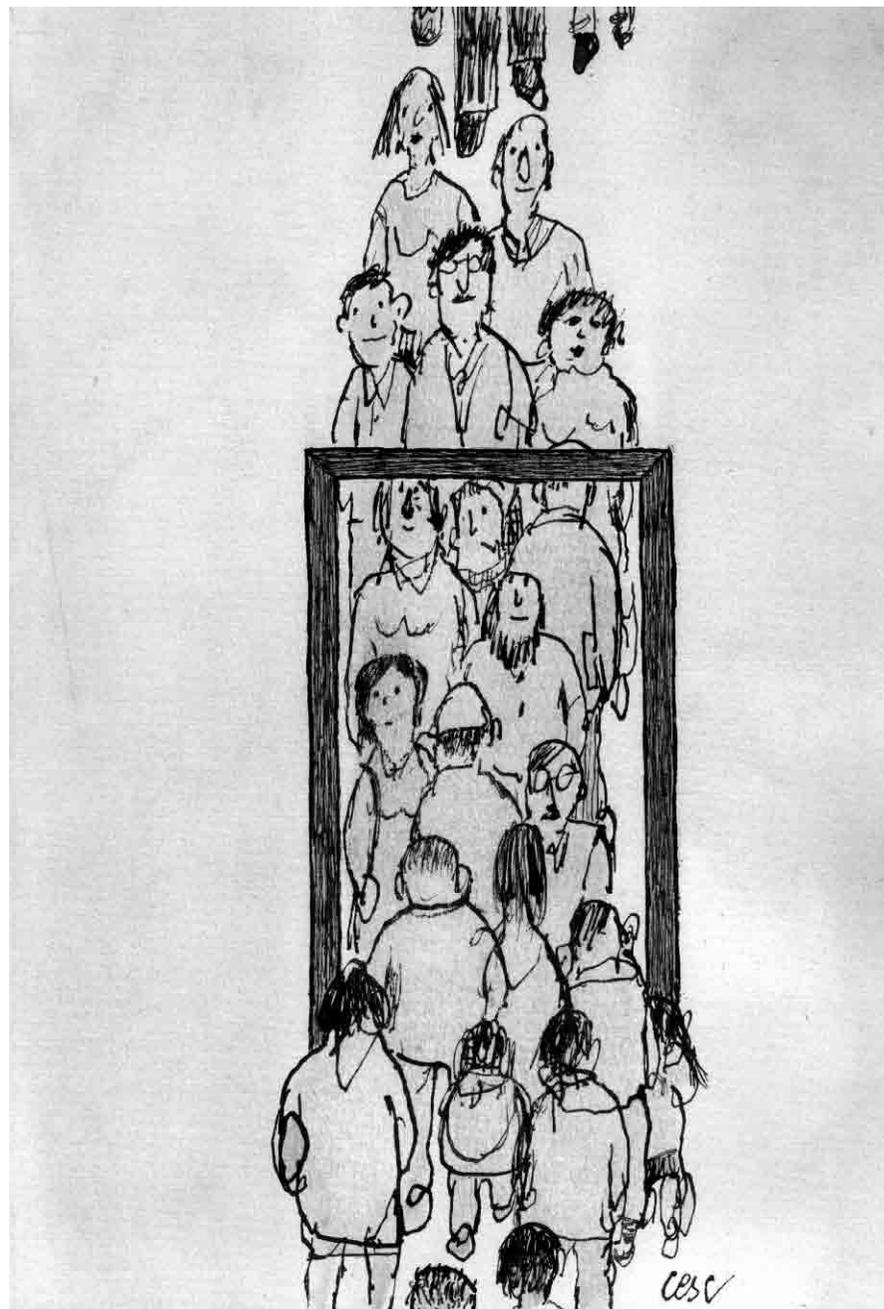
Consumo en g o ml/persona/día

Por una nueva educación pública. Declaración de la 40 Escuela de Verano de Rosa Sensat

Hace 30 años, aún en dictadura, en la Escuela de Verano de Rosa Sensat se aprobó el documento Por una nueva escuela pública. Sus diez puntos fueron compartidos por todos aquéllos que, en Cataluña y en España, luchaban porque, en las coordenadas de un futuro sistema político democrático, se pudiesen configurar los cambios que la educación y la escuela reclamaban. Y la utopía, la esperanza colectiva, se hizo realidad en el conjunto del Estado. Pero ahora estamos en un nuevo contexto.

En síntesis, la vieja dialéctica entre educación y sociedad nos lleva a pensar que ni la una ni la otra, por separado, pueden cambiar, que la una y la otra tienen que contribuir y contribuyen a cambiarse. Proponemos, pues, una nueva educación de todo el mundo para todo el mundo, una educación como responsabilidad social, responsabilidad pública, una nueva educación pública, porque sentimos la necesidad de compartir una nueva utopía educativa recogida sumariamente en los siguientes diez puntos de esta declaración:

1. La educación, aquello que nos hace humanos. La nueva educación pública nace de la consideración de que el deber de educar es inherente a la especie humana, que la educación es el acompañamiento de una libertad que emerge, es la promoción de humanidad en toda persona.



2. La educación, una responsabilidad pública. La nueva educación pública es responsabilidad y cometido colectivo, mantiene una relación consustancial con un proyecto democrático, en el cual los ciudadanos definen el bien común y elaboran las leyes para una verdadera educación de y en la libertad.

3. Un niño rico y reconocido por la sociedad. La nueva educación pública se fundamenta en una imagen positiva del niño como persona activa desde el nacimiento, como un ciudadano con un lugar en la sociedad, un protagonista sujeto de derechos a quien la sociedad debe respetar y dar apoyo.

4. Las familias, protagonistas esenciales. La nueva educación pública reconoce la diversidad de familias, su responsabilidad fundamental y su papel en la educación de los niños que han hecho nacer o han acogido, para que sean personas y ciudadanos de una comunidad democrática.

5. Contextos educativos públicos. La nueva educación pública contempla todos aquellos contextos que influyen en la vida y, por lo tanto, en la educación de los niños y jóvenes.

6. La escuela. La nueva educación pública exige una nueva concepción de escuela, un cambio de significado de educación y de escuela: la educación en el sentido más global y holístico sin separar cuidado y educación, razón y emoción, mente y cuerpo.

7. Los educadores. La nueva educación pública pide un compromiso potente de los educadores, como acompañantes de los niños y jóvenes en todo el proceso de la educación.

8. Currículum, conocimientos, aprendizaje. La nueva educación pública organiza los contenidos a partir de aquello que es absolutamente necesario para ejercer su ciudadanía.

9. La evaluación. La nueva educación pública reconoce que toda evaluación está sujeta a valores. La nueva educación pública considera la evaluación como un proceso continuado, un proceso participativo y democrático, que cuenta con todos los protagonistas de la comunidad.

10. Participación y gobierno. La nueva educación pública define la participación como un valor esencial, la expresión democrática de una responsabilidad colectiva y un interés público.

Los que firmamos la declaración *Por una nueva educación pública* tomamos dos compromisos colectivamente:

1. Hacer realidad los diez puntos que contiene, con la voluntad de avanzar desde cada una de nuestras escuelas, pueblos, ciudades y países para profundizar en nuestras prácticas, en nuestras múltiples coordinaciones e intercambios en el pensamiento y la acción pedagógica y social de la nueva Europa de la ciudadanía, una Europa, abierta, plural, optimista, creativa, llena de esperanzas y proyectos de futuro, una Europa sin fronteras entre los países que hoy la configuran, y solidaria con el mundo.

2. Velar de manera coordinada para que las reformas y las políticas educativas en cada uno de nuestros países y la Unión Europea, avancen para fortalecer los derechos de los niños y jóvenes como ciudadanos, más allá de la necesaria provisión de recursos humanos y materiales.

Unos compromisos que nos permiten tener una renovada esperanza en el futuro, hacer visible la utopía compartida, la de la nueva educación pública.

Barcelona, 14 de julio de 2005

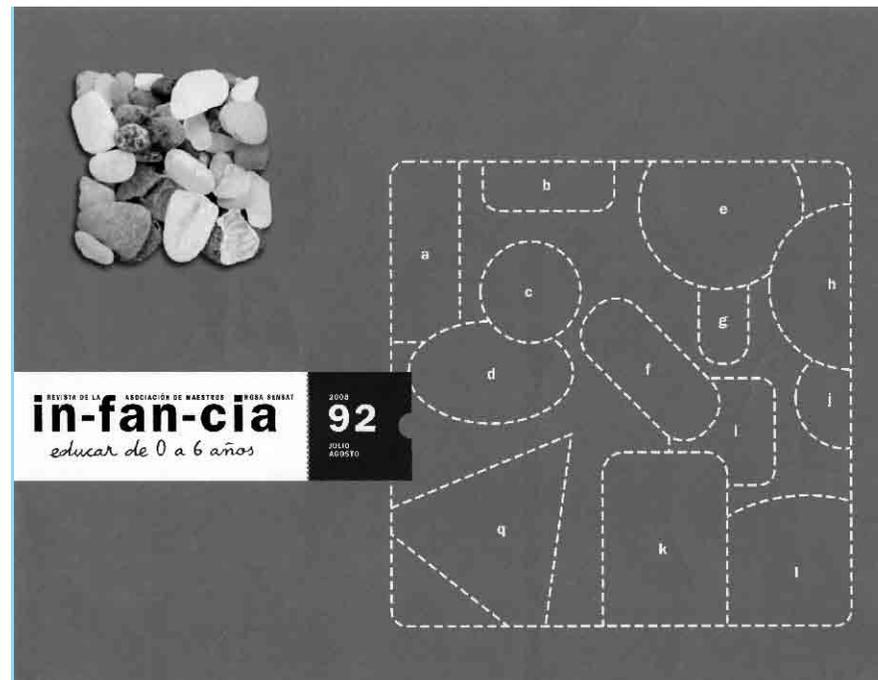
Encuentro pedagógico organizado por el Consejo de Infancia de la Región de Murcia

Llegó el día, entrando en calor, pero con mucha ilusión pusimos rumbo hacia el Mar Menor, San Javier, Los Alcázares.

Vimos dos centros, la Escuela Infantil municipal Los Alcázares, para niñas y niños de 1 a 3 años y el Colegio Público Severo Ochoa, con niñas y niños 3 a 6 años. Comenzamos por los espacios para niñas y niños de 3, 4 y 5 años. Nos mostraron sus espacios, sus talleres,... sus ilusiones y el ir y venir educativo. Después, hacia la Es-

cuela Infantil, unos coches guiando a los otros, un corto trayecto y otra vez sumergidos en el buen hacer del equipo. Nos enseñaron su trabajo pasado (álbumes de fotos) su futuro (sus proyectos) sus talleres... Comentamos, hablamos y frente al mar en un lugar encantados dimos cuenta de un "Caldero" frente al Mar Menor. Agradecimientos miles, enseñanzas millones, ilusiones futuras sin número, así nos despedimos hasta el próximo curso.

Mercedes Mañani Duch



Nuestra portada

Las niñas y los niños acostumbran a venir a la escuela cargados con algún tesoro, que encuentran por el camino: piedras, flores, hojas, caracoles... Quizás su curiosidad despertó la mía y en verano recogí piedras en la playa pensando en llevarlas a la escuela.

Con las piedras, durante el curso, se generaron mil y una actividades, la imaginación de las niñas y los niños desvelaba nuevas posibilidades, nuevos interrogantes, nuevas propuestas, a la vez que la variedad y cantidad de piedras aumentaba y con cada una más de ellas aparecían nuevas ideas.

¿Piedras? ¿O cristales pulidos por el agua? ¿O quizás son caramelos?... a partir de sus distintos tamaños, formas y colores un día de una seriación apareció un mosaico, su estética nos cautivó, a todos nos gustaba mirarlo, deseamos que también os guste.

¡últimas novedades!

en la

web

WWW.

revistainfancia.org

¡No dejes de visitarla!



H. Bannermann
La historia del pequeño Bábachi
Barcelona: Juventud, 1998.



Bábachi es un muchacho que vive en la India, feliz, con su padre y su madre.

Sin embargo, un día se encuentra con los tigres y tendrá que entregarles la ropa con la que va vestido.

El niño no cae en las garras de los animales pero, cuando se da



cuenta de lo que ha ocurrido, vive un momento de mucho apuro... ¡qué situación tan cómica! , ¡qué divertimento! .

Esta divertida narración tuvo el privilegio de figurar en la lista de la Asociación Americana de Libreros como uno de los libros más sugerentes.

Las ilustraciones de Fred Marcelino son logradas y adecuadas al texto verbal.

Es un libro ingenioso que hará sonreír y reír a carcajadas a algunos y algunas.

A partir de 2 años

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades y
Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, junio del 2005

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Molta famiglia e pochi bambini»

Chiara SARACENO

«Il portfolio nella transizione tra scuole»

Agostino FRIGERIO

«Comenius: quando la scuola si apre all'Europa»

Chiara BORGHI, Caterina MINIATI, Laura NATALI, Lorenza VENTURI

«Inserimento, ambientamento, accoglienza -I-»

Sara ZINGONI

«Insolite soluzioni»

Personal del Asilo Nido del Comune di Monsummano Terme

«A casa lo fa la mamma o il papà?»

Paolo BOZZATO, Carla CAMPINI

«La grammatica della realtà»

Penny RITSCHER

«Giocare nell'acqua e con l'acqua»

Paola MORO

«Il laboratorio del libro»

M.^a Teresa DE ROSA

Cuadernos de Pedagogía, núm. 347, junio del 2005

WEB: www.cuadernosdepedagogia.com

«Las letras de 'El Quijote'»

Paula MARTÍNEZ TORRES

«Por tierras de la Mancha»

M. Amparo TORRES MARTÍNEZ

Scuola Materna, núm. 17, junio del 2005

WEB: www.lascuola.it

«L'educazione induista»

Gian Leonildo ZANI

«Islam a scuola: dal problema alla prospettive»

Gian Leonildo ZANI

Tres miradas a los derechos de la infancia



CASAS, Ferran, Angelo SAPORITI (coord.): **Tres miradas a los derechos humanos**, Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2005.

Estudio comparativo entre Cataluña y la región italiana de Molise, recoge las visiones que, sobre los derechos de los niños tienen padres, maestras y niños y niñas entre 9 y 13 años. Desde la idea de que el respeto de los derechos humanos es un fenómeno vinculado al entorno cultural y a las experiencias vividas, se plantean el reto de examinar cómo los perciben los niños y aquéllos que se relacionan directamente con ellos. Los resultados obtenidos aportan reflexiones que sugieren la necesidad de continuar en esta línea de investigación.

Centro de Documentación e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Departamento de Educación del Museo Thyssen-Bornemisza: **La pintura en la literatura para niños y jóvenes**, Barcelona, Salamanca, 2005.

Selección bibliográfica que ofrece un amplio panorama de la edición española de libros infantiles y juveniles relacionados con la pintura, que se complementa con una bibliografía que recoge diversa documentación dirigida principalmente a los adultos. La intención del libro es facilitar el conocimiento de la producción literaria para niños y jóvenes relacionada con el tema del arte, en general, y de la pintura de un manera más específica.



LA PINTURA EN LA LITERATURA PARA NIÑOS Y JÓVENES

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 2005 (IVA incluido):
 España: 40,20 euros
 Europa: 48,20 euros
 Resto del mundo: 51 euros / 65 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta _____

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Entidad	Oficina	Dígito control	Cuenta/libreta

Firma del titular _____

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

Edición: Asociación de Maestros Rosa Sensat
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tel.: 93 481 73 73
 Fax: 93 301 75 50
redaccion@revistainfancia.org

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Marta M.^a Álvarez, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Antonio Rodríguez

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez
Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo
Cantabria: José Antonio Arce, Isabel Bolo, M.^a Cruz Cruz, M.^a Paz Muñoz
Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla
Castilla-León: Helena del Amo, J. L. Barrio, Gloria Domínguez, M.^a Carmen Soto
Euskadi: Nerea Alzola, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

Extremadura: M.^a Encarnación Ambrona, Carmen de Tena, M.^a Paz Pellisa, Alicia Pérez

Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar

Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lutgarda Reig

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.^a José Vicente

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Fotografía de cubierta: Sílvia Majoral

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:
 A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79

Distribución en librerías y América Latina:
 Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona
 Tel.: 93 246 40 02. Fax: 93 231 18 68

P.V.P.: 6,75 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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.