



Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los DDHH.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>  
[aconvives@gmail.com](mailto:aconvives@gmail.com)

Equipo educativo del CFA (Centro de Formación Ambiental) "Grania Escuela Infantil"



CONVIVES

EDUCACIÓN INFANTIL Y CONVIVENCIA

# CONVIVES

## núm. 28

Revista digital de la  
Asociación CONVIVES  
Madrid, Diciembre de 2019

### COMITÉ CIENTÍFICO

M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado  
Federico Mayor Zaragoza  
Rosario Ortega  
Alejandro Tiana  
Amparo Tomé  
Manuel Segura

### CONSEJO DE REDACCIÓN

Carolina Alonso  
José M<sup>a</sup> Avilés  
Josep Franco  
Antonio Lobato  
Cesc Notó  
Vicenç Rul·lan  
Eloísa Teijeira  
Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela  
Ricard Vila  
Nélida Zaitegi

### DIRECCIÓN

Àngels Grado

**CONVIVES** no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores y las autoras de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

La revista se encuentra alojada en <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>  
Se puede utilizar el contenido de esta publicación citando expresamente su procedencia.

**ISSN 2254-7436**

### PRESENTACIÓN

Educación infantil y convivencia

**Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela y Àngels Grado** 3

### ARTÍCULOS

1. Una aproximación a la violencia y el maltrato hacia la infancia en España  
**Mario Andrés-Candelas y Jesús Rogero-García** 5
2. La educación infantil y estado del bienestar  
**Pepa Alcrudo y Pilar Casabuena** 12
3. La educación infantil y la convivencia  
**Luciene Regina Paulino Tognetta** 18
4. Las interacciones y los conflictos entre niños y niñas en la escuela infantil  
**Isabel Fresno, M<sup>a</sup> José Roldán, Mónica Rioboo, Nieves García, Elvira Polo y Angela Solano** 24
5. Entre el olvido y la criminalización  
**Manuel Sobrino** 35
6. 30 años de la Convención de los Derechos del niño  
**Clara Martínez García** 38

### EXPERIENCIAS

1. Una escuela en el pueblo, un pueblo en la escuela  
**CRA El Páramo. Valladolid** 49
2. Del jardín al mundo, caminos de convivencia  
**Colegio Obispo Perelló, Madrid. CEIP Las Lomas, Roquetas de Mar. CEIP Emilia Pardo Bazán, A Coruña, CEIP Bartomeu Ordines, Mallorca.** 56
3. Convi-comer o Comer-convi  
**Equipo educativo del Centro de Formación Ambiental CFA "Granja Escuela Infantil"** 64
4. La diversidad enriquece la convivencia. ¿Hacemos talleres juntos/as?  
**CEIP Rosa de Luxemburgo. Parla. Madrid.** 70
5. Transformar el recreo para convertirlo en un espacio educativo y de convivencia  
**Anna Serra** 75

### ENTREVISTA a...

**Francesco Tonucci. FRATO** 80

### LIBROS RECOMENDADOS

90

### WEBGRAFÍA Y OTROS RECURSOS

93

### PRÓXIMO número

90

### Participación en Convives

95



# Educación infantil y convivencia

*Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela      Àngels Grado*  
*Asociación Convives*

En sucesivas ocasiones se ha hecho llegar a la dirección de la revista CONVIVES el deseo y petición de dedicar un número de la revista a la etapa de la educación infantil y su relación con la convivencia positiva. El presente número, el 28, responde a esta petición e intenta dar respuesta a las preguntas e inquietudes que existen en torno a la etapa infantil.

Para ello, y en la primera parte, iniciamos el número con una reflexión sobre la violencia que padecen los niños y niñas en la primera etapa de su vida. Se trata de un fenómeno escasamente estudiado, sobre el que cuesta encontrar datos fiables y coherentes, aunque van apareciendo nuevas investigaciones que muestran que la situación de violencia que, a nivel mundial puede afectar a tres de cada cuatro niños/as. Mario Andrés Candelas y Jesús Rogero García aportan datos concretos sobre las diversas formas de violencia, planteando la necesidad del reconocimiento del niño/a como sujetos de derechos, base para la eliminación de toda forma de violencia.

Pepa Alcrudo y Pilar Casabuena reflexionan, a continuación, sobre la relación existente entre el Estado de Bienestar y la infancia y la educación infantil. Tras describir la situación del Estado de Bienestar en nuestro país y sus principales problemas de pobreza y precariedad, se centran en el empleo y la igualdad de oportunidades para jóvenes y mujeres, así como sobre el papel que puede desempeñar la educación infantil en todo el proceso. Sin embargo, las autoras denuncian que no se hable de educación infantil como motor social y económico, ni de la misma como un derecho inherente a la condición de ciudadanía de la infancia, reivindicando ambas facetas como fundamentales.

La profesora brasileña Luciene R. P. Tognetta nos habla del viejo y nuevo tema de la convivencia, que ya ha sido incluido de forma intencional en los sistemas educativos y también en la etapa infantil. Trabajar la autonomía como fin y como medio, desarrollar las competencias socioemocionales específicas y el uso de los conflictos para el aprendizaje de la convivencia son las principales ideas que desarrolla en su artículo.

Desde la Escuela de Educación Infantil Parque Coimbra, de Móstoles, reflexionan sobre las interacciones y los conflictos entre niños y niñas, y su utilización para la educación en la diferencia y la gestión positiva de conflictos. A medio camino entre la reflexión teórica y la aplicación práctica, el artículo sugiere ideas muy provechosas sobre la construcción de las competencias necesarias para una buena convivencia.

También a medio camino entre la reflexión y la práctica, presentamos un artículo de la organización Save the Children, que este año ha cumplido cien años desde su fundación, y que queremos que sirva como agradecimiento y reconocimiento de su notable trabajo a favor de la infancia. Nos presenta una interesante mirada a la situación de la infancia en nuestro país, resaltando la figura de la fundadora de la organización, Eglantyne Jebb, analizando los últimos sucesos protagonizados por determinados políticos en nuestro país, así como las insuficiencias de la política general en relación con la infancia.

Por último, y para cerrar este primer apartado de reflexión, la profesora Clara Martínez García hace un balance de los treinta años transcurridos desde la aprobación de la Convención de los Derechos de la Infancia, señalando sus logros y avances, a la vez que los puntos que necesitan una clara mejora. Se trata de un artículo sugerente, para pensar y seguir reclamando el cumplimiento completo de lo acordado en dicha Convención.

En el apartado de experiencias, M<sup>a</sup> Luz López Sacristán, maestra de infantil y de primer ciclo de primaria en el CRA "El Páramo", de Cigüeñuela (Valladolid), nos narra la experiencia de su escuela rural, describiendo las principales acciones llevadas a cabo así como el compromiso que mantienen con el entorno y los diferentes



pueblos. Una gran experiencia que destaca el papel que pueden jugar los niños y niñas más pequeños, si se les da ocasión y se les reconoce como sujetos activos.

La siguiente experiencia ha sido compartida por cuatro colegios, alejados geográficamente entre sí, pero muy coordinados para llevar a cabo este proyecto. Unos colegios de Madrid, Roquetas del Mar, A Coruña y de Baleares se ponen de acuerdo y llevan a cabo un proyecto, "El jardín de Juanita", donde los alumnos y alumnas de infantil y primaria ejercen como ciudadanos y ciudadanas, buscando la transformación del espacio en el que viven a través de la creación de un jardín para su escuela. No es obstáculo la distancia física entre ellos cuando comparten planteamientos comunes (la "filosofía lúdica") y hay deseo de coordinarse y trabajar juntos en una misma línea de actuación. Sin duda, una experiencia de gran interés.

El equipo educativo del CFA (Centro de Formación Ambiental) "Granja Escuela Infantil" nos presentan una importante experiencia, "Convi-Comer, o Comer-Convi", en el que, más allá del significado fisiológico de la comida, subrayan la importancia de ésta y del comedor para crear un espacio de convivencia, aprendizaje, y salud personal y medioambiental. Es un artículo muy sugerente y fácilmente replicable, que despertará la iniciativa de más de una maestra o maestro.

A continuación, Begoña Herreras, maestra infantil en Parla (Madrid), nos presenta una experiencia de cooperación en infantil, a través de la realización, juntos/as, de diversos talleres. Colegio con una matrícula muy diversa, el equipo de maestras/os otorga un papel clave al Proyecto de Convivencia, creando un espacio de encuentro en la etapa infantil y poniendo en marcha talleres internivelares, así como la celebración del "Día de la Familia". Explican la organización de dichos talleres y su enfoque hacia el fomento y la consolidación de la relación y de la convivencia.

Por último, finaliza las experiencias el proyecto "Transformar el recreo para convertirlo en un espacio educativo y de convivencia", en el que diferentes escuelas del Área Metropolitana de Barcelona nos presentan su trabajo para "darle la vuelta" al uso de los patios y hacer de ellos un espacio libre de acoso y promotor de una convivencia positiva, todo ello desde un análisis previo de lo que sucede habitualmente en los colegios implicados. Como las anteriores, se trata de una experiencia muy sugerente e interesante para su generalización.

La entrevista de este número se la hemos realizado a Francesco Tonucci, FRATO, a quien agradecemos desde aquí la prontitud en su respuesta y las facilidades que nos dio para su realización. Fue una experiencia inolvidable poder charlar con Tonucci, sin ajustarnos a las preguntas, despertando con su vivencia nuestro interés y entusiasmo. Entrevista que, creemos, no se puede dejar de leer.

Cierran este número de la revista las secciones habituales y las reseñas de diferentes libros. Esperamos y deseamos, desde CONVIVES, que el presente número sea de vuestro interés y trascienda el campo y nivel concreto en el que estáis trabajando. Para muchos, la etapa de Infantil es desconocida, pero es una de las etapas en las que es posible llevar a cabo mejores aprendizajes, válidos para todas las etapas educativas. Con esa intención, y con todo nuestro entusiasmo, hemos preparado este número.



# Una aproximación a la violencia y el maltrato hacia la infancia en España<sup>1</sup>

Mario Andrés-Candelas (UCM) y Jesús Rogero-García (UAM)



**Mario Andrés-Candelas** es diplomado en Educación Social, licenciado en Pedagogía y Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Sus investigaciones tratan sobre desigualdades en educación, infancia desde un enfoque de derechos, educación social, infancia excluida y/o explotada e inclusión educativa. Actualmente trabaja como orientador de educación secundaria y responsable de convivencia en Escuela Ideo y como profesor asociado en la Facultad de Educación de la UCM.



**Jesús Rogero-García** es doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid y profesor en la Universidad Autónoma de Madrid.

Su investigación ha abordado aspectos relacionados con el cuidado a la infancia, el trabajo no remunerado, las desigualdades en educación y la atención a adultos dependientes.

## Resumen

Desde un enfoque basado en derechos, se propone un estudio de la violencia contra la infancia, definida como la vulneración de estos derechos o la no atención de sus necesidades. Se muestran las dificultades para acceder a datos sistemáticos y fiables, pese a lo cual es posible describir las situaciones de violencia que más afectan a los niños y niñas. Se describen cuáles son estas principales formas de violencia y se aboga por el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, única forma de poder responder y erradicar las situaciones de violencia que viven.

## Palabras clave

Derechos de la infancia, situaciones de violencia, maltrato, victimización, ciudadanía

<sup>1</sup> Una versión ampliada de este artículo puede encontrarse en: Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2019). "Cuidado y violencia familiar hacia la primera infancia en España", Documento de trabajo 2.3. 33 págs. VIII Informe FOESSA. Fundación Foessa. <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/sites/16/2019/05/2.3.pdf>





## Introducción

La violencia contra la infancia es un problema global que permanece oculto y silenciado, por lo que resulta difícil de dimensionar. Algunas estimaciones son realmente alarmantes y señalan que 3 de cada 4 niños y niñas en todo el mundo han sufrido algún tipo de violencia interpersonal, crueldad o abuso de forma reciente (Know Violence in Childhood, 2017) y que esa misma proporción de la infancia entre 2 y 4 años sufre algún tipo de disciplina violenta por parte de sus cuidadores (UNICEF, 2017). Si bien es cierto que existen diferencias significativas entre países, este problema no es exclusivo de los países del sur global, tal y como demuestran investigaciones realizadas en Estados Unidos o Finlandia, donde alrededor de un 60% de niños y niñas informan haber sido víctimas de algún tipo de violencia en el último año (Finkelhor, Turner, Ormrod y Hamby, 2010; Ellonen y Salmi, 2011).

Según diferentes estudios en diferentes regiones de España, entre el 83% y el 91% de los niños, niñas y adolescentes ha sufrido alguna experiencia de victimización (Pereda, 2019). Al estrechar el cerco sobre algunos tipos de violencia, los datos indican que en España entre un 10 y un 20% de niños y niñas, según diferentes investigaciones y tipos de población, ha sido víctima de abuso sexual en su infancia (Pereda, 2016).

Estos datos demuestran que nos enfrentamos a un problema complejo y de una gran envergadura, que se manifiesta de diferentes formas y en todos los ámbitos en los que están presentes los niños y niñas, especialmente en sus ámbitos familiares o de convivencia (Martínez, 2015; UNICEF, 2017).

## Conceptos clave y apuntes sobre la legislación en España

La Organización Mundial de la Salud se refiere al maltrato infantil como “cualquier tipo de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, desatención o trato desconsiderado, o explotación comercial o de otra índole que ocasione un daño real o potencial a la salud, supervivencia, desarrollo o dignidad del niño” (OMS, 2009, p.10). Actualmente, esta visión desde un marco más amplio que el que ofrecían los

criterios médicos y clínicos, supone que la violencia engloba muchas más acciones u omisiones que solo el maltrato físico. Al superar este enfoque, se hace necesario plantear nuevos criterios basados en el respeto de los derechos de niño, que garanticen la cobertura de sus necesidades y su bienestar (López, 2014). Desde este enfoque de derechos, el maltrato o violencia hacia la infancia se produce siempre que sus derechos se vean vulnerados y que sus necesidades no estén cubiertas.

*Desde un enfoque de derechos del niño, el maltrato o violencia hacia la infancia se produce siempre que sus derechos se vean vulnerados y que sus necesidades no estén cubiertas.*

Bajo este enfoque, los niños y niñas pueden ser víctimas a manos de otras personas -adultas u otros niños o niñas- o grupos de personas, pero también de las instituciones, por acción directa u omisión de las responsabilidades que les son propias. Aunque este artículo no se centra en el maltrato institucional, sirvan como ejemplos el 28,3% de los niños y niñas que en España viven en riesgo de pobreza (Save the Children, 2019) o los numerosos desahucios<sup>1</sup> que afectan a niños y niñas de todas las edades.

En cuanto a la legislación a nivel nacional, cabe destacar la inexistencia de una ley integral que aborde la violencia contra los niños y niñas. En este sentido, ya en el año 2010 el Comité de los Derechos del Niño<sup>2</sup> de Naciones Unidas recomendó a España aprobar una ley integral en este ámbito, recomendación que volvió a realizar en el año 2018<sup>3</sup> tras comprobar que no se habían producido avances. Sobre este aspecto, el Comité de Naciones Unidas

<sup>1</sup>En este sentido, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas reconoció a través del Dictamen aprobado por el Comité en su 61º periodo de sesiones (29 de mayo a 23 de junio de 2017), Comunicación n° 5/2015 el 20 de junio de 2017, que los niños y niñas que sufren un desahucio también deben ser considerados como víctimas, ya que se ven privados de su hogar y, por tanto, sus necesidades básicas no son cubiertas por las instituciones que deben ser sus garantes.

<sup>2</sup>Comité de los Derechos del Niño 55º periodo de sesiones. Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención. 13 de septiembre al 1 de octubre de 2010

<sup>3</sup>Comité de los Derechos del Niño 77º periodo de sesiones. Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España. 2 de febrero de 2018.



recomienda a España no solo que agilice la promulgación de esta ley, sino también que realice una evaluación de la naturaleza del maltrato y de la violencia que sufren los niños y niñas, mejore las coordinaciones entre administraciones e instituciones para asegurar una adecuada respuesta, incremente los programas de sensibilización sobre estos temas y asegure la asignación de recursos humanos, técnicos y financieros necesarios para abordar este problema.

A pesar de ello, se han realizado algunos avances que merece la pena mencionar, como es el caso de la prohibición de todo tipo de castigo físico en el ámbito familiar que supuso la modificación en el año 2007 (Ley 54/2007) del artículo 154 del Código Civil que eliminó la siguiente frase de este Código: “[los padres] podrán también corregir razonable y moderadamente a los hijos”. También cabe destacar las Leyes Orgánicas 8/2015 y 26/2015, que persiguen proteger a los niños y niñas de todo tipo de violencia, estableciendo en su artículo 11 como principio rector “la protección contra toda forma de violencia”, así como la consideración de los niños y niñas como víctimas en los casos de violencia de género (Calvo, 2016). También se regulan más detalladamente algunas cuestiones como el derecho a ser oído y escuchado, y se priorizan las medidas de protección familiares frente a las residenciales y las medidas consensuadas frente a las impuestas (Vaquero, 2016).

A pesar de estos relativos avances, queda mucho por hacer, tal y como señala el Comité de los Derechos del Niño. El abordaje de una estrategia integral a nivel nacional contra la violencia hacia los niños y niñas que aúne conceptos, legislación, estrategias, protocolos y que garantice una financiación adecuada, debe ser una prioridad en lo más inmediato para las autoridades y los poderes públicos a nivel estatal, con el fin de garantizar los derechos de los niños y niñas, que, en este momento, están siendo vulnerados.

## Las cifras de la violencia hacia la infancia

No existen datos a nivel estatal que permitan dimensionar debidamente la violencia hacia los

niños y niñas (Fernández, 2017). Contamos con dos fuentes de datos oficiales: por un lado, el Registro Unificado de casos de sospecha de Maltrato Infantil (RUMI) que realiza el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, y por otro, los datos sobre victimización por edad que ofrece el Ministerio del Interior en su anuario estadístico.

### *No existen datos a nivel estatal que permitan dimensionar debidamente este la violencia hacia los niños y niñas.*

El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad puso en marcha el Registro Unificado de casos de sospecha de Maltrato Infantil (RUMI) en el año 2012, que recoge los datos ofrecidos directamente por los operadores autonómicos de los diferentes servicios de protección a la infancia. Este registro, según reconoce el propio Ministerio (Observatorio de Infancia, 2018), no ofrece estadísticas completas ni comparables, ya que se ha venido implantado a diferentes ritmos en las Comunidades Autónomas y su uso difiere entre ellas, por lo que hay que tomar sus datos con mucha cautela.

### *El Registro Unificado de casos de sospecha de Maltrato Infantil (RUMI), no ofrece estadísticas completas ni comparables, ya que se ha venido implantado a diferentes ritmos en las Comunidades Autónomas, por lo que hay que tomar sus datos con mucha cautela.*

En 2017, el RUMI registró 16.777 notificaciones de victimización de maltrato o violencia hacia personas menores de 18 años en España (salvo Galicia), lo que supuso una tasa de 211 por cada 100.000 (Observatorio de Infancia, 2018, p.123). De estas notificaciones el 34,1% fueron calificadas como leves o moderadas y el 65,9% como graves (Observatorio de Infancia, 2018, p. 125). Un 57,7% de las notificaciones fueron sobre niños y un 42,3% sobre niñas. El servicio que más información volcó al RUMI sobre posibles casos de maltrato fueron servicios sociales, con un 44,5% del total de los informes, después las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado con un 24,6%, seguidos de los servicios



educativos con 10,9%; los servicios sanitarios notificaron el 8,4% de los casos y otros servicios de protección a la infancia, el 11,6%. Los adolescentes entre 15 y 17 años fueron sobre los que más notificaciones se recibieron, con un 65,7 por cada 100.000, más del doble que entre 0 y 6 años. De acuerdo con esta fuente, por cada 100.000 niños y niñas, 10 habrían sido posibles víctimas de abuso sexual, 66 habrían sufrido maltrato emocional, 45 maltrato físico y 130 negligencia, siendo este el tipo de maltrato más notificado.

Por su parte, el Ministerio del Interior ofrece datos sobre los hechos denunciados por personas que manifiestan haber sido víctimas de alguna infracción penal. Estos datos suelen ser utilizados como

referencia en estadísticas como la web “La infancia en Datos” elaborado por Unicef o el informe Violencia contra la Infancia (Save the Children, 2015), lo que demuestra la falta de otras fuentes más amplias y significativas. Este ministerio recogió, en el año 2018, un total de 37.980 victimizaciones de personas menores de 18 años, lo que supuso un 0,45% del total de la población de esa edad (Ministerio del Interior, 2019 p. 189).

Las victimizaciones por tipología penal más destacadas para las personas menores de 18 años fueron, por este orden, los delitos contra las personas, contra el patrimonio, contra la libertad y contra la libertad sexual (Tabla 1).

**Tabla 1. Victimizaciones por edad y tipo de infracción penal**

Tipo de infracción penal	0-13 años		14-17 años		+18 años	
	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total
<b>Contra las personas</b>	<b>4.548</b>	<b>38,09%</b>	<b>8.830</b>	<b>33,90%</b>	<b>143.620</b>	<b>13,04%</b>
Homicidios dolosos/asesinatos	19	0,15%	15	0,05%	816	0,07%
Homicidios/asesinatos consumados	16	0,13%	3	0,01%	220	0,02%
Lesiones	2.446	20,48%	6.015	23,09%	79.390	7,21%
Malos tratos ámbito familiar	1.889	15,82%	2.607	10,01%	60.643	5,50%
Otros contra las personas	194	1,62%	193	0,74%	2.771	0,24%
<b>Contra la libertad</b>	<b>1.968</b>	<b>16,48%</b>	<b>3.628</b>	<b>13,93%</b>	<b>93.417</b>	<b>8,48%</b>
Malos tratos ámbito familiar	289	2,4%	320	1,22%	9.052	0,82%
Otros contra la libertad	1.679	14%	3.308	12%	84.365	7,66%
<b>Contra la libertad sexual</b>	<b>2.515</b>	<b>21,06%</b>	<b>2.867</b>	<b>11%</b>	<b>5.557</b>	<b>0,50%</b>
<b>Contra el patrimonio</b>	<b>1.415</b>	<b>11,85%</b>	<b>9.516</b>	<b>36,54%</b>	<b>805.833</b>	<b>73,21%</b>
<b>Otros</b>	<b>1.494</b>	<b>12,51%</b>	<b>1.199</b>	<b>4,60%</b>	<b>52.274</b>	<b>4,74%</b>
<b>Total</b>	<b>11.940</b>	<b>100%</b>	<b>26.040</b>	<b>100%</b>	<b>1.100.701</b>	<b>100%</b>

*Elaboración propia a partir de datos del Ministerio del Interior (2019)*

Mientras, para el global de la población, el mayor porcentaje fueron los delitos contra el patrimonio, con una gran diferencia frente al resto. Los datos anteriores ponen de manifiesto que los niños y niñas sufren delitos de mayor gravedad y más violentos de forma más frecuentemente que los adultos (Save the

Children, 2015). Es especialmente alarmante que la mitad de las victimizaciones por delitos contra la libertad sexual afecten a personas menores de 18 años.

Además de las estadísticas oficiales, existen otros datos obtenidos a través de investigaciones que han





contado con muestras representativas y que han investigado sobre la violencia a nivel general, a través de la información ofrecida por los propios niños y niñas. Los estudios más destacados en los últimos años que cumplen las dos características anteriores son la Encuesta de Infancia en España (Vidal y Mota, 2008), con una muestra de 2.500 niños y niñas, y la investigación Maltrato infantil en España (Sanmartín, 2011), con una muestra de 898 niños y niñas.

A continuación, se recogen sus principales conclusiones:

- Las personas de clase social baja tienen mayor riesgo de recibir insultos y violencia física durante su infancia (Vidal y Mota, 2008).
- La violencia se reduce a medida que aumenta la edad en los primeros años de vida, pero aumenta de nuevo en la adolescencia (Vidal y Mota, 2008; Sanmartín, 2011).
- Los agresores son mayoritariamente y por este orden, la madre biológica y el padre biológico (Sanmartín, 2011).
- El maltrato que más prevalece es el psicológico, seguido del físico, el abuso sexual y la negligencia (Sanmartín, 2011).
- Los niños y niñas con enfermedades y con algún tipo de discapacidad demuestran mayor riesgo de sufrir algún tipo de maltrato (Sanmartín, 2011).
- La mayoría de los niños y niñas no piden ayuda tras ser maltratados, de forma que los casos quedan invisibilizados (Sanmartín, 2011).
- Entre los adultos, haber sido víctima de maltrato y consumir drogas aumentan la probabilidad de maltratar (Sanmartín, 2011).

## Consideraciones finales

La violencia hacia los niños y niñas es un problema que no se está estudiando con la profundidad necesaria. La complejidad y la dificultad existente

para su visibilización se pueden comprobar, por ejemplo, en las grandes diferencias existentes entre las estadísticas oficiales y las investigaciones basadas en autoinformes de los niños y niñas (Pereda, Guilera y Abad, 2014; Pereda, 2016). Esta no es una situación exclusiva en España, ya que, según la Organización Mundial de la Salud, alrededor del 23% de los niños, niñas y adolescentes europeos sufre algún tipo de violencia física, pero solo se han reportado avisos a los servicios sociales de un 0,6% (Organización Mundial de la Salud, 2013).

### *La violencia hacia los niños y niñas es un problema que no se está estudiando con la profundidad necesaria*

Destaca la falta de investigaciones que recojan la violencia hacia la infancia a nivel general. Al ser más frecuentes las investigaciones sobre un tipo de victimización particular, en ocasiones, se sobredimensionan algunos tipos de violencia y se menosprecian otros. La escasez de datos es más significativa en los tramos de edad más temprana. El análisis etario y generacional es importante, pero la inclusión de la interseccionalidad, incluyendo en los análisis cuestiones como la clase social, el género, el origen, la capacidad/discapacidad, etc. es también fundamental (Mayall, 2000). Estos datos deben ser la base para poner en marcha una estrategia integral contra la violencia hacia la infancia (Save the Children, 2015).

Teniendo en cuenta los datos de las investigaciones basadas en autoinformes de los niños y niñas, podemos decir que la violencia que sufre la infancia es de carácter estructural (Baratta, 2007) y no puede entenderse sin tener en cuenta las relaciones de desigualdad y de poder existentes entre personas adultas y niños y niñas, que hacen que la visibilización, detección, denuncia y condena a los culpables, se convierta, en muchas ocasiones, en una tarea muy complicada (Pinheiro, 2006). Algunos de estos problemas tienen su origen en las representaciones sociales que, tradicionalmente, se han hecho de la infancia por parte de las personas adultas, y que se han caracterizado por generalizaciones que parten de la consideración de los niños y niñas como seres inferiores, supeditados a la socialización por parte de los adultos (Mayall,



2000), a su condición de futuras personas adultas (Casas, 2006; Rodríguez-Pascual, Morales-Marente, 2013) y significadas por lo que no tienen capacidad de hacer (Jociles, Franzé y Poveda, 2011).

*La violencia que sufre la infancia es de carácter estructural y no puede entenderse sin tener en cuenta las relaciones de desigualdad y de poder existentes entre personas adultas y niños y niñas*

Para estar en condiciones de enfrentar el maltrato y la violencia que sufren los niños y niñas, es indispensable reconocer a los niños y niñas como sujetos sociales y de derecho, y como ciudadanos activos con posibilidad de actuar y participar en la sociedad. Para ello no basta con que exista el derecho formal, sino que también deben darse las condiciones estructurales, legales y administrativas adecuadas para ejercerlo de forma efectiva (Kutsar y Warming, 2015). El reconocimiento de los niños y niñas como sujetos políticos supone que sus derechos son subjetivos y propios de cada uno de ellos y que, por lo tanto, pueden reclamarlos desde su niñez (Liebel, 2016). Asimismo, deben participar en las cuestiones legislativas y administrativas que les involucren, se deben crear sistemas de denuncia accesibles para ellos y se debe asegurar una rendición de cuentas adecuada por parte de los responsables (Pinheiro, 2006). Para que esto se produzca, además de los cambios legislativos y administrativos necesarios, deben irse generando nuevas culturas de infancia que posicionen a los niños y niñas en el lugar social que les corresponde. De esta forma, estamos muy lejos de satisfacer las necesidades y garantizar los derechos fundamentales de la infancia, especialmente en el caso de los niñas y niños más pequeños.

*Para estar en condiciones de enfrentar el maltrato y la violencia que sufren niños y niñas, es indispensable reconocerles como sujetos sociales y de derecho, y como ciudadanos y ciudadanas activas con posibilidad de actuar y participar en la sociedad.*

## Bibliografía

- Baratta, A. (2007). La niñez como arqueología del futuro. En UNICEF, *Justicia y Derechos del niño* (pág. 7-16). Santiago de Chile: UNICEF.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Calvo, M.J. (2016). La reforma del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (Ley Orgánica 8/2015, de 22 de junio y Ley 26/2015, de 28 de julio). *Ars Iuris Salmanticensis*, 4, 29-39.
- Ellonen, N. y Salmi, V. (2011). Poly-Victimization as a Life Condition: Correlates of Poly-Victimization among Finnish Children. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 12(1), 20-44.
- Fernández, M. Y. (2017). *La violencia contra menores y adolescentes desde un punto de vista económico: el caso español*. Documento de trabajo Universidad Pontificia de Comillas.
- Finkelhor, D., Turner, H., Ormrod, R. y Hamby, S.L. (2010). *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164 (3), 238-242.
- Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Know Violence in Childhood (2017). *Poner fin a la violencia en la niñez: Descripción general. Informe global 2017*. India: Know Violence in Childhood.
- Kutsar, D. y Warming, H. (2015). *Los niños y la no discriminación. Libro de texto interdisciplinar*. Berlín: CREAN.
- Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción Internacional. BOE 312, de 29 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia. BOE 175, de 23 de julio de 2015.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE 180, de 29 de julio de 2015.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global.



MILLCAYAC- *Revista digital de Ciencias Sociales*, 5 (III), 245-271.

López Monsalve, B. (2014). *Violencia de género e infancia. Hacia una visibilización de los hijos e hijas de mujeres víctimas de la violencia de género* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante: Alicante.

Martínez, C. (2015). *Violencia contra la infancia. Hacia una estrategia integral*. Madrid: Save the Children.

Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259.

Ministerio del Interior (2019). *Anuario estadístico del Ministerio del Interior 2018*. Madrid: Ministerio del Interior.

Observatorio de Infancia (2018). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 20. Datos 2017*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Organización Mundial de la Salud (2009). *Prevención del maltrato infantil: qué hacer y cómo obtener evidencias*. Ginebra: OMS.

Organización Mundial de la Salud (2013). *European report on preventing child maltraetment*. Copenhague: OMS.

Pereda, N., Guilera, G. y Abad, J. (2014). Victimización infanto-juvenil en España: una revisión sistemática de estudios epidemiológicos. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 66-77.

Pereda, N. (2016). ¿Uno de cada cinco?: Victimización sexual infantil en España. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 126-133.

Pereda, N. (2019). ¿Cuánta violencia es demasiada? Evaluación de la polivictimización en la infancia y la adolescencia. *Papeles del psicólogo*, 40(2), 101-108.

Pinheiro, P. S. (2006). *Informe Mundial sobre La Violencia Contra los Niños y Niñas, Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños*. Nueva York: Naciones Unidas.

Rodríguez-Pascual, I. y Morales-Marente, E. (2013). ¿Cuántas veces dejamos de ser niños? Un análisis de la representación de la autonomía infantil. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143, 75-92.

Sanmartín, J. (Dir.) (2011). *Maltrato infantil en la familia en España. Informe del Centro Reina Sofía*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Save the Children (2015). *Violencia contra la infancia. Hacia una estrategia integral*. Madrid: Save the Children España.

Save the Children (2017). *Ojos que no quieren ver. Los abusos sexuales a niños y niñas en España y los fallos del sistema*. Madrid: Save the Children España.}

Save the Children (2019). *El futuro donde queremos crecer*. Madrid: Save the Children España.

UNICEF (2017). *A familiar face. Violence in the lives of children and adolescents*. New York: UNICEF.

Vaquero, M.J. (2016). Crónica de legislación. Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia [boe n.º 175, de 23-vii-2015] y Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia [boe n.º 180, de 29-VII-2015]. *Ars Iuris Salmanticensis*, 4, 242-245.

Vidal, F. y Mota, R. (2008). *Encuesta de infancia en España 2008*. Madrid: Fundación Santa María



# La educación infantil y el estado del bienestar

Pepa Alcrudo y Pilar Casabuena



**Pepa Alcrudo.** Maestra de educación infantil y licenciada en Pedagogía.  
Miembro de la A.M. Rosa Sensat. Fundadora de la Asociación “Colectivo Infancia”.  
Impulsora de la Plataforma de Madrid y de la Plataforma Estatal en Defensa de la Educación Infantil de cero a seis años.  
Co-autora del libro de la Plataforma 06 “La Educación Infantil en España” (2015)



**Pilar Casabuena.** Maestra de Educación Infantil en Escuelas Infantiles y CEIP.  
Ha trabajado en programas de Garantía Social y en las Aulas de Compensación Educativa.  
Asesora Técnico Docente en la Comunidad de Madrid en la Dirección General de Promoción Educativa y en el Ministerio de Educación.

## Resumen

Actualmente se habla de desigualdad, exclusión, pobreza, precariedad, términos que destapan las carencias del Estado de Bienestar en España.

También se habla de empleo, de creación de riqueza, de igualdad de oportunidades para jóvenes y de igualdad de género y se habla de la educación, como el arma más poderosa para combatir la exclusión y la desigualdad.

Pero hay un denominador común en todo este glosario de conceptos: no se habla de educación infantil como motor de cambio social y económico y como un derecho inherente a la condición de ciudadanía de la Primera Infancia. Este es el sentido de este artículo.

## Palabras clave

Estado de bienestar, desigualdad, educación infantil, empleo, riqueza.



## Justificación

Hace dos meses aparecía el informe de Save the Children “Donde todo empieza” con el subtítulo “Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades”, en conmemoración de los cien años de su fundación.

Existen diversos puntos de vista, reflexiones y comentarios en torno a la educación infantil de primer ciclo que, además, han sido objeto de los programas electorales de algunos partidos políticos.

Este artículo quiere documentar y analizar qué significado e impacto tiene la educación infantil en el Estado de Bienestar en España.

No somos economistas, somos maestras de educación infantil con amplia experiencia en el mundo de la docencia y de la formación, y nos preocupa que no sólo no se hable del aspecto educativo de estas primeras edades, sino que se considere a la educación infantil, una etapa subsidiaria, prescindible, porque lo importante viene después.

Al contrario de este estereotipo tan extendido, tan difundido de manera insistente, queremos resaltar la importancia de la etapa como motor de cambio social, que genera riqueza y que rinde muchos más beneficios en su inversión que muchas otras políticas públicas sociales.

## El rostro del mercado

Ana Botín, presidenta del Santander, en la Conferencia Internacional de Banca, celebrada en Madrid el 6 de noviembre, quiso dar un “rostro humano” al capitalismo.

Botín en su ponencia<sup>1</sup> plantea que los trabajadores precisan tener unas condiciones de trabajo que les permitan sostener un nivel de consumo que evite la brecha salarial y que se vuelva en contra del propio sistema productivo. En sus propias palabras, “se puede y se debe abordar los grandes retos de nuestra sociedad”.

Botín parte de dos vías de solución: la revolución digital y la revolución ecológica.

<sup>1</sup> Diario El Español 6/11/2019 – Conferencia de Ana Botín.

Ambas buscan un cambio de modelo productivo. En el periodo de tránsito de un modelo industrial y financiero a este otro, es indudable que se generarán momentos de crisis y dificultades para los trabajadores implicados en estos cambios.<sup>2</sup>

En el modelo educativo de las democracias occidentales se intenta evitar, en lo posible, que la brecha social se intensifique y que la población con menor nivel de renta sufra los momentos de desaceleración y crisis económica con fuertes reducciones en políticas sociales, para así, evitar la mecha que prende en situaciones de conflicto.

El economista Ángel Ubide<sup>3</sup> cita dos concepciones contrapuestas que se debaten actualmente en las políticas económicas.

La predistribución de los recursos económicos, que prioriza aquellas políticas que intervienen en el mercado laboral como el aumento del salario mínimo y la redistribución que proviene de la recaudación a través de políticas fiscales, que financian las políticas sociales públicas (salud, educación, pensiones, desempleo, dependencia, asistencia social). Ambas pretenden estudiar la calidad de las políticas públicas para evitar el despilfarro y buscan maximizar las políticas fiscales con el objetivo de apuntalar el crecimiento económico.

En este debate se enmarca la discusión sobre la renta básica o mínima.

Según el catedrático de Economía, Juan Torres “la renta básica ha de ser un derecho o un mecanismo de ayuda, pero también un incentivo para crear riqueza, aunque entendiendo que la riqueza que necesitamos los seres humanos para vivir no es solo la que tiene expresión monetaria. La renta básica aumenta el bienestar personal y mejora las condiciones del entorno”<sup>4</sup>

Todas estas consideraciones sirven para decidir qué políticas se han de tomar para combatir la pobreza y

<sup>2</sup> Recomendamos leer el artículo de Diario 16: “Banco Santander maltrata con sus comportamientos a sus mujeres trabajadoras”. 26/10/2019.

<sup>3</sup> ¿Hay que replantearse el Estado de bienestar? Diario El País. 20/10/2019.

<sup>4</sup> Juan Torres. “Renta básica: las piezas de un debate ineludible”. Convocatoria Cívica 15/10/2019





la exclusión social en aras de prevenir la brecha de bienestar existente entre los niveles sociales.

Si se practicase una adecuada redistribución de la riqueza de un país, a través de los diversos mecanismos fiscales implementados con sus variantes según las diversas políticas recaudatorias, se podría llegar a un equilibrio de fuerzas, que harían que el mercado laboral tuviese las condiciones adecuadas para generar empleos que garantizaran el estado de bienestar y evitasen confrontaciones sociales importantes como los “chalecos amarillos” en Francia.

El sistema capitalista y el mercado necesitan invertir en políticas públicas que combatan las brechas socioeconómicas. Los investigadores de Harvard, Nathaniel Hendren y Ben Sprung-Heysen, han realizado un estudio exhaustivo de la relación coste/beneficio de todos los programas de gasto público en los Estados Unidos de los últimos 50 años (1969-2019) y han concluido que existen políticas sociales de validez universal, como la inversión en guarderías (sic) y salud infantil. La inversión en estos dos sectores es la que proporciona mayor retorno por dólar gastado.

Este tipo de políticas, no solo aumentan el crecimiento potencial al elevar el nivel educativo de la fuerza laboral, sino que facilitan el acceso de las mujeres al trabajo, alivian la desigualdad al reducir el fracaso escolar futuro, disminuyen la probabilidad de caer en situaciones de pobreza de las familias con menos recursos y en situación de vulnerabilidad. Además, al aumentar el crecimiento potencial, generan impuestos futuros que cubren el coste de la propia inversión.

El estudio de Hendren y Sprung-Heysen encontró variables muy interesantes. Las políticas de inversión en niños de hogares de bajos ingresos, son las que mayor retorno han tenido.<sup>5</sup>

Para acabar este apartado de análisis económico, concluimos que las políticas de redistribución sirven para compensar desigualdades, actuando contra la exclusión y las brechas sociales, económicas, de

<sup>5</sup> Hendren, N. y Sprung-Keyser, B “Social spending on kids yields biggest bang for the buck” The Harvard Gazette 24/7/2019

género, de edad, y que actúan a favor del crecimiento y la riqueza de un país, que es una forma de financiar el Estado de Bienestar del que todos hablamos. Quizás no sea tan sencillo como lo describimos, pero ése debería ser el objetivo de una buena gobernanza política.

*Las políticas de redistribución sirven para compensar desigualdades, actuando contra la exclusión y las brechas sociales, y actúan a favor del crecimiento y la riqueza de un país, que es una forma de financiar el Estado de Bienestar*

## El gran reto del Estado de Bienestar en España

En nuestro país, el concepto de Estado de Bienestar ha sido puesto en cuestión por la crisis económica y por la imposibilidad de encontrar una solución a un mercado especulativo, rígido y poco innovador. La exclusión del mercado de trabajo, de las mujeres, de los mayores de 45 años y de los jóvenes menores de 25, ha configurado un panorama social muy precario y vulnerable a los vaivenes del mercado.

Con la perspectiva de estos últimos diez años, se puede afirmar que se ha conformado un panorama social que merece la pena ser analizado.

Según el informe de Intermón-Oxfam (2019)<sup>6</sup> sobre la desigualdad en España, la crisis económica ha traído dos consecuencias: una caída desproporcionada de los ingresos de las familias de menor renta y ocupar el cuarto lugar en la lista de países más inequitativos de la UE (tras Bulgaria, Lituania y Letonia).

En España, 9,9 millones de personas viven por debajo del umbral de la pobreza; de ellos 2,3 millones son menores. La pobreza no es sólo la ausencia de dinero, sino la incapacidad de disfrutar de derechos tan fundamentales como la salud o la vivienda o simplemente, carecer de opciones de futuro. La pobreza causa estrés e incertidumbre.

<sup>6</sup> “Desigualdad 1–Igualdad de oportunidades 0”. Intermón-Oxfam. Enero 2019.



## ¿Cuál es la tasa de pobreza en España?<sup>7</sup>

En el año 2018, la tasa de pobreza por persona era de 8.871€ brutos al año y por hogar (2 adultos+ 2 menores) de 18.629€ anuales.

El salario medio en la actualidad es de 23.646,50€ (%), aunque el más frecuente es el de 17.482€<sup>8</sup> y por hogar de 26.730€.

Existen tres tipos de pobreza: absoluta, severa y relativa.

La pobreza absoluta, que se califica como “misericordia”, es la carencia para afrontar toda necesidad básica (alimentación, vestido, vivienda).

La pobreza severa se sitúa en 4.261€ al año (355€ mes) por persona.

Se considera pobreza relativa, la situación de desventaja económica y social respecto al entorno. Está ligada a la noción de desigualdad.

Existe un cambio de fisonomía de la pobreza. De los casi diez millones de españoles que viven por debajo del umbral de la pobreza, dos millones son trabajadores con bajos salarios (el llamado “precariado”) y sólo el 8% cobra una renta mínima de inserción (728.000 personas)<sup>9</sup>. Las perceptoras de la Renta Mínima en España son mayoritariamente mujeres españolas, entre 35 y 44 años.

El riesgo de pobreza en España, amenaza al 21,5% de los ciudadanos españoles y por grupo de edad, para los menores de 16 años, es del 26,2%.<sup>10</sup>

¿Qué nos dicen estas cifras?

España no sólo es más desigual, sino que la desigualdad se ha inmovilizado en los extremos. Se constata la existencia de bolsas de pobreza contra las que no se hace lo suficiente, mientras que permiten a los ricos seguir acaparando privilegios sin reducir las diferencias. Los vaivenes se concentran en las clases medias, siendo la clase media-baja especialmente vulnerable en tiempos de crisis. La crisis ha destapado la incapacidad del empleo y del

sistema de protección social para rescatar a la población y reducir la pobreza.

El sistema de protección social en España es contributivo, es decir, se financia con las contribuciones de las personas trabajadoras a la Seguridad Social y en menor medida con fondos provenientes de los Presupuestos Generales. Las mujeres, los jóvenes en situación de precariedad o la infancia son los grandes perjudicados de esta debilidad del mercado laboral. Se desaprovecha el potencial de las transferencias públicas para reducir la desigualdad. Hay infradotación en las rentas de inserción, ayudas a la crianza o a la vivienda, que son ineficientes y mal diseñadas.

La precariedad tiene rostro de mujer. A pesar de los avances de las últimas décadas en el mundo laboral, siguen siendo mayoría en los puestos peor remunerados y más precarios (uno de ellos, el sector de educación infantil o servicios para la Primera Infancia).

Una de las razones fundamentales se debe a que las mujeres se concentran en sectores menos valorados, peor retribuidos y con más precariedad. El 70,8% de las personas con un contrato parcial no deseado son mujeres. Las ideas, valores y creencias acerca de quién debe hacer qué en el mundo laboral y familiar están detrás de esta situación, y de que sean ellas las sobrecargadas con trabajo de cuidados en el hogar. El 53% de las mujeres con empleo aseguran que la maternidad ha recortado su proyección profesional.<sup>11</sup>

El resultado es que gracias al sistema de transferencia de rentas no salen de la pobreza ni una de cada cuatro personas.

Como bien afirmaba Ana Botín en su ponencia, “el capitalismo necesita un rostro humano”. Y para darle ese rostro, las políticas públicas deben conducir a combatir la desigualdad, invirtiendo recursos económicos en el mercado laboral y en el sistema educativo. La inversión debe destinarse a esa amplia capa de la población española que está en la pobreza relativa. Es a estos ciudadanos a los que van destinadas las políticas de grandes corporaciones, que ven como objetivo disminuir la desigualdad para

<sup>7</sup> Diario Las Provincias 1/4/2019

<sup>8</sup> Diario El País. 21/6/2019

<sup>9</sup> Diario El País 7/2/2019

<sup>10</sup> Diario La Vanguardia 27/6/2019

<sup>11</sup> Informe de Intermón-Oxfam.



evitar situaciones de conflicto. Las inversiones destinadas a la población que está en el quintil de la pobreza absoluta y severa, no se rentabilizan a corto plazo.

## La desigualdad en el sistema educativo

Cuanto más desigual es una sociedad, más condicionado estará el futuro de niños y niñas, por el nivel de ingresos del hogar en el que nacen. Reducir la desigualdad es la condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades.

Y aquí es donde entra el sistema educativo. La educación es un factor de reequilibrio y de cohesión social, siempre que se tenga en cuenta este factor como objetivo prioritario. Es muy importante no seleccionar a las familias y al alumnado y no crear centros con altos porcentajes de colectivos de especial vulnerabilidad (migrantes, etnias, familias monoparentales, niños y niñas con necesidades educativas especiales o problemas de conducta, problemas de salud mental o psíquica o psicosociales).

*La educación es un factor de reequilibrio y de cohesión social, siempre que se tenga en cuenta este factor como objetivo prioritario.*

Sin embargo, el sistema educativo es ahora más inequitativo que antes de la crisis. La segregación escolar divide por clase social a los centros, a las familias y al alumnado. Se produce una gran paradoja: existe el derecho universal a la educación, pero este derecho se fractura con la doble red que existe en España: la enseñanza pública (colegios e institutos) y la enseñanza privada-concertada, que se concentra en manos de los grandes centros católicos, con un porcentaje mínimo de centros concertados laicos. Existe también un pequeño porcentaje de centros privados que concentran a familias de nivel socioeconómico medio/alto. La financiación de los centros públicos y concertados proviene de los Presupuestos Generales del Estado.

Los datos al respecto son abrumadores. Los colegios (3/12 años) e institutos (12/18) de vecindarios o zonas pobres (según nivel de renta) son casi siempre públicos, en un porcentaje de nueve de cada diez.

Los colegios concertados o privados se concentran en vecindarios o zonas, con altos niveles de renta.<sup>12</sup>

Asimismo, existe una segregación por clase social dentro de la propia red pública. Este tipo de segregación tiene varias causas y una de ellas es la segregación residencial o los mecanismos de asignación de centros y la planificación de la oferta escolar mediante los requisitos de elección de centros educativos en el período de matriculación.

Los hogares españoles han compensado en los últimos años la caída del 7% de la financiación pública en la educación. Asumen el 17% del gasto educativo total en España, que en la UE de los 23, es del 8%. La tendencia es clara: desde la crisis, los Gobiernos invierten menos en educación, gasto que han trasladado a las familias.<sup>13</sup>

Y se genera de esta forma, un gran negocio en forma de recursos tecnológicos o de libros de texto o de cualquier otro gasto educativo, que no asume el sistema educativo, sino que externaliza a través de empresas intermediarias, como los comedores escolares, las actividades extraescolares, salidas fuera del centro (excursiones o visitas) e incluso las actividades curriculares en horarios de tutorías, con materiales y asesores externos al centro.

## ¿Es la educación infantil un motor económico y social?

Uno de los sectores educativos que puede ser muy rentable económica y socialmente (no vamos a hablar de la componente pedagógica), es la educación infantil, especialmente la del primer ciclo de 0 a 3 años, que, desde su modestia, puede contribuir a incrementar el mercado laboral con mayor incorporación de las mujeres y que puede ofrecer una gran confianza a la ciudadanía y a los hogares con hijos pequeños.

Servicios educativos de primera infancia, flexibles, cercanos a los hogares, en diferentes contextos y de diversas tipologías, siempre bajo la condición de ser educativos (con los requisitos expresados en

<sup>12</sup> Diario El País "Así segregan por clase social la educación pública y la concertada" 5/10/2019

<sup>13</sup> Daniel Sánchez Caballero "La caída de la inversión pública lleva a las familias españolas a gastar el doble que las europeas en la educación de sus hijos" eldiario.es 10/9/2019



múltiples manifiestos y publicaciones, como el libro “La educación infantil de 0 a 6 años en España”)<sup>14</sup>.

Hay en este sentido, como en otros tantos temas, controversias sobre algunas facetas de la educación infantil. Los datos de escolarización en España han mejorado mucho en estos últimos años, pero son insuficientes y desiguales, en lo económico y en los distintos territorios.<sup>15</sup>

Las familias y los hogares en situaciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica no acceden en la misma proporción a las escuelas infantiles de 0-3 que las familias de mayor poder adquisitivo.

El 36% de niñas y niños de estas edades acuden a un centro de educación infantil. De este porcentaje, el 62% son de familias con nivel de ingresos situados por encima de la media de los hogares españoles y solo el 26% de las familias en situación de pobreza relativa.

La desigualdad de partida es muy grande e impacta en los colectivos cuya vulnerabilidad se pretende paliar. No hay plazas públicas gratuitas y suficientes para la demanda potencial<sup>16</sup> e incluso la demanda estimada<sup>17</sup>. Y las políticas de los cheques escolares (también llamados cheques-bebé o cheques-guardería) no ayudan a solucionar el problema del acceso a una plaza de estas edades.

Y en estas situaciones, las políticas de reducción de las cuotas de escolaridad e incluso de su gratuidad, no contribuyen a disminuir la desigualdad desde el inicio, sino que se demuestran baldías e inocuas.

No puede haber igualdad de oportunidades asegurando la gratuidad de la educación infantil de 0 a 3 años sin proyectar y programar un plan de construcción de servicios de la Primera Infancia, que incrementen el número de plazas ofertadas, porque

<sup>15</sup> Pablo Gutiérrez del Álamo “La educación infantil en España no llega a quienes más la necesitan”. El Diario de la Educación. 15/10/2019

<sup>16</sup> Universalizar la educación infantil de primer ciclo, es asegurar el acceso a ese servicio a toda la población en esa franja de edad, es decir, cubrir la demanda potencial. Cualquier bebé que nace, tiene una plaza de educación infantil asegurada (si la solicita), tal como sucede con el segundo ciclo de educación infantil, de 3 a 6 años.

<sup>17</sup> La demanda estimada se confecciona a partir de las listas de espera de las escuelas infantiles: cuántas familias con los requisitos exigidos por la administración, solicitan plaza en una escuela infantil y no acceden por falta de plazas. O cuántas familias con otras situaciones sociales, laborales o económicas, solicitan estas plazas por el beneficio educativo que supone para sus hijos e hijas.

la gratuidad sin universalización y sin un incremento significativo de plazas para cubrir la demanda estimada, es una medida inútil e ineficaz. Puede satisfacer a corto plazo la necesidad de ese 36% de hogares, pero no olvidemos que queda todavía un 64% que no tienen acceso a esta educación, que, por otra parte, no es obligatoria. Y tampoco sirve la medida de los cheques escolares que son subvenciones camufladas a las empresas privadas del sector.

Las políticas de infancia y educativas como ésta, deben ser financiadas por las administraciones públicas (ayuntamientos, diputaciones y comunidades autónomas). La ratio o proporción aceptable para la financiación compartida entre administraciones públicas y familias, mientras no se cubra ni la demanda estimada, ni la tan deseada universalización, debería ser de un 70% y un 30% de respectivamente.

Y estas políticas, deberían ir acompañadas de servicios o programas, que tuvieran la consideración prioritaria de la infancia y la maternidad como bien público y unos permisos maternos y/o paternos indistintos, que cubran durante un período determinado la crianza de los hijos, sin pérdida ni del salario ni del puesto de trabajo.

Estos programas tendrían un gran impacto social y económico porque incrementarían la tasa de natalidad por la absoluta confianza que generarían en las mujeres que verían así, como la maternidad no se convierte en un obstáculo, sino que es un bien reconocido por toda la sociedad española.

Y no nos podemos olvidar de las condiciones de trabajo de las propias educadoras, mujeres también. Y de las condiciones de calidad óptimas para que el trabajo educativo sea como tal, innovador, creativo, potente y que marque un inicio de la vida de las personas, seguro, fuerte, arraigado y positivo.

*Las políticas de infancia y educativas deben ser financiadas por las administraciones públicas. Y estas políticas, deberían ir acompañadas de servicios o programas, que tuvieran la consideración prioritaria de la infancia.*



# La educación infantil y la convivencia

**Luciene Regina Paulino Tognetta**

Facultad de Ciencias y Letras – Unesp/Araraquara, GEPEM

Sao Paulo – Brasil



Luciene Regina Paulino Tognetta es profesora del Departamento de Psicología de la Educación y del Programa de Post-Grado en Educación Escolar de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp/Araraquara) de Sao Paulo, Brasil.

Es lideresa del GEPEM, Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Moral – Unesp/Unicamp, una de las líneas de investigación del cual es “la convivencia en la escuela: valores, bullying y violencia”. El grupo desarrolla estudios que buscan respuestas a los problemas violencia, agresión e intimidación que se dan en la escuela, investigando sus causas y la relación con aspectos sociales, morales y afectivos necesarios para el desarrollo moral.

[www.gepem.org](http://www.gepem.org); [www.somoscontraobull&ing.org](http://www.somoscontraobull&ing.org)

**Contacto:** [rpaulino@vol.com.br](mailto:rpaulino@vol.com.br)

## Resumen

Tema viejo y nuevo, la actualidad del tema de la convivencia y su inclusión intencional en los currículos nos lleva a plantear su importancia en la educación infantil, así como las acciones necesarias para llevarla a cabo. Se describen los problemas de violencia que pueden afectar a los niños/as y se aboga por el desarrollo de las competencias socioemocionales necesarias para llegar a la convivencia. La autonomía es, a la vez, medio y fin para el desarrollo de estas competencias, que se describen con detalle. Termina la autora con tres propuestas concretas de utilización de los conflictos para desarrollar la autonomía moral y aprender a convivir.

## Palabras clave

Convivencia ética; Competencias Socioemocionales; Conflictos; Educación Infantil.





## La convivencia en la educación infantil

No hay duda de que la temática de la convivencia en la escuela, aunque no sea nueva, ha supuesto un desafío cada vez mayor en cuanto a su introducción, de manera inexcusable, en los currículos de la educación en todo el mundo. Y la explicación es dudosa para este hecho: el tema es viejo y es nuevo. Aprender a convivir siempre constituyó una necesidad para aquellas instituciones cuya acción sea la de educar, puesto que, queramos o no, los problemas entre los pequeños humanos que conviven, existen. Peleas, aislar a un compañero o a una compañera, mordiscos, empujones, tirones de pelos, entre otras tantas situaciones que pueden ocurrir en la escuela, apuntan que el tema de la convivencia está implícito en cada acto de agresión física o verbal que ocurre entre los niños y que requiere la intervención del profesor.

Aunque esté presente en los currículos de educación infantil de todo el mundo, al tratarse de los derechos de los niños y al hablarse de la importancia y necesidad de que los niños conquisten la autonomía, lo que hay de nuevo desde hace un tiempo en esos currículos es la **intención**. Ciertamente eso sugiere algo importante: si hay intención de “aprender a convivir”, (o sea, es un objetivo explícito en los documentos que regulan ese segmento de la educación), debe haber también un conjunto de acciones que se deben producir para explicar esa dimensión de la formación humana. ¿Por qué es entonces el tema de la convivencia, ahora planificado e intencionado, tan importante en la educación infantil? La respuesta a esa pregunta nos mueve a intentar comprender lo que está en juego cuando el tema es la convivencia en el seguimiento de la educación.

*Si hay intención de “aprender a convivir”, debe haber también un conjunto de acciones que se deben producir para explicar esa dimensión de la formación humana.*

La Educación Infantil no es el único momento o espacio donde se producen los problemas de convivencia entre alumnos. Es verdad lo que

muestran los estudios actuales, la cantidad de conflictos entre menores es grande dada su inexperiencia para resolverlos (Tognetta & Vinha, 2011; Vinha & Licciardi, 2011). Por cierto, la naturaleza de esos conflictos requiere un nuevo aprendizaje, distinto de aquellos que antes estaban presentes en los espacios de intimidad que constituían la familia. Los niños necesitarán ahora enfrentarse con gustos, deseos, comportamientos bien diferentes de los suyos y, ciertamente, la calidad de sus relaciones en este momento está marcada por formas menos evolucionadas de resolución de sus problemas. Pegar o morder, ceder y someterse al otro o imponer su voluntad son características de estrategias de resolución de conflictos bastante comunes entre los pequeños, porque formas más asertivas de resolución de conflictos son construcciones que frecuentemente tienen todavía que ser elaboradas por ellos (Selman, 1980).

Aun siendo el momento inicial del aprendizaje de la convivencia social, ciertamente no será su fin. El pequeño humano que allí aprende a conocerse y a conocer al otro, estará en desarrollo continuo y si consideramos que la adaptación a situaciones nuevas es un proceso espiral de reconstrucciones sucesivas, tendremos que pensar que la cuestión de la convivencia también nos acompaña por el resto de nuestras vidas como aprendices. No son pocos los problemas que se tienen de convivencia, por ejemplo, en la universidad. Hay datos de investigaciones que concluyen que los alumnos en las universidades también pasan por situaciones de conflictos entre compañeros y autoridades (Cowie & Myers, 2016).

Investigaciones actuales muestran que alumnos universitarios también sufren situaciones de bullying y dificultades de relación con sus autoridades, que muchas veces, castigan y confunden sus métodos con acciones de falta de respeto (Knoener & Tognetta, 2016). O sea, no podemos decir que el tema de la convivencia sea inherente a la Educación Infantil solo por el hecho de que sea ese el espacio de inicio de esa construcción. Esa temática es humana y debe inspirar currículos en todos los



segmentos de la educación. Ciertamente hay una necesidad de repensar la estructura de la escuela, cuyo conocimiento ha de ser trabajado a través de disciplinas básicas como lengua, matemáticas y ciencias naturales, entre otras comúnmente reconocidas en espacios curriculares de todos los países.

El problema es que tratar la convivencia significa tratar aspectos del ser humano como alguien integral; por tanto, más que la inteligencia o el conocimiento resultante, hay que pensar en competencias, habilidades o formas por las cuales las personas pueden resolver sus conflictos y mejorar la calidad de sus relaciones con ellas mismas y con los otros. El origen de las propuestas que llegan hoy a la educación, relacionadas con esos aspectos de la naturaleza humana – las competencias socioemocionales – dan lugar a discusiones muchas veces utilitaristas que definen acciones como la responsabilidad, la creatividad, la cooperación en grupo, como las cualidades necesarias para los niños, adolescentes y jóvenes. Ciertamente necesitamos personas creativas, que trabajen en grupo, que sean responsables, pero, si tratamos esas competencias solo desde el punto de vista de su aplicación y de la conveniencia social, corremos el riesgo de que solo se dirijan a esa sensibilización del sujeto, al mantenimiento de una sociedad, sin que el contenido moral se discuta. O sea, si las competencias socioemocionales nos presentan habilidades o formas por las cuales podemos convivir, es necesario definir de qué tipo de convivencia se trata, pues la convivencia sola no basta. Es necesario, un adjetivo para que la convivencia sea solidaria, justa, respetuosa, tolerante – o sea -, un contenido moral.

*Tratar la convivencia significa tratar aspectos del ser humano como alguien integral*

No queremos responsabilidad o trabajo en grupo únicamente, sino que ciertamente tales acciones sean pautadas por un principio mayor, que es la garantía de valores que sean como mínimo, universalmente deseables.

## Convivencia y moral

Aun creyendo que no deba posicionarse en cuanto a contenidos morales presentes en la convivencia humana, no hay como eximirse del trabajo por el simple hecho de que excluir tales contenidos de sus espacios es también una elección moral. Sumamos el hecho de que una sola escuela no está libre de trabajar en cuestiones morales si asume en su propio proyecto político pedagógico, el compromiso de “formar para la autonomía” (Bagat, 1986). Si queremos formar para la autonomía, necesitamos personas que no obedezcan a cualquier regla, pero obedezcan las necesidades que se producen para que las reglas puedan existir. Es preciso que, para construir personas autónomas, que realmente, la autonomía no sea un fin que buscar, pero sí un medio para conseguirla, no eliminando así los temas de moralidad que deben ser tratados de modo cotidiano. (Vinha, 2003; La Taille, 2006; Tognetta & Vinha, 2007).

*Es necesario, para construir personas autónomas, que la autonomía no sea solo un fin buscado sino un medio para llegar a ella.*

Pero, sabemos que no es fácil formar para la autonomía moral. Estudios de psicología han defendido que la autonomía moral, no depende de una orden o de una exigencia externa para constituir un valor que sea sostenido o conservado, pero sí depende de un sistema auto regulatorio cuyo funcionamiento se da en la interacción con las oportunidades o provocaciones que el medio ofrece (Piaget, 1932; 1953; Vinha, 2003). Sabemos por Piaget (1932) que la mayor autonomía moral representa mayor conservación de valores morales en las elecciones de una persona. Eso es porque no existe nadie que sea siempre solidario, justo, generoso, compasivo. Ese sería Dios, no un ser humano. La búsqueda de ser generoso, justo, tolerante, es lo que puede mover a los pequeños humanos a ser mejores (Tognetta & La Taille, 2008) Con todo y con eso, para que eso ocurra, el camino no es simple. No basta decir al alumnado: “Sé solidario” o “Tienes que ser solidario”, es necesario decir, sí, que los deseos de la humanidad de hecho



lo sean por la justicia, por la libertad, por la tolerancia, en tiempos tan sombríos como los que estamos viviendo.

Más que eso, es necesario construir en esos niños y niñas la necesidad de ser vistos como justos, tolerantes, o solidarios. Eso no se hace en un día, como el “día contra el bullying”, o “día de la paz” o en un proyecto pasajero para trabajar un valor moral, y no se hace contando historias con fondo moral o con bellas lecciones leídas y explicadas por los profesores. Esa meta exige que entendamos que la única forma de que un sujeto llegue a la moral más evolucionada, es promover espacios de dialogo y de participación en los que el alumno pueda pensar y tomar decisiones, regular sus emociones y transformarlas en palabras. Para pensar, los alumnos necesitan coordinar acciones en el plano mental, anticipar las consecuencias de sus actos y representar sus comportamientos en palabras. Necesitan sentir que sus sentimientos son reconocidos para que consigan ajustar cómo quieren ser vistos y cómo deben tratar a los otros. Es por esa razón `por la que decimos a los niños “¿Qué puedes hacer para que eso no vuelva a suceder?” “¿Cómo podrías resolver ese problema sin haber agredido a tu amigo?” “¿Qué otras formas podrías haber usado sin insultar, sin ofender, para resolver este problema con tu amigo?” “Di con palabras lo que sientes, di a tu amigo cómo te sientes cuando él te pega” Esas son las maneras de ayudar a los niños y así construiremos formas más asertivas de resolver los problemas (Tognetta, 2002).

*La única forma de que un sujeto llegue a la moral más evolucionada, es promover espacios de dialogo y de participación en los que pueda pensar y tomar decisiones, regular sus emociones y transformarlas en palabras*

Desde luego habrá momentos en que esa construcción generará un aprendizaje en el sentido de organizar y sistematizar acciones que ya fueron pensadas de modo cotidiano para que las acciones fueran automatizadas por los niños. Es en este momento cuando podemos organizar con ellos una

lista de lo que hay que hacer cuando se tiene un conflicto. Tal acción solo será bienvenida cuando haya habido antes un espacio de construcción de esas acciones en el momento del conflicto.

En una palabra: la Educación Infantil es un lugar privilegiado para trabajar estos contenidos de manera coordinada. Sensibilizarse con el dolor de alguien es posible cuando estemos acostumbrados a pensar y a “sentir” los propios dolores. (Tognetta, 2002; Tognetta & Vinha, 2011). Cuando niños y niñas pueden hablar de sí mismos y de sus experiencias con las frustraciones humanas, podrán estar más receptivos a las frustraciones y necesidades de otros.

¿Cómo queremos que los niños sean solidarios, si no permitimos que tengan conflictos? ¿Cómo queremos resolver los conflictos, sin que los niños aprendan a reconocer los sentimientos de los otros? ¿Cómo queremos que se sensibilicen con el dolor del otro, si no tiene espacio para poder decir lo que sienten y cómo se sienten ante un problema causado por otro?

## **Paz escolar y conflictos**

Tenemos un problema de interpretación sobre la naturaleza de los conflictos presentes en la convivencia humana. El conflicto lo vemos como algo antinatural. Por el contrario, diferentes estudios han demostrado la importancia de los conflictos en el desarrollo (Bagat, 1986; Laterman, 2002; Leme, 2006; Licciardi, 2010; Togneta 6 Vinha 2011; Lucato, 2012). Es una estrategia de desequilibrio que puede llevar al sujeto a la cima de una evolución mayor, ya que para resolver un conflicto es necesario desarrollar una capacidad llamada de descentración, que hace posible la coordinación de perspectivas entre personas que, convengamos, tanto nos hace falta en estos días....

*Sensibilizarse con el dolor de alguien es posible cuando estemos acostumbrados a pensar y “sentir” nuestros propios dolores. Cuando niños y niñas puedan hablar de sí mismos, de sus experiencias con las frustraciones humanas, podrán conocer mejor las frustraciones y necesidades del otro*



Infelizmente, muchos creen que tener paz dentro de un ambiente escolar es tener ausencia de conflictos, lo que no es verdad (Vinha, 2003; Tognetta & Vinha 2011). El profesorado se esfuerza en tres direcciones: la primera de ellas es evitar los conflictos, por ejemplo acompañando a los alumnos, no dejándolos solos, haciendo que compañeros regulen el comportamiento del resto para luego comunicárselos a la profesora e impedir que ocurran. Con esta misma intención hay docentes que cierran las clases y los armarios y determinan los sitios en que los niños van a trabajar dividiéndolos en grupos. Establecen reglas para intentar evitar problemas, por ejemplo “está prohibido traer juguetitos a clase”, porque trayéndolos los niños pueden perderlos, pueden ser robados y habría disputas. O sea la idea central para que no haya conflictos es evitarlos. Así, lamentablemente, los niños pierden la oportunidad de hablar sobre sus sentimientos, sobre sus angustias, lo que les lleva muchas veces a expresarlas de forma poco civilizada, con agresiones físicas o verbales.

La segunda idea que frecuentemente se encuentra entre docentes sobre cómo trabajar con las cuestiones de los conflictos es contenerlos. Eso significa que muchas veces nos centramos en el producto y en la solución inmediata y no en el proceso por el cual la descentración y la valorización de uno y otro están siendo formadas. Por esa razón por ejemplo, excluir a los niños de la clase no resuelve el problema. En muchas ocasiones, se utilizan castigos y muchas veces transfieren a la familia o a otros especialistas – directores, gestores y o coordinadores- la solución o la resolución de los problemas.

La tercera acción frecuentemente encontrada en la resolución de los conflictos es simplemente ignorarlos, o sea, creer que cuando los problemas no están relacionados con el consumo del tiempo para las actividades que están planificadas por los profesores, estos conflictos son de menor gravedad. Eso significa decir que si un niño está jugando a tirar una piedra y esa piedra da al profesor, este último actúa corrigiendo a los niños. Pero cuando los niños dicen que un compañero le tiró una piedra, el profesor diría “no fue nada, fue sin querer”. Con eso

percibimos una tendencia a tratar con menor gravedad los problemas que se dan entre iguales.

Niños apáticos o muy activos que no aceptan las reglas, que andan inquietos por la clase pueden alertar de una cuestión bastante presente en nuestros días; sus actitudes pueden significar la ineficiencia de la enseñanza. Hemos comprobado problemas en varias escuelas y en la formación de profesores indicando que estos últimos tienen dificultad de promover en sus clases actividades atrayentes para el desarrollo de los niños en esta franja de edad. Las propuestas a las que nos referimos necesitan partir de temáticas cotidianas y de aproximación a la comunidad donde viven. Estas propuestas necesitan tener sentido y significado para quien aprende. Es distinto escribir un texto para que la profesora lo lea o escribir un texto que va a generar alguna necesidad vivida. Una actividad en que se propone una lista de productos comprados en un supermercado no tiene tanto sentido como plantearlo como un juego simbólico en el que los niños puedan, con materiales reciclables de paquetes usados, “jugar al supermercado” y, a partir de eso, elaborar una lista de compras. Existe una función social del conocimiento. Esta puede ser una respuesta a los grandes problemas de indisciplina o de comportamientos inadecuados que los niños tienen en la clase.

*Niñas y niños apáticos o muy activos que no se atienen a las reglas, que andan inquietos por la clase pueden (...) pueden significar la ineficiencia de los métodos de enseñanza*

### **Algunas consideraciones**

Las cuestiones presentadas hasta aquí y todas las justificaciones expuestas objetivaron garantizar cuán importante es el tema de la convivencia en la Educación Infantil. Hablamos todo el tiempo cuánto importa el desarrollo afectivo, cognitivo y moral de nuestros alumnos, en el caso de la Educación Infantil los niños son el objetivo de la escuela. Formar niños y niñas mejores, de hecho, es lo que nosotros deseamos.



¿Mejores en qué? Formar niños y niñas desde la Educación Infantil para que en un futuro aprueben la selectividad y lleguen a ser médicos, políticos, economistas, ingenieros o sea cual sea su profesión en el futuro, es un objetivo de la escuela. Pero más que eso, formar buenos profesionales de la medicina cuya meta sea la compasión por los derechos humanos, buenos políticos que respeten los derechos humanos históricamente construidos: esto es urgente desde la educación infantil.

Las familias que quieren saber si las escuelas de sus hijos e hijas inician la preparación para la selectividad o los preparan para el mercado de trabajo ya desde la Educación Infantil deberían escogerlas por otros motivos ¿Van a preparar a mi hijo o mi hija para la selectividad sin importar que sea hombre o mujer, joven o viejo, negro o blanco, católico o protestante, migrante o no? “Todo ser humano tiene que ser respetado”. Si la respuesta a esa pregunta fuese afirmativa, entonces, ésta es una buena escuela para formar al niño o niña.

## Referencias

Bagat, M. P. (1986). Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. *Attualità in Psicologia*, v.1, n.2, p.49-56.

Cowie, H. & Myers, C. (2016). *Bullying In Universities And Colleges. Cross-National Perspectives*. New York: Routledge

Knoener, D. F. & Tognetta, L.R.P. (2016) Violência na universidade: o impacto do bullying e do assédio moral na formação de futuros professores. In: *Anais do IV Congresso Internacional em Contextos Psicológicos, Educativos & de La Salud*.

La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Laterman, I. (2002). Incivilidade e autoridade no meio escolar. In: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Org.), *25ª Reunião Anual ANPED – Educação: manifestos, lutas e utopias*. Caxambu: Anped/UFSC.

Leme, M. I. S. L. (2006). *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME.

Licciardi, L. M. S.(2010). *Investigando os conflitos entre as crianças na escola*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp.

Lucatto, L. C. (2012) *Justiça restaurativa na escola: um olhar da Psicologia Moral*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp.

Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding. *Developmental and clinical analyses*. Nova York: Series Editor.

Piaget, J. (1953/2005). *Inteligencia y Afetividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus.

Tognetta, L. R. P. & Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Tognetta, L. R. P. & Vinha, T. P. (2011). (Org.) *Conflitos na instituição educativa. Perigo ou oportunidade?* Campinas, SP: Mercado de Letras.

Tognetta, L.R.P. & La Taille, Y. (2008) A formação da personalidade ética: representações de si e moral. *Revista Psicologia: Teoria e pesquisa*. Universidade de Brasília.

Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas.

Vinha, T.P. & Licciardi, L.M. (2011). Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. (org.) *Professores e infâncias: estudos e experiências*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.





# Las interacciones y los conflictos entre niños y niñas en la escuela infantil<sup>1</sup>

Isabel Fresno, María José Roldán, Mónica Rioboo, Nieves García, Elvira Polo y  
Ángela Solano

Escuela de Educación Infantil Parque Coimbra, Móstoles.  
Madrid



## Resumen

En la Escuela infantil Parque Coimbra se plantean la reflexión sobre las interacciones y los conflictos entre niños y niñas, y su utilización para la educación en la diferencia y la gestión positiva de conflictos. A partir de la reflexión teórica y la aplicación práctica, aportan propuestas que pueden ser útiles para impulsar el desarrollo de las competencias necesarias para una buena convivencia.

## Palabras clave

Educación infantil, conflictos, gestión positiva, interacción, ética, convivencia.

---

<sup>1</sup> Este artículo se basa en el publicado en la revista INFANCIA, de la Asociación de Maestros "Rosa Sensat", nº 140, julio/agosto 2013.

## ***La ética no es una señora que da premios o castigos, es la que abre horizontes de Libertad.***

L.G. Jaramillo  
Colombia 2005

### **Justificación**

En el curso 2010/2011 el Equipo Educativo de la Escuela Infantil Parque Coímbra valora la necesidad de una puesta en común en relación a uno de los temas críticos en estas edades, la resolución de conflictos que surgen entre los pequeños.

En una de las aulas de 2 años surgieron conflictos entre dos niños. En varias ocasiones uno de los niños acababa con señales por los mordiscos del otro. Esto trajo como consecuencia malas relaciones entre las dos familias y entre las familias y la escuela.

Y puso en evidencia la necesidad del Equipo Educativo de reflexionar y revisar los procedimientos pedagógicos más adecuados, de analizar las conductas agresivas de los niños, sus posibles causas y los contextos en los que se producen. Además de cómo compartirlos y hacernos entender por las familias.

Los mismos hechos dieron lugar a diferentes y divergentes visiones y perspectivas dentro del Equipo, por lo que era conveniente ponerlas en común y unificar criterios al respecto.

Iniciamos la reflexión sobre el tema propuesto centrándola, fundamentalmente, en los aspectos conflictivos y negativos que los otros provocan en la persona. Partiendo del término agresividad; presuponiendo una tendencia innata en los niños a comportarse agresivamente con las otras personas. Buscando, pues, soluciones para canalizar esta agresividad derivándola en comportamientos menos agresivos.

Se comienza desde una visión quizá, algo reduccionista del tema:

- Por qué se producen conflictos: causas ambientales (calor, aspectos organizativos que potencian o disminuyen los conflictos...) pero también internas del niño (cansancio, aparición de los primeros dientes...)

- Cuándo se producen los conflictos: momentos de la rutina más propicios (cuando el adulto no está presente, cuando la actividad está desestructurada...)
- Qué hacemos con los protagonistas de un conflicto. Cómo actuamos con el “agresor” y con la “víctima”
- Cómo abordamos el tema con las familias de ambos...

Se parte de la idea de que el conflicto es algo “normal a estas edades”, pero que es necesario ver en qué circunstancias se da para tratar de evitarlas.

Avanzando en el tema que nos ocupa buscamos material de lectura que nos ilumine la búsqueda. La lectura reflexiva de algunos artículos sobre el tema de estudio, nos coloca otra mirada sobre los niños y sus comportamientos, a la vez que van apareciendo términos que ahondan en esta reflexión, como el de conducta pro-social.

Diferentes estudios como el de Ikeda, Simón y Swan (2001) hacen referencia a proyectos desarrollados en estados Norteamericanos con niños de educación infantil que demuestran la importancia de promover la conducta pro-social para la prevención de conductas desadaptadas. Parece, desde esta perspectiva, que los niños pequeños se preocupan por el bienestar de los otros, y que la acción educativa debe ir encaminada no a corregir la conducta conflictiva sino al logro del mayor desarrollo de las posibilidades de cada persona.

*Por tanto, se necesita de una escuela que forme personas y ciudadanos y no sólo «expertos»; es decir, que desarrolle saberes transdisciplinarios y no disciplinas y esquemas abstractos que sólo tienen valor para ella” (Tenti Fanfani, 2000: 72).*

Podíamos definir la conducta pro-social como cualquier acción que beneficia a otros y se realiza voluntariamente. Ya Hoffman (1981) describe casos de conductas pro-sociales en niños de 14 meses. Contrariamente a lo que se había dicho durante mucho tiempo, los niños pequeños son capaces de realizar conductas prosociales, es decir, los niños se dan cuenta de las necesidades de los otros y pueden dar algún tipo de respuesta.



*Los niños pequeños son capaces de realizar conductas prosociales, es decir, los niños se dan cuenta de las necesidades de los otros y pueden dar algún tipo de respuesta.*

Diversas investigaciones sobre el estudio de la conducta de los pequeños, Lamp 1981; Zanh Wasler, Lannoti y Chapman 1982; Zahn wasler y Smith 1992 y Hay 1994, han dejado patente que los niños menores de dos años (10,15 y 20m) en situaciones naturales, manifiestan conductas pro-sociales: compartir, confortar, ayudar, simpatizar, proteger y cooperar. Comprobando que todos los niños daban respuestas pro-sociales ante la angustia y la aflicción de los otros.

Encontraron que estas conductas aumentaban con la edad a la vez que desaparecían otras menos eficaces para solucionar la situación como llorar o pedir ayuda al adulto. En edades tempranas parece que no todos los niños manifiestan una conducta pro-social, pues para ello es preciso que hayan contado con modelos y experiencias de recibir ayuda de los otros; en general intentan hacer lo que sus cuidadores hacen con ellos. Es en torno a los dos años cuando las interacciones empiezan a manifestarse de un modo más relevante.

*En edades tempranas parece que no todos los niños manifiestan una conducta pro-social, pues para ello es preciso que hayan contado con modelos y experiencias de recibir ayuda de los otros.*

Solamente cuando los procesos mentales encuentran un soporte afectivo adecuado se puede llegar a dar una conducta pro-social. Las relaciones con la figura de apego constituyen el marco adecuado para que el niño aprenda a interactuar con los demás.

## **Metodología de trabajo**

Para llevar a cabo este trabajo se crea desde la escuela una comisión formada por tres educadoras (una de cada nivel), la directora de la escuela y dos personas del EAT (orientadora y maestra PT).

Se decide mantener reuniones con una periodicidad mensual en las que se pongan en común aspectos observados y trabajados con el resto de las compañeras de la escuela

En la primera reunión tratamos de centrar el tema poniendo en común las diferentes perspectivas y visiones de cada uno. Nos decidimos por partir de una observación objetiva y sistemática de la realidad, para recoger las situaciones conflictivas que se dieran entre los niños en las diferentes aulas. Las educadoras se comprometieron a hacer ese trabajo de campo y a aportar en la próxima sesión un listado de las conductas de los niños que pudieran tener un carácter negativo o que nos pareciera que necesitaban de corrección.

En la siguiente sesión cada educadora aportó sus observaciones y se tipificaron este tipo de conductas de los niños en cada aula y los contextos en los que se producían:

- La educadora del aula de bebés señala que, los conflictos entre iguales no se observan hasta los 11 ó 12 meses y generalmente tienen que ver con la lucha por un objeto.
- Las observaciones en las aulas de 1 año determinan: mordiscos, arañazos, tortazos, lanzar objetos, tirones de pelo, golpear con objetos, patadas, saltar por encima, choques. Los contextos en los que se producen son: en la acogida, cuando la educadora atiende a los papás, en el momento de actividad cuando hay falta de material, en el patio cuando se esconden, en el tiempo de los cambios de pañal cuando el adulto está ocupado dentro del baño. Se producen rara vez en el momento de la despedida. Y nunca en: la asamblea, en la comida y en la siesta.
- En las aulas de 2 años, peleas por el material, por sentarse en el mismo sitio y comienzan a aparecer las agresiones verbales (insultos). Aunque la educadora afirma que no se dan ni muchos ni grandes conflictos, los niños parecen estar más inquietos antes de salir al patio y se cuestiona si los niños se esconden del adulto cuando se pelean.

Aunque estas conductas eran generalmente vistas como consecuencias normales derivadas del desarrollo de la socialización de los niños de esta edad, preocupaban al Equipo Educativo considerablemente ya que pueden empeorar las relaciones de las familias con los educadores y por extensión con la escuela infantil. Las mayores dificultades surgen por la falta de comprensión y entendimiento de los padres en cuanto a los motivos que desencadenan los conflictos entre los niños y a las intervenciones educativas de los adultos responsables de los niños en ese momento.

Otra visión de las posibles causas de los conflictos entre iguales se relacionaba con los enfoques que algunas familias dan en su contexto a estas situaciones, en los mensajes que transmiten y en la falta de límites que imponen a sus hijos. Visión que sitúa a la escuela como víctima; las conductas se aprenden fuera y se generalizan en el contexto escolar, y los medios de la escuela siempre serán insuficientes para contrarrestar esta influencia.

Para continuar avanzando en la reflexión nos distribuimos la lectura de tres artículos.

Cada educadora hizo un resumen de los aspectos más importantes del artículo que le correspondió y que exponemos a continuación.

### **Primer artículo**

**“La autonomía como fin de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget” Comunicación presentada en la conferencia anual de la North Carolina Association for Education of Young Children, Winston-Salem, 16 de octubre de 1981 y en la conferencia anual de la Du Page Regional Unit of the Chicago Association for the Education of Young Children, Glen Ellyn, Illinois, 17 de octubre de 1981.**

En este artículo se hace referencia a los dos tipos de moral que Piaget (1932) diferencia: la moral de la autonomía y la de la heteronomía. Autonomía significa ser gobernado por uno mismo y heteronomía ser gobernado por algún otro. Todos los niños nacen indefensos y heterónomos y en la

medida que se hacen capaces de gobernarse a sí mismos son menos gobernados por otras personas. La mayoría de los adultos no han desarrollado de manera ideal su autonomía. Piaget dice (1948) que es raro el adulto verdaderamente moral, como confirma la vida diaria. Asegura que los adultos refuerzan la heteronomía natural de los niños cuando usan sanciones y estimulan el desarrollo de la autonomía cuando intercambian puntos de vista con ellos para tomar decisiones. Las sanciones pueden ser positivas (recompensa) o negativas (castigos).

El castigo lleva al niño a tres posibles consecuencias:

- El cálculo de los riesgos –repetirá el mismo acto pero tratará de evitar que le cojan la próxima vez. Puede decidir que merece la pena pagar el precio si le cogen.
- El conformismo. Algunos niños se convierten en conformistas perfectos porque eso les proporciona seguridad y respetabilidad. No necesitarán tomar decisiones, ya que sólo tendrán que obedecer.
- La rebelión. En un determinado momento los niños pueden cansarse de obedecer y rebelarse e incluso llegar a adoptar conductas casi delictivas, que pueden parecer actos autónomos pero el inconformismo no hace necesariamente autónoma a la persona.

Las recompensas, aunque preferibles a los castigos, refuerzan también la heteronomía. El niño que obedece solo por conseguir un premio está gobernado por otros al igual que el que actúa para evitar ser castigado. Si queremos que los niños desarrollen la moralidad de autonomía debemos reducir nuestro poder de adultos absteniéndonos de utilizar recompensas y castigos e incitarles a construir por sí mismos sus propios valores morales.

Y puedan llegar a tomar sus propias decisiones. Teniendo en cuenta el punto de vista de los otros y no solo el propio.

Piaget analizó varios tipos de sanciones por reciprocidad:

- Exclusión temporal o permanente del grupo – relacionada con el acto sancionado y da al niño la posibilidad de tomar la decisión de ser considerado con los demás.
- Recurrir a las consecuencias directas y materiales del acto. – Ej. Cuando el niño miente el intercambio de puntos de vista con él, es a menudo suficiente para que llegue a la convicción de que es mejor comportarse sinceramente con los demás.
- Quitar al niño el objeto que ha maltratado. - Negociar con el niño como hay que tratarlo.
- La restitución. Ayudarle a restituir lo roto o manchado. Cuando los niños no temen ser castigados responden bien a la restitución.

Destaca la importancia de la relación de mutuo afecto y respeto que debe darse entre el adulto y el niño.

Para Piaget los valores morales se construyen desde el interior estableciendo relaciones con lo que ya aprendido y coordinando puntos de vista con otras personas. Para Piaget la autonomía también es intelectual. Los niños construyen valores y conocimientos cuando se respeta su individualidad.

### **Segundo artículo**

**“La interacción y la ética de los pequeños (I)” Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg REVISTA INFANCIA 129 Septiembre/Octubre 2011.**

La investigadora infantil sueca Eva Johansson, con su obra *La Ética de los niños pequeños*, inspiró el método de trabajo de las tres educadoras (autoras del artículo) de una vuggestuen para niños de cero a tres años en Dinamarca. Consistente en la reflexión conjunta sobre situaciones observadas en el día a día, recopilando crónicas que desembocó en nuevas formas de actuar y de pensar sobre las interacciones de los pequeños y la manera de intervenir en sus conflictos.

Frente a la visión de la psicología evolutiva tradicional que presenta a los niños pequeños como seres pulsionales, egocéntricos e incapaces de ponerse en el lugar del otro, con necesidades que los adultos han de satisfacer, y con juegos paralelos donde los otros son considerados como objetos, que no entienden sus sentimientos ni los de los demás hasta los cuatro años, la visión pedagógica nos confirma que los niños crean comunidades, esto es, son afectados por los otros y actúan en consecuencia. Perciben situaciones desagradables y lo expresan, realizan juego en común. Cuidan el mundo compartido y persiguen el bienestar de los demás. La psicología estudia al niño singular mientras la pedagogía estudia lo que hacen los niños entre ellos y sitúa la ética entre ellos y no dentro de ellos.

La visión psicológica tradicional ha impedido las investigaciones dentro de la escuela y ha condicionado de forma muchas veces inconsciente nuestra mirada que solo veía niños concretos y no las negociaciones y las comunidades que establecen.

Según Eva Johansson la ética vivida de los pequeños se divide en dos grandes bloques.

1. Los pequeños luchan por sus derechos. Que se subdivide a su vez en el derecho a los objetos y el derecho a compartir el mundo con los demás y la justicia.
2. Se ocupan del bienestar de los demás. Que conlleva dos aspectos, cuidar de los demás y no dañarlos.

La dispensa de las experiencias del niño, como lo denomina la autora, esta formada por las experiencias compartidas con otros compañeros y marcará las expectativas del niño en el futuro ante situaciones similares, tanto si es positiva como si es negativa. Señala además que los niños muestran interés por los demás y son sensibles a ellos, lo que suele pasar inadvertido para los adultos.

La investigadora infantil noruega Berit Bae ha estudiado las interacciones entre adultos y pequeños y subraya la importancia de separar el punto de vista del niño del punto de vista del adulto





y afirma que éste puede usarse de modo que promueva la autonomía, la seguridad en si mismo y en los demás. Nos habla del aprendizaje indirecto o colateral que es inconsciente y no intencionado que todos tenemos y que utilizamos en situaciones similares futuras. Este aprendizaje indirecto se da, no sólo en los pequeños involucrados, sino también en los testigos visuales y auditivos y en los adultos. Considera los conflictos que surgen entre los niños como oportunidades de aprendizaje de las relaciones con los demás. Nos advierte de cuidar que la intervención del adulto no se dé demasiado pronto y resolverlo en lugar de permitir que el propio niño lo resuelva o participe en su resolución. Un equilibrio difícil: no actuar, observar y al mismo tiempo, estar preparados para intervenir si fuera necesario. Ni dar la razón, ni halagar fortalece en el niño la vivencia del otro. El halago distrae al niño de su interés y al ser una valoración externa impide que valore sus actos de forma autónoma.

### **Tercer artículo**

**“La interacción y la ética de los pequeños (II)” Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg REVISTA INFANCIA 130 Noviembre/Diciembre 2011**

Este artículo es una continuación del anterior y consta de una serie de observaciones realizadas por un equipo de maestras, simultaneadas con las reflexiones y conclusiones a las que llegan tras la experiencia. Nuestro resumen se basará exclusivamente en las reflexiones de las autoras y no en las observaciones que describen.

Los pequeños muestran interés por establecer y participar en comunidades de niños y niñas muy pronto. La primera expresión visible de comunidad es lo que se denomina la ola. Ningún adulto sabe cómo empieza, ni quién la empieza, pero es muy visible y audible. La ola es siempre corporal y expresa una alegría o satisfacción grande y profunda. Los adultos debemos apoyar las olas que se forman en los grupos de pequeños. Los niños intentarán pronto ampliar su repertorio y experimentar con otras formas de formar comunidades.

Aunque les falte vocabulario los niños pequeños no carecen de lenguaje. La presencia serena del adulto les da seguridad para adentrarse en lo desconocido ya que desean estar con los otros y hacer algo juntos. Los pequeños discuten o se pegan de forma intuitiva; forma parte de la vida en espacios donde se convive. A veces pegan o reciben golpes en nuestra presencia, sin que se intervengan de forma inmediata, salvo en los casos en los que un niño sufra o sea maltratado. Muchas veces los pequeños exigen poseer la misma cosa. ¡“Mío”!, dicen...y esto puede derivar en un conflicto. Más importante que saber cómo ha surgido es la intervención del adulto, intentando interpretar con ellos la situación y ayudándoles a encontrar la solución más satisfactoria. “Lo más importante no es actuar como juez y juzgar los hechos del pasado... si no encontrar un futuro que resulte satisfactorio para todos.”

Al involucrarnos emocionalmente, los conflictos nos ofrecen una oportunidad de desarrollo. Los adultos debemos ponernos a disposición de los niños sin privarles de la responsabilidad de solucionar la situación. Debemos ayudarle a verse a sí mismos y sus reacciones. Sorprenden sus ganas de encontrar la manera de volver a una situación satisfactoria. Los niños defienden su derecho a una cosa por todos los medios pero persiguen el bienestar de los demás.

Nuestra interpretación no siempre coincide con la suya y debemos ser muy conscientes de que nuestra intervención siempre comporta aprendizaje indirecto en el momento y para el futuro. Con preguntas abiertas intentaremos involucrarlos en la búsqueda de la solución o de un nuevo juego en común, en lugar de reñirles o actuar como jueces. Es importante permitir que el niño tenga la oportunidad de defender su postura e incluso de constatar que a veces se pierde ya que no todas las discrepancias se resuelven a gusto de todos. Aunque las capacidades lingüísticas no sean suficientes para llevar a cabo las negociaciones verbales, escuchan la entonación, la mímica y llegaran algún día a comprender las palabras. Es común que utilicen nuestras formulaciones.

Los pequeños quieren que los demás estén bien. Lo contrario les desasosiega y les hace sentir



inseguridad. Cuando hay un conflicto cerca, les afecta y actúan si tienen oportunidad o piden ayuda al adulto. Son valores éticos fundamentales “cuidar de los demás” y reconocer sentimientos en los otros. No es competencia exclusiva del adulto resolver los problemas y hallar soluciones. Es bueno que ellos intervengan ya que de lo contrario puede comportar una coerción del desarrollo social que de forma natural están formando y que más adelante resulte difícil estimular.

El aprendizaje indirecto es responsabilidad de los adultos. Los niños siempre están aprendiendo algo. Y si actuamos de un modo distinto los niños recibirán un aprendizaje distinto.

Esta experiencia de trabajo sobre el aprendizaje indirecto ha determinado una nueva forma de actuar con los niños, por parte de las autoras del artículo.

Señalan la importancia de:

- Comentar a posteriori con los niños cómo se ha resuelto un conflicto, una acción, o lo que fuere en la convicción de que ellos lo entienden.
- Hablar de lo que ha sucedido ante un amplio grupo de pequeños explicándolo como una historia, por ejemplo, a la hora de comer.
- Describir junto con los niños la situación. ¿Por qué lloras?, ¿os habéis peleado?
- Usar palabras que sirvan para resaltar y visualizar acciones, sentimientos y resultados. “Cuando pegas a alguien, entonces...”
- Intentar, a la vez, mostrar acciones alternativas a pegar o quitar el juguete.... “si quieres jugar, podrías pedir permiso”, si tu también quieres jugar quizá podríais jugar juntos”.
- Encontrar junto con los niños una manera de hacer que no sea reñir o actuar como jueces, ni asignar el juguete objeto de deseo, a una de las dos partes.
- Aprobar las acciones de los pequeños hablando de lo que hacen. Lo vemos, lo verbalizamos y reforzamos.

Eva Johansson señala: “Los pequeños demuestran implicación y escuchan a los demás, algo de lo que no siempre nos damos cuenta los adultos”. Si los adultos no fomentamos esto, se pueden perder importantes posibilidades de aprendizaje. Escuchando a los pequeños les ayudaremos a tener voz propia.

## Nuestras observaciones

Tras la lectura y reflexión conjunta de los artículos determinamos volver a hacer nuevas observaciones objetivas de las interacciones de los niños. Las que nos parecieran más interesantes, y traerlas a la próxima sesión para debatirlas e intercambiar puntos de vista. Decidimos utilizar una dinámica similar a la propuesta en dos de los artículos, con el fin de corroborar lo que en ellos se decía y que en principio a todas nos parecía muy razonable y convincente.

La metodología que empleamos es la observación directa y sistemática en situaciones naturales, tratando de recopilar los datos tal y como se presentan. Este es el instrumento más relevante para conocer las conductas de los niños en especial si se trata de niños pequeños y no se puede recurrir a otros, como cuestionarios y entrevistas.

No obstante la observación en contexto natural tiene dificultades:

- Cuesta analizar los datos.
- Cuesta hacer una observación sin interpretar lo que se ve.
- Es difícil explicar los procesos psicológicos que están detrás de cada conducta. Si se les da explicación no siempre es la correcta si no interpretada desde la perspectiva del adulto y su propia mente.

## Observaciones realizadas en el aula de bebés.

“Un bebé de 5 meses juega con un sonajero tumbado en su hamaca. De repente comienza a llorar. Otro bebé de 18 meses que juega con un

arrastre, se le acerca y le pone el chupete. El bebé de 5 meses deja de llorar”.

“Dos bebés de 18 meses están comiendo su puré sentados a la mesa. De pronto se le cae la cuchara a uno de ellos y comienza a llorar. El otro bebé que está a su lado le da su cuchara. Este, sonrío y coge la cuchara”.

“Un bebé de 8 meses sentado en la colchoneta del aula, llora. Una bebé de 16 meses le lleva un juguete. El bebé sigue llorando. La niña insiste y le lleva otro juguete. El bebé sigue llorando. Así varias veces. Hasta que la niña se aleja y el bebé deja de llorar”.

### **Observaciones realizadas en las aulas de 1 año.**

Actividad juego heurístico. 10 h.: “Cada niño juega en su sitio con los diferentes objetos. Daniel y Rodrigo están próximos. Daniel tiene dos juegos de llaves, una en cada mano. Rodrigo se le acerca despacito, se sienta a su lado e intenta coger las llaves de la mano de Daniel sin hablar. Daniel mueve las llaves en el aire y Rodrigo le mira. Daniel le da un juego de llaves, y siguen jugando juntos con el resto de los objetos”.

Final de la siesta. 15,30 h.: “Algunos niños siguen durmiendo en las colchonetas mientras otros se ponen los zapatos, recogen las colchonetas, leen cuentos... comienzan a llegar al aula los papas a recogerlos. Ricardo, Nora y Claudia se acercan a los que aún duermen y les acarician la cara mientras dicen “a levantar”.

Actividad: jugar con los coches y los animales. 10 h.: “Miguel y Daniel están jugando con los animales de plástico. Miguel intenta quitarle a Daniel un animal que tiene en la mano. Forcejean y Miguel golpea a Daniel en la cabeza. Daniel llora. Se le acerca Nora que se agacha, le acaricia y le dice: “ya está”.

### **Observaciones realizadas en las aulas de 2 años.**

Actividad programada: construcciones de tres tipos diferentes: “Se colocan en tres zonas distintas del aula con suficiente espacio. Cada niño elige el tipo de construcciones con las que quiere jugar. Les llama

la atención un tipo de construcciones, “las flores”, que suelen estar en el aula de un año. Aitor (tres años) tiene en la mano dos flores azules y ve como su compañero Hugo (tres años), tiene más flores azules que él. Me mira a mí y me dice que Hugo tiene flores azules. Aitor se va hacia Hugo y le dice: ¿jugamos juntos? Hugo acepta la invitación y juegan compartiendo las flores azules.

Inicio de actividad: cada niño se dirige a su mesa y se sienta en el lugar dónde está su foto a excepción de D. (acnee) que se dirige a la casita. Se reparte un folio a cada niño para hacer garabatos y se les muestran unas nuevas pinturas. Cuando Lola (dos años y ocho meses) se da cuenta de que D. no se ha sentado se levanta y le va a buscar. Yo le pregunto que dónde va y ella me dice: “voy a ayudar a D”. Le coge de la mano, pero él no quiere salir; ella insiste y al final lo consigue, le saca de la casita, le da un beso y le lleva hacia la mesa, le intenta sentar pero D. no quiere. Lola sigue insistiendo y al final consigue que D. se siente en su sitio. Lola se sienta en su sitio. El adulto le dice que muy bien ella contesta con una gran sonrisa, “ Le he ayudado”, “ es pequeño”, y comienza a garabatear.

Juego simbólico: “Están María, Lucía y Aitana, las tres peleando por un carro de la compra, las tres forcejean hasta que María consigue llevárselo. Aitana se enfada mucho e intenta pegar a Lucía sin conseguirlo. Cuando Lucía se marcha a coger otro juguete, Sofía le pega por detrás en la cabeza. Lucía llora desconsolada, entonces María (que no ha visto el incidente) se acerca a Lucía y le dice: ¿Qué te pasa? Al tiempo que intenta consolarla. Lucía le explica que le ha pegado Aitana y entonces María se dirige muy enfadada a Aitana: *Hombre, Aitana, no se pega, pero bueno, hombre*, en tono muy enfadado. Pasa un rato y Lucía todavía sigue reprendiendo a Aitana en la distancia, lo que parece afectar a Aitana que se muestra seria y se aparta del juego”.

Psicomotricidad: “Hanane (tres años y cuatro meses y con S. de Down) y Sara (2 años y seis meses) juegan juntas en el aula de psicomotricidad. El juego es libre, ellas realizan juegos motores. Sara inicia y Hanane la sigue. En ocasiones también Hanane inicia y Sara va detrás como cuando suben la rampa de



Foam. En un momento del juego, las dos trepan hasta el último peldaño de las espalderas, ambas sin ninguna dificultad. Llegado el momento de bajar Sara inicia el descenso sin dificultad. Pero Hanane no sabe cómo bajar: suelta los dos pies de modo que queda sólo sujeta por los brazos, aunque no se asusta ni pide ayuda. Sara que está un poco más abajo, se da cuenta, vuelve a subir y situándose al lado de Hanane le dice: "Hanane, sube los pies aquí (al tiempo que le muestra como) y baja, mira". Hanane la mira y la imita, Sara acompaña sus movimientos con el lenguaje. Las dos bajan a la vez, cuando llegan al suelo sonrían y se tumban juntas durante un momento en la colchoneta".

## **Puesta en común de la observación en aula: evolución del propio proceso de observación.**

Tratamos de observar a nuestros pequeños y sus actuaciones con otra mirada, tratamos de quitarnos las gafas de lo ya aprendido en la psicología evolutiva, quitarnos las gafas de nuestros prejuicios en relación al tema, y simplemente miramos. Miramos, observamos y apuntamos: tomamos nota de situaciones cotidianas de las que tratamos de eliminar nuestros juicios de valor, nuestras ideas previas en torno a las intenciones de uno u otro, de las consecuencias... simplemente miramos... y nos sorprendemos. ¡Sí, sí! ¡Nos sorprendemos con lo que vemos!

Vemos cómo a nuestros niños les preocupan el bienestar de los otros (los del aula de bebés buscan el chupete de su amigo que llora, los de 1 año despiertan con cariñitos a sus compañeros, los de 2 tratan de ayudar a integrarse a un niño con dificultades...). Vemos cómo tratan de imponer una "justicia social" (castigan al que fastidia el juego del resto).

Vemos cómo tratan de resolver situaciones cotidianas desde la ayuda y la cooperación (comparten cacharritos de la cocina para evitar conflictos...).

Vemos cómo en muchas ocasiones imitan lo que hace el adulto y cómo el adulto trata a sus compañeros.

¡Y nos gusta lo que vemos! Salimos de la vieja visión del egocentrismo de la edad, de la inevitabilidad de los conflictos...

Y entramos en un nuevo campo, en el que los adultos somos básicos: los niños pueden y quieren vivir en armonía y los adultos tenemos una tarea muy importante a este respecto: cuando educamos desde la expresión de emociones, desde la comprensión de emociones en el otro, desde la regulación de afectos, desde la construcción de una buena autoestima... cuando hacemos todo esto, ya estamos haciendo mucho. Estamos trabajando los afectos, las emociones, como parte del propio desarrollo, como un proceso más de enseñanza-aprendizaje.

## **Dos docenas de conclusiones:**

### **Hemos aprendido:**

1. Los niños incluso los muy pequeños se preocupan por lo que les pase a sus iguales y a los adultos.
2. Los niños luchan por sus derechos: derecho a los objetos, derecho a compartir el mundo con los demás y derecho a la justicia. Defienden su derecho a una cosa por todos los medios, y es importante darles la oportunidad de hacerlo e incluso constatar que a veces se pierde, ya que todas las discrepancias no se resuelven a gusto de todos.
3. Los niños se ocupan del bienestar de los demás, que conlleva dos aspectos: cuidar de los demás y no dañarlos. Reconocen sentimientos en los otros. Cuando hay un conflicto les afecta y actúan, si pueden, o piden ayuda al adulto para resolverlo. Forma parte del desarrollo social natural que no se debe coartar, ya que será decisivo para su futuro.
4. Los pequeños muestran interés por establecer y participar en comunidades con otros niños y niñas muy pronto (la ola) que los educadores debemos apoyar.
5. Los conflictos que surgen entre los niños son oportunidades de aprendizaje de las relaciones con los demás.



6. Los pequeños discuten o se pegan de forma intuitiva, forma parte de la vida en espacios donde se convive; y la intervención del adulto debe ser la de interpretar con ellos la situación ayudándoles a encontrar la solución más satisfactoria para todos.
7. Las primeras experiencias condicionan la conducta futura ante situaciones similares, son la despena de las experiencias del niño.
8. Para corregir una conducta, Piaget propone:
  - Exclusión temporal del grupo hasta que el niño decida respetar a los demás.
  - Intercambiar con él puntos de vista sobre las consecuencias de su conducta.
  - Retirar el objeto maltratado y negociar con el niño cómo hay que tratarlo.
  - Ayudarle a restituir lo roto o manchado.
9. Se aprende también de forma colateral (aprendizaje indirecto) siendo testigos visuales o auditivos de las experiencias de otros compañeros, aunque no se esté involucrado directamente.
10. Parece que hay fuertes lazos entre el desarrollo social, afectivo y cognitivo y la conducta pro-social que el niño manifiesta.
11. Que la escuela infantil es un contexto rico en aprendizajes de conducta pro-social pues los niños aprenden a compartir y se les refuerza por ello.
12. Toda reflexión siempre supone un cambio. En este caso el cambio ha aparecido en la forma de observar a los niños, en el modo de abordar el tema... y eso significa inevitablemente que existe un cambio en la propia práctica diaria.

#### **Hemos acordado:**

13. Hemos de promover en nuestros niños, la autonomía, la seguridad en sí mismos y la confianza en los demás
14. Nuestro objetivo es el desarrollo de niños moralmente autónomos, que construyan por sí mismos sus propios valores, capaces de tomar

sus propias decisiones, teniendo en cuenta el punto de vista de los otros y no sólo el propio.

15. Los adultos deben respetar la individualidad de cada niño para favorecer su verdadera autonomía moral.
16. Las relaciones adulto/niño deben establecerse sobre la base del afecto y el respeto mutuos.
17. Nuestra intervención educativa en la resolución de conflictos entre los niños estará exenta de la utilización de castigos y recompensas. Las consecuencias de los castigos no desarrollan en el niño la autonomía moral (ser gobernado por uno mismo). Las recompensas refuerzan también la heteronomía (ser gobernado por los otros)
18. Ni dar la razón ni halagar fortalece en el niño la vivencia del otro. El halago distrae al niño de su interés e impide que valore sus actos de forma autónoma.
19. Parece que podemos desterrar del vocabulario de uso habitual el término “conductas agresivas en los niños pequeños” pues tales conductas, cuando se dan, son el resultado de un proceso de aprendizaje que el niño realiza.
20. Hay que permitir que los niños resuelvan sus pequeños conflictos, dándoles tiempo, observándolos y al mismo tiempo estar preparados para intervenir si fuera necesario.
21. Hemos de ser conscientes de que nuestra interpretación no siempre coincide con la suya, por lo que hemos de escuchar y comprender antes de intervenir. Escuchándoles les ayudaremos a tener voz propia.
22. Debemos comentar a posteriori con los niños cómo se ha resuelto un conflicto, con la convicción de que lo entienden. Hablar de lo sucedido, explicándolo como una historia, por ejemplo a la hora de comer. Describir junto con los niños la situación.
23. Encontrar junto con los niños una manera de hacer que no sea reñir o actuar como jueces, ni asignar el juguete objeto de deseo a una de las





dos partes. Ante un conflicto no se trata tanto de saber qué ha pasado sino de encontrar con ellos la solución ante un conflicto.

- 24.** Aprobar acciones de los pequeños hablando de lo que hacen. Lo vemos, lo verbalizamos y lo reforzamos. Utilizar palabras que sirvan para resaltar y visualizar acciones, sentimientos y resultados.

## Bibliografía

“La autonomía como fin de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget” Comunicación presentada en la conferencia anual de la North Carolina Association for Education of Young Children, Winston-Salem, 16 de octubre de 1981 y en la conferencia anual de la Du Page Regional Unit of the Chicago Association for the Education of Young Children, Glen Ellyn, Illinois, 17 de octubre de 1981.

Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg REVISTA INFANCIA 129 Septiembre/Octubre 2011. “La interacción y la ética de los pequeños (I)”

Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg REVISTA INFANCIA 130 Noviembre/Diciembre 2011 “La interacción y la ética de los pequeños (II)”

Guijo Blanco, Valeriana. 2002. “Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años”. Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la educación. Tesis doctoral.

Jaramillo, Luís Guillermo. “Ética como sujeción o como acción dialógica: Un recorrido por el concepto de la ética como posibilidad de comprender a los niños y niñas como sujetos de derechos”. Revista electrónica de la red de investigación educativa en línea. Volumen 1, número 3. (Julio- Diciembre de 2005).

### UN SEÑOR MADURO CON UNA OREJA VERDE

*Un día, en el expreso de Soria a Monteverde,  
ví que subía un hombre con una oreja verde.*

*No era ya un hombre joven sino más bien maduro,  
todo menos su oreja, que era de un verde puro.*

*Cambié pronto de asiento y me puse a su lado  
para estudiar el caso de cerca y con cuidado.*

*Le pregunté:- Esa oreja que tiene usted, señor,  
¿ Cómo es de color verde si ya es usted mayor?*

*Puede llamarme viejo -me dijo con un guiño-  
esa oreja me queda de mis tiempos de niño.*

*Es una oreja joven que sabe interpretar  
voces que los mayores no llegan a escuchar:*

*Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo,  
del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo.*

*Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas  
que en la oreja madura resultan misteriosas...*

*Eso me contó el hombre con una oreja verde  
un día, en el expreso de Soria a Monteverde.*

GIANNI RODARI



# Entre el olvido y la criminalización

**Manuel Sobrino**

Especialista en comunicación de Save the Children



**Manuel Sobrino.** Periodista experto en derechos humanos. Actualmente es especialista en Comunicación de Save the Children España. Con anterioridad ha trabajado en varias ONG, como Amnistía Internacional, Red Acoge y la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB), así como en varios medios de comunicación.

@msobrinof

## Resumen

Cuando se cumplen los 100 años de esta organización, el autor nos presenta su reflexión sobre el trato a la infancia y reivindica superar el olvido y la criminalización poniendo en valor el trabajo de Save the Children, que sigue el camino marcado por su fundadora Eglantyne Jebb.

## Palabras clave

Convivencia ética; Competencias Socioemocionales; Conflictos; Educación Infantil.

Todavía con la campaña electoral muy reciente, perdura la tristeza y la indignación ante cómo ha sido tratada la infancia por parte de los partidos políticos. Se podría resumir en dos realidades: por un lado, olvido, y por el otro, criminalización.

Empecemos por la criminalización. El 4 de noviembre, Rocío Monasterio acudió a un centro de menores migrantes en Sevilla para llevar a cabo una puesta en escena consistente en acusar de todos los males habidos y por haber en España a niños que están viviendo solos en un país extranjero y que coloquialmente son conocidos como menas.

Este es un triste ejemplo que va más allá de un caso puntual, y es que es toda una declaración de intenciones por parte de un partido político que ve españoles antes que personas, españoles antes que hombres o mujeres, españoles antes que niños, niñas y adolescentes. Atacar a las personas más vulnerables de una sociedad para ganar votos y conseguir poder es indigno, pero, por desgracia, no es algo novedoso.

En Save the Children llevamos 100 años luchando por los derechos de los niños y las niñas en todo el mundo. La organización nació ante la indignación de [Eglantyne Jebb](#), una maestra de primaria y activista británica, al comprobar como su Gobierno dejaba morir de hambre a los niños y las niñas del bando perdedor durante la Primera Guerra Mundial. “Yo personalmente no tengo enemigos menores de siete años”, aseguró para defender una postura que le acarreó incluso ir a la cárcel.

Eglantyne estaba convencida de que el trabajo de movilización para lograr cambios sociales y políticos debía ir acompañado de ayuda directa destinada a los niños y las niñas que más sufrían, así como creía que el movimiento debía ser universal. Por ello, meses después de fundar Save the Children en Inglaterra, en enero de 1920, creaba en Ginebra la Unión Internacional Save the Children.

Fue una visionaria que logró que se considerase al niño por primera vez como sujeto de derecho. A partir de 1925 le dio un nuevo enfoque a la organización apostando por programas que apuntaban al largo plazo más allá de la emergencia. Sus proyectos de vivienda y medios de vida para las personas refugiadas en Bulgaria marcaron el inicio de muchos de los programas de desarrollo que conocemos hoy en día.

De ella fue también la iniciativa de apoyarse en la prensa y en reconocidas personalidades mundiales para llamar la atención sobre la realidad de la infancia. El propio Gandhi, Albert Einstein o Sigmund Freud denunciaron de su mano las injusticias sufridas por los niños y las niñas.

Para Eglantyne su determinación férrea por la defensa de los derechos de la infancia no tenía una motivación sentimental. La infancia ni siquiera le despertaba una simpatía especial, como dejaba ver en algunas de las cartas que enviaba a sus amigos. Lo que movía su trabajo era un profundo e indiscriminado pensamiento humanista que mucha gente había perdido tras la guerra. Ella tenía la convicción de que los niños y las niñas, como seres humanos, tienen unos derechos que les son propios, así como el potencial capaz de traer una sociedad internacional más justa y pacífica.

Qué necesarias son las voces como la suya en la actualidad, y no solo en España. Hoy los conflictos armados siguen siendo guerras contra la infancia. Según calculamos desde Save the Children, en la actualidad 420 millones de niños, niñas y adolescentes viven en zonas de conflicto y sufren sus consecuencias, y 142 millones lo hacen en las denominadas “zonas de guerra de alta intensidad”, es decir, aquellas en las que los enfrentamientos provocan más de mil muertes al año. En países como Siria o Yemen, hasta las escuelas son atacadas. Parar la guerra contra la infancia debería ser una prioridad para cualquier gobierno.

Arabia Saudí lidera la coalición de países que están comprando armas a países occidentales y usándolas para atacar a la población civil en Yemen, incluyendo a niños y niñas. España es uno de esos países. La empresa española Navantia y el gobierno saudí firmaron en septiembre la venta de 5 corbetas. España no debería autorizarlo, pero, a pesar de las grandes presiones que desde la sociedad civil se llevan a cabo, el acuerdo sigue adelante.

En el debate electoral entre los líderes de PSOE, PP, Ciudadanos, Unidas Podemos y Vox que tuvo lugar el 4 de noviembre hubo un bloque para que

contrapusieran sus propuestas sobre política internacional. Lamentablemente, ninguno de ellos hablo de este tema.

Como avanzábamos al inicio, el olvido ha sido la otra actitud ante la infancia durante la reciente campaña electoral. ¿Qué propuestas se han hecho para temas tan importantes como la reducción de la pobreza infantil, la protección de la infancia frente a la violencia o la lucha con la segregación escolar? ¿Qué preocupaciones se han mostrado hacia los niños y las niñas que deben abandonar sus países de origen por causa de la guerra, las catástrofes naturales, la miseria o las violaciones sistemáticas de derechos humanos?

Según el análisis que realizamos desde Save the Children, fueron escasas, casi nulas. Con el objetivo de visibilizar la presencia de las medidas de cada partido, organizamos un debate sobre infancia el 25 de octubre. En él participaron Pau Marí-Klose (PSOE), Cuca Gamarra (PP), Sara Giménez (Ciudadanos), Mar García Puig (Unidas Podemos) y Pablo Gómez Perpinyà (Más País). Vox declinó la invitación por cuestiones de agenda.

Durante su intervención, todos los partidos coincidieron en la gravedad de la violencia contra la infancia y en la urgencia de la aprobación de la Ley Integral de Protección de la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia, cuyo anteproyecto fue presentado en la anterior legislatura, pero que no llegó a finalizar su tramitación debido al adelanto electoral. Asimismo, abordaron diversas medidas para atajar la segregación escolar por origen social, que sufre en España un 13,4% de los niños y niñas, y coincidieron en apostar por la extensión de la educación gratuita de 0 a 3 años.

La desprotección y criminalización que viven los menores inmigrantes que están solos en España,

grupo altamente vulnerable, estuvo también sobre la mesa. Las cinco fuerzas políticas estuvieron de acuerdo en aumentar la coordinación entre administraciones que les atienden y en evitar su estigmatización.

Durante este debate, desde Save the Children preguntamos también a los representantes políticos cuáles eran sus propuestas para atajar el problema estructural de pobreza infantil que padece España, especialmente ante una posible nueva recesión y teniendo en cuenta que el 80% de la ciudadanía cree que combatir la pobreza infantil debe ser una prioridad política y el 57% pagaría más impuestos para erradicarla, según una encuesta realizada por 40dB a petición de Save the Children en abril. Las soluciones formuladas por los grupos políticos, según expresaron sus representantes, iban más allá de aumentar la prestación por hijo a cargo y aseguraron defender ayudas atendiendo a la diversidad de las familias.

Volvemos a agradecer sus propuestas, pero cuánto nos habría gustado que hubieran tenido mucho más protagonismo durante la campaña, más allá de espacios puntuales. Sea como sea, el reto está ahora en la legislatura que ahora da sus primeros pasos, la XIV. Desde Save the Children seguiremos instando a todos los partidos políticos a que legislen para proteger a la infancia en situación de vulnerabilidad, allá donde esté.

La conmemoración del centenario de Save the Children acaba ya. Ha sido un 2019 lleno de actividades y en el que hemos querido volver la vista atrás tanto para comprobar todo lo que hemos avanzado como para identificar cuáles son los nuevos retos por abordar. Como dijo Eglantyne Jebb, “el único idioma internacional es el llanto de los niños”. Impulsemos su legado para llegar hasta el último niño y la última niña que nos necesite.

# Logros y retos pendientes en la garantía y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes a los 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del niño

**Clara Martínez García**

Directora de la Cátedra Santander de los Derechos del Niño.  
Facultad de Derecho, Universidad Pontificia Comillas (ICAI-ICA3E)



**Clara Martínez García** estudió en la Universidad Pontificia Comillas donde se graduó en 1992 (E-1, Letrado Asesor de Empresa). En 1999 obtuvo el título de Máster en Derecho de las telecomunicaciones y en 2000 el de Doctora por la citada Universidad. Desde 1996 ha impartido docencia en la Facultad de Derecho de la U. P. Comillas tanto en Licenciatura y Grado como en Postgrado. Desde 2011 es Directora de la Cátedra Santander de los Derechos del Niño, a la que pertenece desde su constitución como grupo de investigación en 2002. Actualmente imparte clase de Derecho administrativo y de Fundamentos de Derecho Público en CIHS.

**Contacto:** [clara@comillas.edu](mailto:clara@comillas.edu)

<https://www.comillas.edu/es/catedra-santander-de-los-derechos-del-nino>

## Resumen

Este artículo describe el cambio del modelo asistencial al modelo de protección integral con enfoque de derechos y de como este nuevo modelo implica un nuevo paradigma en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Todo ello debe abordarse, además, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, para todos los niños y niñas, sin dejar a ninguno atrás pueda alcanzarlos.

## Palabras clave

Convención de los derechos del niño, derechos y libertades del niño, infancia, violencia, familia, educación, participación, menores no acompañados, ODS.





## **Del modelo asistencial al modelo de protección integral con enfoque de derechos. Un nuevo paradigma en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes**

La Convención de los Derechos del Niño (en adelante, CDN) fue aprobada por Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Se acaban de cumplir, por tanto, treinta años de vigencia de este documento que ha sido de capital relevancia para la consolidación y garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo, no solo por ser el tratado internacional ratificado por un mayor número de Estados (todos los países lo han firmado, salvo Estados Unidos), sino sobre todo por el cambio de paradigma que supuso en cuanto al reconocimiento y garantía de los derechos humanos de las personas menores de edad.

El modelo de protección anterior a la Convención partía de una concepción asistencialista y tutelar de las personas menores de edad fundado en su natural incapacidad para gobernarse por sí mismos, para tomar sus propias decisiones. La persona menor de edad se concebía como alguien vulnerable dada su consustancial incapacidad para tomar decisiones por sí misma, puesto que no está completamente desarrollada psicológica, social o emocionalmente. Partiendo de esta concepción del menor como ser “incompleto”, inmaduro e incapaz, los ordenamientos evolucionaron desde la caridad o beneficencia (en el siglo XIX) hacia el asistencialismo, en el que aparece una respuesta institucional algo más completa y organizada, pero muy lejos de lo que ha supuesto la CDN.

La incapacidad del menor era el fundamento de su estatus jurídico. Jurídicamente la protección del menor pivotaba principalmente sobre las instituciones del Derecho civil de familia, en su condición de hijo, de miembro perteneciente -casi propiedad- de una familia. Solo cuando la familia no se hacía cargo, aparecía el Estado para atender a los menores que eran abandonados. Esa atención del Estado abarcaba, en el mejor de los casos, la

cobertura de las necesidades básicas (vestido, comida, alojamiento), muy lejos del concepto de protección actual puesto que no quedaba asegurada como una prestación del Estado a la que tenía derecho cualquier menor que hubiera sido abandonado.

Como se puede ver, la respuesta institucional era (i) subsidiaria de la actuación principal de la familia, (ii) limitada a los niños desatendidos o abandonados por ella y, por tanto, (iii) reactiva, puesto que solo se activa cuando el menor ya ha sido efectivamente abandonado. Además, (iv) desde la concepción del menor como objeto de protección, la respuesta asistencial solo aspiraba a cubrir las necesidades básicas del menor y (v) en la medida de las posibilidades, siempre escasas, de la asistencia pública, de modo que no quedaba garantizada de manera universal, siendo complementada de manera importante por las acciones de beneficencia privada o de la Iglesia.

La CDN rompe radicalmente con ese modo estrecho de entender la protección de niños, niñas y adolescentes (ya no menores) y se articula en torno a la concepción de éstos como sujetos titulares de derechos humanos. Los niños y niñas son personas y, como tales, les corresponden los mismos derechos humanos que a los adultos. La particularidad reside no tanto en la titularidad de esos derechos (que les corresponden desde que nacen como personas), sino en cómo ejercerlos, pues por definición el niño está en desarrollo hasta la mayoría de edad (al menos, legalmente). Como se puede apreciar, no se niega que el niño, niña o adolescente sea una persona que no está plenamente desarrollada social, intelectual y emocionalmente; lo que sí se niega es que esa sea la base sobre la que se deba articular la respuesta protectora.

En un modelo basado en derechos como el que propugna la CDN, el concepto de protección es mucho más amplio que en el modelo asistencial porque no se trata de proteger al niño (menor) que ha sufrido un daño como objeto que se ha de reparar. La CDN acoge un concepto de protección integral que trata de reconocer y garantizar plenamente todos los derechos que le son

inherentes como persona a todo niño, niña o adolescente. Dicho de otra manera, el Estado debe actuar no solo cuando se han desprotegido o desatendido a los niños, sino incluso antes o al margen de que esta situación se dé. Así, la protección no es solo reactiva, sino que incluye la *promoción* de derechos (sensibilización, concienciación, educación, formación a los profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes), la *prevención*, tanto general o primaria como la que pretende evitar la separación del niño de su medio familiar (en España mediante la intervención en situación de riesgo), la llamada *protección especial*, que debe garantizar el Estado en los casos en los que los responsables parentales incumplen sus obligaciones, debiendo declarar el desamparo y la consiguiente medida de acogimiento familiar o residencial. Todo ello, además, buscando como fin que el niño o niña se reintegre en su familia o en la sociedad una vez que alcance la mayoría de edad. La protección es integral porque comprende todo el “ciclo de la desprotección” (antes, durante y después) y todas las medidas que en cada fase se han de adoptar para garantizar todos los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes.

En coherencia con esta más amplia concepción de los deberes de protección, los sujetos obligados a ello también se han de redimensionar. De acuerdo con la CDN, los principales responsables de la crianza del niño, niña o adolescente siguen siendo los padres, en primer lugar, puesto que la familia se concibe como primer y principal núcleo de desarrollo de toda persona. Consecuentemente, el papel del Estado es inicialmente respetar las decisiones de los padres en relación con la crianza y desarrollo de los hijos, debiendo apoyarlos para que lo hagan adecuadamente, conforme al superior interés del niño, niña o adolescente (art. 18 CDN). Solo cuando la vida familiar sea contraria al interés superior del niño (art. 3.1 CDN), podrá este ser separado de la misma y quedará bajo la protección del Estado. El mecanismo es similar al modelo anterior en cuanto que el Estado solo actúa subsidiaria y residualmente ante una inadecuada actuación parental, pero es que la protección de los derechos del niño no se reduce a este mecanismo, tal como afirma el art. 4 CDN:

*“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional”.*

La respuesta protectora no se reduce a las necesidades del niño, niña o adolescente sino a sus derechos; no se activa únicamente para asumir el cuidado de los niños abandonados sino para que todos los niños, en toda circunstancia y de toda condición, puedan ejercer adecuadamente sus derechos; no se reduce a la actuación residencial de las administraciones públicas sino que concierne a todos los poderes públicos, también al legislativo y al judicial, así como a la sociedad civil e incluso al sector privado. Por eso se habla de un *sistema* de protección: un conjunto de elementos dispuestos y articulados para lograr la garantía y protección de los derechos del niño. Bajo el modelo de la CDN, la responsabilidad de esta garantía no se reparte entre la familia y la administración asistencial o residencial, sino que otorga un papel a todos y cada uno de los miembros de la sociedad, incluyendo por supuesto a los propios niños y niñas. No todos tienen el mismo, pero todos tenemos uno.

Puesto que la mera firma o ratificación de un tratado no garantiza, *per se*, el cumplimiento de lo prescrito en el mismo, la CDN, como tratado internacional, contempla la creación de un órgano formado por expertos independientes cuya función principal es examinar los progresos realizados por los Estados Partes en el cumplimiento de las obligaciones asumidas en virtud de la Convención.

Para ello se establece que los Estados Partes deben dar cuenta cada cinco años de las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la CDN y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos.

Además del examen periódico, el Comité adopta las llamadas Observaciones Generales, en las que profundiza sobre un aspecto monográfico que parece presentar dificultades en cuanto a su

entendimiento o aplicación por parte de los Estados. Esos documentos no son jurídicamente vinculantes, pero sí tienen altísimo valor interpretativo por proceder del órgano de vigilancia del cumplimiento de la CDN. Hasta la fecha se han aprobado veinticuatro Observaciones Generales referidas a temas muy distintos (los fines de la educación, los organismos de vigilancia independiente de los derechos humanos de los niños, el sector empresarial y los derechos del niño), a colectivos específicos de niños y niñas (niños en situación de calle, niños extranjeros no acompañados, niños con discapacidad) o a derechos concretos (derecho a vivir sin violencia, derecho a ser escuchado, interés superior del niño, etc.) e incluso a los derechos de los niños en determinadas franjas etarias (en la primera infancia, en la adolescencia, por ejemplo).

El corpus doctrinal que conforman las Observaciones Generales junto con el informe que emite el Comité a cada Estado permite contar con un marco conceptual y jurídico cada vez más completo, complejo y detallado. A él hay que añadir los tres Protocolos Facultativos que se añaden a la CDN, los documentos de otros Comités de otros tratados de Naciones Unidas en lo que hagan referencia a niños, niñas y adolescentes, así como otros textos internacionales o regionales (en el caso de España, europeos o comunitarios) que resultan también de aplicación.

En particular, España ha presentado cuatro informes ante el Comité para cumplir con su obligación como Estado Parte (1994, 2002, 2010 y 2018). El análisis de los mismos permite abordar el objeto principal de este artículo, lo que además se ve facilitado por el hecho de que siguen siempre la misma estructura en cuanto a contenidos. A ellos nos ajustamos en las próximas líneas para valorar los logros y los retos pendientes en relación con la protección y garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en España a los treinta años de aprobación de la CDN.

## **Medidas generales de aplicación de la CDN**

El art. 4 CDN, antes transcrito, hace referencia a la obligación del Estado de adoptar medidas de toda índole que permitan cumplir con lo dispuesto en la

Convención. Dicho precepto no especifica cuáles son tales medidas, por lo que el Comité aprobó la Observación General Núm. 5 (2003) Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño (artículos 4 y 42 y párrafo 6 del artículo 44). Las medidas identificadas y descritas en esta Observación tienen como finalidad “promover el pleno disfrute de todos los derechos reconocidos en la Convención por todos los niños, mediante la promulgación de disposiciones legislativas, el establecimiento de órganos de coordinación y supervisión, tanto gubernamentales como independientes, la reunión de datos de gran alcance, la concienciación, la formación y la formulación y aplicación de las políticas, los servicios y los programas apropiados”.

En España se han producido avances importantes en estas cuestiones generales o transversales, especialmente la progresiva adaptación a la CDN del marco legislativo estatal y autonómico (aunque en aquí en menor medida). Una muestra de la importancia creciente de los temas de infancia es la creación de sendas Comisiones en el Congreso y en el Senado, si bien de momento no tienen carácter legislativo.

Se han aprobado dos Planes Estratégicos Nacionales de Infancia y Adolescencia y se está trabajando en el tercero (el segundo “caducó” en 2016, por lo que es urgente contar con uno). En ellos se especifican y priorizan los objetivos principales a lograr, se señalan las medidas a aplicar para su consecución y se asignan responsables de todos los niveles territoriales. También las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos han aprobado sus respectivos planes de infancia y adolescencia, lo que muestra una incorporación del tema a la agenda política, aunque seguramente con alcances y sensibilidades dispares.

Para la elaboración de una acertada planificación es fundamental contar con datos completos y confiables sobre la materia. En el Ministerio se constituyó el Registro Unificado de Maltrato Infantil, al que las Comunidades remiten datos sobre notificaciones de maltrato. También remiten información sobre las medidas de protección

adoptadas. El envío de dicha información, sin embargo, es mejorable en cuanto a la exigibilidad del mismo y en cuanto a la información que se envía, que convendría que fuera más amplia y estandarizada, de modo que fuera posible la comparación de cifras totales. La recolección de datos sobre infancia es fundamental también para elaborar los presupuestos, si bien de momento estamos lejos de lograr esta relación.

Los presupuestos son instrumentos fundamentales para trasladar lo previsto en las normas y en las políticas al terreno de los hechos. Si no se disponen recursos para la realización de los derechos de niños, niñas y adolescentes su reconocimiento formal no podrá quedar garantizado en la práctica. El Comité ha señalado que los presupuestos públicos, no solo los del Estado, deben hacerse con enfoque de derechos del niño, identificando las partidas y las cuantías destinadas a infancia. En España solo se ha hecho en una ocasión, con el proyecto de presupuestos último que no fue aprobado por el Congreso.

Ciertamente la organización territorial profundamente descentralizada de España y el hecho de que la competencia exclusiva en materia de protección a la infancia y la adolescencia corresponda a las Comunidades Autónomas obliga a perfeccionar todos los mecanismos de coordinación para intentar garantizar al menos un mínimo común protector, sin perjuicio de la inherente disparidad que existirá fruto del reconocimiento de su autonomía política. El equilibrio entre igualdad y autonomía ha sido un aspecto en el que el Comité ha hecho hincapié, dado que, más allá de los derechos fundamentales que corresponden a todos los niños y niñas por igual en todo el territorio nacional, los sistemas autonómicos presentan diferencias a veces difíciles de justificar en tanto conducen a niveles de protección distintos en función del territorio en el que se esté. Con todo, en el Ministerio competente por razón de la materia se han creado órganos de coordinación y colaboración institucional, principalmente el Observatorio de Infancia, en el que están integradas las Comunidades Autónomas, una representación local y también la sociedad civil.

También desde el punto de vista orgánico debe destacarse la creación del Alto Comisionado para la Pobreza Infantil dependiente del Presidente, al que se atribuyen funciones que pretenden también incidir en otros derechos de la infancia y la adolescencia.

Como órgano de vigilancia de la actuación administrativa existe un Adjunto al Defensor del Pueblo para cuestiones de infancia y adolescencia, si bien se ha señalado por el Comité como algo negativo la supresión del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Si bien la actuación del Defensor del Pueblo es de enorme calidad, es cierto que parece más ajustado a lo que exige la Convención que existan comisionados de las Asambleas Legislativas autonómicas que supervisen la actuación de la respectiva administración, teniendo en cuenta especialmente que son las que tienen la competencia exclusiva en la materia.

Dentro de las medidas generales de aplicación el Comité alude a la relevancia que ha de tener la actuación del sector empresarial en cuanto al respeto y protección de los derechos del niño. En España se aprobó un plan de empresa y derechos humanos en 2017, todavía en vigor, en el que apenas aparece una mención a la infancia como colectivo vulnerable. En este terreno queda mucho por hacer, sobre todo para extender la corresponsabilidad de la protección de la infancia al sector privado (en este sentido, la Observación General número 16 del Comité profundiza en el alcance de esta responsabilidad compartida).

Asimismo, debe destacarse la progresiva disminución de las partidas destinadas a ayuda al desarrollo de la infancia en el marco de la cooperación española, que apenas se ha visto incrementada después de la drástica reducción en los años de la crisis.

Finalmente, como elemento nuclear para hacer posible que la CDN impregne todas las áreas de intervención con infancia y adolescencia, es fundamental que los profesionales que trabajan con niños en muy distintas áreas reciban formación específica sobre derechos del niño, tanto en los

grados como formación e carácter continuo. También aquí hay mucho campo de mejora.

## Definición de niño

En este punto el Comité suele referirse a la cuestión del establecimiento de distintas edades con efectos jurídicos diversos en función del ámbito de actuación.

En general, ha valorado positivamente la elevación de la edad de consentimiento sexual de 13 a 16 años (en el Código Penal) y la elevación de la edad mínima para contraer matrimonio de 14 a 16 años, si bien es fundamental hacer una revisión de toda la disparidad existente (14 años para disponer de sus datos personales, para ser penalmente responsables, 16 para poder trabajar, 18 para votar, ninguna edad en particular para actuar en procedimientos administrativos, etc.) y, a juicio también de muchos, la necesidad de elevar a 18 la edad para poder contraer matrimonio.

## Principios generales de la CDN

Todos los artículos de la CDN tienen el mismo “rango”, no hay ninguno que esté por encima de los demás, debiendo ser todos ellos objeto de una aproximación holística. Sin embargo, hay cuatro principios o supra-principios que tienen el carácter de vectores o ejes fundamentales desde los que se analizan todos los demás: el interés superior del niño, el derecho a ser escuchado, el derecho a la no discriminación y el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.

Los cuatro han sido plasmados formalmente de modo explícito en nuestra legislación. En este caso, es más la práctica la que falla.

Respecto del interés superior del niño debe valorarse como muy positiva su incorporación y desarrollo en la reforma de la legislación estatal abordada por la ley orgánica 8/2015 de modificación del sistema de protección, que acoge lo establecido por la Observación General Núm. 14 del Comité sobre el interés superior del niño, lo que asegura su vigencia por igual en todo el territorio nacional. Sin embargo, resulta imprescindible trasladarlo a las distintas medidas de protección y dar formación a

los profesionales de la administración y del poder judicial que principalmente han de evaluarlo y determinarlo.

Asimismo, es imprescindible incorporar a la práctica normativa, política y presupuestaria la evaluación de impacto actuaciones en los derechos de la infancia y la adolescencia. Desde 2015 se ha recogido en las normas, pero deben aprobarse instrumentos que permitan llevarlo a cabo como modo de aplicar el interés superior del niño entendido como colectivo de personas entre cero y dieciocho años.

En cuanto al principio de no discriminación, nuestra legislación lo acoge con encomiable amplitud, si bien el Comité ha puesto de manifiesto reiteradamente el trato discriminatorio y la situación de clara desventaja en la que se encuentran determinados niños y niñas, principalmente los niños y niñas con discapacidad o los gitanos, pero también las niñas en general, los LGTBI o los niños extranjeros no acompañados.

El derecho a ser escuchado también ha sido modificado y mejorado en la legislación orgánica de 2015, lo que debe valorarse como algo muy positivo, pero como sucedía en el interés superior del niño, estamos aún lejos de dar a los niños la participación y la escucha con la amplitud con la que lo establece la CDN (y la Observación General Núm. 12 del Comité). Este derecho ya no solo se concibe en términos procesales, como derecho del niño a ser oído, sino como eje o base de todos los derechos de participación. Se están poniendo en marcha acciones y técnicas concretas, también orgánicas, de participación, pero aún queda mucho por hacer. En el ámbito educativo, por ejemplo, se podría y se debería dar mucha más participación a los niños y niñas, especialmente por ser uno de los ámbitos fundamentales para su formación y desarrollo integrales.

## Derechos y libertades civiles

En este apartado se han producido también avances en relación con el ejercicio de derechos de participación (acceso a la información, libertad de expresión, asociación y reunión, por ejemplo), derechos todos reconocidos expresamente en



nuestras leyes. Están incrementándose las formas y técnicas participativas, -a impulso sobre todo de la sociedad civil- lo que permite fortalecer la capacidad de ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes. Todo ello ha adquirido una relevancia fundamental en el contexto de las TIC, puesto que el alcance de todos esos derechos ha de redimensionarse en el nuevo ciberespacio, en el que los niños, niñas y adolescentes también “habitan”, con los riesgos y las oportunidades que presentan. Algunas leyes hablan ya del derecho a la alfabetización digital, algo que la CDN no pudo seguramente prever en la dimensión actual

En este aspecto es quizá donde más posibilidades de desarrollo y mejora existen. Es imprescindible educar a los niños en el buen uso de las tecnologías y no adoptar únicamente una postura proteccionista frente a los riesgos y los peligros. Para ello es preciso, por ejemplo, fomentar la conciliación de la vida laboral y familiar de los padres que, de otro modo, no podrán acompañar a sus hijos en los tiempos en los que éstos acceden a las redes. Es necesario fomentar el conocimiento sobre el derecho a participar, proporcionar formación, recursos y cauces concretos para ello, pero también es necesario llevar a cabo una supervisión efectiva de contenidos mucho más sofisticada que la actual clasificación por edades. Esto es lo que pretende la Directiva europea sobre comunicación audiovisual (2018), en la que plantea una nueva regulación para la convergencia tecnológica entre lo audiovisual y las TIC desde la necesidad de proteger a la infancia y la adolescencia.

## **Violencia contra los niños, niñas y adolescentes**

El cuarto de los principios fundamentales de la CDN era el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo. Una concreción de éste es el derecho que reconoce el art. 19 CDN a que los niños no sean objeto de ninguna forma de violencia, incluyendo lo que se refiere a castigos corporales. El alcance de esta previsión ha sido objeto de desarrollo por parte del Comité en las Observaciones Generales 8 y 13, respectivamente.

Uno de los logros más positivos ha sido la supresión del Código civil de la potestad de los padres de corregir moderadamente a los hijos, lo que suponía un aval legal para emplear la violencia (“moderada”) como forma de disciplina y educación. Sin embargo, es posiblemente uno de los ámbitos donde más hay que seguir sensibilizando y concienciando, pues socialmente sigue estando aceptado este poder de corrección sobre los hijos. Frente a ello, se están poniendo en marcha programas de parentalidad positiva o de ejercicio positivo de la parentalidad, basados en el ejercicio de la responsabilidad parental atendiendo al interés superior del niño, lo que excluye absolutamente y sin matices cualquier forma de violencia como modo de educar.

Las reformas legales de 2015 han incluido la lucha frente a la violencia contra la infancia como principio rector de la actuación de los poderes públicos y ha incorporado importantes mejoras para los niños víctimas de violencia, incluyendo su reconocimiento como víctimas de violencia de género cuando directamente la han sufrido sus madres. Sin embargo, como señaló explícitamente el Comité en sus Observaciones de 2010 a España-, es imprescindible una ley de protección integral frente a la violencia contra los niños y niñas que permita trazar una estrategia nacional, multisectorial y coordinada, suficientemente dotada de recursos y basada en la evidencia, que permita contemplar el fenómeno de la violencia contra los niños en su totalidad y prevea las medidas que correspondan en cada situación. Han pasado nueve años desde esa recomendación del Comité, el Congreso adoptó una proposición no de ley instando al Gobierno a aprobar dicha ley, en la que se está trabajando pero que aún no ha llegado para su tramitación parlamentaria. Esa ley debería contemplar la prohibición expresa de toda forma de violencia contra los niños, pues de momento solo queda prohibida la tipificada penalmente, que no es toda la que se ejerce. Asimismo, debe tener en cuenta que toda la violencia contra los niños y las niñas se puede prevenir, siendo ese el enfoque fundamental, y no el reactivo sancionador, que pone en el centro al agresor y no la garantía de los derechos del niño.

## Discapacidad, salud, pobreza, vivienda

Los niños y niñas con discapacidad sufren unas tasas de discriminación y maltrato superiores al resto de niños, niñas y adolescentes (un veintitrés por ciento frente a menos del cuatro por ciento en los niños que no tienen discapacidad). Tampoco queda garantizado el derecho a la educación inclusiva, como ha puesto de manifiesto un dictamen del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad (2018) que tajantemente afirma que España vulnera este derecho en su sistema educativo. Frente a ello, es imprescindible que la no discriminación contra los niños y niñas con discapacidad se entienda y aplique transversalmente en todas las políticas públicas.

En cuanto a la salud de los niños y niñas cabe destacar los avances que se han producido en materia de salud mental y de lucha contra el VIH, pero ciertamente hay mucho por mejorar, especialmente en salud mental de adolescentes. Para ello parece clave contar con un sistema de protección de la salud público que sea universal y gratuito. También sugiere el Comité que se incluya un abordaje no medicalizado de los niños y niñas con TDAH, lo que incide también en el tema de su derecho fundamental a la educación. La inclusión de hábitos saludables en la alimentación y forma de vida de los niños forma parte también de las tareas que corresponden al Estado y, finalmente, subraya la necesidad de implantar y fortalecer la psiquiatría infantil y adolescente.

La cuestión del nivel de vida y de la pobreza infantil es uno de los más preocupantes. Un 31,3% de niños, niñas y adolescentes están en riesgo de pobreza o exclusión en España. A ello se añade la constada transmisión intergeneracional de la pobreza, la pobreza energética y, en general, la comprobación también de que las familias con niños, con hijos, son más pobres que las que no los tienen. Esta situación llevó a la creación del Alto Comisionado para la Pobreza Infantil, un paso importante y muy positivo que puso el foco en este tema capital y ha defendido la prestación por hijo a cargo como modo de mitigar los efectos en el nivel de vida de estas familias. Junto a ello sería conveniente fortalecer las políticas

sociales de atención a las familias con niños y niñas y prever un sistema de garantía de ingresos mínimos a nivel estatal.

La situación de pobreza impide el ejercicio de otros derechos como, por ejemplo, el derecho a la educación, detectándose preocupantes situaciones de segregación educativa por causas socioeconómicas en Comunidades en las que la prioridad absoluta es la libertad de elección de centro por parte de los padres, lo que acrecienta la desigualdad si no es paliada con una regulación compensatoria.

En relación con la pobreza y como consecuencia directa de ella, muchas familias han sido desahuciadas en los últimos años. De ellas, más del ochenta por ciento tenía al menos un hijo. En este punto el Tribunal Supremo y después la Ley de Enjuiciamiento Civil se han modificado para impedir estas situaciones en atención al interés superior del niño, pues otra cosa supondría la separación del niño de sus padres por causa de pobreza, algo que va contra lo dispuesto en los marcos normativos internacionales.

## Entorno familiar y cuidado alternativo de niños y niñas

El núcleo del sistema público de protección de niños y niñas está constituido por las medidas de intervención en situación de riesgo y de desamparo, en gran medida por el devenir legislativo de las últimas décadas.

En España según Aldeas Infantiles SOS, más de trescientos mil niños están en riesgo de perder los cuidados parentales. Más de cuarenta y siete mil están en el sistema de protección, de los que diecisiete mil están en centros residenciales (existen más de mil cien centros en España). La reforma de 2015 incorpora todas las previsiones de Naciones Unidas sobre estas cuestiones, pero, una vez más, no ha resultado suficiente para trasladarlo a la realidad, de modo que el acogimiento familiar, que ha de tener prioridad frente al residencial, especialmente respecto de los niños y niñas de menos de seis años, no logra implantarse definitivamente en todo su alcance.

Las medidas que cabe adoptar para mejorar el sistema en la práctica pasan por contar con datos completos y confiables sobre niños, niñas y adolescentes en riesgo de perder el cuidado parental, la aplicación sistemática del interés superior del niño en la adopción de cada medida de protección, la aprobación de criterios de calidad y una mayor y mejor supervisión de los centros, no solo antes de ponerse en marcha sino también a lo largo de su funcionamiento. Es clave apostar por el acogimiento familiar, tal como recoge la legislación, y apoyar a las familias de acogida con muchos más recursos y mayor claridad en cuando a las ayudas de que disponen. Por último, debemos establecer cauces claros que permitan a los niños y niñas del sistema de protección transitar hacia la vida independiente, como expresión del acierto de las medidas que se han adoptado anteriormente, que han de perseguir la reintegración familiar o social, cuando aquella no sea posible.

## **Educación, esparcimiento y actividades culturales**

En este punto la situación se puede valorar como positivo que el abandono escolar ha descendido, si bien sigue siendo superior a la medida de la Unión Europea. Hay también, como se decía antes, una mayor segregación y la vigente LOMCE, como también ha apuntado el Comité, ha supuesto algunos retrocesos en el derecho a la educación. A ello se ha de sumar el descenso en el gasto público en educación, la falta de reconocimiento del juego y la recreación como una parte fundamental del desarrollo de niños y niñas y el exceso de ocio dirigido que se observa.

Parece razonable frente a ello lograr un Pacto de Estado por la equidad educativa, tal como se ha demandado desde muchos sectores de la sociedad civil y agentes del sistema educativo, la protección de los recursos dedicados a educación, la garantía efectiva del acceso a u a enseñanza obligatoria de calidad, incluyendo un claro apoyo a los niños y niñas migrantes y romaníes, que están especialmente discriminados en el disfrute de este derecho.

Para los propios niños y niñas el problema más importante del sistema educativo es el del acoso, que debería ser objeto también de una estrategia contra el mismo. También es preciso avanzar en la eliminación de estereotipos de género.

Asimismo, deben asignarse recursos suficientes para asegurar cuidados en la primera infancia sobre todo a los más pobres.

## **Niños extranjeros no acompañados y niños solicitantes de refugio y protección internacional**

El Comité ha mencionado la realidad de los llamados “menas” (menores extranjeros no acompañados) desde el primer informe a España de 1994. Desde entonces ha habido algunos avances que ha costado enorme esfuerzo implementar, pero es probablemente uno de los colectivos de niños peor tratados por el sistema, quizá porque se da prioridad a su condición de extranjero frente a la de niño.

La situación de los niños es hasta cierto punto desconocida porque los mecanismos de registro de datos sobre este colectivo no están funcionando adecuadamente. Tampoco existe una realidad igual en todas las Comunidades, pues unas reciben directamente la llegada de muchos de ellos y la falta de coordinación lleva a que haya una presión desigual entre territorios que no se justifica fácilmente y a la que hay que poner solución. El Protocolo Marco que establece las actuaciones en los casos de estos niños y algunas de las previsiones de la Ley 26/2015 (principalmente las referidas al cese de la tutela por el transcurso de seis meses desde que el niño o niña abandona el centro) deben ser revisadas en profundidad, como lleva denunciando el Defensor del Pueblo en sus informes anuales y en algunos extraordinarios referidos a este colectivo.

Los niños solicitantes de asilo y refugio también han sido objeto de mención por parte del Comité. Respecto de ellos es imprescindible, como puede verse en estas últimas semanas, el establecimiento de procedimientos equitativos y eficientes de solicitud de protección, impartir la formación

necesaria y adecuada a los profesionales, que deben conocer la particularidad del estatus de refugiado en relación con las personas menores de edad. Además, los centros en los que deben ser acogidos deben ser adecuados a sus necesidades y situaciones y deben contar con mecanismos de denuncia y queja en casos de vulneración de derechos.

## Administración de justicia juvenil

La aprobación de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM, 2000) supuso un punto de inflexión respecto de los niños en conflicto con la ley. La asignación a las Comunidades Autónomas de la competencia para la ejecución de las medidas decretadas por el juez de menores ha supuesto una disminución de la delincuencia y del número de medidas impuestas, por la mejora en la seguridad jurídica del sistema que trajo consigo

Cabe, no obstante, algún margen de mejora a juicio del Comité poniendo fin a la detención en régimen de incomunicación de todos los niños, niñas y adolescentes, incrementando el número de jueces especializados en justicia de menores, fortaleciendo la capacitación y concienciación de los jueces y proporcionando asistencia jurídica cualificada e independiente a los niños y niñas en conflicto con la Ley.

## Recapitulación

Si hubiera que sintetizar lo dicho en un decálogo quizá destacaría las siguientes cuestiones:

**1.** La **inversión** en infancia es insuficiente y no basada en datos

- 2.** Sigue existiendo **discriminación** contra determinados colectivos de NNA
- 3.** Insuficiente **participación** infantil
- 4.** Es necesaria una Ley orgánica de protección integral frente a la **violencia** contra la infancia
- 5.** Debe fortalecerse la prevención y el trabajo con NNA en **riesgo**
- 6.** El **sistema educativo** no es equitativo, ni inclusivo ni de calidad. Es necesario un Pacto de Estado por la Educación
- 7.** Incrementar las **ayudas y políticas sociales** a las familias más necesitadas
- 8.** Tratamiento adecuado a la CDN para **NNA extranjeros no acompañados y solicitantes de asilo**
- 9.** Mejorar la **coordinación** política, orgánica y regulatoria entre los distintos niveles territoriales
- 10.** Proporcionar **formación** específica y continua a todos los profesionales relacionados con la infancia

Todo ello debe abordarse, además, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de manera que no se trata de cumplir formalmente con las obligaciones asumidas por el Estado al firmar la Convención, sino que dicho cumplimiento se presenta hoy como el modo necesario de alcanzar los ODS para todos los niños y niñas, sin dejar a ninguno atrás.



# Experiencias





## Experiencia 1. **Una escuela en el pueblo, un pueblo en la escuela**

---

**María Luz López Sacristán**

**CRA El Páramo. Valladolid**



**M<sup>a</sup> Luz López Sacristán** estudió Magisterio y es licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación (Especialidad en Orientación Educativa) y Máster en Orientación Familiar.

Lleva 35 años trabajando en la escuela rural, 28 de ellos en la misma localidad.

### **Resumen**

Solo ligando la escuela con la sociedad, con el barrio, con el pueblo, se puede lograr una sociedad educadora, y una sociedad educadora es una sociedad más inclusiva.

### **Palabras clave**

Escuela rural, CRA, Educación infantil, comunidad educativa, ABP, sociedad educadora, sociedad inclusiva.



## Fines e historia de la experiencia

El llevar muchos años trabajando en la escuela rural me permite hablar con perspectiva. Me refiero a cómo se pueden hacer las cosas bien y cómo se puede funcionar mejor, o quizá de forma más completa.

Desde que comencé a trabajar en E. Infantil en solitario (hablo siempre de localidades muy pequeñas de Castilla y León), y en los inicios como Colegio Rural Agrupado, algunas profesoras ya hacíamos trimestralmente proyectos que hacían partícipes a las familias del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, creábamos la Comunidad Educativa. Con el tiempo, con la permanencia en la misma localidad donde había decidido quedarme, y con el convencimiento de que esa pequeña comunidad educativa de familia-escuela había que ampliarla, los proyectos de trabajo empezaron a ser más abiertos.

Creo que cuando se trabaja integrando pueblo y escuela, se le da a la escuela la dimensión social que le falta, a veces, si trabajamos de forma aislada. Ya lo decía el proverbio africano “para educar a un niño hace falta una tribu entera”.

La cuestión que podemos plantearnos es **por qué** digo que es más completo trabajar intentando dar a los proyectos una dimensión social. ¿**Para qué** esa dimensión?

**Porque** una comunidad o una sociedad educadora, es una sociedad más inclusiva. Y eso es algo que ocurría en generaciones pasadas y que se perdió, y yo creo que merece la pena recuperar. Ese es el **por qué**, de los proyectos que estamos desarrollando en nuestro pueblo, o el **para qué**.

El **cómo** surgió al hacer la formación de ABP, me resultaron muy interesantes los proyectos que tenían una dimensión social, que aportaban algún beneficio a la comunidad, al barrio, al pueblo...

Con esa idea comenzó la andadura, además coincidía con unos años de baja natalidad y pérdida de alumnado. Pensamos que no estaría mal que el pueblo sintiera nuestra presencia y se implicara con

nosotros en algunos proyectos. Algunos son amplios, ocupamos un trimestre, o el curso entero, pero también nos gusta utilizar todos los recursos que nos ofrece el entorno y organizar talleres y visitas para aprender dentro y fuera del aula.

Como ya he dicho, las familias son la primera puerta que se abre y que hay que aprovechar para recabar información de posibles recursos que necesites.

Con el tiempo, si tienes la mente abierta y alerta y una actitud que no sé cómo calificar: empática, comunicadora, entusiasta o transmisora del objetivo que quieres conseguir, vas conociendo gente dispuesta a colaborar, creas una “**red de amigos de la escuela**” que va a enriquecerla y que ya ha superado a la primitiva Comunidad Escolar. El límite, la frontera, ya ni siquiera está en la misma localidad porque haces partícipe de tu trabajo a otras entidades o incluso a amigos.

Resulta reconfortante cuando antiguos alumnos se ofrecen para ayudar o para poner a tu disposición recursos educativos que puedan aportar sus profesiones, me hace pensar que igual algo funciona, aunque sea poquito.

## PROYECTOS

### 1. Proyecto de investigación

Comenzamos con un proyecto- investigación en primaria. Pasamos unos cuestionarios a las familias con unas sencillas preguntas: ¿Qué es lo que te gusta de tu pueblo? ¿Qué crees que le falta? Los alumnos y alumnas se organizaban para repartir por las casas los cuestionarios y recogerlos una semana después. Aprendieron a recopilar los datos y representarlos en gráficos y a hacer un power point. El día de la Constitución invitamos a la Corporación municipal y los alumnos/as de primaria y mayores de infantil les expusieron los resultados.

Desde la escuela, nos comprometíamos a hacer algo que pudiese mejorar la vida en el pueblo. Una de las quejas era la cantidad de excrementos de perro en las aceras. Hicimos una campaña de sensibilización con carteles y pusimos dosificadores de bolsas (hechas en la escuela con material reciclado) en

muchos puntos del pueblo. El proyecto cumplió los objetivos: participación vecinal y actuación del colegio en beneficio del pueblo. Los datos fueron compartidos con el pueblo a través de redes sociales.

<https://www.facebook.com/Ciguñuela El Páramo>

## 2. Una Bufanda para el árbol cortado

El Ayuntamiento de nuestro pueblo había cortado varios árboles en las inmediaciones del colegio y habían dejado un tronco sin cortar para hacer en el futuro una escultura.

Aprovechamos la ocasión para hacer un pequeño proyecto a partir de ello.

Hicimos público, con carteles, que queríamos hacer una gran bufanda-abrazo para aquel tronco tan antiestético. Solicitábamos un trozo de bufanda tejido por ti mismo.



En este caso, tuvimos muchas mujeres colaboradoras que se acercaron a llevarnos su aportación. Luego fueron los alumnos y alumnas los que cosieron cada trozo. Más de diez metros de bufanda. Coincidiendo con tiempos navideños le colgamos hojas con deseos reivindicando nuestro desacuerdo con aquella tala. Entre padres, madres y

profesores colocamos la preciosa y cooperativa bufanda al árbol.

## 3. Proyecto "Los abuelos"

Es el proyecto más entrañable que hemos hecho, la participación e implicación de los abuelos/as fue del 100% (con la excepción de dos alumnos extranjeros, uno norteamericano y otro marroquí).

En principio estaba diseñado para E. Infantil, pero las dos tutoras que estamos en el centro vimos que era totalmente exportable a primaria y lo hicimos conjuntamente.

Comenzamos el día del abuelo, o de las personas de edad (1 de octubre) por darle una fecha de comienzo importante y poder investigar sobre ello.



Sólo voy a enumerar las actividades que realizamos, por no extenderme demasiado

- Entrevisto a mis abuelos.
- Cuaderno de refranes.
- Os presento a mi abuelo .Describo/dibujo a mi abuelo/a
- Árbol genealógico.
- Mi abuelo/a visita el Centro Escolar. Cada abuelo o abuela visita el colegio y realiza una actividad, cuenta experiencias, hace juegos, manualidades. Actividad libre
- Museo fotográfico

- Fiesta de fin de curso dedicada especialmente a abuelos y abuelas:
- Obra de Teatro para los abuelos y abuelas. Adaptación del cuento “Los abuelos” de Chema Heras y Rosa Osuna.
- Exposición de todos los trabajos realizados para el proyecto a lo largo del curso.
- Danzas del mundo y tradicionales (Colaboración de dos “amigas de la escuela” pertenecientes a una asociación cultural de danzas del mundo)
- Comida en el patio del colegio.

#### 4. Cien años e escuela viva. ¡Viva la escuela!

El curso pasado decidimos implicar al pueblo entero y nos planteamos recopilar la historia de la escuela del pueblo cien años atrás. “Cien años de escuela viva”

Instrumentos que utilizamos:

- Cuestionario :
  - En qué años estuviste escolarizado en la escuela de Ciguñuela
  - ¿Quiénes fueron tus maestros?
  - Compañeros que recuerdes
  - Cuéntanos una anécdota o un buen recuerdo de tu escolarización
  - Haznos llegar alguna foto
- Tolo los alumnos/as repartieron cuestionarios a familiares, vecinos, amigos...
- El ayuntamiento nos aportó fotografías (una del año 1902) y documentos (pocos) porque apenas se conservaban debido a un incendio.
- Pensamos en personas mayores del pueblo. Dativo, de 95 años, un hombre con cierto carisma en la localidad, y con memoria para contarnos millones de cosas nos invitó a su casa y allí le entrevistaron los alumnos y alumnas mayores. Fue muy interesante, gratificante y divertido. Se esmeraron mucho en la elaboración de la entrevista y en recoger los datos que nos aportó.

Teníamos **mucha información** y eso nos llevó **mucho tiempo** clasificar, ordenar y reconstruir la historia con datos relevantes.

Con todo ello montamos una estupenda exposición que se inauguró el día de fin de curso.



El Ayuntamiento nos pidió que permaneciese abierta durante la semana cultural, y debido al éxito obtenido, también para las fiestas del pueblo. Estas cosas son siempre exitosas porque a todo el mundo le gusta ver a sus antepasados y descendientes.

De nuevo sentimos que habíamos cumplido objetivos. Implicamos al pueblo entero y les ofrecimos un producto valioso, recopilar, ordenar y escribir la historia de la escuela, con datos y con imágenes.

#### 5. Proyecto medioambiental

Durante el presente curso, inmersos en el tema Medioambiental, el proyecto va sobre las plantas y animales de nuestro entorno.

#### 6. Proyecto “Tres pueblos, una escuela”

Además de los pequeños proyectos de nuestra pequeña escuela, pertenecemos a un CRA, y en el año 2013 nos dimos cuenta que había que trabajar más profundamente el tema de la convivencia entre las diferentes localidades. De esta reflexión nació el proyecto “Tres pueblos, una escuela”

El proyecto surgió ante la necesidad y el interés que mostrábamos alumnos y profesores por profundizar más en el conocimiento y la relación entre los alumnos del CRA, así como para acercarnos a estas



localidades de nuestro entorno para conocerlas un poco mejor.

En clase un día, tras poner el nombre del colegio en una ficha, algunos alumnos preguntaron ¿Qué es un C.R.A.?

¿Por qué somos 1º C y 1º D? ¿Dónde están A y B?

Tras una breve explicación de lo que era un centro rural agrupado, les recordamos la Convivencia que realizamos a final de curso las tres localidades. Comprobamos que, aunque recordaban la Convivencia, no eran capaces de recordar nombres de compañeros de otras localidades. Algunos ni siquiera habían jugado (fuera de las actividades programadas) con nadie que no fuera de su propia clase.



Entonces se planteó la pregunta: ¿Os gustaría conocer mejor a vuestros compañeros de las otras localidades?

Nos planteamos la ejecución del proyecto para dar respuesta a problemas que surgían en 1º y 2º de Primaria de nuestro Centro en relación con el área de Ciencias Naturales y Sociales. Con los libros de texto no conseguíamos nuestros objetivos en cuanto al conocimiento del entorno en todos sus ámbitos, y fallaba la convivencia y la relación entre los estudiantes de las tres localidades. A todo ello se unió un momento de crisis y problemas económicos en algunas familias que dificultaba el hacer salidas del Centro que resultasen costosas.

Con este cóctel nos pusimos en marcha pretendiendo desarrollar espacios de aprendizaje significativos y productivos.

Además el proyecto nos permitía no sólo desarrollar competencias en 1º y 2º. Como algunas aulas son

mixtas, compartimos espacios y tiempos con E. Infantil, y nos ajustamos a las necesidades de los alumnos/as, al ritmo de aprendizaje de cada uno, al conocimiento y aplicación de la tecnología, todo ello con el fin de lograr y buscar que los escolares alcancen un máximo de competencias, destrezas y habilidades, es decir se busca su desarrollo integral.

Parte del proyecto se realizó en clase investigando como eran las localidades, sus monumentos, su población, sus personajes ilustres, su modo de vida...A lo largo del curso mantuvimos correspondencia entre las tres localidades (cartas, postales, videoconferencias, invitaciones...)

El proyecto culminó con tres encuentros, uno en cada localidad. En cada uno de ellos se realizaron actividades de convivencia, talleres artísticos, visitas teatralizadas y visitas guiadas a las localidades. Los trabajos de los alumnos se expusieron durante el fin de semana posterior en exposiciones abiertas a toda la comunidad educativa en particular y a los habitantes de las tres localidades en general.

Es un proyecto largo y pormenorizado. Voy a incluir simplemente las actividades realizadas en el primer encuentro, en mi localidad, Ciguñuela.

## Secuencia detallada de trabajo

### Actividad 1: Conozco Ciguñuela

En clase de Conocimiento del Medio (año 2013) investigamos sobre la localidad de Ciguñuela. Visitamos la web del CRA "El Páramo", la web del ayuntamiento de Ciguñuela y vemos imágenes de la localidad y del entorno.

- **Objetivos:**
  - Conocer la localidad de Ciguñuela.
  - Utilizar las TIC para investigar.
- **Estructura:** Inicialmente en gran grupo.
- **Temporización:** Dos sesiones de una hora.
- **Materiales y recursos:**
  - Ordenador y PDI con acceso a internet.
  - Libreta de clase.



## Actividad 2: Saludo a mis compañeros de Ciguñuela y Geria

Los profesores implicados de las tres localidades acuerdan un día y hora para realizar una videoconferencia. En ella los alumnos se presentan y cuentan lo que les gusta y alguna actividad que han realizado en clase.

- Estructura: Gran grupo e individualmente.
- Objetivos:
  - Fomentar las relaciones interpersonales.
  - Mejorar la expresión oral.
  - Utilizar las TIC como herramienta de comunicación.
- Temporización: Una sesión de una hora.
- Materiales y recursos:
  - Ordenador y PDI con acceso a internet.
  - Programa Skype.

## Actividad 3: Visita a la localidad de Ciguñuela

### I ENCUENTRO TRES PUEBLOS, UNA ESCUELA

Es la primera de las tres excursiones (a partir de ahora, encuentros) que realizaremos a lo largo del curso.

Todos los alumnos nos desplazamos a la localidad de Ciguñuela para realizar una jornada de convivencia con diversas actividades.

- Estructura:

En gran grupo para la presentación y bienvenida. Y en pequeño grupo para realizar las actividades. Cada pequeño grupo tiene el nombre de un lugar significativo de la localidad que visitamos. Cada alumno lleva una etiqueta con su nombre y el nombre de su grupo.

- Secuencia de actividades:
  1. Bienvenida y visita a las aulas de Ciguñuela.
  2. Taller de cerámica: “Dejamos huella” con la colaboración de Rosa Barquín (ceramista local).

Cada alumno elabora una pieza para realizar entre todos un mural de cerámica (ver foto de la portada)

3. Paseo guiado por la localidad de Ciguñuela. Visitamos el ayuntamiento, la casa del peregrino. Conocemos al artista local José Luis Romero, residente en Ciguñuela, que nos enseña su estudio de trabajo y su sala de exposiciones.
  4. Taller de pintura: Dibujo Ciguñuela. Libremente los alumnos dibujan lo que más les ha llamado la atención de la localidad o del colegio.
  5. Visita a una fábrica artesanal de velas.
- Objetivos:
    - Conocer nuestro entorno y, en concreto, la localidad de Ciguñuela.
    - Fomentar la convivencia.
    - Conocer y utilizar distintos medios de expresión plástica.
  - Temporización: Una jornada de 9 de la mañana a 2 de la tarde.
  - Recursos y materiales:
    - Recursos personales: colaboradores.
    - Los necesarios para las actividades plásticas.

## Actividad 4: Exposición: “Dejamos huella”

Exposición de trabajos y mural de cerámica en la localidad de Ciguñuela.

Contamos con la sala de exposiciones que el artista José Luis Romero tiene en Ciguñuela. Además compartimos exposición con unos artistas de “Land Art” que están de paso por la localidad.

La exposición está abierta a las familias y al público en general durante dos horas en sábado y domingo.

Durante la visita a la exposición se realiza una actividad en la que deben colaborar los alumnos y sus familias, escribiendo un mensaje en alusión al título de la exposición.





*Exposición "Cien años de escuela viva"*



*Jornada de convivencia del CRA El Páramo*

## Experiencia 2. **Del Jardín al mundo, caminos de convivencia**

**Fátima Guitart, Julia Montoya, M.Mar Santiago y Sacramento López**



**CEIP Emilia Pardo Bazán**



**Fátima Guitart Escudero.** Maestra de Educación Infantil e Inglés en Madrid. Licenciada en Psicopedagogía por la UNED. Máster en Neuropsicología y Educación y Formación del Profesorado por la UNIR. Formadora en Filosofía para Niños. Ha realizado varias publicaciones teóricas y prácticas en revistas de ámbito educativo e impartido conferencias en congresos internacionales y nacionales relacionando Innovación, Filosofía y Neuropsicología. **Contacto:** [Guitartfatima@gmail.com](mailto:Guitartfatima@gmail.com)



**Julia Montoya Cruz.** Profesora de Educación Infantil en el CEIP Las Lomas de Roquetas de Mar. Máster en Intervención en Convivencia Escolar por la Universidad de Almería en 2013. Premiada y finalista en diversos premios de Innovación educativa así como de Buenas prácticas educativas. Escritora de diversos artículos educativos en revistas digitales y libros. **Contacto:** [yulialmeria@gmail.com](mailto:yulialmeria@gmail.com)



**M. Mar Santiago Arca.** Maestra de Educación Infantil en el CEIP Emilia Pardo Bazán de A Coruña, licenciada en Psicopedagogía por la Universidad De A Coruña. Amplia experiencia como formadora de formadores en Filosofía para niños y niñas, y en otros ámbitos, en los diferentes CFRs gallegos. Autora también de diferentes artículos al respecto en revistas especializadas. **Contacto:** [marsantiago@edu.xunta.es](mailto:marsantiago@edu.xunta.es)



**Sacramento López Martínez.** Maestra de Educación Infantil y Primaria. Licenciada en Historia del Arte por la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Experta Universitaria en Formación de Formadores y en Intervención en Centros (UIB). Máster en Filosofía 3/18 por la Universidad de Girona (UdG). Asesora de Formación en el Centro de Profesorado de Inca (Mallorca) durante 9 cursos. Formadora en cursos, congresos y Seminarios. Ha escrito diversos artículos sobre educación que se pueden encontrar en revistas especializadas. **Contacto:** [sacralopez2@gmail.com](mailto:sacralopez2@gmail.com)

### Resumen

“El Jardín de Juanita” es una propuesta educativa donde los alumnos de Educación Infantil y Primaria se convierten en auténticos ciudadanos, con capacidad transformadora del entorno en el que viven. Cuatro voces, de diferentes contextos socioculturales y geográficos, nos acercaran a esta experiencia desde sus diferentes lugares.

### Palabras claves

Filosofía lúdica, convivencia, medioambiente, infancia, habilidades de pensamiento, diálogo.



## Introducción

La metodología del Jardín de Juanita se fundamenta en la Filosofía Lúdica, movimiento heredero de Philosophy For Children, desarrollado en casi 70 países de todos los continentes. Angélica Sátiro, filósofa y escritora comprometida con las infancias, ha generado diversos Programas como Noria y Filosofía Lúdica. La propuesta de "El Jardín de Juanita" surge de éste último. La autora nos propone utilizar el diálogo filosófico (mediante el desarrollo de las habilidades de pensamiento), generando así una comunidad de investigación que convive y comparte las ideas de manera responsable, colaborativa y empática. Todo ello alrededor de la realización de un Jardín filosófico que nos ayudará a interrogarnos continuamente sobre cuestiones éticas y medioambientales.

El pensamiento se construye a partir de las aportaciones de todos los miembros de la comunidad, fomentando así el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, tan valioso para la convivencia.

El diálogo filosófico es el eje sobre el que trabaja la comunidad de investigación y se establece creando un ambiente cálido, sencillo y acogedor en el que la infancia se siente segura, confiada y aceptada. Para ello, establecemos unas normas basadas en la buena convivencia, como es el respeto en diferentes aspectos: el turno de palabra, mirar al que está hablando, escuchar activamente las ideas aportadas, valorarlas sin prejuicios, disposición en círculo para conectar miradas y encontrarnos así, infancia y docentes, en un mismo plano.

Los niños y niñas exploran la realidad con una mirada indagatoria, reflexiva, cuestionando qué pueden hacer para mejorarla, buscando soluciones creativas y cuidadosas ante los diferentes problemas que se plantean, interviniendo en ellos y generando cambios fruto de su pensamiento, generando emociones y llevándolos a la acción. El primer paso es imaginar, diseñar y crear un jardín para su escuela, transformando así su entorno y reflexionando "en" y "sobre" cada tramo del proceso.

## Experiencias educativas en el Jardín de Juanita

En cuatro colegios, cuatro docentes nos exponen sus vivencias. Es un carrusel de sensaciones que nos hacen vibrar y al que nos invitan a participar.

Fátima es profesora de infantil en el Colegio Obispo Perelló, en Madrid. Es un centro urbano de línea 4, formado por 1500 alumnos situado en plena capital.

Julia trabaja en el CEIP Las Lomas, de Roquetas de Mar, Almería. Es un centro de difícil rendimiento ubicado en una zona deprimida, con más de 20 nacionalidades entre el conjunto de su alumnado. Destaca el aumento de familias en situación de privación social y económica.

Mar es maestra de Educación Infantil en el CEIP Emilia Pardo Bazán de A Coruña, donde se aglutina alumnado procedente de un barrio nuevo, de viviendas sociales y un pequeño porcentaje de etnia gitana, conviviendo diferentes grupos socioeconómicos y culturales.

Sacramento vive en Consell, Mallorca, donde ha trabajado como profesora de primaria en el CEIP Bartomeu Ordines. Este pueblo, cercano a Palma, ha doblado su población en poco tiempo. El perfil de las familias del centro es muy heterogéneo.

### Obispo Perelló, Madrid

El colegio es un edificio de cemento y ladrillo. Esta situación inspiró la creación del Jardín. Necesitábamos naturaleza. Así que, con incertidumbre, se propuso a la dirección coordinar este proyecto, convirtiendo a los alumnos de infantil en protagonistas. Y mientras jugaban a pensar, crearon un jardín y ensayaron modos de convivir y cuidar la naturaleza. El resultado fue la transformaron de una pared de un porche "gris", acceso a la entrada del colegio, en un jardín vertical sembrado por la infancia, favoreciendo un espacio para el diálogo para todos.

Se desarrolló durante cinco meses en torno a seis sesiones de filosofía lúdica, trabajando en comunidad de investigación con alumnos de 5 años, con varios objetivos, uno de ellos, fomentar valores



éticos. Elaboramos conjuntamente normas de convivencia. Después problematizamos. Presentamos a Juanita, la mariquita, a través de un cuento haciéndoles reflexionar sobre su situación. Estaba triste. Quería vivir en nuestro colegio. ¿Cómo ayudarla? Podríamos construir un jardín. Pero ¿Qué es exactamente un jardín?

Luego, nos cuestionamos sobre qué nos aportan los jardines. Dos objetivos: observar desde diferentes perspectivas a través de los jardines de Monet y pensar y dar razones sobre su necesidad en nuestro entorno. Buscamos un lugar que necesitara ser mejorado. Pensaron qué requisitos debía cumplir ética, crítica y creativamente. Eligieron 3 criterios: debe exterior, oler bien y ser disfrutado por todos.

Y... ¿Cómo hacer un jardín vertical? Ejercitamos habilidades de investigación. Aprendimos a pedir ayuda. Compañeros de primaria y un jardinero al que entrevistamos, resolvieron dudas sobre cómo y qué sembrar.

Llegaron habilidades de percepción, compartiendo vivencias con alumnos de 2º Primaria y sus profesores: bailamos, cantamos y percibimos olores, colores y tamaños de semillas para después sembrar juntos. Agradecidos, les regalamos una planta.

Ahora tocaba diseñar. Pensamos alternativas. Una de ellas: colgar nuestras macetas en palets y decorarlas. Eligieron la mejor técnica que eran capaces de hacer asesorados por alumnos de 6º.

Quedaba el montaje. Colaboró más gente. En secundaria barnizaron y lijaron los palets. El equipo de mantenimiento los ancló. Colgamos las plantas y así es nuestro jardín hoy: una maravilla.



*Comunidad de investigación, eligiendo el lugar*



*Jardín de Juanita finalizado, Obispo Perelló*



## CEIP Las Lomas, Roquetas de Mar. Almería

Confiando en la magia de los nuevos comienzos nos embarcamos sin pensarlo en la propuesta de crear un jardín para Juanita, que ya era nuestra amiga, con la convicción de que nos ayudaría a generar nuevos contextos socioculturales donde nuestro alumnado pudiese participar en la vida social, favoreciendo así, su cohesión y la relación entre iguales y donde sus ideas y acciones fuesen valoradas.

La etapa de Educación Infantil sembró la semilla. Rompimos las barreras del aula, del centro, saliendo de lo cotidiano, configurando nuevos ambientes

educativos y creativos. En ellos, dialogamos y reflexionamos, aprendiendo a convivir, comprendiendo y empatizando ideas y sentimientos con los demás y, respetándose aunque estuviésemos en desacuerdo.

Tras un curso de duro trabajo, un buen día un niño dijo: “¡Seño, nos han roto el jardín!”. Los actos vandálicos fueron una constante en nuestro proceso, convirtiéndose en incidentes de gran valor para los diálogos. Aprendimos a afrontarlos y superarlos, buscando vías de acción a través de soluciones propuestas por la infancia, que al mismo tiempo, escapaban de los muros de nuestras aulas.



*Unión de alumnos de ambas escuelas, CEIP Las Lomas y Escuela de Arte de Almería*

Ese mismo curso dramatizamos el cuento de la Mariquita Juanita (Sátiro, 2004), en colaboración con el alumnado y profesorado de la Escuela de Arte de Almería, ofreciéndonos la oportunidad de sentirnos como Juanita y sus amigos/as, superando barreras, trabajando en equipo, valorando la constancia, conectando nuestras emociones desde otras miradas a través de los ensayos y difundiendo un claro mensaje: “El medioambiente nos necesita, y sí, somos pequeños pero nosotros/as también tenemos voz y juicio crítico”.



*Consejo de Infancia trabajando en los preparativos del Mercadillo*

Después nació el Mercadillo con el que contagiamos al 80% de la Comunidad Educativa. El siguiente diálogo fue su comienzo: “Seño, ¿Y si hacemos un invernadero? ¡Nosotros no tenemos dinero! ¿Y si vendemos cositas que hagamos para poderlo hacer?”. A principios de enero comenzamos con la planificación: secuencia de actividades, estructura, búsqueda de colaboradores, decoración de los puestos, elaboración de artículos artesanos para su venta, etc. Profesorado, alumnado y familias se volcaron para disfrutar de un día de unión y convivencia. Por último, llegamos a organismos e instituciones públicas y privadas, como la Universidad y la Televisión.



*Mercadillo del Jardín de Juanita*

### **CEIP Emilia Pardo Bazán, A Coruña**

En A Coruña tomamos como referente el libro “La mariquita Juanita” (Sátiro, 2004) para decidir cómo querían que fuera su jardín y programamos una visita semanal. Los primeros momentos fueron desesperanzadores y regresaban al aula con las manos llenas de tierra y muchas quejas.

Con diálogos continuos, su pensamiento comenzó a cambiar y terminaban el ciclo hablando de que el jardín utilizaba un lenguaje distinto para decirnos que las campanitas no crecían en zonas similares a la ubicación del colegio, que los tulipanes florecen sólo unos meses (“*El año pasado estaban, pero ahora no están*”) y las amapolas llegaban hasta otras parcelas contribuyendo a ajardinar la zona.

Mientras, adquirían valores éticos como el trabajo, la persistencia, la responsabilidad y la paciencia (“*Hoy*

*el jardín está muy bonito porque tiene muchas flores. Llovió y llovió, y por eso crecieron*”). Sobrepasaron los límites del jardín, y empezaron a tomar decisiones sobre su convivencia en el colegio.

Ver a las limpiadoras amontonando hojas tiradas para hacer compost, les mostró cómo el trabajo de otras personas mejora nuestras vidas: “*¿Y si el camino estuviera lleno de hojas? Nos tropezamos con una piedra que puede estar dentro de las hojas, nos resbalamos cuando están mojadas, nos caemos y nos hacemos mucho daño*”.



*El camino al jardín lleno de hojas*

Tras tres años de diálogo en el jardín y de sesiones semanales de Filosofía, formaron un grupo muy unido y respetuoso con las diferencias (hablando de como las amapolas rodeaban/abrazaban a las margaritas, inferían que el exceso de muestras afectivas podría ser perjudicial: “*es demasiado todo el rato y eso es molestar*”). Saben dialogar, escuchar, piden explicaciones bien argumentadas, poseen una capacidad de observación grande, cuestionan todo lo que sucede y... son capaces de interiorizar este proceso sin necesidad de adquirir criterios de forma mecánica.

Su experiencia les lleva a pensar un jardín abierto, sin vallas (“*se podrían pisar más flores al querer saltar por encima*”), para disfrutar en compañía. Ahora, en E. Primaria, continúan colaborando en sus cuidados durante el recreo.





*Cuidando el Jardín de Juanita en el CEIP Emilia Pardo Bazán*

### CEIP Bartomeu Ordines, Consell. Mallorca

Nuestro jardín es nuestra más bella obra de arte (parafraseando a Monet). Es así porque entendemos que nos ha ofrecido una mejora de la convivencia. Hemos aprendido a respetar la naturaleza, ahora no tenemos la visión antropocéntrica que tanto daño ha causado a nuestro planeta. Esta larga experiencia no ha ocurrido solo en Educación Infantil. No, se trata de una relación intensa entre las dos etapas en la que todas las infancias del centro han participado de diferentes maneras. Algunos de nuestros diálogos han basculado entre *ideas-puente* que eran compartidas por distintas edades. Nos reunimos en el espacio central (diseñado por las infancias desde el minuto uno) y dialogamos filosóficamente.

¿Cuántas transformaciones tenemos en nuestras vidas? (Maripepa, la mariposa, nos regaló esta *idea-puente*) ¿Cómo sabemos que nos hemos transformado? ¿La vida es una continua transformación? ¿Debemos respetar los cambios de los otros? Y así surgieron nuestros cambios personales, físicos y psíquicos, las relaciones con la familia, con el grupo aula, ¡Y los de 6º de Primaria introdujeron su preadolescencia!



*Vista lateral del Jardí de Joaneta en Consell.*

En cuanto a nuestro poder como humanidad, hemos tenido problemas y dilemas variados: plagas, malas hierbas, pérdidas tristes, pero hemos observado atentamente la naturaleza, y nos hemos preguntado: ¿Quiénes somos para elegir quién vive y quién muere? ¿Qué es una mala hierba? ¿Qué criterios elaboramos para decidirlo? ¿Cómo aprender a aceptar las pérdidas inherentes al proceso de jardinería y hacer el paralelismo con nuestras vidas?

La idea de que **necesitamos del grupo**, de la interacción, ha estado presente en todo el proceso porque nos ayudamos, nos complementamos y entre todos pensamos más y mejor. Por eso el diálogo nos ha ayudado a entender y a entendernos. A convivir.

¿Podríamos llegar así a desarrollar una convivencia que nos ayude a vivir mejor en este planeta? Tenemos esperanza de que así sea.

Bienvenido sea trabajar un jardín desde la filosofía, porque nos ha abierto los ojos al cuidado de la naturaleza, a la paciencia, a afrontar las frustraciones, a entender a quien comparte nuestro

espacio, pero también a los que están lejos, en otros contextos, al trabajo colaborativo y a la admiración por todo lo que nos rodea.

Bienvenida, pues, la necesidad de trabajar para la paz mundial. Porque sin naturaleza no habrá paz. Y a la inversa.



Grupo de 2º Educación primaria del CEIP Bartomeu Ordines en sesión de diálogo

## Lecciones aprendidas

Nuestros jardines adquieren su auténtica fuerza cuando conectan con lo que sucede en nuestro día a día, con las ideas que nos invitan a decidir y actuar en consecuencia, en la vida y la naturaleza.

Las reflexiones sobre el jardín nos devuelven una mirada crítica, planteándonos continuos dilemas sobre el bien y el mal, algo que surge en el origen de la filosofía y que encontramos cuando dialogamos en él. Nos movemos, hacemos, sentimos y decidimos, actuando sobre los otros seres con más o menos acierto. La convivencia va, así, más allá de la vida social de nuestro entorno.

El Jardín de Juanita ha demostrado ser un proyecto que nos permite aprender a convivir a partir de la experiencia del día a día, aprendemos a desarrollar habilidades de pensamiento y emocionales, ejercitándolas en cada acción, lo que nos obliga a analizar conjuntamente los aciertos y los fracasos.

El hecho de trabajar en todas las etapas del sistema educativo nos ha hecho constatar cómo, desde las normas y el respeto inherentes al diálogo filosófico, la convivencia mejora notablemente.

Es un placer observar cómo evolucionan las ideas en los diálogos de nuestro alumnado de diferentes edades, desde Infantil hasta Primaria, cómo madura la **comunidad de investigación** y cómo sus pensamientos son cada vez más maduros, críticos, éticos y responsables.

No pensamos, cuando empezamos esta aventura, que nos encontraríamos con este tesoro. Al inicio fue el “hacer” y el “cómo” desarrollar nuestro sueño. Pero, en el camino, hemos encontrado auténticos aprendizajes sobre la convivencia, en toda su compleja extensión.

Y hemos aprendido *todas* las partes implicadas. Cuando es la **comunidad** quien aprende es cuando



podemos decir que los objetivos de la educación tienen pleno sentido.

Continuaremos ajardinando nuestros lugares y nuestras mentes, buscando vivir en paz en nuestro mundo... continuaremos, sí, porque ya no podemos, ni debemos dejar de intentar convivir en paz.

## Referencias bibliográficas

Delgado, P. y Montoya, J. (2018). "Proyecto interdisciplinar e intergeneracional en el jardín de Juanita". *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita*, p. 204-207. Barcelona, Octaedro.

Guitart, F. (2018). "El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia, implicando a la comunidad educativa". *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 8, p. 183-194.

López, S. (2018). "Voces y presencias en el jardín de Juanita; diálogo filosófico". *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita*, p. 197- 203. Barcelona, Octaedro.

Montoya, J. y Sático, A. (2018). "Ciudadanía creativa y educación ambiental a través del proyecto El jardín de Juanita". *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*. Madrid: Editorial Anaya, p. 494-505.

Puig, I., Sático, A. (2011). *Jugar a pensar con niños niñas de 4 a 5 años*. Barcelona, Octaedro.

Santiago, M. (2018). "El jardín de Juanita en la Educación Infantil". *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita*, p. 194 - 197. Barcelona, Octaedro.

Santiago, M. (2019). "O xardín de Juanita". *Revista Galega de Educación*, 74, p. 22-24.

Sático, A. (2004). *La mariquita Juanita*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Sático, A. (Versión 2017-18). *El jardín de Juanita. Un espacio ambiental ético-estético para ser creado con lxs niñxs*. (Boletín monográfico). Octaedro. Recuperado de [http://filosofiaparaninos.org/wp-content/uploads/2018/01/BOLETIN\\_MonograficoJardin.pdf](http://filosofiaparaninos.org/wp-content/uploads/2018/01/BOLETIN_MonograficoJardin.pdf)

Sático, A. (Versión 2018-19). *El jardín de Juanita. Un espacio ambiental ético-estético para ser creado con los infantes*. (Boletín monográfico). Octaedro. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1tfstxq5ClcnEqTn1J0YY5quJSuidcVov/view?usp=sharing>

Sático, A. (2017). *El jardín de Juanita*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Sático, A. (2018). *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita. El jardín como recurso para jugar a pensar y el pensamiento como recurso para reconectar con la naturaleza*. Barcelona, Octaedro.



Facebook del jardín de Juanita. Recuperado de <https://www.facebook.com/eljardindejuanita/>





## Experiencia 3. **Convi-Comer o Comer-Convi**

### **Equipo educativo del CFA (Centro de Formación Ambiental) "Granja Escuela Infantil"**

José María Gallego de la Sacristana, Cecilia López, Elena Rodrigo, Ariadna Ruiz de Azúa, Teresa Serigo, Paloma Tabasco, Ana Tabasco, José Carlos Tobalina y Raquel Zapata



### **Resumen**

Comer, algo más que tragar y llenar la panza. El comedor, un espacio de convivencia, aprendizaje y salud personal y medioambiental.

### **Palabras clave**

Comer, jugar, descubrir, disfrutar, convivir, saber, conocer, acompañar y relacionarse.

### **Objetivo del proyecto**

El proyecto - experiencia del Centro de Formación Ambiental (CFA) "Granja Escuela Infantil" de la Comunidad de Madrid quiere contagiar a los centros que lo visitan con ideas y propuestas que permitan recuperar el comedor como espacio educativo y de convivencia en la escuela.

Recuperar la mirada holística en la educación: cada espacio, cada momento en la escuela cuenta.

## Qué es el CFA “Granja Escuela infantil”

El Centro de Formación Ambiental (CFA) “Granja Escuela Infantil” es un centro dependiente de la Subdirección de Formación del Profesorado de La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Se sitúa a 13 km de la capital, en la carretera de Colmenar Viejo, dentro del complejo educativo Ciudad Escolar-San Fernando, rodeado en su zona norte por un entorno natural: el Monte Dehesa de Valdelatas.

Su función formadora se basa en facilitar al profesorado la realización de experiencias curriculares de Educación Ambiental con el alumnado de Segundo ciclo de Educación Infantil y Primer ciclo de educación primaria. Además se reservan algunas visitas para alumnado y profesorado de Ciclos Formativos de Educación Infantil y ASC y de Grados Universitarios de Magisterio.

Comenzó su actividad en noviembre del año 1989.

El centro cuenta con una residencia para sesenta alumnos y alumnas y ofrece estancias de uno a cuatro días.

En las experiencias ofrecidas por el centro destacan los procedimientos y valores de la Educación Ambiental, integrando los proyectos y los intereses de cada grupo escolar que nos visita. Contamos con una serie de recursos organizados en siete ejes de trabajo con gran carga motivadora, que vertebran la actividad diaria: huerto, animales del corral, el bosque, los talleres para las transformaciones de materias primas, la cabaña bioclimática, animación colectiva, el juego y las rutinas (alimentación, aseo y descanso)

## ¿Qué nos motiva a poner en marcha este proyecto?

El comedor, ¿un momento incómodo? Como muchos de los proyectos y avances en el centro, las primeras ideas sobre el comedor comenzaron a surgir al tomar consciencia de cierto desagrado que nos provocaba este momento en comparación con el

disfrute de otros. Esta consciencia – llegar a ella es quizá el momento más difícil de todos los procesos de cambio - evolucionó en preguntas que nos pusieron en nuestro lugar de responsabilidad, desterrando los estereotipos y reproches de las actitudes de los niños y niñas: ¿qué está pasando?, ¿qué estamos ofreciendo? , ¿a qué no estamos prestando atención?,... Y nos dimos cuenta poco a poco que eran muchas cosas: la organización, el tiempo, los materiales, el respeto a las individualidades y capacidades,...

Otra de las características de los avances de nuestro centro es el hábito de poner los intereses, dudas, descubrimientos en común en el equipo de manera que poco a poco se van conformando proyectos de entidad suficiente que se convierten en retos de todo el equipo. Así, la meta del comedor la fijamos en recuperar el tiempo de la comida como un momento de especial cuidado, huyendo de la mera atención formal y siendo conscientes de que la introducción de cualquier norma debe hacerse desde la idea expresada, a comienzos del siglo XX, por la maestra Justa Freire en su ensayo sobre el comedor en la escuela pública: “...*la limitación de la libertad la marca la naturaleza de las cosas, exigencias del trabajo y comunidad de vida*”. Desde hace tiempo, quizá en ese tiempo no recordado, la comida, el comer dejó de estar en el pensamiento y en la práctica educativa, considerando esta “rutina” como algo ajeno a la actividad educadora, un momento asistencial al margen de los profesionales de la educación.

Estamos convencidos de que *comer es algo más que tragar y llenar la panza*, que se trata de un momento de **descubrir y jugar** con sabores, texturas, colores, olores, etc., sobre todo en edades tempranas en las que *con la comida también se juega*. Así se permite **disfrutar** de sensaciones y experiencias que la comida proporciona, permitiendo que el deseo de **conocer** aparezca: ¿qué comemos?, ¿por qué comemos lo que comemos?, ¿cómo nos sienta?, ¿qué efecto tiene en el entorno natural que comamos uno u otro alimento?,... y por supuesto, comer en la escuela y la familia, es también un acto social de **convivencia** de una calidad inestimable, porque en él se instalan

modelos de relación con iguales y adultos, de organización del grupo, de conversación y de autorregulación. Por lo tanto, el espacio y el tiempo de comer deberían estar especialmente cuidados para favorecer, además de una alimentación sana para las niñas y los niños, procesos de conocimiento y convivencia también saludables para el grupo y el medioambiente.

En el documento elaborado por Manuel Alonso Zapata en su libro "La Escuela Unitaria, Cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos" (1930), menciona que *"el comedor escolar, aunque cumpla su función, no es una obra de asistencia social, es la escuela la que se vale de un elemento más de educación"*. ¿Por qué algo tan lógico y tan pensado desde hace tiempo ha quedado olvidado y apartado del debate y el proyecto educativo de los centros?

## Cómo era nuestro comedor

El comedor era un espacio único con capacidad para más de sesenta comensales. Los niños y niñas se distribuían de manera libre y los adultos atendíamos a todos a la vez.

¿Qué tenía esto de negativo?, vamos por partes:

La hora de ir al comedor siempre es la misma para todos los grupos, pero es difícil ser tan puntuales con lo cual siempre había algún grupo que tenía que esperar al resto, y a veces era bastante tiempo.

Al entrar al comedor, salvo en contadas ocasiones, la mesa aparecía ya montada; la mayoría de las veces los niños y las niñas retiraban el menaje sucio, pero contaban solamente con un punto de recogida para los cacharros y otro para los residuos, entorpeciendo un recorrido fluido.

El primer día, antes de comer, se explicaba el funcionamiento del comedor al gran grupo, siendo bastante difícil captar su atención debido a la impaciencia que traían por comer; esto provocaba a menudo que el volumen de voz aumentara notablemente.

La comida la servíamos los adultos y, al ser muchos, este momento se dilataba de manera que cuando todavía no estaban servidos todos, los primeros ya

habían terminado o pedían repetir, lo que implicaba más tiempos de espera y más agobio.

La comunicación entre maestros, educadores, y niños era casi siempre gritando para superar el nivel de ruido general, a veces era insoportable, había una comunicación negativa entre todos que aumentaba las situaciones de conflicto.

Además, los niños y niñas querían comer rápido para salir a jugar, no comían tranquilos y tiraban la comida para salir antes, de esa manera no se respetaba el ritmo individual y era habitual que los niños y niñas que comen más despacio se quedaran con la angustia de no estar jugando.

El momento de la comida ha supuesto siempre tensión, sin permitir disfrutar de los alimentos, de la comunicación entre todos, de los compañeros.

Por otro lado, al no estar familiarizado con la atención al comedor, al profesorado le costaba mucho atender las necesidades de cada uno.

Esta forma de atender y organizar el momento de la comida necesitaba de la colaboración de muchos adultos y los resultados no eran buenos desde el punto de vista de la alimentación y los aprendizajes convivenciales y medioambientales.

Nuestro comedor original no estaba concebido como una actividad educativa más de la granja, era funcional. Ni la decoración, ni el ambiente estaban especialmente pensados para hacer un momento de tranquilidad y disfrute.

## El proyecto

Hemos establecido tres espacios bien definidos mediante un mobiliario singular, reciclado y adaptado a nuestros objetivos.

Habitualmente el gran grupo se divide en tres grupos de trabajo y actividad, estos mismos grupos son los que disfrutaban de cada *pequeño comedor*, esto les permite seguir cada uno su propio ritmo y conversar sobre la experiencia que están viviendo, reconocer el origen de alimentos con los que han trabajado, sus propiedades nutritivas, su incidencia en el medio ambiente... y disfrutar de la compañía de los demás de forma tranquila.

Cada grupo puede organizarse de forma autónoma

en cuanto a poner y quitar el comedor así como al servirse la comida.

Cada uno de los tres comedores cuenta con una gran mesa- mostrador para presentar el menaje y la comida de cada día, y dos consolas auxiliares con el agua el pan, y aquellos alimentos que pueden coger a voluntad, especialmente en el desayuno tipos de cereales, pan, mermelada, mantequilla, aceite, galletas...

Las mesas se han establecido para grupos de 4 y tanto en la comida como en la cena se presentan con un plato de ensalada en el centro para compartir e invitar a comenzar con alimentos saludables; en el desayuno el plato central tiene pan con aceite o alguno de los alimentos que los niños han elaborado: bizcochos, magdalenas, ...

Existen además dos puntos accesibles a los tres comedores dotados con cubos de reciclaje de envases, restos orgánicos y reutilización del agua sobrante para los aljibes del huerto.

Los tres comedores, si bien comparten un mismo espacio, están definidos con elementos que nos permiten, además de una cierta estética y belleza, intimidad: plantas, pequeños biombos, esculturas...

De cada uno de los comedores se encarga el profesor que acompaña al grupo en las sesiones, y una persona de nuestro equipo educativo apoya el funcionamiento de todos y establece el nexo de unión con el equipo de servicios y cocina.

Al finalizar pueden ir a jugar libremente en un espacio concebido para atender las diferentes necesidades: movimiento, relajación,...



Los niños y niñas son los protagonistas, es un momento de autogestión. Los niños y las niñas deciden quién pone y quita la mesa, en qué forma se sirven, qué cantidad de alimentos toman, es por tanto muy importante que antes de venir a la granja este momento haya sido también objeto de atención y reflexión en el centro, como suelen ser otros: el dormitorio, el grupo de actividad... De esta manera, antes de venir, ya saben cómo se van a organizar para que la comida sea un momento social y personal cargado de valores positivos en las relaciones grupales.

Los profesores y granjeros los acompañamos para ayudar si existen dificultades, recordándoles acuerdos o proponiendo ajustes que les ayuden en sus decisiones, también hemos de supervisar especialmente las alergias o intolerancias alimenticias.

**Un comedor para niños y niñas y no para adultos**, la vajilla, el mobiliario, la estructura adecuada para su disfrute y su autonomía, todo a su alcance y bajo su responsabilidad.

Nuestros nuevos comedores permiten la participación de los padres al preparar la estancia en la granja, del profesorado, que relajados y atentos, pueden descubrir aptitudes y actitudes que no les permite el quehacer diario en la escuela y atender individualmente las necesidades de cada uno con tranquilidad, de los granjeros que podemos ayudar a que el momento de la comida sea algo especial, educativo y lúdico, del personal de servicio que colabora para proporcionar todo aquello que se necesite, y de los niños y las niñas que son los responsables últimos de la organización y el disfrute de su comida.

Queda pendiente, para una segunda fase, dotarlo de un conjunto de placas de absorción de ruidos e introducir elementos de relax como la ambientación musical, pintura y decoraciones que inviten a la tranquilidad y el disfrute. También en fases posteriores queremos abordar la eliminación de envases (mantequilla colectiva, bollería...) y alcanzar una actitud cada vez más sostenible en la oferta y en la adquisición de los alimentos.



## Primeros pasos

### Experiencias piloto y el desarrollo del proyecto con los primeros centros después de septiembre.

Tras la decisión de la puesta en marcha del nuevo diseño se inicia una fase de análisis, comprobación, adecuación y propuestas de mejora que ha comprometido fundamentalmente a los siguientes aspectos:

- **Coordinación:** Si bien estaba prevista una atención a la coordinación con todos los agentes implicados, se constata que ésta ha de maximizarse explicando minuciosamente el carácter del proyecto y escuchando todas las opiniones y necesidades que se van detectando. Esto implica posteriormente discriminar las demandas y la búsqueda de soluciones comunes, sobre todo con el personal de servicios y el profesorado.
- **Tiempo:** La nueva propuesta supone transformar en nuestro quehacer diario un *fragmento de tiempo* entre *momentos educativos* en una actividad educativa completa. Esto implica dotarla del tiempo necesario y suficiente para respetar y atender las destrezas requeridas, los tiempos de cada cual, las experiencias y nivel de desarrollo que cada niño y cada niña traen consigo, es decir reorganizar el horario del día. Los momentos fundamentales que requieren especial atención son: “*el antes*” (reuniones con el profesorado, apoyo al personal de servicios, acuerdos con el alumnado), y “*el durante*” (velar para que la actividad se desarrolle con tranquilidad para todas las personas implicadas)

Así mismo comprobamos que en los turnos cortos (visitas de un día) y con los grupos de los más pequeños en las estancias de dos días es difícil incorporar la mecánica completa diseñada, puesto que no se cuenta con margen para la repetición e interiorización de los hábitos a seguir. Diseñamos pues un modelo adaptado a estas circunstancias.

- **Materiales:** El desarrollo del proyecto pone de manifiesto la necesidad de adquirir material suficiente para poder triplicar el servicio,

adecuar el material existente a las destrezas del alumnado, así como contar con elementos diferenciadores que faciliten un desarrollo autónomo y armónico.

- **Nuestro trabajo:** El proyecto supone un cambio en el quehacer del equipo educativo por el que pasamos de desentendernos en alguna manera de nuestra labor educativa a ocuparnos en ella. Al mismo tiempo constatamos que un espacio y momento bullicioso y de cierto caos, pasa a ser un momento divertido y placentero, de consciencia educativa, de disfrute de las relaciones y las peculiaridades individuales, de aprendizaje mutuo.

## La evaluación

El proceso de evaluación se incorpora al que habitualmente hacemos en el centro de formación. Cada centro que nos visita nos devuelve una valoración completa de la experiencia. Este año hemos incluido la evaluación del comedor como un indicador de especial atención.

Las sesiones de evaluación de cada estancia de centros se hacen de forma quincenal, hemos decidido que el comedor lo vamos evaluar con la misma frecuencia, al menos durante los tres primeros meses de la experiencia, con la finalidad de ir haciendo los ajustes necesarios para que el proyecto pueda funcionar de forma exitosa.

Hasta el momento contamos con la devolución de seis centros que ha disfrutado de la experiencia, todos ellos coinciden en el éxito de la misma y en la necesidad de replantear este tiempo y este espacio en sus colegios, siendo conscientes de que el todo es inabarcable por ahora pero que hay elementos que se pueden plantear.

Destacamos algunas de las valoraciones hechas hasta el momento:

- Recuperación de una experiencia educativa privilegiada que empieza a estar en peligro de ser convertida en asignatura, alejada de algo que sucede de forma natural en la vida, y absorbida por libros de texto.
- Fomento de la convivencia entre y con el alumnado.



- Responsabilidad de los niños y las niñas cuando se les ofrece una actividad estructurada y que cree en sus capacidades.
- Aumento de la tranquilidad en un espacio que antes era caótico.
- Momento lúdico de relación entre los adultos y los niños y niñas. Implicación del profesorado y valoración positiva del mismo.

## Qué pensamos que se puede hacer en los colegios

### Realidad de los centros

Partiendo de las diferencias de logística en los centros escolares (si tienen cocina propia o no, si se contratan servicios de catering incluyendo la externalización del personal del servicio, las condiciones laborales del personal, precarias en muchos casos, los tiempos muy limitados, incluso en algunos centros doble turno de comedor...) lanzamos algunas propuestas que creemos podrían ser aplicadas.

### Proyectar cambios en función de las posibilidades del centro

- Análisis de la realidad de cada centro.
- Creación de una red de centros escolares con comedores singulares que sirvan como referentes.
- Comedores con una mirada estética amable y autónoma en cuanto a la disposición del mobiliario, la iluminación y reducción del ruido con la incorporación de paneles acústicos.
- Incluir un debate interno del significado del comedor como espacio de convivencia y autogestión en el que participe toda la comunidad escolar, incluido el personal que atiende el comedor.
- Animara la mirada holística de cada espacio, cada tiempo y cada acción.

La puesta en marcha de este proyecto en el CFA “Granja Escuela Infantil”, puede despertar la curiosidad en el profesorado y alumnado y provocar nuevos conceptos curriculares interesantes en sus centros que permitan la investigación y la experimentación de nuevos planteamientos alrededor de la comida.



## Experiencia 4. **La diversidad enriquece la convivencia.** **¿Hacemos talleres juntos/as?**

Begoña Herreras  
CEIP Rosa de Luemburgo  
Parla. Madrid.



### Resumen

Durante los últimos cursos, en nuestro centro al igual que en otros centros de la Comunidad de Madrid, se están matriculando un número creciente de alumn@s procedentes de familias inmigrantes. Este cambio en la población del centro, tan enriquecedora y a la vez compleja, además del contexto sociocultural y económico del CEIP Rosa de Luxemburgo nos ha llevado a elaborar un Proyecto de Convivencia que quiere ir más allá de reglamentos (normas, premios y castigos) y pretende ser más cercano y real a la Comunidad Educativa, con el objetivo de educar, tanto al alumnado como a nosotros mismos como docentes, en una sociedad donde vivir con otr@s no suponga discriminación de ningún tipo. Esto se ha concretado, por ejemplo, en una forma de encuentro con todo el alumnado de Ed. Infantil y también con sus familias, que nos ayude a la consecución de una serie de objetivos relacionados con los aprendizajes y con la convivencia.

### Palabras clave

Convivencia, educación infantil, familias, comunidad educativa, acogida, diversidad.



## Introducción

El CEIP ROSA LUXEMBURGO está situado en Parla, un municipio del sur de Madrid, compuesto por una población con un alto porcentaje de inmigración que comienza en los años 70. Las poblaciones rurales emigran a las ciudades y así desde Castilla la Mancha, Andalucía y Extremadura viene mucha población a recalar a este municipio por el precio de la vivienda y las comunicaciones por carretera.

El crecimiento permaneció constante a partir de los años 80 e incluso se produjo una reducción entre los años 1991 y 1996. Pero desde ese año, cambia la tendencia y se inicia un nuevo crecimiento que dura hasta la actualidad, debido a las mismas razones que en los años 70. Llegan a Parla, personas procedentes de municipios cercanos y una nueva población que proviene de otros países, sobre todo, Argelia, Marruecos, Países del Este y del África subsahariana.

A fecha de 2019, la población de este municipio es de 131.437 de las que un 26% representan a personas inmigrantes, procedentes principalmente de Marruecos, Rumanía, China, Ecuador, Colombia, Ucrania, Nigeria, Perú.

Nuestro centro es un claro reflejo de estos datos demográficos:

Asisten niños y niñas pertenecientes a una clase social media-baja. El nivel cultural de las familias de nuestro alumnado corresponde a un nivel de estudios primarios, en un 64%, sin ningún estudio 6'3 % con estudios medios y FP un 25%. Son excepcionales los casos en los que algún progenitor tenga estudios universitarios, 1%. Es el padre el que aporta generalmente los recursos económicos, si bien la madre, en la mayoría de los casos trabaja fuera del hogar a tiempo parcial o total y generalmente como empleadas del hogar. Las

familias trabajan preferentemente en la construcción, grandes industrias, transportes y otros oficios. Actualmente hay muchas familias en paro.

Durante los últimos cursos, en nuestro centro al igual que en otros centros de la Comunidad de Madrid, se están matriculando un número creciente de alumn@s procedentes de familias inmigrantes. Este número ha crecido en los últimos años de forma desmesurada, tanto que en algunos cursos el índice de inmigrantes ha pasado del 50% al 90%, estando el índice del centro en un 46'5% aproximadamente.

Este cambio en la población del centro, tan enriquecedora, tiene una parte complicada referente al idioma y a las diferencias culturales en el proceso de enseñanza – aprendizaje. También vemos la dificultad que supone esto en las relaciones que se establecen entre las familias.

En este contexto socioeconómico y cultural, damos mucho valor al Proyecto de Convivencia, con todos sus matices; un proyecto que más allá de reglamentos (normas, premios y castigos), pretende ser más cercano y real a la Comunidad Educativa, con el objetivo de educar, tanto al alumnado como a nosotros mismos como docentes, en una sociedad donde vivir con otr@s no suponga discriminación de ningún tipo. Donde, además, la relación entre las familias pueda servir como un espacio, modelo de convivencia para sus hijos e hijas que puedan aprender que la diversidad nos enriquece cada día.

## Aplicado a educación infantil

En Educación Infantil consideramos que aprender a convivir, a relacionarse con otro@s, a respetar la igualdad y la diversidad, a empatizar con el otr@ es un aprendizaje básico y fundamental de vida.

Por eso, creemos en un espacio educativo de referencias positivas, de convivencia con el otr@, en una etapa en la que el niñ@ no discrimina, en la que el niñ@ descubre y necesita al otr@.

Desde este contexto, hace ya tiempo nos planteamos, una forma de encuentro con todo el alumnado de Ed. Infantil y también con sus familias, que nos ayude a la consecución de una serie de objetivos:



## Objetivos

1. Crear un espacio de encuentro entre el alumnado de 3 a 5 años, sistematizado de alguna manera, más allá de la convivencia y el encuentro en el patio de juegos.
2. Respetar los intereses y el ritmo de aprendizaje del alumnado.
3. Desarrollar la sociabilidad, inculcando el respeto a los demás, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad.
4. Fomentar espacios y tiempos de contacto y encuentro entre las familias de una manera lúdica, divertida y fundamental para sus hijos e hijas.



## El proceso de los talleres

A comienzo de curso, se establece un tema de trabajo general que proporcione una transversalidad a cada proyecto individual y que responda a una necesidad del centro o del equipo de educación infantil.

En torno a este tema se establecen diferentes actividades que se irán llevando a cabo a lo largo del curso. Dos de estas actividades son las que enmarcamos en este proyecto más claramente:

- Los talleres internivelares
- La celebración del Día de la Familia (15 de mayo)

Una actividad concluye en la otra, puesto que las relaciones ya se han ido estableciendo a lo largo de los talleres y de las demás actividades. Esto supone que el Día de la Familia la convivencia ya es más fácil y más espontánea, de manera que nos ayuda a disfrutar de una mañana juntos familia – escuela.

## Desarrollo concreto de los talleres:

Establecemos el tema concreto del taller y la actividad específica. Por ejemplo: si el tema es el Medio Ambiente, algunos de los talleres que se llevan a cabo son de reciclaje: *“Construcción de instrumentos musicales con material de deshecho”*

Convocamos a las familias que van a participar en este proyecto (por supuesto, en las reuniones de inicio de curso, se les ha planteado la participación en todos los ámbitos del centro y, especialmente en las aulas) para ver la organización del mismo. Se explica la idea de los talleres, cuidando las dificultades de idioma (con las familias que entienden mejor) para organizar el material, las recogidas de cada grupo, los tiempos marcados, el desayuno...

Llegado el día del taller (se realizan una vez al mes aproximadamente), se establecen los grupos de referencia con un distintivo de color. Hacemos grupos en cada clase y se les asigna el color correspondiente para establecer un orden de movimiento entre aulas y niñ@s.

Se lleva a cabo una asamblea de recordatorio de la organización de la mañana (se les ha explicado previamente en días anteriores) y...

## ¡¡A DISFRUTAR DEL TALLER CON LOS AMIG@S!!

Dos ó tres familiares pasan por cada aula y recoge al alumnado que lleva el distintivo del color correspondiente a su taller y lo lleva al aula de ese color y taller. Ejemplo: el color rojo hace el taller de instrumentos musicales en el aula 3 A. Y ya está con ell@s toda la mañana con la tutora encargada de ese taller.

Los talleres se repiten por nivel; de manera que hay tres talleres diferentes dobles; uno en el nivel de 3 años, otro en el nivel de 4 años y otro en el nivel de

5 años. Esta organización la hemos ido cambiando cada curso en función de los grupos y del número de alumnado que tenemos.

Se hace el taller correspondiente con una parada para desayunar y juego, de manera que sirva de encuentro también en un momento especial como es el desayuno. Las familias, también desayunan

juntas en el momento en que los niños salen al patio creando un rato de vida común.

Una vez terminados los talleres y vueltos a su grupo de referencia, se hace una asamblea pequeña de valoración con familiares y niños de lo que ha supuesto la convivencia y el taller en sí. Se recoge dicha información para analizar al finalizar el curso.



Taller "Construcción de instrumentos musicales con material de deshecho"



Participación de las familias

Al finalizar los talleres y, como cierre (o apertura a...), en el mes de Mayo, se celebra el Día de la Familia con un encuentro de convivencia en un espacio externo al colegio (un parque cercano y grande) con una celebración con juegos cooperativos al que asisten los miembros de la familia que lo deseen.

En esa celebración se hace un desayuno comunitario por aulas (por el tema organizativo) a modo de

encuentro cultural – nutricional. Esa actividad también la preparamos junto a las familias (ruta, juegos, materiales, desayuno...).

Esta actividad de convivencia del Día de la Familia se enmarca también en esa necesidad de celebrar juntos, de crear grupo, de darle coherencia y fundamentación a la idea de construir juntos, las familias y la escuela, un espacio de colaboración, de respeto y de crecimiento en la diversidad.



## Conclusiones

Cuando valoramos esta actividad concluimos que hemos ganado en respeto, en convivencia, en empatía; en definitiva, en CON – VIVIR:

- El alumnado sale de su espacio diario y gana en autonomía, en vida fuera del aula y del centro.
- Los/as niños aumentan su capacidad de relacionarse con otr@s y de crear espacios de convivencia en la diversidad cultural que les rodea.

- Las familias se sienten acogidas en el centro, queridas por los niños que les asumen como sus profes en esos días con la alegría de ver a sus familiares en el centro dando importancia y valor a lo que se hace y se aprende.

Y, lo más importante, se general un clima de convivencia entre las familias y los niños a lo largo del curso, que fomenta, en muchos casos, el encuentro dentro y fuera del centro.



*Celebración del día de las familias*

## Experiencia 5. **Transformar el recreo para convertirlo en un espacio educativo y de convivencia**

**Anna Serra Garcia**



**Anna Serra** es doctora en Antropología social y cultural. Realizó su tesis sobre la cultura de los niños durante el tiempo del recreo y, en los últimos años, ha investigado sobre la influencia del espacio exterior de las escuelas sobre el comportamiento de los niños durante el tiempo libre.

### **Resumen**

Esta experiencia se ha llevado a cabo en tres escuelas del área metropolitana de Barcelona: l'Escola Pau Vila del Papiol, l'Escola La Sínia de Molins de Rei i l'Escola Colònia Güell de Santa Coloma de Cervelló. El objetivo de la experiencia ha sido reflexionar sobre los patios tradicionales y aquellos que tienen más opciones lúdicas, así como estas diferentes opciones afectan el ocio y las relaciones entre niños<sup>1</sup>.

### **Palabras clave**

Recreo, espacios lúdicos, espacios educativos, convivencia, infancia, juego, transformación escolar,

<sup>1</sup> Con el termino *niños*, hacemos referencia tanto a niñas como a niños, sin querer, en ningún caso, indicar exclusivamente el género masculino.

## Introducción

Como muchos estudios han corroborado, el juego aporta infinidad de beneficios a las personas, como en el desarrollo cognitivo, en la comprensión y en la producción del lenguaje; promueve la resolución de problemas, la creatividad, la iniciativa, la capacidad de concentración y el desarrollo de las habilidades sociales. A través del juego, los niños aprenden habilidades como saber compartir, negociar, el liderazgo y la empatía, otorgando confianza en uno mismo y reduciendo el riesgo de sufrir *bullying*. También mejora la cohesión social entre las familias y los miembros de la comunidad.

Actualmente, sin embargo, en nuestra sociedad, nos encontramos con unos niños que tienen mucha dificultad para jugar, divertirse y relacionarse en el mismo entorno y con las mismas propuestas donde lo habían hecho otras generaciones. Cada vez más, los espacios exteriores son percibidos como entornos peligrosos y aburridos para los niños, a los que se les recluye en espacios privados donde pasan muchas horas delante de pantallas.

## El recreo en diferentes escuelas

El curso 2016-17 realicé un estudio en tres escuelas públicas del área metropolitana de Barcelona. El objetivo principal de la investigación se centraba en comparar el ambiente, los tipos de juegos y las relaciones que establecían los niños durante el recreo, en los patios tradicionales del colegio Pau Vila respecto a los patios con más opciones lúdicas del colegio la Sínia y de la escuela Colònia Güell. Para la recogida de datos utilizaba la técnica de observación-participante, en la que observaba todo lo que hacían los niños sin hacer uso de ningún tipo de autoridad ni iniciativa, con el objetivo de conseguir datos fidedignos de las relaciones



En el colegio Pau Vila hice observaciones entre el patio de infantil y primaria. En La Sínia y en la Colonia Güell, los patios de infantil y primaria no estaban separados.

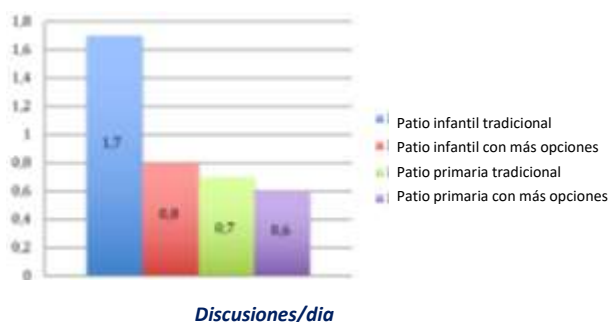
El ambiente de tranquilidad y de silencio que se vivía durante la hora de recreo en los patios con más opciones lúdicas, se hacía manifiesto desde el primer momento de observación. Los desplazamientos, durante todo el recreo, se hacían sin correr. Los niños encontraban más posibilidades y espacios donde sentirse cómodos y donde realizar juegos simbólicos y de construcción.

Todo esto no ocurría en los patios tradicionales. En el patio de primaria, a medida que avanzaba el recreo, el ruido y los niños que corrían de un lado a otro eran más habituales y, el juego reglado y el juego sensoriomotor eran las tipologías de juego más usadas entre los niños: tipologías que acostumbran a ser menos calmadas. Mientras que, en el patio de infantil, debido a que muchos niños no querían salir al patio durante el recreo, las maestras decidieron dejar una clase abierta para que los niños que no quisieran estar fuera se pudieran quedar jugando en una clase y, cada día, había entre 20 y 30 niños que preferían quedarse dentro, en lugar de salir a jugar fuera, ya que en el exterior no sabían muy bien qué hacer.

En el patio de educación infantil del colegio Pau Vila, el número de discusiones que observé en los días que asistí fue de 1,7 discusiones al día, mientras que en primaria fue de 0,7 discusiones/día. Esta diferencia es atribuible a que los niños de entre 3 y 6 años tienen menos experiencia en las relaciones con sus iguales. A medida que se hacen mayores tienen un grupo de amigos más estable y una experiencia dilatada en relaciones amistosas, circunstancias que hacen que el número de conflictos decrezca.

Esta diferencia se repite, aunque con valores inferiores, en el colegio La Sínia: 0,8 discusiones diarias en infantil y 0,6 en primaria (en este análisis no incluyo el colegio de la Colònia Güell, debido a que sólo realicé seis días de observación). Hay que tener presente que La Sínia tenía unos 100 alumnos más entre infantil y primaria que el colegio Pau Vila. Estos datos refuerzan la hipótesis que, a más opciones lúdicas, disminuye la conflictividad en los patios.

### Discusiones al día



Otro dato muy importante por comentar es el aumento de conflictividad entre los alumnos de educación infantil (3-6 años) del colegio Pau Vila del curso 2016-17 respecto a los que observé entre los años 2005 y 2008, durante mi tesis doctoral. En tan solo una década, las discusiones y/o conflictos habían pasado de 0,8 a 1,7 al día. A más de este aumento, la calidad de los juegos había empeorado y los niños demostraban una baja implicación en estos. Analizando las posibles causas de este empeoramiento de las relaciones en este patio, no habían variado de manera substancial el número de alumnos en el centro; el diseño del patio; la metodología educativa de las maestras; o el nivel socioeconómico de las familias. Estudiando otras posibles variables que hayan podido influir en este cambio, la más relevante y que representa un cambio social a gran escala es el acceso de los niños a aparatos tecnológicos, ya sea móviles o tabletas. Según la Encuesta de Salud de Cataluña, en tan sólo 9 años ha aumentado un 27% el estilo de ocio sedentario de los niños, principalmente por la exposición a pantallas. Nos encontramos pues con unos niños que tienen mucha dificultad de distraerse y divertirse en el mismo entorno y con las mismas propuestas donde lo habían hecho otras generaciones.

### La naturaleza como elemento clave de los espacios exteriores

Richard Louv, en su libro *Last Child in the Woods* (2005) fue el primero en concluir que gran parte de los trastornos que afectan a los niños de nuestra sociedad tienen su origen en un déficit de naturaleza. Posteriormente, muchos otros autores han corroborado esta teoría con nuevas investigaciones, que muestran que un contacto más

habitual con la naturaleza provoca en los niños, y en las personas en general, una mejor función cognitiva; un aumento de la creatividad; un mayor sentido de libertad; una mejor relación con los demás; un menor déficit de atención debido a una reducción del estrés; un menor nivel de agresividad; menos enfermedades; una mayor resiliencia emocional; más oportunidades para conocerse a uno mismo; además, de favorecer el juego activo, mejorando las habilidades motoras y reduciendo los niveles de obesidad. Por el contrario, los niños que no suelen jugar en el exterior tienen menos confianza, menos redes sociales y menor integración en su comunidad.

Dyment i Bell, comparando lo que pasaba antes y después de la transformación del patio en espacios verdes en 59 escuelas del Canadá, comprobaron como el tipo de juegos que se practicaba se diversificó mucho, realizando muchos más juegos simbólicos y de construcción. Los juegos competitivos perdieron el protagonismo que tenían en los patios con cemento, para dar lugar a juegos que favorecían un movimiento y un desarrollo más saludable, también entre aquellos niños que hasta entonces se movían muy poco; a la vez que se incrementaba la satisfacción general de los niños y mejoraba el trato hacia los compañeros.

William Bird en *Natural Thinking* (2007) concluye que disponer de entornos interesantes y atractivos para jugar, puede contribuir a la reducción de los comportamientos agresivos y de los conflictos en los colegios, ya que el comportamiento destructivo es más común observarlo en grandes espacios, aburridos, sin árboles, arbustos u otras delimitaciones naturales.

El miedo de la sociedad a que los niños se lastimen ha propiciado la creación de elementos lúdicos expresamente para ellos, en los que se prioriza tanto la seguridad, que como alertan Frost, Wortham y Reifel (2001), existe el riesgo de que los niños los consideren aburridos; provocando que no los utilicen o que hagan un uso incorrecto.

Por todos estos argumentos y partiendo de las clasificaciones hechas por L. Wood i K. Martin i R. White, los elementos imprescindibles en un espacio



exterior para niños deberían ser:

- elementos naturales: como el agua, la hierba o la vegetación autóctona con flores que atraigan a los insectos y permitan la observación de la naturaleza.
- elementos manipulables y móviles (arena, troncos, cajas,...) que permitan desarrollar las ideas de los niños, favoreciendo la interacción y la socialización.

Y el diseño debería de:

- ser atractivo;
- estimular la imaginación y la creatividad;
- disponer de diferentes niveles, materiales y texturas naturales;
- permitir sentarse, descansar, andar, correr, trepar y esconderse;
- dar respuesta a los diferentes intereses de los distintos usuarios creando diferentes áreas;
- favorecer la accesibilidad;
- proporcionar riesgos y desafíos, evitando los peligros.

## Conclusión

Tenemos que acabar con la reclusión de muchos niños en espacios privados y cerrados por miedo a los peligros del exterior y conseguir que recuperen el espacio exterior. Y una forma de lograrlo es transformando los parques y los patios escolares.

Naturalizando los espacios públicos, se estimulará la curiosidad, la imaginación, la fascinación; el aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas; la realización de actividad física y la interacción con otras personas; respetando el ritmo de cada uno.

Los elementos naturales ofrecen retos y complejidades que se modifican y se transforman con el tiempo, haciendo que el espacio no sea monótono y aburrido para los niños, y que crezca su respeto por la naturaleza.

Para despertar las aptitudes lúdicas e imaginativas de calidad que las nuevas generaciones no están desarrollando, debido al aislamiento de la naturaleza y a la falta de relaciones sociales, necesitamos urgentemente embellecer y dar propuestas de juego más atractivas a los espacios exteriores.

## Referencias bibliográficas

Bird, W. (2007) *Natural Thinking*. Royal Society for the Protection of Birds.

Lester, S. i Russell, W. (2008) *Play for a Change. Play, policy and practice: A review of contemporary perspectives. Summary report*. University of Gloucestershire.

Louv, R. (2005) *Last Child in the Woods*. Algonquin Press, Chapel Hill.

McCurdy, L. i altres (2010) *Using nature and outdoor activity to improve children's health*. Current Problems In Pediatric And Adolescent Health Care, 40(5), 102-117.

Pretty, J. i altres (2009) *Nature, Childhood, Health and Life Pathways*. Interdisciplinary Centre for Environment and Society Occasional Paper 2009-02. University of Essex, UK.

Wood L. i Martin, K. (2010) *What makes a good play area for children?* Centre for the Built Environment and Health. The University of Western Australia.

Gleave, J. (2008) *Risk and play: a literature review*. London: Play England.



# Entrevista

## Entrevista a... FRANCESCO TONUCCI FRATO

### Convivencia en la infancia



También en 1966 realizó sus primeros dibujos de carácter pedagógico y a partir de 1968 empezó un trabajo sistemático para intentar exponer su pensamiento educativo a través de dibujos y viñetas.

Francesco Tonucci, también conocido como FRATO, es un pensador, investigador y psicopedagogo italiano.

Trabajó como maestro y en 1966 se convirtió en investigador en el Instituto Psicológico del Consejo Nacional de Investigación, donde presidiendo el Departamento de Psicopedagogía, llevó adelante el programa de educación ambiental. Sus investigaciones se centran en el desarrollo cognitivo de los niños, su pensamiento, su comportamiento y la relación con la metodología educacional.

En 1991 llevó a cabo en su pueblo natal el proyecto "La ciudad de los niños", un proyecto que se ha extendido por más de 200 ciudades en Italia, España y América Latina.

Tonucci propone adoptar el punto de vista del niño y dejarle más libre, tanto en la escuela como en casa. En este sentido ha promovido diversas iniciativas para fomentar la participación de niños y niñas, como el camino ecológico, el parlamento de los niños o los consejos urbanos.

*"Hay un conflicto que los niños notan: Los adultos los quieren mucho, pero los escuchan nada"*

Entrevistamos a Francesco Tonucci mediante una videoconferencia. Nos hace un hueco en su apretada agenda, repleta de viajes, conferencias, ... y llamadas desde cualquier lugar del mundo. Mientras hablamos con él a través de Skype, hay una llamada en espera de un amigo de Nueva Zelanda.

Presentamos a Convives y le explicamos que en el próximo número de nuestra revista, ésta que tienes entre manos, trataremos de la convivencia en la infancia, la convivencia entre niños y niñas de 0 a 6 años.

También le explicamos que Cinta Vidal, de la editorial Graó y Angélica Sático nos han facilitado su contacto. Gracias a ambas y gracias sobretodo a este hombre cercano, coherente y contundente por su tiempo y la dedicación y el entusiasmo a la infancia.

### ¿Por qué un pensador, investigador y psicopedagogo se dedica a la infancia?

Después de tantos años es difícil decir por qué empecé a trabajar en este tema. Casi es lo contrario porque creo que este tema me eligió a mí.

Cuando empecé a trabajar en el Instituto de Psicología me ocupaba de la educación. Cuando entré en este tema empecé a darme cuenta de que si quería entender algo tenía que ir más abajo y bajar, bajar, bajar hasta donde empieza la historia. Fueron años en los que me puse al lado de Loris Malaguzzi. Nos hicimos muy amigos durante la experiencia en Reggio Emilia, ciudad del norte de Italia en la que desde hace más de 30 años se desarrolla un proyecto educativo para niños de 0 a 6 años. También trabajé durante un año con un pediatra para describir el primer año de la vida de los niños. De todo esto hablo en mi último libro y lo narro a través de una anécdota de la que es protagonista mi hijo. Resulta que un día mi hijo de tres años dijo “descubrido” y esto me sorprendió mucho. Primero me puse un poco inquieto porque parecía que mi hijo en lugar de aprender desaprendía, que se equivocaba. Sin embargo, me di cuenta de que este “error” no era tal sino una construcción propia, había construido esta palabra él solo y para ello no podía más que reconocer que un

niño de tres años ya sabía conjugar verbos. Solo desde este punto de vista se podía entender el “descubrido”: descubrir es un verbo de la tercera conjugación como dormir por lo que si he dormido, he “descubrido”. Y esto lo hacen todos los niños sin que sean superdotados.



Todos los niños en esa etapa de su vida saben tanto de la lengua que todo en mí se movió, como un edificio que por un lado se derrumba porque todo lo que yo pensaba caía abajo, pero por otro lado me surgía un edificio nuevo. La infancia no era lo que yo pensaba, lo que la gente pensaba, es decir, que los niños pequeños son incapaces de hacer cosas durante bastante tiempo, que están allí esperando a crecer, a aprender, sino que es todo lo contrario. Los niños en esta etapa, durante los primeros días meses y años de vida hacen el trabajo más importante de toda la vida, porque lo que hacen en el ámbito lingüístico lo hacen también en el social... en estos primeros tiempos de su vida el trabajo es enorme, pero no es visible. Los niños están poniendo los cimientos del edificio que van a construir a lo largo de la vida, pero ya sabemos que los cimientos no se ven, pero los fundamentos, los cimientos son fundamentales, del mismo modo que los son en los edificios, y requieren tiempo, dinero y competencia casi tanto como para construir por encima.

*Parece que los niños pequeños son incapaces de hacer cosas durante bastante tiempo, que están allí **esperando** a crecer, a aprender, pero es todo lo contrario (...) durante los primeros días, meses y años hacen el trabajo más importante de toda la vida: **construir los cimientos.***

**A** pesar de considerar claves los primeros años de vida de los niños y las niñas, la escolarización no es obligatoria hasta los años. **¿Considera adecuada esa medida? ¿Sería necesario cambiarla?**

Bueno aquí se abre un tema es muy complicado: la obligatoriedad, el que sea obligatorio es una forma correcta para proponer lo mejor o lo más importante. Por ejemplo, antes de que empiecen la escuela obligatoria los niños aprenden cosas mucho más importantes de lo que van a aprender a la escuela. Aprenden a hablar, que es mucho más complicado que aprender a escribir, aprenden a andar, a levantarse, a orinar, a controlar la caca, a comer utilizando útiles, ... Todos ellos son procesos de una complejidad cognitiva y practica enorme, y los niños los aprenden simplemente porque han tenido la suerte de vivir al lado de personas que les querían. Este es el único método que yo conozco que funciona con los niños de esta etapa.

Por suerte los padres no tienen métodos, no tienen libros de texto porque si no, los niños no hablarían, no andarían, no controlarían la caca, no comerían... Existe un dialogo de afectos, de quererse, por lo cual los niños aprenden a hablar porque lo necesitan, quieren hablar con estas personas a las que él quiere porque ellas le quieren.

Lo que aprenden los niños en los primeros años de su vida, antes de ir a la escuela, les va a ser útil toda la vida. Usted y yo estamos hablando y estamos aprovechando de lo que aprendimos en estos primeros meses de vida. La obligación de ir a la escuela no garantiza que las personas aprendan. la mayoría de las personas que por obligación van a la escuela y que saben escribir no escriben nunca. Hoy

en día se considera que en Italia tenemos un 30 por ciento de jóvenes analfabetos funcionales, significa que aprendieron a leer y a escribir, pero no lo hacen nunca.

Parece que el gran resultado de la educación obligatoria es que los alumnos y las alumnas no ven la hora de que termine para olvidarse de todo.

Por todo ello, sobre idea de adelantar la obligatoriedad de la educación, yo tendría muchas dudas. Me gustaría más retrasar esta relación afectiva tan fuerte que permite aprendizajes tan impresionantes.

***Los niños aprenden procesos de una complejidad cognitiva y practica enorme simplemente porque han tenido la suerte de vivir al lado de personas que les querían. (...)***  
*Me gustaría más retrasar esta relación afectiva tan fuerte que permite aprendizajes tan impresionantes.*

**Desde el punto de vista educativo, ¿Cuáles son las principales necesidades de la infancia? ¿Las atendemos en la escuela?**

Yo creo que hoy en día uno de los puntos más críticos es la falta de autonomía, es decir, la superprotección, no dejar que los niños salgan solos... Todo esto está afectando muchísimo a todos los niveles tanto cognitivo, como social, de desarrollo de las habilidades, de la capacidad de ponerse frente a las experiencias, frente a un obstáculo o frente al peligro o el riesgo. Todo esto ha desaparecido porque siempre están cogidos de nuestra mano, siempre estamos ahí y no dejamos que puedan enfrentarse a nada.

***Yo creo que hoy en día uno de los puntos más críticos es la falta de autonomía, es decir, la superprotección, no dejar que los niños salgan solos... Todo esto está afectando a todos los niveles.***



Siempre decimos que acompañamos a nuestros hijos para que no corran ningún peligro aunque, en realidad, los riesgos son un elemento fundamental en su desarrollo y hay que enfrentarse a lo desconocido, a la novedad, a los obstáculos, a las dificultades, a la frustración..., o simplemente que pueda encontrarse con una persona, con otro niño que no conoce, al que nunca ha visto antes y que pueda empezar con él un diálogo, elaborar estrategias de encuentro de contacto.

Todo esto hoy en día no existe.



### Ni en la familia ni en la escuela...

En ninguno de los dos

### ¿Protegemos en la familia y protegemos en la escuela?

Si, así es.

En los años 70 y 80 en la escuela se intentó desarrollar una experiencia sobre la relación con el medio ambiente, con los ambientes naturales, con las personas del barrio, venir a la escuela testimonios, personas ancianas a contar explicar sus historias... Esto en Italia ha desaparecido, incluso no se sale al patio por miedo que pueda ocurrir algo, lo que produce un efecto desastroso.

Creo que lo que más afecta hoy en día a los niños es esto, la falta de autonomía, la falta de confianza de las personas adultas en sus capacidades. Hay muchos más temas claro, pero este es fundamental.

### Muchas educadoras y educadores se quejan del academicismo que está instalándose en la educación infantil ¿Está de acuerdo con esta valoración? ¿Qué puede hacerse para evitarlo?

La escuela es lo suficientemente academicista como para que los niños se aburran, para que no se enteren ni se interesen... Vamos a ver cuántos alumnos en un aula están esperando a que llegue el viernes. Esto significa que estos niños no están aprovechándose de la escuela. Lo define muy bien Brunner: el problema es que los niños se aburren, la escuela, se les hace insoportable, y hay que salir de ahí a toda costa. La educación debe ayudar al niño a descubrir y construir; a integrar y relacionar conceptos partiendo de su propia experiencia.

Sin embargo, a las personas adultas que los niños se aburran en la escuela nos parece casi lógico porque nosotros nos aburrimos cuando éramos niños y ahora les toca a ellos, como si fuera una regla.

Esto es tan verdadero que varias veces me encontré con familias preocupadas porque los niños iban con gusto a la escuela, lo que para ellas era casi una demostración de la poca seriedad de la escuela.

A veces los niños también se aburren de la familia, pero, a pesar de todos los errores que cometemos, la relación es mejor que entre docentes y niños.

Creo que estas son cosas muy graves sobre las que me gustaría mucho que la escuela reflexionara.

### ¿Qué puntos proponía para este debate en la escuela?

Propongo un tema muy pequeño y muy específico: el artículo 29 de la Convención de los derechos del niño.

Antes de entrar en este artículo, hay que tener en cuenta que la Convención es un Tratado Internacional que debe aplicarse tanto en el estado español como en el italiano, o como en Italia, que se coloca por encima de la ley ordinaria después de la Constitución, por lo que nadie puede decir que no se deba cumplir. Es más si una ley fuera en contra del contenido de la Convención, no debería existir.



Debemos aprovechar esto, que queda recogido en el artículo 4 de la Convención: los Estados Parte adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la Convención.

El artículo 29 se refiere a la educación, no en el sentido formal sino de la educación en general. La educación debe ir encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; a inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y el respeto a sus padres y a su propia identidad y al medio ambiente así como prepararlo para una vida adulta activa.

Todo lo que expone el artículo 29 me interesa mucho porque creo que puede ser la base del dialogo entre familia y escuela.

*En la educación que posibilita desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades deberían concurrir, desde mi punto de vista, tanto la familia como la escuela.*

En la educación que posibilita desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades deberían concurrir, desde mi punto de vista, tanto la familia como la escuela. Porque desarrollar las capacidades del niño, significa ayudar a cada alumno y a cada alumna a buscar la razón de su vida, su vocación, su talento, lo que Gabriel García Márquez llama “su juguete preferido”, más allá de cumplir con lo previsto en los programas ministeriales.

Por eso pienso que la escuela debería preocuparse, no tanto de si el alumnado llega a los niveles previstos, sino si está desarrollando su personalidad, esto debería ser lo más importante, no sé si lo único, pero me gustaría que fuera lo fundamental. Esto tiene mucho que ver con la felicidad, porque ser feliz está relacionado con realizarse: he podido hacer aquello para lo que nací, lo que significa que puedo ser el mejor.



### ¿Cómo podemos favorecer esta educación en la escuela?

Está claro que no todos los niños pueden ser los mejores en matemáticas y en letras, que parece que sean los únicos intereses fuertes para la escuela, tanto que podemos pensar que si un niño o una niña tiene buenas notas en lengua y matemáticas no tendrán problemas escolares, mientras que si tienen malas notas en estas dos disciplinas tendrán problemas escolares.

El artículo 13 de la Convención de los derechos del niño trata sobre derecho a la libertad de expresión. Esta libertad hace referencia no solo a la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sino también a las formas de expresión, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Esto quiere decir que el niño debe poder elegir la forma de expresarse, no solo a través de las matemáticas y la lengua sino cada uno con lo que le sale mejor, el canto, el baile, la investigación científica, lo que sea ... Significa que el abanico de los lenguajes es amplio y no reducido.

Lo decía Loris Malaguzzi en su poema “Los cien lenguajes del niño”: el niño tiene 100 lenguajes, pero le roban 99. Yo creo que la escuela participa en este robo porque propone pocos, propone dos, tres, cuatro lenguajes como privilegiados y ésta es la medida con que se mide todo y a todos. Te mide si

enajas con estas competencias por lo que pide muchas veces a sus alumnos que renuncien a ser lo que desean ser para ser “buenos alumnos”. El buen alumno debería ser el que se está realizando.

*El niño debe poder elegir la forma de expresarse, no solo a través de las matemáticas y la lengua sino cada uno con lo que le sale mejor: el canto, el baile, la investigación científica...*  
*El buen alumno debería ser el que se está realizando*



**Sin embargo, a los y las docentes no nos han formado para facilitar la expresión de los niños y niñas mediante múltiples lenguajes**

Aquí se puede esconder la solución de todos los temas. Nuestros países, de manera muy ingenua, siguen pensando que la escuela, así como las estructuras sociales, deben ser cambiadas con leyes.

De hecho, sería la forma más fácil porque hacer una buena ley no es tan complicado, aunque nuestros políticos consiguen hacerlas malas. Nosotros, en Italia, tenemos una legislación escolar muy buena. Gobiernos del pasado confiaron en técnicos,

pedagogos, personas que se ocupaban de escuelas modernas y les llamaron para hacer nuevas reformas. Yo creo que los únicos que pueden cambiar la escuela son los maestros, los docentes.

Cuando usted me dice que a los docentes no se les prepara para hacer esta escuela pienso que lo que yo quiero es que el derecho a la educación, que es un derecho constitucional, no se reduzca a la garantía de una silla o un pupitre o libros de texto gratuitos, sino a la garantía de un buen maestro, de una buena maestra, yo no quiero más.

Es muy triste que las familias, cuando hablamos de los maestros de nuestros hijos hablamos de “suerte”. Esto es gravísimo. Yo cuando hablo de mis tres hijos digo que el primero no ha tenido buena suerte, y lo digo en serio, ha cambiado mucho de maestros, y no le ha gustado nunca la escuela. La segunda, al contrario, ha tenido suerte, le tocó una gran maestra, sigue aprovechando este amor por la educación. Y el tercero, más o menos.

*Yo quiero es que el derecho a la educación, no se reduzca a la garantía de una silla o un pupitre o libros de texto gratuitos, sino que garantice un buen maestro, una buena maestra*

**Aprender a convivir es uno de los objetivos básicos de la educación. ¿Cómo puede trabajarse y concretarse este objetivo en la escuela durante la primera infancia?**

Lo primero que hay que tener en cuenta es si la escuela les deja convivir o no. Si los ponemos sentados y en silencio todo el tiempo, no conviven nada, simplemente están viviendo uno al lado de otro. Pensamos si una pareja podría vivir así su experiencia de convivencia. Uno sentado al lado de otro. Por favor, no, no.

Con esto volvemos al tema de la autonomía. Hoy en día, en la familia, los niños no desarrollan criterios de convivencia positivos porque no tienen la posibilidad de experimentarlos. La convivencia se aprende antes, fuera y juntos. Antes, desde pequeños, lo

antes posible. Fuera, porque a convivir se aprende solo, no de la mano de alguien. Esto vale tanto para la familia como para la escuela, no podemos pensar que los niños aprendan a vivir llevándolos todos los días a la misma hora al mismo lugar de juegos, a jugar con los mismos juegos.

***La convivencia se aprende antes, fuera y juntos. Antes, desde pequeños, lo antes posible. Fuera, porque a convivir se aprende solo, no de la mano de alguien***

**Vivimos en una sociedad digital, la sociedad de la información. ¿Qué influencia tienen las tecnologías en la infancia, en la forma de jugar y relacionarse?**

Hay momentos para todo, pero creo que hay tiempos en los que las experiencias de los niños deben ser físicas. Hay que tocar, hay que encontrarse, incluso pelearse y recuperar la relación para jugar de nuevo mañana.

Ya he comentado que se aprende a vivir fuera y solos (sin personas adultas) y para esto las tecnologías puede ser un riesgo importante especialmente para los niños pequeños. También para los adolescentes. Empieza a haber estudios que muestran la influencia de las tecnologías en adolescentes, como no quieren salir de casa. Puede llegar aquí lo que está ocurriendo en Japón o Corea y es terrible.

Por otra parte la escuela no debe competir con las tecnologías, instrumentos atractivos, ricos y capaces sino que deben enseñar a manejar, a utilizar bien la tecnología, a utilizar el método científico, a desarrollar el pensamiento crítico y a cooperar y trabajar en equipo.

**Muchos niños y niñas viven en ciudades más o menos populosas. ¿Son estos entornos urbanos los más favorables para su crecimiento y desarrollo?**

Desde hace tiempo estoy sugiriendo a los alcaldes que renuncien a los espacios que cuestan mucho y

no tienen ningún sentido, pero claro, no pretendo con esto quitarles estos espacios a los niños.

Tenemos que volver, porque así fue una vez, a ofrecer a los niños y a la ciudadanía el espacio público, que es el espacio en el que cada individuo debería expresar sus derechos, espacio de encuentro, de paseo, la convivencia, de juego.

El problema es que el espacio público ha desaparecido, se ha privatizado casi totalmente, por lo que es necesaria y urgente una revolución porque están comprometidos temas como la salud, el medio ambiente, la convivencia, la justicia social,...

Debemos liberar la ciudad de la ocupación de los coches y devolverla a las personas. Yo no tengo nada en contra de los coches, pero no es posible que tengan más derechos que las personas, que la ciudadanía.



***Es necesaria y urgente una revolución para recuperar el espacio público porque están comprometidos temas como la salud, el medio ambiente, la convivencia, la justicia social,...***

**¿Cómo debería ser una ciudad para los niños?**

En España tenéis un ejemplo, Pontevedra, que va a ser un ejemplo a nivel internacional muy fuerte, aunque en España, lamentablemente, se conoce bastante poco. Pontevedra, en veinte años, ha cambiado totalmente. El alcalde lo cuenta muchas

veces, exagerando un poco mi mérito, “te escuche y me convenciste”. El equipo de gobierno se preparó mucho y estudió la situación de las mejores ciudades del mundo e intento hacer una política a favor de su ciudadanía.

Hoy en día, en toda la ciudad la velocidad máxima es de 30 Km/h, se redujeron radicalmente los accidentes de tránsito, la contaminación bajo un 70% y nunca supera los límites previstos por la Unión Europea. Las aceras se doblaron y la calzada se estrechó, por lo cual, ir en coche es posible, pero complicado. Moverse andando, al contrario, es muy fácil y placentero. Y como que el alcalde es médico, quiere conseguir lo que recomienda la organización mundial de la salud que es la de hacer 10.000 pasos por lo que es partidario de hacer fácil caminar y difícil conducir.

Esta es una ciudad que yo creo que hay que considerarla como ejemplo.

### Y ¿es una ciudad para los niños?

Claro, es una ciudad llena de gente y el cambio también ha permitido que los niños puedan ir al colegio solos. Las calles están llenas de gente todo el día y toda la tarde y los niños juegan en ella. Me contaron que hace poco, antes de esta revolución, las familias que tenían niños los llevaban fuera de la ciudad para que jugaran en el campo y ahora las del campo los llevan para que puedan jugar en la ciudad.



En el centro donde trabajo y en muchos otros tenemos un Consell d'infants, en el que niños y niñas proponen y toman decisiones sobre cómo quieren su escuela. ¿Por qué considera necesaria la participación de los niños?

La Convención de los derechos del niño contempla en el artículo 12 el derecho de los a expresar su opinión para tomar decisiones que les afectan. Es su derecho, es su obligación, no estamos regalando nada, no es que seamos generosos.

Sin embargo es excepcional porque la gente no cumple, pero sí que esta en la ley. Y claro, es muy importante. Son formas de participación que deberían ser obligatorias y vale la pena porque la escuela en la que los niños pueden manifestar su opinión la quieren más, la sienten más suya, que si no pueden decir nada.



Para acabar la entrevista, quería preguntarle sobre una frase que aparece a menudo en sus escritos y entrevistas: “escuchar a los niños supone tener una actitud distinta ante el mundo”.

### ¿Qué quiere decir esto?

Escuchar a los niños no es un acto de generosidad o de democracia sino que es un acto de respeto, hasta de necesidad. Escuchando a los niños nosotros abrimos otros mundos, lo dice muy bien El Principito. Todos los adultos han sido niños pero casi nadie se acuerda. Eso es así. Nosotros nos olvidamos

de nuestra infancia, si no, no se podría entender que tanto como padres como maestros repetimos todo lo que no nos gustó en nuestra infancia como alumnos y como hijos.

La escucha a los niños es uno de los pocos sistemas que tenemos de conectar con la infancia para tenerla presente.

Yo creo que un alcalde, así como un enseñante, o así como un director de escuela que se pone en esta actitud de escucha están haciendo una gimnasia de democracia muy importante. Para ser el alcalde de todos, escuchar a los niños es como un entrenamiento democrático y cuando lo aprendemos nos ayuda a entender a todos. Podemos entender mejor a los ancianos, podemos entender mejor a las personas con distintas capacidades, a las extranjeras, las pobres, todas aquellas que están fuera de nuestra mirada directa, a nuestra altura, más arriba o más abajo.

**Así, debemos agacharnos a su altura para poder mirarlos bien y oírlos bien.**

Lo dijo muy bien un gran educador del siglo pasado de Colonia, cuando le dijeron que escuchar a los niños es complicado porque hay que achicarse. A esto él respondió: usted se equivoca, es complicado porque tenemos que estirarnos a su altura. Fue un gran educador.

***Escuchar a los niños es complicado porque tenemos que estirarnos a su altura.***

**Me parece una frase excelente para acabar la entrevista. Mil gracias.**

Podrá leerlo en mi último libro y gracias a ustedes.

***Àngels Grado***





# Libros y recursos



# Por qué la infancia

Francesco Tonucci  
Editorial Destino. Barcelona, 2019



Cuando el hijo del autor le dijo sin pensar “He *descubrido*” a la edad de tres años, se quedó tan maravillado por la forma en que instintivamente había conjugado el verbo que pensó, si los niños a esta edad saben tanto, ¿por qué la escuela solo aspira a que llenen páginas y más páginas con letras del alfabeto desde los seis años? Este libro reflexiona acerca de la necesidad de ver a los niños como seres con talento que merecen tener su propio espacio en la sociedad, en vez de construir ciudades que giran la espalda a algo tan esencial como su libertad.

«Este no es un libro de pedagogía ni la presentación de un proyecto educativo. Es más bien un testimonio, una historia, tal vez incluso una confesión personal y emocional», nos dice Francesco Tonucci. Y, efectivamente, así es. Es un libro fresco, de lectura continua una vez empezado, vital, que te hace pensar y reír, recordar viejas ideas educativas de la juventud y suscitar las ganas de seguir trabajando en una nueva escuela, como la que describe el libro.

Parte el autor de las dos maneras tan diferentes que hay a la hora de concebir la infancia, la que la considera un período de espera y de preparación para las cosas importantes que depara el futuro, y la que la estima como un periodo de explosión del conocimiento y de las habilidades que los niños y niñas llevan dentro desde su concepción. Las consecuencias pedagógicas de ambos planteamientos van a ser muy diversos, dando prioridad a actitudes de protección, vigilancia y tutela, o a actitudes de estimulación y apoyo. Con varios ejemplos desarrolla ambas actitudes, mostrando las consecuencias y animando a dejar de lado las actitudes preventivas y protectoras.

Analiza, a continuación, el papel de la familia en el desarrollo y crecimiento de los niños/as, subrayando su papel de protección frente al de impulsora de la autonomía. ¿Cómo vive el niño/a fuera de casa, en el parque, en la escuela, con los amigos y amigas? ¿Cuál es la importancia que tiene el juego? Como señala el autor, “el verbo jugar no se puede conjugar con los verbos acompañar, controlar y vigilar, sino solo con el verbo dejar”. Los niños/as merecen confianza, son capaces y responsables cuando están solos o con sus amigos, y es preciso fomentar esto de manera continua.

Y ¿la escuela? ¿Qué es una buena escuela? Es la que aprueba a todos los niños/as, especialmente a los menos dotados. Idea que choca con nuestra experiencia, una escuela que separa a los buenos de los malos, y que nos parece lo normal. Con varios ejemplos (la niña bailarina, el alumno alemán ...), destaca cómo todos los niños y niñas pueden destacar, al menos, en un ámbito, y es labor de la escuela descubrirlo, potenciarlo y, a través de él, educar al niño/a. Para ello, hay que renunciar a las aulas tal y como las conocemos, poner al niño/a en el centro y responder a sus necesidades, buscando siempre el impulso y la motivación infantil. Es importante mezclar a los niños/as de diferentes edades y, sobre todo, escucharles. Algo que es posible si cuentan con buenos maestros/as, bien formados y preparados.



Finalmente, y volviendo a uno de sus temas más queridos, nos habla el autor de la ciudad, de sus limitaciones y de su deseo de que sea una ciudad de y para los niños/as. Que éstos puedan salir solos de casa, que se cumpla todo lo establecido en la Convención sobre los derechos de la infancia, y que, más allá de la protección, se les considere ya ciudadanos/as y no futuros ciudadanos. Aporta razones para todo ello, para concluir en la defensa de la ciudad 'jugable', en la que puedan estar los niños/as y vivir su ciudadanía, también ejerciendo su derecho al voto.

Termina el libro recogiendo algunas de las viñetas más conocidas de Frato, y con ellas vamos a terminar. Como conclusión del pequeño, y a la vez, gran libro, es preciso recordar que "otra educación es posible" y que por ella seguimos trabajando. O, con palabras del propio Frato, "algún día los pupitres florecerán".

***Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela***



# Desarrollo de las habilidades emocionales en los más pequeños

Susan A. Miller

Editorial Narcea. Madrid, 2019



Se trata del primero de los libros que la profesora Susan A. Miller dedica al trabajo educativo en los primeros años, centrado esta vez en el desarrollo de las habilidades emocionales de los niños y niñas. De forma simultánea, la autora ha publicado en la misma editorial otros dos libros, “Desarrollo de las habilidades sociales en los más pequeños” y “Desarrollo de las habilidades cognitivas en los más pequeños”.

En todos los libros ha planteado el mismo esquema de desarrollo. Así, tras seleccionar las principales habilidades correspondientes al ámbito que va a trabajar, expone la definición de las mismas y aporta ejemplos de situaciones en las que aparecen o son importantes estas habilidades. A continuación se centra en “lo que puedes hacer”, ampliándolo con “otros aspectos que conviene tener en cuenta” y señalando también otras actividades para hacer en casa.

Las habilidades emocionales de los niños y niñas se desarrollan de forma asombrosa durante los primeros años de su vida. Evolucionan rápidamente, tanto en relación consigo mismos como en relación a otras personas y, así, es posible ver cómo pasan de actitudes egocéntricas a actitudes más empáticas y amables, centradas en otras personas.

Son varias las habilidades emocionales seleccionadas por la profesora Miller en su libro: el desarrollo de la amabilidad y empatía, la adquisición de la autonomía, saber lidiar con la timidez, fomentar la autoconfianza, poner a prueba los límites y asumir riesgos, aprender a lidiar con la rabia y la frustración, saber hacer frente a miedos y ansiedades, desarrollar el sentido del humor, aprender a resolver los conflictos y, por último, afrontar la separación y la pérdida.

Finaliza el libro con un capítulo dedicado a los hitos del desarrollo emocional de los niños y niñas menores de seis años, lo que facilita el conocimiento de sus conductas, ayuda a interpretar sus reacciones y a dar la respuesta que sea más adecuada a la vivencia de los niños y niñas de esa edad.

Como señala la propia autora, no es muy difícil saber cómo se sienten los niños y niñas a esas edades, ya que llevan puestas sus emociones y las muestran para que todos puedan verlas. Las emociones de los niños y niñas de la escuela infantil cambian continua y rápidamente, y siempre sus emociones tienen que ver con un instante específico y con una situación concreta. Algo que su educadora o educador debe saber reconocer e interpretar adecuadamente.

El libro busca ayudar a todos los profesionales a entender las reacciones emocionales de las niñas y niños de la escuela infantil, y que las personas educadoras aprendan estrategias útiles para fomentar comportamientos evolutivamente apropiados para ellos y ellas. Algo que el libro consigue claramente. Planteamientos claros y sencillas, estrategias adecuadas y nada complicadas, todas ellas sirven al objetivo planteado. Y lo mismo puede decirse de los otros dos libros, los relativos a las habilidades sociales y a las habilidades cognitivas. Se trata de materiales claramente recomendables.

Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela



# Webgrafía y recursos

 <p><b>LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS EXPLICADOS POR LOS NIÑOS</b>  <a href="https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/derechos-de-la-infancia/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/version-ni%C3%B1os?gclid=Cj0KCQIArdLvBRCrARIsAGhB_szan6o4a_7Dy0_kT4EGi5YcHGVkPLNWR3Lh7BOKCpvgaanDhPLisTwaAnrQEALw_wcB&amp;gclsrc=aw.ds">https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/derechos-de-la-infancia/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/version-ni%C3%B1os?gclid=Cj0KCQIArdLvBRCrARIsAGhB_szan6o4a_7Dy0_kT4EGi5YcHGVkPLNWR3Lh7BOKCpvgaanDhPLisTwaAnrQEALw_wcB&amp;gclsrc=aw.ds</a></p>	<p>SAVE THE CHILDREN trabaja en más de 120 países defendiendo los derechos de millones de niñas y niños. En diciembre de 2019 ha desarrollada un programa educativo para niños y niñas de 3 a 6 años de familias en situación de exclusión social o de vulnerabilidad, principalmente monoparentales. Este programa centra en favorecer y potenciar el aprendizaje, desarrollar la autoestima, la autonomía y la autorregulación del niño o niña, y por último el respeto hacia los demás y el entorno.</p>
 <p><b>UNICEF EDUCA</b>  <a href="https://www.unicef.es/educa/participacion">https://www.unicef.es/educa/participacion</a></p>	<p>Entre muchos materiales educativos, UNICEF ofrece ideas para que la participación en el aula y el centro educativo contribuya a desarrollar el máximo potencial de cada estudiante, concretamente desde la educación infantil con el programa Educa dando alas.</p>
 <p><b>FILOSOFÍA LÚDICA.</b>  <a href="http://www.lacasacreativa.net/project/filosofia-ludica-2/">http://www.lacasacreativa.net/project/filosofia-ludica-2/</a></p>	<p>La CASA CREATIVA es un espacio comprometido con el desarrollo ético de la capacidad creativa. De forma reflexiva y profunda, aunque lúdica y alegremente, ofrecen asesoramiento para elaborar proyectos innovadores, experiencias y actividades creativas, materiales y actividades formativas transformadoras.</p>
 <p><b>EL NOU SAFAREIX</b>  <a href="https://elnousafareig.org/">https://elnousafareig.org/</a></p>	<p>Carme Cols y Pitu Fernández son una pareja de maestros jubilados que han ido a muchas escuelas y colectivos para compartir su inquietud sobre repensar los espacios exteriores con el deseo de crear entornos naturales de salud y bienestar. Han acompañado y acompañan a muchas escuelas en la articulación de sus espacios exteriores como espacios educativos.</p>
 <p><b>Grup IREF</b>  <a href="https://www.grupiref.org/#home">https://www.grupiref.org/#home</a></p>	<p>El proyecto <b>FILOSOFIA 3/18</b> tiene como objetivo reforzar las habilidades de pensamiento partiendo de la filosofía como disciplina fundamental. Consiste en un conjunto de programas que se aplican desde los 3 a los 18 años.</p> <p><b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>  <b>Proposta per Escoles Bressol</b>          Pensem-hi: Proposta per Escoles Bressol (2-3 anys)  <b>Programa: Juguem a pensar</b>          Recull de contes: <i>Tot pensant...Contes</i> – A. Sàtiro / I. de Puig</p>







Una red de personas comprometidas con la convivencia positiva, la educación y los ddhh.

<http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/>  
[aconvives@gmail.com](mailto:aconvives@gmail.com)

*sumario*

CONVIVES

ALUMNADO EN SITUACIONES COMPLEJAS Y  
CONVIVENCIA

# Ahora tú tienes la palabra:

Como venimos diciendo desde el número 0, esta es una publicación de ida y vuelta.

Necesitamos saber quién la lee y que uso se hace de ella. ¿Sirve para algo? ¿Facilita la tarea a quienes la leen?, ¿en qué?, ¿qué es más útil y qué menos?, ¿qué sobra o qué falta? ...

Todo esto nos lo preguntamos la gente de CONVIVES, pero no tenemos las respuestas.

Pedimos vuestra colaboración:

1. Opiniones, críticas, etc. sobre el contenido de la revista
2. Colaboraciones en forma de artículos, experiencias, ideas y sugerencias de todo tipo.

¿Cómo hacerlo?

1. A través de la web de la asociación donde está alojada la revista:

[convivesenlaescuela.blogspot.com.es](http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es)

2. Enviando un correo electrónico a

[aconvives@gmail.com](mailto:aconvives@gmail.com) o [tagrado@gmail.com](mailto:tagrado@gmail.com)

***Cuanto más seamos, más podremos compartir y enriquecernos, de modo que más posibilidades tendremos de hacer mejor las cosas y, así, contribuir a facilitar la tarea a todo el profesorado comprometido con la mejora de la convivencia en los centros educativos.***

## Síguenos en las redes



En nuestro Blog <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es>



En nuestro twitter [@aconvives](https://twitter.com/aconvives)



En nuestro Facebook [/aconvives](https://www.facebook.com/aconvives)

