

educar de 0 a 6 años

in-fan-cia 127



Ratios

La tradición ha hecho que el sistema educativo contemple el concepto «ratio» como el número de pequeños por grupo en relación a un solo maestro. Cada vez más se pone de manifiesto que esta consideración de la ratio resulta inadecuada, porque ha comportado una rigidez en el sistema y una rutina en la manera de proceder de muchos maestros que dificulta articular nuevas formas de organizar los grupos más variadas y flexibles en función de la actividad o de las características de los pequeños.

Como consecuencia de estas maneras de proceder, surge la paradoja de que, en algunos grupos de secundaria, la ratio es inferior a la de infantil. En ningún caso esta constatación pretende cuestionar nada sobre las ratios de secundaria o de primaria, pero sí que permite iniciar una reflexión sobre lo que sería necesario para la educación infantil.

Las niñas y los niños pequeños, por sus características, y porque están en pleno proceso de conquistar autonomía en todo lo relativo a cubrir sus necesidades básicas, demandan una

atención más personalizada y de forma continuada por parte del adulto. Sus necesidades, contrariamente a lo que muchos pueden pensar, son de una gran complejidad y requieren tiempo para aprender y un maestro al lado capaz de observar y de saber dejar de intervenir para facilitar cada conquista del pequeño. Como propugnaba María Montessori: dejar que el pequeño lo haga por sí solo.

Tanto en la escuela 0-3 como 3-6, las ratios deberían ajustarse a la necesidad y la exigencia de un trato individualizado, a fin de poder ofrecer a cada pequeño la atención y el apoyo que necesite para crecer y desarrollarse. Así pues es necesario que los grupos sean más reducidos que en las otras etapas del sistema, o, mejor dicho, el sistema debería ser flexible y adecuarse a cada etapa o realidad concreta.

Sin embargo, todo el mundo sabe que no es así, que los grupos de 3-6 tienen el mismo número de pequeños que los de primaria y que, en la escuela 0-3, si bien puede parecer que hay menos pequeños por grupo, en realidad, de acuerdo con su grado de dependencia, la proporción para la atención individual es mayor.

Si añadiéramos, a este simple análisis tradicional de número de pequeños por grupo y maestro, la cantidad de horas que los niños y niñas más pequeños pasan en la escuela y las pocas condiciones que tienen muchos espacios para poder cubrir adecuadamente todas sus necesidades, las ratios resultarían aún más discriminatorias para los pequeños.

Por eso no es extraño que, cuando se hace un cuadro comparativo entre países, nuestras ratios no las entienda nadie, porque tenemos más del doble de pequeños por grupo y maestro que cualquier otro país de la Europa de los veinte y siete. Seguro que la admiración que recogemos tantas veces hacia nuestra realidad se fundamenta sobre este interrogante: ¿cómo puede ser que con un número tan alto de pequeños se trabaje tan bien?

No nos engañemos, muchos maestros de los más pequeños hacen más de lo que es exigible para garantizar que los pequeños puedan disfrutar al máximo en la conquista de la autonomía, pero sabemos que esta es una realidad injusta para los pequeños y para los maestros. Desde esta página reclamamos al gobierno, por una cuestión de justicia, una reducción de las ratios en la educación infantil.

Página abierta		2
Educación de 0 a 6 años	Transgredir, una acción de pensamiento	Eva Jansà 5
¿Quién es?		9
Escuela 0-3	La familia	Escuela Infantil Gallipatos 10
	Abuelas y abuelos en la asamblea	Jasone Llona 16
Buenas ideas	Una vez más, las nuevas tecnologías	Marina León 20
	Monta tu peli	Pascuala López, M. ^a José Roca 21
	El rey de la fiesta	Paola Fedullo 22
FRATO grafías		23
Escuela 3-6	La comanda	Juan Pedro Martínez 24
	El sudoku, un medio de desarrollo del pensamiento matemático	Jacinto Marín 30
Infancia y sociedad	Psicomotricidad en la infancia: entender el cuerpo y el movimiento	Alfonso Lázaro 35
Conversando con...	Philippe Meirieu	David Altimir 41
Informaciones		45
Libros al alcance de los niños	sumario	47
Biblioteca		47

Comentarios de lectura al artículo «Bandejas de experimentación», de Pili Navarro, *Infancia*, número 125, enero-febrero de 2011, páginas 16-18.

**Michi Muñoz
Consejo de *Infancia* en Cantabria**

Lo primero quiero agradecer a las personas que nos comunican sus experiencias educativas, porque son una fuente de inspiración, reflexión, contraste, debate, duda o afirmación para otros quipos educativos. En concreto agradezco a Pili Navarro, la autora del artículo bandejas de experimentación, aparecido en el número 125 de la revista, porque su lectura me ha supuesto reflexionar otra vez sobre la actividad y ganas de compartir y debatir con otros compañeros o compañeras nuestras diferentes visiones.

En nuestra escuela realizamos la actividad de experimentación con bandejas desde hace tiempo porque

nos parece muy rica. Comenzamos con el grupo de dos años, pero poco a poco se fue extendiendo hacia arriba a toda la etapa de infantil.

Nos gusta poner materiales naturales, pensar en sus posibilidades o la riqueza sensorial que aportan. Cuando los niños y niñas se enfrascan en la actividad nos encanta pararnos a observar, disfrutar de su concentración, la repetición de gestos de alguno, la diversidad de acciones del conjunto.

Creemos que es una actividad rica, abierta que funciona bien con edades variadas y que si les ofrecemos la oportunidad, en el segundo ciclo de infantil también se dedican con pasión a ella.



Dedicamos un tiempo a pensar en los accesorios que ponemos a su alcance y los vamos variando a lo largo del tiempo. Nos parece importante variar las situaciones en cuanto al tamaño del grupo, su composición, la presentación de los materiales y los contenedores a usar. No es lo mismo una bandeja individual que una mesa gigante de experimentación, que jugar sentados, de pie o en el suelo... A pesar de estas

variantes, al organizar la actividad siempre hemos puesto el mismo material en todas las bandejas, que permanece más o menos un mes. Después cambiamos el contenido de todas las bandejas y ponemos otro que contraste con el anterior.



Leer el artículo «Bandejas de Experimentación» me ha hecho pensar y me pregunto: ¿por qué disponer 2 bandejas de cada grupo al mismo tiempo?, o sea, 8 bandejas, cada una con materiales diferentes.

En cuanto a organización, lo veo más costoso económicamente porque supongo que los materiales quedan mezclados y ya no sirven para otra sesión.

Además, otra cosa que me ha sorprendido del artículo es el enfoque matemático. Pensando sobre el tipo de actividad, la vivencia y la reflexión como una actividad global, que proporciona bienestar, calma, que provoca la concentración.

Que permite que cada uno desarrolle sus proyectos, ideas, dedique todo el tiempo que necesite a disfrutar de las sensaciones, a captar cómo se comportan los materiales en relación con las acciones que van realizando, comprobar si siempre pasa lo mismo.

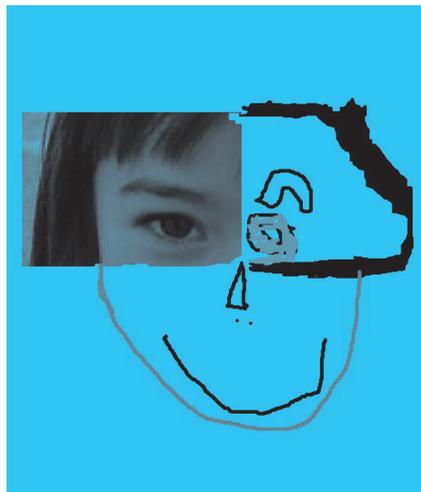
Por supuesto que a lo largo del tiempo, los pequeños se van apropiando de conceptos matemáticos, pero también físicos, químicos, van desarrollando la motricidad fina, la coordinación óculo-manual, los sentidos, pero sobre todo el gusto por experimentar, la capacidad de atreverse a desarrollar las propias ideas, la concentración y la perseverancia. ■

Comentarios de lectura al artículo de Juan Pedro Martínez: «Un ratón en el aula», *Infancia*, número 120, marzo-abril de 2010, páginas 29-37.

Consejo de *Infancia* en Canarias

En el Consejo de Redacción de Canarias, cuando valoramos en su día el artículo «Un ratón en el aula», hubo una gran coincidencia de opiniones y valoraciones; la suma de las apreciaciones individuales dio como resultado un juicio muy favorable hacia el contenido y la forma de este sencillo pero compilatorio texto. Con «un ratón», nos adentramos en el maravilloso mundo de la comunicación, en el que no se asocia la información tecnológica con el restrictivo sentido que se le suele dar en el ámbito escolar –en el que con frecuencia solo se hace alusión al ordenador y a los juegos educativos en formato digital.

En primer lugar, el título nos resulta muy atractivo, bien pensado. Luego, a lo largo del artículo, el autor nos muestra con gran claridad y sencillez alternativas de juegos, dramatizaciones, cuentos, diferentes aprendizajes que se puede llevar a cabo con las Tic.



Todos los ejemplos están bien explicados, y son un estímulo para atrevernos a trabajar con el ordenador en el aula de infantil.

La concepción amplia del uso de las Tics, la defensa de la incorporación de la tecnología para la formación, la defensa de valores, la adquisición de mecanismos de aprendizaje... que nuestra escuela –la actual, la que se necesita– debe fomentar, si pretende formar a personas con conciencia, críticas, autónomas, seguras; es lo que nos resultó tan interesante, e importante, en este artículo.

El artículo refleja una realidad que forma parte del día a día de los centros educativos y de todas las etapas educativas. Por una parte, la escuela abre sus puertas a todos los

adelantos tecnológicos, pero, por otra, hay un profesorado que poco a poco va dejando atrás resistencias, se atreve, se entusiasma, se convence, incorpora los nuevos conocimientos tecnológicos a su vida personal y, para muchos, se llegan a convertir en elementos casi imprescindibles.

El cuadro en el que el autor relaciona la educación sin Tic y la educación con Tic, que denomina «Luces y sombras», le posibilita al lector hacer una reflexión constructiva acerca de ambas realidades en la escuela de hoy.

El proceso colectivo que realizan en esta escuela infantil nos ayuda a los educadores y educadoras a construir criterios pedagógicos para tomar decisiones y plantearnos qué hacemos, cómo lo hacemos y qué medios y recursos vamos a necesitar y a utilizar. Es gratificante observar la coherencia que guardan entre los «elementos de sentido común», que denominan, y las propuestas concretas de actividades que realizan en los grupos con los niños y las niñas de tres a seis años. En este sentido, nos aportan gran riqueza y variedad de ideas sobre las posibilidades de intervención educativa a partir del uso de equipamientos básicos relacionados con los medios tecnológicos, a los

que invisten de personalidad e identidad propia.

«Un ratón en el aula» está escrito desde la conciencia colectiva, desde la certeza de que cada actividad, cada tarea, cada elemento tiene un sentido, una razón. No están por azar o por criterios venidos de fuera o decididos por otras instancias.

Las propuestas que se le hacen a los niños y a las niñas y a sus familias buscan la mejora de la comunicación, la adquisición de destrezas, de habilidades, de conocimientos que vayan desarrollando en los más pequeños y pequeñas la curiosidad y el interés por el uso del lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y de la comunicación, de manera que los cimientos que sustentan la competencia digital sean firmes, sólidos y estimulen los deseos de seguir aprendiendo en una sociedad en la que los avances científicos y tecnológicos forman parte indisoluble del siglo XXI. La incorporación de las nuevas tecnologías a la escuela infantil, es un paso muy importante en una educación integral. Su utilización dentro del aula, ha de ser una herramienta más y, para nuestra alegría, «Un ratón en el aula» nos ayuda a concretar el uso de las TIC en infantil, en ello radica el enorme valor de este artículo. ■

Transgredir, una acción de pensamiento

Las líneas que siguen se interrogan sobre el concepto de transgresión y la acción de transgredir, y lo que tal cuestión puede llegar a suponer para los niños y las niñas más pequeños con respecto a la investigación, el conocimiento y el desarrollo de sus propios límites y posibilidades.

«La transgresión es un gesto que concierne al límite; está allí, en la fina línea que los separa donde se pone de manifiesto el relámpago de su paso, pero quizás también su trayectoria total, su origen. La raya que la transgresión cruza podría ser todo su espacio. El juego de los límites y la transgresión parecen regirse por una sencilla obstinación: la transgresión salta por encima de una línea que, inmediatamente, se cierra en una ola de escasa memoria, retrocediendo de nuevo hasta el horizonte de aquello infranqueable.»

Michel Foucault

Según la enciclopedia el significado de la palabra *transgredir* es: violar, desobedecer una orden, una ley, un precepto...pero a la vez la transgresión es evolución: sin elementos que transgredan las normas establecidas, la sociedad no evoluciona, porque detrás de la palabra *transgresión* hay algo de positivo, de arriesgado, de romper con normas y límites para construir alguna cosa.

Eva Jansà

¿Dónde encontramos la transgresión con los niños y las niñas? ¿Cuáles son las situaciones de transgresión? ¿Transgresión o desobediencia?

Intentando dar respuesta a estas cuestiones, podemos encontrar otro elemento implícito en la acción de transgredir, y es el riesgo que asume el adulto, o en este caso el niño, para conseguir aquello que quiere. Por lo tanto hay un objetivo, y hay que ver y escuchar cuál es este objetivo.

Transgredir es ir más allá de los límites. Tradicionalmente pensamos en aquel pequeño que no respeta la norma que el adulto ha decidido imponer, en aquel que no se conforma, o en aquel que con su mirada se asegura que vemos su transgresión.

Cuando hablamos de límites nos referimos a aquellas normas que se tienen que respetar, pero también están los límites propios del pequeño, los que va construyendo a través de sus experiencias, de la relación con los adultos y los otros pequeños. Los límites que condicionan su seguridad física y emocional.

En este camino en la búsqueda o el encuentro de los límites, el pequeño practica pequeñas transgresiones porque va probando, va investigando y esto también le ayuda a enfrentarse a nuevas situaciones.



En la acción de transgredir de un pequeño hay un pacto implícito entre él y la persona educadora. Transgrede el pequeño porque de alguna manera el adulto lo permite, y a veces, incluso, provoca situaciones que inviten al pequeño a plantearse la transgresión. ¿Y esto no es una transgresión del adulto? Hay una construcción conjunta, una manera de educar a los pequeños.

El maestro pasa a formar parte del proyecto del pequeño

Pensar y creer en un pequeño competente, con un potencial que desconocemos porque todos sabemos que los pequeños nos sorprenden constantemente en sus procesos únicos y diferentes, demanda una escuela y una persona educadora competente. Un pequeño competente es uno capaz de modificar poco a poco sus modelos estratégicos de descubrimiento a través de la autocorrección de las modalidades de interacción con el contexto. Esto quiere decir que nos encontramos ante un sistema complejo regulado por mecanismos de feedback, y, por lo tanto, precisa de una persona educadora que tenga presente esta complejidad diaria y modifique su estilo educativo en base a las exigencias que van surgiendo poco a poco.



Una escuela que escuche y dé respuesta a las demandas de los pequeños, que provoque situaciones para que el pequeño pruebe y compruebe, para que se equivoque, para que se arriesgue, para que transgreda con el consentimiento del maestro respetuoso que confía en que, de alguna manera, el pequeño sabrá resolver una determinada situación, porque, a la vez, este niño sabe y confía en que el maestro estará allí cuando lo necesite. Hablamos, por lo tanto, de una relación.

Hablamos de una pedagogía atenta a descubrir cómo el pequeño va más allá, una pedagogía donde no hay espacio para el pequeño dócil y obediente, sino un pequeño que arriesga, autónomo, que decide, que proyecta, y que tiene los espacios y los tiempos para poder hacerlo.

Educación en la transgresión es permitir que el pequeño vaya más allá, que no se conforme, pero también quiere decir, que nosotros le hemos de acompañar, y, por lo tanto, que nosotros hemos de ir también más allá.

Transgredir implica elaborar estrategias, buscar recursos, no conformarse, transgredir es pensar.

Y en la imagen sencilla, a la vez que compleja, hay pensamiento. Leyre de 9 meses se arriesga para recuperar unas llaves que ha perdido, elabora una estrategia para recogerlas, y cuando comprueba que no lo consigue, modifica su estrategia, la reconstruye, y lo prueba de otra manera. Tiene que girar el taburete, y no le hace falta el permiso del adulto, porque este adulto está observando el proceso de esta "investigación", permanece cerca suyo, le transmite su confianza mientras observa que el taburete le sirve para llegar a las llaves pero a la vez es un obstáculo. ¿Cuál será su estrategia? ¿Cuál será su diseño, su proyecto? Porque no es una acción impetuosa, es una acción reflexiva con tiempo para observar y recordar donde están las llaves, para explorar el taburete, para medir las distancias, las alturas, para comprobar habilidades motrices...

Un pequeño que juega con un taburete ensartado en un cajón quizás no parezca una transgresión, pero para muchos rompe una norma impuesta por el adulto de respeto al mobiliario, a la vez que la altura del cajón de madera puede intimidar. Culturalmente no son hechos que estén permitidos, pero, como en todo, siempre depende de los ojos que están mirando.



Girar el taburete forma parte de la estrategia de este pequeño, y, por lo tanto, hay que decidir si intervenir o no.

En la línea de Malaguzzi, que creía en el pequeño competente, hay que concederle un tiempo a Leyre y entrar a formar parte, a través de la mirada, de la escucha y la confianza, de su proyecto particular para llegar a las tan deseadas llaves.

Finalmente, el interés por las llaves desapareció pero este pequeño buscó otro objeto; se ensarta de nuevo al cajón, y deja caer este objeto para volver a intentar cogerlo.

Observando el proceso, ya nos damos cuenta de que el objetivo no es coger los objetos, el objetivo es probar y comprobar, encontrar sus límites, traspasarlos para ir más allá y construir otros, es conocerse a sí misma. ¿Hay mejor investigación que esa?

La verdadera transgresión es el diálogo entre capacidades y límites. ■



A ver si lo adivinas

«Siempre se aprende escuchando en el pueblo; este siente de una manera vaga e imprecisa que la escuela tiene que preparar para la vida; para el trabajo –dice–, para ganar dinero, objetivo de su máxima preocupación. Tiene que preparar para la vida –repite el maestro–, para una vida amplia, intensa, superior y humana: he aquí todo un programa de formación general y por lo tanto de educación.

El pueblo en su sentido práctico, en su rudeza, quiere intervenir en la escuela... y hace falta que intervenga colaborando, ayudando a la escuela cuando esta solicite su concurso, y la escuela tiene que procurar que la familia se compenetre con su obra y que, sirviendo los alumnos cómo de vehículo, la escuela se derrame fuera y llegue al pueblo para mejorarlo, para hacer su cultura, para hacerlo bueno.»

Son palabras de una maestra preocupada por la buena organización de la escuela y por las metodologías innovadoras. ¿Sabéis de quién se trata? La solución y el texto completo, en nuestra página web:

www.revistainfancia.org

La familia

Cocina de emociones, como expresarlas en 2-3 años

Cada mañana observo a los niños y niñas a través de la ventana del aula mientras sus padres y madres se despiden de ellos, los padres hablan se expresan con palabras y gestos, los pequeños escuchan con los oídos y el corazón, creo que necesitan aprender a identificar y expresar qué sienten y un lugar donde aprender a manifestarlo. Pretendo que el espacio de su grupo sea su camino hacia su conocimiento y yo su guía.

Conocemos que en esta edad es el momento en que las emociones alcanzan un protagonismo especial donde los aspectos cognoscitivos y afectivos tienen gran importancia en el desarrollo evolutivo del pequeño.

Mi decisión de temporalizar esta actividad en el grupo de 2- 3 años se basa en que este momento evolutivo nos ofrece una estructura idónea sobre la que forjar las nuevas estructuras del aprendizaje

En la Escuela Infantil Gallipatos, de Fuenlabrada, Madrid, se entiende la familia como fuente de emociones, camino de risas y lágrimas, sendero y pilar de seguridad, vereda de besos, caricias y abrazos, manantial de comprensión y frustraciones. estructura de futuro y evolución.

Escuela Infantil Gallipatos

teniendo en cuenta que el apego que ya está establecido entre el adulto (la educadora) y el pequeño y la amistad (representada por los iguales del grupo) y que ambos son los vínculos afectivos básicos en estas edades, esto supone la adquisición equilibrada de nuevos conocimientos.

Me pregunto: ¿existe vínculo afectivo entre los niños y las niñas de mi grupo y yo? ¿Y el apego? Bienvenidos al mundo de las emociones donde las personas somos suma de afectos, relaciones, emociones y contactos traducida en nuestras acciones de la vida cotidiana.

La experiencia en el espacio del grupo. Nuestro rincón apacible

En el grupo de 2 a 3 años vamos a trabajar las unidades didácticas «la familia» y «las emociones» y nos proponemos ofrecer a los niños y niñas un espacio en el aula al que todos puedan volcar las emociones más complejas, ya que la mayor parte de estas emociones empiezan a sentirse y manifestarse muy pronto, aunque obviamente no con la complejidad que se adquiere a medida que se produce el desarrollo general del pequeño.

¿Cómo trabajar el tema de las emociones teniendo en cuenta sus necesidades, sus características evolutivas? ¿Cómo aprenden los niños y las niñas de estas edades?, ¿Cuáles son sus intereses?

Tras dos cursos del grupo de pequeños juntos, salvo un pequeño grupito que ya estaba sobradamente adaptado al encontrarnos en el segundo trimestre, pude observar que casi todos los niños y niñas tenía hecho un pequeño grupo de amigos con los que compartía sus juegos o en algunos casos juguetes o miradas cómplices que invitaban a la observación de unos u otros juegos, podía ver la importancia que daban ciertos pequeños a los que hacían o decían sus compañeros. De este modo me planteé ofrecerles un canal de juego en el que aprendieran de sus iguales y que las nuevas experiencias emocionales partieran de su interior y de sus vivencias.

Los aprendizajes cuya mediación se realiza por los compañeros contribuyen a un paulatino control de impulsos agresivos, adquisición de habilidades sociales, etc., ayudan al pequeño a su vez al proceso de identificación sexual, afianzando los sentimientos básicos hacia los demás: confianza, cooperación, celos, rivalidad... y hacia sí mismo: confianza, autoestima, autoconcepto...



«La familia» como eje motivador

Los niños y las niñas para crecer y desarrollarse necesitan fundamentalmente el afecto, la seguridad y la atención de sus padres, ya que es en la familia donde realizan sus primeras exploraciones, sus primeras relaciones, donde construye la base de su identidad personal y obtiene todo lo necesario para ampliar su espacio de acción y relación.

Es de todos sabido la importancia de incorporación de la familia al trabajo con los pequeños en la escuela y la importancia del trabajo recíproco familia-escuela.

Del mismo modo conocemos la importancia que tienen los padres para los hijos, y viceversa, los corazones de los padres y los hijos se mueven los unos por los otros... por lo tanto, qué mejor manera de aprender que a través de lo que es más importante para uno mismo, todos estamos de acuerdo...



Desarrollo de la actividad

Les hemos pedido a los padres que traigan a la escuela una foto de la familia en la que aparezcan los miembros de esta que sean más significativos para ellos.

La consigna que se propone a las familias es que elijan las fotos con los niños y niñas ya que para ellos deben ser especiales.

Por otro lado entre todos hemos seleccionado un espacio del aula para poner las fotos una vez las han traído, elegimos un espacio con mucha luz cerca de la ventana y con la posibilidad de poner música en él.

Como cada día nos sentamos juntos para saludarnos y ver cómo nos sentimos, pero hoy... ¡sorpresaaa! Sin decir nada me dirigí a nuestro nuevo rincón del aula y me senté como siempre pero esta vez cerca de la foto de mi familia, invité a los niños y niñas a hacer lo mismo y cada uno se sentó al lado de la foto de la suya.

–¿Qué haces Sonia?– preguntaron los niños.

–Os voy a enseñar a mi familia, cómo se llaman y qué lugar ocupan en ella, etc.– les contesté.

Y así lo hice, les dije sus nombres, si eran chico o chica, mayor o pequeño, y así poco a poco les fui ofreciendo la posibilidad de presentarnos a su familia de forma ordenada. Entre todos los fuimos preguntando cosas de su familia, poco a poco surgieron pequeñas anécdotas que a algunos les hacían reír y a otros añorar su casa.

Entre todos queríamos poner muy bonito nuestro rincón de las familias así que cada uno de los pequeños hizo un dibujo de su papá, su mamá, sus hermanos, abuelos, etc., para decorar el espacio; para poder estar muy agustito en él, comenzamos a pensar qué materiales nos podían servir para tal fin, buscamos por el aula y recogimos en un cajón peluches, cojines y objetos blanditos para poder sentirnos cómodos, y con los que nos pudiéramos tumbar y estar relajados haciendo alguna actividad tranquila.

Una vez puesto en marcha el rincón comenzamos a sentarnos un ratito cada día y cada uno contaba cómo se sentía si estaba triste, contento y enfadado, apoyándonos en unas láminas con caritas de niño con diferentes gestos indicando su estado de ánimo, el que no sabía decirlo con palabras se apoyaba en las fotos para completar la expresión de sus emociones, teniendo en cuenta que en las interacciones sociales a veces un gesto es mucho más expresivo y comunicativo que una palabra.

Otra de las actividades que realizábamos era la de contar cuentos en los que los personajes plasmaban claramente sus emociones y les imitábamos con gestos exagerados, así como interpretar diferentes imágenes donde los personajes realizaban diferentes acciones y expresiones corporales y faciales.

En todo momento he pretendido que cada niño se expresara libremente de forma que al que le apeteciera solamente escuchara y observara a sus compañeros, comenzando a fomentar la empatía entre sus iguales.



Todas las actividades que se llevaban adelante en este taller las fotografiamos y las colocamos en el rincón para que los niños y las niñas las pudieran ver en todo momento. Uno de mis objetivos era crear una gran cantidad y una gran variedad de contextos y situaciones en los que se diversificaran los usos del lenguaje, los términos y expresiones lingüísticas.

Es gratificante observar el interés que despertaba en los niños y las niñas el ver a sus amigos jugando con los sonidos, las palabras, las imágenes, la interpretación que hacía cada uno sobre las palabras de los cuentos utilizados en la actividad, la expresión de situaciones, sentimientos o vivencias que han expresado durante la actividad en nuestro rincón apacible.

Una vez realizadas todas las actividades ese rincón queda habilitado para realizar actividades tranquilas como masajes, leer los cuentos con los que hemos disfrutado en el taller de emociones, acariciarnos y contarnos secretos, hacer construcciones, observar por la ventana, escuchar música tranquila...

Para estar en el rincón solamente hay dos normas: la primera es realizar en él actividades tranquilas y la segunda, que el niño que no esté en él deberá respetar al que sí.

Otras aplicaciones

Otro objetivo de mi intervención es el de estimular y educar las reacciones de los pequeños ante conflictos, y dar refuerzos ante situaciones de afectos entre ellos y hacia el adulto. A su vez pretendo ayudar a los pequeños a regularse y controlarse en función de las normas de convivencia del grupo y las necesidades de los demás.

Poco a poco y una vez que a los niños y las niñas ya les suenan estos nuevos términos emocionales, pasamos a aplicarlos a la vida cotidiana del grupo, donde comienzan sus relaciones y conflictos sociales. Para todo este trabajo he tenido en cuenta que durante el segundo y tercer año y gracias al desarrollo de la inteligencia y el lenguaje, los pequeños comienzan a interesarse por el estado afectivo de los demás, por eso aprovecho para hablar con ellos sobre sus propias emociones y las ajenas, sobre sus causas y consecuencias para ayudarles a comprenderlas y poco a poco a canalizarlos.

Nuevas situaciones de la vida cotidiana

En el día a día, hay veces que surgen situaciones y diálogos como los siguientes:

- Sonia, ¿qué le pasa a Hugo?– dice Laura.
- Estoy triste, quiero con mamá– dice Hugo.
- ¿Me quieres Iván?– Iván abraza a Carla.
- Mamá, Iván me quiere– dice Carla cuando sale de la escuela.

Marcos llora y patalea en el suelo, quiere un juguete que tiene Bruno.

- Déjale– dice Héctor–, pobrecito está enfadado.

Conclusiones

Desde que comenzamos el taller he podido observar muchas conversaciones como estas , y, gracias a los comentarios de las familias, sé que estas manifestaciones orales también se han trasladado fuera de la escuela tanto en el ámbito familiar como en el de la relación con otros pequeños.



El desarrollo de esta actividad me ha permitido reafirmar que la individualidad en el grupo es fundamental en estas edades. Ofrecerles una figura de apego firme y segura será la base de su confianza y favorecerá su evolución global.

El objetivo de esta experiencia era el de sentir emociones, expresarlas, hablarlas, gesticularlas, señalarlas, así como captar y observar la reacción de los demás y las consecuencias que sobre ellos tienen. Ser objeto de expresiones emocionales por parte de los demás y notar sus consecuencias se ha cumplido, pues todos, cada uno en la medida de sus posibilidades, hemos conseguido un poquito de todas estas palabras, incluso yo, y todo gracias a ellos.

Hay que tener en cuenta que no todos los niños y niñas pueden controlar y entender los sentimientos, así como ponerles nombre, pero, el objetivo de este taller es el de ofrecerles la posibilidad de hacerlo y los instrumentos para conseguir este aprendizaje.

Aquí, en la cocina de las emociones, entre todos ponemos los ingredientes, y, una vez bien condimentados y mezclados, lo cocinamos todo a fuego lento... El resultado, aunque a cada uno nos sepa diferente, a todos nos encanta, y siempre queremos repetir.

¡BUEN PROVECHO!

Abuelas y abuelos

en la **asamblea**

En el grupo de 1-2 años de la haurreskola Katuka, de Bizkaia, las retahílas de las abuelas y abuelos ayudaron a tejer una interacción con los pequeños de gran valor emocional y educativo.

De todos los profesionales es sabido que el papel que juegan cada uno de los integrantes de las familias en el primer ciclo de infantil es crucial. Nunca debemos olvidar su importancia. Por ello es imprescindible creer en la necesidad de una colaboración de calidad. Trabajar para conseguirlo requiere de empatía, dedicación y no demasiado esfuerzo cuando realmente creemos en ella.

Sin duda es parte de nuestra labor y redundará en la calidez de las interrelaciones.

Una colaboración que debemos impulsar, aprovechar y valorar con honestidad e ilusión para realizar una labor conjunta que nos reportará satisfacción a todos los que de ella participemos.

A menudo nos quedamos tranquilos tras colaborar con las familias haciéndolas partícipes de un par de eventos a lo largo del curso y es una lástima. Incluso para conseguir que estos sean satisfactorios, una buena comunicación implica cercanía y comprensión mutua en el día a día, y en los pequeños detalles. Solamente si logramos esto podremos trabajar conjuntamente y desde la ilusión.

Jasone Llona

Impulsar y promover intercambios y experiencias puede ayudarnos a ampliar ese acercamiento mutuo del día a día.

Con este objetivo nos planteamos esta experiencia en el grupo de 1-2 años de la haurreskola Katuka de Bizkaia. La complejidad radicaba en que los abuelos y abuelas de nuestro grupo se prestaran a tal iniciativa sin reservas.

La preparación

Al comienzo al equipo educativo se nos planteaba un reto: pensar en que se pudiera dar una disposición espontánea y voluntaria del adulto, por lo que mantuvimos una reunión para exponer nuestra idea y cambiar impresiones con las familias.

Fue algo que en principio atrajo su interés. Aquellas familias que habiendo trasladado esta idea a sus mayores (abuelos y abuelas), y cuyos miembros disponían de tiempo libre, ilusión e interés por la propuesta, nos lo hicieron saber.

Al mismo tiempo que manteníamos contacto con los familiares que iban a participar, impulsábamos el interés de los pequeños trabajando el

tema de la familia y manteniéndolo muy presente durante las horas, de distintos modos, como trabajar con fotografías, o relatos cortos... a fin de ir preparándolos para un acontecimiento que para todos iba a ser algo distinto y fascinante «Aitite/amama korroan» (el abuelo/la abuela en la asamblea).

Teníamos que tener en cuenta múltiples factores, tanto a la hora de programar las sesiones como a la de preparar a los pequeños para ellas, entre los cuales estaban:

- La edad de los niños y las niñas (1-2 años).
- El material que aportarán los participantes habría de ser cercano y adecuado a la edad.
- Los familiares de todos los pequeños no participarían, ni lo harían al mismo tiempo, con lo que ello implicaba.

Diseñamos la actividad procurando paliar algunos de los inconvenientes.

Haríamos una presentación en la que tuviéramos de alguna manera presentes a todos los abuelos y las abuelas de todos los pequeños y que de este modo sintieran que el abuelo y la abuela participante, fuera una representación de todos ellos y ellas. ¿Cómo? Colgando en la cabecera del corro/asamblea el panel de fotografías y dedicando una canción de bienvenida a todos ellos.

El trabajo de preparación tanto por nuestra parte (educadoras y pequeños), como por la de ellos (abuelos y abuelas) consistiría en elaborar un material y un clima cercano al pequeño de 1-2 años. Las familias nos traerían las retahílas para entre todos decidir las que pudieran ser más apropiadas (cercanas, con ritmos sencillos). Como estas provendrían de la cultura popular, habrían de hacer memoria. Para lo cual lápiz y papel descansaban en cada mesilla de noche esperando a que cualquier recuerdo fuera plasmado.

El tiempo de duración sería de un mes con sesiones de media hora por semana una vez que todo hubiera sido preparado minuciosamente.

Los niños y las niñas fueron trayendo fotografías de sus abuelos que ampliamos y con las que elaboramos un gran panel.

Seleccionamos el material a exponer, entre una recopilación de retahílas populares.

Tratándose, en nuestro caso, de niños de 18 a 29 meses, pensamos que lo más interesante sería que estas fueran acompañadas de gestos, a fin de darles el sentido para el que en su día fueron creadas.

Siendo el euskera la lengua utilizada tanto en el centro como en el entorno de la mayor parte de los pequeños, las aportaciones de los abuelos también lo fueron en esta lengua.

Tras este proceso inicial, dos abuelas y un abuelo se animaron a participar de manera activa y entre todos seleccionamos las retahílas que creíamos podrían ser más cercanas, significativas y por lo tanto más atractivas para nuestro grupo de pequeños. Retahílas que posteriormente cuajaron y que, por su significado, fuimos utilizando en el grupo con posterioridad.

En la silla de mimbre cerca nuestro

Llegó el primer gran día y algo que tuvimos claro desde el inicio fue que a fin de que el grupo de pequeños no se sintiera cohibido por la presencia de un adulto extraño en su espacio, debíamos conseguir que ellos fueran quienes tomaran parte activa en la bienvenida. Por lo cual, consensuamos con ellos que el recibimiento lo haríamos en la entrada y serían ellos quienes llevaran de la mano a la abuela a la silla de mimbre que habíamos preparado en el espacio propio del grupo.

Acompañados por la voz de la educadora, son ellos quienes hacen de anfitriones en un espacio en el que han logrado sentirse seguros. Un espacio que hoy les proporciona valentía para afrontar algo que tanto les apetece y a su vez dista tanto de lo cotidiano.

Son los pequeños con nuestro apoyo verbal quienes indican a la abuela el lugar en el que hemos preparado su silla y quienes presentan al grupo de abuelos y abuelas a través de sus fotografías.

Nos presentamos diciendo nuestro nombre y entre todos cantamos la canción de bienvenida. A continuación pedimos a la abuela Milagros que nos muestre la «canción-regalo» que nos ha preparado.

Jon (su nieto) quiere estar con ella y lo sienta en su regazo. Aprovechamos la ocasión para explicar que en realidad Milagros, como ya habíamos explicado, es la «amama» (abuela) de Jon y que cada uno de nosotros tiene la suya, y que, si lo desean, podremos invitar otro día.

Esto resulta complicado de asumir a esta edad pero era algo con lo que por otra parte ya contábamos.

Milagros nos trae una retahíla con la que a posteriori jugaremos a la hora del cambio de pañal por ser muy apropiada para los momentos de atención individual.

Milagros le da un énfasis muy especial y el contenido es tan travieso y cercano, que les engancha rápidamente y poco a poco todos se van animando a que ella se lo dedique, ya que se requiere del permiso de las piernas de cada uno de ellos. Y dice así:

Zango mango	Piernas, piernas
Haurra hau nongo?	¿De dónde es este niño?
Ona bada, etxerako	Si es bueno, para casa
Eta...gaiztoa bada...	y... si es travieso...
Putxurako!!!	!!! Para el pozo!!!

Si bien al comienzo de la sesión permanecían sentados observando con ojos como platos, pasaron más tarde a pedir uno a uno (nombrándose a sí mismos) que Milagros fuera dedicándoles la retahíla, repitiendo sin cesar «azkena, azkena» (la última), es decir, una vez más.

En las sucesivas sesiones, al no tratarse de algo desconocido, se mantuvieron mucho más participativos, animados e inquietos por descubrir cómo sería la retahíla del día.

Progresivamente fueron asimilando de qué trataba el juego y fueron observando también que sus reacciones animaban a su vez a los abuelos a la interacción. Se mostraban tranquilos y advirtieron que aunque Milagros no fuera su abuela, podían tratarla como tal.

Había pasado de ser un adulto extraño a ser la «amama» de todos.

La silla vacía llenando el espacio

Finalizada la experiencia, nos quedaba el regustillo de aquellos días inolvidables: las retahílas se habían convertido en el nexo de unión entre el presente y aquellas maravillosas vivencias, por lo que adquirieron gran valor emocional.

Meses después aún querían revivir la situación: «Amama apatxin hemen» (la abuela se sentó aquí o/y se sentará aquí).

Mostrando su interés por revivir aquellos momentos y queriéndonos hacer ver que el hecho de que aquella circunstancia se pudiera repetir, a su entender podría ser ¡una gran idea!

Algo que también valoramos positivamente durante el transcurso de aquella vivencia, eran las aportaciones que las familias nos hacían de la repercusión que esta actividad estaba provocando en los pequeños y lo que en casa trasmitían. Los mayores del grupo en casa tomaban parte en las conversaciones (pequeñas producciones orales y holofrases que dirigían a los abuelos tratando de explicarles lo que en la escuela se les estaba pidiendo).

Algo que para las familias claramente quedaba patente, como ocurre a esta edad, era que, aunque no disponen de la capacidad de exponer oralmente algo de un modo inteligible, en sus mentes sí lo está.

Por lo tanto y una vez más hemos de reconocer y valorar la necesidad del intercambio de información. Cuando existe una verdadera comunicación entre las partes que intervenimos en la educación y el seguimiento diario del pequeño, siempre recibimos gratas sorpresas, de las cuales nos alegramos, nos animan y hacen que nos reafirmemos en la idea de que estamos haciendo las cosas bien.

Nos reporta satisfacción verles crecer aprendiendo y llevando iniciativas en cada momento de su crecimiento evolutivo. Puede ser tan sencillo como exponerles las ideas con claridad, transmitirles ilusión al hacerlo y que a su vez los adultos del entorno tengan la suficiente información como para entender los mensajes que nos lanzan. Mensajes que sin un marco en el cual contextualizar, nunca entenderíamos y que por otro lado tienen tanto sentido. Todo ello será el trampolín que les anime a lanzarse en busca del siguiente reto.

Cuando un mensaje lanzado por un pequeño ha sido debidamente contextualizado por el adulto, este lo entenderá mucho mejor y al pequeño le proporcionará verdadero placer y seguridad para continuar expresándose.

Para los profesionales es un privilegio poder contar con el entorno de nuestros pequeños, dispuestos a echarnos una mano en lo que necesitamos y a colaborar con ilusión de cualquier proyecto del que saben que sus retoños van a disfrutar, aprender y sacar algún partido.

Fueron tres días inolvidables. Todos los disfrutamos, y vivimos con mucha naturalidad. Su carga afectiva iluminó esta vez también la escuela. Una experiencia en la que una vez más quedó patente la diversidad del grupo en su modo de transmitir lo que vivía y cómo lo estaba viviendo. Mostrando los distintos tiempos de asimilación y disfrute. Y ni que decir tiene todo lo que aquello nos dejó a los que algún día fuimos pequeños y de todo ese calor estuvimos participando.

En fin... Todo empieza y termina y... en este caso, como siempre cuando algo es objeto de disfrute y rebosa calidez, hubiéramos deseado que permaneciera en el tiempo.

Y de algún modo, así fue, quedó en el aire suspendido.

«Nadie puede hacer por los niños lo que hacen los abuelos: Salpican una especie de polvo de estrellas sobre sus vidas»

Alex Haley (1921 - 1992). Escritor estadounidense.

Retahílas utilizadas

Esta se trata de una retahíla que reclama la aproximación de uno de los pequeños del grupo una vez ha sido nombrado. Y dice así:

Txokolatero, molinero	Chocolatero, molinero
asto gainian kaballero	sobre el burro, caballero
datorrela...	que venga...
datorrela	que venga...
Ane!	Ane!

La siguiente consiste en acariciar, dar pequeños pellizquitos en el brazo del pequeño y por último, con su ayuda, levantar su bracito y hacer cosquillas en su axila.

Karra marro, Karra marro
Paiaaako goxo
Karra marro, karra marro
Tximiiiiko goxo
Karra marro, karra marro
Kiliiiima goxo.

Es este un juego con pequeñas rimas sin significado alguno acompañadas de un ritmo determinado y las utilizamos para echar a suertes algo (a ellos les gustó que terminara con la sorpresa de un pequeño susto final «bu!»)

Don don kikilimon
Sarraskute saramon
Pike pike tortolike
Ban bu zirrikitake bu!

En la siguiente y con la ayuda del pequeño se entrecruzan las piernas de modo aleatorio una vez se ha tumbado y al final se le hacen cosquillas en la barriga. (Un momento ideal para hacerlo a la hora del cambio de pañal)

Zango mango	Piernas, piernas
Haurra hau nongo?	¿De dónde es este niño?
Ona bada, etxerako	Si es bueno, para casa
Eta...gaiztoa bada...	y... si es travieso...
Putxurako!!!	¡¡¡ Para el pozo!!!

Una vez más, las nuevas tecnologías



El equipo de ciclo de Educación Infantil del CEIP Antonio Díaz de Los Garres, en Murcia, incorporó el uso de las nuevas tecnologías en las reuniones para dar información a las familias sobre el centro.

Desde que hace ya varios años las nuevas tecnologías invadieron nuestra vida tanto personal como profesional, no hemos dejado de hacer un uso productivo y enriquecedor de ellas. Hoy día nos comunicamos e informamos gracias a Internet, resolvemos aspectos burocráticos de forma telemática y, en la escuela, los niños y las niñas están totalmente familiarizados con el ordenador, la

pizarra digital o el cañón de proyección de imágenes.

De esta forma, se incorporó el uso de estas tecnologías en las reuniones para las familias con el fin de dar a conocer algunos de los aspectos más destacados de nuestro centro y pabellón, así como las actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en nuestros grupos.

Como todos los maestros sabemos, la incorporación a la escuela de los pequeños de tres años supone siempre para las familias un cierto grado de incertidumbre, preguntándose:

Marina León

¿Cómo será esta escuela?, ¿qué harán?, ¿podremos colaborar las familias?, ¿qué equipo de maestras atenderá a mi hijo?...

Cuando en el mes de junio convocamos a todas las familias de los niños y niñas de tres años de nueva incorporación para el siguiente curso, intentamos dar una visión lo más cercana posible, que resuelva todas o casi todas estas preguntas. Por eso, llevamos varios años proyectando en dicha reunión una presentación en Powerpoint, elaborada por los miembros de nuestro

equipo y que reproduce fielmente nuestra labor diaria en el grupo: la organización de las instalaciones y de los espacios del pabellón de Educación Infantil, las actividades extraescolares y complementarias de cada grupo, nivel, ciclo y centro que se llevan a cabo, la colaboración y participación de las familias en talleres, salidas o experiencias y además la organización y funcionamiento del periodo de adaptación de sus hijos con el fin de que la adaptación sea favorable y positiva en todos los sentidos. ■

En la Escuela Infantil La Paz, Murcia, el lenguaje visual es fundamental en la educación infantil: es directo, lo entienden todos, habla y hace hablar.

En el transcurso de nuestra vida profesional, las imágenes han sido un recurso importantísimo para destacar aspectos de la vida en la escuela. No os vamos a descubrir nada, y menos ahora que cualquiera dispone de una cámara fotográfica, pero sí os vamos a sugerir una idea para hacer más atractiva la presentación de vuestras imágenes.

En nuestras clases siempre tenemos expuestas fotos, y éstas sirven

Pascuala López, M.^a José Roca

de punto de encuentro de las familias, que se arremolinan ante ellas comentándolas.

Cuando los protagonistas son niños y niñas, las fotos tienen mucho atractivo y una carga afectiva muy importante.

Durante este curso nos encontramos con la asistencia de un elevado número de familias extranjeras que desconocían nuestro idioma; esto, unido a la dificultad de reunir a la mayoría de los padres y madres, hace que las fotos aparezcan como el medio ideal para dar

a conocer lo que hacemos en el centro.

¿Por qué decir con palabras lo que todo el mundo puede ver? ¿Y si en lugar del horario escrito presentáramos la secuencia fotográfica de una jornada escolar?

Esta secuencia pueden disfrutarla los peques, y las propias familias.

Sólo necesitamos cartulina negra, un poco de papel blanco, pegamento, tijeras y tus maravillosas fotos para hacer cine. Cine mudo no, cine muy elocuente. ■





La idea se gestó una tarde gloriosa de junio. Era la fiesta de fin de curso (al aire libre), el tiempo amenazaba con tormenta y la lluvia nos perdonó hasta última hora, y España ganaba a Honduras 2-0 en Sudáfrica.

Habíamos organizado un baile con orquesta para la que montamos un rudimentario y pequeño escenario con 4 palets y 8 maderas de encofrado donados por un padre. La lluvia aguó (nunca mejor dicho) el baile, pero permitió que el escenario quedara libre de músicos y fuera ocupado por un grupo de niños y niñas. De reojo contemplábamos cómo subían y bajaban, volvían a subir, saltaban, se

En la escuela Achalay, Boadilla del Monte (Madrid), esta experiencia nos demuestra que enseñar es aprender. Que es imprescindible escuchar con sensibilidad y actuar en consecuencia. Niños y niñas hablan con la acción y nosotras debemos escuchar con el corazón.

reían; se miraban y se reían aun más; se invitaban a subir para compartir la experiencia con gesto de fascinación.

La fiesta terminó y el escenario quedó arrinconado en el porche de la escuela esperando que se nos ocurriera un destino pedagógico, didáctico, propedéutico, filosófico u ortopédico. Día tras día fuimos observando cómo al entrar y

El rey de la fiesta

Paola Fedullo



salir de la escuela, niños y niñas con sus familias convertían ese desnivel en un paso obligado, en juego apasionado. Sin dudar lo decidimos que debíamos asignar al escenario un lugar protagonista

y darle la importancia que los niños y niñas le daban. Lo pintamos y lo colocamos en el centro del porche debajo de una cascada de adornos que lo coronaban como el rey de la fiesta. ■



COMPLICIDADE

Francesco Tonucci: FRATO *grafías*. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN,
Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 44.

La comanda

La escuela la hacemos todos, es un microcosmos de sociedad en que la aportación de cada uno debe encontrar su sentido. Los niños y niñas quieren sentirse inmersos y reconocidos en ese proceso. Este es un relato de cómo la participación de los niños y niñas en un hecho cotidiano del funcionamiento y organización de la escuela genera el efecto de ondas expansivas, de múltiples relaciones y enriquecimiento educativo en la infancia y en los adultos. Esta experiencia se desarrolla de modo similar en las escuelas infantiles municipales de Granada, aunque nos vamos a centrar en la Escuela Infantil Belén, con seis grupos de 0 a 6 años, sumando 115 miembros y 12 adultos –9 docentes, 1 coordinadora y 2 cocineros.



Juan Pedro Martínez

Opiniones sobre la Comanda. Recogidas en asamblea de la clase de la Campana (5 a 6 años)

Adulto: ¿Qué es la comanda?

Aida: Ir a una clase y dar buenos días y cuentas, y si hay por ejemplo 4 y 12 tenemos que sumar.

Carlos: Hay que poner los que faltan.

Clara: Cuando vamos a los ositos, si hay 5 bebés y faltan 2, pues faltan 2 y solo se quedan en la clase donde está María 3. También se hace para que los cocineros sepan cuánta comida tienen que hacer.

Marina: Es ir a la clase y sumar los que hay, y también es que se les lleva a los cocineros y saben la comida especial que tienen que hacer. En los ositos hay muy pocos.

Adelina: Hay que callarse mucho porque los que cuentan se confunden muchas veces si hablan.

María: Está para que los cocineros sepan dónde poner los platos y cuántos platos tienen que poner. Cuando estás en los ositos hay que mirar bien en las cunas por si hay alguno dormido.

Marina: Hay sillas y se saben. Siempre falta Jorge. Si, casi siempre falta.

Lucía: Para que los cocineros echen y no desperdicien la comida.

La comanda es el pedido que se hace al camarero en un restaurante para que éste traslade a la cocina el número de comensales de la mesa y el tipo de comida que cada uno solicita. Normalmente, tiene un soporte físico en un papel que sirve para que todos sepan a qué atenerse y facilitar la organización y ordenación de la compleja actividad que todo acto comunal genera, sin que la memoria gaste malas pasadas.

En nuestra escuela infantil tenemos gran variedad de grupos y edades, además de la compleja estructuración espacial del centro, con dos plantas y un aula en otro edificio en el exterior. Esto conlleva que la organización de la distribución adecuada de la comida en su distinta tipología y horarios, y del menaje necesario en cada espacio –todos los grupos comen en sus respectivas aulas- tiene que funcionar adecuadamente y que se traten de cuidar todos los mecanismos para conseguir la calidad y el ambiente agradable merecedor de tantas estrellas como el mejor de los restaurantes. Por ello la comanda, saber cuántos niños y niñas concretos hay cada día en cada grupo y si hay alguna dieta o comida especial a tener en cuenta, es una cuestión básica.

Esta necesidad del centro se ha abordado de distintos modos en su largo recorrido: sin ningún tipo de recuento, aunque las dietas o comidas especiales sí se anotaban, con lo que se preparaba para todos los miembros teóricos de cada grupo, con el consiguiente derroche de comida y de esfuerzos en la preparación y transportes; pasando los cocineros por cada grupo, que aunque aportaba una cálida relación, los pequeños siempre querían más y se complicaba el tiempo de trabajo en la cocina; pasando cada maestro acompañado de algunos niños y niñas, o mandando a estos solos en los grupos de mayorcillos, pero cada uno pasaba a la hora que le venía bien y ya no era operativo para la organización de la cocina; en fin, que durante varios años intentamos diversos modos sin llegar a consensuar una fórmula satisfactoria para todos. Poco a poco, fueron madurando los pasos para incorporar a los mayores de la clase de «La Campana» en la resolución de la comanda. Hemos avanzado confiando en las posibilidades y aportaciones que los niños y niñas han ido sumando, y compartiendo las observaciones y análisis de los adultos.

Una escuela de 0 a 6 años permite que los niños y niñas de 5 años sean LOS MAYORES, con todo lo que ello conlleva de sentimiento de afirmación personal y grupal en un momento de su desarrollo de plena incorporación de su individualidad al hecho social. Por lo general, llevan varios años en el centro, lo que les posibilita un conocimiento tanto espacial como



humano bastante amplio como para moverse con bastante autonomía, colaborar, sentirse útiles, encontrar sentido real y funcional al esfuerzo y empeño

que ponen en todo lo que hacen con motivación. En la dinámica cotidiana del grupo ya tienen sus encargos y acuerdos para repartir las responsabilidades que conlleva la vida en común. También están establecidas las colaboraciones con distintas actividades y talleres con otros grupos de edad, pero lo de la comanda y la comida adquiere una dimensión especial, porque ellos son conscientes de la importancia de su «tarea», además de esa relación tan directa, afectiva y «familiar» que tienen estas edades con la cocina y sus personas, siempre que se posibilite.

Organizativamente, incorporamos esta tarea dentro de la estructura de funcionamiento que ya existía en el grupo, con el equipo responsable de cada día de la semana. Así, por la mañana, a la hora de empezar a reunir el gran grupo en el corro de inicio —que coincide prácticamente en todas las clases de la escuela—, los cuatro o cinco miembros del equipo se organizan en dos subgrupos y recorren las distintas clases de la escuela; uno hará el recorrido por el piso de arriba visitando los grupos de 0 a 3 años y otro los grupos de 3 a 6 años de la planta baja. Llegan, entran en cada clase coincidiendo con el corrasamblea, intercambian saludos y momentos de relación, cuentan algo en relación con lo que están haciendo, cantan alguna canción que les pidan... y tratan de averiguar los que están ese día en el grupo, los que faltan y si hay alguna «comida especial». Toman nota de cada parte de su recorrido y una vez revisado —con ayuda de los compañeros de su clase o con el adulto si hace falta—, pasan a informar en la cocina y a colocar su anotación del día en el panel informativo destinado para ello, que está junto al del menú en la entrada de la escuela, donde lo podrán ver todos los familiares cuando lleguen.

Ya tenemos el escenario, la descripción del panorama donde transcurren los acontecimientos. Teníamos resuelta la función de la comanda de una manera bastante eficaz, dinámica y participativa en la línea del trabajo educativo que queríamos para nuestro centro, y de un modo gozoso en que disfrutábamos adultos y niños, pero ¿qué pasa realmente en ese trasiego de desplazamientos e intercambios de situaciones de relación?, ¿qué procesos de desarrollo y aprendizaje están en juego?, ¿qué es lo realmente importante para los pequeños y para los adultos de estas vivencias? Hemos tratado de profundizar en estas cuestiones a través de reuniones de ciclo y de equipo, seminarios de intercambio entre escuelas, seguimiento y observaciones de la acción de los pequeños, recogida de sus reflexiones, opiniones y propuestas, etc. Resumiremos algunas de las cuestiones sobre las que hemos avanzado.



La comanda hace escuela

La primera onda expansiva que se constata es que un hecho cotidiano que se convierte en ritual colectivo ayuda a crear una percepción de conjunto, un sentimiento de pertenencia e inclusión en algo más amplio que lo cercano e inmediato de la clase y los iguales en edad. Para los «mayores» que van haciendo la comanda supone visitar espacios y adultos con los que tienen una relación emotiva según la propia historia vivida por cada uno, tener conciencia de las distintas etapas por las que ha pasado y contar algunos de sus recuerdos y avances a los de otras edades. También adecuan sus maneras de estar, sus aportaciones, sus distintos lenguajes corporales, orales, musicales, etc., en función de la edad de los pequeños con los que están. Para los distintos niños y niñas de los grupos que reciben la visita significa percibir, con esas mezclas de atenta observación, interés y admiración, conocer lo diferente y a la vez próximo, la riqueza de sus experiencias y relatos, la seguridad de conocer lo que ha de venir cuando sean los «mayores». También se da una especie de parte diario de noticias importantes de la vida de la escuela



que los pequeños «correos» van transmitiendo de aquí para allá según sus impresiones o los encargos que les han transmitido: «¡Han traído un conejo a mi clase! ¿Queréis verlo?» «¡Un pendiente que hemos encontrado en el patio!, ¿no sé de quién es?; ¡es muy grande, será de alguna mamá!» «¡Llévadlo al despacho!», les dice el adulto.

Es importante también la relación con la cocina en su función educativa y que las personas que la llevan se sientan importantes e integradas como un elemento de peso dentro del proceso de construcción curricular.

La comanda abona las interrelaciones de todo tipo

Primero, la complicidad y retos a resolver entre la pareja o el trío que van a hacer la comanda: preparar el material que necesitan, ponerse de acuerdo y realizar el recorrido por los distintos espacios de la escuela; como a la mayoría les gusta mucho ir a los grupos de los más pequeños, las discusiones de quién fue la última vez son frecuentes, y a veces, hay que recurrir a consultar la última comanda que hizo ese grupete la semana anterior, así se puede comprobar la eficacia de lo anotado.

Segundo, el intercambio de miradas, lenguajes, informaciones y afectos entre las distintas edades. La llegada de dos niños de la Campana al grupo del tren (2 a 3 años) cuando están sentados en el corro siempre genera expectación, por una canción nueva que les enseñan, por alguna historia que les cuentan, por algún comentario que aportan a lo que están viendo o haciendo... y, a la vez, esa mezcla de respeto y ganas de entrar en contacto a través del juego.

Entran en la clase y se sitúan en medio del corro para realizar la tarea de apuntar las novedades del grupo. Mientras van contando, los niños y niñas pequeños juegan a tocarles y volver al corro... un pilla-pilla, pero con mucha dulzura.

Van conociendo los nombres, las circunstancias personales: de quién es hoy el cumple, quién no ha venido porque está malito de «la fiebre»; y van teniendo sus preferencias y afinidades afectivas: «¡Yo quiero ir a la clase de la hermana de Ángela, que para eso es mi amiga!»

Los niños y niñas que van haciendo las visitas pueden tener sus momentos de «revivir» afectivo con los distintos adultos de la escuela con los que en otros momentos de sus vivencias han tenido sus apegos,

y, a la vez, nosotros podemos disfrutar sintiendo que formamos parte de ese proceso de crecimiento esplendoroso que ha convertido al bebé de hace poco en este NIÑO o NIÑA en mayúscula.

Hay que destacar la importancia que niños y niñas le dan –por eso se ha incluido en el parte de la comanda– al elemento de la «comida especial». Esa dieta necesaria para el que está «malito de la tripa» supone que el cuidado y la atención individualizada tiene su presencia en esos momentos delicados. De tal modo supone ese «arropamiento» que la mayoría de ellos están muy «orgullosos» el día que tienen que ser apuntados, y claro, el que tiene una pupa en la rodilla o tos, también quiere que se le incluya en ese apartado, o el que estuvo malo hace una semana y quiere que se le siga prestando atención, independientemente de lo que haya informado su madre o padre por la mañana.

La comanda potencia los aprendizajes

Todo el terreno de la autonomía y la seguridad en sí mismo se abona enormemente, pues tienen que orientarse bien por todo el edificio, ordenarse el recorrido, explicarse ante los demás, responder a las distintas demandas que les hagan en cada grupo, en la cocina, etc. Los rituales en las formas de relaciones sociales: llamar, entrar sin aceleraciones, saludar, preguntar y responder, despedirse... con distintos adultos y con distintas edades.

Significa adecuar las formas y tonos del lenguaje oral, corporal y gestual según con quién se están relacionando, adecuarse al otro –la concentración y medida corporal con la que un niño de 5 años se sienta frente al bebé para hacerle sonar un pequeño instrumento, o la intensidad con que se expresa la niña de 3 años para contarle a los mayores que han llegado al castillo que están haciendo en su clase.

Avanzan por el recorrido del lenguaje de los símbolos gráficos y escritos, pues al principio se intentaron diversas formas de recoger sobre el papel la información que les iban dando, creando cada grupete sus propias simbologías y signos. El problema es que, para ser entendida, cada nueva anotación necesitaba de las explicaciones personales de quienes las habían realizado. Poco a poco, nos fuimos poniendo de acuerdo en cuáles eran los símbolos que serían más entendibles para todos los



pequeños y adultos, utilizando uno que representara a cada clase y una organización gráfica en la hoja de anotación que ayudara a organizar la información para que todos supiéramos «leerla».

Las diversas situaciones matemáticas que se presentan y los intercambios de conceptos que se producen en el transcurso de la acción son muy ricos para todas las edades, y se ajustan a sus capacidades: contar en distintas situaciones espaciales –corros, filas, sentados en mesas, etc.–, supone manejar los conceptos de seriación y relatividad de los puntos de vista, pues depende de en qué orden cuenten, en qué posición inician, si se tienen que contar ellos mismos, a otros compañeros que en ese preciso momento están haciendo otra tarea en otro lugar físico, etc. Resolver problemas complejos que implican operaciones y procesos de cálculo diversos, con ayuda de objetos como el ábaco o con el paso a la abstracción gráfica de la utilización de los números: si hay 25 y cuentan 22, ¿cuántos son los que faltan?; si falta 1 del equipo amarillo y 2 del rojo, ¿cuántos faltan en la clase del Castillo?

También ha tenido su recorrido ajustar la cantidad de información que se quería recoger, pues cuando los adultos hemos tratado de utilizar la comanda como un recurso para potenciar implícitamente el aprendizaje escrito, por ejemplo anotando los nombres de los que faltaban, comprobamos que

suponía aumentar excesivamente la tarea y bajaba el interés de los que la realizaban, pues querían tener tiempo también para lo que surgiera: ver el juego que estaban haciendo en esa clase o enseñar la mascota que se había traído de su casa. Había que cuidar la relación y el equilibrio entre la implicación vivencial, la percepción de sentido de utilidad social, las relaciones emocionales y los aprendizajes subyacentes en el proceso.

El reto de seguir aprendiendo juntos adultos y pequeños sigue abierto. Observando, documentando y reflexionando juntos seguro que podemos seguir mejorando y tirando del hilo del enorme potencial que suponen la multitud de situaciones que se nos presentan en cualquier ritual de la vida cotidiana, y más cuando es intergrupal entre distintas edades. Como página abierta para poder continuar el trabajo, ellos y ellas nos dejan esto:

Adulto: ¿Qué es lo que más os gusta de la comanda y qué menos?

Carlos: Cuando hay gusanitos o algo así, porque algunas veces hay cumpleaños.

Clara: ¡Tú lo que eres es un gordinflón!

Rocío: A mí me gusta más la clase de los Duendes y la de los Ositos porque cuando fue el cumpleaños de mi hermano me dio gusanitos para algunos.

Clara: A mí me gusta mucho subir a ver a los bebés, porque me gustan mucho los bebés, y por eso voy a tener un hermano.

Aída: Lo que más me gusta de la comanda es cuando nos ayudan a sumar.

Clara Xín: A mí me gusta contar. No me gusta cuando no me esperan para meter el papel.

Adelina: A mí me gusta cuando están muy callados y no me gusta que me dejen sola, que Sonia no me esperó.

Adulto: ¿Qué cosas podríamos cambiar de la comanda?

Alba: Quitarle el nombre del que falta, porque tardamos más.

Martina: Podríamos poner una tarta de cumpleaños y así apuntar si hay algún cumpleaños.

Omar: Arriba los cumpleaños que hay y abajo los que cumplen.

Clara Xín: Ponerlo dentro de la comida especial si no falta ninguno.

Adelina: Los cumpleaños de arriba ponerlos en el cuadrado de arriba y los de abajo, abajo. ■

El sudoku

un medio de desarrollo del pensamiento matemático

Considerando el juego como la actividad básica en Educación Infantil, el principal objetivo que he pretendido con el desarrollo de esta experiencia es, sin lugar a dudas, lúdico. Ofrecer a los niños y las niñas un medio novedoso, atrayente, variado y divertido con el que ocuparan –a ser posible– parte de su tiempo libre, enriqueciendo así sus momentos de ocio. Al mismo tiempo, ha constituido una de mis principales finalidades educativas el desarrollar su capacidad de reflexión y análisis, y entrenarlos al razonamiento de manera lógica y sistemática, evitando a toda costa la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar.

Desde que tuve la suerte de dedicarme a la enseñanza –ya hace algún tiempo–, siempre he utilizado el juego como una herramienta básica tanto en la presentación y acercamiento a cualquier tipo de concepto a hacer descubrir a los niños y niñas, como en el quehacer diario con ellos en clase.

Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa. En él se aúnan por una parte, un fuerte carácter motivador, y por otra, importantes posibilidades para que el niño y la niña establezcan relaciones significativas; y nosotros los educadores, organicemos contenidos diversos siempre con carácter global, evitando a toda costa la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar.

Jacinto Marín

¿Cómo surge mi interés por el Sudoku?

Mi interés por el juego que nos ocupa empezó hace ya algunos años. Surgió con el descubrimiento de un nuevo pasatiempo para las largas, plácidas y cálidas tardes de verano.

Enseguida, como me consta que a tantas y tantas otras personas, me fascinó, y rápidamente me quede «enganchado». Resultándome insuficiente el sudoku que encontraba a diario en la prensa escrita, empecé a buscar revistas especializadas en el quiosco para intentar ir elevando el nivel de dificultad de estas ya famosas cuadrículas.

Constaté al mismo tiempo que el hijo de unos amigos se interesaba también por ellos y comencé a imaginar cómo podría adaptar este juego a los más pequeños, siendo plenamente consciente desde el primer momento de sus amplias posibilidades didácticas. Inmediatamente empecé a pensar que si éste, hasta ahora desconocido juego resultaba tan motivador para mí, a los pequeños les debería producir un efecto parecido.

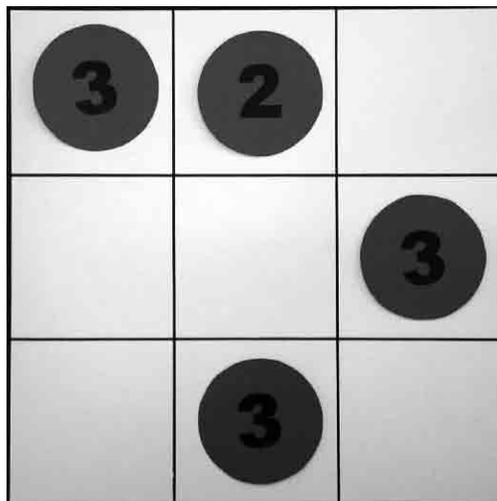
Fue en ese momento cuando empecé a crear mis primeros sudokus adaptados a los niños y las niñas de Educación Infantil, sudokus que empecé a ensayar rápidamente con los hijos de mis amigos, con los que pasaba unos días de vacaciones.

¿Qué objetivos perseguimos?

El principal objetivo que he pretendido con el desarrollo de esta experiencia es, sin lugar a dudas, lúdico. Ofrecer a estas edades un medio novedoso, atrayente, variado y divertido con el que ocuparan parte de su tiempo libre, enriqueciendo así sus momentos de ocio y, al mismo tiempo, desarrollar su capacidad de reflexión y análisis y entrenarlos al razonamiento de manera lógica y sistemática.

Junto a estos, enumerar algunas otras pretensiones perseguidas con este tipo de planteamiento pedagógico:

- Utilizar el sudoku como recurso didáctico para presentar la matemática como un juego donde nos vemos obligados a usar el pensamiento estratégico y la búsqueda de regularidades.
- Favorecer el trabajo de los antecedentes y las proyecciones evitando las suposiciones.
- Utilizar un medio lúdico para desarrollar en los pequeños conceptos puramente matemáticos.
- Desarrollar la capacidad de observación y sus estrategias para resolver problemas.
- Potenciar su creatividad e imaginación proponiendo que ellos mismos creen sus propios sudokus con elementos ya conocidos o con otros inventados.



Ellos mismos creen sus propios sudokus con elementos ya conocidos o con otros inventados.

- Favorecer la atención y la deducción de una manera lúdica.
- Mostrar distintas técnicas o procedimientos de resolución del juego favoreciendo la utilización de una personal.
- Enriquecer los hábitos de ocio de los niños y niñas de estas edades.

- Hacer de la realización del sudoku tanto en clase como en casa, un verdadero momento de placer.

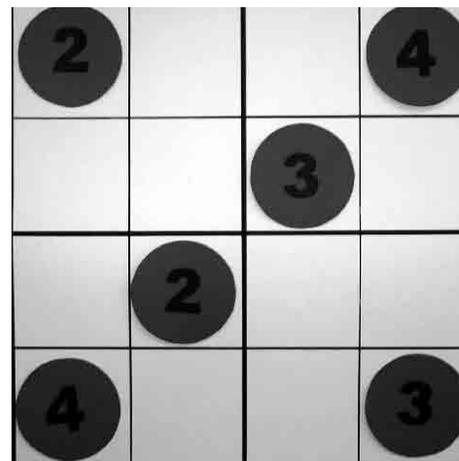
Desarrollo metodológico

Los principios metodológicos que enmarca la acción pedagógica llevada a cabo tienen en cuenta que los aprendizajes que el pequeño realiza en estas edades contribuirán a su desarrollo en la medida en que constituyan aprendizajes significativos.

Para ello, el pequeño debe poder establecer relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes. El proceso que conduce a la realización de estos aprendizajes requiere que las actividades y tareas que se lleven a cabo tengan un sentido claro para él.

Considerando la perspectiva globalizadora como la más adecuada para que los aprendizajes que los niños y niñas realicen sean significativos, he intentado en todo momento plantear como elementos a utilizar en la realización del sudoku, propuestas variadas ligadas a los centros de interés básicos que pilotan el devenir de los temas tratados en Educación Infantil: las estaciones del año, animales salvajes y domésticos, los oficios, la Navidad, los medios de transporte, etc. De esta manera, he planteado pequeños proyectos y secuencias de aprendizaje que requieren el concurso de contenidos de diferentes tipos y de distintas áreas.

La actividad física y mental del pequeño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y de su desarrollo. Esta actividad tendrá un carácter constructivo en la medida en que a través del juego, la acción y la experimentación, descubra propiedades y relaciones y vaya construyendo sus conocimientos. Desde esta perspectiva debe entenderse la consideración de las distintas clases de contenidos establecidos en el currículo, que habrá de ser tenido en cuenta a la hora de planificar las actividades procurando que su construcción progresiva se realice siempre desde la actuación del



pequeño, alrededor de problemas y situaciones concretas en los que pueda encontrar sentido porque conecten con sus intereses y motivaciones.

Mi papel como enseñante, una vez iniciados en la técnica básica del juego, ha sido fundamentalmente el de proceder con ellos al análisis de la situación presentada. ¿De cuántas filas y columnas se compone el sudoku?, ¿cuántas zonas o regiones hay?, ¿cuántos elementos están ya colocados?, ¿cuántos faltan y cuáles son?, ¿por dónde es más factible iniciar su resolución? Una vez hecha esta reflexión, deberemos dejar el tiempo necesario al pequeño para que se familiarice con el juego, darle tiempo para que descubra pausadamente las imágenes propuestas ya que las reglas del juego ya las conoce.

En todo momento es muy importante el propiciar la verbalización de sus observaciones, y una vez que los niños y las niñas están familiarizados con el análisis, reflexión y realización colectiva de los sudokus, de distintos niveles y con elementos variados, podrán empezar a jugar solos con cuadrículas individuales. La verificación del adulto será, naturalmente, siempre necesaria como constatación de la comprensión de las reglas del juego.

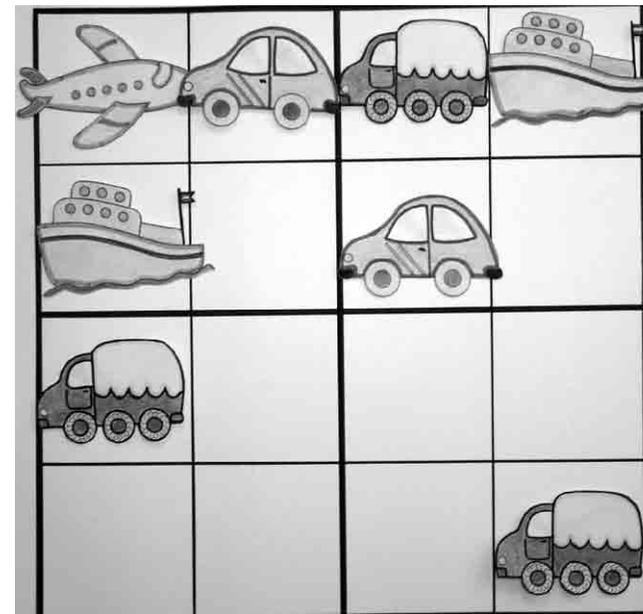
Para la obtención satisfactoria de los objetivos planteados no deberemos perder nunca de vista el aspecto lúdico de la actividad. Dos principios importantes a destacar serían, la atención y la deducción, pero siempre de manera lúdica.

Tal y como señala el propio Maki Kaji –creador de este juego– «la paciencia debe quedar sometida al interés y éste, directamente relacionado con el placer que se experimenta desde la deducción, para decidir dónde se puede poner tal o cual número. Si no se experimenta placer, es mejor dejar el juego».

Reglas del juego

En un primer tiempo iniciamos la presentación del juego con una cuadrícula de 3 x 3 en donde comenzamos trabajando los conceptos horizontal/vertical ligados a los términos fila/columna.

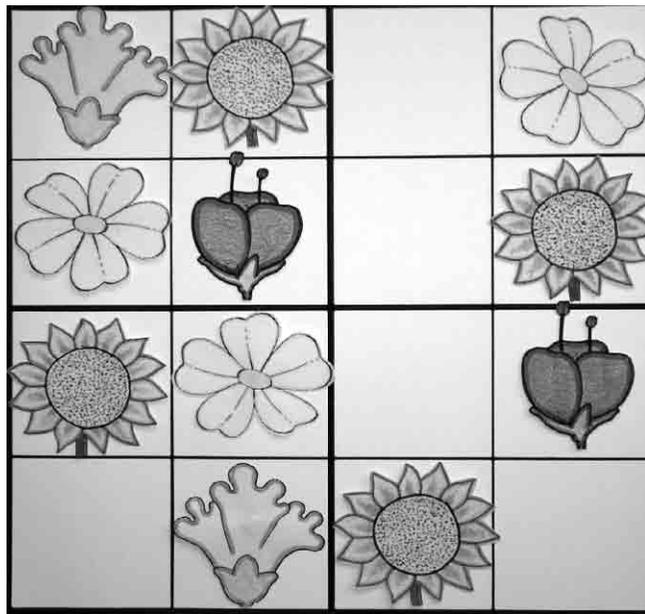
Explicamos el objetivo del juego, que es el de completar las casillas vacías según la regla clásica de los sudokus de 9 x 9. Es el mismo principio lógico: hay que rellenar las cuadrículas con las formas geométricas, los colores, los dibujos... o los números que faltan respetando siempre las normas.



Las instrucciones son sencillas: el objetivo final será el rellenar una cuadrícula de 9 x 9 celdas divididas en subcuadrículas de 3 x 3 con las cifras del 1 al 9 partiendo de algunos números ya dispuestos en algunas de las celdas. No se debe repetir ninguna cifra en una misma fila, columna o subcuadrícula. En este caso y con pequeños de estas edades, como ya he señalado, empezaremos con cuadrículas de 3 x 3 para pasar progresivamente a 4 x 4, 6 x 6 hasta llegar a las de 9 x 9 ya en el grupo de 5 años.

La unicidad de la solución debería de ser un requerimiento básico. Es decir, se supone que si el juego está bien planteado, tiene una solución única. Esto forma parte del atractivo del sudoku.

Con los niños y niñas del grupo de 5-6 años, y con un cierto recorrido y dominio de la técnica y una buena comprensión tanto de las estrategias para su resolución, como del proceso de creación, resulta interesante plantear debates en torno a ciertas cuestiones. Algunas pueden ser: la cantidad de celdas que tienen que estar rellenas para iniciar el juego, constatar si siempre hay la misma cantidad, etc. Otro problema para plantear y sobre el que se puede y debe reflexionar es el de la minimalidad. Es decir, ¿cuál es el número mínimo de datos que hay que poner para que haya una sola solución?



Naturalmente, todo este trabajo de reflexión se podrá iniciar con los mayores y se deberá continuar en otras etapas educativas posteriores, pero resulta sin duda interesante, realizar una primera aproximación ya en estas edades.

Valoración final y principales conclusiones

La sorpresa ha sido mayúscula, no solo por la atención, motivación e interés despertado en todos los grupos de niños y niñas a los que he ido proponiendo esta actividad, sino por la velocidad y ritmo de aprendizaje que, hasta ahora, siempre hemos obtenido.

Los pequeños adoran jugar con estas cuadrículas especialmente concebidas para ellos y se sienten muy orgullosos de ser capaces de realizar los mismos pasatiempos que realizan sus padres.

Jugando, divirtiéndose y sin ser conscientes de que están al mismo tiempo trabajando, aprendiendo y desarrollando habilidades básicas, los pequeños se familiarizan con las formas geométricas, los colores, trabajan la lateralidad, los tamaños... y, por supuesto, los números.

También se entrenan en reproducir dibujos, grafías más o menos simples, lo que indudablemente constituye una excelente preparación para el aprendizaje de la escritura.

Resulta interesante mostrar cómo un juego tan inocente y que puede parecer sólo un pasatiempo, tiene detrás tanta matemática.

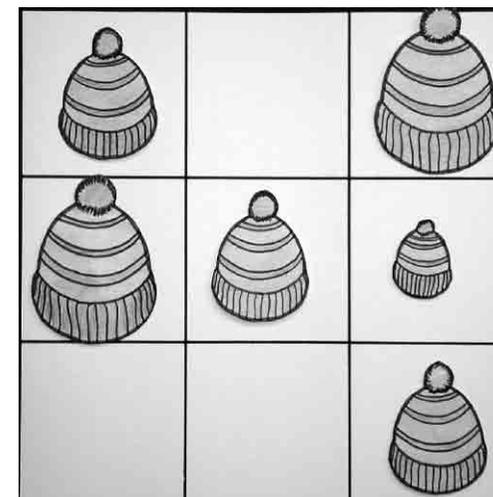
Según Maki Kaji, el sudoku no debe ser considerado como una actividad de desarrollo cognitivo, que en realidad lo es, pero ésta no debería nunca anteponerse al placer.

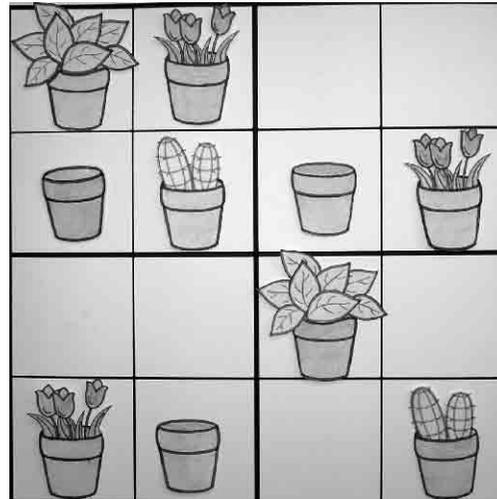
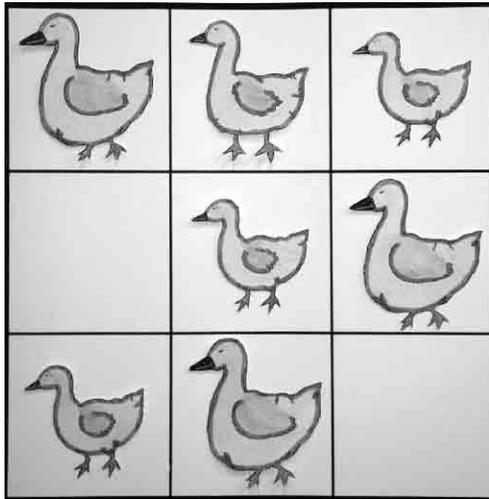
Sin llegar a ser tan drástico como él, que opina que nunca se debe utilizar el sudoku con el fin de desarrollar cierto tipo de capacidad mental o habilidad cognitiva, no puedo sin embargo, no estar de acuerdo con el hecho de utilizarlo como una actividad de la misma categoría que una tradicional y académica de sumas o simplemente de trazado de números. No es lo más adecuado, y sería contraproducente.

Lo más importante es que el sudoku sea un pasatiempo para el pequeño, una verdadera puerta de entrada al estado de ánimo creativo del ocio, el cual, desgraciadamente, hemos perdido en la sociedad actual. Asimismo, considero indispensable que los niños y niñas lleguen a conseguir un equilibrio entre lo que se resuelve y lo que se deja de resolver (sobre todo los mayores). Es importante poder tirar la toalla. Darse por vencido y reconocerlo conscientemente traerá la tranquilidad necesaria para acometer el próximo juego de forma lúdica y placentera.

El por qué de este artículo... a modo de epílogo

Una vez concluida la explicación de cómo se fue gestando la puesta en práctica de esta experiencia, su desarrollo, así como de los resultados obtenidos, me gustaría compartir a modo de anécdota, y





sin ánimo de ofender a nadie, el elemento catalizador que ha hecho que este artículo llegara a materializarse.

En un suplemento semanal de esos que inundan los periódicos de nuestro país todos los domingos, me encontré un buen día leyendo una de sus «firmas» habituales. Se trataba de una conocida escritora –de

cuyo nombre no quiero acordarme–, una de esas especialistas en todos los temas y en ninguno, cual tertulianos de esa multitud de debates a los que nuestras televisiones (con o sin publicidad) nos tienen acostumbrados desde hace ya algún tiempo.

Esta nueva especie de crónicas que tan pronto abordan el aspecto médico de la operación de nariz de cualquier famoso, como te hablan de

informática, de nanociencia, de geotérmica, música, política, «fontanería»... y, como no, de educación.

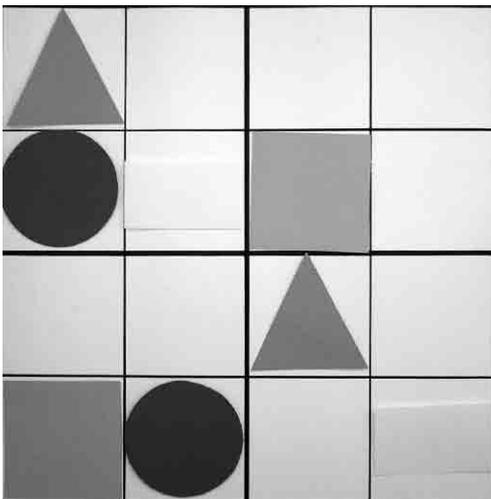
La escritora metida a periodista afirmaba sin ningún pudor en su hilvanado discurso (siempre da mucha más credibilidad), que en las escuelas hoy en día, realizábamos con nuestros alumnos las «siguientes y muy necesarias actividades: hacer sudokus (sí, sí, como lo oyen) –enfaticaba irónicamente en su sabrosa columna–, cantar canciones en inglés o regar el jardín».

Tras esta rotunda afirmación continuaba la susodicha: «Visto el panorama, me pregunto si a nadie se la habrá ocurrido que, en vez de hacer sudokus, se podría utilizar este tiempo para estudiar». Sin comentarios.

Inmediatamente, cogí lápiz y papel y me puse a redactar esta breve reflexión sobre mi trabajo, que tengo el gusto de compartir con todos vosotros. ■

Referencias bibliográficas

AAVV (1990): *La Educación Infantil de 0 a 6 años*, Madrid: Ed. Paidotribo.
 RESNICK, L. B. y FORD, W. W. (1991): *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*, Barcelona: Paidós-MEC.
 ALSINA I PASTELLS (2006): *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*, Barcelona: Octaedro.



Psicomotricidad en la infancia: entender el cuerpo y el movimiento

«A Pedro Pablo Berruezo y Adelantado, apasionado por la psicomotricidad y por la vida, gran conocedor del desarrollo del ser humano, con quien compartí las ideas esenciales.»

Alfonso Lázaro

Este artículo pretende presentar, de manera sucinta, la concepción psicomotriz del desarrollo humano anclada en lo corpóreo entendiendo que el cuerpo vincula al cerebro y a la mente. Se ilustra esta concepción en forma de una pirámide que contiene fases y etapas de ese desarrollo. A continuación, se extraen tres importantes consecuencias de la definición de Psicomotricidad, y el artículo acaba llamando la atención sobre algunos mitos de la primera infancia y proponiendo entornos enriquecidos para favorecer el desarrollo de los niños y niñas que crecen.

Alfonso Lázaro

de la Universidad de Murcia, Pedro Pablo Berruezo, con quien compartimos gran parte de esas deliberaciones. Allí se explica cada una de las etapas y fases que la componen. Tal como decíamos en nuestra última publicación (Lázaro, 2010),

de la evolución de nuestra especie ha conseguido ofrecernos como dotación genética en el momento de la concepción y el nacimiento. Sobre ese pilar básico, y en interacción con el ambiente, el individuo humano pone en marcha el desarrollo de procesos madurativos que le permiten conseguir determinados logros, sobre los que se activan nuevos procesos y se adquieren nuevas conquistas. Y así sucesivamente hasta alcanzar la madurez y la autonomía.

La pirámide del desarrollo humano

Desde hace varias décadas hemos profundizado en la concepción del desarrollo humano que, tras muchos debates y deliberaciones, ha tomado forma de una pirámide del desarrollo que nos sirve como modelo que sustenta nuestra práctica pedagógica con niños y niñas en edades de crecimiento tanto con dificultades como sin ellas. Esta pirámide se publicó por primera vez en la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* (www.iberopsicomot.net) en el número 34 de homenaje a nuestro gran amigo y profesor

presentamos nuestra concepción del desarrollo humano como un devenir continuo y jalonado de procesos que se van activando y adquisiciones que se van consiguiendo, que dan la posibilidad a que sobre estos crezcan y se consoliden nuevos logros y capacidades más elaboradas. La reflexión que nos ha conducido a diseñar este modelo procede principalmente de nuestra experiencia en el ámbito de la psicomotricidad pero también de nuestro trabajo terapéutico y educativo con niños y niñas que presentan desarrollos con y sin dificultades.

La potencialidad de nuestro desarrollo proviene, sin lugar a dudas, de lo que el camino



La definición de Psicomotricidad y sus consecuencias

La definición propuesta por el Fórum Europeo de Psicomotricidad en 1996 y adoptada con algunas modificaciones por la Federación de Psicomotricistas del Estado Español, expresa lo siguiente (Estatutos, p. 2): «Basado en una visión global de la persona, el término ‘psicomotricidad’ integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad» (Berruezo, 1996, 60). La primera presentación pública de las distintas asociaciones que constituirían esta Federación tuvo lugar en el III Coloquio Nacional de Psicomotricidad, celebrado en el Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel) en el mes de mayo de 1996.

Hemos expresado en muchas ocasiones que de esta definición se pueden extraer tres valiosas consecuencias, tres fundamentos importantes, tres certezas que marcan el origen y el devenir de esta disciplina.

La primera de estas derivaciones tiene que ver con el paralelismo existente en el desarrollo del niño/niña, por lo menos hasta que acaba de construirse el «esquema corporal» –once/doce años de edad madurativa–, entre los aspectos motores y los aspectos psíquicos. Motricidad y psiquismo conforman las dos caras de una misma moneda. Y, para comprender esta idea, no hay más que citar un par de ejemplos: cuando el niño/niña nace una manera de comprobar si su

potencialidad bioneurológica no aparece mermada consiste en examinar los reflejos.

Los reflejos constituyen reacciones a determinados estímulos sensoriales que producen respuestas motoras «innatas», no aprendidas. En este sentido, se afirma que dichas respuestas condensan el saber acumulado de la especie, esto es, que no están ahí porque sí, sino porque nosotros formamos parte de un lar-

go proceso evolutivo de millones de años que ha ido dejando su poso. Igualmente se utilizan los reflejos, sobre todo su no desaparición, para detectar anomalías o dificultades en los procesos de desarrollo.

Por otra parte los requisitos básicos para que el niño o la niña puedan expresar el lenguaje humano, algo sumamente complicado y difícil y que requiere también un largo proceso de aprendizaje en el tiempo, no son más que actos motores: masticar, deglutir y comer.

En segundo lugar, el abordaje psicomotor se dirige a la personalidad global del ser humano. Por esta razón, se le concede mucha importancia a la educación de los procesos tónico-emocionales que constituyen la columna vertebral de la intervención psicomotriz y que modulan la personalidad del ser humano. Ya Wallon



Juego simbólico en el aula de Psicomotricidad del Colegio Gloria Fuertes.

(1979) decía que a través del tono muscular se expresa la urdimbre de nuestras relaciones y no le faltaba razón. Desde esta concepción de la Psicomotricidad no nos interesa contribuir a educar niños/niñas muy inteligentes que luego se conviertan en brillantes profesionales, víctimas de torpeza, inhibición motriz o cualquier otro desorden psicomotor e incluso psicológico. Queremos contribuir a educar niños y niñas con una personalidad en armonía en los que los distintos aspectos que la componen estén equilibrados.

En tercer lugar, de la definición se deduce la importancia fundamental del aspecto relacional en la construcción del edificio del pensamiento. Las bases del surgimiento del símbolo se encuentran sin lugar a dudas en la interacción; las acciones conjuntas (Bruner, 1994)

conforman el sustrato esencial para el nacimiento del signo cuya función primordial es la comunicación.

Como decíamos en nuestra última publicación conjunta (Berruezo y Lázaro, 2009) el gran psicólogo ruso Vygotski (1979, 192) enunció lo que se conoce como la «Ley general del desarrollo» y que postula:

«En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.»

Nos llama poderosamente la atención que Lev Semionovitch Vygotski, en los años 20 del pasado siglo –murió de tuberculosis en 1934– se adelantara con esta afirmación a toda una pléyade de estudios que se han seguido llevando a cabo hasta nuestros días y que no hacen sino confirmar su ingente intuición: las herramientas simbólicas, es decir, las palabras se originan en las interacciones entre los seres humanos. Y de otra manera, desde un planteamiento más biológico, dicen lo mismo Maturana y Varela (1996) en un texto, ya clásico, *El árbol del conocimiento*:

«Las palabras, ya sabemos, son acciones, no son cosas que se pasan de aquí para allá. Es nuestra historia de interacciones recurrentes la que nos permite un acoplamiento estructural interpersonal efectivo, y encontrar que compartimos un mundo que estamos especificando en conjunto a través de nuestras acciones» (Matura y Varela, 1996, 200).

Pero para poder comprender mejor estas afirmaciones se hace necesario reflexionar sobre un hecho que, a menudo, en el desarrollo del niño pasa desapercibido: la contribución de los juegos de repetición a la aparición de la intencionalidad. Ángel Rivière, en un precioso artículo, también clásico pero que conserva toda su vigencia, titulado «Interacción y símbolo en autistas» (Rivière, 1983) desgrana que la aparición de la intención se asienta sobre dos bases: la predictibilidad y la anticipación. A través de estos juegos (cucú; tras-tras) emerge esta capacidad gracias a la atribución de intenciones por parte de la madre o persona que cuida al niño, lo que conduce a que exista una comunicación intencional que podríamos situar en el IV estadio piagetiano, entre los 8 y los 12 meses. En este período el niño dispone de dos repertorios distintos de acciones; uno de ellos con esquemas dirigidos al objeto y el otro con esquemas dirigidos a las personas.

Ambos repertorios se fusionan en el siguiente período, estadio V piagetiano (12-18 meses), para dar lugar a la aparición de los protoimperativos (el pequeño emplea al adulto para obtener el objeto) y los protodeclarativos (el pequeño utiliza el objeto para atraer la atención del adulto). Esta intención comunicativa conlleva un cambio muy importante en la topografía de los esquemas interactivos. Los esquemas de acción muestran un ciclo completo. El pequeño se dirige al objeto, lo consigue y se cierra el ciclo. Los esquemas de interacción suponen que la conducta del niño constituye sólo una fracción de la total porque el adulto la tiene que completar. El pequeño tiende los brazos al adulto, pero el acto sólo se completa cuando éste lo coge en brazos. Estos

esquemas interactivos, estos formatos como los llama Bruner (1994), se encuentran en el origen de la interacción intencional del niño, son índices; a través de ellos adulto y pequeño, pequeño y adulto comparten la acción y la atención y este compartir constituye el nacimiento de los símbolos. Las palabras, tal como hemos anunciado, nacen de las acciones.

Dimensiones corporales

En un artículo que volvíamos a editar en el número 34 de la *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* (RIPTC), el gran maestro Pedro Pablo Berruezo Adelantado, desaparecido tempranamente –«temprano levantó la muerte el vuelo» como dice en su Elegía Miguel Hernández– analizaba cuatro dimensiones corporales que se fueron configurando en su pensamiento desde la reflexión y la experiencia psicomotrices con fines didácticos.

Dimensión funcional. El cuerpo hace, se mueve, utiliza el movimiento para sus propios fines, para conseguir sus objetivos más perentorios: ir hacia el mundo de los objetos. Desde que el niño nace, utiliza el movimiento, primero para separarse del suelo y levantar la cabeza, después para sentarse, arrastrarse, y gatear, y, finalmente, para andar, correr, subir y bajar escaleras con la finalidad de explorar el mundo o de asir los objetos de su interés. Es una dimensión puramente motriz, que se inicia con la motricidad espontánea, con el ajuste espontáneo y global y cuya evolución nunca tiene fin: siempre se puede ejercitar una acción más compleja con los objetos.



Saltar juntos en la gran cama elástica es una aventura.

Dimensión emocional. El cuerpo que experimenta, que expresa, que siente. Los aspectos tónico-emocionales en la base de la experiencia del niño y la niña pequeños. Fueron los grandes pioneros de la Psicomotricidad como disciplina, Wallon (1979) y Ajuriaguerra (1983) quienes postularon que las emociones, esencialmente, tienen una función de expresión, una función plástica, que son una formación de origen postural y que tienen por material el tono muscular. Los estudios actuales sobre las emociones y los sentimientos se han abordado desde la Neurociencia y sus hallaz-

gos, en los últimos años, contribuyen a un mayor entendimiento respecto a su origen, a su localización cerebral y a las relaciones entre el cuerpo, el cerebro y la mente. Hoy se sabe que las emociones se encuentran al servicio de la supervivencia de la especie (Mora, 2000) y se distingue entre emoción y sentimiento (Damasio, 2005; 2010). Básicamente, la emoción consiste en un programa de acción que se desencadena automáticamente en presencia de un estímulo emocionalmente competente y el sentimiento es la percepción de ese estado, la conciencia de la emoción.

Dimensión racional o cognitiva. El cuerpo que conoce, que aprende y que organiza el mundo en claves espacio-temporales. La obra de Piaget (1982) pone de relieve que la primera inteligencia es de origen sensorio motriz y que la capacidad para el lenguaje, para la imitación diferida, para el dibujo y para el juego simbólico constituyen las herramientas que el pequeño y luego el adulto utilizaran para adquirir un conocimiento sobre el mundo más elaborado. Uno de los vectores que traspasan las diferentes etapas del desarrollo humano en nuestra pirámide se expresa como «De la interacción al símbolo».

Dimensión relacional o comunicativa. Desde la construcción del vínculo de apego hasta la expresión de las emociones sociales (orgullo, vergüenza, culpa, admiración, compasión, etc.) se extiende un camino que no se puede transitar sin los otros. El papel del padre, madre o cuidador se tornará esencial en las primeras fases del desarrollo para catapultar al ser humano al universo de las relaciones sociales. La otra orientación del sentido de nuestra figura se enuncia como «De la emoción a las habilidades sociales».

Estas dimensiones constituyen, en nuestra opinión, cuatro ejes fundamentales en virtud de los cuales se pone de relieve la presencia del cuerpo en el cerebro y en la mente y, por ende, en el mundo. Pedro Pablo Berruezo lo expresaba así en el final de su artículo, con una visión fenomenológica compartida, derivada de Merleau-Ponty (1994):

«Nuestro cuerpo, nuestra acción corporal es un intermediario, lo que nos permite ser y estar en el mundo. La psicomotricidad, al ocuparse de este cuerpo mediador, atendiendo a su multidimensionalidad que le permite hacer, sentir, conocer y comunicar, puede contribuir de un modo muy significativo a la construcción de la propia identidad y a la adaptación del individuo a su medio social y cultural, en condiciones de poder expresarse y desarrollar sus capacidades, teniendo así al alcance de su mano la posibilidad de ser feliz, sintiéndose bien dentro de su cuerpo» Berruezo, P.P. (2009).

Y de una similar manera escribíamos acerca del cuerpo con nuestro amigo común José Emilio Palomero en el monográfico de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*:

«Desde este punto de vista, cobra una especial relevancia el discurso de la Psicomotricidad. Un discurso que, como ya hemos señalado, defiende la relevancia del cuerpo como lugar desde el que el ser humano vive la afectividad, la emoción y el deseo, como soporte de nuestra sexualidad, como habitáculo de nuestros fantasmas inconscientes, como vehículo de nuestra presencia en el mundo, como instrumento primordial de relación, comunicación y diálogo, como antesala del pensamiento y del lenguaje, como instrumento que nos sirve para medir, calibrar y procesar la información, como referencia espacial y temporal, como mediador instrumental de cualquier relación o actividad humana, como herramienta que hace posible nuestra adaptación al mundo... En síntesis, como eje central sobre el que gira la construcción integral e integrada de nuestra personalidad.» (Lázaro, 2000)

Entornos enriquecidos para Educación Infantil

Los entornos enriquecidos siguen generando controversias, sobre todo cuando se deducen



Objetivo común en cama elástica colgante.

implicaciones de cara a la maduración o al crecimiento del cerebro humano. Una obra que nos parece esencial para aclarar estas implicaciones se titula *El mito de los tres primeros años*, de John T. Bruer (2000).

Examina con rigor y a la luz de estudios neurobiológicos tres hechos esenciales que vinculan desarrollo del cerebro e infancia. El primero de ellos se refiere al aumento y crecimiento del cerebro humano durante los primeros meses y años después del nacimiento; el segundo tiene que ver con la existencia de

períodos críticos en el desarrollo del cerebro, y el tercero analiza la influencia de los entornos enriquecidos en el desarrollo cerebral. Estos tres hechos, magnificados por determinados estudios poco consistentes y mezclados con alineamientos políticos, se han convertido en los mitos de la primera infancia, en la sociedad americana y, quizás, también en la nuestra.

En resumen, este autor afirma, respecto al primero de ellos, que tener más sinapsis no significa tener más vigor cerebral.

«Durante la infancia, las densidades sinápticas siguen siendo mucho más elevadas que las del cerebro maduro adulto. Sin embargo, de acuerdo con los mejores datos neurocientíficos disponibles, este proceso se encuentra, principalmente, bajo el control de los genes, no del entorno. La cantidad y la calidad de la estimulación precoz no influye ni en el momento ni el ritmo de la formación de sinapsis» (Bruer, 2000, 214).

En cuanto al segundo hecho, distingue muy claramente entre plasticidad pendiente de experiencias (especie) y la plasticidad dependiente de experiencias (cultura). «Los períodos críticos se limitan a la adquisición de capacidades y conductas propias de la especie: la visión, la audición, el movimiento, el lenguaje, la memoria básica y quizá algunas conductas sociales y emocionales típicas de la especie. (...) El aprendizaje de las aptitudes y capacidades transmitidas culturalmente –lectura, aritmética, ajedrez, música– no se limita a unos períodos críticos y se lleva a cabo mediante los mecanismos de la plasticidad cerebral dependiente de la experiencia, que actúan durante toda la vida» (Bruer, 2000, 216).

En cuanto al tercer hecho, está claro que «los entornos enriquecidos pueden influir en la estructura del cerebro mediante los mecanismos de la plasticidad cerebral dependiente de la experiencia» (Bruer, 2000, 219). En la actualidad las relaciones entre educación y neurociencia tienen puentes entre la investigación pedagógica y la investigación sobre el cerebro humano y todo ello contribuye a entender cómo aprende el cerebro y, por tanto, a tener en cuenta este hecho para organizar más adecuadamente la tarea de enseñar. (Rodríguez, 2009; Ortiz, 2009).



Un entorno enriquecido es aquel espacio en el que se pueden desarrollar las estimulaciones básicas del desarrollo humano: táctiles, propioceptivas y vestibulares. Ejemplos de entornos enriquecidos son las aulas de psicomotricidad o las aulas multisensoriales y de relajación.

No obstante, diseñar ambientes flexibles, reflexionar sobre materiales adecuados, presentar objetos atractivos, en la misma aula-clase de ambos ciclos de Educación Infantil nos parece un camino apropiado para mejorar la calidad de la intervención educativa. No cabe duda que siempre debe haber un adulto que sepa entender el desarrollo infantil, querer a los niños y niñas y a la vez saber poner límites educativos. ■

Referencias bibliográficas

AJURIAGUERRA, J. de (1979): *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona: Toray-Masson. 4ª edición.
 BERRUEZO, P.P. (1996): «La Psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza», *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, nº 53; 57-64.

Jugando con grandes objetos.

BERRUEZO, P.P. y LÁZARO, A. (2009): *Jugar por jugar. El juego en el desarrollo psicomotor y en el aprendizaje infantil*, Sevilla: MAD.
 BRUER, J.T. (2000): *El mito de los tres primeros años*, Barcelona: Paidós Transiciones.
 BRUNER, J. (1994): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa. 2ª edición.
 DAMASIO, A. (2005): *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Barcelona: Crítica.
 –(2010): *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona: Destino.
 LÁZARO, A; PALOMERO, J.E.; FERNÁNDEZ, M.R. (2000): «La psicomotricidad y su desarrollo en el umbral del siglo XXI», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 15-20.
 LÁZARO, A. (2010). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*, Zaragoza: Mira. 2ª edición.
 MATURANA, H. y VARELA, F. (1996): *El árbol del conocimiento*, Madrid: Debate.
 MERLEAU-PONTY, M. (1994): *Fenomenología de la percepción*, Barcelona: Península. 3ª edición.
 MORA, F. (2000): «¿Qué son las emociones y los sentimientos?», en F. Mora (ed.): *El cerebro sintiente* (pp. 17-34), Barcelona: Ariel Neurociencia.
 ORTIZ, T. (2009): *Neurociencia y educación*, Madrid: Alianza Editorial.
 PIAGET, J. (1982): *La construcción de lo real en el niño*, México. Fondo de Cultura Económica. 10ª reimpresión.
 RIVIÈRE, A. (1983). «Interacción y símbolo en autistas», *Infancia y Aprendizaje*, 22, 3-25.
 RODRÍGUEZ, F. (2009): *Educación y neurociencia. Psicología Evolutiva*, Vol. 15, 1, 5-12.
 WALLON, H. (1979): *Del acto al pensamiento*, Buenos Aires: Psique.
 VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.

Conversando con...

Philippe Meirieu

David Altimir: ¿El objetivo de la educación es *aprender a pensar*?

Philippe Meirieu: Sí, creo que es un objetivo cada vez más fuerte y que viene impuesto por la evolución de nuestra sociedad. En 1970 salió una gran publicación de la Unesco que se titulaba *Aprender a ser* y creo que expresaba muy bien el hecho de que entonces lo importante era existir en el mundo en cuanto que sujeto. Ahora vemos que el caos, esta diversidad extraordinaria que está emergiendo y esta multitud de fenómenos, que no siempre son fáciles de entender, exige de los individuos que aprendan a pensar en situaciones mucho más complejas que hasta ahora. Hay una evolución social que exige del individuo que se desembarace de lo que yo denomino pulsional, sobreactivado por la sociedad ultraliberal, para aprender a pensar y tomar distancia de todo y de todos quienes intentarían manipularlo. Por

Este pedagogo francés es uno de los intelectuales de la educación más lúcidos e influyentes en la actualidad. Sus ideas pedagógicas son fruto de su experiencia como profesor de secundaria, como maestro de maestros y también como investigador. Sus obras cuestionan la realidad y aportan elementos de debate y reflexión a los temas más candentes en educación.

eso pienso que es un objetivo importante y que es un objetivo de la institución escolar, pero también de la democracia, es decir que no hay democracia posible si no se enseña a los individuos a pensar y a pensar de manera autónoma.

D. A.: A menudo se refiere al oficio de maestro como un equilibrio entre diferentes tensiones. Pensando en los maestros del 0-6, ¿cómo pueden conjugar la paradoja de caos y control? Porque aquí parece que tengamos que controlar el caos con la burocracia, la competencia, el

David Altimir

artificio... no sé si en Francia ocurre lo mismo.

P. M.: Sí, exactamente se da el mismo problema en Francia... Creo que hemos desarrollado una serie de fenómenos sociales que hacen que, a veces, podamos tener miedo ante el caos y ante este miedo a menudo tenemos la tentación de arreglar el problema del caos con la contención, o sea con un reforzamiento del autoritarismo, de la evaluación, del pilotaje tecnocrático, como en los peores escenarios de ciencia ficción, con una organización que a fuerza de ser controladora devendría inhumana, con una forma de rigidez social. Y creo que para los enseñantes es lo mismo, ven llegar a sus clases niños y niñas que son diferentes de los de hace 20 o 30 años, unos pequeños, a veces, con una excitación personal considerable y frente a esto puede haber la tentación del maestro de tratar la excitación con

la normalización, y esto es ir en contra de los objetivos de la educación. Por esta razón pienso que tenemos que tratar esta sobreexcitación con lo que denomino la normatividad, es decir la capacidad de construir situaciones donde los pequeños pueden descubrir la utilidad de sus propias normas y la utilidad de las normas para vivir juntos. Por lo tanto, la cuestión es saber si, en relación con el caos, imponemos desde el exterior una organización burocrática, tecnocrática, un autoritarismo que dé seguridad a los adultos o si establecemos situaciones en las cuales los pequeños puedan aprender a simbolizar el caos y a controlar por ellos mismos el caos que hay en su interior y el caos en que están inmersos. Esta es la verdadera cuestión y si no hay un cambio en el ámbito pedagógico corremos el riesgo de tener, tanto en la escuela como en toda la sociedad,

un tratamiento del caos con una seguridad casi policial. Nos encontramos en un momento de nuestra historia en que paradójicamente el liberalismo libera las pulsiones, pero como que los principios tecnocráticos tradicionales ya no funcionan estamos tentados de arreglar el problema del caos con el autoritarismo y no con la pedagogía. Pienso que la pedagogía es una alternativa al autoritarismo y que es muy importante que, desde muy pequeños, los niños y niñas aprendan a controlarse y no a que los controlen. Hay dos posibilidades: o los pequeños se controlan o los adultos los controlan, y si son los adultos los que los controlan nos situamos en una pedagogía normativa, no en una pedagogía que permite la emergencia de la libertad. Actualmente existe la tentación de controlar a los pequeños para que no vivan en el caos, pero esto no hace posible necesariamente que aprendan a controlarse.

D. A.: Usted ha escrito que hay que ser joven para ser contestatario...

P. M.: Sí, y hay que ayudarlos a pensar para que sean autónomos, para que sean capaces de pensar por ellos mismos. Es un problema real pensar por uno mismo, es difícil y también es un riesgo, pero es la base de la democracia. Un país donde no se

piensa por uno mismo es un país donde la democracia no es posible. El caos que ha sido engendrado por el liberalismo también puede preparar el retorno de una dictadura, porque el caos da miedo, inquieta. Los pequeños que llegan a la escuela sobreexcitados inquietan a los maestros, y ante esta inquietud pueden estar tentados de desarrollar justamente una pedagogía muy normalizadora, muy represora, muy limitadora, una pedagogía que no permita al individuo, al sujeto, pensar por sí mismo y hacer de sí mismo el propio sujeto, devenir él mismo sujeto.

D. A.: ¿Cómo ve el diálogo entre la enseñanza y el aprendizaje en esta dimensión de la pedagogía que acaba de evocar?

P. M.: Pienso que es el diálogo que los pedagogos han formalizado desde hace mucho tiempo entre la necesidad de crear situaciones de descubrimiento y la necesidad de crear situaciones de formalización. El pequeño necesita participar en situaciones de descubrimiento, de aprendizaje que construye el educador y en las cuales sitúa instrumentos, limitaciones, pero limitaciones fecundas que permiten acceder al pensamiento. Después, hay que salir de estas situaciones de descubrimiento para construir situaciones que yo denomino no de normalización, sino de

formalización. Es decir, que hay que construir situaciones donde hay una identificación de las adquisiciones, una reconstrucción coherente de lo que se ha descubierto, una identificación de lo que se ha comprendido y un trabajo sobre la transferencia de lo que se ha adquirido. Por lo tanto creo que lo importante con respecto a los maestros de la primera infancia es que sientan la necesidad de alternar en el trabajo cotidiano situaciones de descubrimiento para el pequeño donde pueda expresar su libertad en unos marcos concebidos para ello, y situaciones donde se necesitará un tiempo de concentración, atención, silencio, rigor, de poner en orden y de interiorizar lo que se haya adquirido.

D. A.: ¿Siempre es así, del descubrimiento a la formalización, o también puede ser a la inversa?

P. M.: Evidentemente, también puede ser al revés. Para los pequeños de 0 a 6 años, y teniendo en cuenta la evolución psicológica, pienso que lo importante es dar prioridad a este movimiento que va del tanteo, del descubrimiento, a la formalización. Son necesarios momentos de actividad, pero no se tiene que hacer activismo. En Francia, a veces vemos, en los que se ocupan de la primera infancia, esta tentación del activismo: se hace hacer permanentemente,

pero casi nunca se hace reflexionar. En cambio las investigaciones que hemos llevado a cabo desde hace unos años demuestran que a los niños y niñas más pequeños hay que hacerlos actuar, hay que hacerlos descubrir, hay que hacerlos manipular, hay que hacerlos construir, pero hace falta también hacerlos pensar. Es decir, hacerlos reflexionar sobre lo que han comprendido y no sólo sobre lo que han hecho, sobre el que han aprendido y no sólo sobre el que han construido. Porque el pequeño sabe expresar fácilmente lo que ha hecho, pero no necesariamente lo que ha comprendido y lo que ha adquirido mentalmente. Y aquí es donde la selección social interviene más, porque refuerza la fractura entre los que están en el *hacer* y los que están en el *comprender*. Un cierto número de niños y niñas, especialmente los de los medios populares, se encuentran siempre en el *hacer*, y sus padres que también, los incitan a hacer del éxito material el criterio del éxito escolar. Pero el criterio del éxito escolar no es sólo conseguir materialmente hacer algo, con cubos, etc., sino que es *comprender* cómo hemos llegado a ello, cómo lo hemos hecho, y aquí hay todo un trabajo de formalización, de metacognición, que es absolutamente esencial y que considero completamente determinante si

no queremos dejar que la selección social, en particular con estos niños y niñas pequeños, se apodere de la escuela. Tengo que decir que un cierto número de enseñantes, que son enseñantes progresistas, a menudo han subestimado los tiempos de reflexión en provecho de los tiempos de actividad y han creído que hacer *hacer* era suficiente. Pero cuando hacemos *hacer*, efectivamente ponemos a los pequeños en situación de adquirir autonomía, de descubrir, de tantear, pero precisamente para los pequeños menos favorecidos también hay que pensar en tiempos de atención, de reflexión, de concentración. Un buen número de pedagogos han insistido en esto. María Montessori, Célestin Freinet, incluso Pestalozzi insistieron mucho en este aspecto, y creo que actualmente disponer de estos *tiempos* es todavía más importante, porque vivimos en una sociedad que cultiva la dispersión y donde la educación es precisamente lo inverso de la dispersión, es decir el aprendizaje de un pensamiento que se construye en convergencia hacia alguna cosa, que construye su atención y que no está en el estallido permanente.

D. A.: Para conseguir hacer este ejercicio de metacognición con los más pequeños, ¿hay que revisar los verbos hablar y escuchar?

P. M.: Y tanto que sí. Hay que hablar, pero efectivamente hemos de estar en la dialéctica hablar-escuchar y sobre todo hay que aprender a hablar bien. Aquí también nos encontramos delante de un problema social importante. El que tiene éxito en la escuela es el que habla con precisión, es decir quien está más cerca de decir lo que desea decir. El aprendizaje escolar y el aprendizaje intelectual, el aprendizaje del pensamiento es el aprendizaje de la distinción. Aprendemos a distinguir las cosas. En casa aprendemos a distinguir lo que está permitido de lo que está prohibido, aprendemos a distinguir el ámbito privado del ámbito público... En la escuela aprenderemos a distinguir progresivamente el lenguaje oral y el lenguaje escrito, aprenderemos a distinguir las letras, las figuras geométricas, un triángulo, un cuadrilátero, y así aprenderemos progresivamente a distinguir. Aprender a hablar bien es aprender a ir siempre hacia una palabra que no se conforma con la aproximación y que se esforzará con el pequeño para estar lo más cerca posible de lo que se quiere decir. Esta es la razón de por la cual con los niños y niñas pequeños creo que es absolutamente esencial proceder a reformulaciones sistemáticas, este es el papel del

adulto, decirle: «si lo he entendido bien es esto el que has querido decir». Reformulamos para destacar las aproximaciones, para alejar las formas lingüísticas que no sean precisas y rigurosas, porque para el pequeño de 0 a 6 años no hay diferencia entre aprender a hablar y aprender a pensar. A través de la exigencia de un lenguaje riguroso, de un lenguaje que va precisamente a aquello esencial, se aprende a estructurar el propio pensamiento.

D. A.: Entonces será preciso que nosotros como enseñantes primero aprendamos a hablar...

P. M.: Hace falta que aprendamos a utilizar las palabras exactas. Por ejemplo, muchos enseñantes confunden un error y una falta y, en francés, ésta es una distinción importante. Un pequeño puede cometer un error sin que sea una falta y creo que el enseñante ha de aprender a decirle: «has cometido un error pero no es grave, no es una falta». Es necesario que el pequeño aprenda progresivamente a distinguir un cierto número de cosas. En el registro cognitivo, puramente lógico-deductivo, distinguirá formas geométricas, normas, distinguirá la substracción de la adición, y después progresivamente distinguirá conceptos, distinguirá la compasión y la generosidad, el humor y



la ironía, entenderá que hay cosas que humillan y cosas que no... Etcétera. O sea que aprender a hablar es aprender a pensar con precisión, es aprender a no estar satisfecho, a no conformarse con la aproximación para entrar en una palabra que está poseída por el deseo de estar lo más cerca posible de lo más exacto, de estar en la exigencia de la precisión, del rigor, de la exactitud y progresivamente de la verdad. Y es esta exigencia la que permitirá la formación del ciudadano, y su implicación en el debate democrático. Entre las distinciones fundamentales, hay una que es constitutiva de la democracia, que hay que trabajar con los pequeños desde muy temprano: la distinción entre el saber y el creer. El pequeño

tiene que ser capaz de distinguir que hay cosas que sabe, que provienen de un consenso en que todo el mundo está de acuerdo, y que hay cosas que pertenecen al creer, a su propia subjetividad, a su propio pensamiento personal, y que no es lo mismo, que hay diferencias fundamentales. Esta diferencia entre el saber y el creer, entre el hecho y la opinión es una distinción en que no hay democracia posible. La democracia es el hecho de hablar juntos distinguiendo lo que es objeto de saber, y sobre el cual hay que ponerse de acuerdo, de las opiniones que se enfrentarán para intentar construir el bien común. Por lo tanto vemos que aprender a pensar, aprender a hablar, requiere realmente un trabajo lo más cercano posible del alumno, un trabajo que pondrá en práctica lo que Rogers denominaba la reformulación empática: «Si lo he entendido bien has querido decir esto», y el pequeño responderá: «no, no quería decir esto», «pues quizás querías decir esto...». Y llegaremos progresivamente a una palabra que estará estructurada, a una frase que será correcta, a una manera de expresarse en la cual el pequeño se reconocerá y que será la más cercana a lo que él quiere decir. Y este es el mejor servicio que el educador puede ofrecer, hacer al pequeño capaz de una palabra exacta.

D. A.: Según una cierta concepción de la pedagogía, de ciertas escuelas más paidocéntricas, los enseñantes quizás tenemos tendencia a pensar que antes de saber hace falta que los pequeños crean...

P. M.: En todo pensamiento humano hay parte de creencia y parte de saber. Nunca se podrá separar completamente el creer y el saber. Siempre hay una parte de creencia en el saber y siempre

queda algo del saber en las creencias. El esfuerzo para distinguir interiormente una cosa de la otra es un trabajo personal, una especie de higiene mental, de decir: «tengo el derecho de creer en la metempsicosis, las libélulas cuando se mueren se convierten en vacas», tenemos el derecho de creer, no podemos impedir que el pequeño crea, pero ésta es su creencia, nosotros le enseñaremos cosas que provienen del saber. Por ejemplo, situémonos en un aprendizaje importante entre los 0 y los 6 años como es el aprendizaje de la lectura. En la lectura hay saber y hay creer. Cuando leo un texto hay cosas que el texto me impone, no lo puedo cambiar, si hay un futuro en el texto no es un pasado, si hay un condicional no es un subjuntivo, si hay un singular no es un plural. El texto me da cosas que hay que saber, pero el texto no me lo dice todo y yo puedo, en aquello que el texto no me dice, creer cosas. El problema es respetar lo que el texto nos dice y darme el derecho de pensar sobre el texto a través de lo que no dice. Vemos pues que la lectura es como un cursor que se desplaza entre dos extremos: en una parte están los pequeños que leen de una manera mecánica, es decir, sin interpretar lo que leen, descifrando únicamente las palabras, y en otra están los que se emancipan completamente de las palabras, que no descifran nada y que lo interpretan todo de una manera completamente imaginaria. Entre estos dos polos opuestos está el acto de leer, que consiste en coger informaciones objetivas del texto e interpretar el texto para darle sentido. Pero el pequeño aprenderá realmente a leer cuando sepa hacer las dos cosas. El pequeño que sabe leer es el que coge los materiales del texto que provienen del saber y que con estos construye sentido

que proviene del creer. Creo que los dos términos están en interacción permanente. Hay que trabajar simultáneamente con los dos y no poner uno antes que el otro, no hay ninguno que preceda al otro, están en interacción permanente. El acto de la lectura o incluso el acto de comprender el pensamiento de alguien, la palabra de alguien, es precisamente el equilibrio entre estos dos polos. Los pequeños que realmente piensan son los que se basan en los materiales para interpretar y a la vez son capaces de emanciparse de estos y no estar completamente en una especie de repetición mecánica del material.

Esta polaridad entre lo que podríamos denominar la objectalidad pura y la subjetividad pura se construye entre los 0 y los 6 años. Hay pequeños que no consiguen pensar porque están atrapados en la objectalidad pura, o sea que todo lo que ven lo toman como un objeto ante el cual se prohíben pensar, y hay otros que están inmersos en la imaginación, a veces en el delirio, o sea que no hay ningún momento en que su pensamiento se aferre a algo que provenga de la objetividad. Este diálogo entre el sujeto y el mundo es fundamentalmente estructurante en la construcción de la inteligencia, especialmente entre los 0 y los 6 años. Es lo que Piaget expresó hablando de la dialéctica entre la acomodación y la asimilación, es lo que todos los pedagogos han expresado cuando explican que el sujeto se construye en su diálogo con el mundo, y es esta construcción a partir del diálogo con el mundo la que permite aprender a pensar sin ser ni esclavo de los objetos ni estar en el delirio total, las dos cosas que amenazan un cierto número de pequeños hoy. ■

Once upon a time...**Txikiland, espacio para los pequeños en la Mediateka Bilbao**

Estando una mañana haciendo el bobo le entró un hambre espantosa al Señor Lobo, así que, para echarse algo a la muela, se fue corriendo a casa de la Abuela. «¿Puedo pasar, Señora?», preguntó. La pobre anciana, al verlo, se asustó pensando: «este me come de un bocado!». Y, claro, no se había equivocado: se convirtió la Abuela en alimento en menos tiempo del que aquí te cuento.

Roald Dahl: «Caperucita roja y el lobo», *Cuentos en verso para niños perversos.*

La literatura para niños y niñas comenzó a aparecer en 1.744, cuando el editor londinense John Newberry publicó la historia de Jack el Matador de Gigantes. Son muchos los años transcurridos desde entonces y muchos los cambios acontecidos.

A lo largo de su desarrollo, la literatura infantil y juvenil ha ido afianzándose como instrumento socializador de nuestra cultura. Teresa Colomer en su libro *Andar entre Libros* nos explica cómo compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora.

Durante muchos años ha sido la escuela la encargada de posibilitar ese contexto de relación, donde se tiende ese puente y se brinda a los pequeños la oportunidad de cruzarlo. La familia también contribuye al acercamiento de los niños y niñas, no solo a los libros, sino a un universo bibliotecario donde los soportes escritos, de audio y los recursos multimedia conviven en perfecta armonía. Por otro lado, las características de los libros a los que tienen acceso son variadas y de calidad. Afortunadamente hace mucho tiempo que los nuevos lectores no viven solamente de princesas y príncipes.

En esta línea, son cada vez más los centros dirigidos a los lectores infantiles y juveniles que priman la calidad, dando cabida a la actividad educativa y cultural. El 24 de octubre de 2.010 se inauguró en La Alhóndiga de Bilbao la «Mediateka», un nuevo espacio dedicado a cumplir con ese objetivo. Tras una larga remodelación, este antiguo almacén de vino, licor y aceite se ha convertido en un lugar de encuentro donde el deporte, el ocio y la cultura comparten espacio en equilibrio. La Mediateka de la Alhóndiga cuenta con 4.000 metros cuadrados divididos en tres plantas y 50.000 documentos de los cuales ocho mil, pertenecen al espacio dedicado a los más pequeños: *Txikiland*.

Nuestra portada

Ubicado en la primera planta y con una estética diáfana, Txikiland cuenta con mobiliario cálido a la medida de sus usuarios, ordenadores, estanterías de fácil acceso y un fondo abundante y de calidad. Podemos encontrar desde ejemplares clásicos a personajes modernos. Txikiland es más que una biblioteca infantil, se trata de un concepto global que cuida al máximo todos los detalles. Gestionado por un equipo de profesionales dispuestos a innovar y mejorar, trabajando a la escucha, con una preciosa oreja verde, como nos

Compartir la belleza, la mirada de las aguas moviéndose en el mar.

Importa tanto qué ves, como con quién, con quiénes, en los momentos únicos teñidos de un silencio elocuente de amistad.

Foto falicitada por Carmen Soto, del Consejo de *Infancia* en Castilla León

contaba Gianni Rodari, La idea principal es que los más jóvenes gocen de las mismos recursos que los adultos pero adaptados a sus necesidades. De esta manera se educa a los futuros «clientes» desde la infancia, en la cultura bibliotecaria.

Sin lugar a dudas, podemos asegurar que Txikiland está diseñado para compartir. Los familiares pueden acompañar en todo momento a los niños y niñas a descubrir la lectura. Haber compartido cuentos en los primeros años de vida duplica la posibilidad de convertirse en lector. Hablar sobre los libros con las personas del entorno es el factor que más se relaciona con la permanencia de hábitos lectores.¹

Dentro de este universo de quinientos metros cuadrados, existen diferentes espacios en base a la edad o la actividad del usuario:

- La «Bebeteca» como su propio nombre indica, cuenta con materiales para menores de cuatro años.
- «Primeros lectores» es un área dirigida a las niñas y niños de 5-7 años.
- El «Rincón de lectura» para usuarios de hasta 8 años, acompaña con pictogramas algunos de los ejemplares ayudando a la elección de los mismos sin necesidad de ser un lector experimentado.



- La «Komikteka» con una colección, elogiada en numerosas ocasiones, de tebeos y cómics destinados al público infantil.
- La zona «Aprende, mira y escucha» con recursos de autoaprendizaje, grabaciones sonoras y cine. En este espacio los interesados pueden hacer uso de los ordenadores para visionar y escuchar los documentos elegidos.
- Por último y no por ello menos importante, teniendo en cuenta el papel fundamental que juega la familia en la adquisición y el desarrollo de los hábitos culturales de los niños y niñas, Txikiland destina a los mayores una sección llamada «Escuela de padres/madres», donde se pueden encontrar ejemplares de utilidad relacionados con el crecimiento, la psicología, el aprendizaje...

Unidas a la Mediateka, existen numerosas actividades. Mediante el programa educativo «Ikasiz», Alhóndiga

Bilbao da continuidad a un trabajo de cinco años, cuya filosofía principal ha sido trabajar siempre cerca de las perso-

nas, acercando a los diferentes usuarios una oferta variada. Continuando con esta manera de trabajar y enriqueciendo más aún la atmosfera de Txikiland el programa «Ikasiz» dinamiza una agenda repleta de proposiciones sugerentes donde no faltan cuentos, talleres de narración, video-narraciones, charlas, exposiciones de ilustradores y obras literarias...

En conclusión, un paraíso abierto al conocimiento que contribuye a despertar la curiosidad y la imaginación. Piaget liga el pensamiento con la experiencia, los pequeños actúan sobre el mundo a través de sus sentidos y desarrollan hipótesis con base en las consecuencias de sus acciones.² Por lo tanto... disfrutemos de la experiencia. ■

Al poco tiempo vi a Caperucita cruzando por el Bosque... ¡Pobrecita! ¿Sabéis lo que llevaba la infeliz? Pues nada menos que un sobrepelliz que a mí me pareció de piel de un lobo que estuvo una mañana haciendo el bobo.
Roald Dahl

Agradecimientos

Gracias por su colaboración y felicitades por su buen hacer a Alazne Martín (responsable de la Mediateka) y a sus compañeras Sonia, Isabel e Inés.

Bibliografía

- ARIZPE, E, STYLES, M: *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- COLOMER, T: *Andar entre libros*, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Dahl, R: *Cuentos en verso para niños perversos. Historias para dormir*, Altea, 1999.
- Rodari, G: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, Bocket, 2007.

<http://www.alhondigabilbao.com/mediateka/txikiland>

Mónica Calvo
Consejo de Infancia en Euskadi

Notas

1. COLOMER, Teresa: *Andar entre libros*, Fondo de Cultura Económica, 2005.
2. ARIZPE, Evelyn, STYLES, M: *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica, 2004.



Eileen Browne:
La sorpresa de Nandi
Caracas: Ekaré, 2009.

Este libro, publicado en 1996 por Ekaré, fue reeditado en tapa dura por la misma editorial en el año 2009.

La narración, situada en algún lugar del África negra, relata la historia de Nandi que reúne 7 deliciosas frutas para regalárselas a Tindi.

La niña camina al poblado de su amiga con su cesta llena de frutas en la cabeza, concentrada en la sorpresa que le dará y adivinando cuál será su fruta preferida. Pero tan absorta va que no se da cuenta de que 7 animales, el mono, el avestruz, la jirafa... le van robando la banana, la guayaba, la piña... hasta vaciar su canasta.

El texto verbal narra el pensamiento de la niña, ajena a lo que ocurre en las ilustraciones, que relatan a su vez cómo se vacía su cesta y cómo se llena al final.

Los planos verbal e icónico se conjugan maravillosamente, siendo

complementarios y necesarios los dos para el relato. Es una delicia ver la progresión en esas dobles páginas ilustradas... Vemos caminar a la niña ensimismada en sus pensamientos, de lejos acercarse al elefante y, en la siguiente página, cómo el elefante roba el mango, mientras Nandi se pregunta si a su amiga le gusta el mango... y así sucesivamente.

Al final, nos espera una sorpresa: se sorprende el lector, se sorprende la amiga y, sobre todo, se sorprende Tindi.

Un libro muy recomendable, por su belleza, su sencillez y su canto a la amistad.

A partir de los 4 años

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

M. Mercedes Civarolo, Susana Amblard de Elía, Silvia Cartechini:
Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia,
Buenos Aires: Editorial Universitaria Villa María, 2009.



La polisemia y la multiplicidad de enfoques existentes con respecto al estudio de la inteligencia demuestran la complejidad del tema, así como su riqueza. Asistimos a una división en la comunidad científica entre aquellos que avanzan hacia descripciones sociales y culturales y aquellos que se esfuerzan en reunir evidencias sobre sus fundamentos neurológicos y genéticos. Estas dos tradiciones no se oponen necesariamente. Este libro estudia tres líneas teóricas paradigmáticas: la psicoanalítica de Bleichmar, la de las inteligencias múltiples de Gardner y la genética de Piaget, enfoques que históricamente han sido considerados diferentes si no contrarios. La hipótesis planteada es que existen puntos de encuentro y diferencias entre estas tres teorías, que deben ser estudiadas y puntualizadas en beneficio de la clínica y de la educación.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2011 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2011 (iva incluido):
 España: 50 euros
 Europa: 60 euros
 Resto del mundo: 61 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

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

Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Jasone Llona, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.^a del Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Silvia Cortés, Carmen García, Juan P. Martínez, Carmen Ortiz, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo

Asturias: Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.^a José Claudio, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón

Canarias: Rosi Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, M.^a Gema Fernández, Carmen Hernández, Elena Marrero, Agustín Perdomo, M.^a José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Lucía Trujillo

Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cólliga, Sergio Díez, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Natalia Mota, Carmen Velilla

Castilla-León: Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto, Ruben Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez

Extremadura: Mila Borrego, Ana Labrador, M.^a José Molina, Isabel Paredes, Francisca Isabel Parejo, M.^a Paz Pellisa, Diego Zambrano
Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Mónica Pérez, Lourdes Quero, Marta Vázquez
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.^a José Vicente
Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Gueren-diáin, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Imagen de portada: Fotografía aportada por Carmen Soto, Consejo de *Infancia* en Castilla León

Impresión: IMGESA
 Alarcón, 138-144.
 08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

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

Distribución y suscripciones:
 A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79

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

P.V.P.: 8,70 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

«A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»