

in- fan- cia

136

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
NOVIEMBRE / DICIEMBRE 2012

educar de 0 a 6 años



novedad

editorial



¡Podemos pintar los sueños!
Fragmentos de un diario de clase

Sílvia Majoral Clapés

El diario de clase y el triángulo de relaciones son dos elementos que dan forma y fondo al contenido del libro, pero el hecho de que sean dos elementos clásicos de la educación no significa que se dé una mirada atrás; al contrario, es un libro actual, vivo, culto, abierto...

108 págs.
PVP: 11,52 euros

Edita: Octaedro-Rosa Sensat

Tel.: 934 817 377

<http://rosasensat.org/editorial/es/colleccions/?colleccio=Temas+de+Infancia>

¿Es cansancio o desánimo?

El 2012 que ahora finaliza coincide con un inicio de curso muy duro, extremadamente duro para los maestros y las familias de las niñas y los niños de educación infantil, y muy especialmente de los más pequeños de tres años.

La llamada *crisis* ha sido la excusa o el instrumento para acabar con las todavía escasas conquistas cotidianas para la educación infantil. Sería erróneo negar lo que se ha conquistado con tanto esfuerzo y lucha sostenida para que hoy la educación infantil sea la primera etapa del Sistema Educativo, para que todos los niños y niñas de 3 a 6 años estén escolarizados, para que la oferta para los pequeños de 0 a 3 años supere con creces los acuerdos de Lisboa, para que con el Plan Bolonia los estudios de maestro sean equivalentes a una licenciatura.

También sería erróneo negar que habría que estar satisfecho con las grandes declaraciones de los

textos legislativos y con las cuestiones estrictamente cuantitativas o estadísticas. ¿Qué pasa, pues, este final de año, que hay tanto desaliento? Es muy sencillo. El hecho es que también sería un error negar la otra cara de la realidad, la del día a día en la escuela, que es donde la crisis, sin cambiar leyes, las ignora, aplicando unas políticas devastadoras que afectan directamente a la cotidianidad de los más pequeños: con más niños por grupo, con menos maestros, con más cuotas, con menos becas de comedor, con más esfuerzo de los maestros y las familias, con menos respeto hacia los pequeños de estas edades.

Y es esta casi invisible o imperceptible combinación del más por menos, lo que hace que sean muchos los maestros de infantil que se sienten cansados o desanimados. Porque, sobre todo los que más se exigen, se entristecen cuando ven que se les

hace imposible responder a todos y cada uno de los pequeños.

Como el miedo, el cansancio o el desánimo contribuyen a bajar la guardia y paralizan, es por lo tanto comprensible que el reiterado llamamiento hecho desde esta página para el 7 de noviembre en defensa de una educación pública y de calidad, haya tenido una respuesta escasa.

Que haya fracasado una propuesta es poco relevante. Lo realmente relevante es que no nos podemos permitir desfallecer. Ahora, como siempre, o más que nunca, se necesitan maestros fuertes, tozudos y combativos para defender el derecho de los niños y las niñas a una educación infantil de calidad, maestras y maestros con el ánimo, el coraje, el entusiasmo, la pasión que contagia la vitalidad de los pequeños, donde seguro que volveremos a encontrar la esperanza.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	Espacios en armonía (II)	Beatriz Trueba	4
	Proyectar la incertidumbre	David Altimir	9
Escuela 0-3	Construcción del pensamiento moral en la primera infancia	Prado Esteban	16
	El cambio de pañal en la formación inicial y permanente	Virginia Cecilia, Esther Grávalos, Alfredo Hoyuelos, Nerea Luquin, Silvia Miranda, Arantza Osés y Nerea Sabalza	20
Buenas ideas	Hoy cocino yo	Isabel Parejo	26
Qué decimos, qué hacemos...	Aprendemos de la experiencia	Mari Cruz Gómez, Carmina Gallego	28
Escuela 3-6	Hay que adaptarse como un camaleón	Sonia Casado	30
Infancia y salud	¿Por qué los pequeños se portan mal?	Pablo García Túnez	34
Informaciones			41
Libros al alcance de los niños			43
Biblioteca	sumario		43
Índice de 2012			45

Fin de curso. Anécdotas para un hola, gracias y adiós

Raquel Vega

Otra vez toca despedirnos, siempre igual, o, mejor dicho, no siempre es igual, porque hoy nos despedimos 15 personas diferentes de las de hace dos años; la única que permanece es la maestra.

A inicios de septiembre arrancamos un camino de encuentros: 12 del curso anterior y 4 más que se agregaron; cada uno con su cara, su nombre, su papá y su mamá. No fue nada idílico, todos –en esos primeros encuentro– teníamos nuestras preocupaciones: los papás y las mamás me miraban y quizás pensaban: «¿tratará bien a mi tesoro?» Los niños me miraban y sentían: «¿me abandonarán mis papás con esta desconocida?», y la maestra miraba a todos y pensaba (pero no lo decía): «¿Seré capaz de quererlos como quise a los que se fueron en julio? ¿Será esto posible a pesar de que aún me acuerdo de ellos? ¿Seré capaz de encontrar ese punto especial de cada uno que lo diferencia del resto y que me permita establecer esa relación individual?... En fin, otro curso más en pie de reto.

Así fue como empezamos a conocernos, a reconocernos y a encontrarnos cada mañana, a veces con el cartel del cumple en la puerta, o con un color de camiseta o de zapatillas, y qué guapos estuvimos todos cuando empezó el calor, cambiamos el vestuario y aprendimos cosas y las expresábamos con esa espontaneidad que caracteriza a estos pequeños sabios. *Chinchar* es algo que se empieza a aprender a estas edades, un día una niña enfadada porque una amiga no le dejaba lo que ella quería, le advirtió: «ya no te voy a invitar a mi piscina», por lo que la amiga no invitada se puso a llorar; al lado estaba otro compañero que inmediatamente la auxilió diciendo «yo te invito a mi bañera». Desde entonces yo me uní a este lema y cuando alguien está triste yo le invito a mi bañera. Así que el otro día la niña que des-invataba me ha pedido que la invite a mi bañera, y por supuesto que así lo hice, y desde ese momento se acabó el chinchar con la piscina.

Un día, un compañero se quiso poner una goma en el pelo y por

supuesto se la puso, pero inmediatamente se la quitó porque ya no la quería, y la amiga que compartía el momento con él, dijo: «se la quita porque no le combina»; sorprendida del término le pregunté: ¿qué es combinar? Y muy resuelta me contestó: «mamá me dice esta ropa te combina», en realidad no lo tenía muy claro, pero no importa sabe que cuando mamá le pone guapa la ropa combina, aunque no sabe qué es combinar, lo que está claro es que hay cosas que combinan y otras no; porque así se lo dice mamá, cuando elige la ropa con cariño.

¡Mucho hemos crecido!, tanto que algunos llevan móvil: un amigo durante la siesta no hacía más que hablar por su móvil (de juguete) y por más que intenté que dejara la conversación para más tarde, no había manera, así que muy seria le dije: dile que cuelgue y que ya no te llame más, ¡se acabó la charla! Ante lo cual me respondió muy enfadado: «¡Déjame que ya tengo bigote!»

Y claro, crecer significa que nos hacemos valer y que no siempre tiene razón la maestra: un día en la siesta yo estaba sentada al lado de un niño, y, para no variar, tuve que arrastrarme sobre las colchonetas para acercarme a otra niña e

intentar que dejara de molestar; de pronto el niño al lado del cual yo estaba sentada, muy ofendido y a viva voz, dijo: «Raquel ¡me has quitado el calcetín!»; ¿Yoooo? que no hombre, yo no he sido, y me respondió: «¡sí! con el culo así que me lo pones tú, ¿vale?» José Ignacio lleva los dos calcetines puestos. Claro, se los puse.

En una ocasión que teníamos que recoger para salir al patio, y dos amigos continuaban bebiendo del vaso (aunque este ya no tenía agua), ante mis requerimientos impacientes de «dejamos los vasos en su sitio», tanto se hartó que me dijo: «¡Espera que me estoy acabando la cerveza, jjo...!»

Ver al pollo Pepe recién nacido fue uno de los acontecimientos más importantes del año, unos lloraban de emoción, otros chillaban excitados. Al día siguiente, por la mañana, cuando llegó una niña que no había venido el día anterior, fue lo primero que le contaron, así que le presentamos al pollo Pepe; ella, con gran naturalidad, dijo muy asombrada: «¡pero cómo ha crecido!»; la verdad no conseguimos encontrar un pollo chiquitín y tuvimos que hacer el simulacro con una «cuasi gallina», y, aunque coló, está claro que no dejó de sorprenderle.

Qué estupendo fue cuando las mamás nos representaron la obra de teatro en la que íbamos viendo de dónde salía cada animal, cuando les pregunté si les había gustado respondieron: «¡SIIIÍ!» Todos menos una, que dijo *no* porque el dragón no era de verdad.

Hemos descubierto que las cosas, aunque tengan la misma forma no tienen, por qué ser lo mismo: El coco de la mesa de la naturaleza nos acompañaba desde el otoño y un día les propuse abrirlo para ver qué había dentro, me miraban con cara de no saber, pero una de las niñas dijo: «es un huevo de caña (araña)», y, aunque tenía un susto horrible, me pedía abrirlo con insistencia; con las herramientas de la clase me resultaba imposible, así que se ocupó de que su papá trajera herramientas adecuadas. Cuando lo abrimos y lo vio se quedó muy sorprendida, cómo era posible que con forma de huevo y con pelos no tuviera adentro una araña peluda.

Sí, ya hemos crecido, pero un día fuimos pequeños y nacimos en... Se me ocurrió sondear qué idea tenían ellos de dónde habían



nacido y si tenían conciencia de que habían sido bebés. Muchos no sabían y otros lo tenían muy claro: Yo nací en la piscina; pues yo en el huevo del Pollo Pepe.

Parece que nos vamos dando cuenta de que no sólo se nace, también se muere: «Raquel, ¿los cangrejos tienen bebés?» Sí, claro todos los animales tienen bebés, «¿y cuando se van a la cementería?» ¿Dónde?, le pregunté: «Sí, a la cementería que yo lo he visto abajo en mi casa»

Y cuando se nos murieron los cangrejos, hablamos de que seguramente se habían muerto porque no tenían comida, así que los enterramos en el patio y nos despedimos de ellos, al ratito me dijo un compañero: «mañana vamos a verlos y a darles de comer», yo le contesté que ya no comen porque están muertos; y otra niña respondió «se los comen los gusanos»; a mí me recorrió un ligero escalofrío pero ella lo dijo con tal naturalidad...

Otro momento, en la siesta, un niño estaba algo nerviosillo, y yo lo acaricié, me quitó la mano... lo respeté, casi de inmediato empezó a acariciarme mi brazo y le hice saber que me gustaba mucho que me acariciara y que el año pasado no me dejaba hacérselo y me preguntó «¿por qué no te dejaba?» Y al decirle

porque no me conocías bien, me contestó «el que me conoce bien es Jaky, el perro que está en la puerta de la casa y me hace BRRRRRRRRRR con los dientes pero me conoce y no me hace nada, y yo a ti te quiero» (semejante ternura me emocionó profundamente).

Nos dio mucha pena cuando Victoria se cambió de casa y no volvió al cole, así que pusimos su caja de los tesoros con su foto, el otro día intenté ya retirarla porque no nos habían más cosas en esa pared pero lo tenían muy claro a la pregunta de: ¿chicos guardamos la cajita de Victoria? La respuesta fue un ¡noooooo! Así que se quedará hasta el final, acompañándonos.

Qué de cosas han ido consiguiendo, aunque a veces mostramos nuestra impaciencia de adultos cuando no todos llevan el mismo ritmo. Hasta que un día de pronto se escucha un «¡Lo he conseguido, me he puesto solo los zapatos!» Y justo ese mismo día se fue al váter, se quitó el pañal y de pie hizo pis ¡como papá!

¡Ah! Y gracias a los caracoles, empezamos a probar la lechuga para entender ¿por qué los caracoles comen lechuga?

Muchas más son las anécdotas que llevo registradas de todos y cada uno, y estas son las pequeñas grandes cosas que hacen a cada uno



diferente y que su maestra los mire de una forma individualizada y acabe queriéndoles de esta manera; y como lo mío no es la poesía, recojo las palabras del escritor uruguayo Eduardo Galeano en uno de sus cuentos:

«el mundo es un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende».

Gracias fueguitos por permitirme seguir encendida, no dejéis nunca de alumbrar y de encender todo aquello que toquéis. Adiós. ■

Espacios en armonía (II)

De la necesidad a la forma

“Como la forma no es más que una expresión del contenido y el contenido varía según los

artistas, es evidente que en la misma época pueden existir gran número de formas diferentes que son igualmente buenas. La necesidad crea la forma. Algunos peces de las grandes profundidades no tienen ojos. El elefante tiene una trompa. El camaleón cambia de color, etc. Así, el espíritu de cada artista se refleja en la forma.”

Kandinsky

Desde las palabras de Kandinsky y haciendo una interrelación entre el mundo de la biología, del arte y de la educación, podríamos aventurar hasta qué punto también en nuestras escuelas la necesidad debería crear la forma... Si las necesidades de los niños y las niñas no deberían hacer surgir espacios nuevos de la misma forma que a un pez le han salido aletas en su necesidad de moverse en el agua... Espacios que de un modo vital, conectados a la emoción y a la razón prolongan la necesidad del ser humano, del pequeño, de crecer, de descubrir, de jugar, de amar, de encontrarse, de vivir... espacios nuevos para una nueva cultura de la infancia.

Desde la necesidad de establecer una sintonía educativa entre el hacer, el decir, el pensar y el sentir, cuyo planteamiento fue presentado en el artículo anterior, proponemos unas pautas de organización espacial a partir de una serie de principios educativos en conexión con una imagen de la infancia explicitada en los equipos de centro.

Beatriz Trueba

Y del mismo modo que al pez de las profundidades le desaparecen los ojos porque no los necesita, podríamos preguntarnos cuánto hay en nuestras escuelas que debería desaparecer por innecesario, por inútil, por carente de sentido... Miremos con ojos críticos, con ojos de niño a nuestro alrededor, activemos la escucha y desechemos lo que no responde a ninguna necesidad real sino a rutinas inertes. Así, del mismo modo que avanza la evolución y la vida al crear nuevas formas, nuestras escuelas irán avanzando en consonancia con el avance de los tiempos, de la inteligencia y de los anhelos profundos de pequeños y adultos.

¿Y desde dónde establecer la escucha de las necesidades reales de niños y niñas, y además de la comunidad educativa en que está inmersa una escuela?

La imagen del niño: donde la enseñanza comienza

“Todos de palabra están de acuerdo en la exigencia de partir del niño. Parece tedioso decirlo, pero en realidad no es obvio. El maestro está preparado: tiene en la cabeza por ejemplo el método para enseñar el aprendizaje de la Ley con todos sus pasos y pasitos; tiene preparados, así, los carteles, las tarjetas, los sobres, los materiales. El niño así es esclavo del procedimiento.” (Loris Malaguzzi en A. Hoyuelos: *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat, 2004.)

El punto de partida que conecte todas las partes siguiendo las enseñanzas de Loris Malaguzzi ha de ser definir y explicitar nuestra imagen del niño. Es muy necesario y prioritario que en los equipos de centro se hable sobre qué es un niño para cada uno de nosotros. Hablarlo desde nuestro corazón, desde nuestro pensamiento, desde nuestra intención personal y profesional. ¿Qué significa educar? ¿Qué valores son importantes para la infancia? ¿Existe una cultura de la infancia? ¿Cómo se muestra? ¿Escuchamos realmente a los niños?...

Puede parecernos muy abstracto empezar a hablar de verdad y en serio de esta cuestión en los equipos docentes, o se puede creer que con todas las tareas urgentes que siempre hay en una escuela esto sea una pérdida de tiempo que no nos podemos permitir... Nada más lejos. Comencemos a hablar de ello, perdamos el miedo a decir lo que está en nosotros mismos, incluso aquello que no nos parece del todo adecuado, utilicemos técnicas de dinámica de grupos, saquemos de nuestro interior la imagen de niño, de la infancia y comencemos a caminar desde ella.

Siguiendo las palabras de Alfredo Hoyuelos, para Loris Malaguzzi, cada uno de nosotros «poseemos una imagen de infancia que en el fondo es una interpretación de hombre y mujer que tenemos. Esta teoría interior –reconocida o no– nos induce a escuchar, observar y actuar de distintas maneras. Esta imagen interna nos guía en la forma de relacionarnos y trabajar juntos. Por eso es importante explicitar esta imagen de la infancia que –lejos de abstracciones– dé coherencia a la difícil relación entre teoría y praxis educativa.»

Desde lo individual a lo colectivo, juntos como un equipo y desde esta imagen real, podremos recuperar palabras que vengan a nosotros llenas de sentido para dar forma a una práctica conectada y coherente con ellas. Encontremos así nuestros principios reales de acción educativa.

Olvidemos por un momento objetivos, contenidos y actividades y dediquémonos a hablar de lo importante: qué es un niño para nosotros. Pactemos un tiempo para ello como tema que habrá que tratar y comencemos lo antes posible.

Una vez que tengamos unos principios de acción reales y sentidos ¿cuál podría ser el siguiente paso a dar?, ¿dónde comenzar a expresar de forma tangible estos principios de acción?

Entiendo que uno de los aspectos de la educación que más visiblemente expresan, reproducen y reflejan nuestros principios educativos es el espacio. En definitiva el escenario escolar. El espacio nunca es neutral. Es un espejo, un acuario en palabras de Malaguzzi, que refleja las ideas, el estilo moral, las actitudes y la cultura de las personas que en él viven.

El espacio habla silenciosamente a pequeños y adultos, expresa y delata la acción educativa (tanto si somos conscientes de ello como si no), susurra al oído de niñas y niños sugerencias de acción e intervención... Puede ser nuestro mejor aliado de un modo lúcido y consciente como poderoso instrumento educativo. Es un excelente punto de observación para la escucha.

Mi propuesta, pues, consiste en partir de una imagen de la infancia que dé lugar a una serie de principios de acción educativa y conectarlos directamente con el escenario escolar en búsqueda de una coherencia. El espacio se nos ofrece aquí como un lienzo donde plasmar los colores de nuestra ideología educativa. Relacionar coherentemente el escenario escolar con nuestra ideología de fondo, con nuestro hacer, decir, sentir y pensar.

Principios educativos y organización espacial

Mi punto de partida es una imagen de niño inteligente y capaz, con cultura propia, pleno de capacidades, constructor y creador, poseedor de múltiples lenguajes expresivos, que crece en interacción con sus iguales y con los adultos que le rodean. Mis fundamentos se basan en un paradigma interactivo y socio constructivista que pretende superar antiguos modelos tradicionales, tecnocráticos y espontaneístas.

Así pues, presento a continuación unos principios educativos de referencia en conexión con esta imagen de la infancia, que pretenden ofrecer no tanto un camino cerrado, sino una muestra, susceptibles de adaptarse y ser transformados a cada realidad. Y a partir de estos principios, se ofrecen sugerencias de organización espacial en coherencia con ellos. No son soluciones cerradas y provienen de muchas escuelas y profesionales de nuestra etapa que han aplicado con lucidez soluciones creativas en su contexto.

Evidentemente muchos principios se interrelacionan entre sí, y son la expresión de diversas intenciones y no de una sola.

Los ejemplos que ilustran cada principio no pueden desarrollarse extensamente por limitaciones de extensión, por ello ofrecemos sugerencias y posibilidades susceptibles de ser ampliadas con detalle.

Los principios educativos que se presentan como sugerencia alrededor de los que organizar el espacio escuela son los siguientes:

IDENTIDAD – AUTONOMÍA – COMUNICACIÓN – DIVERSIDAD – HABITABILIDAD – ESTÉTICA – EQUILIBRIO – FLEXIBILIDAD – COMPLEJIDAD

Para tener:

Espacios con identidad propia

Reflejando la identidad de las personas que habitan la escuela: Equipos - Grupos de aula – Individuos. Por medio de paneles con fotos de cada maestra y personal de la escuela, con fotos de todos los niños y sus maestros, con murales de aquello que nos identifica: los rubios, los morenos, los que llevan gafas y los que no, los novios, los amigos... Con lugares especiales como el rincón de los tesoros, con símbolos que identifiquen las cosas de cada uno...

Reflejando la identidad de tiempos y momentos. Con normas creadas y simbolizadas por todos, ruedas del tiempo, calendarios inventados colectivamente, objetos que identifiquen ritos, rutinas y momentos...

Reflejando la identidad de cada espacio. Con carteles identificadores, con símbolos, relacionado cada lugar por sus materiales y elementos de forma intencionada y no casual.



Favorecer la autonomía con materiales al alcance de los ojos y de las manos.

Espacios autónomos

Situando las cosas al alcance de los ojos y al alcance de las manos

Con accesos delimitados y bien definidos

Con claras normas de uso

Favoreciendo el acceso a diferentes acciones de forma interesante y atractiva.

Espacios comunicativos

Facilitando encuentro interpersonales. De gran grupo, de pequeño grupo, encuentros casuales e intencionados, parejas de amigos, para estar solo con uno mismo, con la maestra, con y entre las familias.

Ofreciendo información visual. De texto y gráfica, en paneles informativos, para adultos y para niños, sobre la vida de la escuela, con espacios abiertos, con estructuras y «mobiliario comunicativo», favoreciendo lenguajes no verbales y comunicación privada de cartas y secretos...

Espacios diversos

Facilitando actividades y elecciones diversas.

- En la oferta de espacios (suelo, techo, cristal...).
- En la oferta de materiales (abiertos, cerrados).
- En el aprovechamiento de todos los espacios de la escuela.
- En la procedencia de materiales: Naturales, del hogar, del entorno, recuperados, fabricados en la escuela.
- Estimulando la diversidad en la oferta visual con fotografías, imágenes del mundo del arte, dibujos infantiles, fotografías de los protagonistas, imágenes creativas, ilustraciones de diferentes estilos...

- En la potenciación de los 100 lenguajes expresivos.
- Favoreciendo una escuela como «laboratorio de la Inteligencia».

Espacios habitables

- Creando un ambiente... Cálido y confortable.
- Próximo al hogar : un lugar en el que niños y niñas se sientan a gusto.
- Favoreciendo la calma, la intimidad.
- Con materiales naturales (tela, mimbre, madera...) A la medida de los niños y desde su altura. Claramente definido.



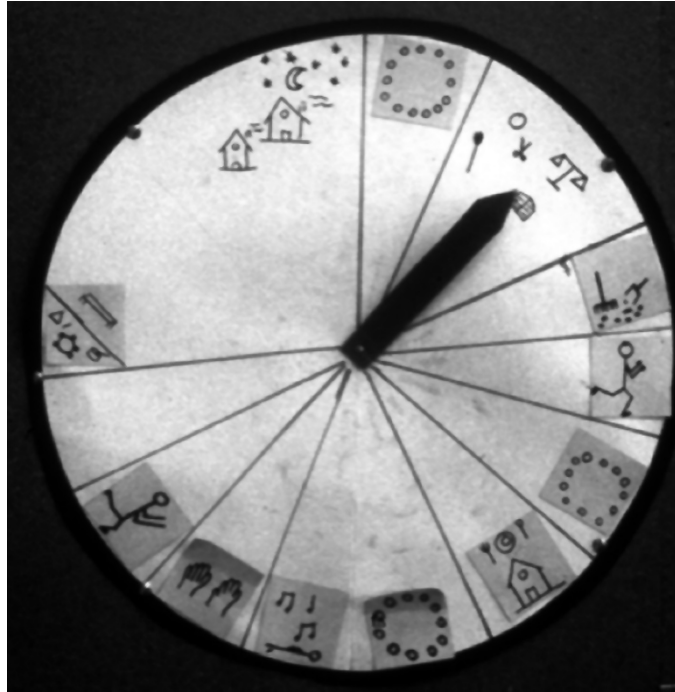
Espacios habitables, bellos, que favorecen la comunicación.

Espacios estéticos

- Evitando el uso de estereotipos en la imagen.
- Favoreciendo el buen gusto y el sentido estético.
- Ofreciendo imágenes conectadas a la belleza, procedentes del arte y la fotografía.
- Cuidando la calidad de los materiales, la presentación de los paneles de documentación, la disposición de los materiales a la vista, ocultando materiales almacenados, evitando el desorden, buscando el equilibrio en el color, evitando estridencias...
- Huir de los estereotipos que reducen y empobrecen la imágenes de infancia a tópicos tales como dibujos animados, colores primarios, estereotipos, colores planos sin matices, etc.

Buscar la belleza y el equilibrio en la presentación de los materiales.





Espacios equilibrados

- Buscando el equilibrio de estímulos: no sacar un número excesivo de materiales a un tiempo, hacerlo de forma rotativa, no agotar los espacios llenándolos a tope, compensando llenos y vacíos.
- Componiendo espacios armónicos y compensados.
- Favoreciendo el orden visual y la recogida.
- Creando entre todos normas de organización pues el orden genera ritmos y referencias de seguridad

Espacios flexibles

- Favoreciendo los espacios polivalentes susceptibles de transformarse y cambiar.
- Utilizando muebles ligeros fácilmente transportables y con variedad de usos y posibilidades.

El tiempo tiene una identidad en expresiones visibles : por ejemplo en una rueda temporal.

Espacios complejos

- Ofreciendo retos a la inteligencia.
- Favoreciendo un pensamiento divergente.
- Fomentando la curiosidad y la investigación.
- Al dar visiones de la realidad nuevas y cambiantes.
- En contacto con diferentes facetas del ser humano: razón, emoción, fantasía, abstracción, racionalidad...
- En una oferta polisensorial: Lo cromático, luz, sombra, materias, olores, texturas, paisaje sonoro (caleidoscopios, mesas de luz, pirámides de espejos...)

Así pues, comencemos a relacionar nuestros pensamientos con nuestras acciones. Que nuestros espacios reflejen nuestra imagen de la infancia. Nuestra realización personal, la felicidad de encontrarse a uno mismo en la vocación de estar con niños y niñas, ser maestros y maestras pasa por desprenderse de lo innecesario, de llegar a lo esencial, de quitarse "ropas viejas" que nos alejan de lo importante: la pasión de aprender juntos niños y adultos en un contexto rico de inteligencias compartidas y aprendizaje. ■

Bibliografía

- HOYUELOS A.; CABANELLAS I.: *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. Ponencia, Congreso de Pamplona, 1996.
- HOYUELOS A.: *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat, 2004.
- KANDINSKY, V: *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Paidós Estética, 2008.

Proyectar la incertidumbre

La organización de la práctica educativa a partir de proyectar ha abierto unas perspectivas nuevas, transformadoras. Con el proyectar se recupera la importancia del proceso, sin lugar a dudas el gran olvidado de la programación. Pero, ¿qué representa exactamente esta nueva perspectiva que deja más espacio a la incertidumbre? ¿Qué instrumentos, qué criterios hemos de utilizar para proyectar?

David Altimir

Quizás para iniciar esta reflexión convendría definir qué entendemos por programa y qué entendemos por proyecto, a fin de captar las diferencias que existen entre sus derivados: programar y proyectar, dos términos aparentemente similares pero muy distintos en lo que respecta a la manera de proceder del maestro.

Intentemos una visita al diccionario para ver qué horizontes se abren en cada uno de estos conceptos.

Entradas de Wikipedia

PROGRAMA: Como planificación, es un esquema que muestra la secuencia que conduce a término un proceso, conjunto de órdenes que se dan (a un ordenador) para obtener una acción determinada.

PROYECTO: La palabra proyecto deriva del término latino *projectum*, de *projicere* (lanzar algo hacia adelante), que denota algo que precede a la acción de la siguiente parte de la palabra en cuestión, y *jacere* (lanzar). La palabra proyecto originalmente significa «lo anterior a que algo quede hecho». Cuando la palabra fue adoptada inicialmente se refería a plantear algo, no al acto de llevar realmente a término el plan.

Así, del término programa (como planificación o esquema que muestra la secuencia de un proceso) deriva el término programación y, por extensión, programación didáctica o educativa. En las orientaciones para el despliegue del currículum y la programación del segundo ciclo de educación infantil se define la programación de

esta manera: «La programación debe entenderse como la explicitación de las intenciones educativas y del plan de actuación o intervención de un equipo docente durante un período temporal determinado. Es, por lo tanto, una herramienta al servicio del profesorado ya que *lo ayuda a anticipar y concretar qué debe hacer en el aula y cómo debe hacerlo*, y también es un medio de comunicación profesional, en tanto que permite hacer el seguimiento de las actuaciones previstas y se torna una herramienta útil para que los equipos docentes reflexionen sobre su tarea educativa y sobre la progresión de los aprendizajes del alumnado. También permite garantizar la continuidad educativa cuando se producen cambios en el equipo docente.»

Por lo tanto, una programación que *ayuda a anticipar y concretar qué debe hacer el maestro en la clase* deja poco margen a la incertidumbre, y frecuentemente prevé una serie de actividades para desarrollar en una sucesión preestablecida, sea cual sea el resultado de las mismas y sin plantearse cómo tener en cuenta e incorporar los diferentes procesos y estilos de aprendizaje de los niños y las niñas.

Así la programación prevé una serie de actividades y propuestas que, a pesar de intentar tener en cuenta los diferentes niveles evolutivos de los pequeños, de hecho sigue un único esquema preestablecido que prevé el «progreso» de los niños en una sola y única dirección (si se consigue A, se propondrá B, después C... o quizás, si no se consigue A, se propondrá A', A'', A'''... hasta conseguir llegar a B y luego a C, y así sucesivamente). Es decir la programación enfatiza los resultados conseguidos y el proceso. La programación tiene una finalidad única y clara, y evidentemente unidireccional.

En cambio, si estamos atentos a las aportaciones de las diferentes disciplinas (neurociencias, filosofía, sociología...) sobre cómo se desarrolla el pensamiento humano, seguro que estaremos de acuerdo en que la palabra proyecto (“lo anterior a que algo quede hecho”) y por extensión, como dicen los colegas italianos, proyectar educativo responde de manera mucho más precisa a la forma como cada individuo aprende. A la manera cómo establece relaciones entre lo que ya sabe y conoce y lo que acaba de aprender y lo que se le presenta como nuevo y desconocido hasta aquel momento. Conexiones que, vistas al microscopio, podríamos decir que tejen una red. Los procesos de aprendizaje no siempre siguen una misma dirección: van adelante y atrás, hacia la derecha y hacia arriba, a la izquierda y al centro, dan saltos y retoman lo que habían dejado en suspense en un momento determinado, cuando pueden hacerlo... y así construyen su bagaje de aprendizajes. Un bagaje que condiciona la propia visión e interpretación del mundo y la manera en que cada uno se desenvuelve, establece relaciones con su entorno y construye su propia personalidad.

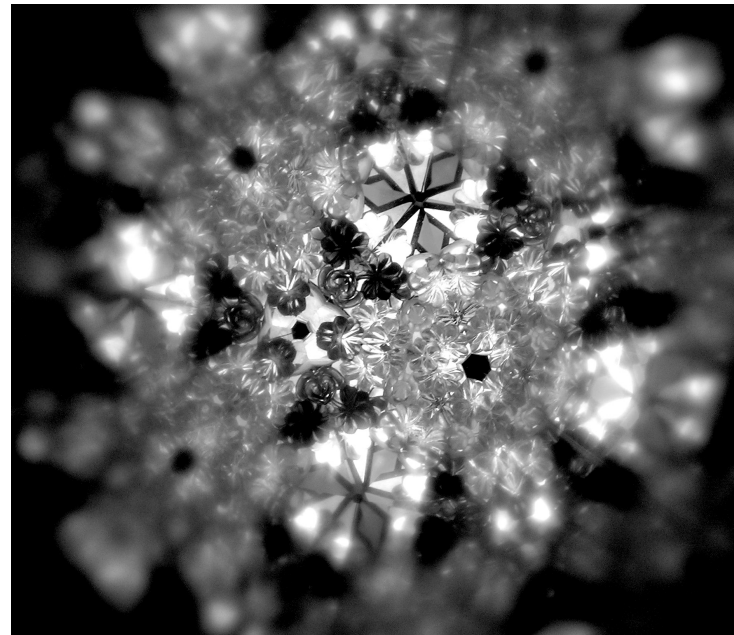
El desarrollo no es un proceso lineal y, a veces, ni tan siquiera es previsible. Afortunadamente esto hace que, para poder crecer, cada individuo necesite estar en relación con un contexto, con otros parecidos o diferentes, con oportunidades nuevas y múltiples... dentro de una verdadera red. Por eso, a la hora de planificar la acción como educadores, seguramente estaremos mejor preparados, más disponibles, si nos acercamos al horizonte de lo que el concepto proyectar nos ofrece. Es decir, proyectar ofrece la posibilidad de construir el proyecto a medida que éste se desarrolla, incorporando la información que nos aporta cada paso



que damos (observaciones sobre la manera cómo cada niño y cada niña resuelve o lleva a término la propuesta, incorporación de algunas de sus iniciativas o propuestas y que responden a las dificultades evidenciadas en el proceso...) Por eso nos parece que proyectar recoge una complejidad que la programación no puede contener. En el proyectar el papel del adulto se desplaza y se transforma y modula de manera significativa en cada uno de los tres momentos del acto educativo: antes, durante y después.

Antes

Contrariamente a aquellas interpretaciones que pueden tender a confundir proyectar con improvisar, en el proyectar la reflexión del adulto (o mejor dicho, de los adultos) es muy importante. El antes es el espacio donde hay que construir la justificación de la propuesta, a partir de los intereses de los pequeños y también de los adultos. En este momento debe haber una reflexión, un diálogo profundo para definir el terreno de la investigación. Y es que proyectar transforma también el acto educativo en un acto de investigación. Investigación de los pequeños hacia la construcción de su conocimiento, de su manera de entender el mundo, e investigación de los adultos que han de aproximarse a responder la cuestión fundamental para todo educador: ¿cómo hacen los niños y las niñas para aprender?



Antes, de hecho, es el momento de plantearse preguntas. Algunas genéricas, otras más concretas:

- ¿Qué interesa actualmente a este grupo?
- ¿A través de qué propuestas, de qué material podrán encontrarse mejor con estos intereses?
- ¿Como preparamos espacios, tiempos...?
- ¿Cómo organizamos el grupo de pequeños y de adultos?
- ...

Estas y tantas otras preguntas posibles han de permitir el acercamiento de los adultos entre sí (donde hay más de uno por grupo) y, sobre todo, han de favorecer el acercamiento entre las expectativas de los adultos y los intereses reales de los pequeños.

En este antes, proyectar, como toda estrategia, necesita descansar sobre instrumentos de planificación: planificación de los tiempos, de los espacios, de los movimientos de pequeños y adultos dentro y fuera de la escuela...

No es necesario utilizar instrumentos preestablecidos. Cada equipo ha de construir los suyos, de acuerdo con el proyecto educativo, de manera que todo el mundo se reencuentre. De hecho el diseño de estos instrumentos de planificación es un momento de autoformación del equipo muy interesante, que además ofrece una buena posibilidad de cohesión. Han de ser unas herramientas que contribuyan a la buena organización general de la escuela y, al mismo tiempo, han de ser suficientemente abiertas y flexibles para modificar las intenciones previas. Por eso han de escribirse (metafóricamente, o quizás no tanto) en lápiz, porque se han de poder borrar, cambiar, enriquecer, mejorar, porque nuestras intenciones también se han de poder reescribir al ritmo de la evolución de lo que pequeños y adultos construyen conjuntamente.

Durante

Estos instrumentos de planificación ayudan a hacer previsiones. Como dice nuestro buen amigo Mariano Dolci, ayudan a «afinar la mirada».

Si consideramos, metafóricamente, el campo del conocimiento como un campo de trigo, donde los maestros estamos con nuestro grupo de niños y niñas, estas herramientas nos habrán servido para allanar el trigo más cercano, de manera que nos sea posible acompañar el camino que cada pequeño realmente tome.

En el durante, *lo que conviene es acompañar*. Acompañar para comprender, comprender para saber, para conocer los intereses, los procesos, la manera de hacer de cada pequeño y para decidir cómo acompañarlo. Por esto las dos acciones fuertes de este momento son observación y documentación.

Para observar también tenemos que saber hacer un ejercicio previo de selección, en relación con lo que se ha escrito sobre los instrumentos de planificación. Seleccionar para definir un campo de observación y así evitar también confundir observar con describir lo que han hecho los pequeños (o incluso lo que hemos hecho nosotros, los adultos). A pesar de que es legítimo, no es suficiente decir: «hemos experimentado con las pompas de jabón». No se trata sólo de explicar lo que hemos propuesto al grupo, por muy rica, interesante e inteligente que sea la propuesta. ¿De dónde nace esta propuesta? ¿Qué ideas e intereses de los pequeños hemos pretendido acoger? ¿Cómo lo hemos presentado? ¿Qué han comentado los pequeños, cada uno de ellos? ¿Qué reflexiones nuevas se han abierto? ¿Qué intervenciones hemos hecho los adultos?

Cada propuesta, por pequeña que sea, es una fuente de nueva información sobre el pequeño y cómo construye su propio conocimiento. A veces estas informaciones son muchas, y también pueden ser muy complejas.

Por eso soluciones como la del trabajo de los niños en pequeños grupos pueden ayudar al adulto de manera determinante a realizar un buen trabajo de observación. Y es que no se puede pretender recoger todo lo que pasa: lo importante de verdad es hacer lo posible para que no se pierda todo.

Recogerlo todo, como dice Mariano Dolci, «sería como pretender hacer un mapa a escala 1:1. De lo que se trata es de hacer una selección del campo que interesa: ¿de lo que interesa a los pequeños y a los adultos! (cfr. *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*, Barcelona: Octaedro y A.M. Rosa Sensat, 2011. Colección Temes de in-fan-ci-a, n.º 28)



Volvamos a las pompas de jabón: ¿por qué proponemos entonces un momento de experimentación con ellas? Tal vez porque con aquel grupo se está haciendo una reflexión sobre la esfera y se quiere empezar este trabajo con unas esferas ricas y frágiles como las pompas; tal vez porque queremos abrirles nuevos interrogantes sobre las formas geométricas; tal vez porque queremos ayudarlos a plantearse hipótesis («...y ahora qué creéis que pasará si hacemos...»); tal vez porque estamos haciendo una observación sobre el lenguaje que utilizan los pequeños de aquella edad mientras experimentan en grupos...

Después

Es justo que en este sentido hablemos de documentación como un acto subjetivo, como un ejercicio de interpretación. El resultado de nuestras imágenes, de nuestros comentarios y de las notas que habremos ido tomando, de las frases de los pequeños que habremos recogido durante la



propuesta, estará inevitablemente condicionado por nuestra mirada, por nuestra visión sobre la propuesta. Pero no debemos vivir esto como una limitación, sino como una oportunidad que nos ofrecerá, también a nosotros, poder generar y construir ideas nuevas, visiones nuevas sobre la propuesta, sobre cómo nosotros hemos preparado aquel contexto, sobre cómo los pequeños han construido ideas y relaciones nuevas dentro de esta situación que les hemos preparado.

Volviendo al ejemplo de las pompas de jabón, imaginemos que hemos propuesto esta experimentación a tres pequeños grupos de niños, y que de estas sesiones han aparecido un conjunto de imágenes, de comentarios, de anécdotas, de apreciaciones. ¿Y ahora qué hacemos con todo este material?

Lo primero que conviene hacer ahora con todo este material de observación es ponerlo encima de la mesa, comprenderlo y organizarlo de alguna manera para que otros también puedan comprenderlo. Estos otros son fundamentalmente dos colectivos: los niños y las niñas, y las familias.



Organizando este material estaremos interpretando lo que ha sucedido, estaremos documentando desde nuestra legítima mirada un proceso que hemos vivido con el grupo.

Con todo lo que hemos recogido de estas sesiones de juego con las pompas, podemos construir diferentes documentaciones.

Documentación dirigida a los niños y las niñas

El primer lector ha de ser el protagonista de la situación. De la manera más inmediata posible tenemos que devolver al grupo de niños y niñas (y a los que no han participado en la propuesta también) lo que han vivido, con un lenguaje que puedan comprender. En este sentido la imagen toma un gran protagonismo debido a su poder de comunicación. Por eso convendrá escoger bien las imágenes que seleccionamos para colgar en las paredes de la escuela, a su alcance, para que las puedan leer. Éste ya es un primer ejercicio interpretativo. Podemos seleccionar imágenes con expresiones de los



pequeños: sorpresa, interrogación, decepción, alegría... Podemos también seleccionar alguna secuencia: X coge un tubo/ sopla en un recipiente de agua/ aparecen muchas burbujas pequeñas/ X ríe, y mira a su compañera que se suma al juego...

En estos momentos de trabajo, los pequeños grupos te permiten poder cazar, metafóricamente hablando, esos momentos que no habrían podido recogerse en una propuesta hecha a todo el grupo.

En los momentos de experimentación en pequeño grupo también se dan pequeños trayectos individuales que puede hacer cada niño y que nosotros podemos recoger. Las imágenes resultantes de las diversas sesiones nos pueden ofrecer un material que después podemos utilizar para construir la carpeta individual de cada niño y niña.

Cada equipo deberá decidir qué material contendrá poner dentro de esta carpeta individual. Es aquí donde tendremos que hacer el esfuerzo titánico para no proponer ¡la ficha! Esta ficha que parte de la buena intención de dejar algún tipo de rastro del proceso, pero que, con frecuencia, lo reduce a dimensiones caricaturescas e incluso lo ahoga. Con todo el material que hemos recogido sobre las pompas de jabón, ¿hay que hacer una ficha? Cada cual tiene que responder a esta pregunta. Quizás no será necesario porque elaboraremos una documentación con imágenes, comentarios de los pequeños e interpretaciones nuestras; quizás consideraremos necesario pedir a los niños algún tipo de reflexión a partir de un dibujo o esquema para poder representar lo que han comprendido, o lo que quieren comprender... Lo que cuenta aquí es hacer el esfuerzo de no ahogar el proceso, de conectar esta experiencia con otras oportunidades realizadas en la escuela o fuera de ella. Lo que cuenta es hacer el esfuerzo de no cerrar un capítulo, sino de abrir otros nuevos.

Documentación dirigida a las familias

Muchas veces, y ahora para conectar con lo que comentábamos antes sobre las fichas, los maestros argumentamos que de hecho son las familias las que nos piden hacer fichas, las que de alguna manera las esperan. Pero esto es una argumentación falaz. Las familias esperan lo que conocen, esperan lo que desde la escuela siempre se les ha dado, sea como padres o como antiguos estudiantes. Este aspecto es fundamental, y por eso es interesante reflexionar sobre él con la profundidad debida: hasta qué punto la escuela vivida como antiguos estudiantes condiciona a padres y madres y sobre todo... cómo condiciona la acción de los maestros. Pero ¡esto ahora no toca!

Si desde la escuela se da un mensaje de infancia fuerte, capaz, competente, que aprende en el marco de oportunidades de experimentación, de relación... ¿qué familia podrá negar el valor que esto tiene?

Con lo que hemos recogido de estas sesiones con las pompas de jabón, podemos preparar un material de documentación que ofrezca a las familias una mirada nueva de lo que representa la escuela, de lo que representa aprender.

Una pequeña documentación editada, una reunión de grupo para presentar lo que se entiende en esta escuela por experimentar, un panel con documentación en la entrada de la escuela, o en el pasillo, o en la clase... todo son posibilidades legítimas que hay que ver y vivir como un párrafo más del diálogo entre la escuela y las familias.

Para multiplicar estas diferentes miradas, la documentación aparece como una nueva estrategia para dar forma al proyecto. Poco a poco la incertidumbre empieza a escribirse, a definirse... pero no para convertirse en certeza sino para comprender mejor el punto de vista desde el que se ha iniciado y desarrollado la investigación.

Como dice el profesor Piero Sacchetto en la entrevista que se publicó en el número 131 de *Infancia* «la documentación te ha de permitir leer un proceso y salir de él con más preguntas que respuestas». Estas nuevas preguntas podrán ayudar a encontrar las pistas para iniciar de nuevo todo el camino. Y es que trabajar en el terreno de la incertidumbre no ha de querer decir acercarnos al terreno confortable de las certezas. Proyectar la incertidumbre es aceptar la naturaleza imprevisible del ser humano. ■



Bibliografía

- ALTIMIR, D.: *¿Cómo escuchar a la infancia?*, Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat, 2010. Colección Temes de in-fan-cia, n.º 26.
- ALTIMIR, David: "Conversando con Piero Sacchetto", *Infancia*, 131. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2012.
- DAVOLI, Mara; GALARDINI, Anna Lia; IOZELLI, Sonia; Tognetti, Gloria: *Documentar, afinar els ulls per captar moments*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2010. Colección Temes d'Infància, n.º 62.
- GUERRA, Monica. "Los pasos del proyectar". *Infancia*, 128. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2011.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña: *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*, Barcelona: Octaedro y A.M. Rosa Sensat, 2011. Colección Temes de in-fan-ci-a, n.º 28
- RINALDI, Carla: «Programació a l'escola bressol», *Infància*, 53. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1990.

Construcción del pensamiento moral en la primera infancia

No podemos hablar de conciencia moral del niño o niña antes de los dos años pero sí existen comportamientos que pueden ser leídos en clave moral. Existen las acciones altruistas, de ayuda y consuelo, de empatía e interés por los demás a la vez que las acciones egoístas, agresivas, de ira o de exclusión.

El comportamiento del niño o niña de 0 a 3 años ha de ser mirado con objetividad, evitando los prejuicios y siendo conscientes de que nuestra propia acción de adultos tiene una influencia innegable en la construcción de los primeros valores de los pequeños. En el aula de los bebés el bien y el mal no existen como concepto moral sino como elemento funcional, solo

Para muchos resultará extraño hablar de moral refiriéndose a niños y niñas de 0 a 3 años, sin embargo hablamos de lenguaje en estas edades a pesar de que la producción verbal sea tan solo un proyecto. Si hablamos de lenguaje porque existe un impulso a la comunicación con el entorno y los cercanos también podemos interpretar el inicio de la moral en la medida de que el interés por la relación social y la necesidad de sumergirse en una cultura humana existen desde el nacimiento.

Prado Esteban

prevalece lo posible y lo imposible determinados ambos por la propia capacidad y la ayuda o impedimento externo. A partir de los 18 meses lo permitido y lo prohibido se componen en su mente a partir de la relación con el adulto pero también de la capacidad para ser conscientes de las repercusiones que su acción tiene sobre los demás; a esa edad es posible comenzar a interiorizar ciertos códigos morales. En el grupo de 2-3 el bien y el mal se conocen y se discuten aunque como valores adscritos a las personas (los buenos y los malos), lo que genera un intenso conflicto interior a la hora de evaluar el propio comportamiento; pero este conflicto interior es un salto fundamental hacia la conciencia moral, pues permite la primera elaboración de los conceptos de bien y mal humanos, reales y limitados, mezclados inexorablemente en todo sujeto, como se dan en la realidad.

En cualquier caso, si observamos, si escuchamos con objetividad, la vida del grupo en la escuela infantil, podemos percibir en la acción de los niños y niñas tanto malicia como benevolencia. Desgraciadamente, cuando tratamos el comportamiento, casi siempre lo hacemos pensando en el mal comportamiento, a menudo el concepto de la socialidad que impera en

nuestros grupos es completamente negativo: lo que no se hace, lo que está prohibido, dedicamos mucho menos tiempo a trabajar lo que está bien, lo que aún no sucede pero a lo que podemos aspirar; lo bueno, como concepto positivo de bienes inmateriales a conseguir a menudo se nos queda en el tintero.

Tendemos a confundir la moral con la norma, con la ley, mas la ley se basa en el poder coactivo que la impone mientras que la moral tiene que fundarse en la convicción libre alcanzada en el interior del individuo; por ello, en las relaciones entre las personas hemos de apelar siempre a las potencias del alma (aquellas que nos acercan a nuestros semejantes) y dejar la ley solo para algunos sucesos puntuales. De ser posible, la norma no debería regular en el grupo, sino el uso del material, el orden de las cosas o el tiempo en la vida cotidiana, de manera que lo importante sea regido no por el miedo a la sanción sino por el amor.

La construcción del sujeto moral

Decimos que la moral en la infancia es heterónoma pero no nos paramos a pensar de qué forma lo que está fuera del sujeto pasa a formar parte de sus convicciones profundas. Hacemos del concepto de heteronomía un absoluto, lo que hace difícil explicar cómo en algún momento de la adolescencia los mandatos externos se convierten en internos. Esta teorización es demasiado simplificada y no capta la complejidad de lo real, pues el individuo humano no es, ni siquiera al inicio de su existencia, un mero receptor de lo que viene de fuera sino que construye su interior integrando en él la compleja red de sus relaciones con el mundo y sus propias percepciones, intuiciones y reflexiones; a través de esta complicada trama, cada persona puede conseguir su capacidad de juicio moral independiente. Aunque es cierto que en los primeros años de la vida el peso y la influencia de los adultos cercanos tiene un predominio innegable en el comportamiento del niño o niña no podemos dejar de ver el componente de autonomía que existe en el obrar infantil. Cuando consideramos al niño o niña antes de los tres años como completamente irresponsable de sus acciones (buenas o malas), incapaz de controlar sus impulsos o comprender y ayudar a otros, dejamos de tratarle como persona, pues le negamos la capacidad de un obrar humano (un obrar cuya responsabilidad está limitada por la inexperiencia, pero que no es inexistente).





La influencia del adulto se produce sobre todo a partir de la lectura que hace de su acción, sucederá lo mismo que con la palabra, si a las primeras producciones verbales del bebé no se le otorgan significados nunca aparecerá el lenguaje. Así sucede con sus acciones morales, si no hay nadie que lea y conceda significación a sus actos, no aparecerán los valores. Cuando un niño o niña se acerca a otro que está llorando no sabemos si le mueve la curiosidad o el interés por ayudar, pero si en esos momentos hablamos de consuelo, de la necesidad que tiene otro de su ayuda, habremos empezado a construir el tejido de su conciencia moral, pues toda conciencia moral parte de la propia experiencia, pero no surge espontáneamente de la acción sino de su reflexión, por eso toda experiencia significativa debe ser valorada y repensada, valorada por sí misma, por su influencia sobre el entorno, por su influencia (positiva o negativa) sobre el propio individuo y vista desde el punto de vista práctico (la pertinencia de mantenerla y desarrollarla o evitarla y buscar otras salidas o alternativas).

Cuando hablamos de niños y niñas menores de tres años, ese «poner palabras» no puede ser sino tarea del adulto; aunque no podemos negar la influencia que el reconocimiento exterior tiene sobre las criaturas, no es



éste el principal objetivo a perseguir, sino el que los pequeños tomen conciencia de la necesidad de reflexión sobre la propia práctica. Que el adulto dé significados a sus acciones permite al niño o niña abrir el camino hacia la propia autovaloración de la experiencia.

Nuestra atención es la condición para que este proceso de elaboración de referentes pueda darse, a menudo vemos y oímos pero no miramos ni escuchamos, sucede muchas veces que no prestamos atención a las acciones virtuosas, generosas y altruistas que se producen en el grupo, lo que impide el desarrollo de lo bueno y positivo, que es el caudal con el que todo individuo puede avanzar. No puede suceder que no haya palabras para animar y explicar los actos de ayuda y consuelo, de interés por los demás y cooperación como valores para la convivencia, y los de autosuperación, autocontrol, desinterés, esfuerzo y persistencia en el bien como valores para la construcción de la persona, nuestra mirada tiene que ser lo suficientemente sensible para interpretar estos actos en la forma en que se producen antes de los tres años, no encontraremos un «discurso de los valores», no veremos copias de modelos sociales elaborados, pero existen y han de ser descifrados para que puedan desarrollarse.



También es necesario interpretar las acciones dañinas, destructivas, de agresión, que son nocivas por igual para la convivencia en el grupo y para el desarrollo de los individuos que son atrapados por ellas. No basta con impedir el mal o hacer cesar las situaciones de conflicto, es necesario analizar los sucesos y comprender sus causas, de manera que cumplamos el principio de «tratar la enfermedad para salvar la paciente».

Una causa de las prácticas perniciosas para la vida común es la propia inexperiencia, la falta de conciencia de la repercusión que la propia conducta tiene sobre el exterior; puesto que el objetivo de la educación es precisamente ascender desde la inexperiencia a la experiencia, la lectura de las situaciones conflictivas ha de determinar nuestra intervención educativa. Tomar progresivamente conciencia de la propia responsabilidad en nuestro entorno es un elemento fundamental de la conciencia moral, pero no es esta la única causa, a menudo es la influencia del entorno la que empuja las malas conductas, no solo porque se reciban estímulos directos sino porque se consideran inevitables los valores negativos e imposibles los actos virtuosos.

Nosotros mismos, los educadores, somos a menudo quienes alentamos muchas nocividades, no creemos en la posibilidad de vivir en los grupos



los valores que enunciamos; por ejemplo, para disminuir los conflictos que se producen por los objetos, elegimos buscar la abundancia de objetos, para que haya para todos, a pesar de que hemos comprobado numerosas veces que esto no evita el conflicto sino que lo mantiene o incluso lo encarna. Renunciamos a la búsqueda de mecanismos para que las cosas dejen de ser un elemento central en el grupo, de manera que el juego (como relación con otros o parte del proceso del conocimiento del entorno) ocupe su lugar, sin embargo cuando somos capaces de creer en las capacidades humanas de los niños y niñas en sus primeros años es posible que los objetos, el espacio, las atenciones puedan ser compartidas sin duelo. En esta situación, esa relación (con los objetos, con el espacio, con los iguales y con el adulto) se enriquece y enriquece a cada individuo puesto que se consume menos energía en el conflicto y más en la construcción.

Por otro lado no se puede dejar de entender que, incluso en el mejor de los mundos posibles, los humanos tendremos inevitablemente un conflicto interior a la hora de elegir nuestros actos, y estaremos divididos entre la posibilidad de preferir el bien o el mal, pues toda conducta moral ha de partir de la facultad de elegir con albedrío las propias obras. ■

El cambio de pañal

en la formación inicial y permanente

Formarse en las relaciones

Alfredo Hoyuelos

Una de las partes más importantes de la asignatura que doy en la Universidad Pública de Navarra, «Organización de la Escuela Infantil», dentro de los estudios de Grado de maestro en Educación Infantil, es el aprendizaje del cambio de pañal. No me considero, en absoluto, un especialista cualificado en esta importante propuesta, pero me parece imprescindible que forme parte del contenido educativo de la formación inicial.

Semanalmente, las alumnas traen a la Universidad muñecos y muñecas con los que poder practicar esta importante tarea.

Las extraordinarias reflexiones de Emmi Pikler y la adecuada práctica en el instituto Lóczy de Budapest sobre el cuidado personal de los niños y niñas, nos dan la posibilidad de desvelar el cambio de pañal como una oportunidad privilegiada de relación cualificada entre los niños y niñas y las profesionales.

En 1971, dos investigadoras francesas, Myriam David y Geneviève Appell, pasaron quince días en este centro y desvelaron en un libro

Este artículo nos demuestra en qué medida es imprescindible que el aprendizaje del cambio de pañal forme parte del contenido educativo de la formación inicial, la importancia de este momento de vida cotidiana y la importancia de su práctica y observación.

Virginia Cecilia, Esther Grávalos, Alfredo Hoyuelos, Nerea Luquin, Silvia Miranda, Arantza Osés y Nerea Sabalza

[DAVID, M. y APPELL, G. (2010): *Lóczy, una insólita atención personal*, Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat.] lo que llaman los principios fundamentales o rectores de la vida cotidiana con los niños y niñas de esta pensada, cuidada y detallada organización. Estos principios, que son indisolubles y que suponen una manera peculiar y original de pensar en la infancia, son los siguientes:

- «El valor de la actividad autónoma». Un niño o niña capaz de tomar decisiones e iniciativas propias, desde el nacimiento, para llevar a cabo su proyecto de acción, sin dependencias innecesarias de la persona adulta a la que se encuentra vinculado. Autonomía esencial y veraz que es contraria a la pseudoautonomía, concepto planteado por Judith Falk [FALK, J. (1997): *Mirar al niño*, Buenos Aires: Ariana.], pediatra colaboradora de Emmi Pikler, para alertar sobre los momentos en los que las criaturas sólo responden pasivamente a las expectativas planteadas por el mundo de los adultos.
- «El valor de una relación afectiva» con la educadora que, en ausencia de la madre y el padre inexistentes, crea una relación estable de confianza y seguridad privilegiada con cada niño o niña.
- «La necesidad de favorecer en el niño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno». Es en los momentos extraordinariamente educativos,



Miradas, participación, autonomía y libertad de movimientos

son los pilares que guían un cambio de pañal. Emmi Pikler ideó un cambiador que ayuda en la práctica cotidiana a establecer una relación de respeto y colaboración compartida entre la educadora y cada niño y niña. Valores importantes en nuestro proyecto educativo.



íntimos e individualizados de atención y cuidado del baño, del cambio de pañal o de la comida cuando la educadora solicita con intensidad el diálogo y la participación consciente de los niños y niñas. Es extraordinario, en este sentido, observar cómo las educadoras —a través fundamentalmente del lenguaje y de la búsqueda dialogante de la mirada— significan los movimientos y las interpretaciones que hacen de las intenciones de las acciones de niños y niñas.

- «La importancia de un buen estado de salud física». Una idea de salud entendida, también, como bienestar mental, emocional, social y cultural.

Detengámonos, especialmente, en el cambio de pañal como oportunidad *cualificadora* de la formación inicial universitaria. Esta propuesta impide la adopción de dos ideas, a veces extendidas entre algunas profesionales, en ejercicio, de educación infantil:

- que las alumnas separen momentos educativos (hacer barro, leer cuentos, hacer propuestas de «matemáticas»...) de otros que no consideran educativos y de menor categoría profesional, como el cambio de pañal;
- que las alumnas vean el cambio de pañal como algo rutinario, banal, fácil o sin importancia. De hecho, esta propuesta, bien hecha, es una de las más difíciles y complejas que encuentro en mi propia práctica profesional. Cada cambio de pañal, en realidad, es un reto permanente, para no tratar al niño o a la niña como un objeto sino, como dicen David y Appell, como un «ser que siente, observa y comprende».

El cambio de pañal es, al mismo tiempo, una técnica precisa y un arte coreográfico que debe respetar el alma infantil, su iniciativa, su participación activa por medio de la intensificación de una relación y una cooperación que respeta la libertad de movimientos de los niños y niñas. Algo muy difícil de conseguir.

A lo largo de las 18 semanas que dura el semestre analizamos, prácticamente, con las alumnas algunos aspectos interrelacionados que conforman el cambio de pañal. Éstos son sólo algunos importantes:

- El acercamiento relacional al muñeco a través de la búsqueda de su mirada.
- La forma de usar la palabra y el tono en la relación.



- La manera del contacto. Anna Tardos [TARDOS, A. (2008): «La mano de la educadora», en Judit Falk (ed.): *Lóczy, educación infantil*, Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat, p. 59-68.] explica con extraordinaria sutileza cómo debe sujetar y moverse la mano de la educadora para proporcionar un contacto corporal que no sea ofensivo, molesto o provocar sentimientos de frustración en el niño o en la niña. Un gesto delicado, tierno y seguro que sepa generar equilibrio, confianza y que dé el tiempo necesario para que cada criatura se sienta competente, participe y pueda tomar decisiones y expresar sus sentimientos.
- Las formas de solicitar el permiso del niño o de la niña.
- La forma de levantar (desde el suelo, desde una cuna o desde el cambiador) adecuadamente, a los niños y niñas, con movimientos de manos y brazos que busquen la comodidad de la persona adulta y el bienestar físico y emocional de los niños y niñas.
- La forma de dejar, con *eficacia segurizante*, a los niños y niñas sobre una superficie horizontal.
- La forma de sostener al niño y a la niña en brazos, respetando su posición en el desarrollo motor, con una forma segura que, al mismo tiempo, posibilite la sutileza de sus movimientos.
- Cómo preparar estéticamente la mesa de cambios y cómo presentar anticipadamente a los niños y niñas el pañal, las toallitas, etc.
- También hablamos de la cercanía y distancia corporal del espacio vacío que acoge el lleno del Otro.
- Otro aspecto que presenta una dificultad añadida es el tipo de vestido

- (body, pijama...). Ensayamos el protocolo de vestir y desvestir al muñeco, tratando de no desequilibrar su posición en el espacio y respetando su eje corporal y su centro de gravedad.
- Cómo establecer un ritmo de diálogo entre la iniciativa del niño, sus movimientos y nuestras precisas y *anticipables* intenciones.

Junto a estas prácticas también analizamos vídeos para observar, en este momento, como dice Judit Falk [FALK, J. (2008): “Cuidado personal y prevención”, en Judit Falk (ed.): *Lóczy, educación infantil*, Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat, p. 11-20.], cómo los niños y niñas influyen en este proceso o en los acontecimientos que les afectan, y cómo un cambio de pañal hecho con cuidado es una fuente de placer para las criaturas que sienten confianza porque se sienten atentamente escuchados, acogidos y respetados.

Pero también constato que todo esto no es suficiente para una adecuada formación inicial. Por este motivo, las alumnas tienen además la oportunidad de realizar observaciones guiadas directamente en la Escuela Infantil Municipal La Milagrosa de Pamplona. Este centro educativo ofrece con generosidad esta extraordinaria ocasión para poder mirar, ver, comprender y aprender cómo realizar con delicadeza y sumo cuidado adecuados cambios de pañal con niños y niñas menores de un año. Deseo agradecer a todas las compañeras de La Milagrosa su profesionalidad, su valor, su atención y su capacidad de compartir con sinceridad y humildad su cualificada experiencia. También deseo agradecer a la Dirección Técnica de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona esta posibilidad de valor incalculable.



La importancia del cambio de pañal

Esther Grávalos, Nerea Luquin y Arantza Osés

Desde nuestra experiencia como educadoras de lactantes en la Escuela Infantil Municipal La Milagrosa de Pamplona, creemos que el cambio de pañal de nuestros niños y niñas debe ser un momento privilegiado de relación afectiva con nosotras, así como de desarrollo de su propia autonomía, lenguaje y autoestima. Debe primar también, por parte de la persona adulta, un absoluto respeto a la iniciativa del pequeño y a sus deseos de movimiento.

Para conseguirlo, desde hace dos cursos, hemos instalado en las aulas unos cambiadores similares a los que ideó Emmy Pikler para el instituto Lóczy de Budapest. Su principal cualidad es que goza de unos barrotes que facilitan el movimiento libre de los niños y niñas.

¿Cómo realizamos el cambio de pañal?

- Preparamos antes de llevar al pequeño al cambiador, todo lo necesario para el cambio: el pañal, las toallitas, ropa limpia y todo lo que creemos necesario.
- Evitamos que haya distracciones que puedan interferir en el cambio de pañal (objetos a su alcance no necesarios, espejos que, particularmente, puedan distraer a algunos niños y niñas).

- Avisamos a la niña y al niño de que vamos a cambiar el pañal, hablándole desde cerca, mirándole a los ojos y buscando su atención.
- Le tumbamos en el cambiador boca arriba, suavemente y sin prisa, anticipándole antes.
- Desde esta postura inicial dejamos que elija su postura más cómoda. Algunos se quedan quietos, otros se giran, otros se ponen de pie.
- Les vamos haciendo partícipes de todas las acciones que vamos a realizar y les pedimos colaboración. Les damos tiempo para que participen y nos den su respuesta. De esta forma, por ejemplo, estiran el brazo para ponerles la camiseta, acercan el pie para poner el zapato. En definitiva, participan activamente de todos los pasos que supone el cambio. También hay algunos que eligen no colaborar y lo respetamos.
- En todo momento, nos parece importante atraer su atención mediante la palabra y la mirada para intensificar la relación con los niños y niñas.
- A veces ocurre que el niño se enfada porque no quiere cambiarse. Ponemos palabras a ese enfado, dándole un poco de tiempo. Nosotras no debemos perder nuestro objetivo que es cambiar el pañal. Poco a poco, hablándole y dándole tiempo, hemos comprobado que se tranquiliza.

¿Qué nos ha aportado en nuestro día a día esta manera de hacer en la escuela?

Esta manera de entender y realizar el cambio de pañal ha requerido de muchas ganas y esfuerzo. Como contrapartida nos ha permitido poder enriquecer las relaciones con los niños de forma más íntima e individual. Esto ha favorecido que los niños y niñas sean más autónomos en los momentos de juego libre.

Hemos notado que el cambio de pañal es un momento de relajo para todos los niños, niñas y educadoras. El ambiente general del aula mejora.

Esta forma de realizar el cambio de pañal favorece muchos y diversos aspectos: el movimiento libre, la colaboración, la interacción y cercanía con la persona adulta, la autonomía y un adecuado vínculo afectivo. Para que esto sea posible es necesario darles tiempo, tener un ambiente tranquilo, aprender a esperar las iniciativas de la niña y del niño, dejarles hacer para posibilitar su colaboración, anticipar lo que vamos a hacer, hablarles y, sobre todo, escuchar su forma de participar en cada momento relacional.



Practicar y observar el cambio de pañal

Virginia Cecilia, Silvia Miranda y Nerea Sabalza

Como alumnas de la Universidad Pública de Navarra, estudiantes de magisterio infantil, hemos contado con la oportunidad de acudir a la escuela infantil La Milagrosa para realizar observaciones de cómo se lleva a cabo el cambio de pañal con lactantes.

Una de nosotras ya había estado en esta escuela durante un año realizando prácticas y, por lo tanto, ya había podido observar cómo era este momento. Sin embargo, dos de nosotras no teníamos esta experiencia y nos sorprendió gratamente la manera en que tenía lugar el cambio de pañal.

Vamos a organizar nuestra experiencia del cambio de pañal basándonos en diferentes aspectos, como por ejemplo lo fundamental que es un ambiente adecuado, la actitud de las educadoras, la influencia que esta tiene en la disposición de los niños y niñas y el tiempo dedicado a este hábito.

Queremos empezar comentando el ambiente que encontramos, ya que, tras varias experiencias en distintas escuelas, nos hemos dado cuenta de lo importante que es un entorno óptimo en el que los niños y niñas se puedan encontrar seguros, cómodos, en el que prime la confianza y el respeto. En el caso de La Milagrosa, observamos que este ambiente cálido y propicio es posible. Un entorno en el que no se juzgue la actitud del niño o de la niña para que se encuentren a gusto realizando cualquier propuesta, para que su libertad de movimientos sea respetada en todo momento, para que pueda elegir qué hacer e ir formándose como una persona autónoma respecto a sus decisiones. Creemos que, de esta forma, la niña y el niño pueden ir descubriendo sus posibilidades y limitaciones por sí mismos.

Pero un ambiente adecuado no tiene sentido sin la apropiada actitud de una educadora dispuesta a ofrecer lo mejor de sí misma. Respecto a este punto, consideramos que la actitud corporal de la educadora es esencial. Durante los cambios de pañal que hemos observado, nos hemos dado cuenta de que las educadoras se mostraban totalmente abiertas y disponibles hacia los niños y niñas. Además de respetar continuamente sus movimientos y decisiones. Por ejemplo, cuando en un primer momento la educadora se dirige a un niño diciéndole que le acompañe al baño para cambiar el pañal y este decide no ir, la educadora respeta esta decisión. Siempre y cuando no sea imprescindible el cambio.

Otro ejemplo de lo anteriormente citado es que, durante el cambio, hemos podido presenciar que el niño y la niña se pueden mover con total libertad, ya que la educadora no le dice cómo tiene que ser su postura corporal, ni si tiene que estar quieto o no. Lo que nos llamó mucho la atención fue que mientras se estaba realizando el cambio, la niña o el niño se ponían de pie, se sentaban, etc., y la educadora se adaptaba a sus movimientos. No obstante, a ojos de personas ajenas al día a día de esta escuela, puede parecer que esta actitud entorpece la práctica, pero nosotras personalmente, hemos podido comprobar que es todo lo contrario. Pensamos que este modo de actuar conduce a que los niños y niñas sean más autónomos y da pie a que, por ellos mismos, decidan actuar en su propio cambio de pañal e interactuar con la educadora. A lo que añadimos la importancia de la mirada, el tacto y la palabra. La niña y el niño necesitan que le digamos lo que vamos a hacer para que pueda anticipar lo que va a ocurrir y que queremos entrar en contacto con él. Para comunicarnos, no solamente debemos contar con la palabra, sino que es esencial que nuestra mirada se funda con la suya.

Para continuar, vamos a comentar el aspecto del tiempo. Creemos que las prisas no tienen cabida en este momento, pero tampoco en ningún otro. Los niños necesitan su propio tiempo, y hemos sido más conscientes de este aspecto en La Milagrosa, ya que, si comparamos con otras escuelas en las que hemos estado, este hábito se realizaba de forma automática sin respetar la libertad de movimientos y expresión de los niños y niñas.

A menudo, las personas adultas tenemos mucha prisa por acabar todo cuanto antes, y no somos conscientes de la importancia que tiene hacer las cosas dedicando el tiempo que requieren. Aquí dejamos esta reflexión abierta para que todos y todas podamos pensar acerca de ello.

Queremos agradecer la posibilidad que nos ha dado la escuela Infantil La Milagrosa para observar y aprender más sobre el cambio de pañal.

Para terminar, y en resumen, queremos comentar que aprender el cambio de pañal en la formación inicial nos aporta saber cómo respetar más el cuerpo del niño y de la niña, ser sensible a sus estados de ánimo y sus sentimientos y saber valorar esta propuesta educativa tanto como otros momentos que parecen más importantes como hacer barro, el juego, los talleres, etc. ■



Hoy cocino yo

Isabel Parejo

En el CEI Nuestra Señora de Belén de Zafra, Badajoz, estamos convencidas de que una alimentación sana y variada es fundamental para que los niños y niñas crezcan de forma adecuada a sus edades. Para conseguirlo debemos proporcionarles todos los medios para la adquisición de hábitos de alimentación saludable que evitarán una malnutrición que dé lugar a un déficit alimentario o a una sobrealimentación. Estos hábitos adquiridos en sus primeros años de vida les acompañarán el resto de sus vidas.

Para lograr que los niños y las niñas prueben nuevos alimentos o acepten los cambios en el menú, decidimos llevar los alimentos al aula y realizar actividades adaptadas a su edad en las que participa todo el personal del Centro: directores, educadoras, cocinera, auxiliar

de cocina, camareras/limpiadoras y ordenanza.

En alguna ocasión viene una mamá o papá a realizar su receta.

Hemos planificado actividades comunes a todos los grupos y talleres de cocina para los de más edad.

Una actividad común es «la cesta de temporada» o «la cesta de las fiestas», que consiste en llevar al grupo cestas con alimentos de temporada, otoño, invierno, primavera o verano y alimentos propios de fiestas como «la chaquetía» con castañas, nueces e higos o la cesta navideña con turrónes, mazapanes, polvorones, pasteles de gloria... En cada grupo se realizan actividades, adaptadas a la edad, de manipulación y prueba de los alimentos.

El taller de cocina que comparte título con este artículo es la actividad que se desarrolla en el grupo de 2-3 años todos los meses con los

alimentos que les cuesta más trabajo comer, como las ensaladas que acompañan los segundos platos, o las frutas. Para ello se han planificado diversas recetas:

- Ensalada de tomate, cebolla y pimiento. (Acompaña a la «pringá», carnes y embutidos, del cocido extremeño.)
- Ensalada de lechuga, tomate, cebolla y aceitunas. (Acompaña a carne o pescado.)
- Ensalada de lechuga, tomate, cebolla, aceitunas y maíz. (Acompaña a la carne o el pescado.)
- Ensalada de lechuga, tomate, cebolla, aceitunas, maíz y brotes de soja. (Acompañamiento de carnes y pescados.)
- Guacamole.
- Gazpacho.
- Naranjas con azúcar.

- Naranjas con miel.
- Zumo de naranjas.
- Limonada.
- Macedonia de frutas.

Las ensaladas comienzan siendo básicas y se les van añadiendo ingredientes como las aceitunas, el maíz o los brotes de soja.

Como las frutas de temporada las manipulan y prueban en las cestas, en el taller elaboramos algunos postres del menú o zumos que toman en el desayuno (naranja) o pueden sustituir a las bebidas con más publicidad que hacemos cuando celebramos algún evento (limonada).

En este taller también elaboramos platos que se modifican en el menú, como cambiar los macarrones con salsa de tomate y pescado o carne de invierno por una ensalada de espirales de verano que sirve de ejemplo en el desarrollo de la actividad:

1. *La receta:* En la asamblea, tras las rutinas diarias, presento el plato que vamos a elaborar: «vamos a cocinar ensalada de espirales de colores». ¿Alguien sabe qué son espirales?, comienzan a hablar sobre las espirales, algunos las conocen y les cuentan a sus compañeros que sus mamás las hacen con tomate. Tras el diálogo viene la receta:

- ¿Qué necesitamos para preparar la ensalada? Ellos y ellas van nombrando los ingredientes que yo anoto en una pizarra junto a un dibujo esquemático.
- ¿Cómo la hacemos? Van enumerando los pasos a seguir: Llevar la lista de ingredientes a Teresa, nuestra cocinera para que los compre. Troceamos y mezclamos los ingredientes y los aliñamos.
- ¿Se mezclan todos en crudo o hay que cocer algo? Discusión, unos que hay que cocer la pasta y otros que no hace falta. Tras un rato de discusión, saco del armario un paquete de espirales, lo abro y deposito las espirales en una bandeja; todos se acercan, las miran, las cogen («yo quiero las verdes», «yo rojas»...), las huelen y las prueban («ay, están duras, así no se comen», «hay que cocerlas»). Recogemos las que han quedado en el suelo y las

metemos en un tarro de nuestra cocina para jugar.

- Ya sentados en su mesa escribimos la receta cada cual en su papel y, hecha la traducción, llevamos a la cocina una de las recetas. La receta elegida corresponde al niño o niña que le toca el turno según el listado del grupo.

2. *La elaboración:* Por fin llegó el día de cocinar, es miércoles (en el menú de esta semana el miércoles toca pasta de primer plato, pescado al horno de segundo y manzana de postre). Ellos saben que hoy cocinan, están más inquietos en las rutinas de la asamblea y quieren terminarlas enseñada, al rellenar la hoja de asistencia para el comedor en el apartado «recuerda» le decimos a la cocinera que tiene que cocer las espirales.

- Nos preparamos: Delantales, gorros y lavado de manos.
- Vamos al comedor: Antes de sentarse en su sitio se agolpan en la puerta de la cocina para preguntar por sus espirales.
- Una vez sentados, aparece el carro con los ingredientes. Todos aplauden a la cocinera y la auxiliar de cocina, que, con la receta en la mano, entablan con ellos y ellas una conversación sobre el

plato para preparar y revisan que estén bien vestidos y con las manos lavadas.

- Comenzamos tocando, oliendo o probando los ingredientes. Los adultos partimos los tomates y la cebolla con cuchillo y los niños y niñas trocean la lechuga y las tiras de pimiento con sus manos y vamos añadiendo los ingredientes en un recipiente, se aliña con aceite, sal y vinagre y con «lenguas» removemos bien entre todos.
- Ahora toca probar: Con tenedor o con las manos probamos, ¡qué rico!, ¡está buenísimo!
- Recogemos los utensilios en el carro y limpiamos las mesas.
- Hemos terminado. Vamos a la clase, nos lavarnos las manos, quitamos delantales y gorros y al patio a jugar hasta la hora de comer.
- Al entrar al comedor, miran todas las mesas para comprobar que todos van a comer lo que ellos han preparado, están contentos al ver a los más pequeños comiendo su ensalada y los animan diciendo lo rica que está. Se sientan y comen orgullosos de su trabajo. La ensalada que comen los niños y las niñas está elaborada en la cocina por los profesionales para evitar problemas de contaminación.



Para nosotras es una gran satisfacción verlos comer con entusiasmo un plato nuevo y la alegría que sienten cuando en otras ocasiones ven sus creaciones en el plato («hoy nos ha copiado Teresa»).

Hemos comprobado que de este modo conseguimos buenos resultados en poco tiempo; antes de la experiencia, la ensalada quedaba en el plato y se resistían a probar platos nuevos, que lograban comer tras repeticiones hasta familiarizarse con ellos al cabo del tiempo; teniendo en cuenta que el menú repite platos cada dos o tres semanas este proceso era largo.

Como en todos los procesos de aprendizaje la experiencia como juego hace que los aprendizajes se afiancen. ■

Aprendemos de la experiencia



Mari Cruz Gómez, Carmina Gallego

Recuerdo una visita a un centro en Noruega. No se me olvidará la frase que nos dijo una de las educadoras a propósito del tiempo que pasaban los pequeños en el exterior a pesar del clima.

Intercambiábamos comentarios e información sobre nuestras escuelas y las suyas y ella se sorprendía al saber que en España, con un clima mucho más benigno, los pequeños pasaban tantas horas en el interior de las instalaciones y tan poco disfrutando de actividades al aire libre, mientras que nosotras comentábamos lo maravilloso que nos parecía encontrar a los niños y las niñas fuera a pesar del viento, la lluvia e incluso la nieve. Entonces ella dijo: «No existe el mal tiempo, sino la ropa inadecuada.»

¿Adecuar la ropa? ¿Era eso sólo lo que nos hacía falta? Quizá esa adecuación va unida a un cambio en la propia concepción de educación, en la mirada sobre los niños y niñas, en tantas cosas...

En nuestra escuela hemos dado un paso adelante, uno de nuestros objetivos fundamentales es que los niños y niñas sean felices, proporcionándoles experiencias interesantes y placenteras que les ayuden a ir aprehendiendo el mundo.

Por eso, en la Escuela infantil Sagrada Familia, 1er. ciclo de Educación Infantil de Quintanar del Rey, Cuenca, en contra de lo que es habitual en los centros educativos, nos planteamos hacer un tiempo disfrutar con los pequeños y pequeñas de las maravillosas sensaciones que la lluvia nos brinda.

Disponemos de unos espacios exteriores de lujo: dos areneros, zona de césped y zona pavimentada además de tres maravillosos árboles centenarios: encina, álamo e higuera que nos regalan su sombra, su verdor y sus ramas repletas de hojas que en cada época del año nos dejan observar su transformación en un escenario estupendo que nos permite interactuar y experimentar.

La idea de aprovechar los recursos que nos brinda el entorno nos lleva de la mano a este proyecto conjunto con las familias.

Celebramos una reunión informativa con todas las familias del centro sobre la intención de llevar a cabo este proyecto durante todo el curso aprovechando el interés que despierta el agua y la riqueza de sensaciones que provoca.

Para ello pedimos a las familias de todos los pequeños trajes y botas de agua, chubasqueros y paraguas, para permanecer en la escuela y ser utilizados cuando la ocasión lo requiera.

La colaboración y aceptación de las familias ha sido total. La idea de salir con los pequeños al exterior, como escenario para experimentar, también en los días lluviosos, les pareció fantástica.

Hemos ido documentando, en lo posible, diferentes momentos que nos han servido para compartir con toda la comunidad este proyecto y reflejar la manera en que nos permite trabajar y disfrutar:

- Sensaciones: seco, mojado, húmedo, frío...
- Autonomía y destrezas: los niños se cambian solos de zapatos, se ponen el impermeable, abren y cierran los paraguas...
- Observación de reflejos en el agua.
- Ondas en los charcos.
- Hojas flotando, viajando en riachuelos...
- El placer del chapoteo.
- Compartir paraguas con otros.
- Abrazarnos bajo la lluvia...

Una experiencia sencilla, cotidiana, nada fuera de lo normal, la vida misma fluyendo y regalándonos esas pequeñas cosas que nos hacen aprender, comprender, compartir y sonreír. ■



Hay que adaptarse

como un camaleón

Las circunstancias de un grupo pueden marcar el día a día, por lo que habrá que aferrarse a ellas para conseguir una metodología que consiga ofrecer a todos las mejores condiciones que propicien el aprendizaje, eviten la discriminación y creen un buen ambiente escolar, aunque para ello haya que renunciar a aspectos tan valorados en la etapa de infantil como la rutina en el día a día.

Sonia Casado

Vivimos en una sociedad cambiante, con mucha diversidad en todos los aspectos, diversidad de ideas, diversidad de familias, diversidad de culturas, diversidad en las características que tenemos cada uno de nosotros y que nos hace únicos.

Esa diversidad está presente en nuestra sociedad y, cómo no, en nuestros grupos. Esos espacios donde desarrollamos nuestro trabajo, donde formamos personas y... ¿por qué no?, seguimos formándonos a nosotros mismos día a día.

Ningún día, ninguna semana o curso escolar, en nuestro caso, es igual al anterior. Cambian los niños y las niñas, se hacen más maduros, se van unos y vienen otros, cambiamos en ocasiones de

en nuestra formación como docentes, deberían concienciarnos de que todo lo que aprendemos, vemos y asimilamos en el proceso de formación no siempre nos será útil, y que algo que, en una situación específica hemos visto como ideal para nuestro futuro como docentes, no podemos pretender que funcione siempre con los mismos resultados.

Esa es la diferencia de esta profesión, aquí no existen manuales que te digan qué hacer en cada situación y cómo salir del hoyo en el que en ocasiones nos encontramos, sin problemas; existen

centro, de compañeros, de zona, etc...; y todo esto implica obligatoriamente «una adaptación constante» por parte del profesorado.

Esta particularidad debería ser «educada»

publicaciones, experiencias, investigaciones, que te pueden dar una idea de todo lo que nos podemos encontrar y de algunas formas de resolverlo, pero para nada podemos ir buscando «recetas mágicas», todo lo tendremos que averiguar por nosotros mismos, unas veces nos saldrá mejor, otras, no veremos los frutos que deseábamos, pero lo más importante es reconocer que cuando algo no funciona como tú deseas, si realmente no te encuentras a gusto con tu trabajo diario, es porque posiblemente necesitas *un cambio*. Un cambio en la forma de pensar, en la forma de hacer las cosas y, por qué no, en la forma de mirarlas y analizarlas.

A continuación paso a relatar una experiencia, en la que describo cómo gracias al cambio en la organización del espacio propio del grupo y en la metodología de trabajo que llevaba, conseguí afrontar la situación que ese curso en concreto tenía en mi grupo.



Comenzaré haciendo una contextualización para intentar ponernos en situación:

Me encuentro en un centro público situado en la localidad de los Cortijos de Marín (Roquetas de Mar), en el poniente almeriense. Grupo de 3 años, 25 niños y niñas en lista, con un 35% procedente de familias inmigrantes, un pequeño diagnosticado con Trastorno del Desarrollo y otro con un tumor cerebral en proceso de quimioterapia, con el que había que tener ciertos cuidados.

Empezaba el curso con muchas ganas, me encanta poder tener el privilegio de coger una clase de 3 años y saber que voy a pasar con ellos los tres cursos siguientes, pero por otro lado, aunque llevaba varios años trabajando, nunca me había encontrado con una situación tan complicada y tenía miedo de no saberla llevar como debería, o, mejor dicho, como esos niños y esos padres se merecían.

Pasan los primeros días, los voy conociendo, cada uno como siempre con su particularidad, más tímidos, menos, están los que no conocen el idioma y básicamente me comunico por gestos, los que investigan todo... y los que más necesitaba conocer, para saber cómo atenderlos, llamémosles Juan y Pedro (son nombres ficticios para respetar su intimidad).

Juan es el niño con el tumor, que, a pesar de todos mis miedos de los golpes que no se podía dar, del poco contacto que había tenido con niños de su misma edad, etc... se desenvolvía muy bien en clase, hizo muchos amigos enseguida y a pesar de la edad conocía sus limitaciones.

Pedro, a grosso modo, no controlaba esfínteres, no hablaba, sólo gritaba, tanto cuando estaba contento como cuando cogía rabietas, no se sentaba, sólo permitía el contacto con los adultos, con sus iguales lo rechazaba. El apoyo externo

que recibía por parte del especialista en Pedagogía Terapéutica en el centro era de una hora y media a la semana, logopeda 30 minutos semanales y monitor para cambiarlo cuando fuera necesario.

Yo intentaba llevar mi rutina, a estas edades y sobre todo en el primer trimestre básicamente hay que enseñar hábitos, saber estar en clase, aprender a estar juntos, a compartir, a escuchar, etc... ¿y yo pensaba?: «Cuando vean que un niño no sigue las normas de clase y yo me paso el día diciendo que hay que obedecer, ellos van a hacer lo mismo que él o a protestarme que por qué él no lo hace». Es lo lógico, si yo dejo a Pedro que juegue y esté por la clase a su aire, ¿por qué ellos no pueden hacerlo y tienen que estar sentados escuchando como yo cuento por ejemplo un cuento? Pero por increíble que parezca asumen rápidamente que ellos tienen que estar ahí y ese otro niño ya aprenderá.

No digo que no sea difícil intentar dar una clase de esta forma, porque lo es, y te das cuenta de que hay cosas que te gustaría hacer pero en ese momento no puede ser. Por ejemplo, el simple hecho de contar un cuento, es prácticamente imposible si hay un niño corriendo y gritando delante de ti y los demás.

Pero para eso creo que debemos de tener esa capacidad de poder improvisar, de buscar estrategias para seguir trabajando y que no siempre se tenga en clase la sensación de que no se pueden hacer cosas porque está él, hay que buscar hacer las que por ahora sí se puede, y como hay tiempo para todo, las demás ya se harán.

Si por el contrario nos estancamos en intentar conseguir un hábito para el cual ese niño por el motivo que sea aún no está capacitado, ni el pequeño se sentirá a gusto en el grupo, ni nosotros tampoco. Sería una lucha constante por hacer algo que, además de quitarte tiempo de poder hacer otras cosas, seguramente no se conseguirá, o por lo menos no lo rápido que a ti te gustaría, y ese esfuerzo diario con el paso de los meses acabaría siendo un trabajo bastante frustrante.

Volviendo a mi propio grupo, cuando pasó el primer trimestre, los niños y las niñas eran más autónomos, la rutina estaba básicamente adquirida, pero tenía la sensación de que había algo con lo que realmente no estaba a gusto. Cuando llegaba el momento del trabajo individual, cada uno se sentaba en su sitio y hacía su trabajo, si un maestro o maestra entraba en el aula en ese instante, veía a un grupo de pequeños sentados «tan tranquilos» trabajando y a uno jugando. Y a continuación venía la pregunta clave... ¿y ese niño por qué está ahí? Y había que dar una explicación.

Me sentía mal. No me gustaba que nada más que con 30 segundos en una clase alguien pudiera saber que hay un niño diferente a los demás.

Así que me puse a pensar la forma de evitar que esto sucediera y la solución en mi caso la encontré en «los rincones de trabajo».

Según Romera, M. Y Martínez, O. (2008), «un rincón es aquel espacio delimitado donde se desarrollan actividades lúdicas, con un fin en sí mismas, libres o dirigidas, individuales o en pequeños grupos, con materiales relacionados con la actividad principal, de libre y espontánea elección, que favorecen por ejemplo: el ritmo de desarrollo, las posibilidades de autonomía, el aprendizaje y consolidación de competencias, etc...»

En la mayoría de las ocasiones el uso de los rincones está limitado a «que jueguen los que terminan rápido la tarea», pero ¿y qué pasa con los que tardan más de la cuenta?, ¿no se supone que con estos rincones en el aula también se plantean unos objetivos que todos deberían superar?

El cambio que realicé en el espacio fue organizar la clase completamente en rincones, quité las mesas centrales donde se encontraba el asiento de cada cual y las dispuse por zonas o rincones de trabajo. Por su puesto para que hubiera una mejor movilidad reduje el número de mesas en el aula, pero en el momento que fuera necesario que todos estuviesen sentados tenían hueco para hacerlo, aunque estuvieran algo dispersos.

Me costó unas cuantas charlas el hacerles entender que a partir de ahora no iban a tener un sitio propio, que podían sentarse donde ellos quisieran de la clase, eso sí, con ciertas normas que habría que cumplir, como por ejemplo el

sitio lo elegían al entrar por la mañana y no podían cambiarse durante el resto del día. No se trataba de que se pasaran el día cambiándose de sitio, sino de que decidieran por la mañana cuál era el sitio que a ellos les interesaba. Esto, a estas edades tan tempranas, cuando estamos cansados de escuchar que lo mejor en un grupo de 3 años es llevar un buen ritmo de rutinas, tener un lugar propio para que el pequeño se sienta seguro, etc... en un principio puede no parecer lo más adecuado, pero también se le puede buscar sus aspectos positivos, como por ejemplo, los círculos de amigos no se cierra a los pequeños de su grupo de mesa, porque nunca son los mismos, descubres quiénes son aquellos niños y niñas que se sienten seguros intentando sentarse siempre en la misma silla o por defecto en la misma mesa, y por el contrario los que cada mañana los ves observando la clase y pensando en qué lugar y con quién le apetece estar. Pienso que sigue siendo una rutina, pero de distinta forma.

Para el resto de la jornada, todo se explicaba en asamblea, actividades motivadoras, actividades que podían hacer o materiales que podían usar en los rincones y... ¡a trabajar!

Un rincón estaba dedicado a hacer el trabajo individual, y los demás para colorear, jugar con plastilina, hacer puzles, elaborar algún cartel de la unidad que estuviéramos trabajando...

Y por raro que parezca y pensemos que si dejamos a los pequeños sin unas pautas a seguir para pasar por los diferentes rincones, todos estaban deseando de tener un hueco para poder sentarse en la mesa de trabajo, lo que sí que había que controlar más es que no jugasen siempre a lo mismo.



¿Pero cómo repercutió este cambio en mi rutina diaria?

A partir de este momento los niños y las niñas comenzaron a ser más autónomos, comenzaron a trabajar más, a hacer más cosas juntos y por mi parte podía tener una tutorización más personal con los que estaban trabajando, si así lo requerían; además intentaba encontrar un hueco para que «Pedro» se sentara a hacer algo adaptado a su nivel en la misma mesa que sus compañeros y, en el momento que terminaba, iba a los rincones igual que los demás.



Si alguien entraba ahora en clase, lo diferente era esa organización, ese ir y venir de pequeños de un lugar a otro de la clase, ver que unos están haciendo una cosa y otros otra, pero nada más, la diferencia está en la clase en general, no en uno en particular, que era lo que yo quería evitar.

Los avances se van viendo en unos y en otros, cada uno a su nivel, yo dejé de estar tan preocupada por el hecho de no atender como debía a Pedro, aunque hay que reconocer que para poder llevar una rutina en un grupo ordinario se necesita una persona constante que le ayude a realizarla y como eso es prácticamente imposible hay que aprender a mejorar uno mismo.

Creo que esta experiencia en lo que respecta a mi formación como maestra y como persona me ha enriquecido mucho.

Me he documentado, he hablado con profesionales que hubieran trabajado en situaciones similares, he compartido mi experiencia con compañeros y amigos, he aprendido a trabajar en situaciones diferentes, a hablar con los familiares en conversaciones delicadas y, todo ello, a pesar del esfuerzo que me haya supuesto dicha experiencia, reconozco que no cambiaría por nada todo lo que he vivido como maestra durante este tiempo. Reconozco que una clase con niños y niñas sin problemas hubiera sido muy diferente, pero estoy segura de que nunca hubiera sido mejor. ■

Por qué los pequeños

se portan mal

Cada pequeño es un ser único e irrepetible. No sirve aplicar esquemas preconcebidos. Comprender la conducta de un niño requiere conocer características específicas de su peripecia vital.

Cuando un chico o una chica ya se han endurecido a causa de la falta de comunicación (al no reconocerse el pedido de auxilio que encierra el acto antisocial); cuando los beneficios secundarios han adquirido importancia y se ha alcanzado una gran destreza en alguna actividad antisocial, es mucho más difícil advertir (pese a que aún está allí) el pedido de auxilio revelador de la esperanza que alienta en el muchacho o la chica antisociales. (Winnicott, D.W.: Conferencia pronunciada en el Congreso de Subdirectores de Reformatorios, reunidos en el King Alfred's College, Winchester, abril de 1967.)

En esta conferencia, Winnicott se refería fundamentalmente a dos ideas: Una es que el origen de las conductas desviadas hay que buscarlo en edades muy tempranas. Y otra, que la mala conducta encierra siempre una llamada de auxilio, aunque difícil de descifrar cuando ya se ha asentado un comportamiento antisocial.

Cuando un pequeño se porta mal, si queremos ayudarlo, es imprescindible que nos hagamos una pregunta básica: ¿Por qué este niño o esta niña se portan mal?

Pablo García Túnez

La mejor manera, quizá la única, de plantearse razonablemente la prevención de las conductas desadaptadas y también la mejor manera de abordarlas una vez establecidas, es intentar comprenderlas antes de hacer nada.

Lo que entendemos por mal comportamiento de un niño, «portarse mal», es algo muy frecuente tanto en la vida familiar como en la escolar y no suele ser motivo de mayor alarma. Se trata de reñirle o castigarle y las cosas no pasan a mayores. Pero, en ocasiones y quizá con progresiva frecuencia, la preocupación y el malestar entre padres y educadores sobrepasan los límites de lo tolerable y se supone una alteración de signo más o menos patológico. Entonces puede empezar una carrera de consultas e intervenciones profesionales dentro del ámbito educativo e incluso sanitario con mayor o menor éxito y también con mayor o menor carga iatrogénica.

Es frecuente que sobre estos chicos o chicas recaiga algún diagnóstico del tipo «Desafiante y oposicionista, TDAH», etc.

El interés que representa la reflexión sobre estos trastornos incluso para educadores y padres de niños pequeños se basa en dos razones: La primera es que un trastorno de conducta no surge de la noche a la mañana, sino que se va gestando a lo largo de años. La segunda es que, en determinados



sectores de la atención socioeducativa y sanitaria hay una tendencia creciente a diagnosticar de trastornos relacionados con la conducta en edades cada vez más tempranas.

Vamos a acercarnos brevemente a algunos de estos diagnósticos.

¿Conducta Inadaptada. Trastorno de Conducta?

Suele decirse que «un chico o una chica tiene una conducta inadaptada, cuando su manera de comportarse es disfuncional y se desvía de manera significativa de lo que harían la mayoría de los chicos o chicas de su edad. Cuando no se atiene de manera razonable a las normas imprescindibles para ser aceptado en los distintos colectivos en que se mueve o cuando con su actuación perturba la convivencia o se hace daño a sí mismo o a los demás».

En realidad el concepto de conducta inadaptada o desadaptada está muy próximo al de trastorno de conducta y no demasiado lejos de lo que llamamos simplemente mal comportamiento.

Hay que tener en cuenta que, en gran medida, la patología se distingue de las simples alteraciones por la magnitud o la frecuencia y que los límites

entre lo normal y lo patológico no son tan exactos y matemáticos como a veces se pretende.

Por otra parte, la definición de un comportamiento como trastorno de conducta no sólo tiene que ver con los síntomas, sino con el sufrimiento que estos síntomas producen y con la tolerancia del medio donde se produce el comportamiento. Que una conducta sea considerada como desviada depende en buena medida de las de las condiciones socio-culturales y, en particular, depende de los niveles de tolerancia de la comunidad a la conducta de la que se trate.

No es infrecuente que los padres acudan con un niño a una consulta de Salud Mental para que psicólogos o psiquiatras determinen si su comportamiento «se debe a una patología o es el resultado de una mala educación».

La respuesta es mucho más compleja que la pregunta. Porque el mal comportamiento de un niño puede deberse, se debe en general, a diversos factores, pero en todos los casos, el ambiente en que un niño vive, es mediador de su conducta y en toda conducta hay un fuerte impacto de la educación recibida, especialmente del estilo relacional de los progenitores.

El famoso TDAH

En la valoración clínica de los comportamientos, aparecen de vez en cuando nuevos nombres para designar un conjunto de síntomas. Y no es infrecuente que, una vez encontrada la denominación, se abuse un tanto de ella y de pretendidos remedios, químicos u otros. Que esto ha ocurrido con el famoso TDAH es una opinión compartida por un numeroso grupo de profesionales de muchos países y de diversos ámbitos, especialmente de la Medicina, de la Psicología y de la Educación.

Breve extracto de una consulta en Salud Mental

Ana, 10 años

Ana se presenta en consulta como una niña despierta y vivaracha. Los padres la traen, porque en el colegio se quejan frecuentemente de su comportamiento. Sus maestros dicen que es una pena, porque se trata de una niña inteligente, pero que no rinde por culpa de su comportamiento. Se distrae y distrae a otros, se levanta constantemente de su mesa y es desordenada. Tiene roces frecuentes con los compañeros y algunas veces con los profesores...

A todo esto, Ana dice que es injusto. Que siempre le echan a ella la culpa de todo...

Es probable que, a partir de esta consulta, se utilicen una serie de tests y cuestionarios y es probable que se diagnostique a Ana de un trastorno TDAH. También es probable que se le ponga a Ana un tratamiento con psicoestimulantes.

No se trata de negar la existencia de un trastorno ni menospreciar el que un pequeño pueda beneficiarse de tratamientos farmacológicos. Se trata simplemente de recordar que cualquier intervención que se lleve a cabo debe estar precedida de una profunda reflexión, cuya base es la pregunta que nos formulamos: ¿Por qué este niño o esta niña se comportan de esta manera?

¿Por qué Ana se porta así? ¿Qué pretende con tanto moverse? ¿Por qué no puede poner orden en sus cosas?, ¿Por qué no atiende? ¿Adónde vuela su imaginación mientras le hablamos? O, cómo diría Beatriz Janín (Beatriz JANÍN y otros: *Niños desatentos e hiperactivos*, Buenos Aires: Noveduc, 2004), «¿A qué atiende cuando no atiende al profesor?» ¿Por qué Ana no puede reconocer su parte de culpa en los conflictos que tiene con los compañeros? ¿De dónde viene todo esto? ¿Cómo y cuándo empezó? ¿Qué respuesta se viene dando a esta inquietud de Ana?

Este tipo de preguntas son las que deberíamos plantearnos siempre antes de «parar» a Ana.

Un niño que no para de moverse está quizá buscando algo indefinido, algo que puede ser él mismo, su propio contorno, sus propios límites que no termina de tener bien definidos, porque quizá nunca le fueron convenientemente marcados.

También puede ser que en su proceso de desarrollo aún esté haciendo los ensayos normales de cualquier niño. O que por múltiples razones, esté pasando por un período de mayor inquietud. Períodos que pueden pasar de transitorios a más permanentes o repetidos, si no hemos hecho en su momento una adecuada valoración de lo que al niño le estaba ocurriendo.

Hay niños que no atienden, porque sencillamente no les interesa nada lo que les estamos diciendo o haciendo. Puede que nuestro discurso y nuestras propuestas no tengan nada que ver con sus intereses y sus preocupaciones. Puede también que no hayan sido educados desde pequeños en que aprender –en el sentido amplio de la palabra– requiere grandes dosis de esfuerzo. Puede también que desde pequeño haya sido educado en la fugacidad de las cosas, sin valorar la permanencia y la constancia. Por ejemplo en los cambios constantes de actividad, en la prisa... o sólo se le hayan proporcionado juguetes y «maquinitas» en las que no haya que construir con esfuerzo. Resulta paradójico que una sociedad tan hiperactiva como la actual sea, a la vez, tan intolerante con la hiperactividad de pequeños y adolescentes.

Otros niños o niñas no atienden, porque, ocasionalmente o de manera permanente, tienen cosas más acuciantes en qué pensar: Desde las vicisitudes del desarrollo corporal hasta los graves conflictos de pareja que quizá vivan sus padres.

Como tantas veces se ha dicho, cada niño, cada niña, es un ser único e irrepetible. Por tanto no basta con aplicar automáticamente esquemas preconcebidos. Para comprender la conducta de un niño no basta con conocer las reglas generales de la evolución. Hay que adentrarse, en la medida de lo posible, en las características específicas de su peripeca vital.

Desafiantes y opositores

Los trastornos del comportamiento son la causa más común de consulta a los servicios de salud mental de pequeños y adolescentes, aunque ahora es frecuente que esta demanda se presente bajo el paraguas cada vez más amplio de los TDAH. Algunas estadísticas hablan de un 20% de trastorno negativista y desafiante en la población de edad escolar, especialmente en varones.

En las clasificaciones de enfermedades y trastornos mentales aparece un diagnóstico con el título de este epígrafe. Son chicos y chicas retadores, que se enfrentan constantemente a padres y profesores, cuestionando su autoridad. Llevan los enfrentamientos al límite, se muestran negativistas, hostiles, enojados, irritables y siempre echan la culpa a los demás. Aunque se encuentra dentro del epígrafe de los trastornos disociales, este título, el de trastorno disocial, se reserva normalmente a aquellos casos en que son violadas las normas con mayor gravedad, atentando incluso gravemente a los derechos fundamentales de los demás: agresiones, fugas, robos, actos de vandalismo, crueldad en las acciones...

Ante todo conviene decir que, de ningún modo, un chico que presenta comportamientos opositores está necesariamente en camino de ser disocial. Más aún, el hecho de que, a determinadas edades, un chico se muestre rebelde, contestatario, hipercrítico, puede ser, de algún modo, señal de una evolución sana de su personalidad, aunque para padres y educadores suponga algún que otro quebradero de cabeza.

En la adolescencia, muchos chicos y chicas se oponen y desafían cualquier tipo de autoridad, porque están ensayando los límites de su personalidad social y, a veces, porque están poniendo a prueba la capacidad de contención y la resistencia de sus progenitores o profesores. Contención que, en expresión de Winnicott, debe ser «firme, pero mullida». En general, en los trastornos de conducta, es decir, en la expresión conductual de los conflictos psicológicos, la prevalencia es bastante mayor en chicos que en chicas. Existen razones de tipo biológico, etológico y también de tipo socio-cultural y educacional para que esto sea así. La evolución en las pautas de crianza y en la cultura ligada al género está modificando esta correlación.

A veces, sobre todo con los adolescentes, es difícil mantener esta posición. El adolescente tiene una gran capacidad para sacar de sus casillas a los adultos. Pero no es demasiado bueno que esto ocurra, porque, inconscientemente, el profesor o el padre pueden ponerse en una actitud casi adolescente y desorientar así al chico que lo que siempre espera del adulto es que se comporte como tal.

En realidad, muchos de los comportamientos adolescentes expresan una reactivación de conflictos de edades muy tempranas. Si nos fijamos bien en la conducta opositora y desafiante de un adolescente, no está muy lejos del comportamiento del niño de dos o tres años que este adolescente fue y que,

en cierto sentido, continua siendo. Lo que ocurre es que entonces era más pequeño y se le daba menos importancia, porque físicamente se le podía manejar. Pero es justamente en esa edad –entre los dos y los cuatro años más o menos– en la que pueden ponerse las más sólidas y eficaces medidas preventivas de muchos trastornos de la adolescencia e incluso de la edad adulta.

Un chico opositor y desafiante al borde de lo patológico puede estar excesivamente empeñado en una lucha por defender su identidad. La autoridad del padre o del profesor representa para él una fuerte amenaza a su autonomía personal. Este temor puede estar en relación con unos padres o profesores, cuyo manejo de la autoridad sea tan rígido que terminen siendo persecutorios para el adolescente. O tan débil, que no le ofrezcan un mínimo de seguridad.

Pero es muy probable también que sus primeros ensayos de autonomía, cuando tenía unos pocos años de edad, no transcurrieran de manera exitosa. Quizá sus padres no estaban entonces en condiciones de ofrecer esa tierna firmeza con la que el niño habría construido una personalidad más fuerte y así haber llegado mejor preparado a la conflictiva adolescencia.

En muchos casos, lo que subyace a una conducta patológicamente negativista y desafiante, es una escasa capacidad de resistencia a la frustración. El niño o adolescente, situado ante cualquier negativa a su deseo o a simplemente a su capricho, tiene una reacción desahogada, a veces violenta contra las cosas e incluso contra las personas.

Pero hay que tener en cuenta que el entrenamiento para afrontar la frustración empieza en los primeros meses de la vida y recuperar el tiempo perdido en la adquisición de esta importante capacidad no es tarea fácil.

Vengo repitiendo algo de lo que estoy absolutamente convencido: Tan importante es amamantar como destetar. Esto no es sólo una referencia a la lactancia materna, sino a todo lo que supone simbólicamente amamantar y destetar. Dicho de otra manera, proporcionar abundantes vivencias narcisistas y entrenar en la frustración de la omnipotencia. Nadie está mejor situado que una madre o un padre cariñosos para poner coto al deseo insaciable de un niño, confrontándolo «en pequeñas dosis» con la realidad.

Un niño al que, de manera cariñosa y firme, se le hayan marcado los límites a su tendencia omnipotente, al que se le haya comprendido y aceptado en su conducta de oposición y a la vez se le hayan puesto los límites que impone la realidad, especialmente los derechos de los demás. Un niño, una niña que se hayan educado en un ambiente donde se percibe la posi-



bilidad de tener pensamientos y deseos diferenciados, donde los impulsos al cambio no chocan contra un muro infranqueable, sino con personas firmes y estables, pero generosamente permeables. Este niño, esta niña, tienen un buen entrenamiento, no sólo para afrontar futuras crisis de crecimiento, sino para ser razonablemente creativos, críticos y respetuosos en su vida adulta.

Niños y Adolescentes violentos

La violencia que se ejerce sobre los pequeños y adolescentes causa gran impacto y preocupación, pero la que ejercen los propios niños o adolescentes resulta hoy día especialmente alarmante. Aunque para el diagnóstico de trastorno de conducta tiene que darse una cierta gravedad, no hablamos aquí de comportamientos netamente psicopáticos en los que, junto a la tendencia a pasar al acto, se da una incapacidad para amar, frialdad afectiva que les hace inmunes a cualquier tipo de relación amorosa o de empatía y una ausencia de sentimientos de culpa y, por lo tanto, una incapacidad para el arrepentimiento y la reparación.

Además, no se trata sólo de violencia contra los iguales, sino que estamos conociendo, quizá cada vez con más frecuencia, actos de violencia contra profesores o padres. En el número 101 de la revista *Infancia* se publicó un pequeño artículo mío sobre la violencia de los niños que quizá pueda ser útil. Resumo aquí algunos puntos.

La violencia, sobre todo contra las personas, es algo muy dañino y que debe erradicarse en aras de una convivencia sana, por respeto a las personas agredidas y por el bien de los que agreden. Pero debemos intentar comprender antes de actuar, cosa, por cierto, tan difícil de hacer entender a los adolescentes.



Y cuando la urgencia no permita un amplio análisis de la conducta antes de corregirla, replantearse el tema *a posteriori* será útil, cuando menos, para tomar medidas preventivas con otros.

Como en la conducta retadora y desafiante, la violencia puede tener su origen en el miedo a ser invadido, a perder la integridad. Se trata de un movimiento de tipo paranoide: «le dí una paliza, porque me miró mal», decía aquel chico al Juez de Menores.

También La conducta violenta hunde buena parte de sus raíces en los primeros años de la vida. Algunos autores señalan la edad entre los dos y los cuatro años como la de mayor agresividad y, en una perspectiva etológica del desarrollo, coinciden en afirmar que la violencia es algo innato en el ser humano y que lo que los seres humanos tienen que hacer es aprender a controlarla y reencauzarla. Es también en los cinco o seis primeros años de la vida cuando más útil resulta la prevención de las conductas violentas de la adolescencia e incluso de la edad adulta.

Una vez instaurada la conducta violenta, es bastante difícil erradicarla completamente como forma de relación, aunque siempre o casi siempre hay alguna posibilidad y, desde luego, cuando hablamos de pequeños o adolescentes, hay que situarse naturalmente en una perspectiva esperanzadora. La historia de un niño es siempre una historia abierta, dice la citada Beatriz Janín.

¿Qué podemos hacer?

De ningún modo estas reflexiones quieren ser una invitación a la pasividad de los educadores frente al mal comportamiento de los pequeños. El mal comportamiento a veces podrá evitarse y otras veces habrá que corregirlo. Sobre todo hay que estar muy atentos a los aspectos positivos de cada niño, de cada niña, a sus vías de sublimación, a sus capacidades de autocorrección, con el fin de potenciarlos. Lo que se plantea aquí es la necesidad de reflexionar sobre el origen de la mala conducta y su significado como base para la intervención educativa o terapéutica.

He aludido a algunas de las conductas que terminan con frecuencia diagnosticándose, no ya como problemas de conducta, sino como patologías.

Muchas de esas conductas tienen sus orígenes en los primeros años de la vida. Por eso es importante que, ante la conducta desadaptada de chicos o chicas, nos planteemos cómo ha podido transcurrir su trayectoria vital para llegar a esta situación. Por otra parte, ante el mal comportamiento de niños de corta edad, debemos pensar en qué condiciones los ensayos de transgredir normas pueden evolucionar hacia una conducta bien ajustada, hacia una integración positivamente crítica en la sociedad o qué condiciones pueden determinar una evolución hacia conductas desadaptadas o francamente disociales.

También es importante que, al plantearnos la mala conducta de un niño o una niña, no lo hagamos sólo mirando al niño o a la niña. Ni el análisis del origen de la mala conducta ni la puesta en marcha de medidas correctoras es razonable sin tener en cuenta los demás factores: ¿Qué mensajes, qué modelos, qué ofertas alternativas se le ofrecen a los niños tanto en el ámbito familiar como en el escolar? ¿En qué tipo de sociedad les ha tocado vivir? Resulta curioso, por ejemplo, que alegremente tachemos de hiperactivo a un niño que no para, cuando vivimos en una sociedad marcada por la velocidad. Que cataloguemos a un niño o a una niña de inconstantes cuando la estabilidad en nuestro entorno es poco menos que quimérica. O que le acusamos de no saber esperar cuando está inundado de mensajes que dicen «No esperes. Llévatelo ya, aunque empieces a pagarlo el año que viene».

Por eso la responsabilidad de educar no puede tener sólo como diana a niños y niñas, sino también las condiciones de vida y las relaciones en la comunidad.

Por otra parte, a veces corremos el riesgo de confundir conflicto con patología. El conflicto no es una patología, sino la evidencia de que en cada individuo coexisten tendencias de sentido opuesto que deben «negociar» entre sí. El conflicto entre la pulsión y la norma o entre mi deseo y el deseo de los demás son una constante en la vida de cualquier persona. El manejo que se haga de esos conflictos depende en buena medida de la actitud de los responsables de la crianza y de la educación.

Proporcionar vivencias narcisistas, satisfacer necesidades y deseos y, progresivamente reconducir la omnipotencia infantil hacia una integración equilibrada del principio de placer con el de realidad es una razonable garantía para una buena evolución, para una buena construcción de la personalidad.

A veces, presionados por la prisa o por el imperativo de la eficacia, los adultos tenemos tendencia a actuar sin haber pensado suficientemente lo que vamos a hacer. En esto nos parecemos un poco a los adolescentes, cuyas urgencias vitales les llevan con frecuencia a sustituir el pensamiento por los actos.

Por eso, volviendo de nuevo a la propuesta inicial, ante una conducta que nos parece inadecuada o mala, la actitud más razonable y también, aunque no lo parezca, la más eficaz, es preguntarse por qué —o para qué— este niño o esta niña se portan mal. ■

Bibliografía

- BERGE, A.: *Cómo educar al hijo*, Buenos Aires: Víctor Lerú, 1964.
 FREUD S.: *Más allá del principio del placer*, Buenos Aires: Amorrortu, 1920.
 HARWOOD, V. y otros: *El diagnóstico de los niños y adolescentes «problemáticos»: Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta*, Madrid: Morata, 2009.
 JANÍN, B.: *El sufrimiento psíquico en los niños*, Buenos Aires: Noveduc, 2011.
 LASA ZULUETA, A.: *Los niños hiperactivos y su personalidad*, Bilbao: Altxa, 2008.
 LORENZ, K., (1963): *Sobre la agresión: El pretendido mal*, Bilbao: SigloXXI, 1072.
 MANNONI, M.: *El niño, su "enfermedad" y los otros*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.
 PALACIO-ESPASA, F. y APARICIO BELMONTE, J.: *Niños pequeños, problemas pequeños*, Barcelona: Península, 2010.
 RECA, T.: *La inadaptación escolar: problemas de conducta del niño en la escuela*, Buenos Aires: El Ateneo, 1954.
 WINNICOTT, D. W.: *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Buenos Aires: Hormé, 1971.
 WINNICOTT, D. W.: *Escritos de Pediatría y psicoanálisis*, Barcelona: Laia, 1981.
 WINNICOTT, D.W.: *Deprivación y delincuencia*, Buenos Aires: Paidós, 1996.

**Atlas mundial de la igualdad de género en la educación,
en papel y en formato electrónico.**
Unesco



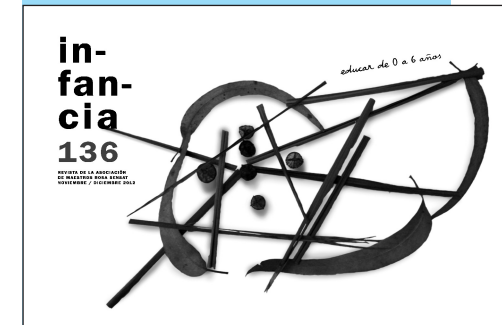
El Atlas Mundial sobre la Igualdad de Género en la Educación examina las tendencias en una amplia gama de aspectos fundamentales, entre otros, la matrícula escolar en todos los niveles, el constante aumento de la demanda mundial de enseñanza de calidad y la manera en que las políticas inciden en la igualdad de género en la educación.

El Atlas cuenta con una amplia gama de datos desglosados por sexo e indicadores de género del Instituto de Estadística de la UNESCO. También ilustra la medida en que las disparidades de género en

la educación han cambiado desde 1970 y son moldeadas por factores como la riqueza nacional, la ubicación geográfica o la inversión en educación.

La nueva colección del Atlas electrónico de la UNESCO ofrece una herramienta nueva y poderosa para consultar datos sobre temas fundamentales relativos a la formulación de políticas en el ámbito educativo. Constituye una guía electrónica que complementa a la edición impresa del Atlas mundial sobre la igualdad de género en la educación.

Nuestra portada



Talleres en el Museo Antón de Candás. El territorio como espacio lúdico-creativo

Los más pequeños de Candás en el cerro de San Antonio, para visitar e investigar su bosque de eucaliptos. Percepción sensorial, primer aprendizaje sobre el lugar concreto, preguntas, proyecto... Y un segundo tiempo en los espacios del Museo. En el Museo se elaboraron y organizaron las informaciones, datos y materiales recogidos, y, a partir de éstos, se construyeron los elementos y los objetos con los cuales se intervino en el lugar.

Carla Spaggiari, junto con el Consejo de Infancia en Asturias

Cursos internacionales para Profesionales en castellano en el Taller Pikler, Budapest

La Asociación Pikler-Loczy de Hungría organizará durante 2013 cursos en castellano. Programa:

Cursos de primer nivel

La aproximación pikleriana: movimiento y cuidados, una relación de respeto

del 15 al 19 de abril de 2013
del 24 al 28 de junio de 2013
del 2 al 6 de diciembre de 2013

Cursos temáticos

Trabajando con familias

del 21 al 25 de enero de 2013

También se ofrece formación con observación en grupos de niños y visitas para estudiantes, profesores y educadores.

Para más información:
pikler-loczy2@t-online.hu

Txikiland: Un nuevo espacio para los más pequeños en el marco de la Mediateka de Alhóndiga, Bilbao

La Mediateka de Alhóndiga Bilbao nace con la ilusión y el compromiso de poner al servicio de toda la ciudadanía una forma diferente de vivir la cultura en el centro de Bilbao.

Se trata de un lugar con actividades simultáneas para todos los públicos, donde acceder a la información y el conocimiento en todos los soportes. Se puede ojear un libro de arte, escuchar música, leer tranquilamente el periódico, practicar idiomas, experimentar con las nuevas tecnologías...

Txikiland es el espacio infantil de la Mediateka. El espacio reservado para los pequeños de la casa cuenta en su apertura con unos 8000 volúmenes en diferentes soportes y con un equipamiento adaptado y pensado para ellos.

Los padres pueden, en este área, acompañar en el descubrimiento de la lectura a los más pequeños y cuentan con un espacio donde encontrar información sobre los aspectos del crecimiento, la psicología infantil, u otras temáticas

que les preocupan en relación al desarrollo intelectual, físico y emocional de sus hijos e hijas.

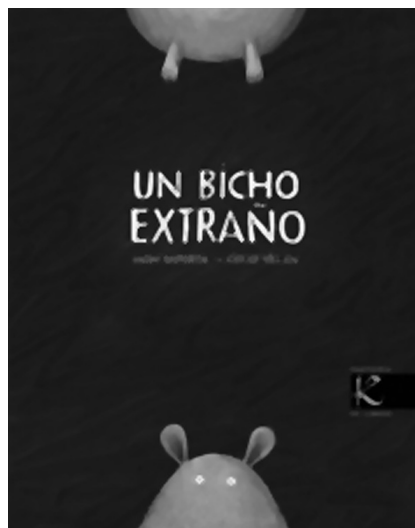
Gran parte de la primera planta está dedicada íntegramente a los más pequeños.

Este espacio infantil comprende diversos espacios:

- *Bebeteca*
Materiales destinados a las edades de 0 a 4 años.
- *Primeros lectores*
Fondo concebido para niños y niñas de entre 5 y 7 años que empiezan a familiarizarse con las letras y la lectura.
- *Rincón de lectura*
Fondo literario con obras de ficción destinadas a lectores de más de 8 años.

- *Rincón del conocimiento*
Una colección que está dirigida a la información y a la formación del lector más joven de la Mediateka.
- *Aprende, Mira y Escucha*
Cine para los más pequeños. Grabaciones sonoras. Materiales destinados al autoaprendizaje para el público infantil.
- *Komikteka*
Una colección de tebeos y de cómics que están destinados al público infantil.
- *Escuela de Padres/Madres*
En este espacio se ofrecen documentos de utilidad para los padres y las madres, materiales relacionados con el crecimiento, el aprendizaje, la psicología, la nutrición...





Un bicho extraño
 Autor: Mon Daporta
 Ilustrador: Óscar Villán
 Pontevedra: Faktoría K, 2009.

Un bicho extraño que nos habla de un personaje habitual en los cuentos y que página a página va apareciendo y luego desapareciendo.

Juego circular en el que se convierten las páginas de este libro, juego circular que empieza y termina en el mismo lugar.

El trabajo de Óscar Villán (Valladolid, 1972), Premio Nacional de Ilustración en 1999, se sustenta en una estética naïf con un personaje simpático y sobre un único fondo.

El paso de las páginas tiene el encanto de ver cómo va apareciendo ese bicho extraño y cuando se le da la vuelta al libro, cómo va desapareciendo.

Javier Sobrino
 Revista *Peonza*

Victoria Peralta y Laura Hernández:
Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana
 Editan: OEI y UNICEF
 con el apoyo de BBVA.
 Colección
 Metas Educativas 2021



La presente antología pone de manifiesto el camino que debemos recorrer: conocer las buenas prácticas, reflexionar sobre ellas, extraer sus consecuencias y promover su extensión teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que unas y otras se desarrollan.

Estas experiencias aparecen en situaciones muy diversas, formales e informales, en culturas y en zonas geográficas variadas, y con modelos educativos diferenciados. Sobre todas ellas es preciso reflexionar y aprender, especialmente

en relación con un factor que está presente en todas los casos: el compromiso de los educadores con el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de los pequeños que están bajo su responsabilidad.

Esta antología se propone, por una parte, valorar la educación inicial como un campo de producción relevante de conocimiento en un área clave del quehacer humano, y, por otra, incentivar la continuidad de la colección Metas Educativas 2021 con muchas otras experiencias que vayan escribiéndose en toda la región.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2012 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2012 (iva incluido):
 España: 51 euros
 Europa: 61 euros
 Resto del mundo: 62 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, 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 Cóllega, 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
Castilla-León: Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto, Ruben Soto
Euskadi: Nerea Alzola, Mónica Calvo, 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: Eulampia Baldoy, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.^a José Vicente
Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Gueren-dián, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Imagen de portada: Fotografía aportada por Carla Spaggiari, junto con el Consejo de *Infancia* en Asturias

Impresión: Ingoprint
 Maracaibo, 15
 08030 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.»

Secciones

Editorial

El miedonúm. 131, p. 1
 Sosteniblenúm. 132, p. 1
 Somos más, y más fuertesnúm. 133, p. 1
 7 de noviembrenúm. 134, p. 1
 El retornonúm. 135, p. 1
 ¿Es cansancio o desánimo?núm. 136, p. 1

Educador de 0 a 6 años

QUERO, Lourdes: Rutinas: el universo en nuestras manosnúm. 131, p. 6-12
 MADRID, Dolores; MAYORGA, M. José: El educador ante la mentira infantilnúm. 132, p. 4-8
 HOYUELOS, Alfredo: Las imágenes fotográficas como documentación narrativanúm. 133, p. 4-12
 BARANDIARAN, Alexander; LARREA, Iñaki: ¿Y si aprendemos en el exterior?núm. 134, p. 4-7
 TRUEBA, Beatriz: Espacios en armonía (I)núm. 135, p. 4-9
 -Espacios en armonía (II)núm. 136, p. 4-8
 ALTIMIR, David: Proyectar la incertidumbrenúm. 136, p. 9-15

Escuela 0-3

REXACH, Fina: La isla de la calmanúm. 131, p. 13-17
 MENG, Olga: Dejando huella: emociones y relatosnúm. 131, p. 18-23
 VINCZE, María: Cooperación, ¿por qué?núm. 132, p. 9-13
 SOTO, Romina; VENEGAS, Daiana; YÁÑEZ, Amanda: Experienciasnúm. 132, p. 14-22
 BORRUEL, Eva: Entrecajasnúm. 133, p. 13-17
 ESTEBAN, Prado: El descubrimiento del otronúm. 133, p. 18-21
 YUSTE, Noemí: Las primeras producciones simbólicasnúm. 134, p. 8-12
 EL NIERU, Equipo educativo de la Escuela Infantil: Coreografía del vestido y desvestidonúm. 134, p. 13-17
 SANZ, Soraya: Palabras para transformar el espacionúm. 135, p. 10-15
 ESTEBAN, Prado: Construcción del pensamiento moral en la primera infancianúm. 136, p. 16-19
 CECILIA, Virginia; GRÁVALOS, Esther; HOYUELOS, Alfredo; LUQUIN, Nerea; MIRANDA, Sílvia; OSÉS, Arantza; SABALZA, Nerea: El cambio de pañal en la formación inicial y permanentenúm. 136, p. 20-25

Buenas Ideas

ARAUJO, Ana; LECUNBERRI, Edurne: Nombrando nuestros nombresnúm. 131, p. 23
 MARTÍNEZ, Juan Pedro: ¿Qué tienen que ver un ordenador y una pirindola?núm. 132, p. 23
 BALLESTEROS, Soledad; GONZÁLEZ, Gemma; QUERO, Lourdes: Reciclandonúm. 133, p. 22
 ÚNICA, Natalia: Gaviotasnúm. 133, p. 23
 GUTIÉRREZ, Azucena; ROSINO, Ana: El bolso de mamánúm. 134, p. 18-19
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA: Crecer cooperando...núm. 135, p. 16-17
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LEÓN; SOTO, Carmen: Cuadros olorososnúm. 135, p. 18-19
 PAREJO, Isabel: Hoy cocino yonúm. 136, p. 26-27

Escuela 3-6

GONZÁLEZ, Gemma: Una experiencia de lenguajenúm. 131, p. 26-29
 FONSECA, Susana: Habitar el espacio: esculturas de sentimientosnúm. 131, p. 30-34
 HERNÁNDEZ, Esther: Las rutinas en la clase de inglésnúm. 132, p. 28-31
 GUERRERO, Gema R.: "La tribu" educa utilizando como vehículo el artenúm. 132, p. 32-37
 NÚÑEZ, Fuensanta; RODRÍGUEZ, Ana María: Nos acercamos a los gasesnúm. 133, p. 26-33
 VALLE, Yolanda: Compartir proyectonúm. 134, p. 22-28
 ABEYÀ, Elisabet: Conversarnúm. 134, p. 29-34
 AMO, Laura; GARCÍA, María Mercedes: Una experiencia muy saladanúm. 135, p. 20-23
 ROSSI, Monica: Primero pienso y luego empiezo a construirnúm. 135, p. 24-28
 CASADO, Sonia: Hay que adaptarse como un camaleónnúm. 136, p. 30-33

Qué decimos, qué hacemos...

PÉREZ, Mónica; VÁZQUEZ, Marta: Comer o no comer, ¿esa es la cuestión?núm. 131, p. 24-25
 CONSEJO DE INFANCIA EN CANARIAS: El tiempo. De la lentitud al agobio; de las pausas a las prisasnúm. 132, p. 24-26
 CÓLLIGA, Verónica; MUÑOZ, Michi: Reflexiones variadasnúm. 132, p. 27
 RODRÍGUEZ, Antonio: Sobre el juegonúm. 133, p. 24-25
 LLONA, Jasone: Una y otra vez con la misma piedranúm. 134, p. 20-21
 GALLEGO, Carmina; GÓMEZ, Mari Cruz: Aprendemos de la experiencianúm. 136, p. 28-29

Infancia y Salud

MAQUEIRA, Lidia Susana: ¿Qué es el destete?núm. 132, p. 38-42
 RIAÑO, Isolina: Lactancia materna prolongada: ¿tiene inconvenientes?núm. 134, p. 35-40
 GARCÍA, Pablo: ¿Por qué los pequeños se portan mal?núm. 136, p. 34-40

Infancia y Sociedad

RIU, Imma: Si me quieres... dime *no*núm. 131, p. 35-39
 SPAGGIARI, Carla: Espacio ocupado, espacio vividonúm. 133, p. 34-40
 Soto, Carmen: Danza interactiva con pequeños con parálisis cerebralnúm. 135, p. 29-34

Conversando con...

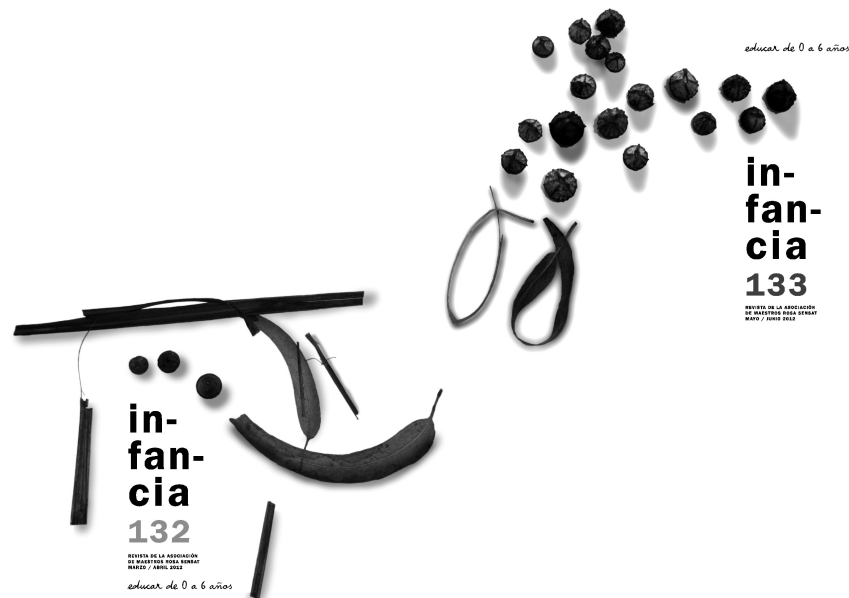
ALTIMIR, David: Piero Sacchettonúm. 131, p. 40-43
 -: Martí Boadanúm. 133, p. 41-43
 VALERI, Walter: Darío Fonúm. 135, p. 35-41



Autores

ABEYÀ, Elisabet: Conversar núm. 134, p. 29-34
 ALTÍMIR, David: Piero Sacchetto núm. 131, p. 40-43
 -: Martí Booda núm. 133, p. 41-43
 -: Proyectar la incertidumbre núm. 136, p. 9-15
 AMO, Laura; GARCÍA, María Mercedes: Una experiencia muy salada núm. 135, p. 20-23
 ARAUJO, Ana; LECUNBERRI, Edurne: Nombrando nuestros nombres núm. 131, p. 23
 BALLESTEROS, Soledad; GONZÁLEZ, Gemma; QUERO, Lourdes: Reciclando núm. 133, p. 22
 BARANDIARAN, Alexander; LARREA, Iñaki: ¿Y si aprendemos en el exterior? núm. 134, p. 4-7
 BORRUEL, Eva: Entrecajas núm. 133, p. 13-17
 CASADO, Sonia: Hay que adaptarse como un camaleón núm. 136, p. 30-33
 CECILIA, Virginia; GRÁVALOS, Esther; HOYUELOS, Alfredo; LUQUIN, Nerea;
 MIRANDA, Sílvia; OSÉS, Arantza; SABALZA, Nerea: El cambio de pañal en
 la formación inicial y permanente núm. 136, p. 20-25
 CÓLLIGA, Verónica; MUÑOZ, Michi: Reflexiones variadas núm. 132, p. 27
 CONSEJO DE INFANCIA EN CANARIAS: El tiempo. De la lentitud al agobio;
 de las pausas a las prisas núm. 132, p. 24-26
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LA MANCHA: Crecer cooperando... núm. 135, p. 16-17
 CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LEÓN; SOTO, Carmen: Cuadros olorosos núm. 135, p. 18-19
 EL NIERU, Equipo educativo de la Escuela Infantil: Coreografía del vestido
 y desvestido núm. 134, p. 13-17
 ESTEBAN, Prado: El descubrimiento del otro núm. 133, p. 18-21
 -: Construcción del pensamiento moral en la primera infancia núm. 136, p. 16-19
 FONSECA, Susana: Habitar el espacio: esculturas de sentimientos núm. 131, p. 30-34
 GALLEGO, Carmina; GÓMEZ, Mari Cruz: Aprendemos de la experiencia núm. 136, p. 28-29
 GARCÍA, María Mercedes; AMO, Laura: Una experiencia muy salada núm. 135, p. 20-23
 GARCÍA TÚNEZ, Pablo: ¿Por qué los pequeños se portan mal? núm. 136, p. 34-40
 GÓMEZ, Mari Cruz; GALLEGO, Carmina: Aprendemos de la experiencia núm. 136, p. 28-29
 GONZÁLEZ, Gemma: Una experiencia de lenguaje núm. 131, p. 26-29
 -; BALLESTEROS, Soledad; QUERO, Lourdes: Reciclando núm. 133, p. 22
 GRÁVALOS, Esther; CECILIA, Virginia; HOYUELOS, Alfredo; LUQUIN, Nerea;
 MIRANDA, Sílvia; OSÉS, Arantza; SABALZA, Nerea: El cambio de pañal en
 la formación inicial y permanente núm. 136, p. 20-25
 GUERRERO, Gema R.: "La tribu" educa utilizando como vehículo el arte núm. 132, p. 32-37
 GUTIÉRREZ, Azucena; ROSINO, Ana: El bolso de mamá núm. 134, p. 18-19
 HERNÁNDEZ, Esther: Las rutinas en la clase de inglés núm. 132, p. 28-31
 HOYUELOS, Alfredo: Las imágenes fotográficas como documentación narrativa núm. 133, p. 4-12
 -; CECILIA, Virginia; GRÁVALOS, Esther; LUQUIN, Nerea; MIRANDA, Sílvia; OSÉS, Arantza;
 SABALZA, Nerea: El cambio de pañal en la formación inicial y permanente núm. 136, p. 20-25
 LARREA, Iñaki; BARANDIARAN, Alexander: ¿Y si aprendemos en el exterior? núm. 134, p. 4-7
 LECUNBERRI, Edurne; ARAUJO, Ana: Nombrando nuestros nombres núm. 131, p. 23
 LLONA, Jassone: Una y otra vez con la misma piedra núm. 134, p. 20-21
 LUQUIN, Nerea; CECILIA, Virginia; GRÁVALOS, Esther; HOYUELOS, Alfredo; MIRANDA, Sílvia;
 OSÉS, Arantza; SABALZA, Nerea: El cambio de pañal en
 la formación inicial y permanente núm. 136, p. 20-25
 MADRID, Dolores; MAYORGA, M. José: El educador ante la mentira infantil núm. 132, p. 4-8
 MAQUIEIRA, Lidia Susana: ¿Qué es el destete? núm. 132, p. 38-42
 MARTÍNEZ, Juan Pedro: ¿Qué tienen que ver un ordenador y una pirindola? núm. 132, p. 23
 MAYORGA, M. José; MADRID, Dolores: El educador ante la mentira infantil núm. 132, p. 4-8
 MENG, Olga: Dejando huella: emociones y relatos núm. 131, p. 18-23
 MIRANDA, Sílvia; CECILIA, Virginia; GRÁVALOS, Esther; HOYUELOS, Alfredo; LUQUIN, Nerea;
 OSÉS, Arantza; SABALZA, Nerea: El cambio de pañal en
 la formación inicial y permanente núm. 136, p. 20-25
 MUÑOZ, Michi; CÓLLIGA, Verónica: Reflexiones variadas núm. 132, p. 27
 NÚÑEZ, Fuensanta; RODRÍGUEZ, Ana María: Nos acercamos a los gases núm. 133, p. 26-33
 OSÉS, Arantza; CECILIA, Virginia; GRÁVALOS, Esther; HOYUELOS, Alfredo; LUQUIN, Nerea;
 MIRANDA, Sílvia; SABALZA, Nerea: El cambio de pañal en
 la formación inicial y permanente núm. 136, p. 20-25

PAREJO, Isabel: Hoy cocino yo núm. 136, p. 26-27
 PÉREZ, Mónica; VÁZQUEZ, Marta: Comer o no comer, ¿esa es la cuestión? núm. 131, p. 24-25
 QUERO, Lourdes: Rutinas: el universo en nuestras manos núm. 131, p. 6-12
 : Reciclando núm. 133, p. 22
 REXACH, Fina: La isla de la calma núm. 131, p. 13-17
 RIAÑO, Isolina: Lactancia materna prolongada: ¿tiene inconvenientes? núm. 134, p. 35-40
 RIU, Imma: Si me quieres... dime no núm. 131, p. 35-39
 RODRÍGUEZ, Antonio: Sobre el juego núm. 133, p. 24-25
 RODRÍGUEZ, Ana María; NÚÑEZ, Fuensanta: Nos acercamos a los gases núm. 133, p. 26-33
 ROSINO, Ana; GUTIÉRREZ, Azucena: El bolso de mamá núm. 134, p. 18-19
 ROSSI, Monica: Primero pienso y luego empiezo a construir núm. 135, p. 24-28
 SABALZA, Nerea; CECILIA, Virginia; GRÁVALOS, Esther; HOYUELOS, Alfredo; LUQUIN, Nerea;
 MIRANDA, Sílvia; OSÉS, Arantza: El cambio de pañal en
 la formación inicial y permanente núm. 136, p. 20-25
 SANZ, Soraya: Palabras para transformar el espacio núm. 135, p. 10-15
 SOTO, Carmen; CONSEJO DE INFANCIA EN CASTILLA-LEÓN: Cuadros olorosos núm. 135, p. 18-19
 -: Danza interactiva con pequeños con parálisis cerebral núm. 135, p. 29-34
 SOTO, Romina; VENEGAS, Daiana; YÁÑEZ, Amanda: Experiencias núm. 132, p. 14-22
 SPAGGIARI, Carla: Espacio ocupado, espacio vivido núm. 133, p. 34-40
 TRUEBA, Beatriz: Espacios en armonía (I) núm. 135, p. 4-9
 -Espacios en armonía (II) núm. 136, p. 4-8
 ÚNICA, Natalia: Gaviotas núm. 133, p. 23
 VALERI, Walter: Darío Fo núm. 135, p. 35-41
 VALLE, Yolanda: Compartir proyecto núm. 134, p. 22-28
 VÁZQUEZ, Marta; PÉREZ, Mónica: Comer o no comer, ¿esa es la cuestión? núm. 131, p. 24-25
 VENEGAS, Daiana; SOTO, Romina; YÁÑEZ, Amanda: Experiencias núm. 132, p. 14-22
 VINCZE, Maria: Cooperación, ¿por qué? núm. 132, p. 9-13
 YÁÑEZ, Amanda; SOTO, Romina; VENEGAS, Daiana: Experiencias núm. 132, p. 14-22
 YUSTE, Noemí: Las primeras producciones simbólicas núm. 134, p. 8-12



Temas

Adaptación

CASADO, Sonia: Hay que adaptarse como un camaleónnúm. 136, p. 30-33

Autonomía

VINCZE, María: Cooperación, ¿por qué?núm. 132, p. 9-13
 EL NIERU, Equipo educativo de la Escuela Infantil: Coreografía del vestido y desvestidonúm. 134, p. 13-17

Comunicación

ESTEBAN, Prado: El descubrimiento del otronúm. 133, p. 18-21
 ABEYÀ, Elisabet: Conversarnúm. 134, p. 29-34

Cotidianidad

QUERO, Lourdes: Rutinas: el universo en nuestras manosnúm. 131, p. 6-12
 REXACH, Fina: La isla de la calmanúm. 131, p. 13-17
 HERNÁNDEZ, Esther: Las rutinas en la clase de inglésnúm. 132, p. 28-31
 CECILIA, Virginia; GRÁVALOS, Esther; HOYUELOS, Alfredo; LUQUIN, Nerea;
 MIRANDA, Silvia; OSÉS, Arantza; SABALZA, Nerea: El cambio de pañal en la formación inicial y permanentenúm. 136, p. 20-25

Diversidad

Soto, Carmen: Danza interactiva con pequeños con parálisis cerebralnúm. 135, p. 29-34
 CASADO, Sonia: Hay que adaptarse como un camaleónnúm. 136, p. 30-33
 GARCÍA, Pablo: ¿Por qué los pequeños se portan mal?núm. 136, p. 34-40

Documentación

MENG, Olga: Dejando huella: emociones y relatosnúm. 131, p. 18-23
 ALTÍMIR, David: Piero Sacchettonúm. 131, p. 40-43
 HOYUELOS, Alfredo: Las imágenes fotográficas como documentación narrativanúm. 133, p. 4-12
 BORRUEL, Eva: Entrecajasnúm. 133, p. 13-17
 ALTÍMIR, David: Proyectar la incertidumbrenúm. 136, p. 9-15

Educación

TRUEBA, Beatriz: Espacios en armonía (I)núm. 135, p. 4-9
 -Espacios en armonía (II)núm. 136, p. 4-8

Educación especial

GONZÁLEZ, Gemma: Una experiencia de lenguajenúm. 131, p. 26-29

Entorno

GUERRERO, Gema R.: "La tribu" educa utilizando como vehículo el artenúm. 132, p. 32-37
 AMO, Laura; GARCÍA, María Mercedes: Una experiencia muy saladanúm. 135, p. 20-23

Entrevistas

ALTÍMIR, David: Piero Sacchettonúm. 131, p. 40-43
 -: Martí Boadanúm. 133, p. 41-43
 VALERI, Walter: Darío Fonúm. 135, p. 35-41

Escuela infantil

QUERO, Lourdes: Rutinas: el universo en nuestras manosnúm. 131, p. 6-12
 MENG, Olga: Dejando huella: emociones y relatosnúm. 131, p. 18-23
 SOTO, Romina; VENEGAS, Daiana; YÁÑEZ, Amanda: Experienciasnúm. 132, p. 14-22

in-fan-cia
134

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENEAT
 JULIO/ AGOSTO 2012
 educar de 0 a 6 años



HOYUELOS, Alfredo: Las imágenes fotográficas como documentación narrativanúm. 133, p. 4-12
 BORRUEL, Eva: Entrecajasnúm. 133, p. 13-17
 BARANDIARAN, Alexander; LARREA, Iñaki: ¿Y si aprendemos en el exterior?núm. 134, p. 4-7
 YUSTE, Noemí: Las primeras producciones simbólicasnúm. 134, p. 8-12
 ESTEBAN, Prado: Construcción del pensamiento moral en la primera infancianúm. 136, p. 16-19

Espacio

FONSECA, Susana: Habitar el espacio: esculturas de sentimientosnúm. 131, p. 30-34
 BARANDIARAN, Alexander; LARREA, Iñaki: ¿Y si aprendemos en el exterior?núm. 134, p. 4-7
 TRUEBA, Beatriz: Espacios en armonía (I)núm. 135, p. 4-9
 SANZ, Soraya: Palabras para transformar el espacionúm. 135, p. 10-15
 ROSSI, Monica: Primero pienso y luego empiezo a construirnúm. 135, p. 24-28
 TRUEBA, Beatriz: Espacios en armonía (II)núm. 136, p. 4-8

Estética

GUERRERO, Gema R.: "La tribu" educa utilizando como vehículo el artenúm. 132, p. 32-37
 SPAGGIARI, Carla: Espacio ocupado, espacio vividonúm. 133, p. 34-40
 SANZ, Soraya: Palabras para transformar el espacionúm. 135, p. 10-15

Expresión

ABEYÀ, Elisabet: Conversarnúm. 134, p. 29-34

Formación

SOTO, Romina; VENEGAS, Daiana; YÁÑEZ, Amanda: Experienciasnúm. 132, p. 14-22
 CECILIA, Virginia; GRÁVALOS, Esther; HOYUELOS, Alfredo; LUQUIN, Nerea;
 MIRANDA, Silvia; OSÉS, Arantza; SABALZA, Nerea: El cambio de pañal en la formación inicial y permanentenúm. 136, p. 20-25

Juego

BORRUEL, Eva: Entrecajasnúm. 133, p. 13-17
 NÚÑEZ, Fuensanta; RODRÍGUEZ, Ana María: Nos acercamos a los gasesnúm. 133, p. 26-33



YUSTE, Noemí: Las primeras producciones simbólicasn.º 134, p. 8-12

Lengua
 HERNÁNDEZ, Esther: Las rutinas en la clase de inglésn.º 132, p. 28-31

Lenguaje
 REXACH, Fina: La isla de la calman.º 131, p. 13-17
 GONZÁLEZ, Gemma: Una experiencia de lenguajen.º 131, p. 26-29

Maestros
 VALLE, Yolanda: Compartir proyecton.º 134, p. 22-28

Medio ambiente
 ALTIMIR, David: Martí Boadan.º 133, p. 41-43

Métodos pedagógicos
 FONSECA, Susana: Habitar el espacio: esculturas de sentimientosn.º 131, p. 30-34

Música
 SOTO, Carmen: Danza interactiva con pequeños con parálisis cerebraln.º 135, p. 29-34

Observación
 NÚÑEZ, Fuensanta; RODRÍGUEZ, Ana María: Nos acercamos a los gasesn.º 133, p. 26-33

Organización escolar
 VALLE, Yolanda: Compartir proyecton.º 134, p. 22-28
 AMO, Laura; GARCÍA, María Mercedes: Una experiencia muy saladan.º 135, p. 20-23

Rossi, Monica: Primero pienso y luego empiezo a construirn.º 135, p. 24-28

Pedagogía

ALTIMIR, David: Proyectar la incertidumbren.º 136, p. 9-15

Psicología

RIU, Imma: Si me quieres... dime *no*n.º 131, p. 35-39
 MADRID, Dolores; MAYORGA, M. José: El educador ante la mentira infantiln.º 132, p. 4-8
 MAQUEIRA, Lidia Susana: ¿Qué es el destete?n.º 132, p. 38-42
 ESTEBAN, Prado: El descubrimiento del otron.º 133, p. 18-21

Salud

MAQUEIRA, Lidia Susana: ¿Qué es el destete?n.º 132, p. 38-42
 GARCÍA, Pablo: ¿Por qué los pequeños se portan mal?n.º 136, p. 34-40
 RIAÑO, Isolina: Lactancia materna prolongada: ¿tiene inconvenientes?n.º 134, p. 35-40

Sociedad

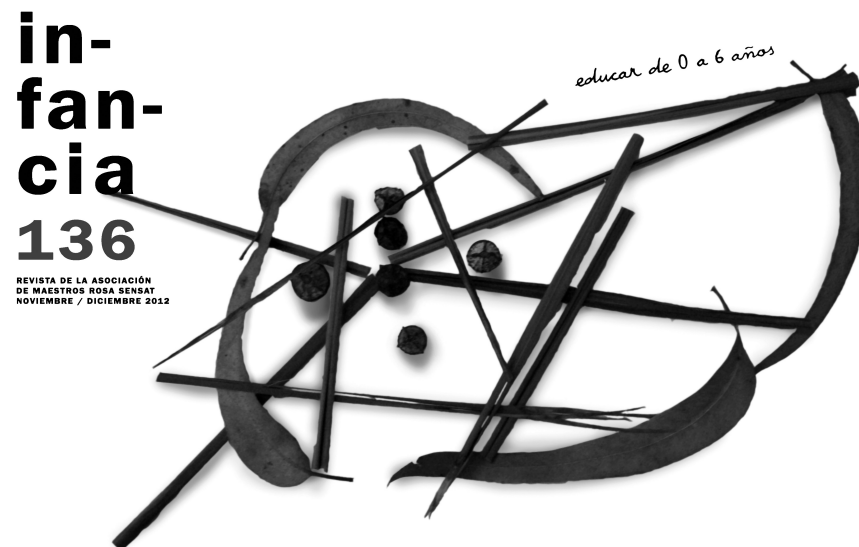
MADRID, Dolores; MAYORGA, M. José: El educador ante la mentira infantiln.º 132, p. 4-8
 RIAÑO, Isolina: Lactancia materna prolongada: ¿tiene inconvenientes?n.º 134, p. 35-40

Teatro

VALERI, Walter: Darío Fon.º 135, p. 35-41

Valores

RIU, Imma: Si me quieres... dime *no*n.º 131, p. 35-39
 ESTEBAN, Prado: Construcción del pensamiento moral en la primera infancian.º 136, p. 16-19



librería virtual

Quins Llibres?



Esta **tienda virtual** ofrece una selección de los mejores títulos que hay en el mercado para los lectores de 0 a 16 años, tanto si se trata de novedades como de libros de fondo editorial, seleccionados por el Seminario de Bibliografía Infantil y Juvenil de Rosa Sensat y por otros expertos

www.quinsllibres.org/es

esv



Hazte un  con una suscripción a **in-fan-cia**
¡Un buen regalo de reyes para todo el año!