



in- fan- cia 140

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
JULIO / AGOSTO 2013

educar de 0 a 6 años

nova revista digital d'accés lliure

nº1

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana sumario



editorial



Cuando un sueño se hace realidad
Ofelia Reveco

tema



**Educación de la primera infancia.
América latina y el Caribe**
Rosa Blanco



Escuela infantil = futuro
Gösta Esping-Andersen



La construcción del proyecto educativo
Mercedes Blasi

entrevista



Irene Balaguer
Ramona Bolívar

cultura y expresión



Los loros disfrazados

experiencias



**¿Cómo aprenden los pequeños
acerca de sus estados emocionales?**
Lidia Susana Maquieira



Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento
Fátima Nuñez / Eliana Soza

reflexiones pedagógicas



En el día a día, nada es banal, nada es rutina
Montserrat Fabrés

historia de la educación



Vigencia de Froebel
M. Victoria Peralta

los 100 lenguajes de la infancia



La sombra da juego
Mariano Dolci

¿Quién se lo podía imaginar?

El curso que ahora acaba se ha caracterizado por un constante goteo de hechos, noticias y rumores poco prometedores o estimulantes, sobre la escuela y la educación. Se podría decir que todo ello ha generado un clima enrarecido, duro, difícil que lleva a preguntarse: *¿quién se podía imaginar todo lo que está pasando?*

Ha sido el curso en que han aumentado las ratios, en que han disminuido los maestros y educadores, en que se han reducido los presupuestos, las becas y otras ayudas; en que las sustituciones escasean, en que se ha introducido una obsesión por los resultados, olvidando los procesos, y donde la idea de una dirección unipersonal se establece como la solución mágica y no democrática de una gestión cada vez más burocratizada.

Ha sido un curso con un goteo continuo, que como la lluvia fina penetra profundamente, mucho más que un buen chaparrón. Un chaparrón hace mucho revuelo. Lo que ha hecho mucho ruido mediático ha sido la desafortunada ley Wert, una propuesta de ley claramente reaccionaria pedagógica y socialmente, además de políticamente recentralizadora de competencias, un anacronismo claro que también lleva a preguntarse *¿quién se podía imaginar todo lo que está pasando?*

La suma de despropósitos, políticos y normativos, ha generado un malestar en el conjunto de la sociedad. Más allá de una cuestión corporativa o gremialista, la protesta sostenida ha producido manifestaciones y huelgas que han servido de poco o nada. Una realidad que se añade a la frustración de muchos, lo que también lleva a preguntarse *¿quién se podía imaginar todo lo que está pasando?*

Todo ello ha contribuido a generar una rabia inicial, a un estado de desánimo, de desafección, de impotencia, hacia el sistema, las leyes y las normas, pero lejos de lo que se podía imaginar, han sido muchos maestros y educadores los que han seguido trabajando, salvando todos los obstáculos que del exterior caían por doquier, con un ánimo constructivo, positivo, y, sin embargo, entusiasta hacia los pequeños, las familias y los compañeros.

En esta tesitura, sí que se podía imaginar que maestros y educadores serían quienes darían lo mejor que tienen para hacer de este curso un caudal de ideas, de propuestas de cambio, de imaginación para mantener alta la dignidad de su trabajo en favor de los pequeños y la sociedad entera.

¿Y ahora? Ahora, buenas y merecidas vacaciones. Para mirar lejos, respirar, descansar e imaginar nuevas soluciones para el próximo curso poder seguir yendo cada día a la escuela con la fortaleza que será necesaria.

Página abierta			2
Educador de 0 a 6 años	Las niñas y los niños, personas humanas	Mara Davoli	4
Escuela 0-3	Las interacciones y los conflictos entre los pequeños	Isabel Fresno, Nieves García, Elvira Polo, Mónica Rioboo, María José Roldán, Ángela Solano	8
	Las funciones de la educadora respecto a la alimentación	Bea Rodríguez	17
Buenas ideas	Historia de un castillo	Niños, niñas y maestras del CEIP El Canario Santa Lucía. Gran Canaria Nina Suárez y Pepi Díaz Maestras de E.I. 4 años	21
Qué decimos, qué hacemos...	Cuando sea pequeño trataré de entender	Jasone LLona	23
Escuela 3-6	A propósito del aprendizaje de la lectura y la escritura Del movimiento a la palabra	Juan Mata	24
		Teresa Bustabad	28
Infancia y salud	Las condiciones emocionales para aprender	Rosa Sellarès	34
Érase una vez	Nana de la Patera El curso del pensamiento mágico	Isabel Barbero	40
		Concha M. Miralles	41
Informaciones			43
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47

¿Educamos para la felicidad?

Muchos son los artículos que nos dejan ese sabor agradable, esa sonrisa o esa ilusión renovada sobre la idea de una escuela que realmente eduque en felicidad, en coherencia y en la formación de personas íntegras, cultas y competentes.

Así podíamos leer en el artículo «Educar en Felicidad» del número 137 de *Infancia* los beneficios de ser feliz y es evidente que ese estado es un verdadero regalo para el ser humano.

Los interrogantes sobre si podemos aprender y enseñar a ser más felices o cómo saber más sobre la felicidad nos abren distintos caminos y nos dejan retos como educadores. Si «hay evidencias científicas de que la felicidad se puede aprender»... ¿no sería interesante ocuparnos un poco (o un mucho) de cultivar esas habilidades que nos pueden ayudar a ser más felices? Merece la pena compartir con

nuestros alumnos prácticas que nos hagan crecer en emociones positivas, en experiencias gratificantes que nos hagan transitar por una escuela segura, optimista, alegre y atenta a las emociones y sentimientos que acompañan todo el proceso educativo.

Vivir la escuela apreciando cada momento, las tareas cotidianas, con lentitud, enriquece las experiencias de mayores y pequeños.

Concedamos tiempo a disfrutar de los estímulos que nos rodean sobre todo si provienen de la naturaleza, de las personas queridas, de la música o de los objetos cercanos. Dirijamos nuestra atención a sentir nuestro cuerpo, los sonidos, los colores, los olores, las sensaciones que nos llegan de nuestro entorno.

En el artículo «Programa para una escuela infantil feliz y relajante» del número 138 se dan una serie de

M^a Cruz Gómez, Natalia Mota

estrategias encaminadas a conseguir un ambiente más sereno y gratificante. Pequeños detalles que pueden ayudar a conseguir grandes logros.

Íntimamente ligado a un proceso de coherencia está el «Respeto al ritmo personal» al que se hace referencia en otro artículo del número 137 y en el que aparecen reflexiones sobre la cantidad de cosas que hacemos en una escuela llena de rutinas, hábitos, tiempos cerrados y organizaciones rígidas que poco tienen que ver con propiciar espacios y actividades donde estar a gusto, donde disfrutar, ser flexibles y adecuarnos a diferentes procesos de construcción del aprendizaje.

Innumerables reflexiones sobre lo que debiera ser y lo que es.

Entonces... ¿dónde hay que parar y decir basta?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿por qué?...

La respuesta es sencilla, nos deja siempre al borde del abismo que nos enfrenta a nosotros mismos. La respuesta es YO.

YO educadora que quiero disfrutar de mi trabajo, del magnífico potencial que tengo frente a mí cada día, de la imaginación más desbordante, de las ocurrencias más divertidas, de las dudas más inquietantes o asombrosas, de la inocencia que despierta sonrisa y ternura, de los conflictos que piden a gritos una mediación coherente llena de comprensión, razones y cariño, de capacidades ignoradas tantas veces bajo la rigidez de una escuela que sin darnos cuenta se aleja de la vida real, de los intereses, de las emociones... para acomodarse y acomodarnos a todos en un estado de letargo muy alejado de los objetivos que tanto soñamos y pregonamos. ■

Reflexión y comentario sobre el artículo:

«La oreja que escucha a las niñas y a los niños»

Marta Guzmán: *Infancia* 138

Carmen Soto

«... Ser más infantil significa ser más humilde y reconocer que para hablar con un pequeño, para escucharlo y para tener en cuenta lo que dice, hay que involucrarse y aprender.»
FRANCESCO TONUCCI, 2004

¿Qué oreja es esa? ¿Cómo es?
¿Para qué sirve? ¿Quién la tiene?
¿Quién necesita una oreja así?

Una vez leído el artículo se aclaran muchas de estas preguntas.

¿Qué oreja es esa? Pues es una oreja que además de oír, escucha.

¿Cómo es esa oreja? Puede tener muchos colores diferentes, tamaños y formas, pero lo más importante es que es una oreja limpia, atenta, respetuosa, educada, cariñosa, calmada, prudente, discreta, sencilla, crédula y sobre todo empática.

¿Para qué sirve? Su función principal es la escuchar, como debían ser todas las orejas. Sirve para oír y escuchar a los árboles, a los pájaros que cantan, a las piedras, a los ríos, a las nubes que pasan, y a los niños cuando cuentan cosas. GIANNI RODARI.

¿Quién la tiene? Pues parece ser que pocas personas la tienen.

¿Quién necesita una oreja así? Todo el mundo debería tener por lo menos una oreja así, pero especialmente la necesitamos todas aquellas personas que convivimos con niños; no sólo maestros, maestras, educadoras... sino también las familias, padres y madres.

El artículo nos hace reflexionar sobre la importancia de conocer a los

más pequeños; la dificultad que entraña, y la magnitud que representa el poder «aprender a conocerlos, escuchándolos».

Escuchar implica observar y para ello se necesita tiempo. Implica, además, encontrar el momento y el clima adecuado, seguro y afectivo; hablamos de más tiempo. Y eso es lo que nos falta. O por lo menos eso es lo que expresamos. Pero, parémonos un momento y recapitemos...

En la escuela, ¿quién es el sujeto al que va dirigido todo el entramado curricular? LOS NIÑOS

A las familias, ¿qué es lo que más les preocupa? SUS HIJOS

Y todos nosotros, adultos, cuando tomamos decisiones que les influyen

y afectan directamente a ellos ¿reparamos en sus motivaciones e intereses?, ¿nos preocupamos por saber, como dice la autora, qué traen en la mochila que viene de casa? Y las familias ¿saben qué traen en la mochila que llevan del cole? El reto, pues, no sólo es para los maestros.

Y yendo un poco más allá, como educadores, nos podemos preguntar: ¿La oreja que yo tengo escucha a las familias? ¿Esa oreja escucha a los compañeros y compañeras con los que trabajamos? ¿Nos escuchamos a nosotros mismos?

Pienso que la capacidad de escucha es primordial e indispensable para todos y todas que nos dedicamos al maravilloso mundo de la enseñanza. ■

Las niñas y los niños, **personas** humanas

VOGLIO SOGNARE DEI SOGNI
BELLÍ
FEDERICA

La educación (y el concepto de infancia) es una construcción cultural, social y política, por esto exige necesariamente solidaridad y diálogo entre todos los que, a título distinto, determinan elecciones y orientaciones culturales.

El proyecto educativo en las escuela infantiles y parvularios municipales de la ciudad de Reggio Emilia tiene raíces lejanas en el tiempo: un proyecto y una experiencia concreta hechos posibles por la participación activa de muchos hombres y mujeres, y por la voluntad de una ciudad de invertir directamente en la educación de las nuevas generaciones.

Se me pidió una aportación sobre la imagen de niño y de infancia, y mientras escribo estos apuntes pienso que el 20 de noviembre es el día mundial para los Derechos de la Infancia. Y entonces me pregunto: ¿Cómo se construyen, hoy, las niñas y los niños (y nosotros con ellos) una idea, un sentimiento y un derecho de ciudadanía? ¿En qué derechos pensamos? El derecho a la vida, claro, pero junto a éste, de manera irrenunciable, está el derecho a la educación, y quisiera añadir el derecho a la belleza y a la alegría.

nal y del patrimonio social y cultural a que hacemos referencia.

Nuestra imagen de niño, y de persona, es la de protagonista activo que contribuye, a cualquier edad, en la construcción de la comunidad a la que pertenece y de la cual es responsable.

«Los niños –escribe Carla Rinaldi en un ensayo– están biológicamente predisuestos

Mara Davoli

Una inversión en el presente que pretende mirar con optimismo hacia el futuro.

Cada uno de nosotros –como educador y como persona– lleva en sí mismo una imagen de infancia que maduramos en nuestra experiencia perso-

para comunicar, para estar en relación, para vivir ellos mismos en relación. Escuchan la vida en todas sus formas, colores, y escuchan a los demás: adultos y coetáneos. Los niños y las niñas perciben rápidamente que el acto de escucha –es decir, observar, pero también tocar, oler, saborear, buscar– es un acto fundamental para la comunicación y la relación.»

Aquella en la que nosotros pensamos, pues, es una infancia fuerte, porque su fuerza radica en una gran disponibilidad de recursos y potencialidades.

Es una infancia que entra enseguida en la complejidad del mundo y que ha de ser escuchada y respetada en su capacidad de hacer, pensar, construir relaciones. Y que, en cambio, no quiere ser definida, como pasa con demasiada frecuencia, por lo que no sabe hacer: no sabe hablar, no sabe andar...

Es una infancia curiosa, a quien gusta investigar, explorar, desafiar el pensamiento en solitario y con los demás; a quien gusta y busca la relación, sin la cual –como cada ser humano– «muere».

Es una infancia autora de las propias ideas desde el nacimiento, que sabe preguntarse y preguntar a los demás y a las cosas, y que busca maneras propias y originales para construir su conocimiento personal del mundo.

Una infancia, pues, dispuesta a lo nuevo y distinto, porque cada niño y cada niña lleva en sí mismo una historia, un destino, un sentimiento y una esperanza de futuro.

Aquella a la que nuestra experiencia educativa se refiere es una infancia portadora y constructora de derechos, que pide con fuerza ser escuchada, respetada y valorada en su propia identidad y unicidad. Todo, no obstante, puede quedar sólo como una serie de hermosas definiciones. Creo

que debemos ser conscientes de que, si asumimos esta imagen de infancia y de procesos de aprendizaje, estamos obligados, en consecuencia, a invertir nuestra manera de pensar en la educación, la función de la escuela y la de los educadores. En esencia, el concepto de cultura.

Esta imagen de niño y de infancia nos obliga a repensar en términos distintos la relación entre enseñanza y aprendizaje. Entre una escuela de la instrucción y una escuela de la educación.

Si es ésta la imagen de infancia a que hacemos referencia, la escuela sólo puede pensarse como sistema, como un organismo vivo, como laboratorio de gente que investiga y que aprende conjuntamente. Una escuela en la cual los adultos –educadores– deberían ser capaces de proponer, en el día a día, un entramado de situaciones de aprendizaje, de investigación, de

juego y de trabajo; más que de dispensar soluciones seguras y recetas unívocas.

Se trata de un maestro que debería saber poner en práctica siempre el arte de la duda, de la espera y de la curiosidad hacia lo que todavía se desconoce: una figura de educador-investigador que no se limita a aplicar programas definidos por otros sino que contribuye a la elaboración teórica en diálogo con otros profesionales.

Teoría y práctica, pues, estrechamente conectadas en una relación circular de ida y vuelta continuas: pero esto exige una idea de educador que tiene una necesidad vital de construir su propia profesionalidad en constante relación con los compañeros y compañeras, con las familias y con los niños y las niñas.

Me gustaría concluir estas breves notas confiando a los pequeños la tarea de completarlas. Los que se incluyen a continuación son algunos



VOGLIO GIOCARE E
 DIVERTIRMI CECILIA

de los muchos pensamientos y deseos expresados por las niñas y los niños de cinco a seis años que, al dejar la escuela 3-6, hablan de sí mismos para presentarse a los futuros maestros de la escuela primaria:

«Los niños son una persona humana... Es importante ser niños antes de hacerse mayores, porque es la vida la que te da la energía para cuando serás mayor...»

Filippo

«Es mejor para los niños intentar hacer las cosas solos, porque si intentas hacerlo solo aprendes... porque cuando intentas hacer algo tienes que inventarte las ideas...»

Ilaria

«Los años no han de pasar deprisa porque nosotros éramos felices antes de hacernos mayores, porque los niños pueden hacer muchas más cosas y porque son más valientes...»

Davide

«quiero jugar y divertirme»

Cecilia

«quiero tener amigos»

Luca

«quisiera pintarme el pelo de color rosa»

Martina

«quisiera que todo el mundo estuviese sano y salvo sin nada feo»

Fabio



VOGLIO AVERE DEGLI AMICI
LUCIA



VORREI CHE IL MONDO
SIA SAHO E SALVO
VIENTE DI BRUTTO

FREI P-S.

VORREI COLORARMI
CAPELLI DI ROSA
MARTINA

VORREI STARE
BENE SULLA
TERRA

GIORGIA

«QUISIERA ESTAR BIEN EN LA TIE-
RRA», éste es uno de los deseos de Giorgia
que, en su extraordinaria esencialidad, suena a
la vez como afirmación de un derecho univer-
sal para todos los niños y las niñas, indepen-
dientemente del lugar donde vivan, y como
advertencia –a nosotros los adultos– que recla-
ma nuestra conciencia sobre el hecho de que
estamos todos juntos en un destino común
como habitantes de este planeta. ■

Las interacciones y los conflictos entre los pequeños

en la escuela infantil

La ética no es una señora que da premios o castigos, es la que abre horizontes de Libertad.
L.G. Jaramillo
Colombia 2005

Justificación

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

En uno de los grupos de 2 años surgieron conflictos entre dos niños. En varias ocasiones uno de los niños acababa con señales por los

El equipo educativo, a través de una lectura reflexiva de artículos sobre el tema de las interacciones y los conflictos, alcanza otra mirada sobre los pequeños y sus comportamientos, a la vez que van apareciendo términos que ahondan en esta reflexión, como el de conducta pro-social.

familias y entre las familias y la escuela.

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

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

Iniciamos la reflexión sobre el tema propuesto centrándola, fundamentalmente, en los aspectos

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

mordiscos del otro. Esto trajo como consecuencia malas relaciones entre las dos

conflictivos y negativos que los otros provocan en la persona. Partiendo del término agresividad; presuponiendo una tendencia innata en los pequeños a comportarse agresivamente con las otras personas. Buscando, pues, soluciones para canalizar esta agresividad derivándola en comportamientos menos agresivos.

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

- Por qué se producen conflictos: causas ambientales (calor, aspectos organizativos que potencian o disminuyen los conflictos...) pero también internas del niño (cansancio, aparición de los primeros dientes...)
- Cuándo se producen los conflictos: momentos de la rutina más propicios (cuando el

adulto no está presente, cuando la actividad está desestructurada...)

- Qué hacemos con los protagonistas de un conflicto. Cómo actuamos con el «agresor» y con la «víctima».
- Cómo abordamos el tema con las familias de ambos...

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

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

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

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

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

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

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

Solamente cuando los procesos mentales encuentran un soporte afectivo adecuado se puede llegar a dar una conducta pro-social.

Las relaciones con la figura de apego constituyen el marco adecuado para que el pequeño aprenda a interactuar con los demás.

Metodología de trabajo

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

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

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

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

- La educadora del grupo de bebés señala que, los conflictos entre iguales no se observan hasta los 11 o 12 meses y generalmente tienen que ver con la lucha por un objeto.

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

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

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

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

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

Primer artículo

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

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

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

El castigo lleva al niño a tres posibles consecuencias:

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

Las recompensas, aunque preferibles a los castigos, refuerzan también la heteronomía. El niño que obedece sólo por conseguir un premio está gobernado por otros al igual que el que actúa para evitar ser castigado. Si queremos que los pequeños desarrollen la moralidad

Segundo artículo

de autonomía debemos reducir nuestro poder de adultos absteniéndonos de utilizar recompensas y castigos e incitarles a construir por sí mismos sus propios valores morales. Y puedan llegar a tomar sus propias decisiones. Teniendo en cuenta el punto de vista de los otros y no solo el propio.

Piaget analizó varios tipos de sanciones por reciprocidad:

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

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

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

«La interacción y la ética de los pequeños (I)», Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg; Revista *Infancia*, 129, septiembre/octubre, 2011.

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

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

La visión psicológica tradicional ha impedido las investigaciones dentro de la escuela y ha condicionado de forma muchas veces



inconsciente nuestra mirada que solo veía niños concretos y no las negociaciones y las comunidades que establecen.

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

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

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

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

Tercer artículo

«La interacción y la ética de los pequeños (II)»
Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg;
Revista *Infancia*, 130, noviembre/diciembre,
2011.

Este artículo es una continuación del anterior y consta de una serie de observaciones realizadas por

un equipo de maestras, simultaneadas con las reflexiones y conclusiones a las que llegan tras la experiencia. Nuestro resumen se basará exclusivamente en las reflexiones de las autoras y no en las observaciones que describen.

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

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

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

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

Los pequeños quieren que los demás estén bien. Lo contrario les desasosiega y les hace sentir inseguridad. Cuando hay un conflicto cerca, les afecta y actúan si tienen oportunidad o piden ayuda al adulto. Son valores éticos fundamentales «cuidar de los demás» y reconocer sentimientos en los otros. No es competencia exclusiva del adulto resolver los problemas y

hallar soluciones. Es bueno que ellos intervengan ya que de lo contrario puede comportar una coerción del desarrollo social que de forma natural están formando y que más adelante resulte difícil estimular.

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

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

Señalan la importancia de:

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

- Aprobar las acciones de los pequeños hablando de lo que hacen. Lo vemos, lo verbalizamos y reforzamos.

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

Nuestras observaciones

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

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

No obstante la observación en contexto natural tiene dificultades:

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

Observaciones realizadas en el aula de bebés

«Un bebé de 5 meses juega con un sonajero tumbado en su hamaca. De repente comienza a llorar. Otro bebé de 18 meses que juega con un arrastre, se le acerca y le pone el chupete. El bebé de 5 meses deja de llorar».

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

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

Observaciones realizadas en los grupos de 1 año

Actividad juego heurístico. 10 h.: «Cada niño juega en su sitio con los diferentes objetos. Daniel y Rodrigo están cerca. Daniel tiene dos juegos de llaves, una en cada mano. Rodrigo se le acerca despacito, se sienta a su lado e intenta coger las llaves de la mano de Daniel, sin hablar. Daniel

mueve las llaves en el aire y Rodrigo le mira. Daniel le da un juego de llaves, y siguen jugando juntos con el resto de los objetos».

Final de la siesta. 15,30 h.: «Algunos pequeños siguen durmiendo en las colchonetas mientras otros se ponen los zapatos, recogen las colchonetas, leen cuentos... comienzan a llegar a la clase los papás a recogerlos. Ricardo, Nora y Claudia se acercan a los que aún duermen y les acarician la cara mientras dicen: «a levantar».

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

Observaciones realizadas en los grupos de 2 años

Actividad programada: construcciones de tres tipos diferentes: «Se colocan en tres zonas distintas del aula, con suficiente espacio. Cada niño elige el tipo de construcciones con las que quiere jugar. Les llama la atención un tipo de construcciones, «las flores», que suelen estar en el espacio de un año. Aitor (tres años) tiene en la mano dos flores azules y ve como su compañero Hugo (tres años) tiene más flores azules que él. Me mira a mí y me dice que Hugo tiene flores azules. Aitor se va hacia Hugo y le dice: ¿jugamos juntos? Hugo acepta la invitación y juegan compartiendo las flores azules.

Inicio de actividad: cada pequeño se dirige a su mesa y se sienta en el lugar donde está su foto, a excepción de D.(acnee) que se dirige a la casita.

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

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

Psicomotricidad: «Hanane (tres años y cuatro meses y con Síndrome de Down) y Sara (2años y seis meses) juegan juntas en el aula de psicomotricidad. El juego es libre, ellas realizan juegos motores. Sara inicia y Hanane la sigue. En ocasiones también Hanane inicia y

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

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

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

Vemos cómo a nuestros pequeños les preocupa el bienestar de los otros (los del espacio de bebés buscan el chupete de su amigo que llora,

los de 1 año despiertan con cariñitos a sus compañeros, los de 2 tratan de ayudar a integrarse a un niño con dificultades...). Vemos cómo tratan de imponer una «justicia social» (castigan al que fastidia el juego del resto).

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

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

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

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

Dos docenas de conclusiones

Hemos aprendido:

1. Los pequeños, incluso los muy pequeños, se preocupan por lo que les pase a sus iguales y a los adultos.
2. Los pequeños luchan por sus derechos: derecho a los objetos, derecho a compartir el mundo con los demás y derecho a la justicia. Defienden su derecho a una cosa por todos los medios, y es importante darles la oportunidad de hacerlo e incluso constatar que a veces se pierde, ya que todas las discrepancias no se resuelven a gusto de todos.
3. Los pequeños se ocupan del bienestar de los demás, que conlleva dos aspectos: cuidar de los demás y no dañarlos. Reconocen sentimientos en los otros. Cuando hay un conflicto les afecta y actúan, si pueden, o piden ayuda al adulto para resolverlo. Forma parte del desarrollo social natural que no se debe coartar, ya que será decisivo para su futuro.
4. Los pequeños muestran interés por establecer y participar en comunidades con otros niños y niñas muy pronto (la ola) que los educadores debemos apoyar.
5. Los conflictos que surgen entre los pequeños son oportunidades de aprendizaje de las relaciones con los demás.
6. Los pequeños discuten o se pegan de forma intuitiva, forma parte de la vida en espacios donde se convive; y la intervención del adulto debe ser la de interpretar con ellos la situación ayudándoles a encontrar la solución más satisfactoria para todos.
7. Las primeras experiencias condicionan la conducta futura ante situaciones similares, son la despensa de las experiencias del pequeño.
8. Para corregir una conducta, Piaget propone:
 - Exclusión temporal del grupo hasta que el pequeño decida respetar a los demás.



- Intercambiar, con él, puntos de vista sobre las consecuencias de su conducta.
 - Retirar el objeto maltratado y negociar con el pequeño cómo hay que tratarlo.
 - Ayudarle a restituir lo roto o manchado.
9. Se aprende también de forma colateral (aprendizaje indirecto) siendo testigos visuales o auditivos de las experiencias de otros compañeros, aunque no se esté involucrado directamente.
 10. Parece que hay fuertes lazos entre el desarrollo social, afectivo y cognitivo y la conducta pro-social que el pequeño manifiesta.
 11. Que la escuela infantil es un contexto rico en aprendizajes de conducta pro-social pues los pequeños aprenden a compartir y se les refuerza por ello.
 12. Toda reflexión siempre supone un cambio. En este caso el cambio ha aparecido en la forma de observar a los niños, en el modo de abordar el tema.. y eso significa inevitablemente que existe un cambio en la propia práctica diaria.

Hemos acordado:

13. Hemos de promover en nuestros pequeños, la autonomía, la seguridad en sí mismos y la confianza en los demás
14. Nuestro objetivo es el desarrollo de pequeños moralmente autónomos, que construyan por sí mismos sus propios valores, capaces de tomar sus propias decisiones, teniendo en cuenta el punto de vista de los otros y no sólo el propio.
15. Los adultos deben respetar la individualidad de cada pequeño para favorecer su verdadera autonomía moral.
16. Las relaciones adulto/pequeño deben establecerse sobre la base del afecto y el respeto mutuos.
17. Nuestra intervención educativa en la resolución de conflictos entre los pequeños estará exenta de la utilización de castigos y recompensas. Las consecuencias de los castigos no desarrollan en el pequeño la autonomía moral (ser gobernado por uno mismo). Las recompensas refuerzan también la heteronomía (ser gobernado por los otros)
18. Ni dar la razón ni halagar fortalece en el pequeño la vivencia del otro. El halago distrae al pequeño de su interés e impide que valore sus actos de forma autónoma.
19. Parece que podemos desterrar del vocabulario de uso habitual el término «conductas agresivas en los niños pequeños» pues tales conductas, cuando se dan, son el resultado de un proceso de aprendizaje que el pequeño realiza.
20. Hay que permitir que los pequeños resuelvan sus pequeños conflictos, dándoles tiempo,

observándolos y al mismo tiempo estar preparados para intervenir si fuera necesario.

21. Hemos de ser conscientes de que nuestra interpretación no siempre coincide con la suya, por lo que hemos de escuchar y comprender antes de intervenir. Escuchándoles les ayudaremos a tener voz propia.
22. Debemos comentar a posteriori con los pequeños cómo se ha resuelto un conflicto, con la convicción de que lo entienden. Hablar de lo sucedido, explicándolo como una historia, por ejemplo a la hora de comer. Describir junto con los pequeños la situación.
23. Encontrar junto con los pequeños una manera de hacer que no sea reñir o actuar como jueces, ni asignar el juguete objeto de deseo a una de las dos partes. Ante un conflicto no se trata tanto de saber qué ha pasado sino de encontrar con ellos la solución ante un conflicto.
24. Aprobar acciones de los pequeños hablando de lo que hacen. Lo vemos, lo verbalizamos y lo reforzamos. Utilizar palabras que sirvan para resaltar y visualizar acciones, sentimientos y resultados.

Bibliografía

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

«La interacción y la ética de los pequeños (I)», Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg: Revista *Infancia*, 129, septiembre/octubre, 2011.

«La interacción y la ética de los pequeños (II)», Jytte Hare, Marianne Nielsen, Ulla Liberg: Revista *Infancia*, 130 noviembre/diciembre, 2011.

GUIJO BLANCO, Valeriana (2002): «Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años», Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la educación. Tesis doctoral.

JARAMILLO, Luís Guillermo: «Ética como sujeción o como acción dialógica: Un recorrido por el concepto de la ética como posibilidad de comprender a los niños y niñas como sujetos de derechos», Revista electrónica de la red de investigación educativa en línea, Volumen 1, número 3, julio- diciembre de 2005.

Un señor maduro con una Oreja Verde

Un día, en el Expreso Soria-Monteverde vi subir a un hombre con una oreja verde.

Ya joven no era, sino maduro parecía, salvo la oreja, que verde seguía.

Me cambié de sitio para estar a su lado y observar el fenómeno, bien mirado.

Le dije: Señor, usted tiene ya cierta edad; dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?

Me contestó amablemente: Yo ya soy persona vieja, pues de joven sólo tengo esta oreja.

Es una oreja de niño que me sirve para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir:

oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan, las piedras, los ríos y las nubes que pasan;

oigo también a los niños cuando cuentan cosas, que a una oreja madura parecerían misteriosas...

Así habló el señor de la oreja verde, aquel día, en el Expreso Soria-Monteverde.

GIANNI RODARI

Las funciones de la educadora respecto a la **alimentación**

El debate sobre si la hora de la comida es un momento asistencial o educativo sigue abierto y aunque cada vez está más claro que los momentos de atención personal son altamente educativos, no siempre se da que la hora de la comida sea efectivamente educativa.

Pero... ¿Cuál es la diferencia entre el acto asistencial y el acto educativo? El acto asistencial es aquél que asiste a la persona que no puede valerse o desenvolverse por sí misma, siendo así heterónoma, dependiente de que otras personas detecten y satisfagan sus necesidades. Por otra parte, el acto educativo es aquél que pretende desencadenar el deseo de aprender, considerando a la persona capaz de conseguir el objetivo por ella misma, capaz de generar el deseo de ser autónoma. La autonomía se conquista, jamás se impone. Ha de ser deseada, el niño o la niña tienen que sentir el deseo de hacer por sí mismos.

El deseo es el motor de la autonomía y para conquistarla es necesario que ese deseo no sea ni reprimido ni impuesto, es decir, que pueda existir, que pueda darse en un clima de confianza, en un clima en el que el niño y la niña se sientan seguros y confiados. Deben tener la certeza de que los adultos que los educan confían en sus posibilidades, creen en

El trabajo de una educadora consiste en mantenerse informada de los avances pedagógicos y en aprender a desaprender los viejos paradigmas que sitúan a la niña y el niño en una situación de sumisión, sin permitir al pequeño ser autor de su aprendizaje. Y trabajar también para una mayor comprensión de la infancia y las diferencias.

Bea Rodríguez

sus capacidades y respetan sus decisiones. Y, paralelamente, han de sentir plena confianza en esos adultos que los cuidan. Saber que pueden confiar siempre e incondicionalmente en ellos, que no los traicionarán y que no les impondrán deseos, sino que comprenderán y respetarán los suyos, los propios de los niños y las niñas.

¿A dónde quiero llegar con esto? Cuando insinúo que los adultos imponen deseos a los niños y a las niñas, me estoy refiriendo a dos cuestiones importantes en educación: por un lado las proyecciones que inconscientemente todos proyectamos –valga la redundancia– hacia los niños y las niñas; y por otro lado a las necesidades que tenemos como educadoras de que los infantes hagan tal o cual cosa.

El tema de las proyecciones no lo voy a tratar aquí, pues me desviaría mucho de mi objetivo. Sí voy a profundizar en las necesidades que tenemos las educadoras de que los niños y las niñas nos obedezcan. Para ello utilizaré un ejemplo de una *escoleta* en lo referente a la alimentación.

Ejemplo

En un centro de 0 a 3 años se reflexiona sobre la alimentación y se establecen unas normas para la hora del comedor, entre otras, la de no obligar a los niños a comer si no quieren, no forzarles; respetar si no les gusta algún alimento en concreto, no perder la paciencia ni enfadarse...

La realidad

Desgraciadamente, ocurre que algunas educadoras no han entendido las normas del comedor y se «pelean» con los niños y las niñas que no quieren comer, con los que escupen, con los que no quieren algún determinado alimento, relegando al olvido el objetivo principal y prioritario de no obligar a un niño o niña a comer en contra de su voluntad.

Las estrategias utilizadas para conseguir este objetivo (que un niño o una niña coma aunque no quiera hacerlo, o sea, obligado o por obligación) son las estrategias que se han utilizado «toda la vida» y que todavía siguen en uso en algunas escuelas:

- Chantaje emocional con amenaza: «Si no comes no vendrá la abuela a buscarte», «¿quieres que me enfade?», «a mí no me gustan los niños que no comen», etc.
- Amenazas: «si no te lo comes todo te irás a la sala de los bebés» (y luego queremos que quieran al hermanito/a bebé? ¡Pero si amenazamos con bebés como si fueran monstruos...!), «Tú no irás a psicomotricidad si no comes».
- Castigos: Castigado en la sala de los bebés. Castigado fuera del aula. Castigado sentado con la merienda delante hasta que coma mientras los demás hacen la actividad. Castigado sentado en el patio con la merienda delante hasta que coma y los demás jugando. Castigado en el patio, solo y los demás en el comedor, hasta que quiera comer.
- Sobornos: «si comes te daré una galleta después», «si comes podrás tener la moto rosa el primero».
- Mentiras: «Si no comes te quedarás pequeño», «Si comes te daré un caramelo» (y luego no se lo dan nunca...).

Con los bebés es todavía peor, en ocasiones comen a la fuerza. Otras con engaños: «mira el chupete», y cuándo abre la boca para el chupete, ¡zas! ¡Cucharada va!. Otro engaño es mostrarle el yogur (postre de la comida), darle un par de cucharadas de yogur, y cuando el bebé abre la boca pensando que viene yogur, ¡zas! Meter puré...

No puedo dejar de preguntarme cuál es el sentido educativo de estas acciones, ¿Qué es exactamente lo que estamos educando? ¿Estamos educando la confianza del bebé o del niño o la niña en el adulto? ¿Estamos educando la

autonomía? ¿Consideramos los deseos o incluso las necesidades del bebé, del niño o de la niña cuando los forzamos a comer en contra de su voluntad? ¿Os parece éste un acto educativo? ¿O tal vez es un acto asistencial?

Si consideráramos educativo aquél acto que cree en la capacidad de la persona para conseguir un objetivo, basándose en el deseo de aprender, en el interés por conquistar la autonomía, podemos afirmar sin equivocarnos que éste no es un acto educativo en absoluto. Pues no se tiene en cuenta el deseo ni el interés del niño o la niña hacia el acto de comer en sí mismo y la pretendida autonomía es, a menudo, impuesta. En este tipo de acciones lo que se está «educando» es la obediencia, la sumisión, la aceptación de la norma, sin tener en cuenta al individuo.

Si pensamos en el acto asistencial, aquél que asiste a la persona heterónoma, éste se sustenta en la idea de que otras personas detecten y satisfagan las necesidades y los intereses de, en nuestro caso, los bebés y los niños y las niñas. Por lo que podemos deducir que tampoco se cumple el requisito para ser considerada esta acción como asistencial.

Así pues, si no es asistencial y no es educativa ¿qué tipo de acto es?

A mi entender, es un acto impositivo. Se impone la «necesidad» del adulto sobre la necesidad del niño o la niña.

El adulto tiene la necesidad de que el niño o la niña le obedezca para no sentirse cuestionado en su autoridad. El adulto tiene la necesidad de que el niño o la niña coma para no sentirse cuestionado –por los padres o por el resto del equipo de educadores– en su profesionalidad. El adulto tiene la necesidad de que el niño o la niña obedezca porque eso es lo que se espera de un niño. Obediencia. Acatación de las normas. Sumisión.

De todos es sabido que, si la obediencia y la sumisión se acatan, se obtienen personas obedientes y sumisas, que hacen lo que se espera que hagan, personas con dificultades para ser ellas mismas, con poca capacidad de cuestionamiento, poca capacidad crítica, personas faltas de iniciativa, inseguras de sí mismas, con baja autoestima, carentes de motivación interna... personas llenas de miedos: al juicio, a la burla, al rechazo, al no-amor... Miedo, en definitiva, a que no se las acepte tal y como ellas son. Personas incapaces de ser ellas mismas.

La mayoría de las personas destinamos mucho tiempo de nuestra existencia a aprender a ser como no somos, a aprender a no-ser, a aprender a ser como se espera que seamos, a aprender a obedecer y más tarde a

someternos... porque así nos lo exigió nuestro entorno, porque así se educaba en nuestros tiempos y en tiempos de nuestras abuelas.

Pero ¿debemos seguir perpetuando este modelo de no-educación?

Para obedecer y someterse hay que ir —en muchas ocasiones— en contra de uno mismo. De todos es sabido y por muchos es ignorado. Este es el mensaje que les estamos dando a nuestros pequeños cuando les decimos: «come porque si no te volverás bebé»; en realidad les estamos diciendo: «te miento y te asusto para que obedezcas, es lo único que interesa, que obedezcas y que sientas miedo».

Dejando a un lado la obediencia, la sumisión y los miedos, cuestiones que por sí mismas darían para otro artículo, quiero retomar el tema que nos ocupa, la alimentación y las tareas de la educadora, pero antes quiero hacer una aclaración: no estoy cuestionando a las personas que se dedican a la educación, tampoco critico su capacidad para la profesión, critico y cuestiono la educación que estas personas han recibido, tanto en su infancia, como en el momento de prepararse para la docencia, cuestiono y reflexiono sobre el sistema educativo, el modelo educacional y la transmisión —o la falta de transmisión— de valores humanos. ¿Qué ocurriría si la escuela formase individuos con capacidad crítica, ciudadanos que se cuestionasen el funcionamiento del propio sistema? Insisto, las educadoras lo hacen lo mejor que saben, y creen estar haciendo lo correcto. A mi modo de ver ellas son los productos de un sistema educacional carente de valores, centrado en la reproducción de viejos e inservibles patrones de comportamiento. Tomar conciencia de ello puede ayudarnos a cambiar y mejorar nuestra práctica educativa, si es lo que deseamos.

Volviendo al tema, la tarea de la educadora no es obligar a un niño o a una niña a comer, tampoco es tratar de conseguirlo de «buenas maneras» como podría ser a través de la dulzura, la paciencia, la firmeza con cariño, etc. La verdadera tarea de la educadora consiste en escuchar y respetar a los niños y niñas, comprender o tratar de comprender qué les ocurre, por qué les ocurre, empatizar y sobre todo, permitirles ser, permitir que cada individualidad se despliegue con sus características genuinas, con su propio ritmo, sin tratar de homogenizar, de igualar, de normalizar... ¡Cada ser es diferente y ésa es una de las grandes maravillas de la vida! ¿Por qué nos empeñamos en eliminar las diferencias? ¿En hacer seres iguales? ¡Las diferencias nos hacen únicos y tendríamos que potenciarlas! Y en lugar de



eso nos apuramos y tratamos de evitarlas o anularlas...! ¿Qué te hace diferente? Pues promuévelo, ¡porque eso eres tú!

Así una tarea importante sería la de aprender a detectar cuándo Aída no tiene más hambre, o si dice «no» con la cabeza cuando le damos a un ritmo demasiado rápido, también aprender a ver cuándo Gesine se ha saciado, aunque siga abriendo la boca... O tratar de entender que cuando Bea se saca los trocitos de comida de la boca no lo hace por «guarrear» sino que tal vez está investigando qué es eso... pues hace bien poco que dejó el puré y la textura es diferente... entender que es normal tocar la comida, mirarla, con las manos, con los ojos... es lo natural y lo sano... permitir que Lua escupa y tratar de averiguar cuándo y por qué lo hace, ¿no quiere más?, ¿ese trozo de pera estaba demasiado maduro? Cambiar nuestra actitud ante sus actitudes nos ayudará a estar más cerca de ellos y ¡mucho más relajadas!

Respecto al tema del «escupir» he observado reacciones muy exageradas ante estos hechos, de educadoras que no entienden lo que Alberto dice cuando no quiere tragar con algo que no le gusta... ¡es altamente simbólico el contenido de esta acción! Cuando obligamos a un niño o a una niña a «tragar» algo que no quiere (bien porque ese trozo no le gusta, bien porque

no tiene más hambre y es la manera primaria que tiene de decir «estoy lleno», bien porque ese alimento no le agrada...) cuando le obligamos a «tragar» le estamos obligando a anular su voluntad, le estamos obligando a no hacer caso a su sentido del gusto, le estamos obligando a suprimir un reflejo de supervivencia básico que cualquier animal realiza, si un alimento no sabe bien lo sano es escupirlo, sacarlo de la boca, ¡no tragarlo!

Podemos trabajar en observar cuándo Borja escupe, ¿escupe los guisantes?, ¿la zanahoria? Tal vez no le guste ese alimento ¿por qué tenemos que obligarle a comérselo? Con el respeto y la tolerancia tal vez en un futuro sienta ganas de probar esos alimentos o tal vez no... ésa no es nuestra tarea...

Por otro lado, no puedo evitar contar un caso que escuché una vez en otra *escoleta*, y que me parece altamente ilustrativo: una educadora le decía a otra que le había salido una llaga en el paladar por no soltar el trozo de pizza ardiente que le abrasaba, por no escupir permitió quemarse... ante lo cual me pregunto: ¿es ésta una conducta sabia para el autocuidado?, ¿cuántas veces la habrán obligado de niña a tragar y no escupir? Por supuesto ésta es una de las educadoras que se enfadaba mucho con los niños que escupían... inconscientemente reproducía los mismos modelos...

Y volviendo al tema de las tareas de la educadora ante la comida, el verdadero trabajo de una educadora también consiste en reciclar su formación, en mantenerse informada de los avances pedagógicos y en aprender a desaprender los viejos paradigmas que sitúan al niño en una situación de total sumisión donde es el maestro o la educadora los que dan el saber al mismo, sin permitirle al niño ser autor de su aprendizaje.

Esta labor de informarse y documentarse nos lleva, afortunadamente, a grandes descubrimientos, como los que se han llevado a cabo en el instituto Lòczy que dirigió la Dra. Emmi Pikler a lo largo de más de 50 años y que, en lo referente al tema que nos ocupa –la alimentación– han sido tan vanguardistas como polémicos. Los consejos dados ante un niño o una niña que se negase a comer se pueden resumir en «respetar su decisión».

Respetar su decisión no quiere decir desatender al niño, ni saltarse las rutinas, quiere decir respetar la decisión del niño o la niña de no comer en ese momento, sin regañarle, sin hacerle sentir culpable, sin chantajearlo, sin engañarlo, simplemente aceptar y tolerar que no va a comer y no cargar la situación de la dramática importancia que le concedemos habitualmente. Puede seguir sentado a la mesa tranquilamente mientras el resto comen.

Y así todos los días que él o ella quiera. Antes o después acabará comiendo. Nadie se deja morir por inanición teniendo comida al alcance. Comerá. (A no ser que haya una patología grave.)

Un ejemplo es el caso de una niña que en su *escoleta* se negaba a comer, tenía un año y medio y la maestra llegó al acuerdo con la madre de que no le insistirían para que comiese. La niña estuvo 6 meses sin comer en la *escoleta* y se seguía quedando cada día. Ganaba peso, crecía y en su casa comía. Al cabo de 6 meses, porque sí, por propia voluntad y por propia iniciativa, un día agarró los cubiertos y comió, como si siempre lo hubiese hecho...

Claro esto a las educadoras nos genera un miedo inquieto ante cómo hacer entender esto a una madre y mantenernos en la firme postura de no forzar al niño o la niña (ni física ni psíquicamente). He aquí otra de las tareas de la educadora, explicar los avances de la pedagogía a las familias, argumentar y saber defender nuestros principios, nuestras actitudes y nuestros valores, en definitiva, los fundamentos de nuestra práctica.

Ésta es una parte fundamental de nuestra tarea, trabajar para una mayor comprensión de los niños y de las niñas, trabajar para la difusión de los nuevos paradigmas, de los modelos de enseñanza centrados en ellos y no en nosotros, llevados a cabo a través de valores como el respeto, la tolerancia, la aceptación de la diferencia...

Todo un reto para los centros de 0 a 3 años que pretendan dar una calidad en sus actos tanto educativos como asistenciales, pues una buena asistencia, con conocimiento de cada niño y de cada niña y con conciencia de cada una de nuestras actitudes es altamente educativa, mucho más que cualquier experimentación, supuestamente educativa, ajena a los deseos e intereses de los infantes, por muy bonitas que queden las fotos en el álbum. ■

Bibliografía

- TARDOS, Ana; FALK, Judit y otros: *Comer y dormir*, Octaedro y Rosa Sensat, 2002.
- VINCZE, María: *La comida del bebé, del biberón a la autonomía*. La Hamaca, 67.
- CHOKLER, Myrtha; *El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica*. <http://www.eubios.net/index.php?page=5&topic=38>.
- KARMELE Angulo San Millán: *Mirando al niño*. Escuela Infantil La Dehesa. El Escorial (Madrid)
- SZANTO, Agnès: *Lòczy ¿Un nuevo paradigma? El instituto Pikler es un espejo de múltiples facetas*, Ediunc.

Historia de un castillo



Érase una vez, en una época no muy lejana, que dos grupos de niños y niñas de Educación Infantil de 4 años, y sus maestras, recibieron en Navidad grandes cajas que escondían ¡castillos medievales!...

¿Y cómo continúa esta historia?

Pues armando los castillos, para investigar qué guardaban en cada una de sus dependencias y para qué servían los diferentes utensilios que había en las cajas.

Así nació un divertido proyecto, basado en datos históricos, y regado con la chispa de fantasía que nos regalan las historias de castillos, de reinas, caballeros y dragones.

¿Qué hicimos?

Convertimos el espacio propio del grupo en un Castillo Medieval: forramos las paredes con papel marrón de embalar y con cartulina hicimos las almenas, la puerta de la clase se convirtió en un puente levadizo, fabricamos antorchas con cartulina negra y las «encendimos», con papeles de celofán: rojo, amarillo y naranja, para colocarlas alrededor de los muros del castillo y a los lados del puente levadizo. Cada elemento que se añadía al castillo, iba acompañado de un cartel indicador escrito por las niñas y los niños.

Cada día el encargado de clase se convertía en «señor o señora del castillo» siguiendo una «ceremonia de investidura» en la que le «otorgábamos» la espada, la capa y la corona.

El Rincón de la Casita, pasó a ser el Rincón del Castillo.

¿Qué aprendieron-aprendimos?

Los materiales que se utilizaban para construir los castillos.

Los mejores lugares para construir un castillo y poder vigilar a quienes se acercaban.

Las partes del castillo y la función de cada una de ellas: puente levadizo; rastrillo; muralla; foso;

patio de armas; torre del homenaje; torre de guardia.

Los personajes de aquella época: el rey, los señores feudales, las damas, los caballeros, los artesanos (herrero, carpintero, alfarero, tejedor,...), los campesinos el juglar; y el bufón.

¿Qué otras cosas prepararamos?

En gran grupo:

Hicieron un caballo con una caja de cartón que pintaron de marrón, a la que le pegaron la cabeza, las patas y la cola que habíamos hecho con calcetines rellenos de papel de periódico.



Las maestras ayudamos un poco para hacer la cabeza del caballo.

Construyeron un castillo con una caja y cartulina y lo colocaron en el Rincón de los Castillos. Pintaron el foso y lo llenaron de cocodrilos de papel. Realizaron árboles con botes pintados de marrón y bolas de papel de seda verde y los pusieron alrededor del foso.

Fabricaron pergaminos: cada uno arrugó un folio, lo «pintó» con café y lo dejó secar para utilizarlo posteriormente en el Rincón.

Aprendieron la canción «Ladrillo a ladrillo construyo un castillo» y la acompañamos con mímica.

Representaron la canción «El Caballero» y la poesía «Soy un juglar».

Dramatizaron el cuento «La princesa triste y el príncipe que acudió en su ayuda con una manzana».

Al son de la música medieval, caballeros y damas, se unieron para disfrutar del baile.

Descubrieron a Antonio Machado, en su poema «La plaza tiene una torre».

¿Y en los Rincones?

- Rincón de plástica: vasijas con barro. Gorro del bufón y la pechera, que luego utilizaron en la fiesta de Carnaval.



- Rincón de Construcciones: construcción del patio de armas del castillo, donde colocaron a los diferentes artesanos de la época.
- Rincón de Letras: diseño de las etiquetas con el vocabulario de las partes del castillo. Escritura con pluma, sobre un pergamino, de la invitación a un torneo. Armado de un libro sobre el castillo medieval.
- Rincón del Castillo: recortaron y pegaron los enseres de cada dependencia de la Torre del Homenaje. Realizaron banderines para decorar la clase.

Las familias aportaron información sobre el tema compartiendo

libros de consulta, cuentos, películas. También crearon sus Escudos de familia que decoran el Rincón del Castillo.

Colorín colorado...ésta ha sido una experiencia inspiradora y divertida que hemos disfrutado juntos- niños, niñas, maestras y familias-desde enero hasta marzo. Y como toda buena historia que acaba, nos despedimos con un... «colorado, colorín, esta historia ha llegado a su fin».

Niños, niñas y maestras del CEIP El Canario Santa Lucía. Gran Canaria. Nina Suárez y Pepi Díaz Maestras de E.I. 4 años

La madurez del hombre es haber vuelto a encontrar la seriedad con que jugaba. Cuando era niño Nietzsche

El deseo de regresar a un lugar, suele ser proporcional a cómo nos sentimos en él. Las sensaciones que percibimos al entrar y cómo nos sentimos al vivir un espacio, son las que mejor pueden orientarnos sobre cómo son las vivencias que alberga.

Un lugar nos resulta acogedor cuando percibimos equilibrio en la convivencia de aquellos que lo comparten. Cuando estos nos muestran hospitalidad, será un lugar al que desearemos volver. La escuela debiera ser un espacio que nos despertara esas sensaciones. En nuestro caso, somos los maestros, quienes a través del modo de vivir nuestras relaciones, podemos cargar la escuela de calidez.

La consolidación de la escuela y su equipo docente, está ligada a la naturaleza de las interrelaciones entre sus componentes. La responsabilidad de crear un clima óptimo en el trabajo pertenece al propio equipo. Emprender labores de equipo y colaborar con los compañeros, supone trabajar por unos objetivos comunes y compartir recursos. Ser tolerante tratando de comprender las razones e ideas ajenas, de forma

Jasone LLona

que la diversidad tenga cabida en nuestro día a día es primordial.

Si bien es cierto que tradicionalmente el trabajo del maestro se desarrollaba a menudo de manera individual en el grupo, todo profesional es consciente de los beneficios que el trabajo en equipo reporta. Pese a que valoramos las ventajas de ello, a menudo seguimos encontrando dificultades de distinta índole a la hora de conformar ese engranaje necesario que nos llevará a fluir como grupo y

Cuando sea pequeño trataré de **entender**

nos facilitará mutuamente la labor. Cuidar determinados aspectos de estas relaciones, resulta crucial para la buena marcha de un equipo.

En el grupo, a diario tratamos de posibilitar que los niños y niñas comiencen a adquirir herramientas para poder trabajar en equipo. Que aprendan a esperar turnos, sabiendo escuchar y prestando ayuda a quien lo necesita; aprendiendo a compartir y prestarse a cooperar respetando a sus compañeros y compañeras valorando el trabajo de estos.

Consideramos vital que puedan expresarse libremente. Que los niños y niñas logren identificar sus propias emociones y puedan ver la necesidad de regularlas es también algo que venimos trabajando desde hace tiempo. Nuestra visión está cargada de expectativas para con los valores que deben construir los pequeños.

Así pues, en nuestra práctica diaria, habremos de tener presente lo que nuestras propias actitudes de adulto representan ante sus ojos ávidos de aprender de todo cuanto les rodea. Siendo esto así,

otra de nuestras misiones durante este recorrido debiera ser la de revisar lo que proyectamos desde nuestro comportamiento de adulto y cómo nos mostramos con los adultos más próximos y con todos cuantos formamos este engranaje.

A la hora de trabajar en equipo, además de otros aspectos, intentar mitigar el interés personal en las relaciones con los compañeros, estimulando el comportamiento altruista, podría ayudar a mantener un clima de compañerismo.

En ocasiones, al reflexionar sobre nuestra práctica en el grupo

y sobre nuestra manera de trabajar en grupo, me asalta la idea de cierta sensación de traición colectiva hacia el niño. La percepción de una falta de lealtad a esos valores que serán los que ayuden y acompañen a nuestros pequeños en su recorrido hacia la edad adulta. Inmersos en nuestro día a día y afanados por lograr unos objetivos concretos, a menudo nos despistamos perdiendo perspectiva y junto con esta, la visión de lo que es importante y lo que resulta banal.

Distraemos nuestra atención, permitiendo sin darnos cuenta, que

nuestro discurso adolezca de esos mismos valores que deseamos transmitir y restándole credibilidad.

A los ojos de los pequeños esto resultará, cuanto menos, contradictorio.

Teniendo en cuenta que los niños y niñas aprenden más de cómo actuamos que de lo que decimos, es del todo necesario que actuemos con rigor.

La búsqueda de equilibrio entre lo que decimos y lo que hacemos será la que nos guíe en esta bonita pero difícil tarea de hacer y hacerlo bien. ■

A propósito del aprendizaje de la lectura y la escritura

La alfabetización es una de las tareas intelectivas más complejas a las que debe enfrentarse cualquier persona, y en especial las niñas y los niños. Su logro transforma profundamente el cerebro humano. Pero ese proceso no es universal, pues aún hay muchos niños en el mundo que no tienen esa oportunidad, ni fácil, ya que en su transcurso se producen no pocos fracasos y frustraciones o se adquieren deficiencias que lastran aprendizajes posteriores. Por eso, los procedimientos para asegurar ese aprendizaje inicial han sido desde siempre objeto de profunda reflexión y no poca controversia. Las diferentes formas de concebir la escuela y las prácticas pedagógicas no han sido ajenas a esa discusión, si bien los conocimientos actuales sobre el funcionamiento del cerebro y la psicología del aprendizaje nos permiten entender mejor ese proceso.

Juan Mata

Una de los mayores cambios que se produce en el cerebro en los primeros años de vida es el establecimiento de los circuitos neuronales en el hemisferio izquierdo que facilitan el aprendizaje de la lengua materna. A menudo olvidamos la complejidad de las operaciones mentales que un bebé debe de realizar con los sonidos para llegar a hablar –distinguir, asociar, clasificar, descartar, memorizar, corregir...–, de manera que su cerebro se transforma radicalmente con esas operaciones. Lo mismo ocurrirá más tarde cuando aprenda a reconocer y manejar las correspondencias gráficas de los sonidos de su lengua, a descomponer las palabras y a recombinar los grafemas resultantes. Esa destreza para convertir las unidades visuales en unidades auditivas y viceversa se denomina «conciencia fonémica» y cada paso que un niño da en esa dirección modifica profundamente sus circuitos neuronales¹.

Con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, las dos cuestiones fundamentales a tener en cuenta son, pues, la comprensión semántica y la conciencia fonémica. Tan necesario como conocer el significado de una palabra será saber las correspondencias sonoras de las letras que la componen, de modo que para alcanzar la plena competencia lectora es preciso dominar ambas capacidades. En eso hay pleno consenso. Las divergencias pedagógicas aparecen cuando se trata de decidir a qué procedimiento se le da prioridad. Quienes optan por dar preeminencia a la comprensión consideran que la conciencia fonémica se logrará en el proceso de búsqueda del

significado de un texto. Por el contrario, los partidarios de la enseñanza explícita de la descodificación entienden que la comprensión llegará como consecuencia de esa adquisición. Ese es, en esencia, el debate, en el que se incluyen aspectos adicionales referentes a las prácticas escolares, el papel del alumno y del maestro, el tipo de textos, la valoración de los errores, los contextos sociales o los mismos procesos de aprendizaje. Pero, en esencia, las cuestiones clave son la comprensión y la capacidad para relacionar fonemas y grafemas.

Ese debate tiene especial incidencia en la etapa de educación infantil, años clave en el desarrollo lingüístico, donde suele plantearse la conveniencia o no de instruir explícita y tempranamente a los pequeños en el conocimiento de las correspondencias entre fonemas y grafemas. Es una preocupación que trasciende el ámbito pedagógico y afecta a las familias, que se muestran inquietas cuando ven que sus hijos no siguen el procedimiento más tradicional y socialmente aceptado, es decir, el uso de cartillas o fichas con ejercicios de descodificación.

De los garabatos a la comprensión

El hecho de que uno de los requisitos del aprendizaje de la lectura sea el conocimiento de las correspondencias entre sonidos y letras, ¿significa que necesariamente hay que instruir de modo temprano y artificial en esa correspondencia? ¿A qué edad, de qué modo, en qué circunstancias, habría que enseñar reglas explícitas de deletreo? ¿Ese conocimiento debe entenderse como el principio o la culminación del proceso de alfabetización?

Desde hace algunas décadas se conoce bien la psicogénesis de la alfabetización en la infancia. Emilia Ferreiro² fue pionera en la descripción de ese proceso y numerosas experiencias posteriores han corroborado sus conclusiones, que demuestran que existe una clara continuidad entre las primeras producciones escritas de los niños y la comprensión final de un texto. Hay etapas bien definidas que los niños van superando de un modo progresivo y que partiendo de la temprana diferenciación entre dibujo y escritura culmina en el entendimiento de cómo funciona el sistema de escritura alfabético. Y ese progreso se hace a través de la elaboración de un conjunto de ideas, comunes a la mayoría de los niños, que van surgiendo a partir de una relación auténtica con

la escritura. Los niños son capaces de construir esos conocimientos de un modo muy sagaz: planteando hipótesis, experimentando, confirmando o rechazando conjeturas, preguntando a quien sabe, compartiendo y dando sentido a sus descubrimientos... Basta observar a un grupo de niños enfrentándose sin temor a la escritura para confirmar su profunda inteligencia y sus complejos razonamientos. ¿Podemos catalogar ese proceso cognitivo de inútil o perjudicial? ¿Retarda o desvía su aprendizaje? ¿Afecta a sus futuros saberes? La experiencia diaria demuestra que la mayoría de los pequeños que se ven involucrados en esos procesos de análisis, inferencias y conclusiones alcanzan en su momento las mismas competencias en lectura y escritura que otros niños que han seguido un entrenamiento explícito y temprano de las reglas alfabéticas, pues aunque parezca lo contrario los esfuerzos de esos niños están orientados desde el principio a buscar la relación entre los sonidos de las palabras y su representación gráfica.

Multitud de experiencias de aula llevadas a cabo en todo el mundo demuestran que el desarrollo de la conciencia fonémica puede realizarse asimismo en el transcurso de otras tareas de aprendizaje: una investigación sobre los dinosaurios o un proyecto de exploración del universo, por ejemplo. ¿Qué es más eficaz entonces, la instrucción o el descubrimiento? ¿Se avanza más rápidamente impartiendo lecciones o alentando la investigación? Digamos que el objetivo es el mismo y el resultado final también. Lo que difiere es el proceso y el ritmo, así como la valoración del niño y sus capacidades, pues una cuestión a dilucidar es si se acepta o se ignora el pensamiento de los niños como un factor determinante, si se tienen en cuenta o no sus intuiciones, sus interrogantes o sus hallazgos a la hora de enseñarles a leer y escribir. Aceptar que la alfabetización es el resultado de una evolución cognitiva significa reconocer que los niños no solo son sujetos sino actores del aprendizaje. Significa asimismo aceptar que nada de lo que piensen o supongan acerca de la escritura, aunque sea desacertado, es irrelevante o inútil. Significa finalmente considerar a los niños, y no a los métodos o a los maestros, como los verdaderos protagonistas del aprendizaje. Todos los adultos que conforman el entorno de los niños deberían ser conscientes de ese proceso, a fin de que supieran aprovechar cualquier oportunidad para alentarlo y afianzarlo.

Cuestiones previas

En los debates sobre la alfabetización se olvidan, sin embargo, cuestiones relevantes. Durante gran parte del siglo XX el centro principal de interés ha sido la búsqueda de los métodos más efectivos y rápidos para aprender a leer y escribir. Y esa obstinación ha afectado a defensores de unos u otros métodos, ya fuesen alfabéticos o globales. Hoy sabemos, en cambio, que la alfabetización es mucho más compleja e incluye más factores de lo que se piensa. Uno de los errores que a mi juicio distorsionan los debates sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura sigue siendo la prioridad concedida al método, entendido como un conjunto de materiales y secuencias didácticas ordenadas y graduales, sin tener en cuenta la historia de cada niño, su entorno familiar y social, sus relaciones con los libros, su léxico, sus conocimientos previos, el ambiente de aprendizaje, etcétera. Pensar básicamente con criterios escolares, esto es, poniendo el énfasis en las técnicas y en los instrumentos, supone desentenderse de la biografía de cada alumno, de sus modos y ritmos de aprendizaje.

Antes de hablar de métodos habría que tener en cuenta cuestiones tales como el ambiente lingüístico en el que los niños crecen. No es lo mismo crecer en un entorno letrado, con todo lo que ello significa de familiaridad con el lenguaje en general y la escritura en particular, que en un entorno carente de estímulos lingüísticos. Es erróneo e injusto pensar que todos los niños son iguales, que todos acuden a la escuela igual de ignorantes. La edad no es un índice objetivo. Las investigaciones ponen de manifiesto, e informes internacionales como PIRLS o PISA lo corroboran, que la influencia de aspectos tales como el nivel de estudios de los padres o la posesión de libros son determinantes. Hay niños que viven inmersos en un mundo de lenguaje –lectura en voz alta, juegos de palabras, conversaciones, reflexiones sobre la lengua...– y otros que no tienen esos estímulos. Investigadores como Peter Bryant y Lynette Bradley (1998)³ consideran esenciales esas precoces actividades lingüísticas.

Lo que recomendamos es, por lo tanto, muy sencillo: asegurarse de que los niños tengan toda la experiencia posible de canciones infantiles, poesía y juegos con palabras en los años previos a la escuela, y hacer todo lo posible para mostrarles cómo se pueden dividir en sílabas y segmentos sonoros más pequeños las palabras que dicen y escuchan. [...] Es una actividad que a los niños les gusta hacer con otras personas. Cuentan a los padres las rimas que se inventan y disfrutan escuchando los versos que éstos le recitan. Es un aspecto extraordinariamente interesante de la interacción social natural entre padres e hijos del que sabemos muy poco. Necesitamos más información, pero estamos seguros de que los padres pueden hacer mucho por eliminar el problema de las dificultades de lectura si animan a sus hijos a jugar con los sonidos en los años previos a la escuela. (1998:119)

Otro error habitual es desdeñar las capacidades de investigación y razonamiento de la infancia. Da la impresión de que la curiosidad de los niños, sus observaciones, sus deducciones, sus hipótesis... son inservibles a los efectos de aprendizaje. Pudiera parecer que únicamente cuando se les inicia en una instrucción reglada y sistemática, es decir, escolar, es cuando su cerebro comienza a ‘entender’ y a organizarse. Pero, ¿acaso son insignificantes o desdeñables las observaciones de los niños en una sociedad hiperletrada como la nuestra, repleta además de ordenadores, videojuegos y demás artefactos electrónicos? ¿Es pura inutilidad el descubrimiento de tantos niños que espontáneamente se dan cuenta de que entre su nombre y la marca de la leche que toma, pongamos por caso, hay letras que son iguales? ¿Qué hacer con su curiosidad por los letreros y carteles que encuentran en la calle y a los que intentan encontrar sentido deduciendo y aplicando con lógica reglas propias? ¿Cómo interpretar los esfuerzos de tantos niños por escribir textos con grafismos inventados o las pocas letras que conoce y recuerda? ¿Cómo actuar con niños de tres años que se interesan de pronto por las cartas que lleva el cartero a la escuela y sienten deseos de investigar su sentido y su funcionamiento o con niños de cinco o seis años que ante la presencia en la clase de un libro escrito en chino sienten deseos de saber más sobre esa lengua y sus diferencias con la nuestra?⁴ Parece absurdo actuar como si esa pasión fuese un arrebató pasajero o un simple juego.

El tercer error suele ser la minusvaloración del factor emocional en los aprendizajes. Resulta cansino insistir en ello, aunque las prácticas escolares sigan ignorando a menudo esa verdad. Las aportaciones de las neurociencias son en ese sentido concluyentes: el cerebro aprende mejor en entornos de placer y gratificación. Y el aprendizaje de la lectura y la escritura no es ajeno a esa circunstancia. ¿No es mejor que la alfabetización se realice en un ambiente feliz, estimulador y significativo? ¿Qué relación futura con la escritura cabe esperar de niños de cinco o seis años a los que ya abrumba y atemoriza ese aprendizaje y se sienten fracasados cuando admiten, compungidos, que aún no se saben la *p* o la *z*? No debería menospreciarse la influencia del entusiasmo o el temor en las primeras relaciones con la escritura.

A este propósito puede ser oportuna una reflexión de Maryanne Wolf⁵, otra reputada investigadora.

Imagínense la siguiente escena. Un niño pequeño está sentado, embelesado, en el regazo de un adulto querido, escuchando palabras que se mueven como el agua, palabras que hablan de hadas, dragones y gigantes de lugares lejanos e imaginativos. El cerebro del niño pequeño se prepara para leer bastante antes de lo que uno jamás sospecharía, y utiliza para ello casi toda la materia prima de la primera infancia, cada imagen, cada concepto y cada palabra. Y lo hace aprendiendo a utilizar todas las estructuras importantes que constituirán el sistema de lectura universal del cerebro. A lo largo del proceso, el niño incorpora al lenguaje escrito muchos de los descubrimientos realizados por nuestra especie, avance tras avance decisivo, durante más de 2.000 años de historia. Y todo empieza en la comodidad del regazo de un ser querido. (2008:103)

Quiere ello decir que por encima de los métodos hay otras muchas cuestiones que determinan el aprendizaje, cuestiones a las que habría que prestar la atención debida.

Conclusión

Contrariamente a lo que se suele pensar no supone una limitación o una desventaja en la alfabetización ofrecer en la educación infantil un aprendizaje que parta de la búsqueda de sentido y de las investigaciones y deducciones de los niños en torno al alfabeto frente a procedimientos

basados en la enseñanza sistemática y temprana de las correspondencias entre sonidos y letras. No existen pruebas que demuestren ese perjuicio, si finalmente se logra lo esencial: la capacidad para asociar los fonemas y los grafemas de la lengua, así como la comprensión de un texto. Generalmente, las ‘pruebas’ en contra provienen de constataciones de las incomodidades que algunos niños que han tenido un acercamiento a la lectura y la escritura a través de procedimientos llamados genéricamente ‘constructivistas’ sufren al acceder a la educación primaria cuando se juntan en la misma clase con niños que han seguido procedimientos o métodos ‘alfabéticos’, que suelen ser los que sirven de medida para determinar quién sabe y quién no sabe leer, quién está más avanzado y quién más retrasado en la lectura. Muy a menudo, bien por ignorancia o por descoordinación, los maestros y maestras del primer ciclo de educación primaria no tienen en cuenta los aprendizajes previos de sus alumnos con respecto a la lectura y la escritura y dan por supuesto que el proceso comienza a partir de ellos. Desaprovechan los saberes que poseen los niños a esa edad y en vez de utilizarlos para avanzar los ignoran y parten de cero. Lo cierto es que al término de la etapa de educación infantil todos los niños, no importa cómo hayan comenzado a aprender a leer y escribir, tienen muchas ideas acerca del funcionamiento del sistema de escritura y lo que habría que hacer es ayudarles a culminar el proceso de alfabetización en los siguientes años, pues todos están capacitados para ello. Es por lo tanto una aberración pedagógica desacreditar a quienes llegan a primaria cargados de conocimientos, intuiciones, experiencias, entusiasmo, capacidad de investigación..., aunque no hayan trabajado hasta entonces con cartillas o fichas. ■

Referencias bibliográficas

1. DEHAENE, Stanislas (2007): *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
2. FERREIRO, Emilia y Teberosky, Ana (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Siglo XXI.
3. BRYANT, Peter y Bradley, Lynette (1998): *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.
4. VARIOS AUTORES (2011): *Vivir, crecer y aprender de 0 a 6 años*. Granada: Fundación Granada Educa.
5. WOLF, Maryanne (2008): *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.

Del movimiento

a la palabra

La Jara es una de las pocas escuelas públicas de la comunidad de Madrid que todavía conserva toda la etapa infantil 0-6.

En nuestro proyecto educativo respetamos a la niña, al niño, como un ser único, favoreciendo su autonomía y su forma de ser y estar.

Cada pequeño tiene un dinamismo potencial que es necesario aceptar y desarrollar en las mejores condiciones para facilitar su evolución... comunicar crear y pensar son las tres finalidades de la educación que responden a un proyecto educativo coherente y amplio en el que se incluye la práctica psicomotriz educativa y preventiva. (Aucoturier 2004)

En nuestra escuela trabajamos por proyectos y dividimos a los pequeños en grupos de talleres de actividad de máximo once niñas/niños.

La sala de psicomotricidad, planteada como un espacio - tiempo para describir un itinerario de maduración global (motriz, afectiva y cognitiva) en donde el pequeño es protagonista.

Teresa Bustabad

La psicomotricidad se realiza, siguiendo la línea de B. Aucoturier,

como un taller más. En total pasan seis grupos de entre tres y cinco años. Con una periodicidad semanal y una duración aproximada de sesenta minutos.

Aucoturier establece dentro de la sala de psicomotricidad, un itinerario de maduración global (motriz, afectiva y cognitiva) para el pequeño. El objetivo fundamental es ponerlos en situaciones que les permitan vivir emocionalmente el espacio y los objetos para que, adaptándose a su nivel madurativo, sigan evolucionando.

Cuando voy a por el grupo se producen las peleas entre ellos porque todos quieren ir a la sala. No entienden de turnos ni de esperas.

Antes de que entre el grupo, los espacios ya están instalados para que los pequeños

encuentren el mismo material e idéntico dispositivo, ya que esto les proporciona seguridad al facilitar la anticipación del placer.

Durante la sesión se distinguen dos tiempos: el primero está reservado a la expresividad motriz, proceso que asegura al pequeño por



medio del juego; el segundo tiempo corresponde a la historia o cuento narrado, proceso en el que el pequeño se asegura por medio del lenguaje, y, por último, el tercer tiempo corresponde a la expresividad plástica y gráfica.

La sesión se inicia con el *ritual de entrada*, incluye gestos, actitudes, palabras de saludo y acogida, es el puente entre el afuera de la realidad cotidiana y el adentro. Prepara a los pequeños para actuar a nivel simbólico. También es el momento de recordar las consignas para no hacerse daño y respetar el material no llevándolo de un espacio a otro, se les recuerda las partes de la sesión y se inicia la práctica.

A la pregunta de: ¿Recordáis lo que se puede y no se puede hacer? En seguida responden: A saltar, escondernos, no podemos pegar, ni empujar... Responden todos a la vez quitándose la palabra unos a otros con ansiedad deseando que les deje correr para tirar la torre e iniciar su juego.

La consigna ¡Empezamos! Les libera de seguir reteniendo sus ganas de salir corriendo, su deseo. Tiran la torre elaborada por el adulto sin sentirse



culpables por ello y sintiendo una gran emoción, ya que para ellos significa el inicio de la sesión.

Aparecen los *juegos de reaseguración*, juegos que tienen que ver con destruir y construir, empujar con fuerza, caer en el vacío perdiendo los apoyos y sin controlar. «El placer de destruir descarga las tensiones tónicas y contiene emocionalmente.»

Actividades que tocan el tono, la sensación y la emoción, facilitando la movilización tónico-emocional.

El pequeño en esta primera parte de la sesión, vive el movimiento a través de la actividad motriz espontánea: Actividades internas del cuerpo, especialmente ligadas a los desequilibrios y al sistema laberíntico: presionar, empujar, rotar, balancearse, caer, desequilibrarse, conquista de la altura, salto en profundidad, andar, correr, trepar..





Un segundo momento de la sesión en el que el pequeño vivirá experiencias surgidas a partir de la mirada del otro: actividades de entrar y salir, jugar a perseguir y ser perseguido, llenar,

vaciar, reunir, separar, aparecer y desaparecer, esconderse, envolverse...





Estas actividades darán paso a actividades de juego simbólico: jugar a identificarse con el otro, a hacer «como si»...

María quiere jugar con Elena y Carlos ella quiere ser el bebé y que los otros sean el papá y la mamá pero Carlos también quiere ser bebé.

minutos para terminar y que vamos a pasar a contar el cuento o historia. Muchos se resisten a acabar la sesión les cuesta aceptar el final y pasar a otra fase.



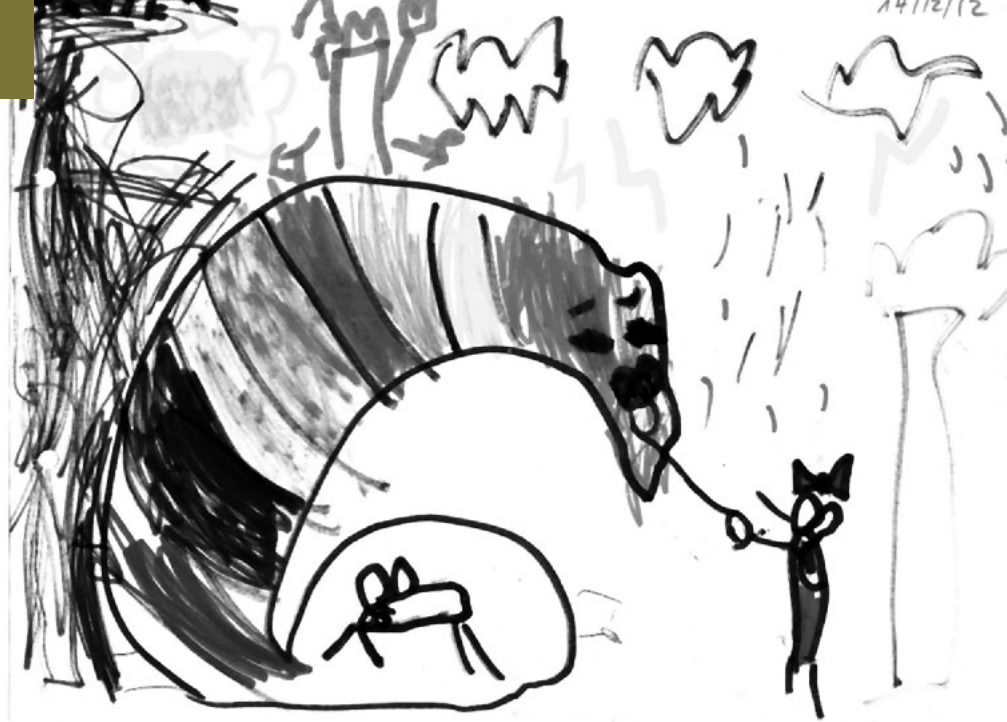
Elena lo resuelve muy fácil ella será la mamá, María el bebé y Carlos el perrito y así ella puede cuidar a los dos.

El material utilizado se compone objetos blandos como colchonetes, cojines de goma espuma, telas.. y objetos duros como bancos de madera, espalderas, mesas, tobogán..

Cuando se va acabando el tiempo les aviso que quedan cinco

Durante mucho tiempo el cuento que más he repetido es el cuento de Ratapún, un conejo o ratón según los días al que una serpiente devora y es salvado por su madre. De todas las historias que he contado de lobos, brujas...esta es la que más les ha fascinado.





Con los más mayores a veces invento historias cuyos protagonistas son ellos, que viven momentos de tensión y miedo pero siempre con un final feliz en el que salen victoriosos. Estas historias pueden durar varias sesiones ya que en ocasiones las dejamos interrumpidas para continuar el siguiente día. Las historias y los cuentos que se narran a los pequeños han de mantener por un lado una subida de las emociones y del miedo y por otro la vuelta al sosiego para sentirse seguros. Es importante situar la historia después de la expresividad motriz ya que el pequeño continúa emocionado y la historia va a permitir a los pequeños que se puedan asegurar representando aquellas acciones de los héroes, que les ayudan a distanciarse de las otras emociones ya vividas pero más intensas. Permitiéndoles el paso a las representaciones gráficas y plásticas.





Por último daremos paso a la fase de la expresividad plástica y gráfica. En este espacio realizan actividades encaminadas a la toma de distancia de sus vivencias emocionales, es decir, supone un alejamiento del juego simbólico.

Durante este espacio - tiempo se favorece el acceso al pensamiento operatorio en la medida en que los pequeños se quedan en el



exterior de lo que hacen observando y hablando sobre ello según sus parámetros cognitivos.

Para sus representaciones, los pequeños pueden elegir entre las construcciones de madera natural, el dibujo y, con los grupos de menor edad, la plastilina.

La sesión de psicomotricidad se acaba con el *ritual de salida*, momento en el que nos despedimos hasta el próximo día y nos ponemos los zapatos. ■

Bibliografía

- B. Aucouturier: *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Barcelona: Graó, 2004.
- B. Aucouturier, P. Danneels, y otros: *Miedo a todo... Miedo a nada... El niño y sus miedos*, Barcelona: Graó, 2004.
- P. Arnaiz: *La psicomotricidad en la escuela*, Málaga: Aljibe, 2001.

Las condiciones emocionales para aprender

La autora se propone hablar de aprendizaje y emociones y de cómo puede ayudar la escuela al desarrollo saludable de todos los niños y las niñas, sean o no vulnerables, sin dejar de cumplir su tarea primaria, que es enseñar.

Rosa Sellarès

Para empezar quiero dejar claro lo que para mí son tres puntos de partida básicos:

1. La escuela puede ser una fuente de salud para la comunidad y actuar como factor de protección que inhiba, reduzca o disminuya la probabilidad de aparición de dificultades posteriores, y que ayude a los niños y las niñas vulnerables a ser más resilientes. La escuela también puede actuar como factor de riesgo si no tiene en cuenta la vulnerabilidad de los niños y los contempla sólo como «alumnos» que han de aprender lo prescrito, o como factor de protección cuando puede contemplar a la criatura como una persona en su contexto y ofrecer una superficie blanda y acogedora donde aterrizar.

2. Las situaciones de aprendizaje son situaciones emocionales que, inevitablemente, desvelan ansiedad e incertidumbre, tanto en la persona que enseña como en la que aprende. Lo que ocurre en las interacciones educativas no es sólo una transmisión de conocimientos, sino un encuentro de personas, cada una con su historia, su experiencia, sus competencias y su deseo.
3. Para aprender es necesario contar con una base segura (Bowlby, 1989). Los adultos significativos (padres, maestros...), si son sensibles y están disponibles, pueden actuar como base segura que estimule la exploración y las ganas de aprender y también como refugio y confort ante las dificultades. Hay niños que llegan a la escuela con un sentimiento de

seguridad básica y dispuestos a afrontar la novedad y aprender. Otros, en cambio, necesitarán que maestros sensibles se hagan cargo de su inseguridad.

Elementos para aproximarnos a la comprensión del comportamiento y las dificultades de los niños y las niñas vulnerables

Para entender mejor a los niños vulnerables puede ser útil tener en cuenta diferentes niveles que se superponen y se entrelazan entre sí.

La historia de las relaciones

Poder aprender implica la capacidad de sentirse alguien único y diferente, de relacionarse con adultos no familiares y con iguales, de

autorregularse, de gestionar las emociones y de atreverse a explorar y a pensar.

Estas capacidades se habrán forjado (cuando todo va bien) antes de llegar a la escuela primaria por la influencia del temperamento y de la historia de las relaciones.

Los niños nacen equipados para encontrarse con el otro. Pero, por bien equipada que esté una criatura, sólo aprenderá a prestar atención adecuada a sus sentimientos y a los de los demás y a regular sus emociones si se desarrolla en un entorno sensible en el cual se considere que vale la pena enterarse de lo que les pasa a las personas, comunicarlo y pensarlo.

En los entornos sensibles, los adultos interpretan los comportamientos del recién nacido y del niño. Los adultos pueden hacerse cargo de sus estados mentales y de sus necesidades, pensar por ellos y devolverles, procesadas y digeribles, las

sensaciones que los desbordan. Ejercen la función de contención, una función básica para la regulación de las emociones.

Cuando la contención funciona, se desarrolla el sentimiento básico de seguridad. Si la familia o los adultos cercanos pueden estar en contacto con los propios sentimientos y son capaces de ver a la criatura como un ser humano con intenciones, sentimientos y deseos, favorecen el sentimiento de seguridad. La capacidad de sentir, de pensar, de poner palabras a los sentimientos y de comunicarlos, permite elaborarlos, reducir la angustia y afrontar la incertidumbre. En criaturas que no han pasado por la experiencia de ser entendidas, la comunicación pasa por la acción, y determinados comportamientos a los cuales nos resulta difícil encontrar sentido pueden tener que ver con la inseguridad y las experiencias tempranas adversas.



Como resultado de la historia de las relaciones, muy pronto, también podemos observar diferentes patrones de apego en la interacción de los niños con sus madres. Patrones que implican diversas maneras de regular las emociones y de afrontar el estrés, patrones de apego seguros e inseguros.

La modalidad de apego segura es la más frecuente (70%). Los niños que presentan una vinculación segura han experimentado interacciones adecuadas, bien coordinadas y recíprocas con las figuras cuidadoras.

Cuentan con un sentimiento de seguridad básica que les permite sentirse autónomos, curiosos y estimulados para explorar la realidad y la manera de comportarse de los demás y tolerar la frustración (Bowlby, J., 1988), (Geddes, 2006)[1]. Tienen más probabilidades de relacionarse mejor con los compañeros y los maestros,

menos posibilidad de asediar o de ser asediados y aprenden mejor. Numerosos estudios han señalado la relación entre la empatía con el cuidador primario y el sentimiento de seguridad y competencia. La seguridad en la vinculación es un buen predictor de la capacidad metacognitiva y de simbolización del niño (Moss y otros, 1995)[2], (Bretherton y otros, 1979)[3], (Gosselin, Parent, Rousseau, Dumont, 2002)[4] y de la capacidad de sentir y pensar.

Pero no todas las personas llegan a desarrollar una vinculación segura: los niños y niñas con pautas de apego inseguras representan aproximadamente un 35 % en las distintas culturas (Goldberg y otros, 1995)[5]. Estos patrones de apego no deben ser considerados patológicos sino como un indicio de cierta dificultad de las criaturas al afrontar la relación con los demás y la realidad y para manejar las

emociones, probablemente porque los padres también la han tenido. No indica patología, pero sí que pueden convertirse en un factor de vulnerabilidad.

En este tipo de vinculación se distinguen tres categorías: evitativa, ambivalente y desorganizada. Los niños y las niñas que presentan patrones de apego inseguro manifiestan su inseguridad a través de: muestras de ansiedad cuando tienen que separarse de las personas conocidas o han de afrontar nuevas situaciones de resultado incierto; falta de contacto con las propias emociones y de empatía hacia las otras personas; pobreza del juego; miedo a explorar lo desconocido; baja autoestima; dificultades para comunicarse y expresarse; poca tolerancia a la frustración, inevitable para poder aprender; falta de autonomía; dependencia del maestro...

Estas muestras de vulnerabilidad se pueden perpetuar o incrementar si no hay posibilidad de establecer relaciones más positivas con otras personas que permitan vivir nuevas situaciones en seguridad y revisar la manera de «vivirse» y «verse» del pequeño. Los maestros y las maestras, si son sensibles y trabajan en organizaciones que pueden considerar a las criaturas no sólo como alumnos sino ir más allá y verlos como niños y niñas singulares, pueden contribuir desde su papel de «figura de apego pedagógico» (Geddes, 2006) a vencer estas muestras de vulnerabilidad.

Cuando las primeras vinculaciones son deficitarias y no hay posibilidad de reparar esta quiebra inicial, la experiencia de dolor y de desamparo puede ser causa de vulnerabilidad en la escuela y un factor de riesgo importante para el desarrollo de problemas de comportamiento y/o de conductas de riesgo.



Las representaciones sobre uno mismo, los demás y la realidad

Bowlby postula que, a partir de las experiencias de apego y cuidado, el niño construye representaciones o «modelos operantes internos» para cada figura cuidadora. Estas representaciones son una especie de resumen de los aspectos repetidos en las interacciones con los adultos significativos y se almacenan en la memoria implícita. Son como mapas cognitivos, predicciones que el niño desarrolla sobre sí mismo, de las propias capacidades o sobre los demás y sobre las respuestas de los demás a sus necesidades. Estas representaciones incluirán expectativas y creencias en relación a:

- el comportamiento de las personas y de él mismo,

- la propia aceptabilidad, valor y eficacia a nivel social,
- el interés emocional, la preocupación y disponibilidad que puede desvelar en los demás (Bowlby, 1986, 1989) [6],
- la necesidad de respetar las normas y cómo situarse ante ellas.

Estas representaciones están inscritas en el cerebro, fuera de la conciencia, y marcan nuestro comportamiento en las relaciones para toda la vida.

Comportan elementos tanto cognitivos como afectivos, y no sólo guían los sentimientos y la conducta sino también la atención, la memoria y la cognición (Main, Kaplan y Cassidy, 1985)[7].

Tienen más que ver con la memoria procedimental o implícita (la que ponemos en marcha,

por ejemplo, cuando vamos en bicicleta) que con la memoria declarativa (por ejemplo, el recuerdo de un número de teléfono o de las tablas de multiplicar).

Junto a estas tendencias a reaccionar se desarrolla una cierta concepción de uno mismo, el *self*, el núcleo de la personalidad:

«la unidad única, que separa la experiencia de una persona de la de las otras y proporciona un sentimiento de continuidad y de cohesión a las distintas experiencias del individuo a lo largo de toda la vida.» (Basch, 1988)[8].

Esta concepción de uno mismo se activa en el trato con los demás, al afrontar el aprendizaje o en situaciones de estrés, que son las que nos ponen a prueba.

Modificar estas representaciones no es fácil (Goldberg, 2000)[9], pero los que trabajamos

con niños y niñas tenemos que confiar en la posibilidad de modificar los patrones mostrados en la infancia y en que la escuela pueda contribuir a ello.

En estas sociedades nuestras con tan poca capacidad de contención, donde están tan presentes el individualismo, la anomia y la alienación, es importante poder ayudar a desarrollar un sentimiento de seguridad básica en el *self* de las personas. Dar la posibilidad de rehacer ciertas representaciones de uno mismo y promover la seguridad psicológica puede ser tan importante para la salud pública como las vacunas o la preocupación por el bienestar físico de la población.

Las representaciones sobre los contenidos

Cuando todo va bien, el niño puede vivir y pensar como alguien diferenciado, inserto en una cultura y en un mundo de símbolos que todavía no domina pero que están a su alcance. Puede poner su capacidad de simbolización y sus recursos personales y cognitivos al servicio del aprendizaje de los instrumentos que le permitirán el acceso a los conocimientos compartidos.

Para aprender a leer, aprendizaje escolar por excelencia, por ejemplo, será necesario sentirse autorizado a utilizar con tranquilidad y de manera autónoma estos signos y tolerar la frustración que supone el proceso de adquisición del código.

Con frecuencia nos encontramos con niños con niveles cognitivos adecuados pero inseguros y poco autónomos a quienes afrontar la lectoescritura resulta amenazador. A pesar de conocer las letras se bloquean cuando tienen que leer.

Temen fallar y toleran mal la frustración inevitable que genera el hecho de no saber y tener que aprender lo que ha de ser aprendido. Para ayudarlos habrá que partir tanto de su nivel de conocimientos como de su inseguridad en sí mismos.

Adaptación y rendimiento en la escuela

El niño llega a la escuela y se adapta a los requerimientos de ésta porque tiene ganas de gustar y de conservar la estima de la familia y los maestros y por su propia curiosidad. En la escuela no siempre lo pasa bien, pero encuentra compañeros con quienes compartir experiencias y comparar, adultos distintos a los padres con los que interactuar, y muchas cosas, incluidas o no en el currículum, para aprender. La escuela acaba siendo una experiencia interesante. Si todo va bien se adapta a la escuela y ajusta sus ganas de aprender al «triángulo del aprendizaje», es decir, a las dinámicas que se establecen entre alumnos, docente y la tarea propuesta. Los niños tienen en cuenta las indicaciones del maestro, se concentran en la tarea y se ponen manos a la obra. Pero para algunas criaturas vulnerables esto no resulta fácil y, por ejemplo, no pueden concentrarse en la tarea porque puede ser prioritario garantizar la atención constante e individual del maestro (Geddes, 2006).

Sean cuales sean las dificultades de los niños, la escuela puede hacer mucho para adaptarse a ellos en esta fase y facilitar que la escuela sea un lugar seguro donde poder crecer y aprender, de acuerdo con sus capacidades de rendimiento. Y también puede hacer mucho para ayudar a las familias a entender a sus hijos, y a implicarse en la tarea educativa.

¿Cómo ayudar a los niños y las niñas más vulnerables en la escuela?

A nivel institucional

- Cuidar la organización y la dinámica institucional. No se trata sólo de atender a las criaturas vulnerables sino de velar por el desarrollo saludable y la igualdad de oportunidades para todas ellas.
- Asegurar para todos los niños y las niñas un sentimiento de pertenencia.
- Proporcionar contención y una «base segura para aprender» a todo el mundo.
- Ajustar los aprendizajes al nivel de cada niño.
- Permitir distintas maneras de hacer de alumno.
- Poder ver la escuela como un espacio de «experiencias correctoras» y de encuentro con figuras de «apego pedagógico» reparadoras.
- Garantizar la coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica cotidiana.

A nivel comunitario

- Abrirse a la comunidad y colaborar.
- Trabajar con las familias:
 - Sintonizando con sus creencias.
 - Reconociendo sus sentimientos.
 - Escuchando y comprendiendo antes de juzgar.
 - Confiando en sus capacidades, a pesar de que no se compartan los puntos de vista.

¿Cómo puede ayudar el maestro?

El maestro podrá ayudar si ante cada alumno puede:

- Ir más allá de la perspectiva «tecnocrática» y centrarse en el niño o la niña y no sólo en el alumno.
- Tolerar ser tomado como figura de apego pedagógico por el niño.
- Tratar a los niños como sujetos en construcción, sin «patologizar» las dificultades.
- Entender las dificultades del alumno como intentos de comunicar su malestar y no como constatación de características negativas.
- Introducir cambios en la manera de «verse» y en la manera de «ser visto» de la criatura.
- Pensar en las situaciones de aprendizaje como oportunidades para cambios en la manera de «vivirse» de los niños.

Para acabar, como plantea Levine (2001)[10]:

«Se trata de trabajar para que el niño pueda llegar a descubrirse como portador de esta dimensión fundamental del ser humano que es el pensamiento y del cual uno es la propia fuente. Para que pueda convertirse en ciudadano y sentirse perteneciente al club de los que buscan hacer la tierra más habitable y la vida más vivible.»

Este artículo es un resumen de la conferencia inaugural hecha por la autora en la Jornada organizada por la Delegació de Tarragona del Col·legi de Llicenciats de Catalunya en Salou el 21 de noviembre de 2009

Notas

- [1] GEDDES, H. (2006). «Attachment in the Classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school». Worth Publishing.
- [2] MOSS, E., PARENT, S., GOSSELIN, C. (1995). *Attachment and theory of mind: cognitive and metacognitive correlatos of attachment during the preschool period*.
- [3] BRETHERTON, J. (1992). «The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth». *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- [4] GOSSELIN, E., PARENT, C., ROUSSEAU, S., DUMONT, M. (2002). «Attachment security and the problem solving behaviours of mothers and children». *Merrill-Palmer Quarterly*, oct. 2002.
- [5] GOLDBERG, S.; GOTOWIEC, A.; SIMMONS, R. J. (1995). «Infant-mother attachment and behaviour problems in healthy and chronically ill preschoolers». *Developmental Psychology* 20: 504-514.
- [6] BOWLBY, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid, Morata.
- [7] BOWLBY, J. (1989). *Una base segura*. Buenos Aires, Paidós.
- [7] MAIN, M., KAPLAN N. & CASSIDY, J. (1985). «Security in infancy, childhood and adulthood. A move to the level of representations». En *Growing Points*.
- [8] BASCH, M. F. (1988). «Reflection on Self Psychology and Infancy, Empathy and Theory», en A. Goldberg (ed.), *Frontiers in Self Psychology*. New York, The Analytic Press.
- [9] GOLDBERG, A. (2000). *Attachment and Development*. Londres, Arnold.
- [10] Lévine, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. París, ESF.



Nana de la

Patera

Isabel Barbero

Para las niñas y los niños que llegaron y pudieron oír las nanas de nuestras escuelas, para los que llegaron y sus madres, un año tras otro, pasaban por nuestros centros pero nunca tenían los requisitos completos y para los que ya nunca podrán llegar:

Nana de la Patera

Duérmete mi niña,
que las olas te arrullan
y la espuma blanca
mece tu cuna.

Duérmete mi niña,
que me ha dicho la luna
que allá lejos nos esperan
días de sol y fortuna.



Duérmete mi niña,
no sientas el frío,
cuando llegemos
tendrás leche y abrigo.

Duérmete mi niña
y no tengas miedo
que tu madre te vela
con el frío en los huesos.

La niña se duerme
y la madre llorando,
aprieta los puños
y sigue esperando.

Isabel Barbero López

El curso del pensamiento mágico

Concha M. Miralles

Mi profesora de parvulitos se llamaba doña Conchita. Fue mi maestra, mi «señorita», hace ya mucho tiempo, cuando todavía sonaban los últimos himnos de la dictadura y yo era una niña de tres años recién cumplidos que inauguraba su escolaridad en un colegio público de un pequeño pueblo de Murcia.

A pesar del obligado “doña” con el que había que nombrarla, que le daba un falso aire de solemnidad y distancia, la recuerdo como un ángel, joven, guapa, alegre, simpática, pero, por encima de todo, la recuerdo mágica. Ella era lo más parecido a Mary Poppins que una niña pueda imaginar. Y es, de entre todos los profesores que he tenido a lo largo de mi vida, de quien guardo el recuerdo más entrañable.

Doña Conchita llevaba la clase de «los meones», como nos llamaban a los más chicos del colegio. Seguramente quienes nos llamaban así, «los mayores», gozaban de algunos privilegios que a nosotros nos estaban vetados, por el modo despectivo con el que se dirigían a los que no lo éramos —mi hermana mayor se encargaba de hacérmelo sentir cada día, en su obligada tarea de acompañarme hasta la clase—, pero en la nuestra no había

inquietantes y recias palmetas sobre la mesa del profesor, como en las de ellos. La más famosa —llegué a tiempo de probarla— era el «San Benito Palermo», una vara oscura, fina, sibilante y ágil como una serpiente con la que D. Vicente, el director del centro, golpeaba la palma de la mano de los alumnos que fallaban la respuesta.

Mi maestra de parvulitos nunca gritaba ni nos pegaba. A mí me gustaba mucho cómo cantaba aquellas canciones tan bonitas que nunca antes había oído, y su olor, que era suave y fresco a la vez, pero lo mejor de todo era el asunto de los guiñoles, esos muñecos que, al contacto de su mano y bajo el efecto de su voz, trepaban hasta la ventana del teatrillo para contar sus historias. Estaban el lobo, la bruja, unos niños torpes que siempre se perdían en el bosque; el príncipe, la princesa, el cazador y algunos animales, y todos ellos sabían contar unos cuentos y aventuras maravillosos. Era, de todo, lo mejor del colegio. Doña Conchita estaba por allí detrás, o quizá se esfumaba a otros asuntos durante la función, nunca lo supe bien, pero eso no importaba, porque la magia había comenzado, y todos nos portábamos fenomenal.

Luego, cuando terminaba la historia, la señorita aparecía de nuevo, corría las cortinas del teatrillo, y los alumnos aplaudíamos con entusiasmo. Mis compañeros de clase volvían a las mesas, a sus juegos, como si aquello sólo fuera una anécdota del día y nada hubiera pasado, pero yo no perdía detalle de lo que todavía ocurría con los muñecos, cuando la maestra se concentraba en el ritual de recogerlos. A mí me parecía que Doña Conchita los trataba con un cuidado y un respeto enormes —¡claro, eran seres mágicos!. Los cogía de uno en uno cuidadosamente, les alisaba los vestidos y los colocaba dentro de su cajón. Sin duda, entre mi señorita y los muñecos había algo que yo no podía comprender, pero era algo grandioso. Ellos, los guiñoles, después de la función se comportaban como seguramente tenían que hacer: se quedaban mudos e inmóviles, haciéndose los normales dentro del cajón de madera, aunque yo sabía —y doña Conchita, sin duda, también lo sabía— que era para disimular, porque en realidad esos muñecos eran muy especiales, y totalmente diferentes a los demás muñecos que no guardaban historias ni podían contarlas.

El Cárceles era el gordo de la clase. Andaba con los muslos separados, llevaba tirantes para sujetar sus pantalones y corría de una manera muy rara, que daba miedo. Mientras él pasaba los recreos zampándose enormes bocadillos de pringue con longaniza, algunos de sus compañeros de clase aún llevábamos escondido un viejo chupete en los bolsillos del babi para darle un desvalido y solitario chupón, al menos en el rato de ir al aseo.

Fue él, el Cárceles, aquel niño peleón, que a veces interrumpía y molestaba durante la sesión de guiñol, quien supo descifrar la expresión de mi rostro aquella vez que doña Conchita anunció que esa tarde habría teatro, y me pidió a mí, ¡a mí!, que abriera el cajón de los guiñoles y le llevase a su mesa a la bruja, a la princesa y a otros dos que no recuerdo, con los que se iba a formar el cuento. Quise obedecer a mi señorita, así que me dirigí al sitio que yo sabía, abrí el cajón y... ¡allí estaban todos misteriosamente inmóviles!, como vampiros con los ojos abiertos, para mirarme mejor. No decían nada, porque para hacerlo seguramente debían ser tocados y preparados con los poderes de la señorita, pero... ¿y si ocurría lo peor?, ¿y si se disparaban conmigo? ¿Qué podrían decir entonces? Había tantas historias posibles para ellos dentro de mí, algunas incluso más terribles que las que nos solían contar, que debí palidecer de repente; recuerdo que

quería tocarlos, pero que una fuerza superior me lo impedía, la fuerza del sepulcral silencio que guardaban y la de las posibles palabras que podrían pronunciar. Permanecí allí, como atontada delante del cajón durante unos minutos eternos, esperando que sucediese cualquier cosa, que aquellos seres con vida propia comenzasen a soltar palabras desconocidas, historias inesperadas, o algo mucho peor, porque todo puede suceder cuando se tiene el pensamiento mágico. Y fue el Cárceles, que seguramente ya estaba muy lejos de eso, el que se dio cuenta y anunció con su voz concreta, a grito pelado:

—¡Eh, maestra!, ¡ésta se cree que son de verdad!

Pero mi señorita, que además de tener el don de los muñecos parlantes era comprensiva y, sobre todo, una excelente maestra, reaccionó bien, dándome la seguridad y confianza que el momento requería, pero respetando el ritmo de mi fantasía. Tengo que agradecerle que no rompiera la magia de repente, que entendiera el pensamiento mágico y que me dirigiera aquella mirada suya llena de ternura, mientras se acercaba hasta donde yo estaba, temblando, a punto de orinarme encima. Todavía, después de tantos años, recuerdo las palabras que susurró para mí:

—¡Claro que son de verdad!, pero no debes temer a lo que puedan hacer. ¿Quieres ver cómo no hacen nada malo?

Aquello de que no hicieran nada no me parecía muy convincente, pero asentí, y ella cogió mi mano y tocamos juntas a la princesa. Su vestido azul era suave.

—¿Ves?, no pasa nada... —dijo—. Sólo cuentan las historias que yo invento; tú también puedes inventarlas si quieres, pero hasta entonces están quietos en su cajón, se convierten en muñecos como los demás, y no hacen nada malo.

Era verdad, no hacían nada, y el vestido de terciopelo azul de la princesa realmente era muy suave. Pero, mientras mi *seño* me hablaba con cariño, de repente me di cuenta de algo muy, muy extraño: ¡su voz y la de la princesa eran la misma!

V Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores: Por una Educación Infantil de Calidad y Futuro, Antequera, Málaga

El V Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores: Por una Educación Infantil de Calidad y Futuro, organizado por el Grupo de Investigación HUM205 Educación Infantil y Formación de Educadores de las Universidades andaluzas, se celebrará el 31 de octubre, 1 y 2 noviembre de 2013, en Antequera, España.

En el congreso se reflexionará y debatirá sobre la situación actual y las nuevas tendencias de la etapa educativa de Educación Infantil, la importancia de la formación de los educadores y estrategias para implicar a la familia como primera colaboradora en la educación.

Objetivos

- Conocer e intercambiar experiencias e investigaciones con profesionales de todo el Mundo.
- Reflexionar sobre ellas y su posible adaptación a nuestro contexto educativo, fomentando el diseño de intervenciones futuras.
- Prestar especial atención a las prácticas educativas de calidad en esta etapa.

La reflexión se estructurará en torno a tres núcleos temáticos de carácter interdisciplinar, que formarán el eje central de cada uno de los días del programa del congreso:

- Educación integral del niño de 0 a 6 años.
- Líneas de investigación internacionales y nacionales en Educación Infantil.
- Nuevas tendencias. Hacia una Ciudad Educadora: Familia y Comunidad.

En torno a estas secciones se han programado: ponencias, paneles de expertos, talleres, comunicaciones y pósters.

Más información en la web:

<http://hum205.es/cmeife13/>

I Congreso Internacional de Investigación y Docencia en la Creación Artística en Granada

El I Congreso Internacional de Investigación y Docencia en la Creación Artística se celebrará en el Centro de Magisterio La Inmaculada,

adscrito a la Universidad de Granada, el 5 y 6 de septiembre de 2013 en su modalidad presencial y del 15 al 30 de septiembre de forma virtual.



Este Congreso Internacional está destinado a los docentes de educación superior y niveles no universitarios, profesionales, artistas y estudiantes interesados en la investigación y la docencia en la creación artística.

Los objetivos principales de este congreso son:

- Favorecer y divulgar investigaciones y experiencias en el campo de la creatividad artística desde una perspectiva interdisciplinar para la mejora de la docencia en la enseñanza superior, en niveles no universitarios y en ámbitos profesionales y artísticos.
- Constituir un espacio de intercambio de ideas y conocimientos entre investigadores y profesionales de diferentes países im-

plicados en el desarrollo de la creatividad artística en la educación.

- Promover la utilización de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de la investigación, la docencia y la creación artística.
- Crear grupos de trabajo para la realización de obras artísticas colectivas.

Los temas del congreso giran en torno a cuatro ejes básicos:

- Investigación y docencia en la literatura.
- Investigación y docencia en las artes musicales y escénicas.
- Investigación y docencia en las artes plásticas y audiovisuales.
- Educación y Creatividad.

Congreso Nacional de Calidad y Atención educativa a la Primera Infancia, Castilla La Mancha

El pasado mes de abril se celebró en Sigüenza el Congreso Nacional de Calidad y Atención Educativa a la Primera Infancia, organizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de formación del Profesorado y la Consejería de Educación Cultura y Deportes de Castilla La Mancha.

Una vez más se hace explícita la necesidad de modelos de calidad tanto educativos como de intervención en la primera infancia para lograr el desarrollo integral de todas y cada una de las potencialidades del ser humano. Una intervención que busca la excelencia necesariamente invoca la dignidad del ser humano desde su nacimiento.

¿Qué es calidad en atención educativa? ¿En qué ámbitos hay que buscarla? ¿Cuáles son estos parámetros? ¿Qué agentes educativos tienen la responsabilidad de proporcionarla y en qué medida? Para dar respuestas se trataron temas como:

--La excepcionalidad neurológica de los primeros años de vida, cada día conocemos un poco más cómo se establecen las conexiones en el desarrollo de funciones como la memoria o el aprendizaje.

- La autonomía y las emociones, la ponderación de la creatividad, la detección y la atención temprana, los enfoques pedagógicos o la atención a la diversidad fueron temas de los grupos de debate.
- Adquisición de idiomas en la primera infancia, por qué, cómo,...
- Se presentaron 28 experiencias nacionales que buscan la calidad educativa.
- La calidad en educación implica calidad de diseño, de procesos y de resultados.
- Presentación de estudios internacionales, en los que se busca la relación entre calidad y eficacia, avalan que una intervención de calidad en la primera infancia significa una menor inversión en recursos sociales.

En la primera infancia no vale todo, los beneficios de una intervención temprana están condicionados por la calidad de ésta.

Las Administraciones Educativas son responsables de las políticas de infancia, lograr los objetivos principales de la estrategia Europa 2020: reducir el abandono escolar y la población en riesgo de pobreza y exclusión social pasa por una mayor calidad educativa;

Nuestra portada



paradójicamente mientras en este Congreso Nacional se debate y se logra consenso en la necesidad de implementar modelos educativos y de intervención temprana de calidad las Administraciones Educativas parecen estar en otra órbita, los recursos tanto económicos como de personal se han reducido significativamente, tanto incluso que algunos han dejado de existir. Así el acceso, la equidad y la calidad en la atención educativa a la primera infancia, simplemente, no existen.

Toda la documentación del Congreso la encontráis en:

<http://congresoinfantil.educa.jccm.es/>

Carmina Gallego

Manos que se mueven, manos que componen formas nuevas, manos que se despliegan como alas, manos que juegan a crear, a interpretar, a conversar... El lenguaje de las manos se expresa con todo el cuerpo, se acompaña de la mirada que también transmite, se refuerza o se atenúa en la postura corporal, en el tono de voz, en las ganas de compartir convencimiento, juego y creación de sentido... Aprendizajes diversos...

Imagen de Carmen Muñoz proporcionada por el Consejo de Infancia en Madrid

**Jornadas HIK HASI
en Donostia-San Sebastián**

Durante los días 10 y 11 de mayo, en el Palacio de Congresos del Kursaal de Donostia-San Sebastián, hemos disfrutado de la presencia de Francesco Tonucci en las jornadas “Ciudad educativa, Escuela popular”, organizadas por la revista vasca de educación HIK-HASI.

Como siempre Tonucci no nos ha defraudado, sino que nos sigue emocionando y animando a seguir hacia delante con más ilusión. Su discurso, sobre la construcción de una ciudad para todos los niños y niñas y por ende para todas las personas y una escuela para todas y todos, está todavía por cumplir.

Se iniciaron las jornadas con la exposición de Lorea Agirre profesora de la Universidad de Mondragón: “La participación de los niños y niñas: una mirada desde el País Vasco”.

Y posteriormente, escuchamos y conocimos experiencias interesantes, diversas y motivadoras para el cambio, que se están desarrollando actualmente en el País Vasco, sobre animación sociocultural intergeneracional y participación escolar municipal:



- “Ciudad educadora” de Ordizia
- “Territorios de la Infancia”: Alfredo Hoyuelos, profesor de la Universidad Pública de Navarra y Txusma, director de la Escuela Infantil Arieta de Lizarra
- “Irrien Lagunak” (Amigos de las sonrisas) (Oarsoaldea)
- “Proyecto volver a soñar” y “Recuperando la plaza” de Txatxilipurdi, asociación de euskera y tiempo libre y asociación Etxegorri (Arrasate)
- “Herrigune Leioa. Comunidad de aprendizaje y responsabilidad educativa”: Piter Blanco y Eukene Fernandez (Solagune).
- Eskola txikiak (Red de escuelas pequeñas del País Vasco)
- “La importancia de la ordenación del territorio en la educación”: Koldo Telleria, profesor de la Universidad del País Vasco (colectivo HIRIA)
- “Creando nuevas ikastolas (escuelas vascas)”, Hur Gorostiaga, director de SEASKA
- “Generando alumnado vasco-parlante y plurilingüe”: escuela de Dima y Aitor Ikastola de Donostia-San Sebastián.

Todas estas experiencias fueron de gran interés, pero sin duda no olvidaremos ese momento mágico en el que las abuelas y abuelos de la residencia de Santa Ana de Zaurantz cantaron junto con las niñas

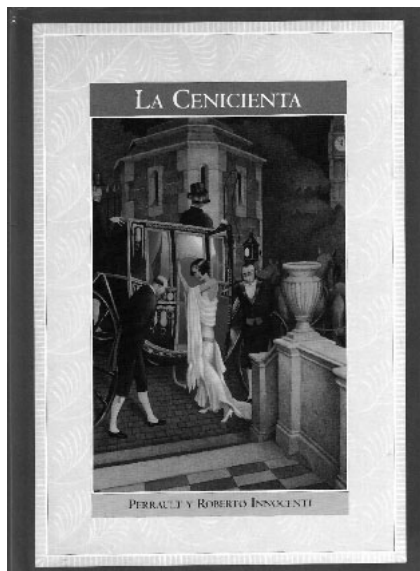
y los niños de la ikastola Salvatore Mitxelena de dicha localidad.

Finalmente, debemos mencionar que en estas jornadas se ha presentado y repartido el libro “Haurren hiria”, traducción al Euskara de la obra referente de Francesco Tonucci “La ciudad de los niños”, por Txatxilipurdi Elkartea, con la colaboración de las revistas HIK-HASI y HAZI-HEZI.

Pero lo más apasionante ha sido visualizar a un colectivo de 500 personas, heterogéneo e intergeneracional emocionado con la sencillez y verdad de las palabras de Tonucci, que recogemos su testimonio y que nos alienta a comprometernos para impulsar la participación ciudadana desde nuestro pequeño espacio.

“Porque una buena ciudad para los niños y niñas es una buena ciudad para todas las personas”

Consejo de *Infancia* en Euskadi con la colaboración de INGURUGELA (Centros de Asesoramiento e Investigación Didáctico-Ambiental del Gobierno Vasco).



La Cenicienta

Autor: Charles Perrault
 Ilustrador: Roberto Innocenti
 Editorial: SM
 Año de edición: 2012

Esta reedición de la obra de Innocenti, treinta años después de su edición original, viene a demostrarnos que tiene plena vigencia y actualidad. Innocenti sitúa la historia en Londres, durante los felices años veinte del siglo pasado: vestidos, ambientes... También acerca la obra a la historia de Wally Simpson que se desposó con el heredero de la corona británica y futuro rey Eduardo VIII.

Innocenti tenía en esta obra algunas de las características de sus libros (dibujo realista, ambientes detallados y sugerentes) y que le han hecho merecedor de los mayores reconocimientos como ilustrador a nivel internacional, entre ellos el Premio Andersen de Ilustración.

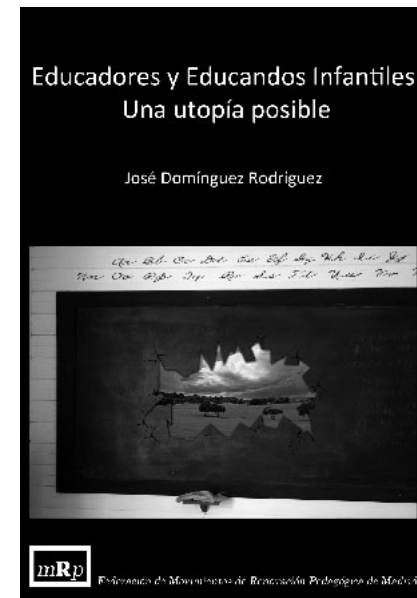
Estupenda versión de uno de los clásicos de los cuentos de hadas.

Javier Sobrino
 Revista Peonza

José Domínguez Rodríguez: *Educadores y educandos infantiles: Una utopía posible*, Madrid: Federación de MRP's de Madrid, 2012.

Esta obra es el resultado de un proceso de investigación centrado en la Educación Infantil que forma parte de un proyecto más amplio que abarca la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria, y que pretende avalar la creación de un cuerpo único de educadores para la educación básica, cuya formación inicial conste de un GRADO COMÚN para los educadores de las tres etapas y un MÁSTER ESPECIALIZADO para los educadores de cada etapa.

El autor retoma una vieja aspiración utópica de la Renovación Pedagógica y la transforma en una propuesta de innovación para el futuro de nuestro actual sistema educativo que, a pesar de haber sido objeto permanente del debate político, no ha logrado desembarazarse de los viejos paradigmas sobre los que fue tejido y que hoy se fortalecen



con las contrarreformas a las que se ve sometido. Los pilares de esta utopía innovadora son sencillos:

- Implantar una educación básica holística y universal como un "continuum" desde el nacimiento hasta los dieciocho años.
- Crear un cuerpo único de educadores para esa educación básica de manera que pudieran cambiar de etapa, con las adaptaciones pertinentes.

Para más información:

<http://www.fundacionangelllorca.org/educadores-educandos-infantiles-utopia-posible>

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____
 Nombre: _____
 Dirección: _____
 Código Postal: _____
 Población: _____
 Provincia: _____
 Teléfono: _____
 Correo electrónico: _____
 NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2013 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precios para 2013 (iva incluido):
 Socios de la A. M. Rosa Sensat: 40 euros
 No socios: España: 50 euros
 Europa y resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Suscripción por Internet: www.rosasensat.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: Mila Borrego, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Gemma González, Maite Gracia, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.^a del Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.^a Carmen Láinez, Juan P. Martínez, M.^a Remedios Molina, M.^a Gracia Moya, 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, M.^a José Pinto, Rafaela Quintana, Margarita Rojas, Estefanía Sosa, M.^a Carmen Suárez, Lucía Trujillo
Cantabria: Isabel Bolado, Vero Cólliga, Sergio Díez, Alexandra Mediavilla, 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: 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, Raquel Olivar, Mónica Pérez, Lourdes Quero

Murcia: Salvador Alcón, Eulampia Baldoy, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.^a José Vicente

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, Nerea Luquin, Idoia Sara

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Imagen de portada: Carmen Muñoz

Impresión: AGPOGRAF
 Pujades, 124
 08005 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.»

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

R
S
S
E
E
N
A
T

La Associació de Mestres Rosa Sensat

Convoca el XXXIII Premio
Marta Mata de Pedagogía

P E D A G O G I A



La Associació de Mestres Rosa Sensat, con la colaboración de la Fundació Artur Martorell, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, la Diputació de Barcelona, el Institut d'Educació del Ayuntamiento de Barcelona, y el Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación convoca el Premio Marta Mata de Pedagogía para promover, reconocer y dar a conocer el trabajo renovador de maestros, profesores y otros educadores que, en equipo o individualmente, y a partir del análisis y la reflexión sobre la práctica, contribuyan a la mejora de la educación y a fortalecer la renovación pedagógica.

1. Los trabajos presentados deben ser originales, inéditos, realizados por maestros procedentes de todo el Estado español y Latinoamérica, y estar redactados en cualquiera de sus lenguas.
2. Las obras han de dar a conocer una experiencia que conlleve una mejora de la práctica educativa.
3. Las obras deben tener una extensión máxima de 300.000 espacios. Hay que hacerlas llegar a la sede de la Asociación (Av. Drassanes 3, 08001 Barcelona) en un soporte digital y cerrados en formato PDF (no se aceptarán trabajos en soporte papel), o por correo electrónico a la dirección publicacions@rosasensat.org.
4. El documento debe ir acompañado necesariamente de un breve currículum de la persona o personas autoras en el que consten los datos básicos del autor o autores (nombre, dirección, teléfono de contacto, NIF, y correo electrónico).
5. La fecha máxima para la entrega de originales es el 1 de octubre de 2013.
6. El jurado está constituido por personas vinculadas al ámbito de la educación y que representan las instituciones y entidades convocantes.
7. El Premio consiste en la edición de la obra ganadora en lengua catalana y castellana.
8. El jurado puede declarar desierto el Premio. La decisión del jurado es inapelable.
9. Las entidades que convocan el premio se comprometen a publicar la obra premiada. La Associació de Mestres Rosa Sensat y la Editorial Octaedro la publicarán en lengua catalana y española respectivamente. En ambas ediciones se hará constar el premio con el que ha sido galardonada.
10. El veredicto se hará público el mes de noviembre de 2013 y el Premio se entregará en el transcurso de un acto público.
11. La participación en el Premio comporta la aceptación de estas bases. El jurado resolverá las cuestiones no previstas.

Barcelona, febrero 2013

Colaboración:



Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Ensenyament



Diputació
Barcelona

Ajuntament  de Barcelona
Institut d'Educació



Instituto Superior
de Formación
del Profesorado
Ministerio de Educación

OCTAEDRO