



in- fan- cia 142

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
NOVIEMBRE / DICIEMBRE 2013

educar de 0 a 6 años

librería virtual

Quins Llibres?



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

www.quinsllibres.org/es

Las Islas La gran acción, reacción, que se ha producido desde el inicio de curso en las Islas en favor de la escuela pública desde educación infantil hasta secundaria es un hecho tan sorprendente como admirable. Por ello consideramos básico dedicarle esta página del editorial.

Porque las políticas que aplica el Gobierno balear son, con pequeños matices, las mismas que se aplican en todo el Estado, dejando de lado como la LOMCE las profundizará y legitimará.

Por lo tanto, con la crisis como excusa, somos testigos de cómo progresiva o drásticamente se destruyen las conquistas que lentamente la democracia había incorporado al sistema educativo y a la mejora de la educación pública.

El malestar está por todas partes, pero también el miedo, un miedo que dificulta la reacción, que resulta por eso muy minoritaria. Porque desde la mayoría de los gobiernos se actúa con una prepotencia brutal y una demagogia si puede ser aún mayor, provocando así que la democracia, la democracia real, se diluya, se frene o se paralice.

Corría el mes de abril cuando una maestra menorquina, comprometida y luchadora, decía desanimada: "Cuando salimos a la calle somos cuatro gatos." En agosto la misma maestra, con la cara iluminada de esperanza participaba en la organización de unas Jornadas Pedagógicas, en las cuales el aforo de los espacios quedó pequeño. Los maestros y profesores de toda Menorca se mostraban indignados por las últimas decisiones de la Consejería en relación con las sanciones y con el ahora famoso decreto de las TIL. En realidad las TIL han sido la gota que ha colmado el vaso, tanto por la forma como por el fondo, dos cuestiones relevantes en educación.

Y así, de una manera impensable, una gente reconocida como tranquila y caracterizada por la calma, se alza contra tantos despropósitos, dejando boquiabierto a todo el mundo, tanto por la forma como han actuado, como por el fondo de lo que defienden.

La suya es una acción sin precedentes en las Islas, y está teniendo un gran protagonismo en los medios, aunque éstos recogen sólo parte de lo que allí está pasando.

Pero la grandeza de lo que ocurre en todas y cada una de las Islas es de gran profundidad y alcance. Tal y como cuenta una maestra mallorquina, «parece que las Islas se despierten. Vayas por donde vayas ves camisetas verdes. Se están haciendo actos para llenar las cajas de resistencia: conciertos, recitales, talleres, jornadas... A los maestros nos regalan productos en los mercados, nos hacen descuento en las tiendas... En una de las manifestaciones vi a un jovencito con una pancarta que decía: "Gracias maestros, por defender nuestra educación." Con este ambiente de calle parece difícil que el Gobierno se pueda salir con la suya.»

La irracionalidad domina las acciones de los gobiernos. ¿Quién puede pensar que se podrá aprender una nueva lengua sin la preparación previa necesaria, que requiere tiempo? Y, además, con este despropósito se quiere a la vez marginar o eliminar la diversidad, en concreto la lengua que el pueblo quiere, porque es la suya, porque es su tesoro más preciado, su manera de ver y comprender el mundo. Sólo la barbarie puede perseguir este propósito. No lo consiguió el fascismo y ahora tampoco podrán; el autoritarismo es incompatible con la democracia.

Página abierta	Juntos protegemos y cuidamos nuestro planeta	Rocío Poblador	2
Educación de 0 a 6 años	El cuento como vehículo de crecimiento	Lorenzo Hernández	6
Escuela 0-3	Crítica a las actitudes antipedagógicas	Bea Rodríguez	12
	El silencio como acogida	Ana Araujo, Alfredo Hoyuelos, Edurne Lekunberri	17
Buenas ideas	Taller de familias para reducir la huella ecológica	Paula Acosta, Maite Gracia	23
Qué decimos, qué hacemos...	¿Hacia dónde... hasta dónde...?	Consejo de <i>Infancia</i> en Castilla La Mancha	24
Escuela 3-6	El atelier: de Reggio Emilia a Marzagán	Lucía Costa	26
	Tertulias literarias	Isabel M. ^a Cardona	33
Infancia y salud	La práctica psicomotriz en la Atención Temprana	Emilio Fresco	37
Érase una vez	Viaje al espacio	Grupo del Bosque, 5 años, EIM Luna	42
Informaciones			45
Libros al alcance de los niños			47
Biblioteca			47

sumario

Juntos protegemos y cuidamos nuestro planeta

Rocío Poblador

¿Qué es ARCE?

ARCE es un programa cuya finalidad es formar agrupaciones o redes de centros educativos e instituciones públicas del ámbito de la educación, ubicados en diferentes Comunidades Autónomas o en las ciudades de Ceuta y Melilla y así desarrollar proyectos comunes de forma colaborativa.

Esta metodología busca, por una parte, impulsar los intercambios entre los centros o instituciones y la movilidad de alumnos, profesores u otros profesionales de la educación, contribuyendo a la adquisición y mejora de sus aptitudes y también de su capacidad

“Juntos protegemos y cuidamos nuestro planeta” es un proyecto que abarca dos cursos escolares (2011-2013) y que cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación a través de la convocatoria ARCE.

de trabajar en equipo. Y, por otra parte, pretende consolidar redes educativas en aras de una mejora en la calidad de la educación.

Este programa de cooperación territorial permite:

- Intercambiar experiencias
- Establecer un marco para el debate y la reflexión conjunta
- Favorecer la creación de vínculos y redes educativas
- Colaborar en el desarrollo curricular

Aprendimos a mirar las cosas de otra forma





- Descubrir los elementos diferenciados de la diversidad cultural y social de las distintas Comunidades Autónomas
- Elaborar y difundir materiales que puedan ser de aplicación en diferentes ámbitos educativos.

¿Qué escuelas formamos la agrupación?

Actualmente hay en marcha dos proyectos dentro de esta convocatoria que se están llevando a cabo en escuelas infantiles de Primer Ciclo:

- El proyecto “Espacios de juego, espacios de vida” cuyo propósito

es reflexionar en equipo sobre nuestras prácticas docentes e incorporar aquellos cambios que permitan su mejora, sobre todo, en lo que a espacios y recursos se refiere. La agrupación la constituimos tres escuelas: La “E.I Chupetes” de Castellón, la “E.I El Pocito” de Pedrezuela (Madrid) y “E.E.I de la Corredoria” de Oviedo.

- Y el proyecto “Juntos protegemos y cuidamos nuestro planeta” cuyo objetivo es el cuidado del medio ambiente, la conservación del entorno y el consumo sostenible de recursos. La agrupación que gestiona este proyecto la formamos cinco escuelas:

“E.I. Santa Cecilia” de Madrid, “E.I. Hello Azpilagaña” de Pamplona, “E.I. Dama de Arintero” de León, “E.I. Peücs” de Castellón y la “E.E.I. Colloto” de Oviedo.

El proyecto “Juntos protegemos y cuidamos nuestro planeta” y su emisario el Mago Arce

Érase una vez una escuela llena de niños y niñas a la que un día visitó un mago (El Mago ARCE) para llenarla de luz y color y enseñarnos a reciclar y reutilizar. Con él hicimos

viajes fantásticos: a través de una cueva, a un bosque misterioso.. el bosque de la biodiversidad, cargadito de manzanas tranlará.. y buceamos hasta el fondo del mar para descubrir algas y peces.

Incluso “viajamos” al Polo Norte donde vimos pingüinos y mucha nieve.

De nuestros viajes trajimos plantas y semillas maravillosas que plantamos con amor y regamos con cariño, sin faltar día tras día a nuestra tarea, hasta que nuestras semillas germinaron y nuestras plantas florecieron..

Con el mago ARCE también descubrimos que no somos las únicas personas a las que les gustan las flores...

Al parecer a Van Gogh le gustaban los girasoles, así que le hicimos unos muy especiales (por cierto, los girasoles dan pipas. ¡Y están muy ricas!)..

También, con nuestro amigo, probamos sabores y texturas extraordinarias: dulces y ácidas, de colores y blandas, o frías y duras.. y cocinamos decorando con mucho color. Incluso nos atrevimos con lo que no es de comer.

Porque con el mago ARCE aprendimos que no todo es lo que parece: unas manzanas pueden ser hermosos erizos, las nueces, en cambio, los barquitos de Miliky y las avellanas otoñales sonajeros, incluso la harina sirve para mucho más que para cocinar.. Aunque en realidad cualquier cosa nos sirve para jugar y explorar... Porque el Mago ARCE nos enseñó a mirar las cosas desde otras perspectivas y vimos que una caja podía ser mucho más que una caja, que cuando se acaba el papel higiénico aún queda mucho rollo, que el agua





sirve para pintar o que el arco iris puede “entrar” en el aula e inundarla de color..

Pero no os creáis que el mago ARCE estaba solo. Le ayudó su amiga la “artista” (una licenciada en Medio Ambiente que potenció nuestra creatividad), y nuestras familias, también todas ellas artistas, siempre dispuestas a colaborar.

Como el mago ARCE se portó tan bien con nuestra escuela y nos enseñó tantas cosas nuevas y tan útiles, decidimos llevarle a mundos de fantasía a través de nuestros cuentos contados y pintados...

Y le hicimos disfrutar a lo largo de las cuatro estaciones: en primavera le regalamos flores recicladas y teatro para conmemorar el Día de la Tierra, en verano, jugamos con el agua y compartimos juegos tradicionales, alimentos ecológicos y nuestra mitología, en otoño, le invitamos a un Amagüestu con ricas castañas y, en invierno, época

de fiestas, celebramos con él la Navidad.

Como lo pasamos tan bien compartimos con las otras escuelas del proyecto todo lo que estamos aprendiendo con nuestro Mago Arce y ya hemos elaborado una “Guía para reciclar bien” y un “Manual de buenas prácticas ambientales”.

Y colorín, colorado este cuento aún no se ha terminado...

Como educadores y educadoras debemos ser conscientes de que el ambiente educativo puede favorecer muchas y variadas experiencias o puede convertirse en un lugar de actividades rutinarias que no motivan la participación de los niños y las niñas. Por ello, es conveniente aprovechar al máximo todos los recursos de los que disponemos con la finalidad de incrementar la motivación por aprender, investigar, explorar y descubrir. ■

El cuento como vehículo de crecimiento: la cuentoterapia en la escuela

He aprendido ... que la cabeza no oye nada hasta que el corazón escucha, y que lo que el corazón sabe hoy, la cabeza lo comprende mañana.

James Stephens

El cuento y sus símbolos como reflejo de la realidad

A lo largo del transcurso de los cuentos maravillosos se plantean una serie de nudos o situaciones problemáticas en las que el héroe o protagonista (con el que los niños y las niñas se identifican, dándose el proceso de modelaje) a

Los cuentos son un vehículo de crecimiento porque nos ayudan no solo a los niños y las niñas, sino a todos los seres humanos a crecer y aumentar nuestro ser nosotros mismos, ya que todos los cuentos reflejan aspectos nuestros... son la pantalla en la que nos vemos reflejados en los aspectos más íntimos, ya que el cuento posee un registro completo de emociones encerrando en sí verdades fundamentales y conflictos humanos básicos, por eso puede y debe de ser utilizado en todas las áreas de desarrollo del currículo en educación infantil actuando como un elemento globalizador. Haciéndonos crecer y conocer nuestra parte más racional y mental, nuestra parte más emocional y nuestra parte más instintiva.

en la crítica literaria clásica para referirse al desenlace o conclusión de un drama y añadiéndole el prefijo griego 'eu-', que significa «bueno». Recordamos también la frase de G.K. Chesterton:

Lorenzo Hernández

través de una serie de acciones y transformaciones, terminará por solucionarlas, pues una de las cosas más importantes de los cuentos, como decía Tolkien es que sean eucatrastróficos, es decir que acaban bien. Este término lo crea en 1947 en su ensayo sobre los cuentos de hadas, formándolo con la palabra "catástrofe" usada tradicionalmente

«Los cuentos de hadas son ciertos, no porque nos hablen de que existen dragones, sino porque nos dicen que podemos vencerlos».

Lo realmente importante es que estos cuentos presentan, de manera simple y comprensible para el pequeño, todas las dificultades que se va a ir encontrado en su proceso de maduración y sobre todo el cómo solucionarlas por difíciles que sean en nuestro desarrollo: la lucha por la propia identidad, la superación de sus miedos, los celos con sus hermanos, los hechizos paternos y maternos y las manipulaciones afectivas, la consiguiente rebeldía con los padres, el asumir el envejecimiento y la muerte, etc.

Y todo esto lo hacen mediante el lenguaje de los símbolos que son inherentes al propio pequeño (ya que el niño, la niña, tal y como nos recordaba Piaget, tiene en su proceso de formación toda una etapa mágico simbólica, la que sus

alumnos llamaron pre-operacional por un academicismo mal entendido), estos símbolos van enlazados y encadenados a lo largo de la narrativa del cuento y por medio de las acciones que provocan los personajes van a ir creando el esquema de uno o varios de los problemas emocionales que nos aquejan como género humano y nos van a ayudar a saber cuál es la solución que desde los cuentos se propone y se viene proponiendo a lo largo de las generaciones; como en el cuento del príncipe sapo, en el que la solución al rechazo va a ser el asumir por parte de la princesa sus sentimientos y actuar en consecuencia con el consiguiente contagio de honestidad que es lo que realmente va a desencantar al sapo y lo va a devolver a su auténtica naturaleza real antes de ser hechizado por una bruja mala.

Los cuentos pues forman parte del patrimonio inmanente de la humanidad y en ellos están los mapas de los conflictos humanos y de cómo salir de ellos encontrando los tesoros que nos harán crecer y nos harán sentirnos plenos y felices siendo unos auténticos mapas del tesoro y ese tesoro que estos mapas nos ayudan a encontrar es el de nuestro propio crecimiento personal. Un Tesoro que se llama con múltiples nombres: Satisfacción, Fecundidad, Amor, Felicidad, Libertad, Fertilidad, Equilibrio, Maduración y Sabiduría. Es también un mapa de los peligros que nos acechan a lo largo de todo el camino... ciénagas, bandidos, ogros, brujas, farsantes, hechizos, desmembramiento, dragones y fantasmas... Venciéndoles y con la forma de vencerles nos aportan soluciones para vivir en un mundo en crisis y lleno de tensiones, necesitamos de esos mapas del conocimiento que nos dan pistas de

cómo conocernos, de cómo curarnos, de cómo vivir felices y continuar nuestro camino.

En el fondo, toda la actividad terapéutica consiste en esta especie de ejercicio imaginativo que recupera la tradición oral de contar historias; la terapia dota de historia a la vida. (James Hillman, 1999)

Su origen y sus enseñanzas

La génesis de cuándo fueron creados estos cuentos maravillosos (soy como habréis comprobado de los que prefieren esta acepción, ya que el término cuentos de hadas es insuficiente pues en muchos de ellos no aparecen estos personajes, pero sí que en todos se da alguna maravilla o algún objeto o personaje mágico, por la misma razón lo prefiero al de cuentos de encantamientos, pues a veces éstos no se dan) a los que también denomino «polisémicos», pues tienen varios significados y son como esas muñecas rusas llamadas *matrioskas*, pues dentro de cada grupo de símbolos o de cada interpretación encontramos otra nueva, pero, como decía, la génesis de estos cuentos habrá que buscarla en el mundo arcaico, desde luego antes de la aparición de la escritura, pues los cuentos son sobre todo y pertenecen a la tradición oral y así han seguido hasta nuestros días transmitiéndose de boca a oreja. Vienen de cuando la humanidad a nivel filogenético aun creía plenamente en la interpretación mágica de la vida y cuando los diferentes racionalismos aún no se habían apoderado de nosotros. Ahora ante la pregunta de quiénes fueron estos creadores no podemos dar una respuesta que no sea pura

conjetura, pero, probablemente, por su obra eran gente sabia, que se conocía bien a sí misma y que habían hecho su propio viaje heroico personal llegando a conocer sus propios problemas y observando en sí y en otros como se solucionaban, estas personas anónimas usaron una misma estructura para depositar su saber y así transmitirlo generación tras generación hasta la actualidad, aunque en el mundo occidental sufrieron un declive a manos del racionalismo lógico formal, así como del academicismo y de la desaparición de las familias y del vecindario como clanes sociales y unificantes y con la irrupción de los medios audiovisuales más individualizantes y segregadores.

Forman parte pues del patrimonio más antiguo psicoterapéutico y espiritual de nuestros antepasados, ya que como afirma Claudio Naranjo:

«Los cuentos populares son afirmaciones conscientes y encarnan un conocimiento de la vida y del camino espiritual que sobrepasan con mucho la del lector no iniciado. ... En el mundo sufrí las historias de enseñanza existen y son parte de la herencia más preciada de la humanidad... El mito habla de los verdaderos misterios, que no son sino los hechos de la vida interior.»

Los tres centros en nuestro crecimiento como personas reflejados en el cuento a través de sus personajes

Estos tres centros a nivel intra-psíquico son necesarios y su funcionamiento armónico nos permite el crecimiento, siendo representados en los cuentos maravillosos por los personajes principales o actantes:

Taller en barcelona con maestros y otros profesionales.



- *Las Figuras de Poder:* El Rey, el Padre o la Reina, la Madre, son el centro mental y representan la reflexión, vigilan que todo esté en orden en su reino o en su familia para que se pueda desarrollar. Encarnan la función de la inteligencia conceptual, de la autoridad y de la decisión.
- *Los protagonistas:* El Héroe o la Heroína encarnan el centro emocional siendo los encargados de encontrar la solución de los problemas. Aportan la emoción y los sentimientos y presentan su disposición a experimentarlo todo, pero no pueden conseguir la meta ellos solos con su decisión y coraje o con su no hacer.
- *Los seres mágicos:* El Hada o el Mago o los personajes mágicos auxiliares son el centro instintivo simbolizando la fecundidad que de él se desprende, aportan el poder de lo milagroso y mágico, proponiendo soluciones a menudo extrañas e incompresibles a los demás, para conseguir las metas que sin su ayuda serían casi un imposible. Son la representación de la acción y de la capacidad infinita de generar alternativas.

Somos los adultos los que consideramos a los personajes de los cuentos como «buenos o malos», sean ogros, brujas, madrastras, hadas, animales que ayudan a las personas, no hay que olvidar que son todos necesarios para los niños, las niñas, pues en ellos van a depositar incluso su propia «maldad» y la de los demás, y la justicia que se hace en los cuentos les va a suponer su tabla de salvación contra sus terrores. Les dará seguridad el ver que en los cuentos siempre se hace justicia, y no se verán impotentes ante los miedos que siempre sienten a una determinada edad. Podrán odiar a estos seres malos que encarnan sus propias maldades y las de los demás, sin llegar a sentir culpa por ello haciendo que no nos sintamos culpables, que no nos atemorizamos, sino al contrario que nos sintamos más personas, mas iguales con el resto de los que nos rodean.

Proyectándonos en los personajes de los cuentos crecemos, pues estos personajes son un vehículo para llegar a conocernos a nivel interno y en la escuela podemos no solo oírlos y fantasearlos sino también representarlos y profundizar en sus matices.

Falsos mitos e ideas erróneas en torno al cuento maravilloso

El cuento como legado del mundo de la magia ha contado con múltiples enemigos que lo han atacado e intentado desprestigiar, desde la religión, desde las ideologías y desde el cientificismo, que han dado siempre una interpretación literal y lineal de los cuentos y por ello los han condenado, pues se han quedado en la superficie a la hora de interpretarlos sin entrar en un análisis simbólico, pues sólo a través de este análisis y con el uso del diccionario de símbolos como propone por ejemplo la escuela psicoanalítica a través de Bruno Betelheim o la escuela junguiana a través de María Louise von Franz, y posteriormente por más autores y autoras, podremos llegar a su auténtico mensaje o saber esencial. Si no caeríamos en las falsas creencias que han alimentado una crítica injustificada de estos cuentos atribuyéndole una intencionalidad conservadora o aterradora y una ideología que no tienen. Debemos acercarnos a los cuentos sin prejuicios y con la curiosidad e interés de ver sus significados más ocultos y más profundos.



Ilusionados con los cuentos...

Entre estas percepciones erróneas y apriorísticas sobre los cuentos se dice por ejemplo que son *machistas*, esta creencia suele estar basada más en la confusión que han creado durante años la interpretación que hace de los cuentos de los hermanos Grimm o de Andersen la factoría Disney, sobre todo hasta fechas muy recientes, falseándolos y alterándolos hasta conseguir destruirlos simbólicamente, pues han dado una visión almibarada e inexacta de muchos de estos cuentos, como en Blanca nieves o Cenicienta, llegando al paroxismo de la manipulación, mutilación y alteración en el caso de La Sirenita, en la que nada tiene que ver con la versión original (os aconsejo su lectura, pues no quiero romper el encanto de que leáis por vosotros mismos

huir de versiones edulcoradas o mutiladoras ideológicamente. Ya que el cuento popular se refiere al combate interior, una lucha que persigue una meta espiritual que no es diferente para hombres o mujeres.

Según palabras del anteriormente mencionado Claudio Naranjo en sus libros *Cantos del despertar* y en *El niño divino y el héroe*. Es interesantísimo el estudio que se hizo en torno al tema del machismo en los cuentos durante el curso escolar 2000-01, el grupo de trabajo del centro de profesorado de Almería, Lee. Con, con una investigación en el campo de la lectura y la escritura que les llevó a sacar a la luz el papel de las mujeres a través de la historia titulado: *Las mujeres: protagonistas de cuentos*. Llegando a la conclusión de que los cuentos

el final y la fortaleza y sensibilidad de este cuento).

Hay pues que ir siempre a las versiones originales recogidas del campo del folklore o de la antropología y

tradicionales durante años han sido transmitidos por mujeres, como afirma Alison Lurie: mientras la literatura se hallaba casi exclusivamente en manos de los hombres, eran las mujeres las que inventaban y transmitían oralmente las historias. Y sigue con argumentos numéricamente incuestionables como que: en los cuentos de niños y del hogar de los hermanos Grimm se encuentran 61 personajes femeninos con poderes sobrenaturales en contraposición a veintidós hombres y niños. O en estudios cualitativos como los llevados en los cuentos de la tradición Ibérica, por lo que trabajaron con la colección «Cuentos de la Media Lunita», de Antonio Rodríguez Almodóvar, editados por Algaida, y con cuentos de Calleja, Fernán Caballero, José María Guelbenzu ha permitido a los alumnos relacionar el rol de los personajes femeninos en los cuentos con la vida real, constatando que no tenemos una bella durmiente mujer, sino un auténtico príncipe durmiente en el que es el príncipe y no la princesa el que es rescatado en este caso por una mujer activa. Como sigue afirmando Lurie: en los cuentos folklóricos originales se encuentra todo lo que los editores



Foto en la parte superior: Universidad de verano en Los Alcázares.



victorianos censuraron; sexo, muerte... Y especialmente iniciativa femenina. Como veríamos en un análisis de muchos de estos cuentos no solo es la mujer la heroína sino que en otros muchos, como en Hansel y Gretel, el poder está compartido tanto por el protagonista masculino como por el femenino, y el típico final de «y se casaron y fueron felices y comieron perdices» se está refiriendo a lo que Jung llamó el matrimonio sagrado, dentro del proceso de individuación que es la unión de lo masculino y lo femenino interno en un

auténtico «hierogamos» ritual, como en el cuento al que nos referíamos antes del príncipe sapo, en el que no solo pasan la noche juntos tras la transformación del príncipe, si no que marchan juntos al reino del padre en una unión simbólica y liberadora.

Otra de las falsas creencias basadas solo en datos superficiales y en lecturas poco profundas de los cuentos maravillosos es la de que son cuentos que promueven valores feudales y socialmente conservadores como la perpetuación de la monarquía o la existencia de regímenes feudales.

Siendo en realidad si los analizamos simbólicamente lo contrario, pues los cuentos consignan el viejo ideal del caballero, alguien que sin ser noble puede llegar a ser rey, un simbolismo de que el ser humano es por naturaleza rey de su conciencia y que ha de vivir su propia aventura o su propio cuento para alcanzarlo: así los veremos en cuentos como Juan mi erizo, La mata de albahaca, La princesa sin brazos, La zapatilla de oro, El enano saltarín, La peregrina, El sastrecillo valiente y un largo etcétera.

Y por último las creencias de que los cuentos son crueles, sobre todo porque en ellos muchas veces los personajes se matan unos a otros o acaban con el castigo de destierro o muerte de los enemigos del héroe o heroína. De nuevo estamos ante una interpretación «literal» del cuento y no ante lo que realmente son... Un símbolo de otras manifestaciones más profundas a nivel psicológico. En los cuentos se tiene que simbolizar muchas de las emociones negativas del ser humano, pues los cuentos son el antídoto o solución o enseñanza de cómo manejarse con estas emociones negativas ya que los cuentos tratan, como decíamos, antes de las emociones básicas, como son: el egoísmo, los celos y las relaciones fraternas de colaboración y rivalidad, las amistades positivas y negativas, la identidad sexual y la pubertad, los miedos y la muerte; lo que nos esclaviza: las adiciones; la dificultad y el sufrimiento en la búsqueda de la pareja: chico-chica real e ideal; las relaciones con los padres: si fuimos o no deseados, las proyecciones, el deseo y el incesto. el padre negativo o violento (ogro, gigante o brujo), la madre negativa (madrastra,

bruja), el cuidado de los padres mayores o enfermos; dependencia e independencia, y los procesos de autonomía desde la separación hasta las sensaciones de abandono, como en los cuentos de Pulgarcito o de Hansel y Gretel.

Por lo que la forma de consignarlos va a ser a nivel simbólico: la lucha, el robo, la rivalidad y la muerte.

En cuanto a los finales, van a ser el reflejo necesario de uno de los valores que se perpetua en el cuento y que es la necesidad de darle al infante una seguridad en que los buenos van a tener su premio y los malos su castigo, ésta es la moral retributiva que el niño, la niña, va a entender y que le va a hacer sentirse mejor en un mundo más seguro y en la que los cuentos son garantes de esta seguridad en que ningún lobo o asesino va a quedar impune, no podemos dulcificar finales pues vamos a destrozar no ya el mensaje simbólico del cuento si no la seguridad interna del pequeño, el pasteo moral es quizás lo que nos ha llevado a un mundo en crisis de valores, los cuentos aun pudiendo pecar de no ser «políticamente correctos» sí que llegan a ser «auténticamente correctos»

y comprometidos con unos valores buenos y justos. En los que el pequeño cree pues los cuentos al igual que los niños y las niñas basan sus enseñanzas en un modelo de justicia retributiva.

Los cuentos pues no son pues un legado conservador y retrogrado, como nos han querido hacer creer a través de análisis simplistas ideologizados y superficiales de diferentes cuentos, sino que son un legado psicológico espiritual auténtico que promueven un profundo crecimiento interior. ■

Bibliografía

- BETTELHEIM, B. : *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica, 1977.
 PELEGRÍN, A.: *La aventura de oír, cuentos y memorias de tradición oral*, Madrid: Cincel, 1984.
 FRANZ, Marie Luise Von: *Érase una vez... una interpretación psicológica*, Barcelona: Luciérnaga, 1993.
 CONESA, M. A.: *Crece como persona*, Ed. Mensajero, 1996.
 ALMODÓVAR, A. R.: *Cuentos al Amor de la lumbre*, Madrid: Anaya, 1983.

Más información:

<http://www.cuentoterapia.com>

Crítica a las actitudes antipedagógicas

de algunos centros (I)

¿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.

Pero antes quisiera hacer un par de aclaraciones. Afortunadamente tuve el honor y el privilegio de recibir formación de personas competentes y comprometidas con el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas,

Respecto a la crítica que promuevo, como Psicomotricista y Educadora Infantil aclarar que 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.

Bea Rodríguez

que me hicieron comprender que no en todos los centros se aplican estas actitudes que cuestiono, sino que en realidad hay centros y personas que sí trabajan de a cuerdo a una metodología que respeta al niño y a

la niña en su evolución. Estos son los grandes referentes que deberíamos tomar como modelos para mejorar nuestra práctica docente.

Hace más de 7 años que trabajo en escoletas con niños y niñas de 0 a 3 años. En el 2005 terminé mi formación de técnico superior de educación infantil. Desde entonces he cambiado varias veces de centro, siempre por el mismo motivo: ver que maltratan a los niños y a las niñas. Hace más de 5 años me contrataron en una escoleta municipal y afortunadamente en este centro sí trataban a los niños y a las

niñas bastante mejor que en los lugares en los que había trabajado con anterioridad.

La escoleta es muy grande y con el paso de los años ha entrado en la plantilla gente joven recién titulada, la mayoría maestras, y se han ido jubilando las personas más mayores. Para sorpresa mía, la gente joven que ha empezado a trabajar en esta escoleta ha ido poco a poco retomando las viejas costumbres de una educación arcaica y obsoleta, aquella que, los centros más avanzados pedagógicamente, tratan de evitar.

Me estoy refiriendo a esa «pedagogía» centrada en el adulto, donde es la maestra la que ofrece el saber a los niños y niñas, que tienen por misión recibir y obedecer.

Una «pedagogía» que no comprende al pequeño y que etiqueta todas aquellas reacciones sanas que tienen los niños y las niñas para defenderse de los tratos injustos o para reafirmarse como «tozudos», «mal criados», «consentidos», etcétera.

Mi reciente formación en Práctica Psicomotriz Aucouturier me ha hecho ver la importancia de la educación de las emociones y la necesidad de un trato adecuado y ajustado a las necesidades reales de cada pequeño; me ha concienciado de la trascendencia que tienen los errores que cometemos al «educar» en el 0 - 3 ignorando las aportaciones de Piaget, Freud, Aucouturier, Winnicott, Wallon, Erikson, Pikler, Chokler, Claperède, Bowlby...!

Sobre estos errores o ACTITUDES ANTIPEDAGÓGICAS voy a profundizar a continuación. Dado que son temas complejos y quisiera abordarlos y documentarlos a fondo, dividiré este artículo en varios. Las actitudes antipedagógicas a tratar son las siguientes:

- Castigos físicos: Pegar, zarandear, empujar y tirar al suelo, morder.
- Exigir competencias para las que no están madurativamente preparados. O sobrexigencia y pseudoautonomía por coacción.
- Maltrato emocional: burlas, insultos, motes, descalificaciones, comparaciones.
- Anular egocentrismo y no permitir las conductas de autoafirmación.
- Castigos inapropiados para la edad: cara a la pared, castigar fuera del aula, castigar sin jugar. Sin tener en cuenta los tiempos de castigo recomendados para estas edades.
- Ignorancia de la vital importancia del vínculo de apego y de la significación del objeto transicional. Fomentar la dependencia del adulto.
- Engañar, coaccionar, amenazar, chantajear, o incluso forzar para que coman.

- Desatención a las necesidades básicas de descanso y movimiento.
- Anular o culpabilizar la imitación. Incomprensión del juego simbólico. Anulación de la creatividad.

En esta primera parte del artículo trataré los dos primeros ejemplos de actitudes antipedagógicas: los castigos físicos y la sobrexigencia y la pseudoautonomía por coacción.

Castigos físicos: Pegar, zarandear, empujar y tirar al suelo, morder

Este tipo de agresiones, que deberían estar totalmente extinguidas en nuestra civilizada sociedad, son sin embargo una práctica más que habitual. Ni que decir tiene que especialmente en los centros dedicados a la más tierna infancia deberían estar inclusive penalizadas, pero no es esa la realidad. En mi actual centro de trabajo la realidad es más bien la contraria. A lo largo de este curso 2011-2012, he visto pegar por sistema cuando un niño o una niña se deja llevar por su natural instinto de curiosidad y alargan sus manitas para tocar algo, las fiambreras de la merienda, los vasos de agua, las toallitas o las servilletas que están a su alcance... para evitar que los toquen y para que aprendan a obedecer al «no se toca», es habitual pegar en la mano del niño o de la niña que osa actuar por iniciativa propia. Estoy hablando de pequeños de un año. También se les pega en la mano cuando ellos tocan, manipulan y despegan las fotos e imágenes que están a su alcance, al parecer el objetivo de colocar estos

objetos a su alcance no es favorecer la exploración activa, sino aprender a reprimir su natural instinto de curiosidad y comprender que no pueden tocar nada sin permiso previo, y que si lo hacen se exponen a recibir un golpe en la mano y una buena regañina. También se les pega un toque en la mano al grito de «no se pega» o «no se quita» cuando un niño o una niña pegan o quitan un juguete a otro. Me parece de primer orden entender que las actitudes y los valores se aprenden por imitación del modelo, no podemos pegar y a la vez decir «no se pega» el pequeño aprenderá la acción vivida y no la palabra escuchada, además el resto del grupo observa la acción y la interioriza como algo normal y habitual. Escuchan «no se pega» pero interiorizan «la maestra pega, por lo tanto sí se pega». Los zarandeos no son tan habituales, pero he visto zarandear a una niña por no querer merendar. También he visto a la misma persona dar un empujón a una niña de un año, tirarla al suelo y regañarla severamente porque empujó a un niño... ¿cree que haciéndole lo mismo entenderá que no puede empujar?... no tiene sentido, la niña interioriza que sí se empuja, pues ella acaba de recibir un empujón... Lo más grave que he visto este año ha sido a una educadora morder a un niño, exactamente la misma situación que acabo de citar, «tú muerdes, pues yo te muerdo y te grito y te riño para que no vuelvas a morder». La agresividad genera más agresividad.

Según el diccionario de psicología Larousse:

AGRESIVIDAD: tendencia a atacar.

Entendido en un sentido restringido este término se refiere al carácter belicoso de una persona. Sin embargo, en

una acepción más amplia, caracteriza el dinamismo de un individuo que se afirma, no evita las dificultades ni la lucha; de una manera todavía más general, este término señala la disposición fundamental por la que el ser vivo logra satisfacer sus necesidades vitales, principalmente alimentarias y sexuales. Para muchos psicólogos, la agresividad se encuentra estrechamente vinculada a la frustración.

La agresividad se debe también a otras causas:

(...) «La agresividad en los niños/niñas se debe a una insatisfacción profunda, producto de la falta de afecto o de un sentimiento de subestima personal». (H. Montagner, 1988).
Eva Rubio y otras autoras: «Los caminos que puede tomar la agresividad.» *Jornada de Psicomotricidad en Vilanova i la Geltrú*. 5 de febrero de 2011. Apartado «Introducción a la agresividad infantil»

Exigir competencias para las que no están madurativamente preparados.

O sobrexigencia y pseudoautonomía por coacción.

«(...) cada etapa empieza en su momento y ocupa un período preciso en la vida del niño; (...) el maestro perdería el tiempo y la paciencia al querer acelerar el desarrollo de sus alumnos, el problema radicaría simplemente en encontrar los conocimientos que corresponden a cada etapa y presentarlos de manera asimilable para la estructura mental del nivel considerado.

(...) Al estar el maestro revestido de la autoridad intelectual y moral y deberle obediencia el alumno, esta relación social pertenece de la manera más típica a lo que los sociólogos llaman coacción, entendiéndose que su carácter coercitivo aparece solamente en el caso de no sumisión y que en su funcionamiento normal esta coacción puede ser ligera y fácilmente aceptada por el escolar.» (Piaget: *Psicología y Pedagogía*. Ed. Sarpe, págs. 210 y 218.)

Un pequeño de la clase de 1 a 2 años no está madurativamente preparado para recoger una sala (sobre todo si es una estancia distribuida por rincones saturados de objetos) ni para hacer una clasificación de dichos objetos. Y mucho menos para hacer la clasificación que la maestra quiere. Pueden hacerlo por imitación, si se les estimula mucho a través de la palabra, si se les incentiva y se les reconoce la acción, pero aún así habrá algún pequeño que recogerá, otro que ni si quiera lo intentará o no sabrá qué se espera de él, otro que tal vez recoja un par de cosas y después se disperse o deje de atraerle esta actividad, y eso es lo natural y lo propio a su edad. O también pueden hacerlo por coacción, como describe Piaget en la cita del inicio del apartado.

A la edad de 1 año los niños y las niñas disfrutan de actividades como llenar, vaciar, juntar, dispersar, encastrar, encajar... y estos son juegos con un alto contenido simbólico que además les ayudan a calmarse ante la angustia de separación, pues a través de estas acciones el niño o la niña se estructuran internamente, son juegos que les conectan con su madre interna, con la sensación de su madre interiorizada. El juego heurístico es por este motivo tan apropiado para los niños y las niñas de estas edades.

(...) «El inicio de la conquista del espacio hace más patente la ausencia de la madre por lo que los juegos simbólicos o presimbólicos que reaseguran esta pérdida afectiva, hacen su aparición. Me estoy refiriendo a los juegos de llenar y vaciar, aparecer y desaparecer, abrir y cerrar, agrupar y dispersar, juegos que realizan todos los niños del mundo en esta etapa de su vida.

No hay que olvidar que esta etapa es muy rica en cuanto a acontecimientos psicológicos; el niño accede a una cierta noción de identidad, a la permanencia de los objetos internos y externos, aparece el lenguaje, y todo esto se acompaña de una gran riqueza de acciones y sobre todo de una gran curiosidad y necesidad por parte del niño de experimentar y de repetir sus acciones por eso es una edad muy «movida». Encauzar este movimiento para que el niño pueda desarrollar toda su capacidad de acción es el reto de la pedagogía en esta edad.» Mary Ángeles Cremades, Presidenta de la ASEFOPP. *Ponencia del 4º congreso mundial sobre Educación Infantil*.

A menudo se les exige a los niños y a las niñas competencias que todavía no tienen consolidadas y en las que habrán de ejercitarse para conseguirlas. Se dan momentos en los que los niños y las niñas podrían participar activamente colaborando con el adulto y conquistando su autonomía, por ejemplo en el momento de cambiar pañales, algunas educadoras manipulan a los niños como a objetos, sin siquiera decirles qué les están haciendo y sin pedir su colaboración. He comprobado que casi todos los niños de las clases a las que apoyo colaboran y participan con gusto de la actividad de cambiarles, si se les presta atención y se les explica qué les estamos haciendo y lo que esperamos de ellos, sin exigencias, y respetando si un día no quieren colaborar, sin enfadarnos por ello. Verbalizando las acciones que les aplicamos y tratando de que ellos participen, que sean sujetos de acción y no solo de reacción, es decir que hagan, que actúen, que participen, en la medida de sus ganas y posibilidades, y que no se sientan únicamente sujetos pasivos que serán manipulados por los adultos.



Creo muy conveniente incluir aquí que la autonomía nunca puede llegar a serlo si es exigida, la autonomía se conquista y su motor es el deseo, el pequeño ha de sentir curiosidad, deseo, ganas de hacer por sí mismo y el adulto ha de estar atento a esto y no exigirselo. El año pasado, una educadora exigía a todos los niños y las niñas de su grupo que se quitasen el pañal ellos solos (aproximadamente a los 20-22 meses) e incluso a ponérselo y les reñía o les hacía sentir mal cuando se lo ponían al revés «pero qué no ves que las pegatinas están delante? ¡¡¡Ay!!! Detrás, Fulanita, las pegatinas van detrás» y dirigiéndose a las compañeras «ésta no se entera» Este es un claro ejemplo de sobreexigencia –y falta de consideración hacia la niña– que produce «falsa autonomía» y puede generar sobreadaptación. Eso sin mencionar las consecuencias psicológicas más profundas en relación al proceso

de identidad, cuando a un pequeño se le exige competencias para las que no está madurativamente preparado a nivel psicológico ni físico pueden ocurrir trastornos del desarrollo ligados al tema afectivo, no se sienten merecedores de afecto porque no cumplen los deseos del adulto, que además les riñe por no hacerlo como él espera. Esto es especialmente pernicioso para niños que tengan una frágil constitución de su unidad corporal, que necesitan reforzar la idea de sí mismos a través del afecto y la seguridad afectiva. Sentir que se les acepta, se les entiende y se les permite ser como son.

La Doctora en Psicología Myrtha Chokler lo explica claramente en su artículo «El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica» en el que habla de la «falsa autonomía», de la sobreexigencia y de la sobreadaptación:

(...) *Falsa autonomía o pseudoautonomía* es un concepto propuesto por Judit Falk para determinar aquello que el niño realiza solo sintiéndose obligado a responder o a obedecer frente a las expectativas del adulto, acciones que no surgen de su propia iniciativa y para las que no se siente íntimamente maduro y competente.

(...) *Sobreexigencia*. Se siente inseguro, lo recibe como abandono o una negación del adulto, no sólo a «apoyarlo en la tarea», cuando en realidad siente que lo necesita profundamente, sino como un rechazo a su persona entera. Se autopercebe como incapaz de ser «amado» y reconocido si no cumple con las expectativas del otro.

(...) *Esta pseudoautonomía por coacción*, incitada o empujada, no tiene nada que ver con el proceso de socialización. Por el contrario, es una de las causas de los mecanismos de sobreadaptación y de la constitución de personalidades frágiles, descritas por D. Winnicott como «falso self».

La invasión y la sobrexigencia enmascaran, en realidad, a nuestro criterio, formas sutiles de coacción y/o de abandono del niño, a partir de negarlo como sujeto o ubicándolo en una relación de dependencia absoluta, sin valorar las condiciones para que exprese su potencial autonomía.»

Y aquí otra cita muy apropiada sobre la seguridad psicológica y la libertad psicológica:

«*La seguridad psicológica*, supone que el niño y el adolescente son aceptados, se les otorga toda la confianza y se les quiere como son. (...). El ojo hipercrítico, evaluador, castigador, hace inseguros y empuja a tomar la defensa, o a inhibir todo aquello que escape a los moldes del educador. El niño que se sabe aceptado, está dispuesto a expresarse, a ensayar, a buscar una nueva forma de relacionarse con el entorno.

La libertad psicológica, supone una permisividad ajena al autoritarismo controlista y castrador. No se trata de carencia de límites, de abandono o desprotección, sino de un acompañamiento no demasiado directivo, alentador y respetuoso. El miedo, fruto de la represión, no es un clima propicio para la creatividad (salvo por reacción). Una actitud permisiva hace posible la libertad y por ende la responsabilidad». (Mariano Moragues R.: *Educación para el autogobierno*. Ed. Tarea, pág. 78.)

Deberíamos entender o tratar de entender por qué los niños hacen lo que hacen, no lo hacen para fastidiarnos, tal vez estén obediendo a su programación biológica... es decir, tal vez estén haciendo simplemente lo que «tienen que hacer» lo que están preparados para hacer; es natural y sano que un niño o una niña se deje guiar por

sus instintos, que tenga iniciativa propia, interés, curiosidad hacia el mundo que le rodea. Reprimir estos instintos provoca dos conductas contradictorias: por un lado el miedo a la autoridad, el miedo a no ser aceptado, a no ser querido, que provocará la represión e inhibición de estos impulsos vitales y generará niños pasivos e inactivos, incapaces de actuar por ellos mismos, con un bajo concepto de sí mismos, que dependerán siempre de que alguien les diga «sí, puedes hacerlo», inseguros de sí mismos y temerosos de la autoridad, sin la cual, paradójicamente, se sentirán perdidos; por otro lado, ante la represión puede darse la conducta de rebelarse contra la autoridad. Estos niños o niñas reaccionarán ante la represión rebelándose contra ella, seguirán haciendo aquellas conductas por las cuales se les regaña y además, como esto suele provocar más riñas hacia ellos, aprenderán a buscar y recibir atención del adulto a través de esta vía, es decir, para conseguir la atención del adulto, realizarán aquellas conductas que más capten esa atención. Los niños y las niñas NECESITAN nuestra atención y si no proviene de nosotros de manera natural y espontánea ellos la buscarán a través de realizar conductas a las que sí atendemos...

Como el objetivo de este artículo es que se lea y que se entienda para promover la reflexión sobre nuestras actitudes y fomentar el cambio de las mismas, voy a dar por terminada esta entrega, espero que la información sea «digerible» y sirva para mejorar nuestra práctica. ■

«Los niños son un tesoro; no los apaguéis, no los atosiguéis. Observadles jugar, escuchadles, dejadles actuar y dejadles transformar a través de sus juegos. Dejadles expresarse libremente, dejarles jugar es dejarles vivir, es dejarles amar la vida».

(Aucouturier, B.: *Cuadernos de Psicomotricidad-36*, mayo de 2009, pág 25.)

Bibliografía

- AUCOUTURIER, B.: *Cuadernos de Psicomotricidad-36* mayo de 2009.
- CHOKLER, M.: «El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica», *Aula de Infantil*, 53, 2010.
- CREMADES, M. Á.: 4º Congreso mundial de Educación Infantil, 2005.
- DECROLY, O.: *La función de globalización y otros escritos*, Vic: Eumo, 1987.
- DÍEZ NAVARRO, M. C.: *El piso de abajo de la escuela*, Barcelona: Graó, 2006.
- MORAGUES, M.: *Educación para el autogobierno*, Ed. Tarea, 1989.
- PIAGET, J.: *Psicología y Pedagogía*, Madrid: Sarpe, 1983.
- V.V.A.A.: «Los caminos que puede tomar la agresividad» *Jornada de Psicomotricidad*, Vilanova i la Geltrú. 5 de febrero de 2011.

El silencio como acogida

*Fotos realizadas en la Escuela Infantil Municipal Egunsenti de Pamplona.
Autor: Alfredo Hoyuelos*

¿Adaptación y/o acogida? El silencio como reto educativo

Alfredo Hoyuelos

Dicho documental supone una investigación que se ha sido realizada sobre este importante momento de separaciones, encuentros, nuevos reencuentros, construcción de relaciones, vínculos seguros, llantos vividos empáticamente, alegrías, emociones y sentimientos de niños, niñas y personas adultas de culturas diferentes. Somos un equipo de trabajo que deseamos crecer profesionalmente para ofrecer organizaciones flexibles y propuestas pensadas en grupo, que respeten los ritmos y derechos de cada niño, niña, sus familiares,

Este artículo narra una pequeña parte de un proyecto más amplio, realizado en cuatro escuelas infantiles municipales de Pamplona. Dicho proyecto comenzó hace dos cursos para reflexionar y aplicar una nueva concepción y una nueva práctica sobre la forma de entender el llamado, tradicionalmente, período de adaptación. Educadoras, direcciones de las escuelas, el director técnico y el coordinador de talleres de expresión de estas escuelas infantiles nos hemos reunido periódicamente para reflexionar sobre las formas de acoger a los niños y niñas nuevos y sus familias en los centros educativos. También hemos llevado a cabo propuestas novedosas para nosotros y nosotras, y un trabajo de observación realizado en algunas aulas que ahora estamos analizando para construir un documental que narre nuestras vivencias y reflexiones.

Ana Araujo, Alfredo Hoyuelos, Edurne Lekunberri

y que acoja, también, las emociones y miradas de las educadoras que acompañan este importante proceso vital.

Pensamos que los tiempos –porque son diversos como diferentes son las situaciones– de acogida suponen, siguiendo las ideas de Luce Irigaray¹, entender al Otro como una oportunidad de incertidumbre, detener nuestra mirada en el proceso de lo inexplorado, en un encuentro por construir, en un desvelar al Otro sin el dominio determinista y sí desde el hueco de la libertad de ser y existir como diferente. La acogida es un camino sin apropiación, posesión. La acogida supone caminar juntos sin vislumbrar anticipadamente un punto de llegada, que solo es construido y negociado desde la relación intersubjetiva.

Una de las novedades en este proyecto ha sido acoger a los niños y niñas y a las familias –después de haberlo explicado– en silencio. Las educadoras, permanentemente disponibles para las criaturas, se ubicaban en el centro del aula, mientras padres y madres, u otros familiares, permanecían –también disponibles– intencionalmente en la periferia del perímetro interior del aula. En este escenario el silencio emergía como estrategia y como oportunidad.

¿Por qué el silencio? En un libro titulado *El silencio: un reto educativo*, Francesc Torralba² desvela algunas virtudes de este arte. En un mundo lleno de sonidos, ruidos y cacofonías el silencio se revela como revolucionario porque no es habitual. Nos hemos desacostumbrado a la belleza



histórica del silencio que acoge la musicalidad natural de sonidos que daban sentido al propio escuchar.

El silencio, alejado del imperio y de la dictadura del verbo, se desvela como una posibilidad de prestar más atención a las oportunidades de la proxémica y de los lenguajes no verbales. De hecho, esta experiencia ha hecho que las personas adultas –profesionales, padres y madres– centrásemos más la atención e intensidad en los niños y niñas sin despistarnos, a través de la palabra, en conversaciones *entre adultos*.

Hemos visto cómo la semántica del silencio crea una nueva actitud de disponibilidad corporal en la que la mirada despliega más su potencial relacional. Una mirada mantenida, capaz de admirar, que abre y conecta las posibilidades de comenzar un vínculo significativo con los niños y niñas. Una mirada correspondida que, sin prisa, invita a pararse y desplegar las posibilidades de la quietud. Una mirada atenta, como dice Esquirol³, que aproxima en la distancia.

Dice Nietzsche (2007) que aprender a mirar significa “acostumbrar el ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo”, para conseguir una mirada profunda, contemplativa, larga y pausada⁴.

En este proyecto la mirada ha sido silenciosa, como un hilo sutil para contactar con el Otro-niño-niña y establecer puentes de complicidad, tam-

bién con las familias. También hemos observado cómo las personas adultas necesitamos más la palabra que los niños y niñas. En este sentido, este proyecto ha sido una ocasión para descubrirnos de otra forma, con tonos interactivos que quizás teníamos olvidados de nosotros mismos.

El silencio es un desafío porque «hemos sido educados para interpretar la palabra, pero no para comprender el silencio» (Torrallba, pág. 24). Las educadoras han reconstruido su rol desde este reto que ha descubierto un Otro nuevo, con matices impensados. El silencio ha dado plenitud a estos primeros encuentros; un silencio que escucha, pronuncia y se hace elocuente, incómodo al inicio. Pero «a través del silencio escalamos el camino que conduce hacia ese otro que está dentro del propio yo. Entonces nos damos cuenta de que la verdadera alteridad no está fuera de uno mismo, sino que está en la entraña más íntima de cada uno. Cuando penetro en mi interior descubro que lo más íntimo a mí mismo no soy yo, sino el otro» (pág. 41).

Ahora que estamos analizando las imágenes, que también escuchamos en silencio, podemos observar como éste ha sido y es un aglutinante de las relaciones donde también la palabra, tal vez, adquiere sentidos relacionales y significados compartidos, que construyen una comunicación más auténtica y menos banal con los niños y niñas. Ahí continuamos reflexionando.



Experiencia en la Escuela Infantil Egunsenti. ¿Miedo al silencio?*Edurne Lekunberri*

Desde hace unos años, en la Escuela Infantil Egunsenti del Ayuntamiento de Pamplona, hemos tratado de hacer partícipes a las familias en el tiempo de acogida, brindándoles la posibilidad de estar presentes en el aula durante bastante tiempo, compartiendo con sus hijas e hijos las primeras experiencias en el centro. Creemos firmemente que, de esta forma, la relación que se construye entre las familias y la escuela es más estrecha y basada en la confianza mutua. De esta manera, hacemos más fácil el tránsito de las niñas y los niños del ámbito familiar al escolar. Sin embargo, hasta este curso, el tiempo que las familias permanecían en el aula, solíamos utilizarlo para conversar, para mostrar experiencias de años anteriores, para explicar nuestra forma de trabajar, nuestra filosofía pedagógica, para recoger sus dudas y preocupaciones, para que nos explicasen su forma de hacer en casa... En definitiva, nos centrábamos más en establecer una relación de confianza con las familias, para conseguir así un ambiente más relajado y más libre de desconfianzas e inseguridades, que ayudara a una mejor adaptación de las niñas y los niños al entorno escolar.

Cuando surge el proyecto de plantear el silencio en el tiempo de acogida en la Escuela, la idea me parece muy llamativa y sugerente; llevo ya algún tiempo observando que el papel de la profesional en el aula, cobra un excesivo protagonismo, también durante este período. Bajo mi punto de vista, una de las principales razones de este hecho, es nuestra necesidad de poner palabras a todo aquello que está ocurriendo a nuestro alrededor, convirtiéndonos, a veces, en auténticas locutoras de radio; vamos describiendo en voz alta cada movimiento de los niños y niñas, cada gesto, cada mirada... Tratamos además de interpretarlos y compartimos nuestras hipótesis con el resto de personas adultas que nos acompañan en estos momentos... Teniendo en cuenta que somos dos educadoras y que cada niña o niño viene acompañado por un familiar, es fácil imaginar la contaminación acústica que nos envuelve.

Si bien, como he mencionado anteriormente, la idea resulta sugerente, despierta en mí una serie de dudas y miedos que no dejan de rondarme la

cabeza: ¿seré capaz de mantenerme en silencio, guardando para mí todo aquello que tan acostumbrada estoy a compartir con el de al lado?, ¿soprotaré la mirada observadora de los familiares sobre mis hombros?, ¿podré gestionar, sin utilizar el lenguaje hablado, todas aquellas emociones que acompañan este período?, ¿cómo afrontaré, sin hablar, los nervios propios de esta etapa?, ¿seré capaz de establecer una relación con los niños y niñas sin utilizar la palabra?, ¿entenderán las familias el sentido del silencio en un momento tan difícil para ellos?...

En nuestra sociedad, en general, vivimos a un ritmo trepidante, en un entorno sobrecargado de estímulos a todos los niveles, pero también a nivel sonoro; si nos paramos un momento a analizar nuestro día a día, podemos observar que existen muy pocos momentos en los que estamos en silencio. Nuestro despertar suele ser consecuencia de un estímulo sonoro (¿el despertador!), desde que nos levantamos, en muchas ocasiones ponemos la radio para escuchar las noticias, mantenemos conversaciones con las personas de nuestro alrededor, escuchamos música en el trayecto de nuestra casa al trabajo, la ciudad despierta con los sonidos de numerosos vehículos, personas que realizan actividades en la calle, teléfonos móviles que no dejan de sonar... La forma de comunicación más habitual que tenemos los adultos es la del lenguaje hablado, hasta tal punto es así, que el resto de lenguajes que un día todos tuvimos, en su mayoría, han quedado anulados. Este es el entorno en el que nosotras y nosotros vivimos y en el que están inmersos nuestros hijos e hijas; por lo tanto, resulta bastante complejo, o cuanto menos llamativo el planteamiento de observar y acoger en silencio a un grupo de niños y niñas de entre 4 y 10 meses.

Una vez más la experiencia vivida en la Escuela Infantil, desmonta uno por uno todos nuestros miedos y reticencias. En una primera entrevista con las familias antes de la incorporación de los niños y las niñas al centro, les hablamos de nuestro proyecto y de nuestra intención de introducir algunos cambios durante el tiempo de acogida. Les planteamos nuestra idea de permanecer en silencio, observando la actividad de los pequeños y les invitamos a que ellas y ellos también permanezcan en silencio, y todas las dudas y observaciones que les puedan surgir, las apunten para compartirlas más tarde con nosotras. Esta forma de comenzar la relación con las familias resulta bastante impactante para

algunas de ellas, pero aceptan de buen grado la propuesta, agradeciendo desde el principio nuestro interés por seguir investigando e innovando para mejorar nuestra práctica educativa.

Una vez que las niñas y los niños entran en el espacio del grupo con sus familias y tras el saludo inicial se hace el silencio, nuestros temores y nuestros nervios desaparecen para dar paso a una situación mágica. El hecho de permanecer en silencio, nos ayuda a centrarnos en lo que está ocurriendo aquí y ahora; no hay ocasión para divagar anticipando lo que será más tarde o lo que sucedió en cursos anteriores... Lo único importante es lo que este grupo de niñas y niños está viviendo ahora: sus movimientos, sus posturas, sus gestos, sus expresiones, sus miradas... las mamás y los papás presentes en la sala van relajando su tono a medida que se dan cuenta de que el silencio, lejos de resultar incómodo, permite una mirada atenta, una observación detallada, un disfrute del momento total y absoluto...

Yo me doy cuenta, de que no necesito expresar en voz alta lo que estoy presenciando. A veces, con una sola mirada a mi compañera o a un padre o madre, soy capaz de compartir la emoción de este o aquel gesto observado en una niña.

Los familiares no me observan a mí, o por lo menos yo no noto sus miradas en mi espalda, como temía. Observan a su hija o hijo y están atentos a la actividad de éste. Sus miradas, la expresión de sus caras y posturas corporales me dicen que se sienten cada vez más cómodos y relajados.

Algunas madres se muestran emocionadas ante lo que están presenciando. Sin embargo, no necesito hablar para mostrar mi comprensión; una sonrisa, un gesto de asentimiento, o una mirada silenciosa, son suficientes para acompañar ese sentimiento en ese momento.

En un ambiente relajado como el que surge en estos instantes en la clase, mis nervios se han diluido, no necesito hablar sin parar, porque todo fluye por sí mismo, las niñas y los niños están centrados en sus actividades porque nada les despista; perciben la mirada atenta de sus madres/padres y no reclaman permanentemente su atención... ¡ya la tienen!

Mi relación con los niños y las niñas se establece prácticamente por sí sola; en un momento dado una niña repara en mi mirada atenta, yo

mantengo dicha mirada, sonrío, hago pequeños gestos de aprobación hacia la actividad que venía realizando, la niña busca entonces la figura de su mamá y encuentra una mirada que transmite serenidad, vuelve entonces los ojos hacia los míos y me sonrío; sigue su juego, poco a poco se acerca a mí; vuelve a mirarme y a sonreír. Yo le devuelvo la sonrisa. Es un momento emocionante, lleno de magia; comprendo así que no son necesarias mis palabras para construir un vínculo con los pequeños.

En cuanto a mis temores sobre si las familias entenderían o no esta forma de afrontar la acogida, quedan prácticamente disipados en el transcurso de la primera sesión y esta sensación se confirma cuando, una vez pasado el tiempo acordado, nos despedimos hasta el día siguiente.

Transcurridos unos días, preguntados sobre cómo se han sentido y sobre qué opinan de la idea de guardar silencio, la respuesta de los padres y madres es prácticamente unánime: aunque en un principio no tenían muy claro qué es lo que debían hacer en el aula si no podían hablar, pronto se percataron de la importancia de observar sin comentar. La mayoría de ellas y ellos nos confesaron que la tensión de los primeros momentos había desaparecido con bastante rapidez dando paso a la perplejidad y a la observación atenta. Incluso alguno nos comentó que era la primera vez, en la corta vida de su hija, que se paraba a observarla tanto rato sin dispersar su atención y que se sentía realmente agradecido y emocionado por la oportunidad que le habíamos brindado.

Algunos familiares comentaron que tuvieron dificultades para mantenerse en silencio todo el tiempo que permanecieron en el aula (15 minutos); otros, por el contrario, y para su propio asombro, nos dijeron que se les había hecho corto.

Las impresiones que las familias han compartido con nosotras *a posteriori*, y que hemos recogido por escrito, en general valoran muy positivamente la experiencia y resaltan que ha sido de gran ayuda tanto para facilitar el tránsito de las niñas y los niños del ámbito familiar al escolar como para forjar una estrecha relación entre la familia y la escuela, que les permite comprender mejor la importancia del factor emocional en nuestra labor educativa.



**Experiencia en la Escuela Infantil Egunsenti.
Comunicación a través del silencio**

Ana Araujo

Cuando las familias vienen a la escuela por primera vez con sus bebés están llenas de emociones ante la separación de sus hijos e hijas. Aceptar dejar al bebé en manos desconocidas es un proceso delicado. Escuela y familia tienen que ir tejiendo una confianza mutua. ¿Cómo ir construyendo esa confianza?

Otros años dábamos mucha importancia a todas las explicaciones verbales, por supuesto muy necesarias, para tranquilizar a las familias desde el primer momento de su llegada a la escuela, pero este curso quisimos probar algo diferente.

¿Qué sucedería si les dijéramos a las madres y a los padres cuando entraran en el aula que nos íbamos a quedar en silencio observando lo que sus propios bebés hicieran? En silencio, sin teléfonos móviles, sin interferencias de ningún tipo. Sólo una actitud de escucha activa, de observación, sin que nosotras dijéramos nada durante toda la sesión. Al final de cada mañana hablaríamos con cada familia para compartir emociones y dudas.

Este fue el punto de partida y tengo que decir que, aunque a mí el silencio me gusta, creía que sentirse bien con alguien sin hablar pertenecía al ámbito de lo privado, que sólo era posible compartirlo con las personas más cercanas, aquellas que conforman tu círculo vital.

Mis emociones oscilaban entre la ilusión de una situación totalmente nueva para mí y a la vez el pudor de presentarme ante las familias sin palabras que me protegieran, que me ayudaran a solventar dudas y tensiones propias de esos momentos. Tener el recurso de decir algo que resulte amable, cariñoso o incluso divertido hace que me sienta segura, competente y pienso que doy la imagen de una persona con experiencia y profesionalidad. Sin embargo, el silencio en la clase hizo que hablaran otras cosas a las que las familias fueron muy receptivas y que todo fluyera con total naturalidad hasta tal punto que el aita de uno de los bebés dijera que se le había hecho muy corto.

Las miradas, las sonrisas, las manos, la disponibilidad de nuestras posturas, nuestra colocación en el espacio... son fuerzas extraordinarias que nos acercan (o alejan). Creo que en la relación con el otro lo más importante es una actitud empática y próxima, independientemente de las palabras que se puedan utilizar. ■

Notas

1. IRIGARAY, L. (2009): *Condividere il mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
2. TORRALBA, F. (2001): *El silencio: un reto educativo*. Madrid: PPC.
3. ESQUIROL, J. (2006): *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.
4. Citado por BYUNG-CHUL HAN (2012): *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, pág. 53.

Nuestro centro Karmengo ikastola es una pequeña *ikastola* de Bilbao con pequeños de 3 a 6 años.

Llevamos varios años participando en el proyecto AGENDA 21 escolar de Bilbao. Estos dos últimos cursos nos estamos centrando en reducir nuestra Huella Ecológica, es decir estamos intentando minimizar nuestros consumos en agua, energía, residuos...

Con motivo de reducir la huella ecológica en Karmengo ikastola, las personas integrantes del consejo medioambiental de nuestro centro,

A este taller se apuntaron voluntariamente los viernes de 15:30 a 17:00 varios padres, madres, cuidadoras, abuelos, abuelas...

Primeramente se realizaron los patrones diferentes en función de las necesidades de grupo. Para los 3 años solo tenían que llevar la bata y el vaso, en cambio en 4 y 5 años, además de esto, tenían que llevar un portafolios; por lo que la bolsa tenía que ser más grande.

Después de tener todos los patrones dispuestos, una madre nos prestó dos máquinas para hacer agujeros y

Por otro lado, los jueves es el día de la fruta, y decidimos también que ese día se podría reducir el consumo de bolsas. Para ello, fuimos guardando las cajas de leche que nos sobraban en el centro y cuando ya teníamos una para cada pequeño y pequeña, las cortamos por la parte de arriba y posteriormente las decoraron de diferentes maneras: pintado, pegando dibujos de frutas... y en la parte superior, hicimos cuatro agujeros para poner dos cuerdas. De esta manera, podrían traer la fruta en una caja de leche sin usar bolsas.

De esta manera ya teníamos una bolsa para el pan y podían llevar el pantalón colgado del hombro y la barra de pan dentro de él.

Con estas tres actividades, se redujo la utilización de bolsas de plástico en general, pero nos esforzamos en contabilizarlo en 5 años y sabemos que logramos reducir el uso de 101 a 39 bolsas. ¿No está mal, no?

Sin darnos cuenta hemos reducido nuestra huella ecológica, pero también hemos mejorado la participación de las familias, aumentando la participación en tareas para el

Taller de familias para reducir la huella ecológica de la *ikastola*

decidieron reducir el consumo de bolsas de plástico. En los grupos de Educación Infantil, se usan demasiadas bolsas, y los niños y niñas propusieron reducir el consumo creando bolsas no desechables.

En primer lugar decidimos pedir a las familias que mandasen al centro trozos de tela que no usasen.

Después de recogerlas, se organizó un TALLER DE FAMILIAS.

El objetivo era diseñar bolsas de tela para cada pequeño y pequeña.

poner ojales, por lo que las demás sesiones se invirtieron en esa tarea.

Cuando todo estaba terminado, se le adjudicó una bolsa a cada pequeño. Entonces los niños y niñas debieron seguir el trabajo: meter una cuerda para poder colgarlos, pintar con pintura de tela las bolsas ya confeccionadas...

Así, de esta forma cada niño y niña los viernes podía llevar a casa sus cosas y el lunes también traería sus cosas en las bolsas confeccionadas en el Taller de Familias.

Por último, los viernes como es el día del pan, pensamos que también podíamos realizar algo con los pantalones vaqueros usados que ya no se ponían y que fueran a tirar.

Cuando tuvimos cuatro pantalones por cada clase, los llevamos al Taller de Familias. Allí, los cortaron por la mitad, cosieron la parte de abajo e hicieron dos agujeros en la parte de arriba.

Cuando finalizaron, los niños y las niñas pintaron los pantalones y escribieron la palabra PAN.

grupo, la comunicación entre las profesoras y las madres y padres. Y lo más importante, hemos aprendido unos de otros. ■

Paula Acosta
Maestra de Educación Infantil,
Karmengo ikastola

Maite Gracia
Asesora de Educación Infantil
Ingurugela Bilbao

¿Hacia dónde... hasta dónde...?

Últimamente asistimos, casi sin tiempo para reflexionar sobre ello, a una escalada rapidísima de las corrientes que fuerzan los aprendizajes precoces, la prisa, la inmediatez, el éxito...

Palabras como excelencia, competitividad, resultados... se van instalando progresivamente en la sociedad y colándose irremediabilmente en la escuela.

Pero ¿qué escuela es más excelente? ¿La de un barrio marginal que consigue escolarizar e integrar a los alumnos y crear una verdadera comunidad de aprendizaje o una escuela de élite que consigue una magnífica puntuación en cualquier prueba evaluadora?

La excelencia no depende sólo de los resultados sino del punto de partida.

Intentemos, por tanto, una escuela excelente sin extremos. Demos tiempo y valor a las acciones encaminadas al respeto de los ritmos y procesos naturales, incluyamos la vida real en el aula, hagamos alumnos competentes, incluyamos las tecnologías, los avances, eduquemos en el respeto y la tolerancia, demos cabida a lo emocional, logremos buenos resultados pero no sólo en lo académico sino en lo humano. ¿Fácil? No.

La escuela no siempre tiene claro hacia dónde va y a veces

pareciese que va resolviendo con más urgencia que reflexión los nuevos retos que se cuelan diariamente por sus puertas.

Posiblemente, en todos nosotros, los dedicados al mundo de la educación, se producen en mayor o menor medida ciertas contradicciones en nuestra práctica diaria. ¡Sí, somos humanos!, y nos toca vivir con normalidad estas situaciones, aprendiendo a mejorar día a día y a no abandonar ideales por más que nos equivoquemos en el camino.

Veamos como, por ejemplo, se nos llena la boca defendiendo el desarrollo integral del individuo, la teoría de las inteligencias múltiples,

la valoración de los diferentes talentos en los pequeños, etc. Pero ¿realmente atendemos en el día a día de la escuela tales diferencias?

Ken Robinson afirmó ante el I Foro Mundial sobre el Talento en la Era del Conocimiento:

"Necesitamos profesores que no sólo sean capaces de enseñar cosas, sino que dejen a los niños espacios para cultivar su talento. Cada persona aprende de forma diferente, por eso es importante la forma de enseñar"

Sabemos que existen alumnos con un talento académico, o matemático, o verbal, o motriz, o

creativo... y dependiendo de ello, el rendimiento escolar no siempre es satisfactorio, incluso ante planteamientos rígidos pueden mani-

festar una actitud muy negativa hacia lo escolar.

A la escuela le toca reforzar esos pequeños avances en las áreas o



materias más costosas para ellos a la vez que incluir actividades próximas a su talento o inteligencia específica (figurativas, creativas, motrices...)

Lo sabemos, lo defendemos pero no siempre somos capaces de dar las soluciones adecuadas y todo ello tiene consecuencias directas en aquel alumnado cuyas capacidades más destacadas no son, precisamente, las académicas y no encuentran respuestas, repercutiendo directamente en su autoestima.

Ese requerimiento de esfuerzo no siempre puede exigirse a todos, hay que respetar las capacidades individuales. La presión y los resultados pueden ser alicientes para algunos pero para otros pueden suponer una barrera infranqueable que no debería interponerse en sus ganas y posibilidades de aprender.

Por lo tanto, **SÍ** queremos una escuela excelente, pero **EXCELENTE** con mayúsculas. Una escuela donde no fomentemos el individualismo, la competitividad, la presión, la prisa, el valor únicamente de lo académico.

Una escuela de gente competente, preparada para los nuevos retos de la sociedad que nos toca vivir sin olvidar que uno de los principales es formar personas con la capacidad de trabajar en grupo, de construir juntos, de tolerar y respetar criterios y opiniones diferentes, de mirar al lado, de mirar a otros y encontrar en cada uno de ellos la parte más valiosa que puedan ofrecer. ■

Consejo de *Infancia*
en **Castilla La Mancha**

El atelier: de Reggio Emilia a Marzagán

En este artículo se narra la experiencia de poner en marcha el atelier del Colegio La Higuera, Marzagán, Gran Canaria. Desde el comienzo, con sus dificultades, el proceso, los proyectos llevados a cabo, los avances... y comentarios hechos por los niños y las niñas así como anécdotas de los mismos que han ido sucediendo durante este primer año de taller.

Lucía Costa

Este artículo tiene por objetivo contar, en pequeños fragmentos, parte de mi experiencia durante este año como atelierista en el Colegio La Higuera, en Marzagán, Gran Canaria.

Les invito a entrar conmigo en el Atelier, para «hacer visible lo (que parece) invisible».

Breve introducción histórica

Durante los años 60, surge como iniciativa popular, la creación de las Escuelas Municipales de Reggio Emilia (ciudad del norte de Italia), «bajo la guía pedagógica de Loris Malaguzzi, quien, por muchos años, guió, orientó y animó la experiencia» (A. Hoyuelos)*.

Fue Malaguzzi quien introdujo en las escuelas la figura del atelier y del atelierista.

El atelier, es un espacio creado para dar rienda suelta a la imaginación, la expresión, la inven-

ción, la empatía... un espacio donde los 100 lenguajes del niño pueden ser expresados y escuchados.

El atelierista, cuenta con formación artísti-

ca y su rol es el de guiar y acompañar a los pequeños en la construcción de su conocimiento, contribuyendo en el desarrollo de los aprendizajes, sumando una dimensión estética y posibilitando las diferentes maneras de expresarse y comunicarse que tiene el ser humano, especialmente el niño y la niña.

El atelierista facilita y guía el lenguaje poético, es decir, los aspectos expresivos y estéticos del lenguaje visual y plástico, la música, la fotografía y el teatro.

Otro de los aspectos importantes de la tarea del atelierista es documentar, dejar registro visual, documental, etc... de los procesos de cada niño, de las pequeñas cosas cotidianas que suceden en el atelier y que si no son documentadas es como si no hubieran existido.

Vea Vecchi, una de las más importantes atelieristas, que ha marcado con su trabajo la experiencia de las Escuelas Municipales Reggio Emilia, dice con un lenguaje poético: «El atelierista fortalece las conexiones, la danza, entre lo cognitivo, lo expresivo, lo racional y lo imaginativo...»

En el atelier tienen cabida la subjetividad, el diálogo, las conexiones, la autonomía... El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, por eso es muy importante dejar espacio y tiempo a los niños y niñas para que puedan desarrollar el pensamiento creativo y único que todos ellos poseen, un pensamiento original, personal y propio, sin intentar reducir sus producciones a esquemas y límites fijados por los adultos, que es lo que suele suceder en muchos colegios.

Con esta breve introducción intento invitar a hacer una reflexión, a preguntarnos cuánto espacio damos a los niños y niñas en nuestras clases para que puedan expresar sus ideas, de cuestionarnos y cuestionarse, de poder hablar con voz propia.

La caja de las maderas

Tenemos en el atelier una caja grande con trozos pequeños de madera, de diferentes formas y tamaños. Un grupo de 3 años las cogió para «construir ciudades». En el suelo, las iban conectando unas con otras. Iker se distanció del grupo con un trozo de madera en cada mano, se acercó a la mesa y empezó a dar golpes rítmicos.

—¿Qué haces Iker? —le pregunté.

—“Estoy “musicando”, Lucía —se empezó a reír y siguió musicando y riéndose.



Cómo nace al atelier en La Higuera

Hace un año, una gran formadora de profesores y amiga, invita a Alfredo Hoyuelos a Gran Canaria, como ponente en unas jornadas sobre la escuela que queremos y cómo trabajar desde la creatividad, el talento de los niños. Varios miembros del equipo educativo de mi colegio, incluida la directora, participan en ellas. A raíz de la ponencia de Hoyuelos, una ola de entusiasmo recorre el colegio, y se propone introducir el atelier y la figura del atelierista en el centro. ¡Y aquí entro yo!, cosas del destino, ya que tengo la suerte de haber nacido en una familia de artistas y de haberme formado en arte dramático.

Me encantó la idea de poder organizar y llevar el atelier pero, al mismo tiempo, me «asustó» ser la encargada de iniciar un proyecto de tal envergadura. Decidí escribirle a Alfredo Hoyuelos para contarle acerca del proyecto y para que me guiara un poco. Me impactó algo que me dijo, entre otras muchas cosas, «es una tarea llena de responsabilidad». Cuánta razón tenía...

El atelier no está listo

En toda la bibliografía que he leído sobre el atelier se explica que ha de ser un gran espacio, lleno de luz, con estanterías donde colocar los materiales de una forma atractiva. Que tiene que ser inspirador, motivador, capaz de albergar experiencias...

Al observar fotos de estos lugares de ensueño, sentía los nervios en el estómago...

Mi colegio es un centro pequeño, de una sola línea, en el que no había un aula vacía para

montar un atelier, ¿dónde íbamos a ponerlo?. No había sitio para hacerlo.

Finalmente acordamos hacer de la biblioteca un «biblio- atelier», pero aún ¡faltaba mucho por hacer!

Los primeros días aprendí que si el material no estaba a disposición de los pequeños, cerca de ellos, no iban a poder ser autónomos. Se sentaban y me pedían las cosas pero no nacía en ellos la necesidad de investigar, porque los materiales no estaban a su alcance ni ordenados de una forma atractiva y, también, porque esperaban a que yo les dijera lo que tenían que hacer y cómo hacerlo.

Primera lección para mí: en un atelier es necesario tener muchos y diversos materiales, que sean atractivos. Entonces revisé lo que les estaba ofreciendo a los pequeños y realicé algunos cambios. Puse en botes transparentes, que pedí en las tiendas de chucherías, piedras pequeñas, piedras grandes, cajas, corchos, alambres de colores... Puse al alcance de todos: rollos de papel, palos, depresores, conchas, témperas, ceras, lápices, tijeras, barro, plastilina. Todo colocado a la vista para estimular en ellos la curiosidad, las ideas, el pensamiento creativo y la imaginación.

Es importante, además, que haya mucha luz natural, con ventanas para poder ver el cielo y espiar lo que pasa fuera. Y también es indispensable contar con estanterías suficientes y con cuerdas para ir colgando todas las producciones, los ensayos, los bocetos, etc.

En las paredes he pegado imágenes de diferentes obras, clásicas y contemporáneas, de los diferentes campos artísticos: fotografía, escultura, arquitectura, pintura...

Resulta difícil llevar una idea tan grande, maravillosa e idílica a un contexto y un lugar tan diferentes. De Reggio Emilia a Gran Canaria hay mucha distancia, y no sólo en kilómetros.

Es imposible hacer una escuela reggiana si no estamos en Reggio Emilia, porque para poder hacerlo todo debería funcionar con la misma filosofía, incluido todo el personal del centro, el barrio donde está ubicado el colegio, el contexto social y político.

Y esto no es posible. Pero lo que sí es posible es quedarse con la esencia, con todos los pequeños detalles que se puedan recoger y trasladar a nuestra realidad, dentro de las posibilidades que nos ofrezca el espacio, el tiempo, el equipo, los materiales con los que se cuenta, etc.

¡Arranca el atelier! ¡Manos a la obra!

La distribución del tiempo quedó así: los niños de 3, 4 y 5 asistirían en grupos de seis, una vez por semana, en una sesión 45-50 minutos aproximadamente.

Los de 1 y 2 años tendrían una sola sesión de 90 minutos por semana, en grupos pequeños o grupos grandes, dependiendo de la propuesta.

Esperando...

Las primeras semanas fueron algo difíciles. Los pequeños están muy acostumbrados (demasiado), a que les digan lo que tienen que hacer, cómo han de hacerlo, y que además les den todos los materiales bien preparados... y de repente llego yo y les explico que el atelier va a ser un lugar donde ellos pueden hacer lo que

quieran, lo que imaginen, y que yo les voy a ayudar a hacerlo.

–Vale, y ¿qué hay que hacer? –me dice Paula, de 4 años, con los ojos bien abiertos.

–Pues, podéis hacer cualquier obra de arte, invento o creación que se os ocurra.

–Ah... –responde, pero se queda esperando en la mesa a que le diga lo que tiene que hacer.

Ellos esperaban que yo les dijese lo que tenían que hacer, y yo esperaba que ellos enseguida se pusieran a crear, a realizar grandes cosas...

Segunda lección que aprendí: todo requiere tiempo, es un proceso que requiere de paciencia, de espera, de prueba, de hacer y rehacer.

Pensamiento creativo

Pasan unas semanas y todo cambia... Los pequeños se muestran deseosos de ir al atelier, allí donde Lucía les deja llevar a cabo sus proyectos.

Discuten cada vez que llego a sus clases a buscarles, «¿¿¿¿¿puedo ir yo???!?!». Es emocionante ver cómo, en tan poco tiempo, todo va cogiendo forma.

Algo de lo que me doy cuenta enseguida es de que los pequeños quieren crear, quieren HACER, con mayúsculas. Cada vez que Alejandro, Victoria G. y Claudia entran en el atelier, ya en la puerta anuncian «yo quiero pintar de azul!», «yo de rosaaaaaa!»...

«Vale –les digo–, ¿y qué es lo que quieres pintar de azul? ¿Cómo lo vas a pintar?» ¿Qué vas a hacer con lo que pintes?»

Preguntas que promueven el pensamiento creativo y favorecen la metacognición.

Poco a poco las propuestas van siendo más elaboradas, las ideas maduran, cogen forma.

Unos ojos grandes se llenan de chispas, porque acaba de nacer una gran idea.

En muy poco tiempo se empiezan a ver avances. No me refiero a resultados, sino a los procesos, sobre todo en los niños y niñas de 4 y 5 años. Son cada vez más autónomos: se ponen su baby de trabajo, colocan los manteles, los materiales que necesitan y empiezan a trabajar sobre ideas que se les han ido ocurriendo. Muchas de esas ideas las hemos ido escribiendo, a lo largo de la semana. Van surgiendo mientras están en el patio, en las aulas, en el comedor... cualquier lugar es bueno. Papel y lápiz y las ideas quedan plasmadas. Después las pego en el mural de la creatividad del atelier, así, cuando los pequeños llegan, pueden recordar el proyecto que querían llevar a cabo.

En los grupos de 3 años

Como norma general, lo que quieren hacer los más pequeños es experimentar con el color, con las témperas.

Cogen cantidades exageradas de pintura, hunden el pincel hasta el fondo del bote y lo sacan rebosante de color. Gotea, chorrea, y ¡les gusta! Les gusta llenarlo todo de color, empiezan con el pincel pero enseguida pasan a pintarse las manos. Dejan el papel a un lado y se entretienen llenando sus manos de color, disfrutando de la textura, de los sonidos que se producen al frotar sus manos, de la temperatura. Me miran,

como preguntándome si está bien lo que están haciendo, me miran para ver si me enfado, pero no lo hago (¡aunque confieso que a veces me cuesta salir del rol de la «profe!»), los miro, sonrío y les saco fotos, ¡muchas fotos!

Puse platos llenos de pintura en el suelo, los invité a entrar y sólo dije: «¡¡ a pintar!!»

Despacio, fueron acercándose a la pintura, se limitaron a mirar pero, poco a poco, alguno se acercó y metió un dedo... ¡nada más! Les ani-

¡El entusiasmo y las buenas ideas son contagiosas!

El atelier estaba en marcha y las ideas surgían con más velocidad, con lo cual la cantidad de producciones era cada vez mayor.



Los pequeños de 1 y 2 años

Cada sesión de trabajo con los más pequeños, se centra en un material diferente al usado en la sesión anterior.

La primera actividad que hice con ellos fue toda una experiencia: pintar con las manos y los pies.

Forramos una estancia con papel, ¡paredes, y suelos cubiertos! y pedimos que ese día los niños vinieran al cole con ropa que no les importase manchar.

mamos a seguir y manchurrón a manchurrón fueron llenando las paredes de color. Se pintaban a ellos mismos, a sus compañeros, dejaban huellas de cómo iban construyendo sus conocimientos, así fue su primer acercamiento, para muchos, a las témperas.

Y seguimos caminando

Josías, 4 años: «Lucía, yo también quiero pintar con los pies.» Y así fue como también un grupo de la clase de 4 pintó con sus pies.

¿Qué hacer con tantas producciones? ¡No hay espacio suficiente!

Me doy cuenta, entonces, de que el atelier no es un lugar donde se buscan resultados que sea necesario conservar.

Es todo lo contrario:

- Un espacio donde se generan hipótesis,
- Donde se hacen pruebas, bocetos, experimentos.
- Donde la producción crece por momentos.
- ¡Nace Expoarte!

Expoarte

Comenté antes que una de las tareas importantes del atelierista es documentar.

Documentar no es solo recoger y recopilar fotos, vídeos, producciones... es también enseñar, mostrar, hacer visible los procesos de creación de los niños y las niñas.

Gracias a un buen consejo me puse manos a la obra, decido organizar una gran exposición de todos los trabajos que habían ido elaborando los pequeños hasta el segundo trimestre y una subasta de los trabajos grupales –murales elaborados en grupo, esculturas e inventos–, para recolectar fondos para la compra de nuevo material.

Decidí dar mucha importancia a la instalación de la exposición, a los soportes en los que mostrar todas aquellas obras de arte que con tanto esfuerzo y cariño habían ido elaborando los pequeños.

Con cajas de diversos tamaños hicimos columnas, en cada lado de la caja pusimos un cuadro o una foto. Con cuerdas atravesando el patio colgamos los grandes murales. En mesas expusimos las esculturas y construcciones.

Organizamos un aula audiovisual, donde los invitados podían ver vídeos de los niños durante sus procesos creativos.

Se enviaron invitaciones a las familias e, incluso, ¡¡salimos en las noticias de la tele!!

Expo y Subasta

Finalmente llegó el día y fue un todo éxito, uno de los momentos más gratificantes de mi carrera fue cuando, por fin, la exposición quedó montada y comenzó a entrar la gente.

Los niños y las niñas, felices, mostraban con orgullo sus creaciones, y las de los compañeros.

La subasta fue divertidísima y sorprendente. Precio de salida 5€ –y las familias e invitados se empezaron a animar: ¡10!, ¡20!, ¡¡¡¿alguien da mas?!!! ¡30!, ¡40!–. Se llegaron a pagar hasta 60€ por una obra. Ese mural lo compraron los padres de María, ¡y lo tienen enmarcado en su salón!



Documentar (mostrar los procesos)

Como queríamos redecorar el cole, a un grupo de niños de la clase de 4 años se le ocurrió hacer un gran cuadro, entre todos, con muchos colores. Así lo hicieron, empezaron a dibujar un paisaje, en el que había muchas flores, de diferentes tamaños y colores.

Inicialmente trabajaron en la gran mesa, pero llegó un punto en el que no podían seguir trabajando porque estaban todos dibujando por los lados, pero ninguno llegaba al centro.

Me pidieron que pusiera la mesa a un lado y extendieron el papel continuo en el suelo. Había llegado la hora de pintar, habían dibujado todo lo que querían en su paisaje, inclui-

do un gato haciendo caca, pero de repente, se encontraron con el mismo problema, no llegaban al centro porque si pisaban el cuadro lo estropeaban o se manchaban. Iban pintando por los lados y, de pronto, Cristina mojó el pincel para limpiarlo y cambiaron de color y cayeron gotas en el gran mural, gotas de color naranja. Me miró, pidiendo mi aprobación, acababa de tener una gran

idea, (creo que los niños y las niñas están mucho más acostumbrados de lo que creemos a que frenemos su inspiración). Sonreí y ella empezó a salpicar el papel de color naranja. Movía y movía el pincel, lo mojaba en agua, en pintura y repetía el proceso. Por supuesto todos se sumaron al gran descubrimiento, ¡¡¡lluvia de colores!!!



Documentar es un término que todos hemos escuchado, que cada vez se oye con más frecuencia, ¿pero qué y cómo documento en el atelier?

Para documentar es fundamental estar disponible, escuchar pedagógicamente, observar con atención los procesos y las relaciones que establece cada niño con los otros y con los objetos.

De esta observación y escucha voy haciendo un registro, dejando constancia de los procesos creativos.

Documento de diversas formas: en paneles, con vídeos, con fotos, apuntando palabras, con gráficos...

Mi proceso de documentación incluye la observación, el registro, y por último, pero no

menos importante, la muestra, la constancia de todo el trabajo realizado.

Esta exposición ha de ser estética y comunicante, su función es hacer visible lo invisible, plasmar la vida en la escuela y narrar lo vivido, para que el público al que llegue comprenda la esencia del trabajo en el atelier.

Malaguzzi decía que el niño o la niña esperan ser vistos. Que sin teatro o sin platea, los niños y las niñas se vuelven invisibles e inexistentes.

La documentación es, entonces, una herramienta para mostrar todas estas experiencias que de otra manera se perderían porque «lo que no se ve, no existe».

Síntesis, conclusiones, visión de futuro

Este artículo es solo una pequeña pincelada de lo que sucede hoy, de lo que ha ido sucediendo en el atelier a lo largo del curso.

Ha sido un trabajo lleno de responsabilidad, como me había adelantado Alfredo Hoyuelos, y por momentos difícil pero, a la vez, sumamente gratificante. He aprendido tantas cosas...

Uno de los esfuerzos más grandes ha sido dejar de controlar, de exigir, de poner demasiadas pautas, de poner muchos límites.

Emocionada me doy cuenta de que acabo de dar mis primeros pasos en un atelier y que me queda por delante un mundo, abrir bien «las orejas verdes» esas que, como decía Gianni Rodari, me ayudarán a seguir descubriendo en mí y en los niños.

Ahora, al entrar en el atelier, los niños y las niñas se dejan sorprender y entusiasmar por los proyectos de los demás. Ya no se oye un «qué feo», porque cada elaboración es respetada.

Se dan consejos entre ellos, se comparten ideas, e incluso dejan de hacer cosas que estaban haciendo cuando ven que otro compañero necesita ayuda, o cuando ven que lo que hace el otro les resulta más interesante.

Ya no necesitan tanto de mí, ¡a veces casi ni se dan cuenta de que estoy allí!

Los cambios son personales, interiores, de emociones y sensibilidad. Sé que están ocurriendo cuando un niño llega corriendo un lunes. Como Gabriel, 5 años, y me dice: «Ya sé lo que voy a hacer el miércoles. Voy a hacer un cohete, con una caja gigante, con cartulina...»



Grupo de 2 años en el taller.

También ha habido cambios en el espacio total del centro. Hay más fotos, más muestras para las familias, más aprecio por las creaciones de los pequeños, incluso a nivel logístico es positivo, ya que al haber 6 niños menos en el aula, es más fácil trabajar con el resto.

¿De cara al curso que viene?, me gustaría poder ofrecer a los niños y las niñas la posibilidad de trabajar otros aspectos artísticos, como la fotografía, la música, la danza y el teatro.

También, a nivel plástico, quisiera poder poner a su disposición nuevos materiales que se puedan explorar con los cinco sentidos, sobre todo para los más pequeños.

Y quiero ser capaz de darles más espacio para que prueben, para que investiguen, para la imaginación.

«Shh!! callen que estoy imaginando y si hablan tan alto no puedo». (Paula)

¿Qué es lo que más les gusta del atelier?

Cuando les pregunto a los niños y las niñas qué es lo que más les gusta del atelier, me responden: «¡todo!», por unanimidad.

Esperaba una gran frase, o que me dijeran cosas concretas, pero ha sido así, les gusta todo.

Sonrío, veo a los pequeños felices, se muestran más creativos, más seguros, más lanzados a buscar diferentes soluciones a un problema que se les presenta.

Han crecido, hemos crecido, y nos queda mucho tiempo para continuar caminando juntos. Dejando huellas. ■

* «El ayuntamiento de Reggio Emilia, ciudad del norte de Italia, comenzó a instituir su propia red de servicios educativos hacia 1963, con la creación de las primeras Escuelas de la Infancia. Desde 1967-68, comenzó también a acoger los requerimientos de municipalización de todas aquellas escuelas que, después de la guerra, habían sido creadas por iniciativa popular, dando vida así a una red de servicios educativos bajo la guía pedagógica del profesor Loris Malaguzzi, quien dirigió, orientó y animó la experiencia hasta 1994, año de su fallecimiento.» (Alfredo Hoyuelos).

Para saber más

Vea Vecchi: *Art and creativity in Reggio Emilia*.

Alfredo Hoyuelos: *Ir y descender desde y a Reggio Emilia*.

Alfredo Hoyuelos: *La Documentación como narración y argumentación*.

Tertulias literarias

en educación infantil

En la escuela Ntra. Sra. de Gracia, de Málaga, en la biblioteca de grupo, tenemos una gran variedad de textos: cuentos, enciclopedias, libros de poesía, periódicos, recetarios de cocina, libros de arte, nuestras producciones... Hacemos uso de ellos según nos convenga para el tema que estemos investigando, casi siempre en pequeño grupo, o por el mero gusto de leer tranquilamente, en este caso solos, solas, o en compañía de algún compañero. También nos vamos nutriendo de la biblioteca del centro, de la que tomamos en préstamo periódicamente.

Una o dos veces por semana nos reunimos en gran grupo y leo un cuento. A veces enseño las ilustraciones, otras no (y lo aviso), en ocasiones jugamos a ponerle título a lo leído y como hemos trabajado alrededor de este tipo de texto,

Más allá de ser mero oyente, en las tertulias literarias se ponen en juego y se comparten emociones y sentimientos, se hacen preguntas, se establecen hipótesis o se contraponen los gustos propios y los ajenos.

que traje a clase de una tertulia de literatura infantil y juvenil en la que participo y que llevamos a cabo una vez al mes en una librería de nuestra ciudad (Rayuela). Les conté de dónde procedía dicho cuento y qué hacíamos en esas tertulias de mayores, del mismo modo les pedí que, al terminar de leer la historia, dijésemos qué nos había parecido.

Al principio eran tímidos y simples comentarios «me ha gustado» o «no me ha gustado», pero empecé a preguntarles por qué, a detenerme en una página y releer las características de algún personaje, a compartir lo que me había emocionado,... y poco a poco fuimos dando forma a unas tertulias en toda regla donde expresábamos

Isabel M.^a Cardona

siempre leo quién es el autor, ilustrador y cuál es la editorial.

Un día leí un cuento

todo tipo de opiniones, confrontábamos nuestros gustos y escuchábamos a los y las demás con curiosidad.

Salieron a la palestra infinidad de adjetivos, onomatopeyas y frases hechas; supimos de interrogaciones y exclamaciones y fuimos comprobando cómo el texto se enriquecía con todas esas aportaciones.

Lejos de quedarnos en el análisis de lo escrito, comenzamos a explorar en las imágenes, lo que decían, tanto como complemento a lo leído como aportación exclusiva de ellas, descubriendo cómo hablan los colores, las formas, la disposición de las imágenes...

Así nuestras opiniones se engrandecieron con comentarios hacia un personaje, un color, un diseño o una frase que se repetía.

Nos dimos cuenta de las cosas que nos llaman la atención, de cómo el mismo texto dice

La mamá de Irene y el gran abrazo tras finalizar su lectura.



unas cosas para ti y otras para los demás; analizamos, casi sin darnos cuenta, que todo ello suscitaba en nosotros alegría, pesar y tristeza, a veces hasta una carcajada y que después de la lectura nuestro ánimo quedaba impresionado por la misma.

En el cuento «Soy el más fuerte», de los primeros que leímos para comentar, un lobo va gritando y asustando a todo el mundo hasta que al hacerlo a un dragoncito, aparece su madre dragona, grandísima (no se ve entera, «no cabe en el libro de grande que es») y entonces el que realmente se asusta es él; estos eran algunos comentarios:

IVÁN T: Yo me he puesto un poco triste porque el lobo le ha «gritao» al hijo.

MIREYA: Pues a mí me gusta el lobo gritando.

ROCÍO: Pero la dragona es más fuerte y echa fuego (eso no se ve en la ilustración).

IVÁN T: Sí, yo me he «quedao pasmao» porque el dinosaurio era muy grande.

ROCÍO: ¡Era una dragona, era su madre!

LUCÍA: Yo pensaba que se lo iba a comer...

IVÁN F: Pero el lobo se ha «cagao».

Todas estas lecturas las fuimos recopilando en un libro al que titulamos TERTULIAS, anotábamos el título, autor, ilustrador y editorial y a continuación la conversación que manteníamos sobre cada una de ellas.

Las familias se hicieron eco de esta experiencia y algunas madres quisieron participar viniendo a clase y contando ellas el cuento. Fue fantástico compartir esos momentos que incluyeron foto para nuestro libro, hasta en una ocasión le dieron un gran abrazo, espontáneo, a la madre de Irene, cuando acabó su lectura.

Así iban las cosas en nuestras tertulias cuando un día el grupo decidió empezar a escribir sus propios cuentos, hacer las tertulias sobre ellos y añadirlos al libro. Se convirtieron en autores y autoras y algunos decidieron también ilustrar sus historias. Comenzaba una nueva aventura...

Fueron escribiéndolos, hay quien partía de un título y construía el texto y hay quien después de escribir el relato decidía cómo se titularía. El fin último es construir buenos textos, bien estructurados, lo más ricos posible, ese era el verdadero objetivo. Así pues, escribían «con la cabeza» y yo graficaba «con la mano y lápiz». Esa fue otra de nuestras reflexiones más profundas: ¿quién escribe realmente un texto, quién lo piensa o quién lo grafica? Lucía lo tenía clarísimo, «si yo me lo invento, es mío», e Iván lo remató: «porque yo te lo



Nos cuentan... Apadrinamiento lector.

cuento sin letras y ya está ahí». Era un punto clave porque queríamos reivindicar nuestra autoría y sin ese paso no era del todo posible.

Para mi sorpresa, en general, se cumplieron esas premisas y las historias fueron tomando cuerpo desde la máxima de que las demás personas, quienes oyeran lo que contamos, entendieran de principio a fin lo que había sucedido.

Como es lógico, que lean una producción tuya y que el grupo la valore no es del todo fácil de digerir. Nada más empezar a contar el primero de los cuentos que teníamos acabados, la impresión general (todo el grupo estuvo de acuerdo) fue la exclamación: ¡qué corto! Y lo que al principio parecía propio de ese relato en particular, se fue constatando como una tónica general: hacemos cuentos muy cortos... ¡otro punto para reflexionar! ¿Por qué será?

Coincidió (como otras tantas cosas que no sabemos muy bien cómo ocurren) que el alumnado de sexto de nuestro colegio había escrito también historias, éstas de misterio y miedo y nos las contaron en una de las sesiones mensuales de «Audiciones de textos leídos» (experiencia basada en el artículo de M. Nemyrosky del mismo nombre y que ella misma nos propuso en un curso de formación en centros que llevábamos a cabo).

Nos dimos cuenta de que sus cuentos eran más largos y empezamos a atar cabos: «¡claro, son más mayores!», decía Justo, «saben pensar más», pensó Roberto, y «no se cansan tanto», terminó diciendo Dani.

En fin, concretamos que conforme seamos mayores, seremos capaces de alargar nuestras historias y que podrán llegar a ser tan largas y

contar tantas cosas como las que cuentan los libros de la biblioteca.

Por otro lado, volviendo a las tertulias, nos dimos cuenta de que al tener al autor o autora del relato presente, podíamos hacerle preguntas, empezó Rocío preguntando a Justo: «¿por qué has escogido un conejo para tu cuento?, a mi no me gustan los conejos» (otra vez, ahí mismo, los sentimientos), y comenzó un interesante debate sobre si conejos sí o conejos no que zanjó Aitana comentando «yo tenía uno pero mi madre dijo que no lo quería más porque hacen mucha caca y hay que estar todo el día limpiándolo». Se acabó la imagen de tierno animalito... ¡qué asco! sonó casi al unísono.

A la par de las lecturas, íbamos reflexionando sobre las cosas que decíamos y quienes las habían escrito nos contaban cómo se sentían ante dichos comentarios. Hasta que empezamos a darnos



*Leyendo en compañía.
Leer es divertido.*



cuenta de cómo debíamos hacer nuestras críticas, cómo pueden ser válidas y nos podían servir para posteriores actividades y fundamentalmente constatamos la libertad de quien crea para contar lo que quiere y como quiere.

Llegó ese momento magnífico en que entendemos lo fundamental que es respetar y valorar lo que otras personas nos aportan y lo que nosotros somos capaces de aportarles a ellas. La necesidad de ser amable, de dar motivos a nuestras opiniones y de seguir pensando lo que creemos válido aunque a otros nos les haga mucha gracia. Otro momento fundamental era la revisión

de lo escrito: ¿se entiende?, ¿cómo queda mejor así o así?... El autor o autora decidía qué cambiar o qué no y el propio grupo después actuaba como revisor al opinar, por ejemplo, sobre algo que no se entendía muy bien o sobre la sucesión de los hechos.

Tanto los personajes, como los títulos, los temas o los finales de nuestros cuentos fueron de lo más variado.

De entre los primeros, hubo princesas enamoradas, animales de lo más variopinto y héroes a quienes nadie podía vencer.

Entre los temas, pérdidas de hijos (ese temor tan usual a estas edades), accidentes (unos mortales, otros casi milagrosos) o exhibición de gustos frustrados («La princesa que quería bailar»).

Y de los finales para qué hablar, usuales e inventados como el de Ismael «Y fueron felices y se comieron juntos toda la tortilla», sin duda eran perdices pero quizás había tenido problemas con alguna tortilla no comida la noche anterior y ahí quedó plasmada su intención, ¡la autoría tiene esas cosas!

Y se nos acabó el curso y dimos fin a nuestras tertulias. Sin duda una experiencia enriquecedora para todos. Ahora ya somos capaces de recomendarnos lecturas dando nuestros argumentos; pero... ¿esa es otra historia! ■

La práctica **psicomotriz** en la Atención Temprana

Emilio Fresco

A Mary Ángeles Cremades (CEFOPP, Madrid) por su dedicación y apoyo.

A Pedro Pablo Berruero que inspiró este trabajo (In Memoriam).

Concepción General

En su acepción más amplia, la Psicomotricidad es un concepto del desarrollo psicológico que hace referencia a la «construcción somato-psíquica» del ser humano en relación con su entorno o, lo que es lo mismo, al conjunto de interacciones afectivas, motoras y cognitivas que constituyen la compleja trama que es la persona, su ser y su hacer en los diferentes contextos.

La noción de Psicomotricidad como desarrollo, marca a la Psicomotricidad como disciplina: los contenidos teóricos y prácticos, los métodos de intervención, la formación de los/las psicomotricistas.

La Psicomotricidad es una disciplina de la mediación corporal y el movimiento, cuyo plano

de intervención específico es el tónico-emocional.

Cuerpo y movimiento son un medio, para, a través del juego, llevar a cabo una práctica que *pone en acción* la «Expresividad motriz» del niño, permitiéndonos conocer *lo que el niño es y siente en relación consigo mismo, los demás, los objetos, el espacio, el tiempo* (Aucouturier, 2003).

Desde los años ochenta, Bernard Aucouturier (con un grupo amplio y diverso de colaboradores) ha desarrollado lo que se conoce con el nombre de «Práctica Psicomotriz». Las líneas fundamentales que la constituyen; la evolución y sistematización de sus ideas; la coherencia entre teoría, práctica y sistema de formación, además de enriquecer la estructura de la Psicomotricidad, contribuye a su profundidad en una línea de indagación convergente, con diferencias y matices de diversa índole, con otras aportaciones (Jean Bergés, André Lapierre, etc.).

La perspectiva de la Práctica Psicomotriz (Educativa-preventiva y Terapéutica) tanto sobre

la infancia en general como sobre la infancia en dificultad, con discapacidad o con riesgo de padecerla, viene a reforzar la centralidad de la Psicomotricidad en el marco de la *Atención Temprana*.

Algunas ideas necesarias

A través de la *Práctica Psicomotriz Educativa* acompañamos al niño o a la niña en su itinerario de maduración respetando en todo momento su Expresividad motriz. Ese itinerario madurativo es el que va *«del acto al pensamiento»* (Wallon, 1974) o *«del placer de actuar al placer de pensar»* (Aucouturier 2004).

A lo largo de su proceso madurativo, el niño, desde el nacimiento, va a pasar por situaciones delicadas, períodos críticos en su desarrollo que se traducen, en mayor o menor medida, en vivencias de angustia, desde las «angustias arcaicas» de diferente naturaleza a las posteriores y más evolucionadas como la «angustia de separación»

(Aucouturier, ops. cit.). La fragilidad con la que nacemos no le permite contener e integrar esas experiencias, las cuales, sin el cuidado del entorno, pondrían en peligro su evolución.

En condiciones normales, un cuidado y atención suficientemente buenos (Winnicott, 1998, 2008) por parte de los padres *se traducen en una experiencia de «continuidad»* de las vivencias de placer que contienen y unifican al niño durante la relación, lo cual le permite ir aceptando y «sintiendo(se)» en la ausencia de las figuras de crianza y en los momentos de tensión que produce la aparición de la necesidad mientras ésta es cubierta, etc.

Es un hecho que *el placer nos construye* en términos de psiquismo: de experiencia emocional, de sentimientos, de imágenes mentales, de pensamientos, de comprensión y del sentido que atribuimos a las acciones, a lo que nos acontece (Aucouturier, 2004, 2007).

El placer de los buenos cuidados, el placer de las sensaciones (interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas) que el bebé registra, posibilitan que las experiencias de sufrimiento inherentes al desarrollo minimicen el riesgo que conllevan.

En la perspectiva evolutiva, los buenos cuidados fundamentan enseguida el placer en las propias acciones, las cuales, a su vez, influirán en los aprendizajes (Aucouturier, 2006).

En otro sentido, podemos decir que si *la experiencia de «continuidad»* de sí es trascendental en la construcción del psiquismo, ello es posible gracias a que el/la niño/niña, de manera muy difusa al principio y desde los 6 m. de modo cada vez más preciso, *reactualiza (reproduce, fantasea) la presencia y la acción del adulto sobre él, o mejor, los efectos de la misma: la satisfacción, el bienestar por*

las necesidades cubiertas en medio de las (inevitables y necesarias) ausencias de aquél.

Podríamos decir que, en un contexto de satisfacción adecuado, la ausencia del adulto se traduce en una relativa vivencia de discontinuidad; cuando experimenta la tensión que genera la necesidad, el niño, la niña, instintivamente «aprende» a satisfacerse aportándose de esa manera la experiencia de «continuidad» que necesita en ausencia del adulto.

A esto nos referimos en Práctica Psicomotricidad cuando hablamos de «*Fantasmas de acción*» (Aucouturier, 2004), dimensión inconsciente de la «Representación de sí». Nos encontramos en los orígenes del pensamiento.

Ese es también el sentido profundo del juego: no cabe duda de que, en términos generales, jugamos para aprender: jugando, el niño, aprende a organizar sus percepciones sobre los demás, las cosas o él mismo. Jugando aprendemos a aceptar límites; el más importante, en los inicios, el de la distinción Yo / No Yo en el contexto de la progresiva separación de la madre o figura significativa de crianza. Este es el fenómeno nuclear del proceso de individuación y de la constitución y naturaleza del juego: *jugamos para dar sentido a la pérdida de lo que queremos, de lo que deseamos, de lo que no podemos tener y/o ser* (Aucouturier, ops. cit.; Ruiz y Abad 2011).

Esa dinámica incluye que vayamos asumiendo el límite entre la fantasía y la realidad. Sabemos por Winnicott (2008) que el juego está en ese tránsito; también la creatividad y el arte. *Jugando nos representamos una presencia; una presencia en la ausencia.* Y al hacerlo el niño crece, se construye, avanza hacia el ser de pensamiento.

Sin ese fundamento de límites, *de ley*, no hay juego, no hay simbolización posible.

En los orígenes, simbolizamos para el otro (Rivière, 1984). Sin él no hay acceso al símbolo.

La base emocional y afectiva de la simbolización, radica en la necesidad de (re)asegurarnos como individuos frente a la pérdida del otro, «dándole vida» en cada uno; de esa manera lo interiorizamos.

Sobre ese otro interiorizado que constituye «la conciencia» según Wallon, nos construimos (Wallon, 2007, 2008; Herran, 2007).

Nada de eso sería posible sin las experiencias adecuadas de satisfacción de las necesidades y del placer consecuente que tiene lugar en el marco sutil y complejo de la interacción madre-hijo al que Ajuriaguerra (1983) denominó «diálogo tónico».

En ese contexto, los fenómenos de continuidad / discontinuidad y presencia / ausencia resultan imprescindibles para el adecuado desarrollo del que el juego forma parte (Boscaini, 2000; Aucouturier, ops. cit.; Frankard, Aucouturier y otros, 2004).

Para una concepción de la Terapia

Si en la Práctica Psicomotriz Educativa (que implementamos en la etapa infantil y en primaria) ponemos el acento en la dimensión constructiva que el placer tiene para el desarrollo y para la constitución y estructuración del Yo, *en Terapia incidimos en lo que el placer «reconstruye» y/o «resignifica».*

Reconstrucción no es, o no es sólo, rehabilitación: este el matiz.

Veamos:

Hasta los seis años, pero de manera especial durante los tres primeros, la globalidad del desarrollo es tal que, en la conjunción de maduración y relación con el entorno, motricidad, afectividad y representación son un todo: lo corporal constituye el conjunto del que va emergiendo el *sujeto*:

- 1 Desde una perspectiva funcional o instrumental, la *función* (en términos práticos y cuantitativos) es indisociable de la particularidad de cada persona: cómo es, cómo se siente, cómo se expresa.
- 2 Siendo claro, por otra parte, que no hay expresividad sin expresarse para alguien, nos encontramos con que cantidad y calidad son prismas diferentes que hablan de la misma persona: *persona-en-relación*.
En el desarrollo hay, por lo tanto, algo que es del orden de lo funcional y algo que es del orden de la comunicación. Por poner un ejemplo, al plano funcional pertenece el Esquema corporal; al campo de la comunicación pertenece el conjunto de datos de las relaciones, en especial de las relaciones en las primeras etapas que, formando parte de la memoria corporal de cada uno, configuran lo que se conoce como la «Imagen de sí».
- 3 La tercera dimensión se forma inseparable de las demás: aquélla en la que el niño, la niña, se va constituyendo como *sujeto*.

Las tres dimensiones, representan niveles diferentes, unos imbricados en otros. Creo que, si podemos convenir, que la función va ligada a lo

neurológico y la comunicación es de orden afectivo-relacional, la tercera, que se hace explícita en *la conquista de la subjetividad*, sintetiza a ambas con un matiz que subraya lo cualitativo: calidad sobre cantidad, no en vano es el núcleo de lo que conocemos como *IDENTIDAD*.

En esa construcción de la Identidad, la terapia psicomotriz se constituye como un «diálogo» entre dos sujetos con una semántica y una pragmática propias que se expresan de manera privilegiada por la vía corporal. Al respecto la noción de «cuerpo», más allá de la anatomía o el organismo, define y describe un ser en relación que se construye, que «es» gracias al otro, a partir del cual se apropia de sí mismo. Así entendido, *el cuerpo es el lugar (espacio) y el devenir (tiempo) de esa transformación. Cuerpo como huella del ser y estar de la persona en el mundo*.

De todo ello, de lo que en cada momento define la condición de sujeto, da cuenta lo que en Psicomotricidad llamamos «*Representación de sí*» (Chokler, 1988; Aucouturier, 1999; 2004; Agüed, 2007).

En última instancia, si la Psicomotricidad, desde la perspectiva del desarrollo, implica la integración de las tres dimensiones, la vertiente terapéutica de la Psicomotricidad *incide en el centro de la experiencia subjetiva de la persona que sufre* intentando comunicarse con ella porque esa es la vertiente que integra a las demás y en la que, de verdad y en profundidad, psicomotricista y niño se van a encontrar.

Esto influye tanto en la filosofía que la Práctica Psicomotriz tiene sobre el individuo como en la praxis del psicomotricista. Desde esa centralidad construye su metodología y su

forma de intervención: un «sistema de acción» y un «sistema de actitudes» que, a modo de proceso de decantación durante la «formación personal», constituyen el eje, junto con teoría y práctica, de la formación del Psicomotricista.

Psicomotricidad en la Atención Temprana

En el Libro blanco de la Atención temprana, se define ésta como «el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos...» (2005).

La respuesta de la Atención Temprana a las necesidades de esa población específica varía en función de la edad del niño o la niña, de sus características individuales, de las condiciones sociales y culturales de sus entornos, de la etiología diagnóstica, etc.

Cualesquiera que sean los factores en juego, va a ser fundamental valorar cómo repercute el trastorno o el riesgo en el entorno familiar del niño, no en vano es el ámbito primero y más significativo del desarrollo.

Uno de los valores, si no el principal, de la Terapia psicomotriz descansa en el hecho de *promover un encuentro en los niveles más arcaicos de la persona*. Esto hace que la Terapia Psicomotriz pueda intervenir con eficacia en ese terreno de la relación en el que se articulan algunas de las mimbres esenciales de la estructuración corporal y psíquica del individuo. (Cremades, 2003-2004, 2007-2008; Camps, 2009).

Un núcleo esencial de la intervención pretende ayudar a construir o a elaborar el *vínculo* (Rota, 2003; Labarga Hermenegildo, 2007; Llorca Linares 2007; Llorca Linares y Sánchez Rodríguez, 2009), en especial cuando los problemas se presentan desde el nacimiento quebrándose la idea que en su imaginario el padre y la madre se habían construido de su hijo/a. Sucede con frecuencia en los procesos de adopción y de nacimiento pre-término, en particular cuando, en esos contextos, sobreviene algún trastorno.

Otro núcleo es el de la *diferenciación* que permite al niño, a partir de una atención y crianza adecuadas, ir reconociéndose en sus sensaciones, en una motricidad cada vez menos caótica y fragmentada y en unas emociones que se irán haciendo más claras y diferenciadas. Del fondo de confusión y del marasmo originario, se irá consolidando un «Yo corporal» diferenciado del otro, de quien depende y sobre el que actúa.

El tercer núcleo engloba las dinámicas de la autonomía (motriz y afectiva): el niño va consolidando sus apoyos, lanzándose a la exploración de sus posibilidades corporales, del entorno, de los objetos, compartiendo acción y atención con la madre, con la otra u otras figuras significativas y con sus iguales.

«Vínculo, diferenciación y autonomía» (Limiñana Gras, 2003) forman parte de un proceso que permite considerar a la Terapia Psicomotriz como una herramienta para la construcción de la Identidad.

En ese proceso, el/la Psicomotricista va a intentar ayudar a que el niño, en el seno de su mundo afectivo, evolucione del objeto deseado y proyectado en el imaginario materno-paterno a *sujeto de deseo*.

Un requisito previo para que el sujeto se constituya es que el otro lo reconozca como tal. Las dinámicas que se ponen en marcha entonces sientan las bases de una evolución que va del «deseo de hacer al saber hacer» (Limiñana Gras, ops. cit.), terreno esté último al que pertenecen los aprendizajes.

Todo lo anterior pone en evidencia lo relevante de intervenir en la primera infancia y de subrayar la trascendencia de *la experiencia subjetiva del sufrimiento* en esas edades. Dicha experiencia es, si cabe, más dramática que en otras fases porque acontece en una etapa en la que tiene lugar la estructuración corporal y la manera como el niño o la niña se constituye como sujeto con su particular manera de ser y expresarse.

Incidir en esa experiencia es establecer una forma de «diálogo» con el sufrimiento, con lo que lo causa, con lo que desde dentro del pequeño se convierte en algo que atrapa, invade, bloquea, sobre-determina *su expresividad motriz* (Rota 2003). Quien convive, por poner varios ejemplos, con la parálisis cerebral; con el autismo (Cremades 2012); con el exceso motor de los niños tantas veces estigmatizados como «hiperactivos» o con las consecuencias de la privación cultural y social, saben bien de qué estamos hablando...

Veamos lo que aporta al respecto el abordaje psicomotor y, en concreto, la Práctica Psicomotriz Terapéutica:

El terapeuta en Psicomotricidad se relaciona con y desde el cuerpo. Podríamos decir que desde «el interior» del niño y, a la vez, fuera de él, sin confundirnos con él. Desde ese plano especial que es el plano del deseo, *el terapeuta*

va ayudando a emerger a un sujeto que se constituye (se siente, se conoce y se nombra) bajo las huellas del placer compartido, las cuales van subsumiendo las consecuencias de la angustia y del sufrimiento.

Durante el proceso de formación del /de la psicomotricista, se irán sentando las bases de la acción y las actitudes sobre el *arte de resonar* con la persona en el territorio profundo de las sensaciones tónicas y emocionales que impulsan el cambio (Aucouturier, 2004 2007, 2009; Vives Peñalver, 2009).

En otro sentido, si para Wallon, «lo social penetra lo biológico» (Chokler, 2004, 2007) para que de esa síntesis emerja la vida psíquica, la persona, el terapeuta en Psicomotricidad, como representante de lo social (que es lo mismo que decir representante de lo simbólico) busca llevar al niño hacia su ser psíquico, su *representación de sí mismo*.

Refiriéndose a ese concepto Bernard Aucouturier aclara: «no se trata sólo de una instancia psíquica como el Yo, sino que se refiere a la representación del sujeto como persona entera, englobando lo somático y lo psíquico. El *Sí mismo* se manifiesta por medio del registro simbólico no verbal y también por medio de palabras auténticas que expresan las emociones y la intimidad de la vivencia» (Ops. cit. 2004).

La labor del terapeuta estriba en procurar que en la síntesis de lo biológico y lo social el niño no se quede en lo biológico, en el «*soma*», porque ese es «*el lugar*» en el que la patología deja su huella aunque no tenga una causalidad física, condicionando la vivencia de sí del pequeño y su construcción como individuo.



Ese es el sentido por el cual la Terapia Psicomotriz busque *instaurar o restaurar la integración somato-psíquica, integrar lo somático en lo psíquico a través del juego y la relación niño/terapeuta*. En ese marco se van a potenciar los procesos de «reaseguración profunda» que desarrollan la simbolización, anclándola en las sensaciones y afectos, en el cuerpo. Tales son los objetivos generales de la Psicomotricidad Terapéutica, lo que va permitir que el terapeuta pueda llevar al «registro simbólico» las producciones del niño y que los procesos cognitivos no queden sesgados de la raíz motora, afectiva y comunicacional (Boscaini, 1998; Aucouturier ops. cit.; Cremades, 2012).

Sea cual sea el trastorno o el riesgo que corra el niño o la niña de padecerlo, la experiencia conlleva emociones de diferente intensidad ligadas al sufrimiento, entre las que se pueden citar las «angustia arcaicas» (Aucouturier, 2004), de caída, de fragmentación, de no ser contenido; de vacío; la vivencia radical de asimetría que se vive, por ejemplo, en la hemiparesia. En todos los casos, cada uno con sus características propias, la construcción psíquica del individuo será más difícil, afectando a su condición de sujeto, ese ser para sí y para los demás, consciente de sí y de sus límites que define *la subjetividad*.

Lo oportuno (y delicado) de la terapia psicomotriz en ese momento tiene que ver con el hecho de *generar y estructurar un diálogo entre dos sujetos mientras uno de ellos se va constituyendo como tal*.

En otro orden de cosas, pensamos que si nos posicionáramos exclusivamente por la rehabilitación de la función como en los primeros decenios de la Psicomotricidad, la concepción del niño, la mirada que ello conlleva, la metodología que lo acompaña, nos lastrarían tanto que, como tantas veces ha sucedido, no nos encontraríamos con el sujeto que siente y padece, reforzando al portador del «déficit» antes que al que busca vivir el placer de ser y existir.

Entendemos la relación terapéutica como un diálogo y no un proyecto que se implementa sobre el otro, sujeto pasivo de un conjunto de prácticas que reflejan una visión instrumental del cuerpo, pues esa es la naturaleza de la función.

No cuestionamos esta concepción *per se* si no porque nos parece que el cuerpo, lo corporal, es más que el cuerpo neuroanatómico, orgánico. Para la Psicomotricidad y, para la clínica psicomotriz, *el cuerpo es también pulsión, deseo y emoción; sentimientos, relación y*

juego. El cuerpo es lenguaje a través del cual el sujeto se constituye en cuanto tal (Levin 1991; 1995).

Frente al «modelo funcional» en Educación y más, si cabe, en Terapia, optamos por un enfoque no reduccionista.

Pensamos que la Práctica Psicomotriz es más integradora porque intenta enraizar cualquier logro posible en lo más profundo y arcaico del niño, en sus emociones, en los sentimientos de sí que el cerebro, como parte del cuerpo, «cartografía» sin cesar (Damasio 2003) en el camino hacia la conciencia y una vez adquirida ésta.

Optamos, además, por una *metodología no directiva* por entender que promueve una mayor y mejor autonomía (Chokler, 1988, 2007, 2010).

Entendemos, en última instancia, que ir en busca del sujeto, más allá de la «patología», alimenta una dinámica en la que, finalmente, es más fácil hacer evolucionar o perfeccionar la función.

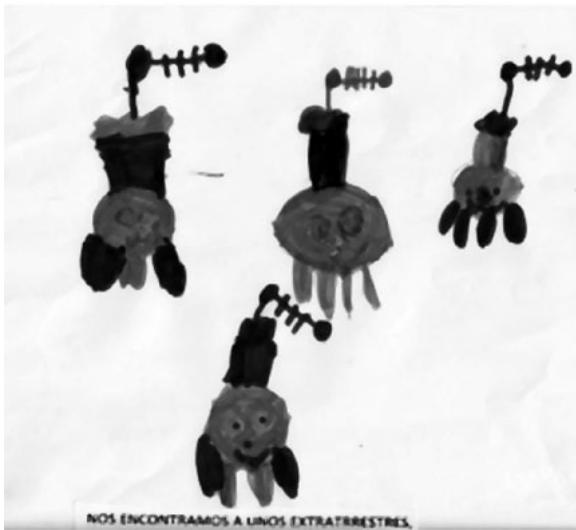
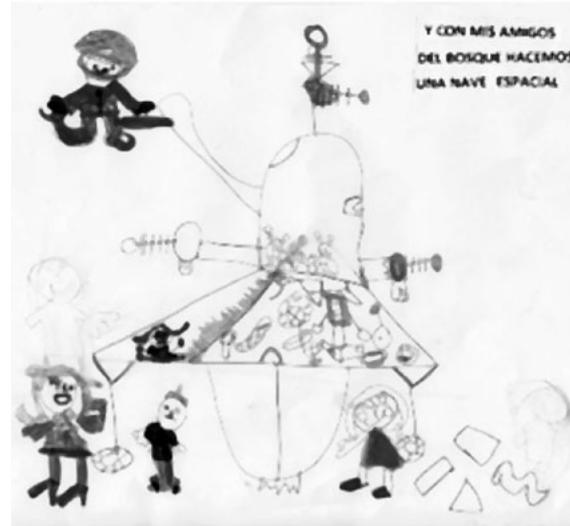
Este modelo que proponemos implica a *dos sujetos activos que se transforman mutuamente*. El requisito previo es que *el terapeuta esté abierto a dejarse transformar*. ■

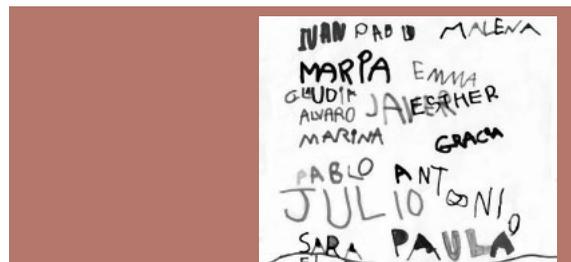
Viaje al espacio



Cuento colectivo elaborado por el grupo del bosque de 5 años de la EIM Luna







Seminario Internacional de Infancia
 “La educación de los más pequeños una apuesta de futuro”
 en Asunción Paraguay



La Organización de Estados Iberoamericanos, la Asociación de Maestros Rosa Sensat y sus revistas *Infancia latinoamericana* e *Infancia en Europa*, junto con la ONG Plan Internacional para América latina, han organizado y celebrado un amplio encuentro para los profesionales que trabajan en favor de la infancia, tanto en el ámbito nacional como en el ámbito internacional.

- Lugar: Asunción, Paraguay
- Fechas: 4 y 5 de noviembre de 2013

Organización:

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Ministerio de Educación y Cultura del Paraguay



Nuestra portada



- Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social del Paraguay
- Secretaría Nacional de Niñez y Adolescencia del Paraguay

Con la cooperación de:

- Associació de Mestres Rosa Sensat
 Revista *Infancia latinoamericana* e *Infancia en Europa*
- Plan Internacional

En manos de las manos. Manos que se entrelazan y se anudan en los nudos. Manos que crean formas, manos activas, manos que hacen, que deshacen y que piensan. Manos que imaginan. Manos que comunican. Manos que juegan. Manos que aprenden implicando todos los sentidos...

Aprendizajes diversos...

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



Objetivos:

- Potenciar el carácter educativo de esta etapa
- Garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella.
- Fortalecer los avances logrados en infancia en el país mediante la apropiación de las experiencias regionales en programas, proyectos implementados para el desarrollo

Mesas temáticas:

- Situación de la evaluación en América latina. Miradas al desarrollo.
- Aportes de la Investigación a la primera infancia.
- La formación inicial y continua de educadores de primera infancia. Experiencias
- Gestión local de sistemas de protección a la primera infancia. Experiencias

- Sistema de protección a la infancia de la violencia familiar. Experiencias desde la educación no formal.

En este Seminario Internacional han participado calificados expertos en infancia procedentes de Argentina, Brasil, España, Chile, México, Paraguay, Venezuela, Uruguay.

También han participado expertos europeos especializados en familia, violencia intrafamiliar.



Recortes en la calidad de educación infantil en Cantabria

En Cantabria, desde 2005 se fueron abriendo aulas de niños y niñas de 2 años en la escuela pública. En cada una había una ratio máxima de 16 pequeños por grupo hasta el año 2008, que la ratio aumentó a 18 y dos educadores: 1 Técnico en Educación Infantil y 1 maestra a tiempo completo.

Al comenzar este curso, la Consejería de Educación reduce a un tercio la jornada del maestro/a (8 horas de docencia directa con los niños y niñas) y mantiene al Técnico en Educación Infantil.

Esto supone un detrimento de la calidad de la atención de la primera infancia y de la escuela pública.

La necesaria atención a cada individuo, el respeto a los tiempos y a los procesos, la atención a las necesidades básicas, etc., han sido gravemente afectadas al dejar a una sola

persona como responsable. Cuando lo anunciaron el curso pasado hubo muchas protestas de toda la comunidad educativa (manifiestos, concentraciones de protesta), pero no hemos conseguido nada.

Es otro detalle más, de lo poco que le importa a este gobierno la educación infantil, y la escuela pública, así como los efectos que a corto, medio y largo plazo tendrán los tijeretazos y puñaladas que están dando a la educación. También a la educación infantil.



MI LEÓN

Autora e ilustradora: MANDANA SADAT

Editorial: Fondo de Cultura Económica, México, 2006.

Las imágenes de Mandana cuentan la historia de un niño perdido en la inmensidad de la nada. Es encontrado por un león que en vez de comerlo, lo protege, lo alimenta y le enseña la selva con todos sus misterios y habitantes. Por fin, lo lleva de regreso con los humanos que en «agradecimiento» atacan al león. Los dos amigos se encuentran de nuevo en los sueños.

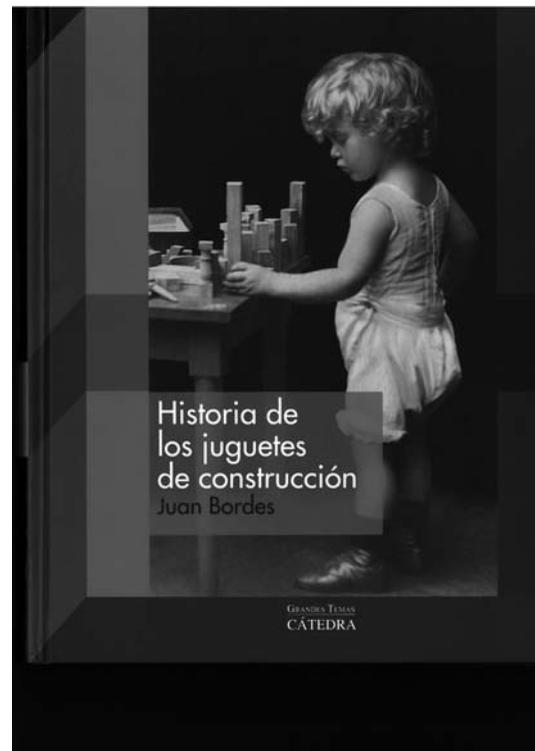
Mandana Sadat (Francia, 1971) crea una aventura, en formato apaisado, con síntesis de elementos, con

expresividad en los rostros y con una profunda y bella ingenuidad. Los colores cálidos e intensos, el contraste cromático y la simplicidad de líneas son otros dos elementos característicos de la obra. Los animales y los personajes adultos están pintados con gran realismo.

Bello libro de esta ilustradora francesa de origen iraní.

www.mandana.fr

Javier Sobrino
Revista Peonza



Juan Bordes: *Historia de los juguetes de construcción*, Madrid: Editorial Cátedra, 2012 (Colección Arte Grandes Temas).

Los juguetes de construcción han tenido una estrecha relación con la historia de la arquitectura moderna. Este libro muestra con imágenes el encuentro entre las dos historias, la de los juguetes y la de los diferentes episodios de la arquitectura desde el siglo XIX. La difusión de estos juguetes, simultánea a las creaciones de vanguardia, divulgó la nueva arquitectura, convirtiéndola en sueño y aspiración de niños y jóvenes, lo que produjo una educación arquitectónica en sucesivas generaciones de los arquitectos modernos poco valorada.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2014 (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

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

Firma del titular

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

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

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

Consejo de Redacción: 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)

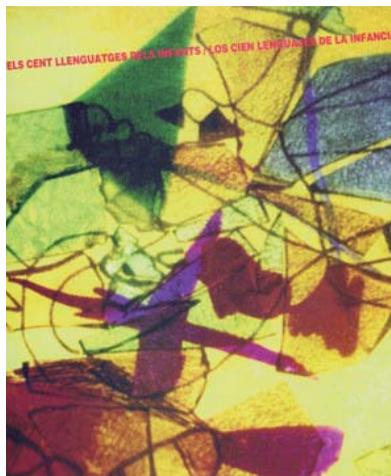
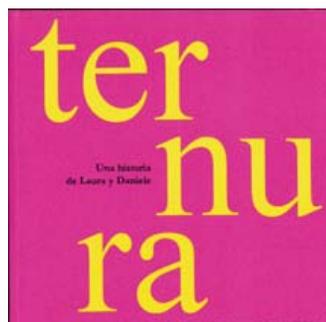
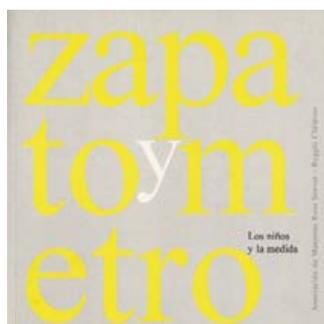
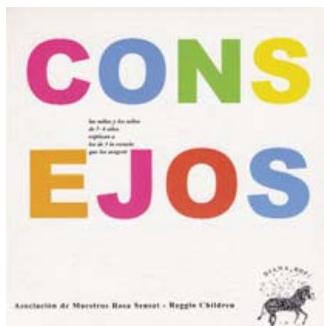
Colabora:

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.»



Regala Reggio

**Colección «La escucha que no se da»
más el catálogo de la exposición
«Los cien lenguajes de la infancia»**

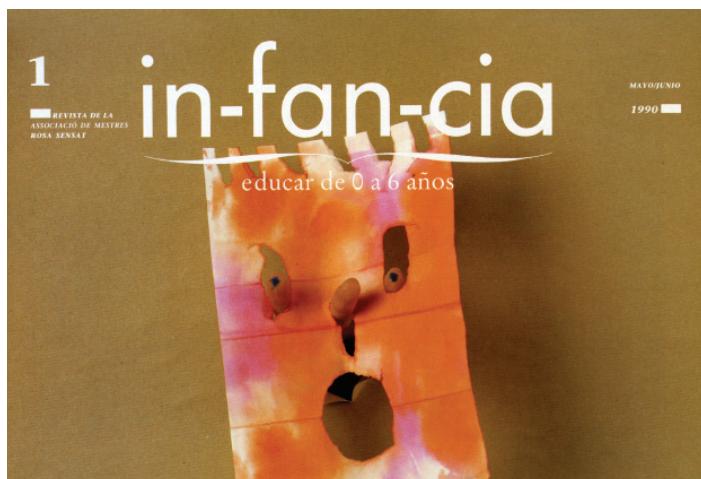
PVP: 50 euros

Colección «La escucha que no se da»

Seis títulos sobre la experiencia pedagógica de las escuelas infantiles municipales de la ciudad italiana de Reggio Emilia, punto de referencia para la educación de los más pequeños. La colección rinde homenaje a Loris Malaguzzi, creador de estos laboratorios de pedagogía.

Catálogo de la exposición «Los cien lenguajes de la infancia»

Los niños y niñas de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia explican sus pensamientos, sus hipótesis y soluciones, sobre el mundo, sobre las personas, sobre los sentimientos y las emociones, y muestran de lo que son capaces si tienen al lado a un adulto que confía en ellos y los escucha.



Regala una suscripción a
in-fan-cia
Haz un regalo y hazte un regalo