

educar de 0 a 6 años



in-fan-cia
144 REVISTA DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS ROSA SENSAT
MARZO / ABRIL 2014

novedad

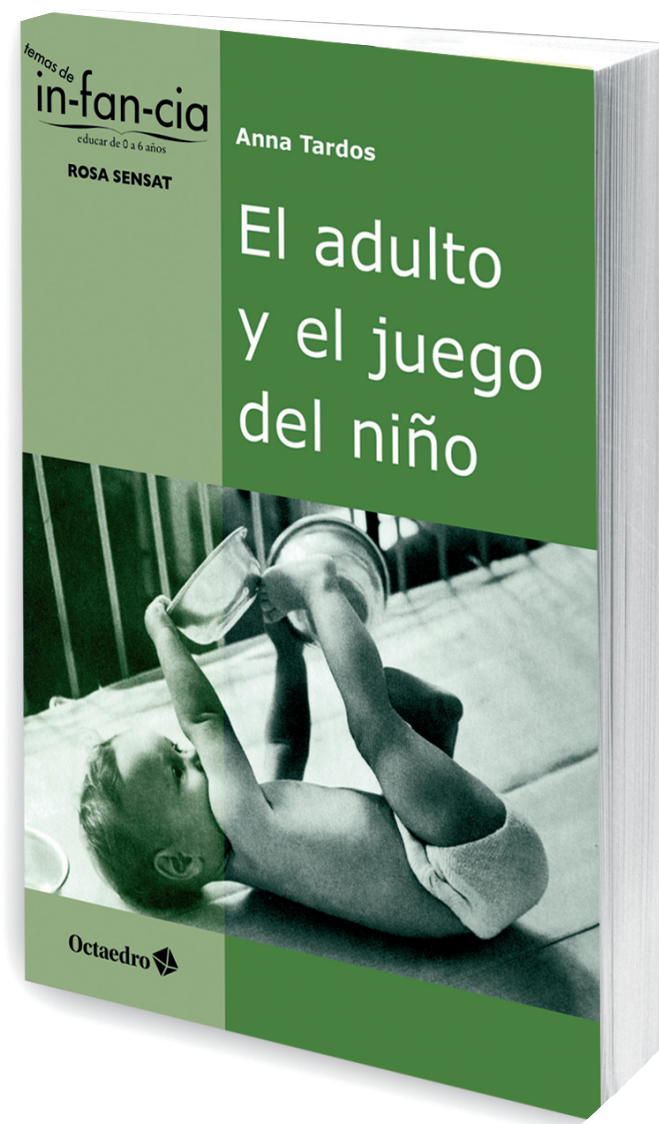
El adulto y el juego del niño

Anna Tardos

Un libro que con el rigor que caracteriza el trabajo del Instituto Pikler analiza la naturaleza del juego del niño y la importancia que tiene para su desarrollo. La autora describe con su sabiduría habitual las condiciones necesarias para favorecer un juego tranquilo i satisfactorio (calidad del ambiente, calidad del espacio, libertad de movimientos, tiempo, juegos i juguetes,...) y describe con detalle cual debe ser el papel del adulto para asegurar estas condiciones. Una herramienta de trabajo útil para todas aquellas personas –maestras, educadores, familias...– convencidos que el juego es la actividad natural del niño y que si éste juega es porque a través del juego realiza los propios deseos y aspiraciones.

www.rosasensat.org

ROSA
SENSAT



La educación infantil ¿es un dilema de competencias?...

Este año entra en vigor la Ley de Régimen Local y se inicia la cuenta atrás para que las comunidades autónomas asuman paulatinamente servicios que ahora prestan los ayuntamientos. Dentro del catálogo de competencias que son puestas en cuestión, están las desarrolladas en las concejalías de educación, en muchas de las cuales se ha trabajado para construir una realidad para los ciudadanos más pequeños y sus familias a través de las escuelas infantiles y otros servicios para la primera infancia.

El Gobierno asegura que es la manera de evitar duplicidades y de que los municipios se dediquen a sus competencias básicas, pero somos muchos los que intuimos que buena parte de esos servicios denominados «impropios» se perderán por el camino o pasarán a manos privadas con coste para los usuarios.

Queremos destacar dos aspectos en este proceso de «racionalización» que influyen de manera claramente negativa en la vida de los ciudadanos más pequeños y sus familias: la estandarización de costes y la homogenización de centros.

Si bien las comunidades tienen la alternativa de delegar el servicio en la diputación o en el ayuntamiento, deberán pagar por ello, y los ayuntamientos deberán publicar todos los años el coste efectivo de los servicios que prestan. Este ejercicio de transparencia es saludable, pero seguramente los mismos motivos que llevan a que estas medidas no se pongan en marcha con los servicios que prestan las CCAA –por las diversidades

de todo tipo entre unas y otras, que desvirtúan la comparación en términos homogéneos– son predicables para los municipios.

Un aspecto preocupante es el cálculo del coste del servicio. ¿Qué criterios se van a utilizar para medir la calidad de los centros educativos? ¿Qué investigaciones apoyarán la toma de decisiones económicas? El coste del servicio y los criterios de calidad, ¿cómo concuerdan?

Otra consecuencia es la tendencia hacia la homogeneidad en los servicios propuestos: centros que acojan el primer ciclo.

Desde el inicio de los ayuntamientos democráticos, este país se ha enriquecido con las iniciativas que han ido surgiendo en las administraciones locales como entes cercanos a los ciudadanos y que ofrecían respuestas adaptadas a sus necesidades, que han organizado y puesto en marcha experiencias innovadoras tanto en la organización como en la diversidad de servicios y metodologías ofrecidos, y también en el abanico de edades, tanto para los niños y niñas de 0 a 3 años como para los de 3 a 6 años... ¿Cómo van a poder sobrevivir las experiencias de 0 a 6 años? ¿Qué va a pasar con otras propuestas que no respondan al concepto de centros de primer ciclo...?

Comienza el momento de aplicar la ley, lleno de dudas e incógnitas. Es hora de comenzar a pensar en los impactos reales, los posibles y los futuros. Se está tocando el modelo público de educación infantil.

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	Entrevista a Vicenç Navarro	David Altimir	7
Escuela 0-3	Cuidado es aprendizaje	Donatella Salvio	9
	Poesía entre cucharas	Yolanda Embriz	18
Dibujos	Pinturas negras	Alexandra Mediavilla	20
Cómo lo vemos, cómo lo contamos	El diario como elemento de reflexión	Yaiza Corujo	23
	Mirando desde la Facultad	Miriam Vázquez	25
Escuela 3-6	Cosas que parten de lo que dicen los niños...	Silvia Majoral	26
Infancia y salud	Bases neurobiológicas del lenguaje	Josep M. ^a Vendrell	31
Érase una vez	Un cuento chino	Alfredo Hoyuelos	38
Informaciones			41
Libros al alcance de los niños			44
Mediateca			45

sumario

Ganamos todos, la carrera de la vida

Ricardo Abad es un ultrafondista tafallés que llevó a cabo este proyecto, Península Solidaria, que consistía en atravesar corriendo la Península en una ruta que iba de Tafalla a Motril y de Motril a Tafalla. Todos los beneficios de este reto irían directamente a dos asociaciones de personas con discapacidad (Anfas y Xalest).

El atleta es vecino nuestro y padre de Ainhoa, una niña de nuestro centro. A menudo formaba parte de las conversaciones de la asamblea, ya que le veíamos entrenando por la ciudad para su nuevo reto cuando venían a la escuela o salían a jugar a la calle. No podíamos dejar pasar esta oportunidad de vivir y conocernos más acompañando a Ricky en su nueva aventura.

En la escuela de Tafalla, punto de encuentro para todos los que formamos parte de este proyecto, como en la sociedad y en la vida, convivíamos niños y adultos con diferentes capacidades. Por aquel entonces, en nuestro centro contábamos con grupos ordinarios y un grupo alternativo específico, al que asistían dos niños discapacitados.

De forma más concreta e importante para nosotras, partíamos de unos grupos donde contábamos con niños con necesidades educativas especiales que pasaban la jornada en el grupo ordinario a tiempo completo. En nuestra clase, el término «alumnos con necesidades educativas especiales» no

El reto Península Solidaria marcó un antes y un después para nosotras, para nuestra vida profesional y personal. Fue un proyecto especial donde población y comunidad educativa nos convertimos en uno solo.

tenía cabida; para nosotros eran nuestros amigos, nuestros compañeros, una parte imprescindible del grupo para formar el todo.

Todo esto nos hacía tener muy presente y de forma muy viva la palabra *integración*, y nos enseñó a escuchar con todos nuestros sentidos: vista, tacto, oído, corazón.

Para Ricky, el reto Península Solidaria empezó un sábado de septiembre desde la plaza del ayuntamiento de su localidad, donde invitó a la población a correr junto a él el primer kilómetro, que denominó *kilómetro solidario*. En las clases el pistoletazo de salida fue anterior: Ainhoa vino al cole muy contenta; se le notaba en la mirada, que expresaba tantas y tantas cosas, y señalando su *camiseta solidaria* decía: *Ricky, Ricky*. Poco a poco nos fuimos metiendo en esa aventura, en parte gracias a la visita de un maestro miembro de la asociación Anfas que nos contó para qué se utilizarían los fondos que Ricky recaudaba corriendo, y que de una manera muy bonita y sencilla nos explicó la importancia de ser diferentes y el enriquecimiento que eso suponía para todos.

Tras conocer más cosas de Ricky y sus fines, quisimos acompañarle en el momento de la salida, y entre todos, en clase, escribimos una invitación para hacerla llegar a las familias y de esa forma ir todos a arroparle. En la plaza nos íbamos concentrando personas dispares: maestros, personal del centro, familias, niños, vecinos, miembros de las distintas asociaciones,

Ainhoa Bravo y Belén Antón

componentes del ayuntamiento... era el comienzo de un camino lleno de kilómetros y emociones.

De esta forma comenzaba la primera etapa de una carrera que tendría sus días buenos y menos buenos; en cada kilómetro recorrido se respiraría una gran capacidad de esfuerzo. Día a día seguíamos con emoción la ruta de Ricky: dónde estaba (lo marcábamos en el mapa con un muñequito de Ricky que teníamos), cuántos kilómetros había hecho... También leíamos su blog y le mandábamos ánimos. Y no solo interactuábamos con él, sino también con los alumnos del instituto de Mendillorri, que le seguían con emoción; con su amigo Wifi, que le acompañaba con la bici en su recorrido; con vecinos de Tafalla; con familias que le escribían desde casa, y con otros muchos amigos que se iban sumando a su blog a través de su recorrido por la Península...

El día de su llegada a Motril, Ricky lo vivió como algo muy especial y emocionante y así nos lo transmitió: era la consecución de la mitad del camino. Esta emoción se transmitió al grupo, y pensamos que algo especial tenía que ocurrir en nuestro centro, y qué mejor que organizar una carrera, *nuestra carrera*. Teníamos mucho trabajo, ya que, tal y como lo habían vivido en el kilómetro solidario, hay muchas cosas necesarias en una carrera, así que nos distribuimos el trabajo entre los tres grupos de segundo de educación infantil:

- Hacer dorsales para cada participante de la carrera.
- Preparar bocadillos para todos los corredores.
- Diseñar diplomas como premio a los participantes.
- Solicitar los permisos necesarios para correr en la pista de atletismo.
- Hacer pancartas de ánimo.
- Escribir invitaciones para los demás niños de nuestro pasillo (los niños de infantil y los de la clase alternativa).

Por fin llegó el día que tanto esperábamos... la cinta de salida estaba preparada, y entonces Iatur, que es nuestro amigo, la cortó y empezamos todos a correr. Corrimos todos juntos como un equipo, sin intención de competir, para pasarlo bien, arropándonos unos a otros. Así lo vivimos, y ellos, al recordarlo, así lo explicaban: «Fuimos todos a la misma velocidad y llegamos a la vez, así que ganamos todos», «Fue un día especial».

Con esto dimos por finalizada la primera parte del recorrido, pero no terminó allí, porque quedaba una gran sorpresa: la visita de Ricky en el cole. Fue una tarde en la que descubrimos que ese gran gigante del que todo el mundo hablaba lo teníamos al alcance de la mano, lo podíamos ver, tocar, oír, contestaba a nuestras preguntas y recibía con orgullo nuestros dibujos, y acogió con mucha gracia el detalle de una niña que espontáneamente le había traído tiritas para sus ampollas. Pero Ricky

no vino con las manos vacías: nos trajo una de las camisetas con las que hizo una etapa de este reto, que hoy preside el vestíbulo del colegio y de la que aquellos pequeños, que hoy ya no lo son tanto, comentan con orgullo: «Esa es nuestra camiseta.»

El curso siguió su ritmo, y en el mes de mayo de la mano de Ricky retomamos su reto y juntos caminamos hasta el final, hasta la meta. Como no podía ser de otra forma, le esperamos y corrimos junto él en su último día de carrera. Y eso de nuevo implicó la tarea de preparar la llegada.

El verle aparecer aquella tarde calurosa de junio nos produjo un cúmulo de sensaciones reflejadas en los brillantes ojos de los niños, sus voces al unísono coreando el nombre de Ricky. De nuevo corrimos junto a él. De esta forma, su ruta empezó y terminó de la misma forma: todos juntos, Ricky, nosotros, papás, mamás, vecinos... pero nosotros ya no éramos los mismos, todos habíamos crecido como personas. Y así dejaron su felicitación en el blog:

Hola Riki:

Corres muy bien. Ayer estuvimos muy contentos de verte y poder correr contigo. Estabas muy contento cuando viste la pancarta.

También nos hizo ilusión ver a Wifi. Nos ha gustado mucho el día que volviste a Tafalla. Tienes muchas fuerzas para correr. Nosotros fuimos los que hicimos los corazones, esperamos que te gustaran muchísimo.

Ya hemos visto en el blog que comes muy bien, eres muy guapo, eres precioso. Esperamos que te gustaran mucho los dibujos.

Felicidades por tu esfuerzo y llegar hasta Tafalla haciendo la península solidaria.

Un beso y un abrazo. Los niños y niñas de 4-5 años.

Durante este proyecto Ricky consiguió transmitirnos la importancia del esfuerzo y la constancia a pesar de los momentos de flaqueza, la lucha por un objetivo al que nosotros podíamos aportar nuestro granito de arena.

Así trabajamos la integración de todos los niños y también de sus familias acompañándonos en todos los pasos, arropándonos los unos a los otros, haciéndoles ver a todos que eran una parte imprescindible en nuestra clase y en nuestra vida. Creamos un vínculo de confianza de ida y vuelta, dándonos ese calor necesario en cada momento, compartiendo miedos con las familias y viendo cómo la magia de la mirada de los

niños es capaz de ser mucho más flexible y amplia, enseñándonos que el miedo al rechazo de lo diferente estaba en la mente adulta. Vimos cómo los niños pueden «ayudarse» a superar miedos, cómo se animan los unos a los otros dándose la mano, esperándose, escuchándose, respetando los distintos ritmos con paciencia...

Fuimos aprendiendo a aceptar a todos con sus capacidades y limitaciones, dándonos cuenta que podíamos intervenir en esas limitaciones ayudando a dar un paso hacia adelante, que solo serían limitaciones mientras así lo viéramos. Así, por ejemplo, en vez de ver la imposibilidad de un compañero para correr en una carrera, fuimos capaces de ver que todos podíamos entrar a la misma velocidad, y teniendo así todos la posibilidad de correr.

El tiempo que convivimos en educación infantil fuimos capaces de aprender a valorar a las personas con el único filtro de reconocer a cada uno por lo que era, teniendo en cuenta cada uno de sus progresos en función del esfuerzo y la constancia que les dedicaba. Todos los logros se convertían en una fiesta que se extrapolaban a todos los campos: al niño que le costaba hablar en la asamblea se le respetaba, y cuando conseguía un avance se le aplaudía y felicitaba, y en otro tipo de campo mucho más intenso todavía somos capaces de recordar aquel frío mes de enero, cuando nuestro querido amigo Iatur, que se desplazaba en su sillita especial, entraba en clase con su fisio dando sus primeros pasos... Aquellas caras, aquellos ojos atónitos y esas bocas abiertas, asombradas ante aquel momento tan mágico, de unos niños que tardaron en reaccionar por el asombro causado, para terminar rompiendo en vítores y aplausos por iniciativa propia. Todavía hoy, con el paso del tiempo, nos estremecemos al recordar aquellos momentos tan mágicos en los que aprendimos lo importante de la vida, donde ellos nos enseñaron todo lo que tienen que aportar a este mundo para convertirlo en algo mejor, algo que podría suceder si somos capaces de mirar con la inocencia y los ojos de un niño.

Así, poco a poco, durante esta gran carrera conseguimos ser un gran equipo, un equipo compuesto por cada niño y niña del grupo como parte imprescindible, porque todos logramos convertirnos en uno solo. Y así, siendo uno solo, pudimos seguir mirando hacia adelante. ■

Ainhoa Bravo y Belén Antón, maestras de educación infantil

Comentario sobre el artículo «Sin leer ni escribir hasta los seis»

Infancia, Consejo de redacción en Madrid

En el marco de unas jornadas de formación sobre Reggio Emilia impartidas por Gino Ferri el 16 de noviembre de 2013 en Madrid, se hizo referencia a un artículo publicado hace un tiempo en el periódico *El País* titulado «Sin leer ni escribir hasta los seis».

En el marco de unas jornadas de formación sobre Reggio Emilia impartidas por Gino Ferri el 16 de noviembre de 2013 en Madrid, se hizo referencia a un artículo publicado hace un tiempo en el periódico *El País* titulado «Sin leer ni escribir hasta los seis».

Dicho artículo, un estudio realizado en Cambridge, se convierte en la excusa para reflexionar sobre el adelanto de los objetivos y contenidos en educación infantil, especialmente en los relacionados con los números y la lectoescritura.

El autor va recogiendo breves anotaciones comparativas con otros sistemas educativos (británico, francés, alemán, finlandés...), dándonos algunas notas significativas; por ejemplo, el sistema finlandés, que obtiene siempre los primeros puestos del Informe PISA de la OCDE, «se centra en la educación social, física y ética hasta los cinco años, y a los seis dedican un año de transición al colegio».

A lo largo del artículo se va recabando la opinión de numerosos profesionales y expertos de la educación infantil que nos invitan a recapacitar sobre la conveniencia de realizar este adelanto curricular, así como también de ir introduciendo en las aulas de infantil una metodología (de fichas/libro), unos objetivos y contenidos, unos horarios (con áreas y materias), normativas y organización de los centros, en definitiva, una

rigidez, sobre cómo la educación infantil se está convirtiendo en una «miniprimaria».

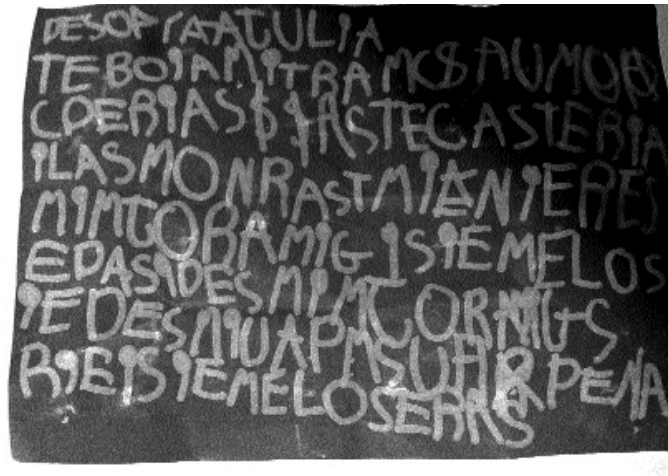
Todas estas decisiones normativas y metodológicas, expone el artículo y las personas consultadas en él,

responden a la necesidad de elevar el nivel educativo y mejorar nuestros resultados, así como a «una presión social en general y de las familias en particular». Exponen también los expertos que el adelanto de contenidos no solo no consigue este objetivo de mejorar los resultados, sino que además puede ser contraproducente, consiguiendo el efecto contrario, y saltándonos por el camino pasos importantes en un afán por «preparar» para la siguiente etapa.

Desde una imagen del niño como descubridor y constructor activo de conocimientos, que aprende en la interrelación con adultos e iguales en diferentes contextos, que se desarrolla jugando, que necesita dar significado a sus aprendizajes, etcétera, no podemos estar de acuerdo con la priorización en la etapa de educación infantil de contenidos relacionados con la lectoescritura.

Parece fácil de entender para todos que un niño no puede correr si aún no se mantiene en pie; entendemos que no ha alcanzado la madurez para realizar estas habilidades motoras y respetamos que vaya adquiriéndolas sin forzarle. Intuimos que hay pasos anteriores, como

*Foto de un escrito
de una niña de
cinco años, Sofía,
que le escribe a su
amiga Julia.*



mantenerse autónomamente, dar pasos, etcétera. Esto, que es tan obvio, no lo resulta tanto cuando hablamos de aprendizajes relacionados con la lectoescritura, ya que pretendemos que los niños lean y escriban antes de haber adquirido un desarrollo oral adecuado, una maduración que les permita enfrentarse a la difícil tarea de dibujar letras, y por supuesto antes de que en ellos nazca esa necesidad de querer leer y escribir. O lo que es igual de malo: lapidar su iniciativa y su ilusión no permitiéndoles que se expresen como lo sienten en ese momento, sino siguiendo como pauta una ficha en la que tienen que escribir «pato» o «lata»,

cuando lo que desean es decirle a su amigo que le quieren mucho o que su perro se llama Selva...

En las jornadas que mencionábamos al inicio, Gino Ferri nos invitaba a reflexionar sobre el título de este artículo. ¿Los niños no deberían leer y escribir hasta los seis años? Creemos que la respuesta es que debemos utilizar metodologías coherentes y respetuosas con el niño, ofrecerle materiales, dejarle descubrir y experimentar, permitirle crecer y acercarse a la lectoescritura con seguridad y alegría.

Si nosotros somos los profesionales, ¿por qué debemos sentirnos presionados por la sociedad, las familias, los compañeros de primaria...?

¿Pensamos en los niños, en sus características psicoevolutivas, en sus intereses y motivaciones, en su forma de aprender o en sus necesidades, cuando programamos las actividades o elegimos «el método» para trabajar durante el curso? ¿Pensamos que somos mejores maestros si conseguimos que «nuestros» niños «salgan leyendo» en los primeros años de infantil?

En todas estas cuestiones subyace un concepto de infancia y un concepto de escuela sobre el que, pensamos, deberíamos reflexionar ahora más que nunca. ■

Infancia, Consejo de redacción de Madrid

Entrevista a Vicenç Navarro

«Es solo a partir de una visión de la infancia con derechos, y no únicamente una visión familiar, que las necesidades y los derechos de la infancia conseguirán no solo visibilidad sino también un avance en la dirección necesaria para el desarrollo de un estado del bienestar.»

El impacto de la crisis en las familias y en la infancia.
 NAVARRO, V; CLUA-LOSADA, M.

David Altimir

Empiezan a ser numerosos los estudios que afirman que la infancia es el sector más perjudicado por esta crisis. Pero, ¿es la misma crisis o es la gestión de ésta por parte de las administraciones lo que está situando a la infancia en una situación de riesgo?

En el informe elaborado por Vicenç Navarro y Mònica Clua-Losada se habla de la existencia de un vínculo muy estrecho entre las condiciones de vida de la infancia y el nivel de desigualdad social presente y futuro. Por lo tanto, es necesario priorizar las inversiones en políticas sociales si se pretende mejorar la situación de la infancia y de los hogares con hijos.

Ahora bien, ¿qué lugar ocupa la infancia a la hora de diseñar y aplicar las políticas sociales? Según Navarro, «las políticas que se desarrollan dentro del estado del bienestar español dejan a la infancia olvidada», porque no sitúan al niño en el centro, sino a su familia. Y esto se ve traducido, por ejemplo, en la creación de plazas para niños de 0 a 3 años desde un objetivo asistencial y no como una oportunidad de socialización e integración. Y aquí radica la clave de las políticas actuales para la infancia. Los servicios orientados a las familias y a la infancia son uno de los sectores donde se han reducido más las inversiones. Esto está dificultando la incorporación de la mujer al mercado laboral y, por lo tanto, incrementando el peligro de aumentar el riesgo de pobreza y exclusión social de las familias.

David Altimir: Una de las afirmaciones más preocupantes del documento del Observatorio Social de España es que la infancia es el sector social que más está sufriendo la crisis. ¿Cómo cree usted que hay que reaccionar frente a esto?

Vicenç Navarro: Los grupos más afectados por la crisis son la infancia, la gente joven, y muy en particular las mujeres, y el trabajador o trabajadora en edad madura que se ha quedado sin trabajo. También afecta mucho más de lo que se cree a la gente mayor. En todos estos grupos el nivel de pobreza ha aumentado de una manera muy considerable.

D. A.: El empobrecimiento de las economías domésticas, combinado con la disminución de los recursos públicos, y por lo tanto de las ayudas, está destruyendo las estructuras educativas que acogen a los niños más pequeños. ¿Qué cree que se debería cambiar?

V. N.: La infancia es el futuro de un país. Y cuidar, formar y educar a la juventud es la inversión económica y social más importante en cualquier país. Invertir en escuelas infantiles, por ejemplo, es mucho más importante que invertir en el AVE, y en cambio se está invirtiendo mucho más en el AVE que en las escuelas infantiles. Hace ya años que cuando hablé por primera vez del cuarto pilar del bienestar dije que había que incluir nuevos derechos sociales: uno de ellos era la atención a las personas con dependencia, que se aprobó y es un paso importante para ayudar a las



Foto: Entrega del Premi Guardó Marta Mata el año 2006 a Vicenç Navarro, por la defensa de la escuela pública en el marco del estado del bienestar

familias; el otro era el compromiso para garantizar buenas escuelas infantiles para todos los niños. En Cataluña, y en España, la mentalidad de la estructura de poder, muy controlada por hombres, no ha entendido todavía esta realidad. En nuestro país todavía se habla de «guarderías» y no de escuelas infantiles, traduciendo la visión que estas instituciones son meros aparcamientos para niños mientras sus padres están trabajando. Es necesario que las mujeres, sobre todo de clases populares, estén mucho más presentes en las estructuras de poder; éste es un cambio muy importante y muy necesario, no solo por razones sociales, sino también económicas. Hay que facilitar que la mujer se integre en el mercado de trabajo. Y hay que cuidar a los niños educándolos desde una edad muy precoz.

D. A.: *La crisis se ha gestionado de manera diferente en otros lugares de Europa. ¿Qué forma de afrontar la crisis cree que habría que observar con atención?*

V. N.: En nuestro país se ha creído que lo más importante en este momento era recortar el déficit del Estado y de las comunidades autónomas, incluyendo Cataluña, y la reducción de la deuda pública. Estas políticas ya podía verse desde el principio que nos llevarían al desastre. El problema más grave que tienen España y Cataluña es un paro muy elevado y no se está haciendo nada en esta dirección. Al contrario, se está destruyendo ocupación. Es un gran error. Lo que convendría hacer ahora es precisamente invertir para crear ocupación, sobre todo en los servicios del estado del bienestar, que están muy poco financiados. Tienen un gasto público social por habitante de los más bajos de la Unión Europea de los Quince. Si en España y en Cataluña hubiese el mismo porcentaje de personas trabajando en el estado del bienestar que la mediana de los países de la Unión Europea, tendríamos tres millones y medio más de puestos de trabajo, a la vez que estaríamos invirtiendo también en la calidad de vida de la ciudadanía, incluyendo a la infancia.

D. A.: *La solidaridad ciudadana, expresada a través del voluntariado o de la creación de redes de cooperación más o menos estructuradas, ¿puede llegar a consolidar el poco compromiso de las administraciones en ayudas a las familias más necesitadas?*

V. N.: Existe la idea falsa de que hay un conflicto entre la sociedad civil y la intervención pública. Es precisamente en aquellos países en los que la sociedad civil está más desarrollada donde los servicios públicos del estado del bienestar están mejor financiados y son de calidad elevada. Creer que la sociedad civil, a través del voluntariado, puede resolver el agujero creado por los recortes es no entender cómo funcionan las sociedades.

Vicenç Navarro ha sido catedrático de Economía Aplicada en la Universidad de Barcelona. Actualmente es catedrático de Ciencias Políticas y Sociales en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Junto con Mònica Clua-Losada ha elaborado el informe, en forma de libro, *El impacto de la crisis en las familias y en la infancia*, publicado por el Observatorio Social de España, del cual es, además, director. ■

David Altimir, maestro

Cuidado es aprendizaje

La autora analiza las dinámicas de atención en los contextos de educación infantil, su relación con el aprendizaje y la construcción de un «yo» de valor en los niños entre dos y tres años, y en adelante...

Donatella Savio

En este artículo examinaré el tema de la relación entre cuidado y aprendizaje proponiendo, en primer lugar, profundizar en el significado de la palabra *cuidado*. Así llegaré a tratar tres cuestiones principales:

- En primer lugar, la idea de niño entre dos y tres años –pero diría más: en general, entre cero y cinco años– como criatura esencialmente todavía no verbal, es decir particularmente sensible a las comunicaciones no verbales, comunicaciones que pasan no a través del contenido de las palabras sino más bien a través del tono de la voz y sobre todo a través del cuerpo, sus actitudes, sus posturas...
- En segundo lugar, la idea de que el cuidado es un vehículo educativo particularmente potente en relación con las primeras edades, precisamente porque concierne y afecta al cuerpo del niño, o sea el canal comunicativo al cual el niño es más sensible, precisamente el no verbal.
- En tercer lugar, la idea de que el mensaje de cuidado pueda ser un mensaje potentemente evolutivo en relación con un tipo de aprendizaje particular, transversal, que es el aprendizaje del yo como un yo de valor, aprendizaje en relación al cual la edad de dos-tres años, la que aquí nos interesa, representa un momento evolutivo crucial.

Finalmente, propondré algunas consideraciones sobre las características que un contexto educativo debería tener para vehicular un mensaje de cuidado capaz de responder a las necesidades evolutivas del niño entre los dos y los tres años –pero no solo–, considerando elemento del contexto también la actitud del maestro.

Dentro de la palabra *cuidado*

Primer punto: intentemos profundizar un poco en la palabra *cuidado*. Si consultamos un viejo diccionario italiano encontramos en primer lugar una definición de cuidado como «interés atento y constante por alguna cosa o por alguien». Ya en esta primera definición el aspecto que sobresale de manera evidente es un cuidado entendido como una actitud psicológica con la que alguien se dirige a alguna cosa o a alguien. Una actitud de interés activo (atento tiene el sentido de activo) y constante, o sea un interés no intermitente, que se enciende y se apaga, sino un interés que se mantiene en el tiempo.

Luego encontramos un segundo matiz con el que se define la palabra *cuidado*, y es: cuidado como «gran compromiso y atención en el hacer». Aquí se subraya el aspecto operativo. Por lo tanto, cuidar es también hacer alguna cosa; pero, atención, es siempre un hacer acompañado de

una actitud psicológica de gran compromiso y de atención. Sin compromiso y atención no hay cuidado.

De estas dos primeras definiciones resulta, pues, que el cuidado es una relación: hay alguien que se ocupa de algo o de alguien. Estas primeras definiciones también ponen el acento sobre quién ofrece el cuidado más que sobre quién lo recibe, y dicen que quien dispensa el cuidado tiene la responsabilidad de hacer y de realizarlo con aquella actitud psicológica de la que hablábamos antes. En otras palabras, quien dirige la relación asume la responsabilidad de hacer con una actitud psicológica que comunica interés solícito, constante, comprometido y atento.

Hay una tercera definición en el viejo diccionario que reza que el cuidado es el conjunto de remedios para el tratamiento de una enfermedad. En este caso no hay referencia a una actitud psicológica: el cuidado más bien se identifica con una intervención de tipo físico, químico, biológico (el medicamento) sobre un cuerpo que se considera exclusivamente un sistema biológico en su corporeidad, un cuerpo, en cierta medida, sin alma. Se hace una intervención sobre el cuerpo que es cuidado desde el punto de vista físico y biológico sin el acompañamiento de una particular actitud psicológica, o sea, no necesariamente con interés, solícito, constante, comprometido, atento. Lo que estoy diciendo es que, de estas tres definiciones, las dos primeras subrayan el aspecto psicológico; la tercera no lo excluye pero no lo subraya.

Si consideramos juntas las tres definiciones podemos, pues, llegar a decir que es posible *cuidar sin cuidar de*, es decir, cuidar el cuerpo sin aquella actitud psicológica que identificaría el cuidado según las dos primeras definiciones. Es la experiencia que tenemos cuando estamos enfermos y encontramos médicos que, incluso con rigor, se ocupan de nuestro cuerpo sin ocuparse, sin embargo, del aspecto más perso-

nal y psicológico ligado a la enfermedad. Es más, desde esta óptica la personalidad del paciente se puede considerar un posible obstáculo a la terapia. Creo que con frecuencia esta actitud está relacionada con una defensa psicológica del médico. Se trata de una despersonalización probablemente conectada con la necesidad del médico de poner distancia entre él y el sufrimiento, para evitar una implicación demasiado fuerte. Pero la persona que se encuentra al otro lado, el enfermo, vive la experiencia de cuidados sin cuidado y acaba con una sensación de abatimiento: se siente humillado, no reconocido y, precisamente, desatendido como persona.

Para seguir mi reflexión, quiero subrayar precisamente este concepto: la posibilidad, el peligro de cuidar sin cuidar de... Este peligro lo tiene muy presente quien trabaja en la escuela infantil. Veamos por qué. El tiempo de la escuela infantil está marcado por los momentos de rutina: el momento del cambio, el momento de las comidas (que con los más pequeños es el momento de dar de comer), el momento de dormir. O sea, momentos en que nos dedicamos de manera exclusiva precisamente al cuerpo de los niños y las niñas, un cuerpo particularmente

exigente como es el del niño en la escuela infantil. Por esto las rutinas tienen un papel tan importante en la jornada y en las reflexiones educativas de quien se ocupa de la escuela infantil. Estos momentos se llaman rutinas precisamente porque se caracterizan por ser muy repetitivos: todos los días se realizan los mismos gestos, y muchas veces (una educadora de escuela infantil en un día cambia varias veces los pañales de, como mínimo, diez niños). Aquí radica el peligro: esta repetición puede enturbiar la actitud de cuidado, o sea conducir a cuidar el cuerpo en sus necesidades fisiológicas de manera rápida, un poco aséptica; por esto existe el riesgo de cuidar sin cuidar de..., o sea, sin acompañar estos gestos con una actitud de interés auténtico, constante, atento y



comprometido. En la escuela infantil hay conciencia plena de este peligro, hasta el punto de que muchas veces proponen dejar de llamar rutinas a estos momentos y llamarlos actividades de cuidado, con la intención precisamente de subrayar el aspecto de cuidar de... en términos de actitud psicológica.

Y no solo esto. Entre los dos y los tres años, la edad que aquí nos interesa de manera especial, el cuerpo del niño es un cuerpo que, según las etapas citadas por una cierta cultura educativa contemporánea, se entrena a hacer solo, a alimentarse y a limpiarse solo. Por lo tanto, a esta edad hay el peligro de que los adultos dejen este cuerpo solo un poco bruscamente e incluso un poco duramente y cuiden de él únicamente cuando no queda más remedio, cuando el niño no consigue hacerlo solo y acompañando este cuidar sin cuidado de un mensaje más o menos explícito de desaprobación: «¡Todavía tengo que darte la comida! ¡Otra vez te has hecho pipí! ¡Así no te harás mayor!» Todo esto, con la convicción de que es por su bien y en nombre de una autonomía que ya es la hora de conquistar.

He dicho, pues, que en la escuela infantil habría el peligro de un enturbiamiento de la actitud psicológica que acompaña al cuidado. ¿Pero por qué sería un peligro? ¿Qué peligro corre el niño? El peligro reside en el hecho de que aquel cuerpo corre el riesgo, precisamente, de ser tratado de manera apresada y de ser contemplado solo en sus necesidades fisiológicas, o un poco despreciado porque todavía no es autónomo, pero aquel cuerpo es el niño o la niña. Es un cuerpo, todavía incomprensiblemente atravesado por emociones sin nombre, fantasías inexpresables, intuiciones de pensamiento; es un cuerpo altamente impregnado de significados, y por esto altamente simbólico. Significados inaccesibles para el niño, de los cuales se siente invadido de manera concreta y caótica sin tener instrumentos para decodificarlos, y que solo en la relación



con el adulto aprende a traducir en un sentido reconocible, como recuerda gran parte de la literatura psicoanalítica, desde Klein a Bion, de Winnicott a Fonagy.

Lo que quiero decir es que la manera en que se coge aquel cuerpo, se toca, se mira, se sostiene, se rechaza... da significado a lo que aquel mismo cuerpo siente, experimenta y comprende de sí mismo. Lo repito: el niño se entiende a sí mismo a través de la manera como se lo coge, se lo toca, se lo mira. Comprende si es alguien o alguna cosa que se trata con interés constante, solícito y atento o si es alguna cosa o alguien que no merece esta atención, este cuidado, y que se puede tratar de manera apresada, aséptica, con rechazo. Es la manera como las manos y las miradas de los otros cuidan aquel cuerpo la que determina la forma de la pequeña persona que está luchando para aflorar, para construirse. Manos y miradas que cuidan sin cuidado, o que ya no cuidan de nada, obstaculizan o distorsionan el emerger de aquella persona; en cambio, manos y miradas que cuidan con cuidado, cada vez que es necesario e incluso cuando no lo es, promueven y sostienen la plena expresión de aquella persona.

El cuidado, pues, está hecho con la mente y con el cuerpo, para la mente y para el cuerpo. De modo que el niño o la niña corre un peligro de tipo evolutivo en temas de construcción del yo; es un peligro evolutivo respecto a la idea que se hace de sí mismo. Peligro particularmente elevado entre los dos y los tres años, porque el niño se encuentra en una fase muy delicada y decisiva para la construcción del yo.

Intentaré puntualizar. Mis consideraciones en torno al significado del cuidado me han conducido a afrontar dos cuestiones: en primer lugar, la idea de que el niño es su cuerpo y que es, por lo tanto, una criatura prevalentemente no verbal. En segundo lugar, la idea de que el mensaje de cuidado, hecho con la mente y con el cuerpo, y para la mente y para

el cuerpo, es un importante instrumento educativo para construir en el niño una imagen de un yo de valor. Profundicemos en estos dos puntos.

El niño es una criatura no verbal

Para empezar, una precisión: cuando digo no verbal, lo ratifico, me refiero a todos aquellos aspectos que se refieren no solo a la actitud del cuerpo, la sonrisa, las miradas, sino también a la postura, el tono de voz, el ritmo de la respiración, las pausas, los silencios, mientras que el contenido de las palabras, su significado, representa el aspecto verbal. Vamos al grano: el niño como criatura no verbal. Toda la literatura psicoanalítica describe un niño que se expresa a sí mismo, su mundo interno más profundo y escondido, a través del comportamiento, o sea, con el cuerpo más que con las palabras. Melanie Klein,¹ en particular refiriéndose a la edad preescolar pero no solo a ella, dice que el niño en vez de hablar actúa: el lenguaje del niño es el lenguaje del juego, que a esta edad es sustancialmente acción y es, por lo tanto, sobre todo lenguaje del y con el cuerpo.

Algunos estudios sobre la formación del yo² dicen que hasta los seis años el niño piensa en sí mismo en términos de acción, o sea que posee una concepción corpórea del yo. ¿Qué quiere decir esto? Que, hasta los seis años, si preguntas a un niño «¿Quién eres?, ¿Cómo eres?», te responde: «Yo sé jugar a pelota...», «Sé construir castillos con el Lego...». O sea, que se define a través de los comportamientos de juego y tiene una representación de sí mismo muy ligada a la acción, al cuerpo.

En esencia, hasta los seis años el niño es, sobre todo, su cuerpo; se comprende a sí mismo a través de su cuerpo; se comunica a través de su cuerpo.

Otro punto de reflexión. Piaget³ identifica en los dos años la edad en la que empieza la inteligencia reflexiva, es decir, la capacidad de tener imágenes mentales independientes de lo que se percibe en aquel momento.

Pero la inteligencia reflexiva del niño de dos a cuatro años (estadio preconceptual de la fase preoperativa) todavía está fuertemente anclada a los aspectos perceptivos, o sea, guiada por lo que captan sus sentidos y, por lo tanto, por los aspectos no verbales del contexto. Y todavía más. Hay algunas investigaciones⁴ en el ámbito de la psicología cognitiva que demuestran cómo hasta los seis años el niño es más sensible a los

estímulos visuales que a los auditivos: para comprender un concepto utiliza más el canal visual que el canal verbal. Por eso los libros para la infancia se acompañan de imágenes: porque es sobre todo el estímulo visual el que se procesa para comprender el texto narrativo leído por el adulto, de manera prevalente respecto al estímulo verbal.

Todo esto para subrayar que el niño de cero a seis años se percibe sobre todo como cuerpo y acción; comunica sobre todo con el cuerpo, por lo tanto a través del canal no verbal, y comprende sobre todo las comunicaciones no verbales.

Para que el mensaje de cuidado «tú para mí eres precioso» sea comprendido, debe expresarse, pues, con el cuerpo, y ha de dirigirse al cuerpo del niño.

Mensaje de cuidado y construcción de un yo de valor

En este punto surgen algunas preguntas que permiten profundizar sobre cuestiones ya señaladas: ¿por qué es importante que el niño comprenda este mensaje de cuidado? ¿Por qué hemos dicho que este mensaje sostiene y promueve el aprendizaje básico, transversal, que es el aprendizaje de sí mismo como un yo de valor?

Hay etapas evolutivas a través de las cuales se lleva a cabo la construcción del yo. Sin entrar en detalle en estas etapas, quiero recordar solo que según Margaret Mahler (1978) el yo, entendido como conciencia primaria de una sensación de individualidad («soy un individuo»), emergería de manera clara precisamente entre los dos y los tres años. Estas representaciones de uno mismo como individuo separado preparan el camino a la identidad, es decir, a aquel sentido de uno mismo con características peculiares, únicas, coherentes y constantes típico del adulto. Vayamos al grano. ¿Qué factores influyen sobre la calidad de la imagen que cada uno tiene de sí mismo? La literatura sobre el desarrollo psicosocial⁵ recuerda que son al menos dos: la opinión que cada uno da de sí mismo, como consecuencia de las experiencias de interacción con el mundo físico y social, y la opinión de los demás.

Consideremos más a fondo el segundo factor, que es el más inherente al discurso sobre el mensaje de cuidado. Efectivamente, si la construcción de una idea de yo de valor se basa también en la opinión de los demás, por esto el mensaje de cuidado resulta potentemente evolutivo,



porque comunica al niño «tú eres precioso», o sea, le envía una opinión sobre él altamente positiva, y representa, pues, una pieza fundamental para la construcción de la representación de sí mismo como un yo de valor.

Hemos dicho que el aprendizaje de sí mismo como un yo de valor es una adquisición básica y transversal, y lo es como mínimo en la medida en que construye la capacidad de autonomía. De hecho la autonomía en el hacer, en la originalidad de las iniciativas, en afrontar y resolver los problemas, en las relaciones sociales, tiene transversalmente, en la raíz, una representación de sí mismo como un yo de valor a través del cual el niño se dice: «Lo puedo hacer: puedo ponerme a prueba, puedo intentar resolver este problema, puedo comprometerme en las relaciones con mis compañeros y pactar, puedo esforzarme en explorar los objetos, en construir un castillo con piezas, en expresarme con los colores... con la expectativa razonable de conseguirlo de manera satisfactoria y eficaz.»

Por lo tanto, al menos son dos las razones por las que es importante que los contextos educativos para la infancia comuniquen al niño, y en particular entre los dos y tres años, el mensaje de cuidado «tú para mí eres precioso»: primero, porque el niño de esta edad se encuentra en un momento evolutivo crucial para la construcción de la propia imagen, pero también porque promover en el niño la adquisición de un yo de valor es básico para construir el niño autónomo que la educación infantil tiene como objetivo educativo.

El lenguaje no verbal de los contextos educativos para los niños de dos a tres años

Llegamos a las características que debería tener un contexto educativo dirigido a los niños entre los dos y tres años para que comunique un mensaje de cuidado. La pregunta ahora es: ¿cuál debería ser el cuerpo de estos contextos educativos? ¿Cuál es el lenguaje no verbal a través del cual se puede comunicar el mensaje de cuidado que sostiene el aprendizaje de uno mismo como yo de valor y, entre otras cosas, el niño autónomo? ¿Cuáles son los aspectos no verbales de los contextos educativos dirigidos a niños entre dos y tres años que pueden vehicular este mensaje? ¿Cómo pueden comunicar este mensaje? Para este propósito he distinguido dos dimensiones: el contexto entendido en un sentido más amplio –los espacios, los muebles, los materiales y los tiempos– y el cuerpo del maestro, su lenguaje no verbal. Las propuestas que haré tienen como referencia, entre otros, algunos instrumentos de autoevaluación para la escuela infantil y el parvulario, como el ECERS-R (1998). He querido referirme tanto a la escuela infantil como al parvulario, ya que la edad que nos interesa, los dos/tres años, pertenece a la escuela infantil, pero las recientes políticas para la infancia invitan a verla como edad puente que podría, en cierto modo, ser asumida por el parvulario.

Mensajes de cuidado que pasan a través de los espacios, el mobiliario, los materiales

Para comunicar cuidado al cuerpo del niño, los espacios, el mobiliario y los materiales de un contexto de educación infantil han de ser, en primer lugar, seguros y bien mantenidos, han de decir al niño: «Me preocupo por tu salud.» Éste es un mensaje de cuidado fundamental.

Además, también deberían ser espacios, mobiliario y materiales a la medida del niño, cómodos y ergonómicos, que le comuniquen: «Me importa que estés cómodo.» Creo que este aspecto no debe subestimarse. De hecho, precisamente utilizando instrumentos de autoevaluación en diversos contextos, con frecuencia he encontrado, por ejemplo, la presencia de sillas demasiado altas, en las que los niños no llegan con los pies al suelo, o bien demasiado bajas, en las que a penas llegan a poner los codos sobre las mesas.

La cualidad y el cuidado superiores vienen dados por espacios, muebles y materiales esmerados y cuidados, que expresan: «Pongo de mi parte, lo pienso personalmente.» El maestro cuida de tan cerca el ambiente que cuando se entra en él se capta su personalidad. El mensaje que se da al niño en este caso es: «Me importa no solo tu salud y tu comodidad, sino que eres tan precioso para mí que también quiero, a través del ambiente, darte concretamente algo mío, acariciarte, proponerte situaciones placenteras.»

Espacios, mobiliario y materiales para expresar cuidado también tendrían que ser negociables, o sea, permitir al cuerpo del niño opinar y ser escuchado, encontrar su impronta, sus deseos y sus propuestas para satisfacerlos. Encontrar su impronta, por ejemplo, en los espacios libres para dar espacio y responder a su deseo de correr, en los escondrijos contruidos para responder a su deseo de esconderse y estar solo, en los materiales de juego puestos a su disposición, escuchando y respondiendo a sus deseos de juego.

Mensajes de cuidado que perduran en el tiempo

Por lo que respecta a la gestión del tiempo, otra dimensión educativa crucial de los contextos de educación infantil, el mensaje de cuidado



mensaje de cuidado? ¿Lo tenemos presente? Los tiempos que expresan cuidado están atentos a las exigencias del niño, de su cuerpo, y son negociables sobre estas bases. Me vienen a la memoria muchas situaciones, en la escuela infantil y en el parvulario, donde, por ejemplo, se da el agua al final de las comidas, por toda una serie de motivos; por ejemplo, porque si se les da primero los niños la derraman y es frustrante para ellos haber hecho un pastiche... El tema es que aquí la exigencia del cuerpo del niño, su necesidad de beber cuando tiene sed mientras come, no se escucha ni se respeta.

Mensajes de cuidado y cuerpo de los maestros

El último punto que quiero tocar se refiere a los mensajes de cuidado y el cuerpo de la maestra, su lenguaje no verbal. Para esto os propongo una serie de preguntas y algunos ejemplos. ¿Cómo acojo y saludo físicamente

básico pasa por el respeto de los tiempos fisiológicos del cuerpo infantil, el respeto de los tiempos del apetito y del descanso, que dice al niño: «Me importa tu salud.»

Para comunicar cuidado deberían ser, también, tiempos ergonómicos, o sea, dentro de los que el niño puede mantener sus ritmos, quizás un poco más lentos o más rápidos que los ritmos institucionales, y que le dicen: «Me importa que estés cómodo.»

Y no solo esto. El mensaje de cuidado pasa a través de tiempos cuidadosos y cuidados, o sea, pensados también en su transcurrir menos visible para continuar diciendo al niño: «Eres tan precioso para mí que no olvido ocuparme de ti, de tu cuerpo, de cómo estás en cada momento.» Pero hay que estar atentos a los tiempos invisibles; por ejemplo, a los tiempos del paso de la clase al lavabo: ¿qué le pasa al cuerpo del niño? ¿Cuánto tiempo dura la espera? ¿Dónde se sienta? ¿Está presente, en estos tiempos invisibles, el

al niño cuando llega? ¿Me pongo a su altura? ¿Estoy de pie? ¿Le sonrío? ¿Qué tipo de comunicación le traspaso? Por ejemplo, cuando los niños vuelven a la escuela después de las vacaciones, el lenguaje no verbal de las maestras, ¿qué expresa? ¿Expresa «Bienvenidos, qué ganas tenía de volver a verte» o «No tengo ningunas ganas de estar aquí, qué lata, volver a trabajar, se han acabado las vacaciones»?

Ahora voy a dar un ejemplo positivo. Tuve la ocasión de asistir a una acogida de la mañana en un parvulario organizado según criterios que expresan, a mi parecer, un fuerte mensaje de cuidado. Una maestra estaba en el umbral para acoger, y acogía con un lenguaje no verbal que expresaba cuidado, o sea que decía: «Estoy aquí y te espero precisamente a ti.» Saludaba a cada niño y niña y a cada padre y madre cuando llegaban, intercambiando alguna palabra, sin prisa, inclinándose a la altura del niño, sonriéndole y acariciándolo. Después el niño entraba y se integraba al juego que se estaba realizando en la clase con la otra maestra.

Esto por lo que se refiere a la acogida. Pero también es importante preguntarse: ¿qué expresa mi no verbal en el momento de la despedida, «Por fin te vas y yo vuelvo a casa» o «Los dos estamos cansados, vamos a descansar... Estoy un poco triste por dejarte; de todas maneras, qué bien que nos veremos mañana»?

Y todavía más: ¿cómo y dónde estoy a la hora de ir al lavabo? Es un momento especialmente delicado, porque, respecto a la construcción de un yo de valor, es el momento en el que se cuidan aquellas partes del cuerpo, del yo, que son menos agradables; respecto a las cuales, pues, el niño puede tener más dificultad de representarse como alguien que va bien en todo y por todo, y más fácilmente corre peligro de percibirse como alguien que puede ser desagradable. Por lo tanto, en este sentido, respecto a la construcción de la propia imagen que pasa a través del cuerpo, es un momento particularmente impor-

tante. Entonces la pregunta es: ¿estoy con él y cuido activamente de su cuerpo mientras hace pipí y caca o bien, ya que se trata de partes «bajas», lo mando hacer al personal más «bajo»?

A propósito del dónde estoy en el momento de comer: creo que el parvulario es el único ciclo en que las maestras no comen con los niños. En la escuela infantil y en la escuela elemental italianas, efectivamente, las educadoras y las maestras se sientan a la mesa con los niños durante las comidas. Por lo tanto, me pregunto: ¿qué comunica a los niños una mesa únicamente con las maestras? Es cierto que la maestra puede decir: «Os dejo entre vosotros, libres de la presencia incómoda del adulto...» Depende, no obstante, del cómo se está en la mesa de los adultos; por lo tanto, otra vez el lenguaje no verbal de los maestros. Una actitud intolerante en los gestos, en las miradas, en las señales, podría expresar deseo de aislamiento, podría decir: «Me tomo un momento de descanso, y por lo tanto en este momento no quiero saber nada de ti.»

Un último aspecto crucial se encuentra en los microcontactos corporales: ¿cómo limpio la nariz de los niños? He visto maneras de limpiar la nariz de los niños que forman parte de aquellos gestos mecánicos que se repiten mil veces; por ejemplo desde detrás, sin avisar al niño... Gestos mecánicos que pierden cualquier matiz de cuidado, que cuidan sin cuidar de.

Y luego, ¿cómo cojo a los niños de la mano? Y más todavía. El momento de desnudarse y vestirse: ¿cómo me sitúo con mi lenguaje no verbal respecto a las dificultades o a las no capacidades de los niños? Estas preguntas, que resumo en la pregunta «¿qué comunico con mi cuerpo al cuerpo del niño?», pueden ser sofocadas o barridas por las maestras por diversos motivos. He identificado cuatro por lo menos. En primer lugar, la repetitividad: ¿quién sabe cuántas narices se limpian a lo largo de un día! Es más probable, pues, que en la repetitividad se pierda la actitud de cuidado y se sustituya por la prisa del



gesto mecánico. En segundo lugar, la prisa: si tengo tantos niños y he de salir a fuera porque luce un buen sol, no tengo tiempo para una actitud de cuidado, o, mejor dicho, no tengo la cabeza para una actitud de cuidado; mi cabeza ya está en todo lo que tendré que hacer luego, no en el niño que estoy ayudando sino con todos y con tantos como tendré que ayudar...

Además, en la escuela para la autonomía, la pregunta del cómo me sitúo con mi cuerpo respecto al cuerpo del niño puede ser sofocada por el hecho de que, precisamente, mi deber de enseñante es promover la autonomía; por lo tanto, es bueno que el niño aprenda a abrocharse los zapatos él solo... y si no lo hace lo miro con un lenguaje no verbal que expresa: «¡Pero lo ves, qué pequeño que eres!»

Esta convicción se aproxima a otra idea que aleja el cuerpo del maestro del cuerpo del niño, y es: «Del cuerpo no cuido porque soy una maestra seria y profesional, y mi deber es cuidar la mente.» Como más alto vayamos en los niveles educativos, más fuerte se hace este prejuicio.

Una última pero fundamental consideración. Para poder comunicar cuidado auténticamente es fundamental sentirse objeto de cuidado. Con esto quiero decir que el maestro que se siente desatendido en su profesionalidad más difícilmente estará dispuesto y disponible para desarrollar una actitud de cuidado hacia los niños. La pregunta en este punto es: ¿quién y cómo puede comunicar cuidado a la profesionalidad de los maestros?

Es una pregunta compleja, que puede responderse a distintos niveles. Quiero referirme aquí a lo que Urie Bronfenbrenner⁶ llama nivel de macrosistema, es decir, el de las políticas culturales y administrativas. Desde este punto de vista, de manera extremadamente sintética, me atrevo a decir que comunicar cuidado a la profesionalidad del maestro para que pueda comunicar a su vez cuidado a los niños puede significar para los políticos tres cosas al menos:

- Trabajar por una cultura que valore a la infancia y a la función educativa.
- Elaborar y llevar a cabo políticas que tutelen la adecuación de las condiciones de trabajo (retribuciones adecuadas, respeto de los derechos básicos, de relaciones numéricas, de horarios, de espacios... que promuevan comodidad y serenidad).

- Elaborar y desarrollar políticas de apoyo a la profesionalidad docente (reconocimiento del deber-derecho a la formación, a espacios, tiempos, figuras de coordinación y asesores para pensar). ■

Referencias bibliográficas

BRONFENBRENNER, Urie: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.

HARMS, Thelma, y otros: *Escala ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale - Revised version. 1998)*. Escala de evaluación de contextos educativos infantiles. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, 2002. Versión española de María José Lera y Ruth Oliver. Documento interno.

KLEIN, Melanie: *El psicoanálisis de niños*. Barcelona: Paidós, 1987.

PIAGET, Jean: *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

Notas:

1. KLEIN, M.: *El psicoanálisis de niños*. Barcelona: Paidós, 1987.
2. EMILIANI, F.; CARUGATI, F.: *Il mondo sociale dei bambini*. Bolonia: Il Mulino, 1985.
3. PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
4. LEVORATO, M. C.; DE ZUANI, E.: «Lo sviluppo dei processi di integrazione di informazioni visive e verbali, congruenti, incomplete e incongruenti», a *Giornale Italiano di Psicologia*, núm. 2/1987, p. 459-478.
5. EMILIANI, F.; CARUGATI, F.: *op. cit.*
6. BRONFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.

Donatella Savio, pedagoga

Garabatos teatrales

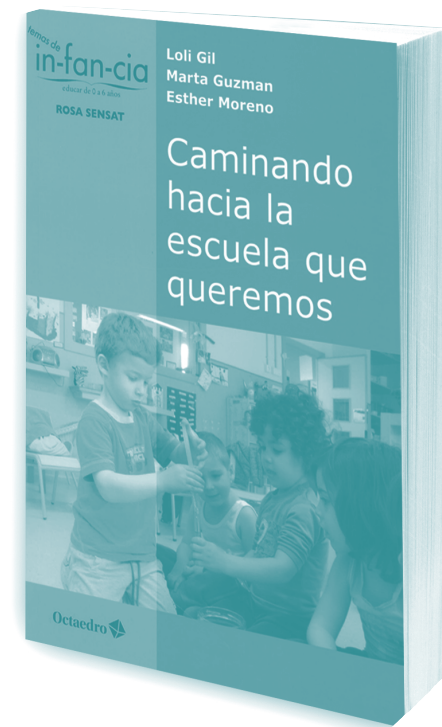
Mariano Dolci

Los libros de Mariano Dolci destilan la profunda y cuidada experiencia de su trabajo con niños en las escuelas infantiles de la ciudad italiana de Reggio Emilia; una experiencia profesional construida en equipo con las compañeras de las escuelas, en un debate permanente entre la experimentación, la reflexión y la teoría.



Caminando hacia la escuela que queremos

Loli Gil
Marta Guzman
Esther Moreno



En el libro se desgranán pequeñas, o quizás grandes, realidades de la vida cotidiana en el parvulario, a través de las cuales las autoras, de manera llana, aparentemente sencilla, muestran la extraordinaria curiosidad y capacidad de los niños, con la presencia de una maestra atenta a todo aquello que hacen y descubren, ya sea en grupo o individualmente.

Compartir la escuela que queremos es posible, como nos muestran las autoras del libro que ahora tienes en las manos. Para ello hay que estar dispuesto a compartir proyectos, dudas, ilusiones, intereses y saber que hay que darse tiempo.

Poesía entre cucharas

Yolanda Embiz

Este texto recoge la experiencia que nace de situaciones vividas durante el momento de la comida, y que se fue ampliando a las familias en una escuela de Madrid.

Este proyecto surgió en la Casa de Niños de Rascafría (Madrid) durante el momento de la comida, con un grupo heterogéneo de ocho niños de edades comprendidas entre los 18 meses y los 3 años, en el curso escolar 2010-2011.

La actividad se llevó a cabo el último trimestre del curso (abril-julio).

La idea surgió del interés que en los niños despertaba recitar poesías en el momento de la comida, todas ellas relacionadas con hábitos de vida saludable.

Cada día los niños iban aprendiendo palabras nuevas, ampliando vocabulario, inventando palabras que rimaran y, sobre todo, la actividad despertaba en ellos una curiosidad cada vez mayor. A medida que se iba avanzando en el proyecto, las familias se iban involucrando cada vez más, llevándose fotocopias de las poesías a casa para aprendérselas con sus hijos, e incluso trajeron nuevas al grupo.

En vista del interés suscitado, se les entregó a las familias una documentación que fundamentaba la importancia de la poesía en la educación infantil.



A lo largo del trimestre las poesías que se iban aprendiendo se colgaban en las paredes, acompañadas de dibujos significativos que ayudaban a los niños a identificarlas. También se elaboró un portafolio con todas ellas, que situamos de forma accesible en su rincón de biblioteca para que pudieran verlas y manipularlas cuando desearan.

La iniciativa y el interés fueron creciendo hasta el punto de aportar sus propias ideas, como la de grabar las poesías en una grabadora, recitándolas cada uno con su propia voz. Cada niño elegía la poesía con la que más se identificaba, que le resultaba más atractiva, que le llamaba más la atención por novedosa...

Todos participaban, incluso los más pequeños a su manera, que también captaban y repetían las diferentes entonaciones, ritmos, musicalidades... de cada uno de los poemas. Incluso Santi, de 18 meses, se atrevió con una composición: «¡O me uta a opa e me ancho a opa!»

Cada viernes añadíamos un poema nuevo y un niño se llevaba a casa las grabaciones y el portafolio para compartírselos con su familia, en lo que se convertía en un momento especial para todos.

La experiencia tuvo tanto éxito que se me ocurrió prepararles una sorpresa: un cuadernillo de poesías personalizado para cada uno de los niños que contenía cada uno de los distintos instantes del momento de la comida: aseo, comida, aseo, siesta, juego y salida. En él se iban relacionando los hábitos alimentarios saludables con sus gustos e intereses.

Como broche final, pudimos entregarlo y compartirlo con niños y familias en un encuentro de fin de curso de todas las casas de niños de Lozoya en el mes de julio.

Con estas actividades se ha pretendido crear un contexto adecuado para que los niños sean capaces de:

- Desarrollar capacidades de atención, memoria, escucha y respeto.
- Conocer a través de las poesías hábitos de vida saludable.
- Respetar la diversidad cultural.
- Desarrollar progresivamente su autoestima.
- Expresar sus gustos, intereses e inquietudes y compartirlos con sus compañeros y familiares.

- Favorecer la transmisión de textos populares.
- Ampliar vocabulario.
- Identificar por medio de dibujos y letras poesías relacionadas con los hábitos alimentarios.
- Aprender algunas poesías.
- Expresar sentimientos y deseos a través de diferentes lenguajes.

Y de cara a las familias, esta actividad ha permitido:

- Participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
- Implicarse en las actividades de la escuela.
- Crear un clima de confianza en la educadora y en el momento educativo de la comida.

De esta experiencia significativa hemos aprendido todos a tomar conciencia de que en el momento de la comida se puede disfrutar y aprender a la vez, y es tan importante y enriquecedor como cualquier otro momento del día.

Cada día lo vivimos como una experiencia nueva, deseando con ilusión compartir nuestro momento de comer juntos, que se ha convertido en un verdadero placer.

Este proyecto no se hubiera llevado a cabo sin el interés y entusiasmo que mostraban los niños cada día, convirtiendo este encuentro en un momento mágico, en el que además había cabida para las letras, el amor y la dedicación a un campo maravilloso como es el de la educación infantil. ■

Yolanda Embiz, maestra de educación infantil

Pinturas negras

Alexandra Mediavilla

El negro es un color que a veces se relaciona con el miedo, con la oscuridad, con lo tenebroso, pero no por eso deja de atraer a niños y niñas. Las luces y sombras, la noche y el día, los contrastes, resultan atractivos e incitan a «probar», a «descubrir», a «explorar».

Las posibilidades son infinitas: negro sobre blanco, o blanco sobre negro; las texturas, los soportes, los materiales, los procesos, las emociones, el cuerpo..., el propio placer y la acción.



*Niños y niñas de 4 años.
Soporte: cartón.
Materiales: témperas negras y blancas*



*Niños y niñas de 4 años.
Soporte: cartulina negra.
Materiales: témpera blanca.*

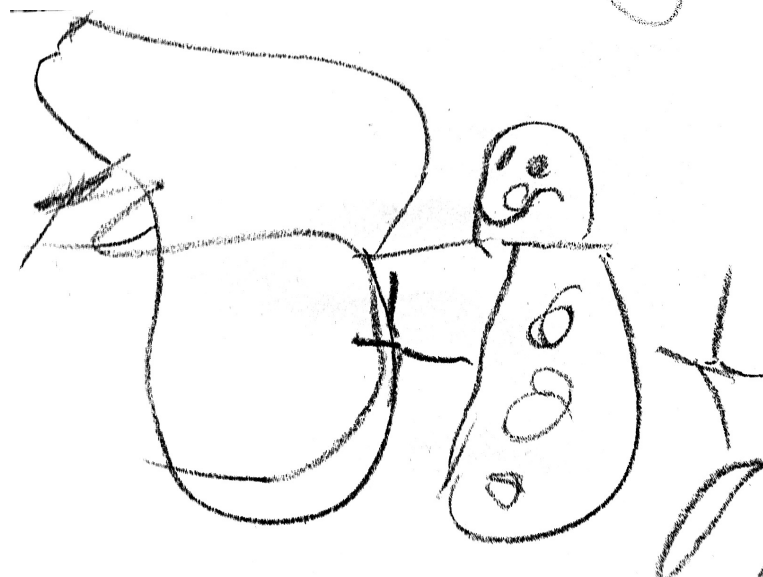
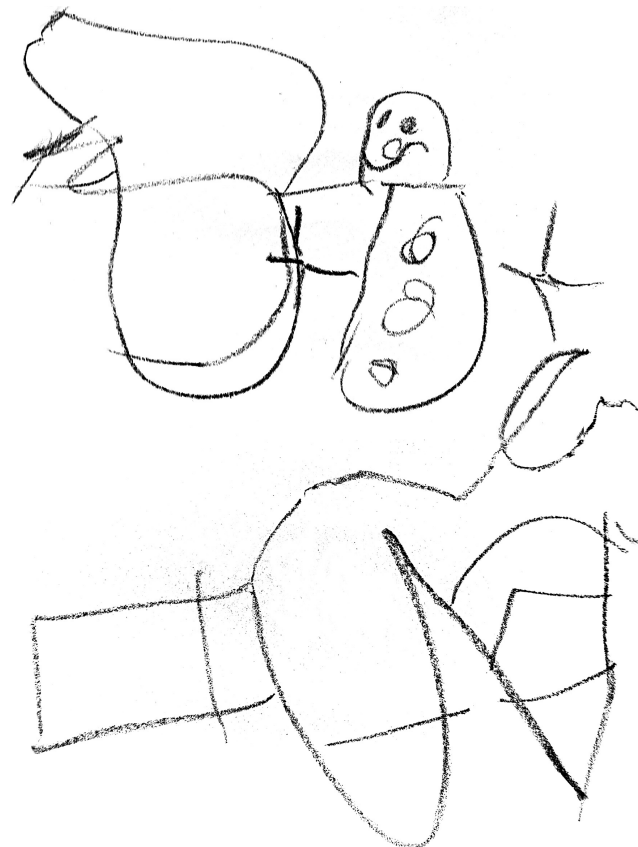


*Niños y niñas de 2 años.
Soporte: cartulina negra:
Materiales: témpera blanca,
tapones diversos y pinceles.*





Niños y niñas de 3 años.
Soporte: cartulina negra.
Materiales: cera blanda y tiza de color blanco.



El diario como elemento de reflexión

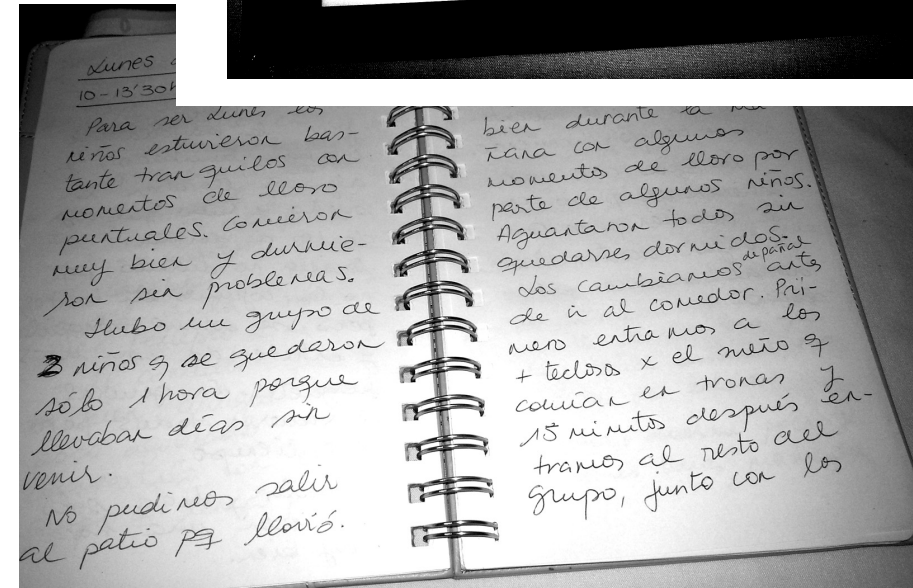
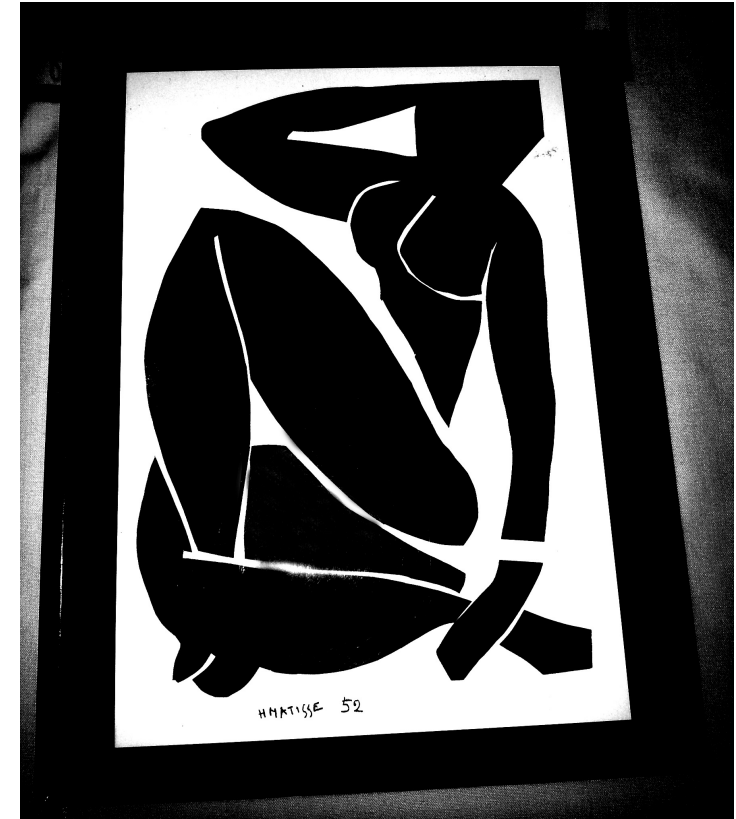
Yaiza Corujo

La experiencia de documentar hace posible el análisis, la reflexión, el debate compartido y la transformación de nuestras actitudes y de la escuela. El diario de grupo permite a la autora recoger las observaciones sobre su propia práctica para después reflexionar sobre ella, modificar las actitudes, las experiencias y sobretodo la mirada hacia el niño.

Mi experiencia en escuelas infantiles municipales de 0 a 3 años, desde hace ya varios años, me llevó a plantearme que, en muchas ocasiones, la falta de medios y materiales en algunos centros empobrece el trabajo que se hace. No puedo cambiar la situación actual, pero puedo mejorar mi práctica y ajustarla para ofrecer un espacio óptimo de aprendizaje (a pesar de las dificultades).

Este curso estoy en un grupo de niños y niñas de dos años. Comencé por hacer una evaluación de lo que les ofrecía y decidí rediseñar el espacio del grupo, transformarlo en un área con tres zonas de juego.

Y, además, elegí centrarme en documentar, por escrito, los momentos de actividad en esas zonas. Así fue como inicié mi «Diario de grupo», donde reflejo lo que ocurre en los distintos espacios: los intereses y efecto que producen en los niños los materiales elegidos (en su mayor parte son materiales diseñados con elementos desechables), el uso que les dan, los juegos que organizan, los conflictos que surgen y la forma que tienen de resolverlos, en qué momentos demandan mi intervención, etc.



Lo más importante del diario es que me «obliga» a moverme del centro, a dejar que el juego, la actividad, fluya. Me invita a detenerme, a observar con más atención, a decidir cuándo y cómo intervenir. Todos mis sentidos están enfocados a captar la información que aportan las situaciones que se van dando en el momento del juego, algunas de las cuales se me hubiesen escapado sin el recurso del diario.

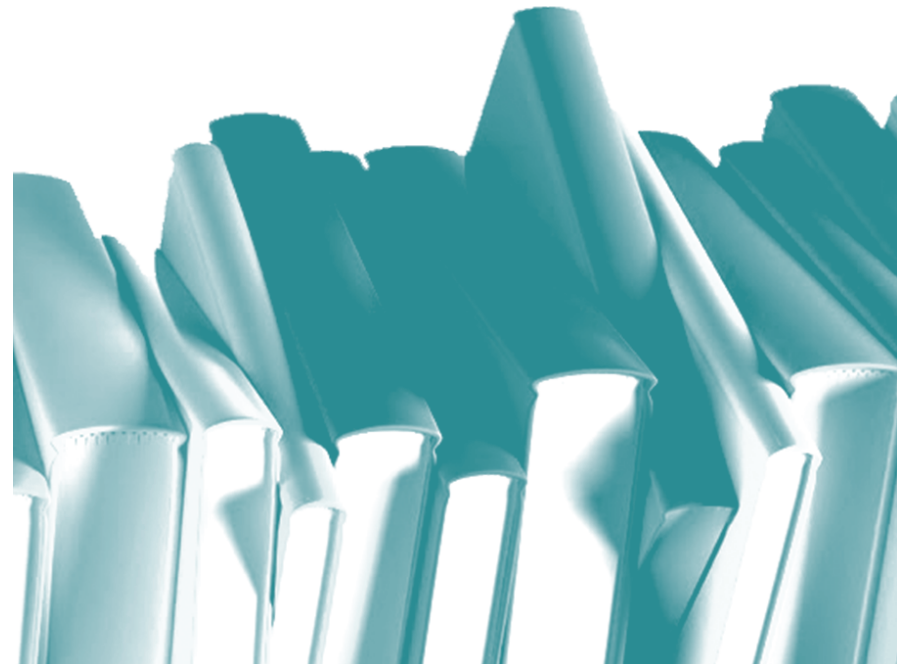
Me doy cuenta de que con las notas que recojo he ajustado mucho más mi mirada sobre los niños. Al estar más atenta, y al poner por escrito lo que observo, tomo conciencia de los progresos individuales de cada niño y niña, así como de los cambios por los que va pasando el grupo. El diario también me ayuda a despejar dudas a la hora de evaluar algunos aspectos.

Antes documentaba con imágenes, con fotos y algún vídeo. Ahora, acompaño las notas que escribo con fotografías que refrendan los datos sobre la actividad recogida.

El «Diario de grupo» se ha convertido en un compañero que me ayuda a tener una mirada más rica de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. ■

Yaiza Corujo, maestra de educación infantil y miembro del Consejo de redacción de *Infancia* en Canarias

Visita la tienda virtual 
www.que-libros.org



Mirando desde la Facultad

La experiencia del estudiante universitario sobre la documentación de los procesos de aprendizaje del niño adquiere significado cuando tomamos contacto con un grupo de escuela infantil por primera vez, pues suele ser común que el aprendizaje en la facultad sea más bien teórico, y la aplicabilidad significativa quede en un segundo plano.

La enseñanza universitaria resulta ser en ocasiones paradójica, al darse situaciones en las que, por ejemplo, el profesor hace hincapié en aquello de lo creativo que ha de ser el futuro maestro, o de la importancia que el aprendizaje del niño sea lo más significativo posible, pero luego estas ideas se quedan en aportaciones teóricas, que no se ven reflejadas en el modelo de enseñanza del propio profesor universitario, que en ocasiones es opaca, carente de significatividad y que genera en los estudiantes momentos de incertidumbre acerca de cómo proceder cuando llegue a una escuela infantil. En mi opinión, es de vital relevancia que el profesor universitario esté actualizado y sepa qué es lo que se cuece en una escuela infantil del siglo XXI. Solo de este modo conseguirá transmitir a los estudiantes una docencia actual para la escuela real.

El maestro de educación infantil tiene un papel muy valioso para con los niños: observar, saber qué y cómo mirar, respetar ritmos, orientar, son puntos clave del día a día en la escuela. Durante la carrera de magisterio se incide en la importancia de la observación. El *diario* se nos presenta como una herramienta ideal para valorar y comprender el proceso de aprendizaje del niño y para retomar esas notas, en cualquier momento, y concluir aspectos que en un principio no pudimos o no supimos volcar con claridad, o nos pasaron desapercibidos. Asimismo, la autoevaluación docente nos ha sido planteada como un aspecto relevante del proceso de documentación.

Cómo observar a los más pequeños, cómo documentar dichas observaciones y cómo respetar los procesos de aprendizaje son aspectos que se

recogen en una de las asignaturas de la carrera. Sin embargo, sucede que, en lugar de dar pie a acceder a diferentes modelos de documentación, a observar cómo se utilizan en la práctica, es una de las asignaturas más teóricas a las que asisto. En clase nos dicen que la observación sistemática es crucial para determinar el desarrollo del niño en múltiples aspectos, nos muestran algunas herramientas e instrumentos para recoger dichos datos –diarios, las escalas, etcétera–, pero se echa de menos una conexión real con la escuela para ver cómo estos instrumentos, en principio teóricos, se transforman en testimonios de la vida del grupo.

Es en la realidad de la escuela donde cobra sentido. Tal vez lo que ocurre es que aún no se ha logrado una conexión total entre las asignaturas propiamente dichas y la realidad de la escuela. Pienso que falta conectar lo teórico y lo práctico. No cómo podrá hacerse, pues también es cierto que la carga docente del maestro universitario dificulta que se estrechen dichos lazos.

Sin embargo, algún día, de algún modo, tendrá que conseguirse. Si la educación necesita un cambio, lo necesita en todas las etapas, y esta, la de la formación inicial, no puede y no debe ser menos. ■

Miriam Vázquez, estudiante de 4º curso del Grado de Magisterio en Educación Infantil
Miembro del Consejo de redacción de *Infancia* en Canarias

Cosas que parten de lo que **dicen** los niños...

En el día a día con los niños y las niñas de nuestro grupo, al escucharlos, mirarlos y procurar entenderlos, van surgiendo situaciones espontáneas que pueden ser buenos puntos de partida para presentarles nuevos retos.

Sílvia Majoral

No estamos dentro del cuento

El curso pasado estaba contando un cuento al grupo de tres años e hice como si un personaje se dirigiera a ellos. Ya no recuerdo ni qué cuento era ni qué dije exactamente, pero podría ser como si el lobo dijera: «¡Ahora os comeré a vosotros!», o algo así. Inmediatamente, Marina me dijo: «¡Nosotros no estamos dentro del cuento!» Aquella frase me gustó mucho y se quedó en un rincón de mi cerebro. La apunté y fui cavilando días y días. Era una expresión muy buena, dicha en el momento oportuno: la niña tenía toda la razón.

Al cabo de unos días les devolví la frase:

–El otro día, cuando os contaba un cuento, Marina me dijo que no estaba en el cuento. ¿Os gustaría meteros dentro de un cuento? Mientras les proponía esto, sostenía un pliego de hojas en blanco.
–No cabemos –decía Mamadou–. Somos «grandes».

Entonces les enseñé un cuento de un elefante y les dije:

–¿Y cómo es que un elefante, que es mucho más grande que nosotros, está dentro de un cuento?

–Lo podemos imaginar –resolvió Ona–. Hacemos el dibujo y ya está.

–Si nos metemos en un cuento, ¡los padres no nos encontrarán! –decía Eric.

¡Qué sorprendente es la facilidad con que pasan del mundo real al imaginario y cómo lo mezclan!

A partir de aquí, nos dedicamos cada día a hacer un trocito de un cuento en el que ellos eran los protagonistas. Fue divertido, porque querían crear situaciones de miedo, pero de vez en cuando les daba tanto miedo que alguien decía: «¡Yo quiero salir del cuento!»

–Estamos en una cueva oscura.

–¡Yo sé dibujarla! ¡Qué miedo!

–Y gritamos.

–Se cierra la puerta y todo está oscuro.

–¡Qué miedo tengo!

–Dentro de la cueva topamos con algo peludo.

–¡Ay! Es la cueva de los osos.

–Salimos corriendo, corriendo.

–Y encontramos un río.



- Y salimos de la cueva.
- Y vimos peces.
- Y nos persiguió un tiburón.
- ¡Con dientes puntiagudos!
- Salimos del río y ¿ahora qué pasa?
- Sí, y ahora sale un monstruo.
- ¡Y un dragón!
- ¡Yo no quiero entrar en la cueva!
- ¡Yo tampoco! –Laia.
- Es que quizás este cuento da demasiado miedo, ¿no?
- Sí...
- ¿Todos los cuentos dan miedo?
- No.
- ¿*Los tres cerditos* da miedo?
- Sí, porque sale el lobo.
- ¿Y *Caperucita*?
- También.
- ¿Y *Blancanieves*?



- Sí... ¡la bruja!
- Los lobos, las brujas, los monstruos... dan miedo.
- Pero hay cuentos que no dan miedo.
- Pues... salimos del río y...

A partir de ahí hicieron aparecer príncipes y princesas, caramelos y fiestas porque así algunos lo querían. Salió una bruja mala... pero todo terminó bien y los niños salieron del cuento y volvieron a casa y a la escuela.

Cada escenario o ilustración los hizo un voluntario: Blanca sabía hacer cuevas, Eric sabía hacer tiburones... y hacíamos fotocopia para todos. Después cada uno acababa de hacer sus retoques. Se dibujaron ellos mismos y preparé los veinticinco personajes para cada uno. Fue mucho trabajo recortar y poner palitos a tantos títeres, pero valió la pena.

Las familias cuando recibieron el sobre con el cuento y las explicaciones de cómo lo habíamos hecho estaban encantadas y decían que sus hijos no paraban de jugar en casa y de explicarlo una y otra vez.



Círculos en el agua

Junto a la escuela está el parque de El Guinardó. Vamos a jugar allí una tarde por semana; les gusta mucho el agua de las balsas. Están aprendiendo la canción «Ya llueve», y este curso llueve mucho. Se fijan en cómo las gotas de lluvia al caer crean círculos en los charcos igual que los que dibujan ellos con palillos en la balsa del parque.

Cierto día les propongo jugar a dibujar sobre el agua en clase. «¿Cómo lo haremos?» «¡Con rotuladores no!», dicen.

Mueven el agua con las manos, hacen círculos, ondas y remolinos. Después les ofrezco palitos y cuentagotas y hacen gotas como la lluvia.

Y también hacen llover sobre las hojas de capuchina. Es precioso cómo se mueven, se juntan y resbalan...

Un tobogán de agua

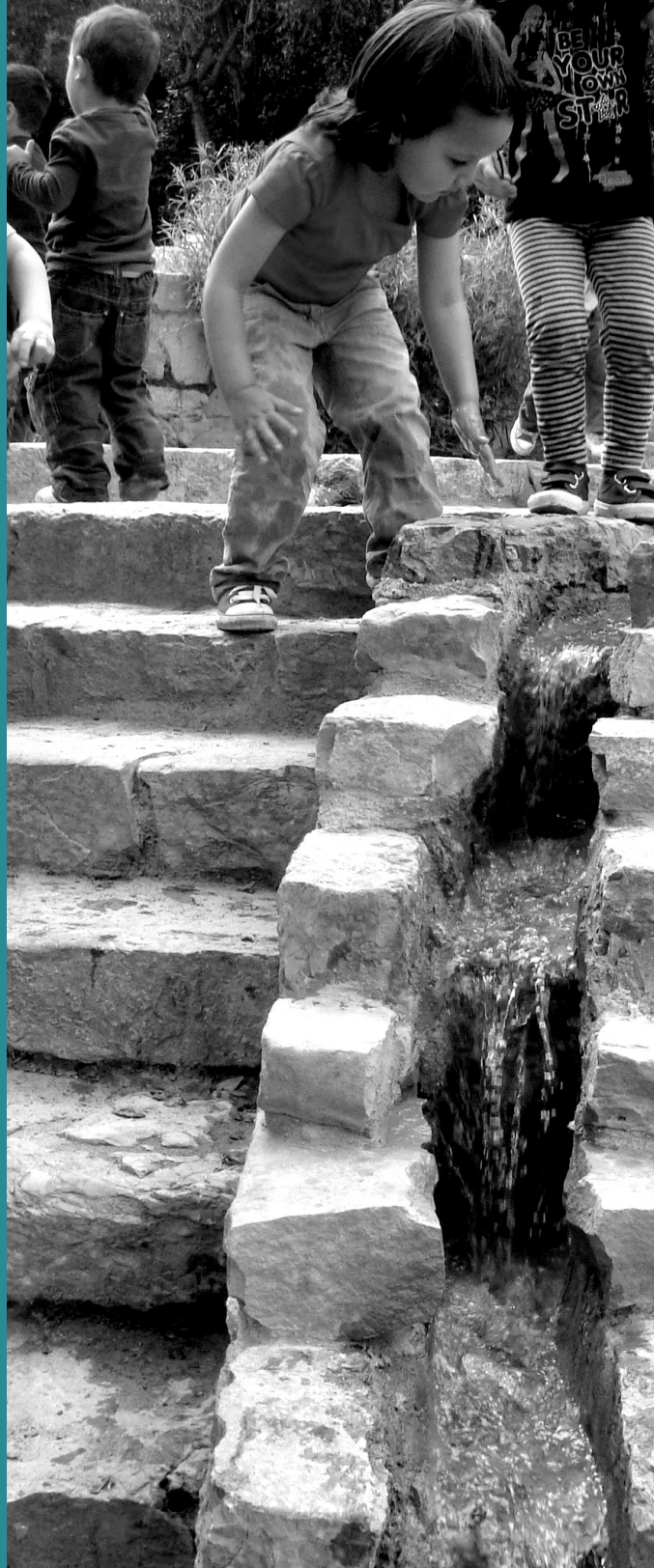
Lo que más les gusta del parque, como dicen ellos, es el tobogán de agua. El agua baja desde la balsa de arriba dando saltos y pasando por canales. Ellos sueltan palitos o hojas y los persiguen hacia abajo.

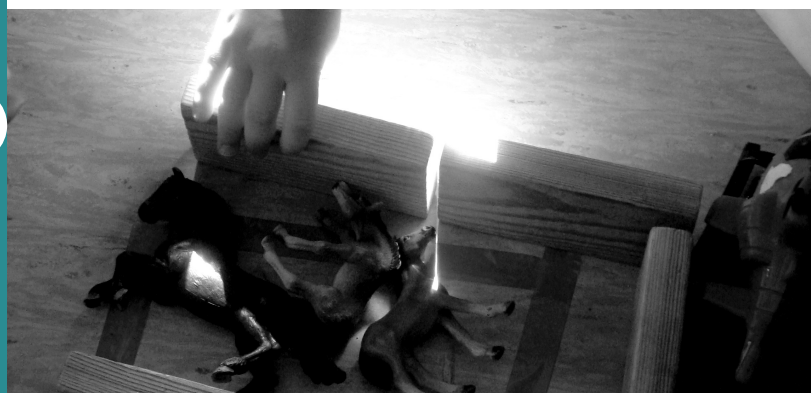
Por ello propongo al grupo que por la mañana juega en el rincón del agua si quieren hacer un tobogán de agua como el del parque. La idea les encanta y se ponen a ello enseguida.

Tienen claro que lo primero que deben hacer es inclinarlo para que el agua corra. Buscan formas de aguantar las bandejas verticalmente y luego añaden piedras para que no resbalen. La construcción les está dando problemas, y entre todos van probando soluciones y me piden lo que necesitan: un tubo, una silla, una cuerda...

Ellos solos van buscando formas de mejorar el circuito. El agua se les escapa porque la bandeja es mucho más ancha que el tubo que recoge el agua, y Mamadou dice que hay que juntar el agua. Entre todos buscan a ver qué material puede funcionar: ¿un embudo? Se están mucho rato intentando mejorar el circuito, hacerlo más largo, que encaje mejor... Hasta que es la hora de recoger, pero la actividad les ha gustado tanto y les ha supuesto un reto tan motivador, que vuelven a ello al día siguiente, y al otro y al otro...

Para facilitarles la construcción voy a buscar nuevos materiales que puedan servir y al día siguiente se los ofrezco. Enseguida los prueban, los intentan encajar... Recuerdan estrategias del día anterior y las recuperan. Nadie se lo exige, pero ellos mismos buscan perfeccionar el invento: ponen piedrecitas para que los canales de agua encajen mejor y no se escape el agua... Algunas cosas las verbalizan, otras no. Hay niños que no dicen nada, pero se ve que están probando y cómo van modificando acciones hasta que consiguen lo que se proponen.





¡Porque sí!

Ya hacia final de curso, vi a Nicole jugando con los caballitos sobre la alfombra de la clase. Había bajado las persianas porque entraba demasiado sol y hacía mucho calor. Un cuadradito de sol se filtraba por el agujero de la ventana, y allí estaban los caballos de Nicole. Enseguida pensé: ¿qué hará cuando se mueva el sol? Le dije: «¿Les haces una casa?» Los cerró en un cuadrado de maderas y yo añadí celo para que no se moviera. Al cabo de un rato, el sol se había movido y los caballos yacían. «¿Qué ha pasado, Nicole?» «Se ha hecho de noche. Los caballos duermen. Y estos señores miran los caballos.»

Estaba construyendo unos asientos para los clics que miraban los caballos.

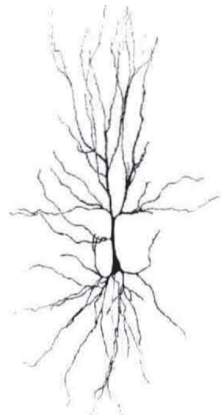
Luego, una vez estaban todos sentados en círculo, se lo explicamos a los demás. Esperaba que salieran interrogantes y teorías sobre por qué el rectángulo de sol se había movido, pero nada. Me dijeron «¡Porque sí!», muy convencidos y sin ningún interés.

Hay veces que más vale dejar las cosas así; ya surgirán nuevas oportunidades. ■

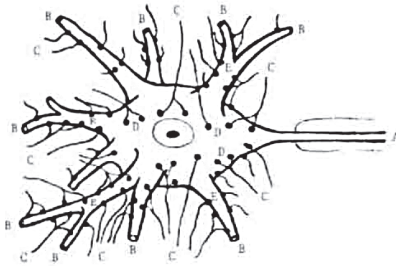
Sílvia Majoral, maestra de educación infantil

Bases neurobiológicas del lenguaje

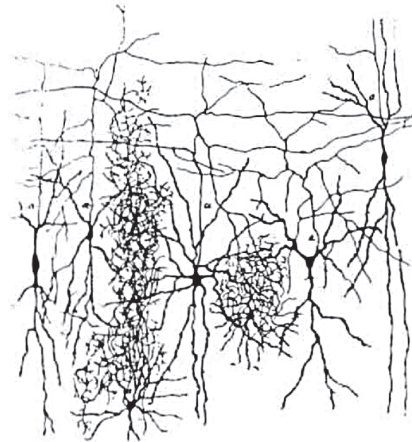
Josep M.^a Vendrell



1. Neurona piramidal de la corteza cerebral. El área triangular oscura es el cuerpo celular, el cual incluye el núcleo de la célula y sus componentes metabólicos centrales. La prolongación fina única que sale de la base del triángulo es la parte del axón más próxima al cuerpo neuronal, por donde salen las informaciones que la célula envía a otros lugares. Todas las otras prolongaciones son las dendritas, que constituyen los elementos receptores de información, cubiertos por miles de formaciones parecidas a espinas, áreas especializadas de la membrana celular que forman sinapsis con terminales neuronales provenientes de otras células nerviosas.



2. Diagrama que muestra el cuerpo y las dendritas de una neurona cubiertos por multitud de terminaciones axonales de otras neuronas, estableciendo sinapsis axosomáticas (axón-cuerpo neuronal) y axodendríticas (axón-dendrita).
A: Axón. B: Dendritas. C: Axones provenientes de otras neuronas.
D: Sinapsis axosomáticas. E: Sinapsis axodendríticas.



3. Neuronas de la corteza auditiva de un pequeño de un mes. Podemos observar la compleja interrelación que se establece entre las diferentes células nerviosas, además de su diversa morfología.

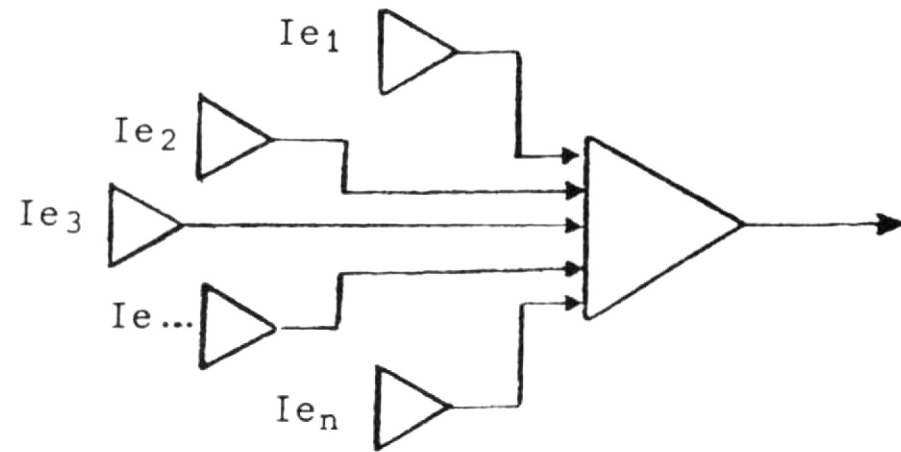
El artículo intenta esbozar de una manera comprensible las bases neurofisiológicas que hacen posible el proceso de adquisición del lenguaje humano. Se trata de un proceso dinámico de una gran complejidad en el que están implicadas varias áreas cerebrales que actúan conjuntamente, pero cada una con una función específica. Desde hace más de cien años la neuropsicología se esfuerza por comprender y explicar este fenómeno, que se revela más y más complejo a medida que se va profundizando en su conocimiento.

La adquisición del lenguaje humano es un proceso dinámico que, como tantos otros procesos naturales, parece a simple vista sencillo por la espontaneidad que lo caracteriza, pero que implica una complejidad que se va haciendo cada vez más evidente a medida que se va profundizando en su conocimiento. En el caso del lenguaje hablado, su generación por parte del cerebro implica una interrelación muy compleja de múltiples sistemas, los cuales, combinándose y no solo uniéndose sus funciones, consiguen organizar esta facultad tan específicamente humana como es la de poder intercambiar pensamientos mediante un vehículo sonoro, rápido de generar y asimilar, y que resulta ser tan flexible y dúctil que es capaz de amoldarse (aunque no del todo, ni mucho menos) a las necesidades de expresión de los pensamientos y sentimientos humanos.

De hecho, todavía no sabemos muy bien cómo lo hace el cerebro humano para entender y emitir mensajes hablados, pero un hecho que parece bastante evidente es que el lenguaje humano utiliza para organizarse una interrelación compleja de otros sistemas de funciones más elementales o básicas del cerebro: por eso se utiliza la expresión de proceso *multisistémico*.



4. Un modelo sencillo de conexiones interneuronales vendría representado por una cadena de transmisión como la que aquí se representa, donde una información recogida en un lugar determinado es enviada hacia otro territorio. En este caso, la información de entrada (I_e) y la de salida (I_s) pueden ser prácticamente equivalentes.



5. El tipo más generalizado de agrupamientos neuronales está constituido por redes de tratamiento (combinatorio) de la información. En el esquema, varias señales de entrada ($I_{e_1}, I_{e_2} \dots I_{e_n}$) convergen hacia una neurona, la cual, después de procesar los datos recibidos, emite una señal de salida (I_s). La información de salida (I_s) es fruto, pues, de un complejo proceso de elaboración de datos por parte de la neurona.

co al referirse al lenguaje. Y también hay que tener presente que esta interrelación multisistémica no implica solo una yuxtaposición –o suma– de funciones, sino un proceso combinatorio complicado que, a partir de un determinado conjunto de funciones, genera una función diferente, de una categoría operativa superior. El proceso es similar a una reacción química mediada por un catalizador adecuado, y a la elaboración de alimentos: en una tortilla de patatas, por ejemplo, es necesaria la intervención activa de un buen cocinero para obtener un alimento de una calidad superior a la que conseguiríamos con la simple yuxtaposición dentro de un recipiente caliente de patatas, huevos, aceite y sal.

Este proceso multisistémico que resulta de la estructuración progresiva de varias funciones cerebrales utiliza como base estructural diferentes áreas y funciones del cerebro, las cuales se organizan progresivamente durante los primeros años de la vida del pequeño bajo la influencia de múltiples estímulos que él recibe del medio ambiente. Este proceso de organización progresiva de las estructuras funcionales del cerebro tiene lugar durante el período llamado de maduración cerebral.

En este artículo intentaremos esbozar las bases neurofisiológicas que hacen posible este proceso multisistémico que sustenta la función del lenguaje humano.

Bien sabido es que la unidad fundamental del sistema nervioso es la neurona, a la que podríamos llamar la célula nerviosa por excelencia (fig. 1). Pero, a efectos de la función que las neuronas deben llevar a cabo, hay que tener presente que la unidad fundamental sobre la cual está basado el funcionamiento del sistema nervioso central es el circuito neuronal. Ahora bien: una noción básica respecto a la organización del sistema nervioso es que las células que lo componen son independientes, si bien están conectadas entre ellas por unas determinadas zonas de unión. A esta zona de unión funcional entre dos neuronas se le llama sinapsis. Las sinapsis pueden ser descritas como unas regiones especializadas de contacto interneuronal en las que tiene lugar la transmisión de los impulsos nerviosos a través de la membrana excitable de dos células diferentes (fig. 2). El tamaño de estas áreas de unión es pequeño, en relación a las estructuras celulares a las que pertenecen. Cada neurona recibe múltiples terminaciones sinápticas que pueden provenir de muchas otras neuronas situadas en diversos lugares del sistema nervioso y que, por lo tanto, pertenecen a diferentes sistemas funcionales (fig. 3).

Decíamos antes que la unidad fundamental de funcionamiento del sistema nervioso es el circuito neuronal. Los circuitos neuronales más sencillos solo contienen dos neuronas: una de entrada y una de salida, interconectadas por



6. La información propioceptiva proveniente de los órganos bucofonadores es imprescindible para una correcta organización de los movimientos fonadores por parte del cerebro.

A: Recepción de los impulsos propioceptivos de los órganos bucofonadores (región inferior de la circunvolución parietal ascendente). B: Emisión de órdenes motoras hacia el aparato bucofonador (región inferior de la circunvolución frontal ascendente).

una unión neuronal o sinapsis. Estos circuitos se denominan monosinápticos. La mayoría de circuitos neuronales son polisinápticos, es decir, en su funcionamiento están implicadas conexiones entre muchas neuronas, que pueden pertenecer a categorías funcionales muy variadas. Estos circuitos pueden ser relativamente sencillos, y consistir en cadenas lineales de neuronas (fig. 4), o bien altamente complicados, formados por cadenas combinatorias (fig. 5) en las que una multitud de células interrelacionan sus cualidades funcionales para obtener una función final de una categoría superior. Esta interrelación no significa solo la suma simple de acciones parciales, sino que, por el hecho de que hay sinapsis de carácter excitador y otras de carácter inhibitorio, el impulso nervioso que resulta después de que un conjunto de datos haya pasado por un circuito de neuronas puede ser muy diferente de los impulsos que han llegado inicialmente a este circuito. A este fenómeno se le denomina procesamiento de la información por parte del sistema nervioso.

Normalmente, cuando nos referimos a los conjuntos de neuronas, o circuitos neuronales, debemos pensar que todos ellos están relacionados formando cadenas combinatorias, más o menos complejas, que reciben información proveniente o bien de los receptores periféricos (afereencias sensoriales) o bien de otros circuitos neuronales, los cuales pueden estar situados en el mismo nivel del circuito que consideramos (información que proviene del mismo nivel o segmento del sistema nervioso) o bien en centros situados anatómicamente más arriba o más abajo (información intersegmental).

La información recibida por un determinado circuito, tras ser elaborada y modificada, va a parar a otros circuitos, donde seguirán las modificaciones, o bien se dirigirá hacia los órganos efectores en forma de una orden que habitualmente es de carácter motor.

Para dar un ejemplo de cómo están interrelacionadas todas las funciones cerebrales, podemos considerar el proceso de un sencillo acto motor, como puede ser el de coger un lápiz.

Muchas personas están bien enteradas de que, para coger un objeto cualquiera, nuestro cerebro tiene una región específica llamada área motora, que está constituida por unas células nerviosas de la corteza cerebral situadas en la circunvolución frontal ascendente, las cuales envían órdenes motoras hacia los músculos que hay que poner en funcionamiento para efectuar la acción de coger el objeto: en el caso de

querer coger un lápiz, las órdenes hacia los músculos del brazo y la mano.

Pues bien, hay una condición imprescindible para que el cerebro pueda enviar esta orden motora con eficacia. Es una condición elemental, pero en la que no se suele pensar: el cerebro necesita, imprescindiblemente, *saber* que el brazo y la mano existen, de tal forma que si no tiene una información adecuada no podrá mover correctamente la mano, y no *sabr*á cómo hacerlo para coger el lápiz.

Esta información llega al cerebro por la vía del tacto, y no precisamente por la sensación táctil originada por el contacto del cuerpo con los objetos exteriores, sino por la sensación que tiene el cuerpo de su propio estado dinámico o estático (cinestesia, propiocepción), es decir, de la posición relativa que ocupan sus diferentes partes en cada momento y de las características del movimiento que están llevando a cabo. Podríamos pensar que el cerebro ya sabe que el brazo está solamente mirándolo, pero, si lo pensamos bien, veremos la poca eficacia que tendría este control visual para una correcta dinámica de nuestro cuerpo. Cuando estamos caminando, por ejemplo, el cerebro necesita información continuada de todas las posiciones y movimientos de las diferentes partes, a fin de equilibrarlo continuamente con

regulaciones motoras precisas; si no fuera así, el simple hecho de mover un brazo para desplazarlo hacia cualquier lado nos proyectaría hacia el suelo, como pasaría con un maniquí al que imprimiéramos el mismo desplazamiento sin sujetarlo por la parte contraria. Reflexionando sobre ello se comprende que esta información continuada, imprescindible para llevar a cabo los movimientos de la marcha, no podría alcanzar el grado de precisión necesario si hubiera de llegar al cerebro por vía visual. En cambio, la vía propioceptiva, llevando información que proviene exactamente de cada uno de los músculos y grupos musculares del cuerpo, proporciona las mejores garantías de un control inmediato y precioso de las regulaciones que sean necesarias para llevar a cabo eficazmente los actos motores.

Para coger un lápiz, pues, el cerebro, además de tener una información visual respecto al lugar que ocupa el lápiz en el espacio y la posición relativa respecto a la propia mano, necesita un correcto funcionamiento propioceptivomotor del segmento corporal correspondiente a la extremidad superior. En este circuito funcional podríamos encontrar el equivalente neurológico de lo que la psicología piagetiana denomina la etapa sensoriomotora, básica para las posteriores adquisiciones intelectivas del pequeño. En el caso del circuito neuronal propioceptivomotor



7. Jugando con las posibilidades motoras de sus órganos bucofonadores, el pequeño emite una gran variedad de fonemas y, al escuchar sus propias producciones sonoras, inicia un bucle audiofonador que le será básico para las posteriores adquisiciones del lenguaje hablado. A: Recepción de impulsos propioceptivos. B: Áreas de organización y emisión motora hacia los órganos del habla (pie de la tercera circunvolución frontal y región inferior de la circunvolución frontal ascendente). C: Áreas de recepción e interpretación de los sonidos del lenguaje (circunvolución temporal transversal y región posterior de la primera circunvolución temporal).

(sensoriomotor), también es un elemento básico en el desarrollo de las posibilidades de actuación del pequeño sobre el mundo que lo rodea, y también observamos su actividad desarrollándose durante sus primeros meses de vida.

Si aplicamos lo que acabamos de ver al control de los movimientos que hay que efectuar para emitir sonidos articulados, podemos comprender que el aparato bucofonador necesita continuamente, para poder llevar a cabo su actividad fonadora, una información precisa de la posición que mantienen en cada momento los distintos órganos implicados en el acto de hablar; esta información le llega por la vía de la propiocepción del segmento corporal bucofonador, la cual llega a la corteza del lóbulo parietal. Desde esta se envían impulsos nerviosos de asociación y coordinación hacia las áreas motoras correspondientes a los músculos bucofonadores, de donde salen los órdenes motoras concretas que se dirigirán hacia estos músculos (fig. 6).

Pero solo con conexiones propioceptivomotoras el cerebro no hablaría. Estas conexiones te dan unas posibilidades de muchos diversos movimientos, los cuales, combinados con los movimientos respiratorios, pueden originar muy diversos sonidos. Este es el estado del pequeño de pocos meses, que se ha llamado «período de balbuceo» (fig. 7). La producción de fonemas por

parte del pequeño en este periodo de la vida impresiona a la lingüística: el pequeño emite muchos más fonemas de los que necesita para la que será su propia lengua materna, y, de hecho, parece que emite muchos más fonemas de los que existen en todos los idiomas hablados. Este hecho indica la enorme plasticidad adquisitiva, el magnífico potencial con el que el cerebro humano emprende su contacto con la o las lenguas habladas que encontrará a su alrededor. Con este potencial, lo que le hará falta es tener una referencia sonora fija que le sirva de patrón para construir los movimientos que, finalmente, originarán sonidos articulados. Es decir, a partir del momento en que el pequeño, advirtiendo las ventajas de hablar en voz alta «como los mayores», quiera imitarlos, deberá disponer de un patrón sonoro que sea estable para poder comparar continuamente los sonidos que producirá. El cerebro organizará este patrón sonoro en el lóbulo temporal izquierdo, muy cerca de la región adonde va a parar la información auditiva; el proceso que sigue es «sencillo»: una vez llegada la información auditiva a las áreas de recepción del lóbulo temporal, el cerebro la procesa, es decir, la interpreta, extrae los elementos más significativos y los guarda en un tipo de memoria dinámica; como si dijéramos, archiva los datos en un lugar muy al alcance de la mano, muy a punto de ser utilizados en cuanto sea necesario. Este



8. Desde el momento en que el pequeño emite las primeras palabras hasta más allá de los tres años, el cerebro realiza un intenso trabajo de acomodación progresiva al lenguaje del adulto mediante un entrenamiento del bucle audiofonador para imitar a aquel y una adaptación continua de sus esquemas propioceptivomotores para conseguir la máxima perfección en esta imitación.

archivo de los rasgos característicos de los sonidos del lenguaje es el lugar de referencia estable del que dispone el cerebro para organizar sus movimientos bucofonadores a fin de que éstos produzcan unos sonidos que puedan ser superpuestos, en lo que tienen de más fundamental, con los sonidos-patrón que, guardados en las profundidades neuronales de su lóbulo temporal izquierdo, constituyen los elementos sonoros de uso común entre el propietario del cerebro y sus interlocutores.

Hasta aquí tenemos un cerebro que es capaz de efectuar movimientos bucofonadores precisos y disponer de un almacén de referencias sonoras para poder ser imitadas. El paso siguiente es poner en práctica la imitación: tratar de obtener unos sonidos iguales a los que ya tiene como referencia (fig. 8). Esto posiblemente lo emprende el pequeño como un juego, al principio, pero pronto en la conciencia infantil se presenta el hecho de que este juego le ofrece unas magníficas posibilidades de desarrollo: no solo puede imitar el juego vocálico de los adultos sino que, además, unas determinadas combinaciones sonoras pueden sustituir los elementos formales del mundo exterior. El hecho de descubrir que cada cosa tiene un nombre abre al pequeño unas posibilidades antes insospechadas de manipulación de los objetos aunque estos no estén presentes: antes, para manipular un objeto necesitaba su presencia física directa, en cambio, cuando conoce su nombre, puede jugar en su imaginación, aunque el objeto esté en la habitación de al lado.

Esta nueva adquisición implica que unos determinados conjuntos de sonidos adquieran un significado: decir la palabra *mesa* ya no es solo un juego audiofonatorio, sino que implica, de manera especial, la construcción de una combinación sonora dotada de un contenido semántico específico, bien diferenciado. Esta ayuda semántica se apoya en el funcionamiento de otras áreas cerebrales: ahora son las áreas terciarias de interrelación compleja multimodal situadas en el cruce parietotemporooccipital del hemisferio cerebral izquierdo. Esta región podríamos decir que sustenta las posibilidades de elaboración abstracta del lenguaje humano, aunque seguramente esto no es cierto, porque es todo el cerebro, mediante su funcionamiento integrado, el que permite al ser humano *volar* hacia las más elevadas sutilezas de la abstracción. Pero lo que sí es cierto es que esta región parietotemporooccipital es un paso obligado para el apoyo semántico del lenguaje y, por lo tanto, constituye un circuito fundamental en las

adquisiciones abstractas del lenguaje. Esta región cerebral no completa su maduración biológica hasta alrededor de los siete años de la vida del pequeño (fig. 9).

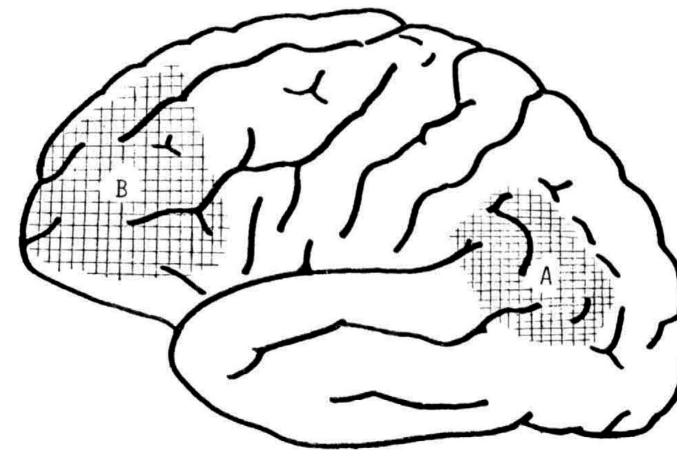
Finalmente, debemos tener presente otro factor, en el lenguaje: no basta tener bien organizadas las posibilidades para emitir sonidos articulados dotados de significado; también hay que poner en funcionamiento todas estas posibilidades, o, por decirlo más sencillamente, también hay que *querer* hablar. La palabra *querer* implica una actitud psicológica muy importante, de la que no es este el lugar para hablar. Pero sí que hay que referirse a la necesidad de que el cerebro disponga de unos mecanismos de activación de los procesos que lo llevarán a la formulación de cadenas de elementos sonoros llenas de significado. Estos mecanismos de activación radican en las partes más anteriores del lóbulo frontal (fig. 9), desde donde no solo se desencadenan los procesos de activación general de los actos motores, sino que también se formulan las intenciones generales; ahí se organiza la planificación de las actividades y se mantiene un control continuado de la ejecución motora a fin de corregirla y regularla en cada momento, de acuerdo con la intención general que ha suscitado su activación. Estas áreas de planificación y control de la actividad, denominadas áreas prefrontales, pertenecen, al igual que las áreas de cruce parieto-temporooccipital, a la categoría de circuitos neuronales altamente complejos, básicos para los procesos de elaboración abstracta que lleva a cabo el cerebro humano, y también, como las otras áreas mencionadas, no completan su maduración biológica hasta alrededor de los siete años de la vida infantil.

Para terminar, una consideración funcional importante: hemos hablado de áreas cerebrales, y hemos adscrito unas funciones determinadas a cada área: pero esto no nos debe llevar a creer que el cerebro es un mosaico donde cada pieza tiene un valor determinado con una función unívoca. De ser así, las lesiones de este conjunto se comportarían como si rasgáramos las páginas de un diccionario: algunas cosas quedarían perfectamente conservadas, y las otras desaparecerían. Las enfermedades que afectan al cerebro nos demuestran que no es así: el lenguaje se organiza en el cerebro de una manera dinámica, con una plasticidad que no tiene comparación con ningún otro proceso biológico, ni mucho menos con los procesos mecánicos, los cuales se caracterizan por el establecimiento rígido de unas zonas

funcionales y unas piezas arquitecturales preestablecidas. En el lenguaje, todas las áreas cerebrales implicadas actúan conjuntamente, si bien cada una contribuye con su función específica. Y, en realidad, la paradoja que esto parece implicar no está resuelta, a pesar de los cien años y pico que lleva la neuropsicología esforzándose por encontrarle una explicación. ■

Bibliografía

- HUBEL, D. H. *et al.* *El cerebro*. Barcelona: Labor, 1980.
 HUSSON, R. *Mécanismes cérébraux du langage*. París: L'Expansion Scientifique Française, 1968.
 LURIA, A. R.; Darley, F. L. *Brain mechanisms underlying speech and language*. Nova York: Grune and Stratton, 1967.
 SMITH, C. U. M. *El cerebro*. Madrid: Alianza Editorial, 1972.
 WOTTROCK, M. C. *et al.* *El cerebro humano*. Buenos Aires: El Ateneo, 1982.



9. La región parietotemporooccipital (A) y las áreas prefrontales (B) son las partes de la corteza cerebral que tardan más tiempo en completar su maduración biológica, lo cual está relacionado con el hecho de ser regiones fundamentales en las elaboraciones más abstractas del lenguaje humano.

Josep M.^a Vendrell, director de la Escola de Patologia del Llenguatge
 Hospital de la Santa Creu i Sant Pau

Un cuento chino



La siguiente escena se desarrolla en la escuela infantil municipal Mendillorri de Pamplona, en un espacio adjunto a la clase para los niños y niñas de dos a tres años. Hay tres niños, Arkaitz, Jon Brayan y Mikel, que juegan con materiales no estructurados (telas, cajas, cuerdas, conos de plástico, palitos...), y que construyen una extraordinaria escena lúdica cercana al bello teatro del absurdo.

Es una secuencia que denominamos «Un cuento chino», porque nos evoca las noticias *increíbles* de la película protagonizada por Ricardo Darín que está incluida en un documental titulado *Cinema Paradiso. La gramática de la fantasía de las relaciones infantiles*.

Es una escena larga que dura unos cincuenta minutos, en la que se construye una relación creativa, empática y llena de ternura y amor entre los tres niños con un diálogo complejo y exquisito del cual escojo algunas partes significativas.

A.: No es de noche.

M.: Era de día.

J. B.: Me toca.

M.: Ahora tú eras el hijito.

A.: Y luego me toca a mí, ¿vale?

M.: Vale.

J. B.: Luego a ti.

A. (*Le acerca a la boca una especie de jarabe simbólico que le da con un palito de plástico*): Tómame esto.

A. (*Coge un cono de plástico que ubica cerca de donde Jon Brayan está tumbado*): Esta es la luz.

M.: ¿La apago?

A.: Sí.

M.: ¡Venga! Duérmete, ¿eh?

A.: Pronto, idile!

M.: Es la hora 21 de... dormir.

A.: Ahora yo, a ver.

M.: Tienes que dormir. Esta es la luz.

A. (*En voz baja*): ¡Tápate, tápate!

M.: Ahora yo era, ¿eh? ¿Para qué?

A.: Es para curar.

M.: Vamos a jugar todos.

J. B.: No tenemos iguales todos.

A.: Estaba en el médico.

J. B.: Sí.

(*Mikel se tumba en una tela*).

A.: ¿Lo qué te duele? ¿Lo qué te ha pasado?

M.: Que... me ha mordido un cocodrilo y me ha hecho mucha pupa... y tenía que ir al médico.

A.: ¿Qué cocodrilo de color?

M.: ¿De color? Pues verde. ¡Ah! No, amarillo.

A.: A ver, ¡anda!

M.: ¿Qué?

A.: ¡Anda!

M.: ¿Ando?

A.: Sí.

M. (*Trata de incorporarse pero hace como que no puede*): No puedo levantarme porque me duele más.

(*Ahora es Arkaitz quien se tumba en la tela.*)

M.: ¿Qué te ha mordido?

A.: Pues, pues, pues... un león.

M.: ¿Y cómo era el león?

A.: Azul.

M.: Está un poco mal (*refiriéndose a la salud de Arkaitz*). Tiene un hilito. Otra vez abre la boca. ¡Abre la boca!

A.: No. La tengo un poco gastada.

M. (*Coloca un cono de plástica encima de una caja tratando de que se sujete en vertical*): Voy a hacer un equilibrio para curar, ¿eh?

A.: ¡Vale!

M.: Esto una antena era. Porque esto... (*Con una pieza de construcciones puesta al revés forma un recipiente, del que trata de coger un supuesto manjar con un palito.*) Cojo un poco más. ¡Come un poco! Hay poco, ¿eh? Ahora hay poco. Tengo que rebañar.

Alfredo Hoyuelos



in-fan-cia *latinoamericana*

Haurren Hirien Sarea presentación del laboratorio de entornos comunitarios de aprendizaje y de la red

Durante el 30, 31 de enero y 1 de febrero hemos podido disfrutar de nuevo en Euskadi de la visita de Francesco Tonucci. La visita tuvo dos momentos.

El día 30 de enero, en Bilbao Aretoa UPV pudimos acudir a la presentación de Haurren Hirien Sarea (red de las ciudades de la infancia en Euskadi). La jornada fue promovida por el Laboratorio de Entornos Comunitarios de Aprendizaje, un grupo de trabajo formado por diversas entidades: la Diputación Foral de Bizkaia, Innobasque (Agencia Vasca de la Innovación), la Universidad del País Vasco-EHU, el Departamento de

Educación del Gobierno Vasco, Solasgune y el Ayuntamiento de Leioa (Bizkaia).

Este ayuntamiento ha sido el primero de nuestra comunidad autónoma que se ha adherido a la red La Ciudad de los Niños, un proyecto que lleva varios años desarrollándose en esta localidad vizcaína dentro del proyecto comunitario Herrigune.

La jornada contó con la intervención del pedagogo Francesco Tonucci y tuvo el objetivo de aunar experiencias y apoyar los nuevos modelos que puedan surgir en nuestro territorio.

Posteriormente, durante los días 30 de enero y el 1 de febrero se realizó un curso-taller a cargo de Francesco Tonucci en la Torre de Ondiz (Leioa), sede del Consejo de la Infancia del citado municipio.

Dis-Ingurune Komunitarioen LABORATEGIA eta
HAURREN HIRIEN SAREA
AURKEZPEN JARDUNALDIAK

FRANCESCO TONUCCI
es un pensador y pedagogo italiano que lleva años preocupado y ocupándose de la transformación de las Ciudades para que sean entornos habitables para la infancia y el crecimiento de todos.

LA CITTÀ DEI BAMBINI
es la propuesta de Francesco y su equipo del CIR de Roma para iniciar esa transformación.

HAURREN HIRIEN SAREA
es una propuesta de Francesco Tonucci y el equipo de trabajo del LABORATORIO de Entornos Comunitarios de Aprendizaje.

Iten erotzeko edo informazio gehiago:
info@solasgune.com
944029780 - 645225867

Francesco Tonucci

Urtarrilak 30 de Enero
Jardunaldi irekiak - Jornadas de Presentación
Ordua: 10.00 - 13.00
Lekua: Bizkaia Aretoa, Abandoibarra, Bilbo.
Izen emoteko: Eventrite

Urtarrilak 31 de Enero - Otsailak 1 de Febrero
Ikastaroa - Curso de Formación
Francesco Tonucci:
La Città dei Bambini,
Participación y Autonomía de la Infancia,
Juego y Entornos de Aprendizaje.

Ordua: 10.00 - 14.00 // 16.00 - 19.30
Lekua: Ondizko Dorrea, Leioa
Prezioa: 40 € (plazas limitadas)
Izen emoteko: eukene@solasgune.com

TRATOS proyecto promovido por:

En el taller se desarrollaron los siguientes módulos:

1. El proyecto La Città dei Bambini. Se profundizó en las razones y las bases educativas/políticas que sustentan dicho proyecto.
2. El Consejo de la Infancia. Propuesta del proyecto y excusa para hablar de la participación infantil (en el gobierno local y en general en las decisiones que les afectan a nivel comunitario). También se desarrolló el concepto de "proyección participada", otra de las propuestas de la Città.
3. A la escuela vamos solos. Proyecto e hilo conductor para reflexionar sobre la movilidad de la infancia en

la ciudad y la habitabilidad de las ciudades en general.

4. El juego y la comunidad como entorno de aprendizaje. Francesco Tonucci planteó la oportunidad que ofrece la ciudad como entorno de aprendizaje y, en su defecto, la manera en la que podemos recuperar estos espacios.

Fue una experiencia maravillosa por la calidad de las ponencias de Francesco, y por el debate y reflexión de los participantes.

Nos encontramos personas de muy diversa procedencia: padres y madres, personal municipal del ámbito social o del de urbanismo, alcaldes, concejalas, educadores, docentes, asesoras, técnicos y profesionales de

movilidad, asociaciones de familias... Y todas nosotras con el mismo deseo de construir una ciudad mejor para los más pequeños, una ciudad para todas las personas que viven en ella.

Ahora toca seguir trabajando en el Laborategia, espacio-taller-laboratorio en el que nos reuniremos para avanzar en el desarrollo de Haurren Hirien Sarea en nuestra comunidad autónoma.

Más información:

<http://www.herrigune.org> email: umherri14@gmail.com

Maite Gracia Cárcamo
graciacarcamo@yahoo.es
 Consejo de la Infancia en Euskadi

La Associació de Mestres Rosa Sensat convoca el XXXIV Premi Marta Mata de Pedagogía

La Associació de Mestres Rosa Sensat, con la colaboración de la Fundació Artur Martorell, el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, la Diputación de Barcelona y el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, convoca el Premi Marta Mata de Pedagogía para promover, reconocer y dar a conocer el trabajo renovador de maestros, profesores y otros educadores que, en equipo o individualmente y a partir del análisis y la reflexión sobre la práctica, contribuyan a

P E D A G O G Í A

la mejora de la educación y a fortalecer la renovación pedagógica.

1. Los trabajos presentados deben ser originales, inéditos, realizados por maestros, profesores y otros educadores, procedentes de todo el Estado español y Latinoamérica, y redactados en cualquiera de sus lenguas.
2. Las obras tienen que dar a conocer una experiencia que comporte una mejora de la práctica educativa.
3. Las obras deben tener una extensión máxima de 250.000 caracteres, espacios incluidos, y se harán llegar en un soporte

digital y cerrados en formato PDF
publicacions@rosasensat.org
No se aceptarán trabajos en soporte papel.

4. El documento debe ir acompañado necesariamente por un breve currículum de la persona o personas autoras, donde consten los datos básicos del autor o autoras: nombre, dirección, teléfono de contacto, NIF y correo electrónico.
5. La fecha máxima para la entrega de los originales será el 1 de octubre de 2014.
6. El jurado está constituido por personas vinculadas al ámbito educativo y que representan las

instituciones y entidades convocantes.

7. El jurado podrá declarar desierto el premio. La decisión del jurado será inapelable.
8. La Associació de Mestres Rosa Sensat publicará la obra en lengua catalana, y la Editorial Octaedro, en lengua castellana. En ambas ediciones se hará constar el premio con el que ha sido galardonada.
9. Se hará una publicación en papel del trabajo premiado que no exceda de 160 páginas.
10. El veredicto se hará público en el mes de noviembre de 2014,

y el premio se entregará en el decurso de un acto público.

11. La participación en el premio implica la aceptación de estas bases. El jurado resolverá las cuestiones no previstas.

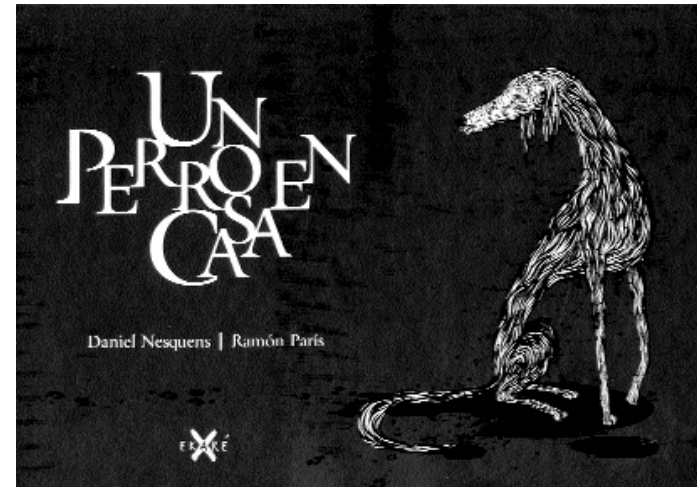
Barcelona, febrero de 2014



Un pequeño grupo de trabajo va incorporando sus aportaciones a una propuesta común, construir una casa... a lo largo del proceso van tomando decisiones de distribución espacial, de materiales a utilizar... surgen problemas, toman acuerdos de por donde continuar... Poco a poco se va convirtiendo en «Una casa con jardín, con chimenea y tuberías de agua caliente», donde «Viven las piedras, las conchas y hojas». Y se llama «la casa del mar».

Nicolás,
Nina,
Marcos,
Nicolás M.,
Pablo y Nacho.
4 años.

EIM Duende. Amparo
Jerónimo



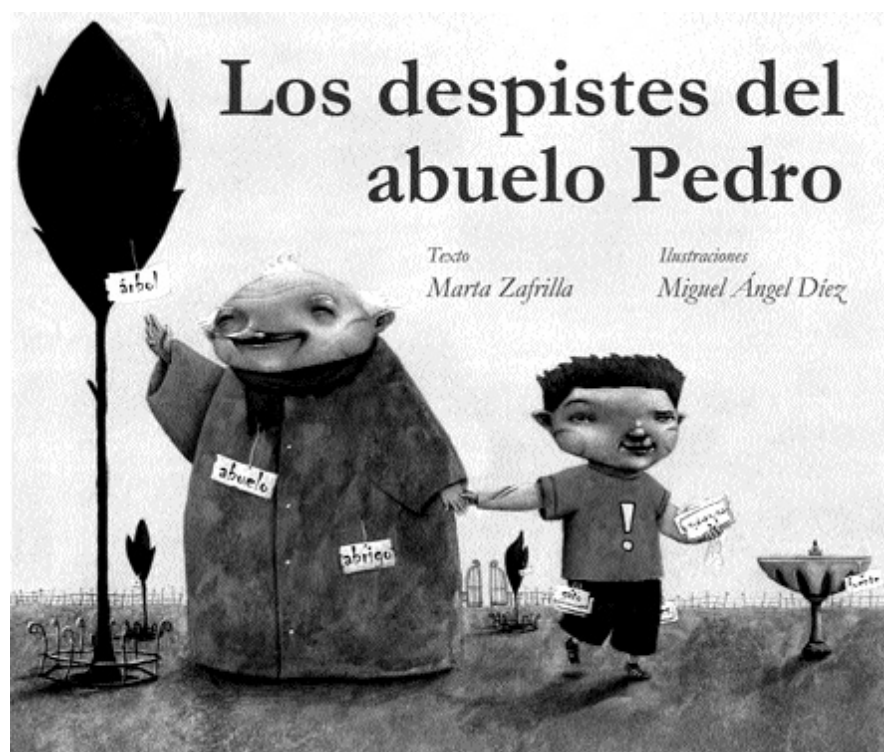
NESQUENS, DANIEL
UN PERRO EN CASA
Editorial: Ekaré, Barcelona, 2012.

La historia tiene linealidad, cotidianidad, humor, ternura y se va por las tuberías cuando el ilustrador lava el perro. Las palabras se callan cuando llega el final, se diluyen en la tinta de las ilustraciones, que protagonizan con fuerza las últimas páginas del álbum.

Ramón París (Caracas, Venezuela, 1969) es también diseñador, de formación autodidacta. *Un perro en casa* destaca por los puntos de vista, que convierten al perro en el protagonista absoluto debido a los planos medios que acercan al animal; por su técnica de tinta negra, que en algunas páginas está salpicada con un expresionismo sorprendente, y por los colores, que también argumentan y sitúan la historia en casa o en la calle, según el momento. Podéis consultar el web del ilustrador en <http://ramonparis.3ermundo.com>.

Un perro en casa es una interesante propuesta de la editorial venezolana, que ha creado un libro especial, distinto, en su catálogo, y eso nos alegra a los lectores.

Javier Sobrino
Revista Peonza



Los despistes del abuelo Pedro

Título en inglés: *Grandpa Monty's Muddles*

Texto: Marta Zafrilla

Ilustraciones: Miguel Ángel Díez

Editado por Cuento de Luz

Año de edición: 2012

El abuelo Pedro está un poco despistado: mete el pollo en la lavadora, confunde toallas con servilletas, guantes con calcetines, ¡y hasta se olvida muchas veces de los nombres de su familia! Para evitar que el mal vaya a mayores se ha trasladado a la casa de Óscar, su simpático nieto. La nueva situación requiere adaptaciones: de espacio, de horarios, de costumbres... El pequeño Óscar quiere ayudar a su abuelo a llevar mejor el problema que le afecta, pero desde su inocencia no siempre acertará y se meterá en más de un lío. ¡Sin querer, por supuesto! El amor por su abuelo quedará demostrado en su esfuerzo diario: harán deberes juntos, ejercicio, juegos... Todo para que el abuelo Pedro ejercite su memoria y reduzca sus numerosos despistes. Porque, ¿qué haríais vosotros por aquellos que queréis? Óscar haría lo que fuese, desde clavar cartelitos por toda la casa

(¡incluso en la cola del gato! ¡Ay!) hasta ganarse alguna bronca de mamá. ¿Qué mejor apoyo que la ayuda de un nieto travieso?

La pérdida de memoria afecta a un gran número de personas. El cariño y la comprensión son la mejor manera de sobrellevar esta dolencia. En *Los despistes del abuelo Pedro* vemos cómo el apoyo familiar es primordial ante estas situaciones. La enfermedad está enfocada desde el sentido del humor, pues, ante los obstáculos, la mejor compañía es siempre una sonrisa.

El equilibrado trabajo de texto e ilustración y la manera de presentar un tema tan difícil de explicar a los más pequeños ha tenido el reconocimiento de la medalla de oro en los prestigiosos premios Moonbeam de Estados Unidos, categoría Salud. Las trabajadas ilustraciones de Miguel Ángel Díez sorprenden por su profundidad cromática, las bellas composiciones de los espacios y la intensa personalidad con que están abordados los protagonistas. Cada página ha sido concebida por este alicantino con rigor y originalidad, dotando al pícaro texto de Marta Zafrilla del colorido idóneo para una historia atrevida y tierna.

El álbum está recogido en el ya amplio catálogo de la premiada editorial Cuento de Luz, que edita en inglés y español todas sus obras y distribuye sus bellos álbumes ilustrados por todo el mundo. Además de participar con diversas fundaciones en campañas humanitarias en lugares en conflicto o hambruna, Cuento de Luz vela desde sus publicaciones por dotar a la literatura infantil de historias que llenen de esperanza y valores las lecturas de los más pequeños.

Hijito pollito

Título en inglés: *Little Chick And Mommy Cat*

Texto: Marta Zafrilla

Ilustraciones: Nora Hilb

Editado por Cuento de Luz

Año de edición: 2012

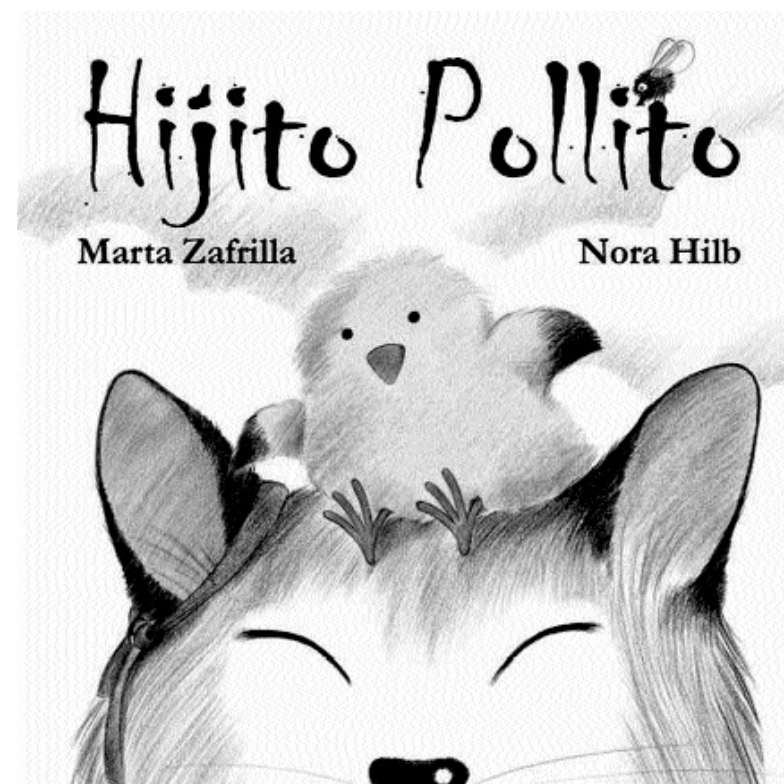
«Es cierto que la mayoría de pollitos tienen mamás gallina, que los perritos tienen papás perro, los elefantes familias elefante y las hormigas hijas hormiga, pero hay familias diferentes. La mía, por ejemplo. ¡Ser diferente es genial! Yo soy un pollito y mi mamá es una gata. ¡Y me encanta! Pocos comprenden que para mí tener una mamá gata es lo más divertido del mundo. Mami no es como las demás mamás que recogen a los pollitos del cole, no se parece en nada a una gallina: trota, tiene bigotitos que hacen cosquillas, una cola preciosa con la que espanta a las moscas en verano y un pelo muy muy suave donde me gusta acurrucarme. ¿Qué más podría pedir? ¡Encima maúlla nanas preciosas!»

Así presenta su propia historia el pollito protagonista de este álbum, dulcemente ilustrado por la reconocida argentina Nora Hilb. Sus trazos a lápiz de color, sencillos y tiernos, enlazan a la perfección con el tono divertido y cercano del cuento. El texto, de la murciana Marta Zafrilla, Premio Gran Angular de SM en 2007 por la novela *Mensaje cifrado*, es la llave perfecta para entablar conversación con los más pequeños acerca de las diferentes familias que podemos ver hoy día.

Encontramos varias miradas en torno a esta peculiar familia: los que rodean a mamá gata y su hijito (y no dejan de preguntarse por qué no son iguales al resto), la mirada del pequeño, que presenta las divertidas situaciones a las que tendrá que enfrentarse un pollito en un barrio poblado de gatos, o su doble aprendizaje (como ave y como felino) y la perspectiva de la mamá gata, que presenta la maternidad como algo mucho más profundo que el mero vínculo de sangre: el amor puro e incondicional de una madre.

Hijito pollito es un cuento que aborda la diversidad desde el sentido del humor, una obra que sensibiliza sobre el derecho del niño a tener una familia basada en un amor que sobrepase el color de la piel (con pelaje o plumas), las diferencias sociales y todas las fronteras. ¿Queréis conocer la historia de esta mamá gata y su hijito pollito? Pues buscadla en inglés o español, cuidadosamente editada por Cuento de Luz, una editora luminosa sin duda. Este álbum ha sido reconocido con la medalla de plata al mejor libro en español en los premios de literatura infantil Moonbeam de Estados Unidos.

Marta Zafrilla
loslibrosdelguisantito.blogspot.com



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*)
 Precio para 2014 (IVA incluido):
 España: 50 euros
 Europa: 40 euros
 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 _____

IBAN:

Firma del titular

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

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

Dirección: Mercedes Blasi y Eva Jansà
Coordinación: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Irene Balaguer, Mila Borrego, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Gemma González, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, Maite Gracia, Joaquín Rayón, Margarita Rojas, M.^a del Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

Andalucía:
 Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.^a Carmen Láinez, Juan Pedro 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, Verónica 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, Rubén Soto

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.»

Euskadi:
 Maialen Bilbao, Mónica Calvo, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llonja, 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

Maquetación: Clara Elias

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)



Si te sientes **comprometido** con la educación..

Si quieres **compartir** con otros maestros inquietudes y proyectos...

Si quieres **participar** en la renovación pedagógica...

Asociate a Rosa Sensat

www.rosasensat.org

R
S
S
O
E
A
N
T

P E D A G O G Í A



La Associació de Mestres Rosa Sensat

convoca el **XXXIV Premio Marta Mata de Pedagogía**, para promover, reconocer y dar a conocer el trabajo renovador de maestros, profesores y otros educadores que, en equipo o individualmente, y a partir del análisis y la reflexión sobre la práctica, contribuyan a la mejora de la educación y a fortalecer la renovación pedagógica.

La data límit de recepció de originals serà el **1 de octubre de 2014**.
El veredict se farà públic el mes de **noviembre de 2014**.
Podéis consultar las bases en: **www.rosasensat.org**

Con la colaboración de:



Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Ensenyament



Diputació
Barcelona

Ajuntament  de Barcelona
Institut d'Educació



Fundació
artur
martorell

OCTAEDRO