

in-fan-cia 125



Un riesgo

Cada vez más se empuja a nuestra sociedad a que se magnifiquen los datos como resultado de continuadas evaluaciones cuantitativas, entre las cuales el tan valorado informe PISA.

Desde nuestro punto de vista, toda evaluación es subjetiva, porque está sujeta a una toma de decisiones apriorísticas que orientan la valoración de aquello que se pretende evaluar. Del mismo modo, la lectura que se hace de los resultados puede ser muy diversa según cuales sean los intereses de quienes han promovido la evaluación. Un ejemplo claro de esta manera de proceder se puede encontrar en la lectura que se está haciendo de la última evaluación PISA en el Estado español: con unos resultados ligeramente mejores, ahora todo parece miel y flores.

Ahora, estimado lector, puedes preguntarte qué relación hay entre las evaluaciones --especialmente las PISA-- y la educación infantil. Pues es muy sencillo: del análisis y la lectura de los datos se derivan consecuencias políticas, económicas y pedagógicas, y es aquí donde se produce la relación y, desde nuestro punto de vista, el riesgo.

El riesgo es que un análisis simplista de los datos lleve a plantear una respuesta o unos retos más simplistas todavía. Una respuesta y unos retos erróneos, pero que tienen audiencia entre los postulados más rancios de la clase política y también entre los defensores de una escuela tradicional y caduca.

Son los planteamientos que proponen avanzar las "enseñanzas", con la idea equivocada de que cuanto más pronto se inicia la presión y la exigencia de enseñar, más pronto se aprende, y por eso propugnan la obligatoriedad del 3-6 y el aumento de la oferta para el 0-3.

Desde esta revista tenemos que recordar, una vez más, que la educación infantil, entera, de 0 a 6 años, es relevante por ella misma, que los niños y las niñas de estas edades tienen derecho a vivir su presente con todo lo que de importante tienen los aprendizajes en los primeros años de la vida y que, en ningún caso, éstos son un adelanto de nada, ni de aprendizajes propios de otras etapas educativas.

Toda pretensión de avanzar enseñanzas, lejos de ser positiva, es algo negativo para los pequeños, porque para poder crecer, desarrollarse y aprender toda niña, todo niño, necesita tiempo, su tiempo. La escuela, el sistema educativo y la sociedad les tiene que garantizar que serán respetados y que podrán disfrutar de un contexto educativo rico y positivo, con toda la calidad física, cognitiva y emocional necesaria para poder avanzar en los grandes aprendizajes de la vida.

Página abierta		2
Educar de 0 a 6 años	La documentación	David Altimir 5
¿Quién es?		9
Escuela 0-3	Reflexiones en torno a la escolarización generalizada de los dos años	Fernando González, Xabier Tapia 10
	Bandejas de experimentación	Pili Navarro 16
Buenas ideas	El rincón de construcciones	Idoia Sara, Inma Larrazábal, Isabel Soto 19
FRATO grafías		20
Escuela 3-6	No sólo comemos	Verónica Cólliga 21
	El cuerpo habla	Mari Carmen Díez 25
Infancia y sociedad	Atención temprana hospitalaria para pequeños de alto riesgo neurológico	Juan Sánchez 29
Conversando con...	Fulvia Rosenberg	<i>Infancia</i> 35
Informaciones		39
Libros al alcance de los niños	sumario	47
Biblioteca		47

Comentarios de lectura al artículo «Pensando de nuevo», de Penny Ritscher, *Infancia*, número 124, noviembre-diciembre de 2010, «Educar de 0 a 6 años», páginas 10-12.

Consejo de *Infancia* en Andalucía

Para empezar, y bajo mi punto de vista, para ser una auténtica escuela y una buena profesional no es necesario repudiar de las rutinas sino, todo lo contrario.

Yo, como futura educadora me avergüenzo de expresiones como las que he podido leer en el presente artículo en la que, una «educadora» creía «estar en la m...» por tener que ser partícipe de dichas rutinas. Afirmaciones como ésta son las que me dan las fuerzas y el empeño para, el día de mañana, ser una buena profesional y desarrollar una visión holística teniendo en cuenta en cada momento los encuentros tan enriquecedores y, por otra parte, muchas veces desvalorizados, como son acompañar a un niño, una niña al lavabo o satisfacer cualquiera de sus necesidades que, por otro lado, creo que entran en la palabra educadora y que, sinceramente, para mí, no comprometen en absoluto la palabra profesional sino que la engrandecen.

Ocuparse de la cotidianidad en la escuela significa valorar lo que implican las relaciones y también significa tener en cuenta una serie de aprendizajes prácticos.

Por otro lado, creo ya va siendo hora de que cambie nuestra oferta educativa y no sólo se limite a objetivos didácticos del pasado y/o a un servicio de asistencia que satisfaga las exigencias de las familias. Nuestras estructuras tienen que transformarse de servicio escolar/asistencial a ambiente de vida.

«No es trabajo de la educadora ensuciarse las manos», por eso, una educadora llama a la conserje para que le ate los cordones a un pequeño... ¡INCREÍBLE!

Como se puede apreciar en mis palabras, no doy crédito a los pensamientos que promueven personas que dicen ser «educadoras».

En definitiva, yo espero hacer sentir a los futuros niños y niñas con los que trabajaré que pueden contar conmigo para cualquier ayuda que necesiten, y pondré todo mi empeño en hacerlo con ternura, empatía, paciencia y dedicación.

Evelyn Moreno García,
2º de Educación Infantil
6 de octubre de 2010

Las maestras y maestros no se quieren «manchar» las manos en lo que se trata de asistir a los niños y niñas en sus necesidades «físicas».

Me resulta patético que una maestra tenga que llamar a un padre o a una madre para decirle que su hijo o hija se ha hecho sus necesidades encima y que tiene que venir a cambiarlo. Es una pena, porque, en mi opinión, es un momento óptimo que hay que aprovechar para crear un vínculo de relaciones más estrecho, y para que el pequeño consiga una total confianza hacia el educador.

También es una pena la organización de los espacios. Por ley, al lado de cada aula debe haber un aseo, para que la maestra no tenga que dejar solos a los pequeños mientras que va a acompañar al lavabo a alguno.

En mi opinión, «rutinas» y aprendizajes, constituyen una verdadera y completa educación para el mejor desarrollo del niño y niña.

Natalia Cozar,
estudiante de CFGS en Educación Infantil



En el artículo se nos habla de situaciones diarias en los centros infantiles. Son momentos desapercibidos o rechazados por algunas maestras, y, sin embargo, creo que deberíamos aprovecharlos para crear lazos de confianza con el pequeño. El artículo me ha ayudado a ver la situación actual y a tomar partido con mayor criterio. Como futura educadora intentaré crear vínculos afectivos en esos momentos de atención a las necesidades.

Laura Fernández Martín,
estudiante CFGS en Educación Infantil

Pensando de nuevo

La palabra aprender parece tener dos significados claramente definidos cuando hablamos de Educación Infantil.

En 0-3, aprender, lo utilizamos para cuestiones meramente físicas y en referencia a la autonomía, desplazarse, hablar, comer, expresar sentimientos para pedir ayuda, etc.

Donde el educador o la educadora establece un vínculo afectivo con cada niño, con cada

niña, ya que está continuamente viendo y colaborando en su crecimiento en el sentido más amplio de la palabra.

En cambio en 3-6, todo lo anteriormente citado está casi desestimado, ya que se le da más importancia a saber los colores, los números o las letras.

Pero ¿qué pasa con los aprendizajes significativos que ayudan a la maduración y autoestima de los pequeños?, como bien ha citado Penny Ritscher en cuanto a vestirse, en el lavabo, en la mesa o en el descanso, la gran mayoría de los y las profesionales de Educación Infantil en 3-6 considera que son competencia de las familias y que ellos están para «enseñar» la programación didáctica de principio a fin, sin importar las necesidades de cada pequeño.

La llamada «rutina» o educación invisible es tan importante como la didáctica y es imprescindible que el profesional sea quien maneje, controle y favorezca todas esas enseñanzas para la vida.

0-6 es un conjunto, con edades que están estrechamente ligadas en las cuales aprender es TODO, desde caminar hasta saber escribir, no podemos encontrar tanto contraste entre ambas a la hora de hablar de escolarización.

Nadia Aguilar Lorenzo,
Educadora Infantil

Reproche de la educación acelerada

(dejarnos crecer... y vivir)

Sobre la cantidad, la calidad y la calidez

Releyendo a Mari Carmen Díez («Tomarse un respiro», *Infancia*, 123, páginas 28-32), pensado de forma más o menos aséptica, esto de respirar se nos antoja... imprescindible. Y aunque nuestro cuerpo lo hace de forma mecánica y continuada, sólo en ciertas ocasiones nos planteamos lo pasmoso del acontecimiento, del que sin embargo disfrutamos de forma permanente. Y por ello, respirar pasa a ser algo de lo que –por increíble que parezca– nos olvidamos en ocasiones, ¿demasiadas? Y si bien nuestro cuerpo no se para, resulta sencillo plantearse la necesidad de analizar con el termómetro de Mari Carmen, la temperatura a la que estamos llevando a esas criaturas con las que compartimos tantas cosas. Demasiadas en ocasiones.

En demasiadas ocasiones. Y es que, a pesar de que ellos y ellas tienen toda una vida por delante –en la que seguirán respirando– a los adultos se nos antoja que el tiempo se nos va a terminar muy pronto y todo eso que pensábamos necesario, hasta imprescindible, no va a encontrar el huequecito necesario para que nuestros niños y niñas crezcan «como tiene que ser», llenos de tantas y tantas cosas que satisfacen los intereses de nuestras inquietudes, ¿de las de ellos y ellas también?

En una interesante y discreta sección de la revista, aparece una pregunta que podría ir perfectamente incorporada en el artículo que nos ocupa: ¿por qué en vez de interpretar una acción del pequeño y responder a ella desde una lectura adulta no reflexionamos sobre esa acción desde la lógica infantil? ¿Cuántas veces repetimos este interrogante en las horas que compartimos con los niños y

niñas que «sufren» nuestra activista ansiedad. Llegará una hoguera de San Juan en la que ya no volverán a repetir esas necesidades y esos niños y niñas pasarán a ser ¿competentes? Y se habrán tenido que olvidar de sus capacidades para dar respuesta a una normativa que los tendrá en cuenta... más o menos, respetando sus individualidades, sus posibilidades... ¿Tenemos 6 años de la vida de estas criaturas para compartir tantas cosas! ¿Demasiadas cosas? ¿Podríamos fijarnos en valorar aquéllas que son realmente importantes, y dejar las urgentes para mejor ocasión, abandonar ese «pre» (que ya pensábamos olvidado), para ocuparnos de ese momento presente que es tan necesario y que, a poco que nos despistemos, se habrá ido? Y seguramente ya resultará complicado de encontrar, ya que sin respetar esos ritmos personales, e individuales, lo que estaremos generando son

Consejo de Infancia en Asturias

unas necesidades que nada tienen que ver con nuestras inquietudes «no, ahora no», con esas cosas que deberíamos hacer y no hacemos, «llegamos tarde», con toda una colección de deseos infantiles, «aquí venimos a trabajar», con esa forma adulta de moverse por este mundo acelerado en el que nunca tenemos tiempo para hacer nada, «no tengo tiempo» y en el que metemos a los más pequeños, a veces sin proponérselo. Cantidad, cantidad, cantidad, ¿y la calidad?, ¿y la calidez?, ¿ya no valen?

Si como nos recomienda Mari Carmen fuésemos capaces de pensar en esas cosas tan valiosas, y elementales, como «ofrecer espera», charlar, sentarse –y sentirse–, caminar o mirar, podríamos eliminar ese termómetro del activismo y todas esas prisas, agobios excitaciones y demás apresuramientos, que nos exigen una medicalización permanente, con lo fácil que resultaría, simplemente, respirar... y vivir. ■

La documentación

Documentación es toda recopilación de imágenes, anécdotas, dibujos, palabras, ideas y producciones de pequeños y de adultos, surgidos de la vida de la escuela, que se organizan para poder dar un mensaje a un lector.

Evidentemente, los lectores de las documentaciones que salen de la escuela son:

- Los mismos pequeños.
- Las familias de los niños y niñas de la escuela.
- El equipo de adultos de la escuela.
- Los visitantes que pueden entrar en la escuela y que necesitan informaciones y declaraciones del proyecto educativo de la escuela (estudiantes en prácticas, sustitutos, visitas exteriores, etc.).

Crear en una imagen de niño, de niña, capaz, potente, protagonista de sus aprendizajes pide –casi exige– crear contextos donde sean posibles espacios de observación, para comprender cómo los pequeños construyen este conocimiento. Los elementos que se recogen de la observación se leen y se ordenan para facilitar una lectura: se interpretan. De este ejercicio nace una documentación que, tanto en el momento de hacerse como en el de leerse, habrá enviado una imagen de pequeño que pide y reivindica con fuerza ser escuchada para ser mejor comprendida.

David Altimir

El mensaje que da esta documentación hace referencia al rol que cada uno de estos protagonistas tiene en el interior de aquella escuela.

Documentar es, pues, una oportunidad para poder dar visibilidad a la imagen de pequeño, de adulto y de educación que se construye en una realidad determinada.

Éste no es un pasaje sencillo ni siquiera estéril. Es una asunción de responsabilidades. No es, ciertamente, un papel cómodo ni simple pero pone al adulto al lado de los pequeños como real co-protagonista de esta escena.

Oportunidad de volverse a ver

Organizar todo el conjunto de elementos exige a los adultos que se comporten como si fueran una especie de detectives que recogen toda clase de pruebas, indicios, para comprender qué es lo que ha pasado.

Después de recoger estos indicios habrá que ordenarlos, ponerlos los unos al lado de los otros para poder construir así un relato, una idea (éste es el ejercicio de la interpretación).

Luego hará falta organizarlo y presentarlo para que los mismos protagonistas hagan una lectura.

Los paneles dispuestos en los espacios comunes de la escuela, los espacios de documentación de la clase, los clasificadores individuales que desde la escuela se organizan para llevarse a casa... Éstas y otras oportunidades son las que la escuela tiene que ofrecer para que los pequeños tengan la oportunidad de volverse a ver, de volver a escucharse, de volver a leerse.

Los paneles se disponen en los espacios previstos para la documentación a la hora de los espacios propios de cada grupo y los espacios comunes.

Es evidente que habrá que tener en cuenta la especificidad del lector a la hora de organizar formalmente este material. En la documentación dirigida a los pequeños de tres a seis años claro está que podremos privilegiar las imágenes ya organizadas con algún pequeño escrito que las acompañe.

Paneles pero también libretas, cuadernos que permitan ser leídos en diferentes sitios de la escuela e incluso en casa con las familias.

Metacognición

En este ejercicio de relectura de lo que se ha hecho se produce un fenómeno muy importante que contribuirá a fundamentar los descubrimientos, los nuevos aprendizajes: la metacognición, es decir, la conciencia del conocimiento.

Digamos que no hay bastante con saber, o con pretender que los pequeños sepan cosas nuevas, tengan nuevas habilidades, nuevas teorías interpretativas del mundo donde viven. Tenemos que saber hacer visibles



los cambios en la inteligencia de los pequeños, tenemos que ayudarlos a saber que saben cosas nuevas.

Los materiales de documentación que intentan capturar, ordenar y comprender este proceso de construcción del conocimiento estarán al servicio de los primeros protagonistas: los propios pequeños.

Seguro que esta parte es especialmente rica para los pequeños, a los cuales se hace más «espectadores» que actores de las investigaciones, de las propuestas, aquellos pequeños que, por razones diversas, no participan con la misma cantidad de intervenciones con que lo hacen otros compañeros, pero que en ningún caso se puede decir que estén «fuera de juego». Una lectura de la documentación podrá ayudarlos a ver, verbalizar cómo han vivido un proyecto, una experiencia.

Cuando ha habido un proyecto o una investigación realizada por un pequeño grupo, la documentación también se convierte en la oportunidad de «democratizar», si se puede decir así, el resultado del trabajo. Si me explican lo que el otro ha aprendido, de alguna manera yo también lo aprenderé.

O mejor: no se trata de explicar únicamente qué se ha hecho, sino pedir que se explique cómo se ha hecho, cómo se ha hecho aquel camino.

De la unidad didáctica al proyecto

Nos podemos encontrar con una dificultad inesperada. Nos referimos a la rigidez con que los profesionales que trabajamos con los pequeños tenemos



que organizar las unidades didácticas. La intención ya es buena: se trata de encontrar un lenguaje común, una estrategia de organización común.

El problema es que la estructuración misma del documento pide que se organice con unos criterios que salen de una actitud más bien fiscalizadora, de control.

Ya ha habido personas, como Carla Rinaldi, que nos han ayudado a ver la relación entre *programa* y *proyecto*.

Las preguntas que nos hacemos son:

- ¿Qué espacio hay para la construcción genuina de conocimiento en el interior de las unidades didácticas?
- ¿Qué espacio para la incertidumbre se puede dejar?
- ¿Cómo se acoge aquel elemento de sorpresa, la subjetividad?
- Nos parece que el conocimiento, como no se estructura de manera linal, no puede ser organizado con un instrumento rígido y previsible como el que proponen las unidades didácticas.
- Las unidades de programación piden un ejercicio importante, fundamental antes de que ocurra el proceso.

Antes ha estado la persona adulta que ha pensado los objetivos que hay que alcanzar, los contenidos para aprender, las estrategias para evaluar de acuerdo con los objetivos identificados... Antes este adulto es tan importante, tan presente que en el momento que se hace la propuesta, en el durante, casi está ausente.

Será después cuando hará el trabajo de evaluación para comprobar que los objetivos han sido alcanzados y para hacer ajustes de las propuestas sucesivas.

En todo eso hay un tema sobradamente olvidado: el proceso. Cómo y por qué medios y estrategias los pequeños habrán podido avanzar, aprender, encontrar nuevos interrogantes...

En vez de la *unidad didáctica*, proponemos la *pluralidad del proyecto*.

Las idas, las venidas, las dudas, los caminos que se toman para después abandonarse, los retornos hacia temas ya trabajados...

Las estrategias y los procedimientos de los pequeños para construir su conocimiento son más bien de este tipo, porque su «objetivo» primero es conocer el mundo donde se encuentran.

En esta dinámica alternativa la persona adulta hace igualmente un trabajo en el antes: conocer el concepto, masticarlo, hacerlo expandir, imaginar propuestas, materiales, situaciones de observación para poder capturar este tipo de mariposas invisibles que se encuentran en el durante. Imágenes, notas de los adultos, dibujos y palabras de los pequeños, lecturas... materiales que, leídos e interpretados, se estructuran para interpretarse en forma de documentación y que después se ofrecen a pequeños y adultos como testimonio.

Documentación versus evaluación

Es éste el momento en que se puede considerar la documentación como instrumento que ayudará a hacer una evaluación real, global, del fenómeno



del aprendizaje. Y es que organizar la evaluación únicamente a partir de los objetivos que los adultos han dibujado antes del inicio de la propuesta es un ejercicio parcial.

A través de los diferentes materiales recogidos (imágenes, notas, dibujos, comentarios de niños y niñas, etc.) se podrá hacer una lectura más compleja: sí, justamente más compleja porque complejo es el proceso de construcción del conocimiento, y difícilmente interpretable en forma de baremos «objetivos». La objetividad del proceso de evaluación, si bien sale de la

nuestro trabajo. La escucha y la documentación permiten hacer esta lectura: verte a través de tus ojos y a través de los ojos del otro.

Éste ejercicio es el que, de hecho, proponemos de manera continuada a los pequeños porque pensamos que así se volverán más conscientes de sus propios aprendizajes.

Si nos proponemos el mismo ejercicio a nosotros mismos nos devolverá el derecho a sentirnos como protagonistas de nuestro propio aprendizaje, como constructores de nuestra imagen de pequeño. ■

intención de hacer democrática la escuela representa un límite.

La subjetividad del proceso de interpretación, si además es compartido con pequeños, con otros adultos, con las familias, refuerza una lectura inteligente de esta complejidad que generará cultura de infancia.

Documentación como herramienta de autoformación

Todo este proceso realizado mayormente por los profesionales de la escuela representará, en primer lugar, un ejercicio de formación, de autoformación permanente.

Cuántas veces hemos hecho el ejercicio de imaginar que alguien nos está mirando por un agujero mientras trabajamos con un grupo de pequeños, y nos hemos avergonzado en silencio, pensando que nos queda todavía mucho para mejorar la calidad de



A ver si lo adivinas

Fue un importante pedagogo catalán, activista republicano y librepensador. Apoyó al pronunciamiento militar de 1886 que pretendía proclamar la República, pero cuando éste fracasó tuvo que exiliarse en París hasta 1901. Durante estos años se fue inclinando hacia el anarquismo y se dedicó a preparar la creación de una escuela basada en la evolución real y psicológica del niño. Proponía una educación individualizada, basada metodológicamente en la ayuda mutua, la solidaridad y la crítica de las injusticias mediante el estudio de los mecanismos y las condiciones que las hacen posibles. En agosto de 1901 abrió en la calle Bailén de Barcelona la Escuela Moderna, un proyecto práctico de pedagogía libertaria. Se fundamentaba en la educación integral y en la coeducación de sexos y de clases sociales para romper el dogmatismo intelectual y la falsa moral, y se convirtió en un núcleo de permanente promoción de la emancipación social.

El 13 de octubre de 1909 fue ejecutado en la prisión del castillo de Montjuic, acusado de haber sido el instigador de la revuelta conocida como la Semana Trágica de Barcelona.

Su obra más conocida es La Escuela Moderna, donde expone sus principios pedagógicos. Un fragmento correspondiente en el capítulo «Coeducación de las clases sociales»

¿Sabéis quién es? La solución y el texto completo, en nuestra página web: www.revistainfancia.org

«[...] Lo mismo que de la educación común de los dos sexos, pienso de la de diferentes clases sociales.

Hubiera podido fundar una escuela gratuita; pero una escuela para niños pobres no hubiera podido ser una escuela racional, porque si no se les enseñara la credulidad y la sumisión como en las escuelas antiguas, se les hubiera inclinado forzosamente a la rebeldía, hubieran surgido espontáneamente sentimientos de odio. [...]»

Reflexiones en torno a la escolarización

generalizada de los dos años

Fernando González, Xabier Tapia

Este texto pretende precisamente contribuir a esta reflexión en torno a un fenómeno cada vez más extendido como es la «integración» escolar de los niños y las niñas comprendidos entre los dos y tres años.

En pocos años se está produciendo en nuestras sociedades un cambio muy importante: los padres confían sus hijos a otras personas, en edades cada vez más tempranas, lo que ha llevado a crear progresivamente estructuras extra-parentales de acogida y cuidado para los niños y las niñas de 0-3 años. Entre 3-6 años, es la estructura escolar la encargada de acoger a los pequeños y solo a partir de los 6 es obligatoria la escolarización (dato que a menudo se olvida).

Hasta hace muy poco esta división institucional parecía muy clara manteniendo cada período su propia identidad y encuadre bien diferenciados.

En 1993, en la revista Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente de Sepypna, F. Cabaleiro hablaba de «integración» para referirse al «momento y proceso de adaptación que el bebé, o el pequeño, y su entorno viven cuando los padres delegan en otras personas o instituciones una parte de los cuidados que hasta entonces le venía proporcionando la madre». Dentro de una serie de integraciones «problemáticas» citaba las que se producen entre el 5º mes y los tres años, considerándolas como un factor de riesgo. En la introducción del artículo insistía en la importancia (y limitaciones) de la prevención primaria y en la responsabilidad de los profesionales de la salud mental infantil a la hora de «sensibilizar, informar y contribuir a la formación de los diferentes profesionales, favoreciendo espacios de reflexión y de elaboración sobre el mundo psíquico infantil».

Nos hemos interesado por el período de 2 a 3 años porque de forma reciente, aunque rápida y progresiva, se está produciendo un nuevo fenómeno, no ya de «integración» en escuelas infantiles, sino de escolarización masiva de los de dos años en escuelas de infantil y primaria.

Y surge la duda:

- ¿está la escuela actualmente, como institución, adaptada y preparada para acoger a los pequeños de 2 años?
- ¿es función de la escuela, tal como está concebida actualmente, acoger y escolarizarlos?
- ¿es compatible la identidad de la institución escolar actual con las características psicobiológicas de estas edades?

No se trata de discutir sobre guarderías sí/no, escolarización sí/no. Resulta un debate intelectualmente caduco e inútil porque la realidad (biológica y/o social) siempre va por delante de nuestras veleidades intelectuales.

Tampoco se trata de culpabilizar o estigmatizar el trabajo de las mujeres-madres. Es más, si se las respetara verdaderamente habría menos demagogia y se haría mucho más por sus bebés para que pudieran sentirse más tranquilas entre sus obligaciones laborales y su maternidad.

No se trata tampoco de inmiscuirnos en ámbitos ajenos de pensamiento y actuación, la escuela en este caso.

Se trata de contribuir respetuosamente, como profesionales de la salud mental infantil, a una reflexión colectiva que contribuya a la mejora de los procesos de acogida extra-parental de los pequeños de dos años cumplidos.

RATIOS

En Euskadi las ratios son las siguientes:

- educación infantil (primer ciclo: 0-3 años)
 - 0-1 años: 8 pequeños
 - 1-2 años: 13 pequeños
 - 2-3 años: 18 pequeños
- educación infantil (2º ciclo: 3-6 años)
 - ratio mínima: 17 pequeños
 - ratio máxima: 25 pequeños

Hemos tratado de recoger algunas conclusiones de una serie de estudios empíricos en torno a las supuestas ventajas de la escolarización precoz.

La escolarización precoz como oportunidad social

Está muy extendida la idea de que «cuanto antes y más tiempo en la escuela, mejor, sobre todo para los niños y niñas provenientes de medios social y culturalmente desfavorecidos» (criterio masivamente aplicado actualmente con los pequeños discapacitados). Los autores que investigan el tema se muestran cada vez más prudentes ante estas convicciones.

- Las políticas de escolarización con dos años no compensan las diferencias sociales. Por si se nos olvidaba: independientemente de la edad de escolarización, las diferencias escolares van aumentando en función de las categorías sociales.
- En otros estudios se señala que los más favorecidos son los pequeños de las clases más altas y los hijos de inmigrantes, pero éstos últimos dejan de mantener los beneficios de la escolarización precoz al entrar en secundaria.
- Hay autores que afirman que, en términos generales, más o menos la mitad de los niños progresan en la escuela con dos años, mientras que para la otra mitad, los más desfavorecidos en origen, supone un traumatismo del que les cuesta reponerse.

La escolarización precoz como oportunidad pedagógica

Los estudios sobre los efectos pedagógicos del cuidado extra-parental precoz en su devenir escolar están muy lejos de la unanimidad.

- En términos generales no hay diferencias en el desarrollo escolar entre los niños escolarizados con dos y tres años.
- Sí se observan evidentes ventajas en los pequeños escolarizados con 3-4 años en comparación con los no escolarizados.
- Cuando el cuidado es de mala calidad, los efectos son claramente negativos para el desarrollo cognitivo y del lenguaje
- En centros de mucha calidad y con una presencia entre 10-30 horas a la semana antes de cumplir un año de edad, se observan beneficios en los resultados escolares posteriores. No así cuando pasan más de 30 horas. El factor tiempo de cuidado extra-parental adquiere una relevancia muy grande.
- El impacto en el desarrollo escolar de las variables nivel socio-económico de los padres y trimestre de nacimiento es mucho mayor que el de la escolarización con dos o tres años
- Se insiste en el papel fundamental del factor calidad de acogida.

La escolarización precoz como oportunidad psicológica

Una vez más los resultados son muy dispares cuando no contradictorios

- Hay estudios que consideran que los niños atendidos colectivamente se benefician psicológicamente si no pasan más de 30 horas semanales fuera del cuidado de los padres.
- Otros autores consideran sin embargo que son más agresivos, con más problemas de conducta y con efectos negativos en el apego a la madre.
- Cuando hay una relación más individualizada con los niños se refuerza su seguridad emocional, tienen reacciones más vivas y tienden a relacionarse más con las personas; cuando la atención es más colectiva, son más pasivos y centrados en su propio cuerpo
- Las fantasías de los educadores sobre el ideal de cómo cuidar tienen un gran impacto en el comportamiento de los niños. Los ideales de sensibilidad, disponibilidad y proximidad tienen un efecto positivo mientras que los de estimulación, firmeza, eficacia y organización tienen un efecto negativo.

Aspectos principales del desarrollo infantil en esta edad

¿Qué es lo que está en juego en esta edad?

Entre los dos y tres años culmina un proceso que va desde el nacimiento hasta la adquisición del «yo», es decir hasta una relativa autonomía en el sentimiento de separación corporal y de identidad.

Veamos muy brevemente algunos aspectos básicos del desarrollo de estos niños y niñas.

Las peculiaridades de sus ritmos vitales

Básicamente los ritmos ultradianos y de alimentación diferentes para cada uno.

El desarrollo del lenguaje

Hay una explosión en la adquisición del vocabulario y de la organización gramatical.

El despliegue de la actividad motriz espontánea

Nos referimos a la doble vertiente de las actividades motrices:

Las *actividades dirigidas* hacia los objetos exteriores (objetos materiales y personas).

Las *actividades motrices* centradas en el propio cuerpo, tan olvidadas habitualmente, pero tan frecuentes en esta edad

- los *balanceos* de todo tipo,
- los *movimientos giratorios* y
- las *caídas* (voluntarias)
- (además de la marcha, las carreras y los saltos, más valorados y tenidos en cuenta)

En estas actividades, el «sentir» predomina sobre el «hacer», y tienen un enorme valor tanto por las sensaciones corporales como por los estados tónico-emocionales, mayoritariamente placenteros, que suscitan.



La adquisición del control de esfínteres

El desarrollo de los juegos espontáneos de imaginación

El desarrollo del grafismo espontáneo

El control de la agresividad

La necesidad de ir creando su propia hoja de ruta ante los avatares inminentes de la triada y de los sentimientos de exclusión

La crisis de identidad

G. Haag insiste en esta revolución normal pasajera que se acompaña de una crisis ansiosa, «la crisis de los dos años y medio» con un exceso de:

- agitación motriz
- inestabilidad
- irritabilidad
- rabietas y agresiones
- oposición sistemática



Para un buen número de pequeños hay que añadir:

- rechazo a la defecación sin pañales aun controlando los esfínteres
- rechazo a quitarse la ropa exterior en la guardería

Todos estos aspectos nos llevan a dos constataciones básicas:

- la importancia de la iniciativa espontánea de los niños y las niñas a esta edad y
- la importancia de las diferencias interindividuales

Ahora bien, ¿alguien puede explicar cómo se pueden cuidar estos aspectos con grupos de 15, 20, 25 pequeños de dos años, con una educadora desbordada por los problemas de limpieza?

A falta de apoyos suficientes, los niños y las niñas más frágiles corren el riesgo:

- de la inhibición, la pasividad, la adhesión sumisa al grupo, el empobrecimiento, la restricción de sus intentos de relación, el sentimiento de estar solos
- o de los comportamientos agresivos, la agitación, el desafío, la oposición sistemática, el engaño

Puntualizaciones y sugerencias

¿Diferentes formas de entender el desarrollo?

- Los ideólogos escolares y de la educación reivindican el carácter educativo universal del período de 0-6 años. Nos parece muy discutible esta posición al menos desde la práctica actual. Todo depende de qué se entiende por educación en estas edades pero pensamos que de 0 a 3 años el concepto importante no es la educación sino que las claves importantes son
 - el cuerpo
 - a relación y
 - a seguridad interna

A partir de 3-6 años sí parece más pertinente hablar de educación, en su doble vertiente:

- los aprendizajes
- la socialización
- Antes de los tres años, no se trataría de enseñar, de establecer hábitos, sino de ayudar al niño a consolidar una seguridad interna suficiente como para tener curiosidad por su entorno y ser capaz de disfrutar, desear y pensar

- Esto se consigue mucho más a través de la relación con sus objetos externos e internos que por medio del aprendizaje en el sentido estricto del término, y lleva tiempo.
- La seguridad interna depende de una serie de funciones cumplidas tanto por los padres como por otras personas a condición de disponer de los medios para trabajar con grupos reducidos de niños y en condiciones de atención psíquica suficientes
- Hay un fenómeno social de impaciencia y precipitación y sin embargo los estudios empíricos se muestran de acuerdo al considerar como elementos de calidad necesarios para una buena evolución cognitiva, social y afectiva
 - la atención psíquica prestada a cada niño
 - la adaptación a sus necesidades individuales
 - a continuidad y estabilidad del entorno
- En sentido contrario, las mismas investigaciones apuntan hacia un efecto negativo de un cuidado de mala calidad: los bebés sin tiempo ni condiciones suficientes para serlo tienen mucho más riesgo de convertirse en niños y adolescentes vulnerables.
- Los niños de «riesgo» (social, psicológico, somático) son más sensibles a los efectos, positivos o negativos, de la forma de cuidarlos.
- Así pues, parece incuestionable la necesidad de una atención individualizada para un mayor respeto de la espontaneidad y de las diferencias. Esto implica una filosofía pedagógica de una mayor exigencia de adaptación de la institución a los niños y no a la inversa. Y surge la pregunta del inicio

¿Está la escuela, como institución, preparada para adaptarse a estas características y responder a ellas?

- La realidad actual nos muestra que ante la demanda social masiva y urgente la escuela se ha ofrecido para acoger a los niños de dos años. El problema es que no cuenta ni con espacios adecuados ni con personal suficiente ni suficientemente preparado para ejercer su función pedagógica y educativa. Es decir, «se hace lo que se puede con lo que hay».
- Pero una cosa es que haya una demanda social de «guarda» de los niños y otra que tenga que ser la escuela quien deba de satisfacer esa demanda. Algo similar está ocurriendo con la prolongación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y los proyectos de ampliación hasta los 18.
- Sin embargo, el período de 2-3 años es crucial y requiere de unas condiciones de acogida que la escuela infantil o preescolar, en las condiciones actuales, no cumple ni parece poder cumplir.

¿Pero, corresponde a la escuela infantil o preescolar acoger a los niños de dos años? ¿es su papel?

- En la actualidad, al parecer, nos encontramos con una incompatibilidad:
 1. Los niños de dos años necesitan de todo menos de un aprendizaje en el sentido clásico del término. Necesitan básicamente de un cuidado y de un acompañamiento de calidad, no de una enseñanza.
 2. Por definición la escuela está para enseñar y educar y el preescolar es un período de enseñanza y educación. No es una guardería.

- Ambos términos nos resultan incompatibles: es ilusorio pensar que, en las condiciones actuales de funcionamiento, las aulas de dos a tres años puedan ofrecer a los niños y las niñas ventajas para su desarrollo. Además, no parece ser éste su papel.

Conclusión

- La escolarización precoz es una realidad, pero es la menos mala de las soluciones posibles y no podemos darla por válida sin más esquivando una reflexión urgente y necesaria. Es necesario buscar otras fórmulas mucho más respetuosas con las características de estos niños y estas niñas.
- No hay criterios científicos para fijar una edad límite de entrada en la escuela, pero se podría afirmar que:
 1. a los dos años tienen necesidad de otra cosa que no de la escuela, es decir, de lugares de acogida pensados en función de los conocimientos actuales sobre el desarrollo psicoafectivo de los bebés, y
 2. que la necesidad de una escolarización surge para la mayoría de los niños a partir de los tres años
- Las soluciones hay que encontrarlas en el ámbito socio-económico con la creación de condiciones que permitan elegir y/o compaginar mejor la vida laboral y familiar:

1. reivindicando medidas sociales y condiciones de trabajo mucho más favorables para el cuidado voluntario de los bebés por parte de las madres y los padres
2. mejorando la calidad de los centros de acogida y cuidado de estos bebés sobre todo con la formación y especialización del personal

- La conclusión más «novedosa» e «inesperada» de estas investigaciones es que la calidad de la oferta tiene mucho que ver con la cuantía de la inversión económica. Siendo malpensados o realistas (tanto monta), se entiende tanta adhesión a la ignorancia y a la simplificación de la realidad, argumentos irrefutables para la no inversión. No creemos en la falta de voluntad de quienes deciden; así pues, la pelota vuelve a nuestro tejado y nos invita a dar menos juego a la ignorancia y a las simplificaciones interesadas. ■

(Comunicación presentada en el XXII Congreso de SEYPNA, en Bilbao, el 24 de Noviembre de 2009)

Publicado en :

Fernando Gonzalez Serrano, Xabier Tapia Lizeaga «Reflexiones en torno a la escolarización generalizada de los niños de dos años» Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, Sepypna, 2009, 48, 177-187.

Bandejas de experimentación

Preparación

Al preparar la actividad de las bandejas sensoriales hay que tener en cuenta los materiales, los objetos, el espacio y el tiempo.

Los materiales de las bandejas deben ser continuos, discontinuos y mixtos.

- Continuos: pan rallado, café molido, harina, azúcar, cola-caó...
- Discontinuo: manzanas, mandarinas, nueces, castañas, almendras,...
- Mixtos: café en grano, pasta de colores, alubias, lentejas, arroz, garbanzos,...

La idea de presentar este material a los pequeños de mi escuela surgió después de acudir a unas jornadas matemáticas en diciembre de 2008 (ponencia «Descubriendo las matemáticas en la Escuela Infantil»). Me pareció un material interesante y que merecía la pena preparar para continuar lo que ya llevábamos a cabo en la escuela: Cesta de los Tesoros y Juego Heurístico. Las bandejas es ir un paso más allá, continuando el trabajo con este tipo de actividades. Es otra forma de posibilitar a los niños y las niñas experiencias sensoriales y de que aparezcan nociones lógico-matemáticas a través de la manipulación y mezcla de este material.

favorecer la manipulación: botes abiertos, cucharas, embudos, coladores grandes y pequeños, vasos de color y transparentes, hueveras de cartón, carretes de hilos grandes, cacitos,...

El taller es el espacio donde se realiza la propuesta.

Pili Navarro

Con ello se pretende trabajar la medida, el conteo, la resta, geometría, ... todo son conceptos matemáticos que a través de la manipulación y del juego pueden ir surgiendo.

Los objetos presentados tienen que ser transparentes, opacos y perforados. Son herramientas de apoyo para

Y el tiempo del que se dispone es aproximadamente de 30 minutos. Aunque a veces se ha excedido el tiempo al ver lo a gusto que estaban los pequeños.

Experiencia: Con quién y cuándo se realizó.

La experiencia la hemos realizado en un primer momento con el grupo de lactantes (es en el sector donde estuve este curso pasado). Todos los niños/as del grupo ya han cumplido el año, ya que la llevamos a cabo en el mes de marzo.

Todos participaron de la experiencia. Dividimos el grupo en dos tal y como solemos hacer en las actividades de taller y las dos educadoras rotamos con ellos. Así los siete primeros niños/as pasaron a la sesión con una educadora y al viernes siguiente disfrutaron



de la experiencia la otra mitad con la otra educadora. La alumna en prácticas participó en todas las sesiones y colaboró en la recogida de datos.

Material

El material presentado fue:

- 2 bandejas de material continuo; pan rallado y café molido.
- 2 bandejas de material discontinuo; mandarinas y almendras.
- 2 bandejas de material mixto; garbanzos y macarrones.

Todo presentado en una mesa con mantel y acompañado de cucharas, coladores, vasos, embudos, hueveras, botellines, canutos.

También preparamos unos botes cerrados con elementos de forma sólida contable, sólida no contable y líquida, con distintas cantidades:

- 3 botes de piedras decorativas con poco, mitad y lleno;
- 3 botes de azúcar con poco, mitad y lleno;
- 3 botes de agua tintada con poco, mitad y lleno.

Observación

El juego se ha basado sobre todo en la manipulación.

Metían botes dentro de las bandejas, cambiaban materiales de una bandeja a otra.

También se dio juego simbólico al hacer como si bebiesen de los vasos, con un vaso y la cuchara hacían comiditas.

Llenaban los recipientes vacíos con los alimentos y los agitaban para oír el sonido y les daban vuelta para ver caer el contenido.

Tocaban, tiraban, esparcían el café.

Se metían alimentos de las bandejas a la boca. Mordían las mandarinas, chupaban el pan rallado.

Se llenaban las manos de pan rallado, las abrían y observaban cómo se caía.

Observaban los botes sellados y luego los movían.

Hemos observado que durante las sesiones de taller entran en juego todos los sentidos:

- Tacto: tocan los materiales, los esparcen y sobre todo hacen trasvases.
- Olfato: cada material ofrece un olor diferente. El predominante es el del café y de la fruta.
- Vista: observan todo con curiosidad.



- **Gusto:** pelan la fruta y se la comen, abren una nuez y la comen, y como la oralidad está muy presente chupan y saborean los objetos y los materiales.
- **Oído:** se fijan en los sonidos al agitar los botes, al golpear la cuchara,...

Los materiales de las bandejas se fueron cambiando según se iban deteriorando. Pusimos diferentes, pero respetando que hubiese 2 bandejas de material continuo, 2 de discontinuo y 2 de mixto.

Ampliación: éxito de la actividad

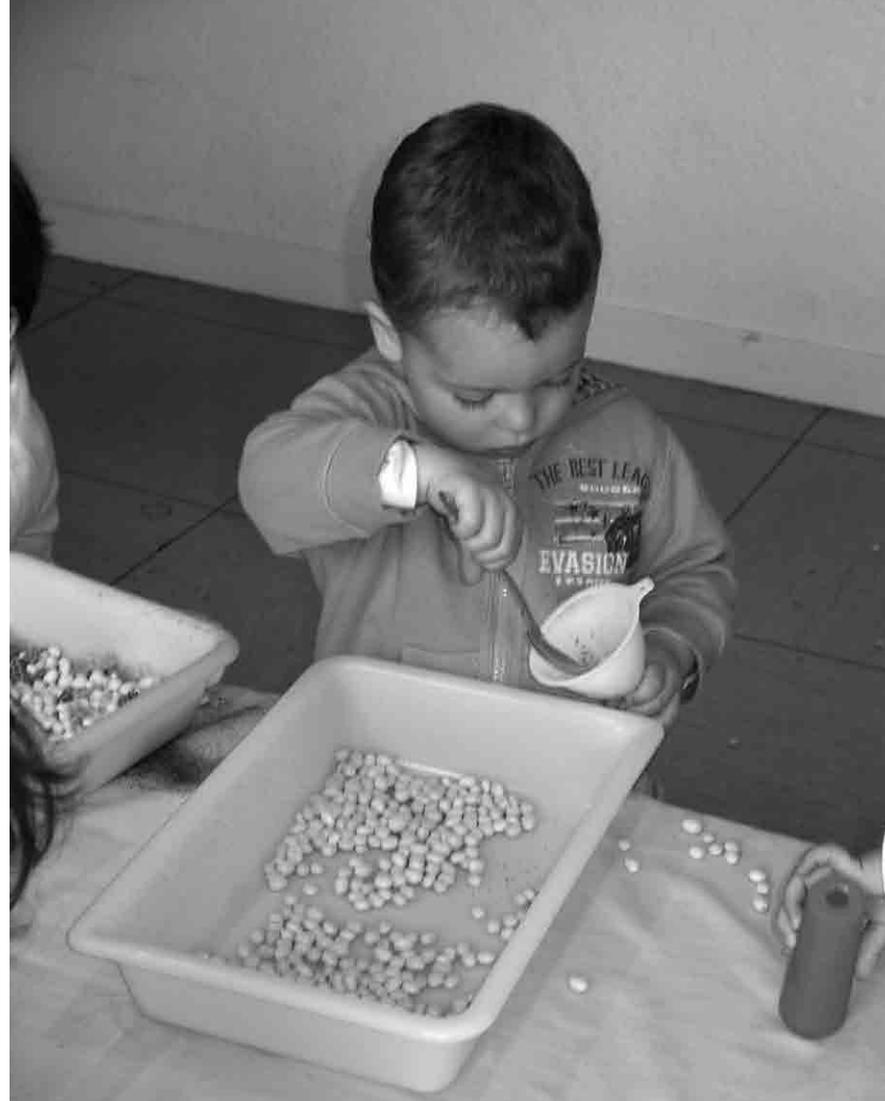
Al ver el buen resultado que tuvo la propuesta mi compañera y yo nos planteamos realizar la experiencia con 2 niños/as de cada sector y ver la riqueza de juego con las edades mezcladas.

Así llevamos 2 pequeños de lactantes, 2 de caminantes, 2 de medianos y 2 de mayores. Estas sesiones las llevamos a cabo en los meses de abril y mayo.

Fue muy rico ver el distinto juego que se da en las diferentes edades con el mismo material así como la interacción entre los niños.

Con la edad de los pequeños su juego sensorial cambia.

Quizá dejan de lado la oralidad, llevarse todo a la boca, y dan más paso a la actividad oculo-manual. Todo ello acompañado de la verbalización que todavía enriquece más la actividad, (sobre todo de cara al adulto que observa que



siempre le ayuda escuchar el pensamiento o la acción que está realizando el peque).

Al ver las compañeras el éxito de la propuesta se animaron a llevarla a cabo en sus talleres con todos los niños/as de su sector.

Con lo cual mi satisfacción todavía fue mayor al ver disfrutar tanto de los materiales a los pequeños y ver cómo calaba esta nueva actividad en toda la escuela. ■

El rincón de construcciones

su organización espacial y materiales

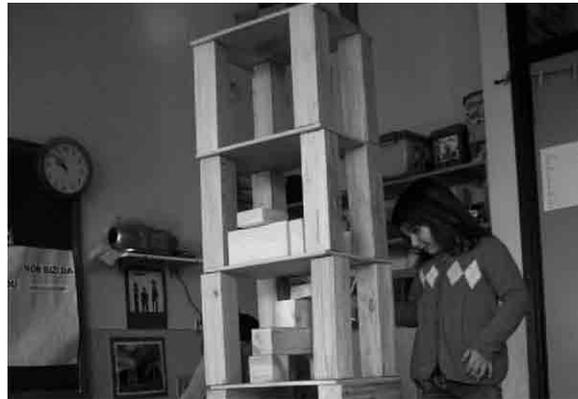
Idoia Sara, Inma Larrazábal, Isabel Soto

El rincón de construcciones es un espacio muy pensado, generador de diversas propuestas y de una cuidada estética dentro de nuestras clases.

No obstante, creemos necesario revisar nuestra práctica y, dentro de ella, los espacios de aula para poder desarrollar nuevas posibilidades que amplíen las propuestas que sugieren. En este rincón hemos llevado a cabo una observación, reflexión y posterior modificación de algunos de los elementos que lo componen, así como del propio espacio.

Reflexionamos sobre la importancia del juego, que más que placer es una necesidad vital. Es el primer instrumento de aprendizaje del que dispone el pequeño para conocerse a sí mismo y el mundo que le rodea y el medio idóneo de todo proceso educativo y de un desarrollo integral.

También sobre la importancia del espacio como elemento educador que constituye en sí mismo una propuesta de juego, acogedor, limpio, ordenado, estético. Que posibilite la acción del pequeño, mostrarse, pensar, equivocarse, construir significados, interrogarse a través de la manipulación la formulación de hipótesis, teorías (procesos mentales). Así como para crear, transformar, investigar nuevas posibilidades y compartir el conocimiento.



Junto a los niños, escribimos una lista de los materiales más utilizados y, de acuerdo con ellos, retiramos aquellos que no se usaban. Aportamos también nuevos objetos. Ampliamos el espacio e introducimos contenedores capaces, ligeros y transportables (con ruedas).

Seleccionamos los materiales cuidadosamente para poder ampliar posibilidades, para impulsar una rica experimentación, para promover la interacción entre objetos de manera creativa, para descubrir la complementariedad de los mismos... En definitiva, para que estimulen, motiven, provoquen, sugieran..., que constituyan una propuesta por sí mismos.

Así pues, elegimos objetos de múltiples posibilidades, abiertos, hechos a partir de elementos

naturales, diferentes texturas, materiales, tamaños, tanto estructurados como no estructurados y de diferentes orígenes, familia, escuela, niños y niñas... A modo de ejemplo:

- Tarimas
- Cilindros de cartón
- Piezas de madera de diferentes tamaños
- Planchas de madera
- Piedras
- Corchos
- Muñecos de personajes significativos (comparsa de gigantes y cabezudos...)

Del mismo modo, creamos espacios para la permanencia de lo realizado y así mostrarlo a los compañeros, familiares... y para poder continuar su construcción en otros momentos.

Uno de los materiales más utilizados por sus enormes posibilidades ha sido el de las construcciones de madera grandes que encargamos en una carpintería el pasado curso con las siguientes medidas:

MEDIDAS DE LAS MADERAS:

20 piezas para cada medida

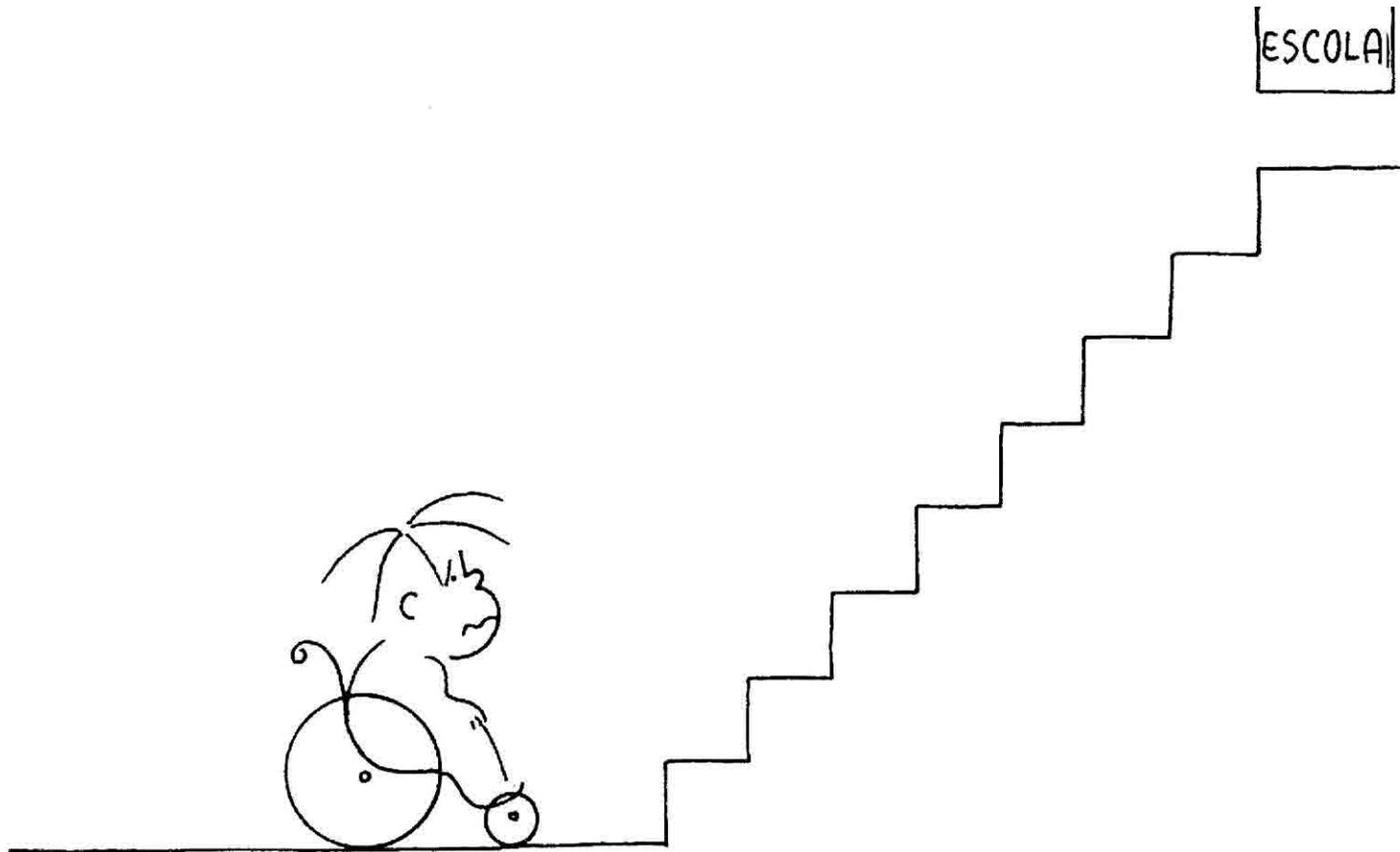
7X7X7X7X28

7X7X7X7X14

7X7X7X7X7

10X10X5X5X20

10X10X5X5X10



FRATO 81

Francesco Tonucci: *FRATO grafías*. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN,
Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 109.

No sólo comemos

El momento de la mañana en torno a la alimentación recibe muchos apelativos en función de quien le nombre: la galleta, el desayuno saludable, el momento de la salud, el aperitivo... El nombre es lo menos relevante; en educación no se trata

de buscar palabras maravillosas a lo que hacemos, sino de hacer cosas maravillosas que no necesiten palabras rebuscadas que las expliquen. Por eso, en mi grupo, todos los días los niños y las niñas y yo, tratamos de disfrutar y aprender con aquello que ha de pasar por todos nuestros sentidos: los alimentos, porque

«No sólo comemos» pretende ser algo más que la explicación de cómo 19 niños y una maestra del grupo de 5 años del colegio Aguanaz (Entrambasaguas) viven uno de los momentos significativos de la jornada matinal como es el del aperitivo. Tiene esperanzas de llegar a ser una pequeña reflexión de cómo las actividades que en ocasiones colocamos a la ligera en nuestro horario , pueden llegar a convertirse en un foco de continuos y complicados aprendizajes, y sobre todo, pueden y llegan a ser un reflejo de las prácticas sociales de nuestra sociedad.

Verónica Cólliga

estamos seguros de que en el proceso nos vendrá a la mente alguna palabra que refleje aquello que vivimos.

Como dije anteriormente, hay muchas posibilidades de aprendizaje y experimentación en esta actividad, no nos

cerremos sólo a la idea de que los pequeños coman algo para reponer fuerzas, también hemos de cuestionarnos qué comerán, cómo presentaremos lo que comerán, quién traerá lo que comerán, en qué espacios lo comerán, quién lo preparará, quién limpiará lo utilizado en la preparación...

En definitiva, hagamos, a los pequeños y a las familias, partícipes de este gran momento.

El hecho de que favorezca un multiaprendizaje no es la única razón por la que valoro muy positivamente este momento. También tengo muy presente la oportunidad que da a los pequeños de colaborar entre ellos (pues el hecho de preparar y recoger un entorno requiere un trabajo conjunto), el tiempo vivido en grupo que conlleva, la vivencia sensorial que supone prepararlo y degustarlo, el intercambio de ideas y soluciones ante los pequeños retos que se da entre los participantes, el desarrollo de roles sociales que implica, la conexión que tiene con la pedagogía del : «no todos todo al mismo tiempo»...

Pero vamos ya con narración de lo que pasa alrededor de la comida, que es mucho, pues no sólo comemos:

Empieza la semana, es lunes, ya hay un gran movimiento entre los pequeños desde la fila de entrada pues algunos de ellos traen los tesoros alimenticios que disfrutaremos esta semana. Estamos impacientes, por eso tras desarrollar nuestras responsabilidades del grupo, nos sentamos en el corro para ver como es el color, la forma, el tamaño, para tocar la textura y oler el aroma de aquello que hay dentro de las bolsas.

Una vez al alcance de nuestros ojos, empiezan a surgir preguntas por parte de los pequeños, observaciones que hacen y desean compartir, pequeñas conversaciones:

NOIVE: creo que nunca he tomado anacardos.

ELISA: me parece que mi madre los compró para la fiesta de mi cumpleaños.

LUCÍA: yo creo que tienen un nombre muy raro y por eso nunca los he comido.

HUGO: se parecen a los cacahuetes.

ADRIÁN: no porque tienen forma de luna...

Y entonces llega el momento de tocarlo, olerlo, observarlo detenidamente... y verbalizar todo aquello que nos sugiere. Pero, ¿qué sucede?, de repente nuestro entorno ha cambiado, huele a fresas o a chorizo, suena al *cris cras* de los maicitos... Es un ambiente perfecto para ponernos a elaborar el menú.

Cuando todos los alimentos están en el centro del corro votamos entre todos cuál de ellos comeremos cada día y lo escribimos en la pizarra que tenemos en la mesa del aperitivo, porque nos hemos dado cuenta de que así podremos leerlo si se nos olvida, sin necesidad de preguntárselo a la maestra. Nos lleva

mucho tiempo, no es fácil decidirse, ¿que querré comer primero las tostas con nocilla o el melón fresco? En fin, todo un dilema.

Una vez elegido el orden, y, por lo tanto, hecho el menú semanal del aperitivo, nos centramos en aquel alimento que hemos elegido tomar en el día de hoy. Comprobamos el número de unidades traídas y lo comparamos con la cifra que alguien ha colocado en el panel de la lista, en el que dice cuántos somos hoy y cuántos faltan.

¡ Oh!, no hay suficiente para todos, pero ya nos hemos enfrentado a este tipo de retos otras veces, por eso empezamos a pensar en partir por la mitad, o en tres trozos, o echar hasta donde pone 5 en el vaso medidor... Es una tarea muy difícil, que habitualmente realiza el camarero del día, aunque, si necesita ayuda, puede pedirle, y estaremos encantados de ayudarle.



Además de pensar qué cantidad nos toca a cada uno, hay que jugar con la presentación. En el rincón de la casita, el camarero/camarera es el que decide si hoy lo tomamos en brocheta, con cuchara, con pajita... Además jugará a hacer una cara con las rodajas de plátano, unos barquitos con las rodajas del melón... En este momento siempre estoy, mi papel se centra en ayudar al camarero/camarera a utilizar algún instrumento para garantizar su seguridad, dotarle de recursos para que pueda desarrollar sus ideas, por ejemplo, darle palillos de barba-coa para que haga las brochetas..., pero fundamentalmente trato de observar, mirar atónita cómo brotan sus ideas, su creatividad, cómo solucionan pequeños conflictos...

El resto de compañeros están en los demás rincones, aunque la casita en este momento siempre tiene espectadores, visitantes que hablan de lo

rico que estará lo que nos está preparando hoy Javier, de cómo nos lo mandará comer...

De repente, suena la canción de recoger, todos los pequeños se ponen manos a la obra, y el grupo vuelve a ser un hervidero de acciones diferentes: los ayudantes del camarero/camarera ponen la mesa (siempre en función de cómo éste les haya dicho que lo hagan), el encargado del jabón se coloca en la puerta preparado para que los que van terminando de recoger sus juegos se coloquen en la fila para ir al baño a lavarse las manos y el camarero/camarera nos espera en el corro con su trabajo finalizado, esperando para presentárnoslo.

Vuelve la expectación, la sorpresa, el momento que todos estábamos esperando, ahora sí toca ver el resultado final, y degustarlo todos juntos. Nos llevamos las manos a la cabeza cuando Tatiana nos dice que nos tenemos que comer el flan con

pajita, nos reímos mucho cuando Jose nos comunica que la rodaja de sandía es una armónica que tenemos que tocar... Después, nos vamos a las mesas, o al jardín de la escuela para hacer un picnic, o al patio... nos dirigimos al sitio elegido para pasar un rato todos juntos y empezamos a comer, no sin antes recitar una expresión que se la hemos escuchado muchas veces a los mayores: «buen provecho».

Pero esto no ha terminado, aún quedan cosas por hacer, los encargados del día de la limpieza deben recoger el espacio donde hemos comido, los fregaplatos deben dejar como nuevos los utensilios que hemos utilizado...

En fin, de nuevo muchas acciones al mismo tiempo, bien organizadas y todas diferentes, aunque no hay necesidad de estar todos presentes, porque mañana las tareas cambiarán y otra vez todo volverá a empezar de nuevo. ■

El cuerpo habla

El cuerpo trae grabada en la piel nuestra historia: las experiencias vividas, las caricias recibidas, las necesidades, los placeres, las faltas, los conocimientos, el dolor. Es como un retrato de minuto que refleja el pasado y el presente a la vez. Una « instantánea », aunque siempre en evolución, que dice, que presenta y representa a cada persona.

Si nos centramos en los niños pequeños, será bueno considerar que hay que tratar con cuidado y con respeto la particular forma que tiene cada niño de moverse, la particular forma de «llevarse con su cuerpo», porque las cosas

La manera de moverse es como una tarjeta de presentación de las personas. El cuerpo habla por medio del movimiento, que es una de las vías de expresión primeras, como también lo son: mirar, chupar, tocar, moverse, llorar, reír... Es el encargado de transmitir al «afuera» lo que se siente, se necesita y se desea «adentro». Y será el portavoz de uno mismo durante bastante tiempo, prácticamente hasta que se aprenda a volcar en palabras todo aquello que bulle en el «piso de abajo» afectivo de cada cual. (Después también.)

los niños que tengamos cerca, en mi caso en la escuela, porque eso supondría recibirles y aceptarlos a ellos en sus recién estrenadas identidades, en sus diferentes formas de mostrarse y de ser. Sin embargo, entre las muchas maneras de moverse, entre los muchos lenguajes corporales hay algunos que «nos vienen» mejor y otros peor. O porque son muy diferentes a los nues-

Mari Carmen Díez

del cuerpo no son cosas banales, sino un reflejo directo del mundo interior, una puesta en acción de lo sentido y de lo percibido, de los afectos y de las vivencias.

Por eso habría que recibir y aceptar la manera de moverse de

otros, o porque nos cansan, nos alteran, nos pillan en mal momento, nos molestan... La incomodidad que nos provocan nos hace reprimir, criticar o corregir esos movimientos y además adjudicarles nuestras quejas a los propios niños. Les recriminamos moverse mucho, poco, no coordinar bien, ser muy lentos, ser muy rápidos, brincar o retozar más de la cuenta (de nuestra cuenta)...

Intentamos entonces llevarlos hacia comportamientos más generalizados, más controlados, más «normales», sin pararnos a pensar ni por un momento que, en muchas ocasiones, somos los adultos los que tenemos dificultades para aceptar unas u otras formas por nuestras propias características personales.

Los niños intuyen en estas actitudes recriminatorias que no se les acepta y eso les provoca desconcierto, desánimo, alejamiento, les hace

perder seguridad y les deja, en cierta medida, inermes, porque ellos en realidad se mueven... de la única forma que saben hacerlo, ya que el moverse así o asá proviene de sus necesidades internas, de los criterios familiares, de las costumbres de crianza, de las cargas genéticas diferentes, de los espacios vividos, de situaciones afectivas... Es decir, de asuntos tan variados y tan «de dentro», que resulta bastante superficial el modo que tenemos de querer hacer tabla rasa y pedirles que se muevan todos por el estilo, o al mismo tiempo, o mejor aún, que no se muevan, cuando cada uno viene de una historia diferente y tiene una identidad particularísima.

Demos una mirada a cuatro niños concretos.

Dani no puede estarse quieto. Con frecuencia tropieza, choca, tira las cosas, o se cae él solo del banco, como si algo le hubiera propulsado desde adentro. Está tan pendiente de

lo que se habla en clase para intervenir y explicarnos lo que sabe, lo que opina, lo que asocia ... que se le acumulan las ideas, la excitación y hasta la saliva, así que produce un hablar entrecortado y no siempre entendible. Parece que le tartamudea el cuerpo tanto como las palabras.

Anselmo es lento y despacioso. Tiene mucho genio y mucho sentido del humor. Le gusta hablar con descripciones detalladísimas, observarlo todo minuciosamente, organizar los juegos y mandar. Tiene muchos contrastes, igual se ríe a carcajadas, que se pone vergonzoso, o se enfada en un segundo. Termina el último de pintar, de comer, de jugar, de hablar... Reacciona y se mueve con seguridad, pero «a cámara lenta».

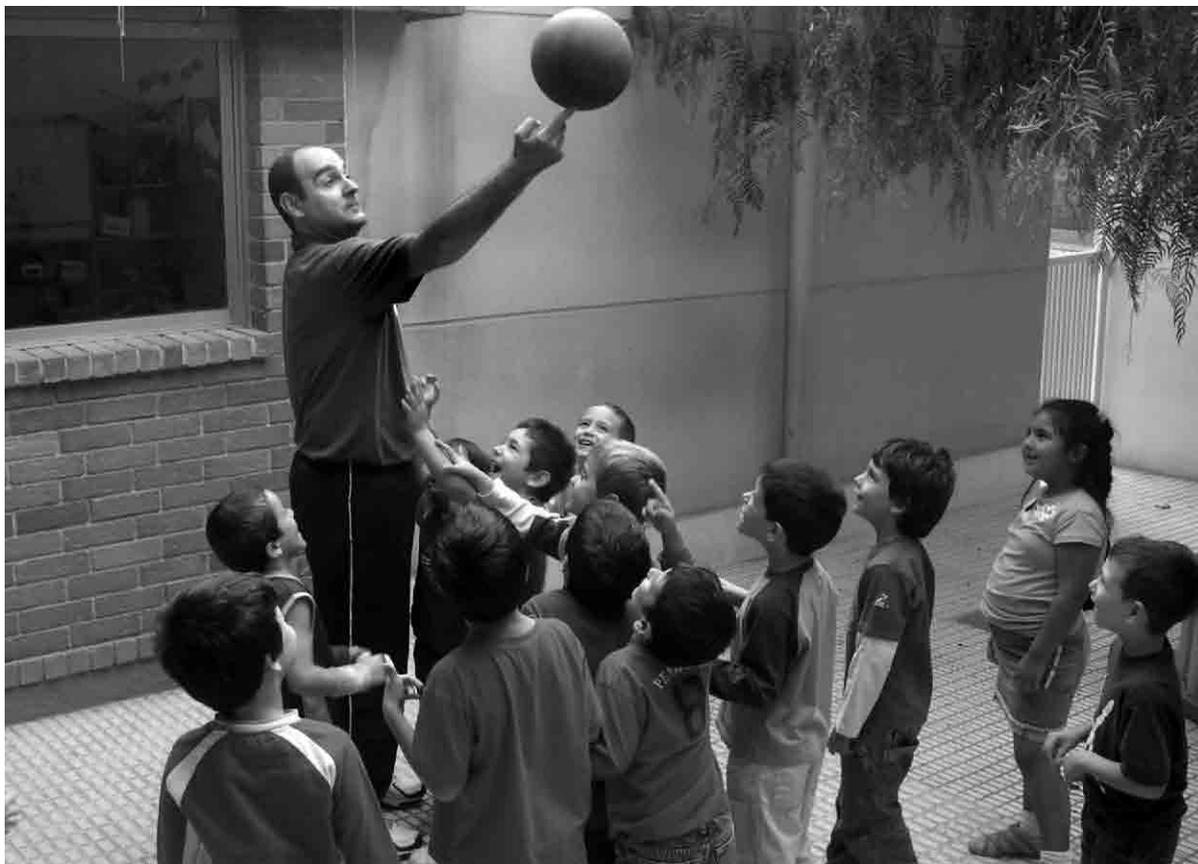
Luis tiene dificultades en mantenerse sentado, aunque sea unos minutos. Se pone agachado, se dobla, se mueve de manera intermitente



y nerviosa, hace pequeños ruidos... A pesar de que es más ágil que una ardilla, ya se ha roto algunos huesos, por la velocidad con la que se desplaza, que es vertiginosa. Tiende a acabar el primero las tareas, a correr, a preguntar «qué vamos a hacer después». A estas alturas es el único que escucha a medias lo que se lee, que elige siempre los talleres de construcción, y que evita cualquier cosa que suponga esperar, detallar, o tardar. Por él siempre estaría en el patio, o subido en la bicicleta.

Ana prefiere moverse a los mínimos. Tiene sobrepeso y tiende al sedentarismo cada vez más. Se queja de cansancio en las excursiones, a la hora de recoger los juguetes, o si tiene que hacer un recado para el que se tiene que desplazar a otra clase o a la cocina. Le gusta estar sentada, hablar, curiosear y hacer tareas plásticas, en las que se muestra muy creativa.





Si pensamos ahora en una maestra tranquila y reposada, amiga del orden, del control, de la tarea preparada y bien planificada. Y en otra más nerviosa, más volatinera, rápida, e improvisadora, y las ponemos en relación con los cuatro niños descritos ¿Sería muy desencaminado pensar que, de manera natural, la maestra tranquila entendiera y aceptara mejor a Ana y a Anselmo, y la maestra nerviosa, a Luis y a Dani?

Pues eso es lo que pasa con frecuencia. Y no sólo a las maestras. También a los pediatras, los

dentistas, a los peluqueros, a los vecinos... E incluso a los padres de las criaturas, a los abuelos, a los tíos... Aunque nos cueste reconocerlo.

Como maestros, y ya que es nuestro oficio, pienso que estaría bien que pudiéramos darle más lugar en la escuela al «cuerpo sandunguero» de los niños, así aceptaríamos mejor sus modalidades de movimiento.

Si probáramos a pensar en estas cosas de vez en cuando y a cazarnos los gazapos de nuestro

propio inconsciente, de nuestras proyecciones, de nuestro modo de reaccionar, los desencuentros por el moverse serían bastante más «controlables».

En mi caso, tengo la impresión (y la esperanza) de que ahora, después de estas reflexiones, cuando me ponga nerviosa ante el movimiento de alguno de mis alumnos, reconoceré sin tantas pegas que yo también formo parte del chispazo.

Algo es algo. ■

"Y no llora". Esta frase la suelo utilizar con frecuencia cuando quiero ilustrar muy gráficamente cómo los padres que tienen un niño prematuro y largamente hospitalizado pueden llegar a sentirse incompetentes en sus tareas como padres y a aterrorizarse cuando llega el momento de tener que asumir los cuidados habituales de un bebé. Esta frase, dicha por una madre que me veía desvestir a su hija para examinarla, sin que ésta diera muestra alguna de incomodidad o desasosiego, siempre ha sido para mí el paradigma de esa realidad. La situación fue la siguiente: Clara, nacida con 29 semanas de gestación, acudió con sus padres al Equipo de Atención Temprana (EAT), a los pocos días del alta hospitalaria. Era invierno, y, ciertamente, la temperatura no era calurosa, pero parecía excesiva la cantidad de ropa con que venía protegida en su cochecito. Para ir entrando en situación y confianza, solemos empezar a desvestir a la criatura en presencia de los padres, mientras les pedimos información genérica de su situación como nuevos papás, o de la propia niña. En esta ocasión, el silencio se podía cortar, porque los padres permanecían callados, y muy rígidos, de pie, como a la espera de algo. Fui quitando capas de vestido a Clara, hasta dejarla con el pañal, y todo iba normalmente, hasta que, al dejarla caer sobre la camilla de exploración la madre dijo aquello de "y no llora", absolutamente sorprendente. La luz se hizo de inmediato: esta niña lloraba sistemáticamente, cada vez que los padres tenían que aplicarle algún cuidado, lavarla, cambiarla, etc. Su inseguridad era tal, que el miedo que sentían por hacerle daño, se lo transmitían a la niña, a través de la piel, como hacemos mediante las sensaciones táctiles que comunicamos con las manos, con nuestros temblores, evidentes o no. No tenemos certeza para afirmarlo, pero daba la impresión de que la niña, al sentir el miedo de sus padres, lo que hacía era responder con absoluta normalidad a alguna consigna genética de millones de años, y se alarmaba al sentir ese miedo paterno y pasaba a sufrirlo ella también, del único modo que sabía: llorando. Así pues, lo que los padres habían pensado como un problema de irritabilidad extrema de Clara, no era más que un temor y una ansiedad transmitidos y expresados de esta forma. Y se acabó en cuanto los padres aprendieron los motivos y la solución.

Atención temprana hospitalaria

para pequeños de alto riesgo neurológico

Juan Sánchez

Es indudable el interés que tiene que los padres que pasan por estas situaciones aprendan del personal de enfermería de las unidades neonatales esos cuidados previos al alta, y que no se vayan a casa sin haberse preparado para ello. A solas en el hogar, enfrentarse sin ayuda a una situación tan nueva y desbordante, puede suponer una fuente de estrés muy difícil de superar, y con posibles consecuencias, también, para el bebé.

Otro momento duro en la vida profesional de los que nos dedicamos a las tareas de la Atención Temprana, sobre todo en los aspectos diagnósticos, es la de la comunicación de un hallazgo que no ha sido previamente observado por los médicos y que puede suponer un vuelco en la situación de la familia ante el cuidado de su hijo, que ya esperaban normalizado en parte. Los casos son muchos, pero quiero destacar uno concreto por lo que implicó de respuesta inesperada por parte de la madre. En este caso el niño era un gran prematuro nacido con 28 semanas de gestación con un largo historial de hospital, y varios vaivenes en su estado de salud a la largo de esa estancia, aunque ninguno de ellos parecía que pudiera tener consecuencias graves, ya que no existía daño cerebral aparente. Una vez de alta en su casa, acude a revisión en el EAT. Acababa de salir del hospital hacía menos de una semana, y, en efecto se observaron conductas relativamente anómalas,

en el sentido de una gran pasividad, y escasa respuesta a los estímulos, tanto sonoros como visuales. Decidimos esperar un poco antes de adoptar decisiones, a fin de que el proceso de adaptación desde el hospital a la casa se hubiera consolidado y las respuestas fueran más claras y significativas. Fue citado, pues, al mes siguiente, y en esta ocasión, el niño daba muestras de estar conectado con el medio, hacía un seguimiento visual adecuado, y daba unos primeros indicios de sonrisa social. Sin embargo, su respuesta a los estímulos auditivos era nula. Ni un parpadeo, ni una sorpresa, ante un golpe cercano. La sospecha de problema auditivo era evidente, y se decide remitir a la familia a revisión de otorrinolaringología para confirmarlo o descartarlo. La madre asiste con el niño a dicha revisión, y, en efecto, le confirman la existencia de una cofosis bilateral de tipo neurosensorial. Es decir, su hijo era sordo. La respuesta inmediata de la madre fue no acudir a la siguiente cita programada en el EAT. Pero, posiblemente pesarosa, llama a los pocos días para volver a solicitarla. En esa entrevista, la notamos distante, fría, negativa, ... nos estaba acusando, con su lenguaje corporal y su actitud, del problema de su hijo. Inconscientemente, acusaba al mensajero de haber traído ese mensaje que hacía que el mundo se le viniera encima. Y, en efecto, tuvo que pasar mucho tiempo, para que la



confianza se fuera recomponiendo. Ayudaron muchas cosas, como los evidentes progresos del niño, gracias a las medidas que se pusieron en marcha para trabajar con él, una vez que ya se conocía su problema. Pero también ayudó la firmeza en la atención, el no ceder a alguna salida de tono que se produjo inicialmente, por culpa del estrés acumulado. El tiempo y los cuidados, y servirle de guía en los sucesivos pasos que se fueron dando, como fue la implantación coclear, el tratamiento de la comunicación y la escolarización en la escuela infantil, permitieron que con el tiempo, la relación fuera realmente confiada y satisfactoria. Pero ese período intermedio se nos hizo muy largo.

Con todo esto, lo que queremos destacar es que resulta difícil hacer entender a unos padres que el hecho de haber recibido un alta hospitalaria no supone, sin más, el reconocimiento de una normalidad absoluta en la situación del niño. El sistema nervioso, y la biología humana, son muy complejos, y solo el tiempo nos va a ir dando información de cómo esa estructura físico-neurológica se va conformando, tanto en relación con la gravedad de esos mismos problemas y su capacidad de recuperación (resiliencia), como en la relación que establezca con el ambiente en el que el sujeto se va a desarrollar, que puede favorecer o dificultar esa mejora.

Hay problemas que pueden dar la cara después de mucho tiempo, y otros, que van a ser superados sin mucha dificultad. Las variables que intervienen son múltiples, y difícilmente controlables totalmente.

Antecedentes del programa

Como vemos, nadie está preparado para vivir con normalidad el nacimiento traumático de un hijo, generalmente esperado con tanta ilusión. El nacimiento de un hijo es un acontecimiento que genera expectativas y esperanzas, casi siempre positivas, en los padres y en su entorno. Todo el grupo familiar, los amigos cercanos, los compañeros de trabajo esperan el feliz nacimiento de un niño y cuando éste se transforma en una situación de hospitalaria, de cables y sondas, de angustia por la propia supervivencia del pequeño, se trastocan y derrumban hasta los ánimos más fuertes.

El acto de nacer es un riesgo, y parece mentira que siendo tantas las posibilidades existentes de que algo pueda salir mal (aspectos genéticos, problemas del embarazo, circunstancias del parto, traumatismos,...), la mayoría de las veces nos encontramos con un final feliz, con un momento

satisfactorio y grato. El ser humano dispone de un buen arsenal de procesos de selección genética, de estrategias de recuperación ante la adversidad y de supervivencia biológica, que pueden ponerse en marcha para que ello sea así. Pero en los países más avanzados también contamos con unos importantísimos avances médicos y de otros apoyos profesionales, tanto para el niño como para su familia, que ayudan al buen fin del proceso del embarazo y del nacimiento de un nuevo hijo. Y todos estos elementos favorables también juegan en esa pugna por la supervivencia y la adecuada calidad de vida.

No obstante, como hemos señalado, a veces surgen problemas. En algunos casos, el embarazo previsto de 40 semanas de gestación se ve interrumpido antes de tiempo. La etiología y los factores que pueden hacer que eso acontezca son múltiples y variados, pero lo fundamental es que ese niño o niña que nace, viene al mundo más inmaduro e indefenso de lo que se supone que lo habría hecho si hubiera nacido a término y, por tanto, con una probabilidad mayor de riesgo, de tener problemas posteriores.

Refiriéndose a los datos de España, un país donde pese a que reciben cuidados prenatales un 95% de las mujeres embarazadas, no ha disminuido la

prevalencia de los nacimientos pretérmino, Pallás (2004) señala que, «hasta el momento no se ha explicado bien porqué la mejora en el cuidado prenatal no ha tenido el impacto esperado en la prematuridad, pero, probablemente, se puede relacionar con el origen multicausal de la prematuridad. Cuando se consigue controlar algunos de los factores que la condicionan, aparecen otros diferentes. Así, por ejemplo, en los últimos veinte años se ha mejorado de manera notoria el cuidado prenatal pero, al tiempo, la edad de las madres en el momento del parto ha aumentado y se han desarrollado técnicas de reproducción asistida. Ambas situaciones determinan un incremento de los embarazos múltiples que a su vez están abocados en mayor proporción al nacimiento pretérmino. El mejor control prenatal puede haber contribuido a limitar el número de nacimientos prematuros pero esta reducción ha sido contrarrestada con el incremento de gestaciones múltiples que a su vez aumentan los partos pretérmino. Por lo tanto, la frecuencia de la prematuridad no ha disminuido» (p.4).

Así pues, el hospital, que puede ser una herramienta que salve nuestra vida y la de nuestros hijos, se convierte, a veces, y sin quererlo, en nuestra residencia. Y los hospitales no están hechos para vivir, sino para sobrevivir, para salir adelante. A veces, el tamaño de esos edificios puede parecernos tan deshumanizado como esas máquinas, incubadoras, y tubos varios, a las que hay que conectar a esos bebés de 500 ó 600 gramos, pequeños y arrugados como pasas, que se debaten entre la vida y la muerte. Y nos sentimos indefensos, no estamos preparados para eso. Nadie lo está. Los niños nacen, la madre suele sufrir problemas de salud en ocasiones graves, y todos permanecen en el hospital durante 3 ó más meses. Si todo ha ido bien, toda la familia volverá a casa y se iniciará un nuevo período de vida familiar, pero también muy condicionado por los numerosos seguimientos médicos a los que el bebé se verá abocado y por una preocupación constante de que el niño se desarrolle con la mayor normalidad posible.

En 1994 el Equipo de Atención Temprana (EAT) de la Consejería de Educación de Murcia se decidió a poner en marcha el Programa de Prevención y Atención Temprana para Niños con Riesgo, con la finalidad de ayudar a ese niño y a su familia en ese recorrido posterior al hospital. Valorar y seguir su desarrollo, controlar su motricidad, controlar su relación con el medio, con personas y objetos, ver cómo iba, o no,

alcanzando los hitos de desarrollo esperables en cada momento, analizar si aparecía algún tipo de indicador que nos hiciera sospechar la posibilidad de aparición de algún desajuste o patología importante, eran los fines relacionados con el niño. Pero el trabajo con el niño era también una excusa para apoyar a la familia, ayudarles a entender a su hijo y cómo relacionarse o jugar mejor con él, hacerles sentirse acompañadas en ese viaje, servirles de apoyo emocional, o, incluso, informarles sobre las ayudas públicas que pudieran recibir, o derivarles a otros servicios o valoraciones específicas. Pero no bastaba.

Desde que se puso en marcha ese Programa se vinieron detectando una serie de necesidades que nos parecía que impedían un mejor aprovechamiento del mismo. Al llegar al servicio el niño y sus padres, tras el alta hospitalaria, nos encontrábamos sistemáticamente con que nuestra acción llegaba algo tarde para proporcionar a los padres el apoyo que habían necesitado durante su larga y angustiosa estancia en el hospital, preocupados por la supervivencia de su hijo. La intervención en este sentido del EAT tenía que limitarse a intentar paliar la ansiedad de esos padres y ofrecerles acompañamiento en el camino que aún les quedaba por recorrer en busca de la mejora de su hijo. O, peor, a veces, los padres no habían sido informados en el hospital de la existencia del programa del EAT y había tenido que ser a través de su pediatra de zona, la escuela infantil, o amigos o familiares como recibieran esa noticia. Así pues, parecía que existían dos lagunas, en principio poco complicadas, pero que no se aplicaban, por las que convenía pelear.

El Programa

Tras algunos intentos fallidos previos, en el curso 2006-07 se puso en marcha un plan experimental para desarrollar una serie de actividades destinadas a la mejora de la atención a estos niños y a sus familias desde el propio hospital, a instancias de una invitación previa desde el Servicio de Neuropediatría del Hospital Universitario «Virgen de la Arrixaca» (HUVA) para colaborar en la atención a niños de larga estancia hospitalaria. Pese a contar con una dotación de personal muy escasa, dos profesionales de los EATs (Psicopedagogos), han dispuesto de dos jornadas semanales para atender la demanda hecha por el hospital.

Esas limitaciones condicionan las pretensiones del propio proyecto, por lo que, de acuerdo con el hospital, éste se centraría de forma preferente, por el momento, en actividades informativas y formativas, tanto destinadas a padres, como a personal de enfermería, con la pretensión de que ello pudiera repercutir en la mejor calidad de vida del niño, y, por tanto, en unas mejores condiciones para su desarrollo en estas edades tempranas y neurológicamente tan relevantes.

Proporcionar apoyo al neurodesarrollo del niño es algo más que un protocolo o un listado de instrucciones, es una actitud que debería incluir a todo el sistema sanitario y a todas las disciplinas profesionales que proporcionan cuidados a los niños y familias en las unidades de cuidados intensivos (Aucott, Donohue, Atkins y Allen, 2002). De hecho, debería abarcar tanto del diseño de la propia UCIN, como a las rutinas de enfermería, los programas de cuidados, el control del dolor, la iluminación, los ruidos, los sistemas de alimentación y, sobre todo, una promoción de la implicación de los padres en los cuidados y la atención a estos niños (Aucott, Donohue, Atkins y Allen, 2002).

Por otro lado, nos encontramos que existe un consenso en señalar que la implicación de la familia en los programas de intervención en estas tempranas edades es un componente fundamental de los mismos, cuando se trata de hacer una intervención en el neurodesarrollo infantil.

Con la incorporación de una filosofía ecológica y centrada en la familia, los programas de atención temprana han pasado de centrarse de forma exclusiva en el niño, a una aproximación más amplia organizada para que todo el sistema familiar sea más sensible y con mayor capacidad de respuesta (Saunders, Abraham, Crosby, Thomas y Edwards, 2003). Las concepciones actuales contemplan la intervención temprana como un sistema que apoya los patrones de interacción familiar con el fin de mejorar el desarrollo del niño (Guralnick, 2001).

Con un resultado satisfactorio, se han llevado a cabo diversas experiencias de intervención en el ámbito hospitalario con una aproximación multifactorial; los múltiples componentes incluyen administración de apoyo socio-emocional, ayuda para acceder a recursos y a otras fuentes de apoyo material, e información sobre la evolución del desarrollo del niño, de su situación médica, y de los servicios de cuidado y atención dentro del hospital y después del alta (Freund, Boone, Barlow y Lim, 2005).

La intervención

Para este Programa de Atención Temprana Hospitalaria, en primer lugar, y sin duda, lo más prioritario, es la atención a los padres de los niños ingresados con largas estancias, o previsión de ello, y alto riesgo neurológico. Su situación emocional en estos momentos, y sobre todo en el caso de la madre, como lo demuestra la bibliografía, es tan delicada y vulnerable que hace preciso proporcionarle un apoyo psicológico para ayudarle a entender y asimilar lo que está ocurriendo, y colaborar para atenuar su alto estrés emocional. Con esta finalidad, se pusieron en marcha una serie de actividades, unas de tipo individual, con entrevistas personales, para los casos que precisaban una atención más directa, y otras de tipo grupal, con reuniones de padres para compartir problemas, perspectivas y situaciones, en los casos menos graves, o de cuidados intermedios. Estamos convencidos de que se deben potenciar estas últimas reuniones en el futuro, porque pueden suponer para los padres, además de una fuente de información y asesoramiento, un instrumento de cohesión, apoyo y solidaridad entre ellos que les sirva de ayuda, sobre todo, durante su estancia en el centro sanitario.

En segundo lugar, se consideró que revestía un interés sustancial colaborar con el personal de enfermería que trabaja en las unidades afectadas (UCIN; Neonatología; Lactantes), tanto para poder recoger las sugerencias y las necesidades que plantean desde su experiencia profesional con estos niños y sus familias, como para aportarles y acordar con este personal las medidas de mejora susceptibles de ser puestas en marcha en estas unidades. Para conseguirlo, entendimos que la forma más adecuada era llevar a cabo reuniones conjuntas, de trabajo y sesiones clínicas, cuyos contenidos podrían acordarse previamente con el personal médico y las supervisoras de dichas unidades. Esta medida se está planificando en el momento actual. La otra acción, que sí se ha puesto en marcha y que ha dado unos resultados valorados como muy positivos, ha sido el plan formativo relacionado con la AT y los cuidados centrados en el desarrollo que se han llevado a cabo, y en el que, en dos ediciones, se han formado más de 70 enfermeras y auxiliares de la unidad de Neonatología y de la UCI Neonatal.



En todo caso, el objetivo de una y otra actuación, destinadas a mejorar la «calidad ambiental» de vida del niño, era, sin duda, el propio niño, y su mejor desarrollo. De hecho, aunque pudiera dar la impresión de que no fuera un destinatario directo del trabajo en el hospital, siempre será el verdadero centro y eje sobre el que giran el resto de las actividades. No podemos olvidar que el niño se encuentra hospitalizado, y que, muchas veces, no podremos ni deberemos manipularlo lo más mínimo. Hay que ser conscientes de que, en esta situación, lo prioritario, siempre van a ser los cuidados de salud y la supervivencia. Organizar los ambientes mediadores, con los familiares y con el personal de enfermería, va a favorecer su desarrollo de forma global y contextualizada, y, desde el primer momento, vamos a mejorar su calidad de vida, y, seguramente, y como mínimo, a reducir su estancia hospitalaria.

Este programa no es perfecto, y es susceptible de innumerables mejoras, que, con el tiempo, deberían ponerse en marcha, tanto en amplitud, como en intensidad. Los Cuidados Centrados en el Desarrollo, y la Atención Temprana, constituyen toda una filosofía de trabajo, que precisa formación continuada, y una disposición a modificar unos patrones de trabajo que dábamos por asentados e inmutables. Y, sobre todo, requiere de la capacidad de irse adaptando a los avances que se van alcanzando en las diversas disciplinas que se interrelacionan en estas tempranas etapas de la vida de un niño: la medicina neonatal, el neurodesarrollo, la intervención familiar, etc. La dotación de personal especializado

es un paso importante, pero no el único, y el HUVA de Murcia ha dado el paso más importante: empezar a implicarse en este nuevo enfoque de trabajo que, sin duda, va a seguir proporcionando buenos resultados, y, sobre todo, va a mejorar la calidad de vida de los niños y sus familias, al tiempo que se optimiza la asistencia sanitaria. ■

Bibliografía

- AUCOTT, S., Donohue, P., Atkins, E., Allen, M.C. (2002). Neurodevelopmental care in the NICU. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8 (298-308).
- Freund, P.J.; Boone, H. A.; Barlow, J.H. y Lim, Ch.I. (2005). Healthcare and early intervention collaborative supports for families and young children. *Infant and Young Children*, 18-1 (25-36).
- Guralnick, M.J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infant and Young Children*, 14-2 (1-18).
- Pallás, C.R. (2004). Seguimiento neurológico del niño prematuro. *Foro Pediátrico*, 15, 4-10.
- Saunders, R.P.; Abraham, M.A.; Crosby, M.J.; Thomas, K. y Edwards, W.H. (2003). Evaluation and development of potentially better practices for improving family-centered care in neonatal intensive care units. *Pediatrics*, 111 (437-449).

Conversando con...

Fulvia Rosenberg

Revista Infancia: En el contexto actual, ¿cuáles crees que tendrían que ser las principales preocupaciones de los maestros y maestras de educación infantil y qué simonías has encontrado entre nuestro contexto y el de Brasil?

Fulvia Rosenberg: Si se piensa en la educación infantil como práctica social, hay una parte que pasa dentro de las escuelas, pero hay otra parte de estas prácticas sociales que son prácticas políticas. En la actualidad hay muchos maestros y educadores que tienen poca información sobre la histo-

Fulvia Rosenberg es psicóloga social, coordinadora del Centre de estudios de género, raza y edad en la Universidad de Sao Paulo e investigadora de la Fundación Carlos Chagas. En esta conversación comparte con nosotros, de forma clara y comprensible, algunas de las reflexiones que desde hace tiempo se hacen en su país en torno al papel que puede jugar la educación contra el racismo, un tema que empieza a ser de rabiosa actualidad en nuestro país.

ria de la educación infantil en general, sobre los principales

Infancia

acontecimientos que tuvieron lugar en Europa y que influyeron muchísimo en todo el mundo occidental, en España, en Brasil... Me parece que muchas personas se sorprenden cuando hablo de política educativa y de la gran influencia de la política en la vida cotidiana. También hay otros temas actuales, como por ejemplo las relaciones interraciales, que en Brasil es tema de reflexión desde hace tiempo y en el cual se pueden encontrar puntos de convergencia con la situación actual de los inmigrantes aquí.

R. I.: Para nosotros este es un fenómeno nuevo en la escuela.

F. R.: Sí, quizás es un tema nuevo, pero no sé si como fenómeno es tan nuevo. Porque vosotros también conocisteis la inmigración, si bien desde otro punto de vista.

R. I.: Sí, es verdad, pero en cualquier caso, como tema, es una preocupación nueva.

F. R.: Sí, realmente como tema es nuevo. Y puede ser muy interesante comparar cómo son las cosas aquí en Cataluña, en Europa y en Brasil.

R. I.: ¿A que crees que tenemos que prestar atención para no favorecer interpretaciones neoliberales en el tratamiento de la diversidad?

F. R.: Si uno piensa en la diversidad desde una perspectiva neutral, da margen a la posibilidad de utilización de este tema por parte de la derecha. Ahora bien, si pensamos en el contexto de una metapolítica de mayor igualdad de oportunidades para todos, creo que se puede frenar la capitalización por parte de la derecha. Y que este enfoque puede ayudar a no situar la diversidad sólo dentro de la escuela, sino que puede dar lugar también a pensar qué

podemos hacer dentro de la escuela y qué podemos y tenemos que hacer fuera de la escuela. Y también hay que saber que hay personas que tienen visiones diferentes, con prejuicios o sin ellos, sobre la diversidad.

R. I.: Se corre el riesgo de identificar igualdad con uniformidad. Todos iguales, como dice una frase que tú misma has citado en alguna ocasión: "Quiero ser igual cuando la diferencia me niega valores y derechos, quiero ser diferente cuando la uniformidad me niega mi identidad."

F. R.: Sí, pero igualdad no es sinónimo de uniformidad sino de igualdad de oportunidades.



Es importante tenerlo en cuenta. Las personas se sienten amenazadas por las dos: diversidad e igualdad. Hay amenaza porque con la desigualdad disfrutamos de posiciones de privilegio y es muy difícil poner las propias opciones, los propios valores, entre paréntesis para pensar que son sólo algunos de los valores posibles de las diversas culturas humanas. Tenemos complejo de Dios. Algunas personas piensan "yo soy la verdad y la vida". Es muy difícil, y más en sociedades que durante mucho tiempo fueron muy cerradas. Actualmente, cuando se habla de diversidad, los valo-

res son mis valores y mi concepto de diversidad es incontestable; sólo son contestables los valores y los conceptos de diversidad de los otros. Un día de estos hubo una discusión muy interesante con una persona sobre la tradición catalana. Decía: "La tradición catalana es la expresión de una diversidad real; otras nacionalidades de España no son la expresión de un hecho diverso como el nuestro, sus tradiciones son construidas, imaginadas, no son verdaderas." ¿Cuáles son las verdaderas? No hay verdad absoluta en esto... Las tradiciones son siempre construidas...



R. I.: Para ella era la verdadera porque es la que ha vivido...

F. R.: Sí, porque quizás es más antigua, o porque quizás tiene una historia más larga, o porque quizás la lucha política fue más importante, pero para esta persona la verdadera tradición es una tradición de tipo catalán. Esto nos muestra la dificultad de aceptar que las visiones de la diversidad son también diversas. Esta creo que es una de las complejidades más grandes de nuestro tiempo.

R. I.: Esto sería la metadiversidad...

F. R.: Sí, yo utilizo la metáfora de la caja de Pandora. No hay límites para esta diversidad, es un aspecto inherente a la contemporaneidad. Antes, no. Antes teníamos un país, una nación, una lengua, una religión. Ahora, no. Pero en este "ahora, no", ¿cuál es el derecho que tengo a decir que "mi" tradición es válida

y que la del otro no lo es? Y a menudo he oído esta afirmación en varios movimientos sociales de todo el mundo.

R. I.: ¿Qué crees que se tiene que tener en cuenta en relación a la diversidad, en el contexto de la clase, de la escuela, a la hora de acoger a los más pequeños?

F. R.: Esta es una de las revoluciones más grandes que puede haber en el mundo. Me refiero a la situación de Brasil, pero creo que aquí también pueden pasar cosas parecidas. La tradición histórica del Brasil consistía en el hecho de que el "negro" cuidase el cuerpo del "blanco", como esclavo; como esclavo doméstico, después, con la abolición, con el servicio doméstico. En Brasil existía la tradición de las madres negras que daban de mamar a los niños como empleadas domésticas, como las nodrizas o las niñeras. Siempre fue un cuerpo negro

que cuidó de un cuerpo blanco. Ahora en las escuelas de pequeños hay la posibilidad de que un cuerpo "blanco" cuide de un cuerpo "negro" y esto es nuevo en la historia de la humanidad. Por ejemplo, cuando viví en Francia, en los años 60 y 70, había una gran inmigración española y portuguesa, y mis amigos franceses, médicos, profesionales liberales, tenían siempre empleadas portuguesas o españolas y estas mujeres trabajaban muchas veces como niñeras. Para estas mujeres fue una experiencia cuidar de los hijos de las élites. Ahora hay personas catalanas, españolas, que trabajan en las escuelas infantiles y que están al cuidado de cuerpos que no son como los suyos. Me parece que de esto no se habla mucho, soy la única persona que habla de ello. Creo que el hecho de que una persona blanca cuide el cuerpo de un niño que no es blanco



es una cosa muy nueva para la humanidad.

R. I.: Quizás es por eso por lo que, cuando he empezado, he dicho que el de la diversidad es un problema nuevo, y de hecho es esta dimensión la que es nueva, ¿verdad?

F. R.: Sí, así es. Y necesitamos reflexionar sobre estas cuestiones. Por ejemplo: ser maestro de educación infantil, sobre todo de escuela 0-3, ¿es una profesión para toda la vida? ¿Qué esfuerzo representa para una persona adulta trabajar veinte o treinta años con personas muy pequeñas que no tienen los mismos códigos de significado que nosotros?

R. I.: Si has planteado la pregunta, ¿es porque crees que es interesante cambiar?

F. R.: No tengo respuesta, pero creo que se habla demasiado poco de esto. De cuáles son las implicaciones que, para las maestras más que para los pequeños, comporta el hecho de vivir en espacios donde sólo hay mujeres y pequeños. En alguna ocasión he hablado, con mucho cuidado, por ejemplo de la sensualidad de estas mujeres. Se piensa muchísimo en el espacio femenino desde el punto de vista de los pequeños y se piensa muy poco en este espacio femenino donde la sensualidad del contacto es tan importante. A

través del olor, de los sonidos... es como vivo la sensualidad, mucho más que no a través de una racionalidad intelectual.

R. I.: Para acabar ¿qué presencia tiene la figura masculina en la educación infantil en Brasil?

F. R.: Muy poca. Cuanto más pequeños son los niños y niñas, más mujeres, más jóvenes, menos salario y también menos formación. Y cuanto mayores son, más hombres, más salario, más formación y también más edad. En Brasil hay una gran rotación de maestras, quizás también porque es una profesión difícil. Y esto también es una cosa que intento aprender de varias experiencias:

cómo los niños son menos valorados en nuestra sociedad. No tengo ninguna duda de que somos sociedades adultocéntricas y adultocráticas. Cuando empezamos una profesión tenemos menos miedo de experimentar con pequeños, es más fácil probar a ser adulto trabajador con pequeños, tienes menos miedo de la reprobación de un pequeño porque también tiene menos canales institucionales para hacer valer la crítica, y tenemos más miedo de entrar en un grupo de adolescentes, de jóvenes, de adultos.

R. I.: Muchas gracias por tus palabras, Fulvia. ■

**Algunas consideraciones
acerca del Decreto 18/2008
sobre las Escuelas Infantiles
y las Casas de Niños de la
Comunidad de Madrid**

Invertir en Educación Infantil (en adelante EI) es invertir en el futuro (Young, 2000).

Los programas educativos de calidad reducen el abandono y el absentismo escolar, y la posibilidad de presentar necesidades educativas especiales, en años posteriores

Niños y niñas que han acudido a estos centros obtienen puntuaciones significativamente mayores en el desarrollo cognitivo, lingüístico, la autoestima, las habilidades sociales, la capacidad para regular el propio aprendizaje, la motivación, las aspiraciones académicas y el rendimiento a lo largo de su escolaridad.

No obtienen el mismo resultado los centros que desarrollan programas educativos mediocres. Sus alumnos y alumnas obtienen puntuaciones inferiores en el desarrollo cognitivo, tienen más posibilidades de encontrar dificultades en la relación social y de manifestar problemas de conducta en la adolescencia, que pueden mantenerse, incluso, al finalizar su vida escolar.

Estos centros educativos de dudosa calidad no consiguen compensar los efectos perniciosos derivados de la pobreza; ni reducen la delincuencia a largo plazo, ni mejoran las actitudes y la competencia del alumnado que se

Impacto del Decreto 18/ 2008 de la Comunidad de Madrid en la Educación Infantil

"Un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Madrid, promovido por la Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública 0-6 años."

Día 22 de noviembre, 18:00 h.
Círculo de Bellas Artes.
Sala Antonio Palacios.



encuentra en riesgo de marginación, ni favorecen su inclusión social.

Por ello, en la actualidad, se están realizando un gran número de investigaciones dirigidas a identificar cuáles son los factores responsables de la calidad en la Educación Infantil. La mayoría de los estudios se centran en dos tipos de variables diferentes, las variables estructurales o políticamente regulables, como la ratio, el espacio y la formación de los docentes, y las variables vinculadas al proceso educativo como la relación con las familias, el clima del aula, el tipo de actividades desarrolladas, la estimulación de los niños y el uso del espacio y los materiales.

Los investigadores que se han centrado en el estudio de las primeras variables destacan que los maestros que tienen una buena preparación diseñan mejores actividades y ambientes de aprendizaje, participan y se involucran más en los juegos infantiles, establecen relaciones más sensibles y afectuosas con los niños y las niñas, especialmente con los del primer ciclo, y se muestran más capaces de promover su desarrollo cognitivo, lingüístico social y afectivo, y de velar por su salud y seguridad.

Las ratios, es decir, el número de alumnos que un profesor tiene a su cargo, y el tamaño de los grupos son dos de las variables





que tienen una influencia mayor sobre la calidad de la EI. Mantener ambas variables reducidas, especialmente, en el primer ciclo educativo, parece ser una condición necesaria, aunque no suficiente, para impartir una educación de calidad.

El esfuerzo económico que requiere ajustarse a esta exigencia ha impulsado la realización de estudios dirigidos a analizar su influencia. Sus resultados muestran que las ratios reducidas permiten a los maestros prestar una atención más individualizada a cada alumno, seguir de cerca sus progresos, establecer relaciones más cercanas con los pequeños, dedicarles más

tiempo, disfrutar con ellos de conversaciones, actividades y juegos, promover con más éxito el desarrollo de la comunicación, el razonamiento y la adquisición de conceptos, y abandonar el uso de métodos coercitivos para controlar la conducta. Por ello, es interesante conocer las ratios y el tamaño de los grupos recomendados por la Comisión Europea (Red Europea de Atención a la Infancia, 2004).

La legislación que promulgan las diferentes Comunidades Autónomas debe respetar los requisitos mínimos impuestos por la legislación estatal.

El 6 de marzo de 2008, la Comunidad de Madrid publica el

Decreto 18/2008 que establece los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que imparten el primer ciclo de EI con respecto a las variables previamente señaladas, derogando así la normativa anterior publicada a tal efecto, la Orden 2879/2004 y el Decreto 60/2000, de rango legal superior al anterior que regulaba el tamaño de los grupos en las escuelas de Educación Infantil.

El Decreto 18/2008 infravalora la formación que deben tener los profesionales que están a cargo del primer ciclo de Educación Infantil e incrementa sensiblemente el número máximo de alumnos de las unidades escolares de uno y dos años y, especialmente, las de dos y

tres, con respecto a las disposiciones que el Decreto 60/2000 establecía, y eleva hasta 15 el tamaño de los grupos de edades mixtas que esta normativa permite formar a los centros que tengan menos de tres unidades.

Este aumento del tamaño de los grupos incrementa, a su vez, las ratios, especialmente, en los centros que cuenten con un número elevado de unidades, pues el Decreto 18/2008 establece que el número de profesionales que deben encontrarse en los centros de más de dos unidades será igual al del número de unidades más uno.

Debemos hacer constar que, las ratios de los centros de EI de la Comunidad de Madrid en la fecha

de publicación del decreto estaban a su vez condicionadas por otros factores que les permitieron disfrutar de tres profesionales cada dos aulas, aunque algunas funcionaran con dos profesionales por aula según la Junta de Portavoces. Entre ellos, podemos destacar el acuerdo alcanzado el 5 de julio de 2001 entre la Administración General de Madrid y las principales representaciones sindicales que establecía una ratio de dos profesionales por grupo en las aulas de Educación Primaria, ratio que la Administración de Madrid se comprometió igualmente a aplicar en Educación Infantil, según FETE-UGT(2010), en el acuerdo alcanzado el 2 de

mayo de 2001 y que aparece algo reducida,

Con relación a las condiciones que deben cumplir las instalaciones y recursos materiales, el Decreto 18/2008 reduce sus exigencias con respecto a las establecidas por el RD 1004/1991. La entrada en vigor del Decreto 18/2008 despertó numerosas preocupaciones por parte del personal educativo de Educación Infantil y de los profesionales dedicados a la educación.

Tanto es así que el defensor del menor de la Comunidad de Madrid llevó a cabo un programa de visitas a las escuelas con fines semejantes a esta investigación (defensor del menor, 2009).

Es muy posible que las modificaciones que el decreto introduce tengan consecuencias de muy diversa índole a corto ya largo plazo que no podamos constatar. Sin embargo, sí podemos examinar otras preguntando a los educadoras, profesoras de apoyo y dirección de los centros de EI sobre los cambios que han observado en el día a día de la vida en el centro, y en el aula.

En particular, el objetivo específico de nuestro estudio es analizar las repercusiones que tiene el detrimento de las variables estructurales básicas sobre algunas variables vinculadas al proceso educativo como la colaboración con las familias, el clima del

aula, la gestión de los recursos y el tipo de actividades desarrolladas en las Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Comunidad de Madrid.

Extraído del documento elaborado para la presentación del informe por Marta Casla, Isabel Cuevas, Asunción González del Yerro Belén Romero, Elena Martín y Asociación Junta de Portavoces de educación infantil pública 0-6 años.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universidad Autónoma de Madrid.
Escuela Infantil Bärbel Inhelder.

XXX Escuela de Verano del Colectivo Escuela Abierta de Getafe

Como cada año se celebró la “Escuela de Verano” durante el fin de semana del 24 al 26 de septiembre, participaron en torno a 100 personas y su contenido abordó diferentes temas, todos ellos referidos específicamente a cada una de las etapas educativas: infantil, primaria y secundaria. Comenzó el viernes haciendo un recorrido con recuerdos e imágenes de la evolución de estos 30 años de renovación pedagógica.

El sábado se inició con una ponencia titulada “Retos a la renovación pedagógica en la Escuela Pública”, desarrollada por el compañero José Sierra, que abrió su intervención con un poema suyo y la cerró con otro (que en gran medida sintetizaron una parte importante de su intervención).

El trascurso de la Jornada se centró, en las intervenciones y en los talleres, en torno a 3 temas: Innovación en la organización de Centros, trabajo por proyectos y Comunidades de Convivencia y Aprendizaje. El último día se abordó, en una mesa redonda, “la educación madrileña frente al reto de una nueva legislatura”. Concluimos con nuevas propuestas de trabajo del Colectivo para el próximo curso.

En síntesis podemos destacar que se ha logrado aunar la reflexión teórica con la práctica y el debate sobre nuestra realidad, así como generar un ambiente de relación, con momentos de convivencia como compartir la comida que cada uno aportaba.

Avelina Ferrero

**XXX Premio Marta Mata
de Pedagogía**

**IX Galardón
Marta Mata**



La Asociación de Maestros Rosa Sensat, el pasado día 2 de diciembre de 2010, concedió el premio Marta Mata de Pedagogía y el Galardón Marta Mata.

El Jurado del trigésimo Premio Marta Mata reunido el 19 de noviembre decidió otorgar el premio a Teresa Serra Santasusana, por su obra: «La conversación de matemáticas: una herramienta para la mejora de la competencia matemática de todo el alumnado de la Educación Primaria».

Este premio recibe el apoyo del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, del Área de Educación de la Diputación de Barcelona y del Ayuntamiento de Barcelona, del Ministerio de Educación, de la Fundación Artur Martorell y de la editorial Octaedro.

La Junta Rectora de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, reunida el día 26 de octubre de 2010, decidió otorgar el Galardón Marta Mata, en la modalidad





personal a: Soledat Sans Serafini, pintora, fundadora y responsable del Taller de plástica Municipal Carrau Blau de Sant Just Desvern.

Por su valía como pintora que ha trabajado con tenacidad, creatividad e imaginación para contribuir a desarrollar las potencialidades creativas de los niños y las niñas a través de las experiencias realizadas en el Taller de plástica Municipal Carrau Blau.

Por su tarea de formación de maestras a través de cursos y publicaciones, al servicio de la me-

jora del conocimiento y la cultura de los lenguajes plásticos y creativos.

Por la trayectoria de 30 años de trabajo al frente del equipo del Taller de plástica Municipal Carrau Blau de Sant Just Desvern.

Así mismo, la Junta Rectora de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, reunida el día 26 de octubre de 2010, decidió otorgar el Galardón Marta Mata en la modalidad colectiva al: Museo del Cine de Girona, colección Tomàs Mallol.

Nuestra portada



Las tardes a orillas de los ríos
de tiempos compartidos
demorados
en la conversación con los
amigos
que abra nuevas puertas a
experiencias
de vida y relatos de la edad...

Foto falicitada por Carmen Soto,
Castilla León



Este galardón se entregó en distinción a un museo que fomenta el acercamiento y el conocimiento especializado en el arte, la técnica del cine y la ciencia de la imagen a través de

una propuesta museística rigurosa y atractiva, tanto por la naturaleza de las instalaciones como por las propuestas educativas dirigidas a pequeños, jóvenes y adultos.



Marisa Núñez:
Cocorico
Pontevedra: OQO, 2009.

Cocorico está basado en un cuento tradicional birmano y, siguiendo la tradición oral, la autora utiliza en la narración onomatopeyas y repeticiones para ir introduciendo al lector en el meollo de la historia. Con un lenguaje sencillo y con ese juego de palabras ingenioso, la historia despierta en los niños hondas emociones: la ternura de la madre, el enfado del gato, el miedo del pollito...

Por otra parte, la ilustradora Bansch, mediante los brillantes colores que utiliza, expresa magistralmente los sentimientos y las emociones de los personajes, especialmente del principal. Las ilustraciones de trazos tan delicados tienen, sin embargo, una fuerza

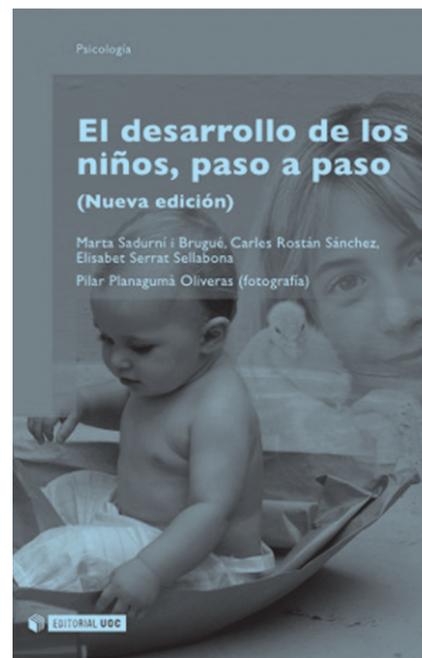
asombrosa. Además, las ilustraciones panorámicas, a doble hoja, ayudan a experimentar la enormidad del gato o la incomparable protección de la madre.

Es un álbum muy emotivo, agradable, divertido, y muy apropiado para contar a los más pequeños. Con esta narración sentirán cuánto nos cuesta compartir y qué importante es mantener la palabra dada.

A partir de los 4 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Marta Sadurní, Carles Rostán,
Elisabet Serrat:
El desarrollo de los niños, paso a paso, Barcelona: UOC, 2008.



En *El desarrollo de los niños, paso a paso* se describen los cambios más comunes que experimentan los niños y las niñas a lo largo de la primera y la segunda infancia y se analizan en las distintas áreas del desarrollo sin olvidar que forman parte de un todo integrado. Esta obra: Ayuda a comprender cómo actúan sobre el pequeño las experiencias educativas y el entorno en el que vive; contribuye a la reflexión sobre los factores de protección del desarrollo del pequeño; ayuda a las familias y a los educadores a solucionar dudas sobre cómo conducir la crianza y educación de los pequeños para que su desarrollo sea óptimo; expone brevemente los problemas especiales que afectan a algunos pequeños y son motivo de preocupación de padres y educadores.

Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2011 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia* en Europa)
 Precio para 2011 (iva incluido):
 España: 50 euros
 Europa: 60,20 euros
 Resto del mundo: 61,20 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta _____

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular _____

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

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

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

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

Consejos Autonómicos:

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

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

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

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

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Natalia Mota, Carmen Velilla
Castilla-León: Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto, Ruben Soto

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

Extremadura: M.^a Paz Pellisa, Carmen de Tena

Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, María Vilar

Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Mónica Pérez, Lourdes Quero, Marta Vázquez
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Natalia Única, M.^a José Vicente

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta Lidia Eiroa, Susana Fonseca, Ana Gueren-diáin, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

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

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

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

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

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

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

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

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