



**in-** Educar de  
0 a 6 años  
**fan-** Julio  
Agosto / 2016  
**158 cia**



# Somos . . .



**compromiso** participación

**comunidad** creatividad

**red** investigación **utopía**

diversidad **formación** acción

**emoción** **intercambio**

historia presente y futuro

**somos maestros**

**Asóciate**

# Recuperar la educación de 0 a 6 años

La atención política de la educación infantil dista bastante de lo que entendemos en INFANCIA por cualidad y calidez, y cada vez más las leyes educativas se han distanciado del compromiso de definir la educación infantil como una única etapa *educativa*. En las últimas décadas, es evidente que se ha dejado en manos de las autonomías y estas, de los ayuntamientos la gestión del primer ciclo, aprovechando tales circunstancias como una oportunidad para el escaparate político, o para ejercer maniobras de cuestionable ética, donde la *educación* infantil queda relegada a un segundo plano y la etapa perjudicada y partida, literalmente, por la mitad.

Es evidente que las cosas están difíciles, máxime cuando en la misma etapa existe una alarmante brecha entre ambos ciclos educativos, tanto en la formación de los profesionales, como en los salarios y las condiciones laborales, en el tratamiento por parte de las administraciones públicas, etc., sin olvidar la gravedad y el perjuicio que

causa la facilidad con la que se tiende a externalizar la educación infantil, sobre todo del 0 a 3 años.

Describir la situación general resulta muy complicado por su gran diversidad y especificidad en su tratamiento, porque cada autonomía y ayuntamiento lo gestiona de forma particular aprovechando esa delegación de responsabilidades que subyace de las leyes generales. No obstante, no cabe duda que roza lo imposible encontrar escuelas infantiles donde los maestros de toda la etapa de infantil gocen del reconocimiento de la dignidad que su trabajo merece. Así que, viendo cómo está la situación, no queda otra opción que seguir reivindicando activamente con la dignidad de siempre lo que somos y hacemos. Hacer escuela requiere pensar y repensar la escuela, y así lograr que sea la escuela de todos, para que ese sentimiento genere la fuerza efectiva para mantenerse en las dificultades y conquistar derechos y progresos.

Existe el dicho *divide y vencerás*, y en todo el Estado se suceden muchas y muy diferentes for-

mas de gestionar la etapa infantil, en especial el 0 a 3 años, lo que obliga a las educadoras de cada territorio a mantener una constante reivindicación, dificultando la cohesión global para alcanzar un propósito común para la infancia de 0 a 6 y la educación que merecen.

En un juego de analogía, observamos en este proceso a las educadoras y educadores compartiendo la lucha que mantienen los niños y niñas cuando construyen en la playa su castillo de arena y no cesan en su empeño para que las olas no lo derrumben. En el presente número queremos ser acompañantes de aquellos que reivindican, proponen y educan, para que las malintencionadas olas de la gestión política no acaben con lo que aún nos queda de digno en la educación infantil 0-6.

Y no queremos acabar sin aprovechar para insistir en el agradecimiento, y animar a no desistir en la construcción de una mejor educación infantil de todos y todas, pública, de cualidad y de exquisita calidez.

Página abierta	¿Quién me lleva a la escuela...?	M.ª Dolores Rial Fernández	2
Educar de 0 a 6 años	Escuela, ética y moral	Joan-Carles Mèlich	4
Escuela 0-3	El juego heurístico. Entrevista a Asun Cumba y M.ª Carmen Iribarren «¿Eres tú?», un libro de poesía y música para bebés	Idoia Sara y Alfredo Hoyuelos Gracia Morales	8 16
Qué vemos, cómo lo contamos	Buscando soluciones Dentro y fuera, un todo	Mercedes González Martín Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	20 22
Escuela 3-6	El derecho al error Vivir la escritura	David Altimir M.ª Gracia Moya Méndez	24 27
Infancia y salud	TDAH: ¿Déficit o falta de atención?	Jordi Artigue	33
Érase una vez	Cuentos de colores: La leyenda del maíz	Elisabet Abeyà	43
Libros al alcance de los niños	sumario		45
Mediateca			46

# ¿Quién me lleva a la escuela...?

El paso por situaciones de lo más variado a lo largo de la jornada escolar que viven niños y niñas y adultos nos debería hacer pensar: ¿qué podemos hacer juntos para lograr que sean positivas para ellos...?

Muchos de nuestros niños y niñas llegan corriendo o medio dormidos por la mañana a la clase de madrugadores: baja rápido

del coche, coge tus cosas, beso por el aire que me voy, que no llego a tiempo... «No olvidéis que después irás a tu clase, al comedor, y tienes las actividades extraescolares. Te vendrá a

**Conciliar la vida familiar y la escolar, los horarios laborales y los escolares en el día a día es todo un récord de ajustes y reajustes que no siempre tienen en cuenta a las niñas y los niños más pequeños, sus ritmos y necesidades, sus emociones. Cada día, «mamá, papá, abuelas y abuelos, cuidadoras, amigos o vecinas» se encargan de manera fija o aleatoria de llevar y recoger a las niñas y niños de la etapa infantil desde sus casas a la escuela y viceversa. La diversidad de personas, edades, lazos que las unen, su disponibilidad horaria, los medios para realizar los desplazamientos... hace que las demoras en los tiempos de entrada y salida de los niños y niñas de la escuela infantil estén llenas de variables y desajustes que les generan miedo, inseguridad, angustia y cansancio.**

puerta de la escuela, las niñas y los niños crecen de repente y son capaces de andar, llevar sus cosas, saludar, entrar y colocar abrigos, meriendas y juguetes solos.

buscar la abuela, que yo no puedo...», le dice su madre desde la puerta del coche a María, que tiene cuatro años.

Si los traen andando, el adulto o los adultos que los llevan al cole pueden venir tirando de ellos o llevarlos en brazos; siempre cargan con sus bolsas de merienda, deporte, juguetes...

Cuando llegan a la

M.<sup>a</sup> Dolores Rial Fernández

Después de una larga jornada de cinco horas y dos de comedor, todavía les quedan las sesiones de actividades extraescolares. En total, ocho o nueve horas de actividad escolar, más que un trabajador de una gran fábrica de coches, antes de volver a casa.

«¿Quién te vendrá a buscar hoy...?» «No lo sé. Puede que mamá, o papá. Porque la abuela está malita.» Pasan diez o quince minutos y una llamada de teléfono nos avisa que la familia tiene un problema de horario en el trabajo y que el niño o niña hoy se irá a casa con la vecina del cuarto, que pasará en un momento a recogerlo con su coche, y después ya irán a buscarlo.

Las demoras y los desajustes en los tiempos de entrada y salida de las niñas y los niños crean inseguridad, miedos, cansancio y sensaciones de abandono. Basta ver sus caras cuando les toca esperar que los vengán a buscar, cuando no



saben quién vendrá, a qué hora, en qué volverán a casa, quién estará allí esperando.

Estar pendiente del timbre de la puerta, del teléfono, y lo larga que se hace la espera cuando ya se han ido todos los amigos y las maestras, y él o ella se quedan esperando... hace que se hagan mil preguntas, que no se sientan seguros, que tengan miedos, que lloren... o se duerman mientras esperan...

¿Quién debería pensar en las niñas y los niños, en sus sentimientos y emociones a la

hora de sentirse seguros, esperados, acompañados, en su día a día... en los tiempos de entrada y salida de la escuela? ¿Cómo hacerles entender que su papá o mamá no ha podido llegar a tiempo por un motivo importante? Es el niño el que debería ser el motivo importante para llegar a tiempo y esperarlo cuando termina su jornada escolar, y volver a casa juntos

contándose las noticias del día.

Una sociedad que se mueve a golpe de reloj, con un ritmo rápido y sin parar, hace que los tiempos y el ritmo de los adultos, sus responsabilidades familiares y laborales, tengan difícil conciliación con los de los niños y niñas.

Me pregunto cada día: ¿podemos hacer algo juntos para buscar soluciones...? ■

M<sup>a</sup> Dolores Rial Fernández  
Consejo de redacción de *Infancia* en Galicia



# Escuela, ética y moral

No podemos olvidar que toda educación es siempre en un tiempo y en un espacio concretos, en un entorno social, y que actualmente estamos vivien-

do un momento histórico en el que las religiones, los sistemas filosóficos y los ideales políticos que daban sentido a nuestras vidas han quebrado y en el que los puntos de referencia absolutos han sido eclipsados. Ante esta situación, la pregunta que pondré sobre la mesa es la siguiente: ¿qué aspectos éticos y morales debería transmitir una escuela que vive en una época de crisis?

Debería empezarse señalando el hecho que la escuela, nos guste o no, es fuente de la memoria (tanto de la individual como de la colectiva). Esto significa que a menudo no sabemos qué deberíamos hacer (esto siempre es muy discutible y muy precario), pero sí sabemos qué hemos hecho, sí sabemos cuál ha sido nuestra historia personal, individual y biográfica, y también nuestra historia colectiva. Cuando hablamos de mirada al pasado, no solo hacemos referencia a los textos históricos, sino

**No hay educación, sea del tipo que sea, sin el aprendizaje de una moral, porque no hay ser humano al margen del mundo, de una gramática, de un conjunto de signos, de símbolos, de valores, de normas y de hábitos. En la cultura occidental, tanto la familia como la escuela son las dos instituciones encargadas de transmitir esta gramática moral.**

Joan-Carles Mèlich

que también queremos remarcar la importancia de una mirada a través de los relatos, sean literarios, testimoniales, artísticos, científicos o de cualquier tipo. Hay que tener muy presente que la memoria es una mirada al pasado, a un pasado que no deja de ser presente. Por esta razón la memoria es un buen punto de referencia que no será absoluto, ciertamente, pero que puede servirnos para orientar nuestra vida. La memoria es una orientación en negativo. Desde hace muchos años pienso que una buena educación no puede ser solo una pedagogía de la memoria, pero siempre debería ser una pedagogía de la memoria. Claro que la memoria del pasado no nos inmuniza contra el mal, no nos asegura que la historia no se vuelva a repetir, pero es un punto para vivir el presente en alerta. La memoria es, pues, en este sentido, un toque de alerta. En la escuela debería transmitirse el valor de la historia, con sus claroscuros.

En segundo lugar, pasemos a considerar la cuestión de la importancia de la norma y de la ley. Resulta indudable que cualquier ciudadano debe conocer la ley, las escritas y las no escritas, es decir, el derecho y la moral, la legalidad vigente y los códigos deontológicos. La escuela debe transmitir la importancia de obedecer la ley y las normas propias de la cultura en la que vivimos. Ahora bien, en toda sociedad también hay unas leyes no escritas, un marco normativo que no penaliza pero que debe



conocerse: la moral. ¿Qué es la moral? ¿Qué entendemos por moral? Entiendo por «moral» un marco de signos, de valores, de hábitos y de normas propio de una cultura concreta en un momento determinado de su historia. La moral, toda moral sea del signo que sea, habita un ámbito público y genera una serie de normas de decencia. Digo normas y no reglas. En un juego hay reglas, acciones que deben respetarse si se quiere jugar a ese juego. Pero la identidad de quien juega, de quien practica, no queda afectada por la regla. Por decirlo de alguna forma, la regla está «fuera» del jugador, o también la «forma de ser» del jugador no está en juego en la regla. En las normas esto no pasa. Mi identidad está ya configurada por la norma, está preconfigurada por la norma. Por eso es muy importante entender que las normas no solo nos dicen lo que debemos hacer, sino lo que somos. La moral no es solo normativa y axiológica, sino también ontológica.

Digámoslo de otra manera: la moral nos dice qué debemos hacer, cómo nos hemos de vestir, saludar, comer o hablar, pero también quiénes somos, e incluso si somos. A nadie lo penalizarán por no cumplir las normas morales de decencia, excepto que con este incumplimiento cometa una infracción del código penal, pero nunca será una persona bien educada si no las cumple. Ahora bien, también en el caso de la moral debe mostrarse su fragilidad. Una moral nunca puede dar razón de todo lo que somos y de todo lo que hemos de hacer. La moral, como marco normativo que es, tiene límites, tiene ámbitos oscuros y crueles porque protege, es verdad, pero también excluye. Por eso mismo la escuela debería hacer ver la provisionalidad de toda ley, de toda norma, de toda identidad. La escuela debe mostrar la ambigüedad de las vidas. No hay identidades, normas y leyes claras y distintas. Los recién llegados han de saber cómo orientarse en su mundo moral pero también han de ser conscientes de que este mundo nunca es definitivo, siempre cambia y debe cambiar. Solo en una sociedad totalitaria las leyes son inmutables, eternas y definitivas.

La escuela debería enseñar que nunca vivimos ni viviremos en el mejor de los mundos, que el paraíso está fuera del alcance de los seres finitos, que la justicia, la verdad o el bien absolutos nunca se harán presentes. La escuela debe enseñar que no todo se puede enseñar, y lo que, como veremos después, no se puede enseñar es la ética. Los humanos somos



seres que debemos cumplir las normas, pero también somos seres que las podemos transgredir. Pero ¿cuándo debe transgredirse una norma o una ley? Esto es lo que la escuela no puede enseñar, ni la escuela ni nadie, porque si lo hiciera estaría convirtiendo la ética en moral, estaría normativizando la ética. Educar significa mostrar que nunca somos completamente buenos, ni justos, ni democráticos. No somos éticos porque sabemos lo que hemos de hacer, sino todo lo contrario, porque no lo sabemos, porque vivimos en un mundo incierto, porque no tenemos la conciencia tranquila. Educar éticamente es mostrar que hay que estar a la altura de lo que el otro me pide, pero también es admitir la fragilidad de la condición humana, porque nuestra respuesta no será completamente adecuada.

Ya he dicho hace un momento que la moral hace referencia a los principios, a las normas, a los valores, a los códigos, a las costumbres, a los hábitos. Toda moral, hay que insistir en esta idea, es fruto de una cultura concreta en un momento determinado de su historia. La ética, en cambio, no tiene nada que ver ni con los principios ni con las normas. La ética no es ni una teoría ni una práctica, sino una experiencia, un acontecimiento, una respuesta. La ética no responde a la pregunta «¿qué debo hacer?», porque la ética no es la respuesta a una pregunta sino a una



demanda, a una apelación. Así, mientras que toda moral nos dice a priori *qué* hemos de responder, la ética nos dice *que* hemos de responder sin saber *qué* hemos de responder, porque toda respuesta ética es un poner en juego la moral, es su transgresión. Es verdad que la ética no vive *al* margen de la moral, ya que no se puede vivir al margen de una moral, como no se puede vivir al margen de un lenguaje, pero sí *en* sus márgenes, en sus zonas de sombras. No hay imperativos éticos, o, si se quiere, la ética, a diferencia de la moral, es una *respuesta* fruto de una improvi-

mos en tanto que seres finitos de tener que responder nos inquieta. La ética es inquietante, por esto intentamos cubrirla con la moral, procuramos que la moral haga la función de la ética, pero esto es imposible y también muy peligroso, porque la moral debe hacer la función que le corresponde, que no es otra que la de dar puntos de referencia, pero nunca podrá hacer la función de la ética. ■

Joan-Carles Mèlich, profesor titular de Filosofía de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

sación, porque está en función de aquel que sufre; por eso no pueden haber normas éticas, principios éticos, porque la respuesta ética es la respuesta al sufrimiento de un *singular*, de un *nombre propio*, imposible de universalizar. Y también por eso mismo, la respuesta ética no permite tener la conciencia tranquila. Nunca sabremos si nuestra respuesta ha sido la adecuada, porque nunca será una respuesta suficientemente buena. No somos éticos porque hagamos el bien o porque cumplamos nuestras obligaciones y deberes, sino porque nunca podemos hacerlo del todo.

Todo esto me hace pensar que vivimos rodeados de códigos deontológicos, de protocolos, de comités de bioética. Todo esto forma parte de la moral. Pero la ética es una relación cara-a-cara, es una respuesta ahora y aquí que no se puede universalizar, irreplicable, que nunca se puede *pre-ver*, porque el otro siempre es diferente, es único. Sin duda, la necesidad antropológica que tene-

# El juego heurístico

## Entrevista a Asun Cumba y M.<sup>a</sup> Carmen Iribarren, directora y educadora de la Escuela Infantil Municipal Haurtzaro de Pamplona

Idoia Sara y Alfredo Hoyuelos

### ¿Cuál es la historia? ¿Por qué y cómo decidisteis introducir el juego heurístico en vuestra escuela?

Hace más de veinte años que comenzamos a poner en práctica el juego heurístico y a estudiar a Elinor Goldschmied, su creadora. Nos motivó la oferta de materiales no estructurados como complemento o alternativa a los materiales y juegos comerciales que utilizábamos diariamente. Estos materiales responden a la necesidad que tienen los niños y niñas de explorar y descubrir por ellos mismos cómo se comportan los objetos en el espacio cuando los manipulan y los relacionan.

Asimismo, nos convenció la no directividad de la actividad por parte de la persona adulta, lo que posibilita que cada niño o niña haga aquello que le sugieren los objetos sin el «com-

Hace ya más de veinte años que les sedujo la propuesta de Elinor Goldschmied de poner al alcance de los niños materiales distintos para que experimenten. El resultado es una propuesta siempre en proceso de revisión, donde se interactúa con los objetos y se descubren numerosas leyes físicas y matemáticas sin la intervención del adulto. El juego heurístico, además, permite al adulto observar a cada niño y niña en su individualidad.

y nos entusiasmó. Este descubrimiento nos llevó a querer saber más y a consultar otros autores que hablaran de la física y de la matemática, lo cual afianzó nuestro trabajo y nos permitió relacionar teoría y práctica. Para ello contamos también con la supervisión del matemático y profesor de la Universidad de Girona Àngel Alsina.

### ¿Cómo desarrolláis el juego heurístico y por qué así?

En la vida diaria de nuestra escuela, las educadoras, de una manera sistemática, organizamos

promiso» de respuestas adecuadas o inadecuadas. La observación de lo que los niños y niñas hacían en la sesión y el interés y la curiosidad que despertaban los diferentes objetos nos sorprendió

talleres fuera de la clase, a los que los niños y niñas acuden en pequeños grupos. Son unos momentos excelentes que nos permiten observar, aprender y documentar de forma especial.

La combinación de un grupo pequeño de niños y niñas en un ambiente relajado y, sobre todo, de forma continuada, nos permite también a las educadoras descubrir a cada niño en su individualidad, interpretar los procesos que realiza y conocer el modo que tiene de construir el conocimiento.

Es una situación en la que el niño se encuentra ante sus posibilidades, es una ocasión para desarrollar su autonomía, su iniciativa, sus recursos simbólicos.

### ¿Qué características particulares tiene el juego heurístico en la Escuela Infantil Haurtzaro?

Goldschmied decía que su propuesta no era una receta, que era un enfoque, y estableció toda una serie de características para llevarla







a cabo. Comenzamos a trabajar siguiendo las pautas establecidas por ella, pero poco a poco fuimos introduciendo una serie de variables a medida que fuimos recogiendo observaciones y analizando los datos que nos aportaban las imágenes de nuestros vídeos. Así, por ejemplo, introdujimos unas alfombras individuales que delimitaran el espacio, materiales susceptibles de configurar «instalaciones artísticas» o el hecho de continuar con el juego heurístico pasados los tres años. También contemplamos la intervención activa de la educadora en el juego del niño o de la niña, en el sentido de posibilitarle la prolongación del proceso que está llevando.

### ¿Qué relación tiene el juego heurístico con el cesto de los tesoros?

En la propuesta del cesto de los tesoros también se trata de manipular objetos cotidianos, no comercializados como educativos, y descubrir sus posibilidades mediante los sentidos, esta vez colocados en un cesto de cierto tamaño. Es una propuesta para los más pequeños –grupo de lactantes– que permanece de forma fija en el aula y que supone una rica oportunidad para el desarrollo sensorial.

La oferta del cesto puede hacerse en un grupo de tres o cuatro niños y niñas con una educadora que recoge observaciones y controla el entorno, o puede ser una oferta a la que se accede libremente.

Al igual que en el juego heurístico, el niño o la niña elige un objeto para «conocer» sus características: lo compara con otro, lo sustituye, lo recupera, lo golpea contra el suelo... Es como si se preguntase: ¿qué es esto?, y ¿qué puedo hacer con ello?

### ¿Cómo lleváis a cabo una sesión? ¿Cuáles son los pasos fundamentales?

Las sesiones de juego heurístico están planificadas de manera que todos los niños y niñas de la escuela participen semanalmente con su grupo correspondiente. Los pasos fundamentales son preparar la sesión o propuesta, seleccionar el grupo de niños y niñas en función de los criterios de cada educadora, anticiparles el contenido del juego y el nombre de los materiales, generar documentación, anticipar el final del juego, recoger el material y organizarlo para sesiones sucesivas.

### ¿Qué papel juega la educadora?

La educadora tiene tres momentos importantes: antes, durante y después de la sesión. Antes de la sesión prepara la propuesta en el taller y se cuestiona la idoneidad e intencionalidad de los materiales elegidos; después los coloca de forma ordenada, en montoncitos, dentro de cada alfombra, posibilitando que cada niño pueda elegir su espacio de juego desde dentro o desde fuera de la misma, que encuentren la propuesta interesante y les permita establecer sus proyectos de juego.

La educadora, antes de ir al taller, mantiene una pequeña conversación con niños y niñas, y les anticipa adónde van a ir, qué se van a encontrar... y les transmite, a su vez, sus ganas y entusiasmo. Es una manera de crear expectativas y motivación por aquello que van a descubrir.

Durante la sesión, la educadora observa los acercamientos que los niños realizan a la propuesta y documenta los procesos que van desarrollando. La primera parte es de exploración e interrelación de los materiales. La educadora realiza una observación en la que no interviene explícitamente, y si lo hace es de manera individual y hablando en voz baja, para no interrumpir los procesos de juego del resto de los niños y niñas. Si es necesario, va reorganizando los materiales. En la segunda parte, la educadora invita a los niños y niñas a recoger los materiales, clasificándolos por su igualdad. Para ello coloca en el suelo los archivadores transparentes que contienen los objetos y ayuda a los niños a clasificarlos, participando activamente a la vez que nombra los materiales y las acciones que realizan.



Por último, después de la sesión, es el momento para analizar la documentación obtenida, primeramente de forma individual y después con el equipo pedagógico.

### ¿Qué decís sobre la importancia del material? ¿Y sobre la elección y ambientación del espacio donde se desarrolla la sesión?

Para nosotras es importante la elección de los materiales, el tratamiento del espacio, el establecimiento bien delimitado de las distintas

partes de la actividad y la definición del rol de la educadora durante la sesión.

Como ya hemos señalado, se trata de un material no estructurado, que lo encontramos en nuestra vida cotidiana, bien sea reutilizado o comprado. En la elección, siempre bien pensada e intencionada, tendremos en cuenta la diversidad de cualidades de los objetos para fomentar, entre otras cosas, el desarrollo sensorial, las posibles relaciones lógicas, matemáticas, simbólicas, estéticas...



Disponemos aproximadamente de cincuenta elementos en cada colección y treinta objetos diferentes que hemos ido reuniendo en estos veinte años de trabajo.

En cuanto al espacio, se trata de un lugar tranquilo, fuera de la clase, que invita a la calma, que ayuda a los niños a desarrollar la atención y la concentración necesarias para llevar a cabo sus procesos de juego.

### ¿Cómo documentáis y analizáis los procesos de los niños y niñas?

Sobre todo utilizamos la cámara de fotos, pero también el vídeo. Para documentar es necesario observar, y la observación parte de preguntas e interrogantes que las educadoras nos planteamos en torno a los procesos. Observar procesos no es tarea fácil, ya que estamos acostumbrados a actuar, a proponer, a organizar. Y precisamente observar es pararse, esperar, pensar y reflexionar; es un papel diferente, es una estrategia que nos hace replantear la práctica educativa continuamente. Para analizar lo ocurrido, visionamos la documentación recogida por la educadora que ha estado en la sesión –ella primero y después en grupo.

Elegir los procesos y comenzar a interpretar es difícil. Pongamos un ejemplo. Un niño llena y vacía un contenedor con objetos. Puede observar el aumento de objetos dentro del contenedor, que corresponde a una disminución del espacio vacío. El niño mete objetos en un contenedor y los saca («introduce en...» y «saca de...»). En ese meter y sacar, la educadora observa lo que sucede. Por un lado, mira si tiene la intencionalidad de llenarlo; si descubre la noción de por qué no caben más objetos y se desborda...

Es también interesante observar los «cómo»: cómo cada uno de los niños llena el contenedor, si lo hace de uno en uno, de un puñado, con objetos iguales, sin criterio de igualdad, de una manera rápida, pausada... Podemos observar también la modalidad del vaciado; si se trata de transvasar de un contenedor a otro, depositándolo en el suelo... Las educadoras aprendemos si «miramos» con atención, respeto y afecto.

**En la aventura de descubrir, ¿qué es lo que observáis que ocurre con más frecuencia?**

Cuando los niños y las niñas se encuentran por primera vez con este tipo de materiales, la mayoría desconocidos, lo primero que hacen es intentar adquirir datos, conocimiento del mismo, de su comportamiento, de sus características físicas. Lo comprueban con una mano, con las dos, con la boca, contra el suelo, contra otro objeto, en su cuerpo; a veces hay la necesidad de repetir una y otra vez las acciones; a veces depende también de la edad en que se produzcan estos encuentros por primera vez.

Lo primero que nos surge es hablar de la creatividad que tienen los niños cuando exploran los materiales del juego heurístico. Hay muchas nociones que observamos que ocurren con frecuencia. Por ejemplo, la medida. Observamos cómo algunos niños y niñas seleccionan determinados objetos que les permiten medir: cadenas, metros, puntillas, cordeles, palos chinos... Son objetos que los niños quieren explorar en relación con su cuerpo, cabeza, cuello, brazos, manos, piernas, para comprobar su perímetro. También lo hacen con el espacio para comprobar su longitud.

Tenemos documentación de estas nociones: algunos niños y niñas que miden el perímetro de su cabeza con un metro, también la pared y la puerta del taller o los límites de la alfombra donde juegan utilizando los palos chinos...

Otro tema que abordan los niños son las composiciones artísticas. Son estructuras o instalaciones en las que aparecen muchas nociones físicas y lógico-matemáticas. Observamos

equilibrios y desequilibrios, alargamientos, ordenaciones, combinaciones, sustituciones y un encadenamiento de acciones en general con muy buen gusto.

**En caso de que una escuela quiera comenzar a hacer sesiones de juego heurístico, ¿qué aspectos destacaríais como relevantes, cuáles serían las condiciones óptimas para su desarrollo, qué aspectos pueden ayudar a su organización?**

Primero, y aunque evidente, es muy importante que el equipo se crea el proyecto y que tengan deseo de llevarlo a cabo. Después es necesario elegir bien dónde, cómo y cuándo se realizarán las sesiones. La elección de material comporta una reflexión previa. Unos objetos serán comprados, pero muchos están en la vida cotidiana. Involucrando a las familias se pueden hacer con un buen material para empezar, e ir ampliándolo progresivamente.

Es muy importante, fundamental, la documentación. Posibilita compartir el trabajo de cada educadora con todo el equipo, permite la reflexión en común sobre las propuestas, los niños y las niñas, y el rol de las educadoras y, sobre todo, posibilita modificar o introducir cambios en función de las situaciones. No hay que caer en la rigidez que a veces acompaña las rutinas.

**Si hacéis una reflexión crítica de vuestro proceso, ¿cuáles son los retos que quedan por llevar a cabo en el juego heurístico?**

Nuestro reto es seguir profundizando, seguir formándonos y seguir creyendo en este pro-





yecto, y transmitirlo a aquellas personas que van llegando a la escuela.

Un reto muy importante ha sido publicar un libro de nuestro proyecto: *El juego heurístico. Escuela Infantil Haurtzaro*, editado por el Organismo Autónomo del Ayuntamiento de Pamplona.

### ¿Qué relación existe entre juego heurístico, proyecto educativo y trabajo en equipo?

Durante dos cursos consecutivos lo convertimos en proyecto de investigación educativa. Esto significa que participan todos los niños y niñas de la escuela mayores de un año y todas sus educadoras.

Diseñamos un modelo de observación sistematizada, un calendario y lugar común para las sesiones de cada grupo y se estableció un día a la semana de reunión de equipo pedagógico para llevar a cabo la coordinación del trabajo y el análisis de la documentación.

En el año 2009 se publicó el libro, dirigido por Àngel Alsina y Núria Planas, *Educación matemática y buenas prácticas*, cuyo primer capítulo, «El juego heurístico un cuarto de siglo después de Goldschmied», representa los procesos de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en el ciclo 0-3, junto a otras experiencias de infantil, primaria, secundaria y educación superior. En ese capítulo dejamos nuestra aportación. ■

Idoia Sara, Consejo de Redacción de *Infancia* de Navarra, Alfredo Hoyuelos, doctor europeo



# ¿Eres tú?

## un libro de poesía y música para bebés

Gracia Morales

Pensar en un libro para bebés responde a la inquietud de aportarles un soporte físico que les permita acercarse a este mundo. Por medio de nanas, juegos de palabras o relatos breves, el libro constituye un medio excelente de comunicación entre el adulto y el bebé.

«Los niños comprenden todo y no temen, más bien aman, las complicaciones. Y eso de simplificar en su nombre no implica un sacrificio de parte del autor sino ignorancia e incapacidad.»

ROBERTO INNOCENTI

### ¿Por qué un libro para bebés?

Hoy en día es frecuente entender el valor de la lectura como factor imprescindible para ahondar en el éxito escolar. Son innumerables las campañas, recomendaciones, congresos y publicaciones que «animan a la lectura», si bien, unido a estas líneas de promoción de la lectura, no siempre se incorpora el descubrir el placer de la lectura, el gusto por el libro, por la ilustración, por el texto..., en definitiva, una búsqueda del





disfrute vinculado al arte, no con una proyección de rentabilización futura sino como un placer concreto puntual y presente.

Pensar en un libro para bebés responde a la inquietud de aportar a los más pequeños un soporte físico que les permita acercarse a este mundo que les puede deparar intensas satisfacciones.

Los niños y niñas desde muy pequeños se sienten atraídos por la palabra. Les encanta escuchar la voz humana, y el adulto se convierte en cómplice cuando se dirige a ellos. Por tanto, ¿qué mejor forma de oírla que a través de nanas, juegos de palabras o relatos breves?

Los primeros encuentros con el libro se realizan desde el juego y la socialización a través de los sentidos. En un principio el libro es simplemente un objeto que atrae la atención del bebé, más adelante, ese mismo objeto le servirá para jugar con la imaginación, con el pensamiento y con el lenguaje.

Cuando los adultos cuentan o leen a su bebé, este va asociando inconscientemente la palabra,

los libros, con lo que él adora: su cercanía y su ternura. Pero no solo tienen que escucharnos; también pondremos a su alcance los libros para favorecer su acercamiento físico y multisensorial: los tocará, morderá, escuchará, mirará... con apasionado interés exploratorio, del mismo modo que lo manosea todo.

Desde un primer momento los libros constituyen un medio excelente de comunicación entre el adulto y el bebé. Con un libro en las manos, el adulto habla, mira, acaricia y establece una relación afectuosa con el niño o niña. Acurrucado en brazos del adulto, el niño descubre la maravilla de la palabra. Cuando el adulto lee, el bebé hace predicciones sobre lo que sigue, y poco a poco organiza el cuento en su memoria. Si el adulto responde a sus preguntas, se volverá activo y se interesará por los libros. Más tarde, apoyándose en las ilustraciones, reproducirá la experiencia de lectura conjunta y revivirá el placer que le produjo.

En todo momento el protagonista de todo el proceso es el bebé. Cuando un texto tiene elementos que se repiten, la lectura se convierte en un juego gozoso porque puede predecir lo que se va a leer, y eso le da seguridad: podrá anticipar lo que va a pasar en el cuento o poema, se sentirá dueño de la historia.

Leer libros a los niños y niñas es una de las labores más gratificantes que un adulto puede hacer por la salud lectora de los más pequeños. Por encima del interés pedagógico o científico del texto narrado, hemos de destacar la tremenda carga afectiva que encierra esta tarea.

Este proyecto quiere contribuir al acercamiento de los niños y niñas al mundo del libro

desde una cuidada selección de la propuesta, al entender que los más pequeños tienen derecho a contar con ilustraciones, textos y músicas pensadas y realizadas para ellos, con rigor y calidad artística.

### Desarrollo

La creación de un libro de poesía y música para niñas y niños de 0 a 3 años surge como un proyecto innovador promovido por la Asociación Cultura 0.18 de Granada que busca implicar directamente a artistas de diferentes disciplinas artísticas que nunca han creado para estas edades.

En todo este proceso, los creadores han podido asistir a las escuelas infantiles municipales de Granada. Allí pudieron observar y empaparse de referencias que de alguna manera influyeron en su creación y en la implicación en este proyecto. También hemos tenido intensas reuniones de trabajo donde se debatió sobre todo el proceso y su desarrollo. Consideramos sumamente importantes este tipo de reuniones para compartir diferentes lenguajes y puntos de vista, donde nos enriquecemos unos de otros.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, desde la Asociación Cultura 0.18 fijamos una serie de objetivos que aquí detallamos:

- Crear un objeto libro artístico de calidad, adaptado a la primera infancia.
- Acercar los creadores a los intereses de la primera infancia.
- Construir una obra conjunta que permita ampliar el imaginario, que aporte visiones poliédricas de las artes a los más pequeños.

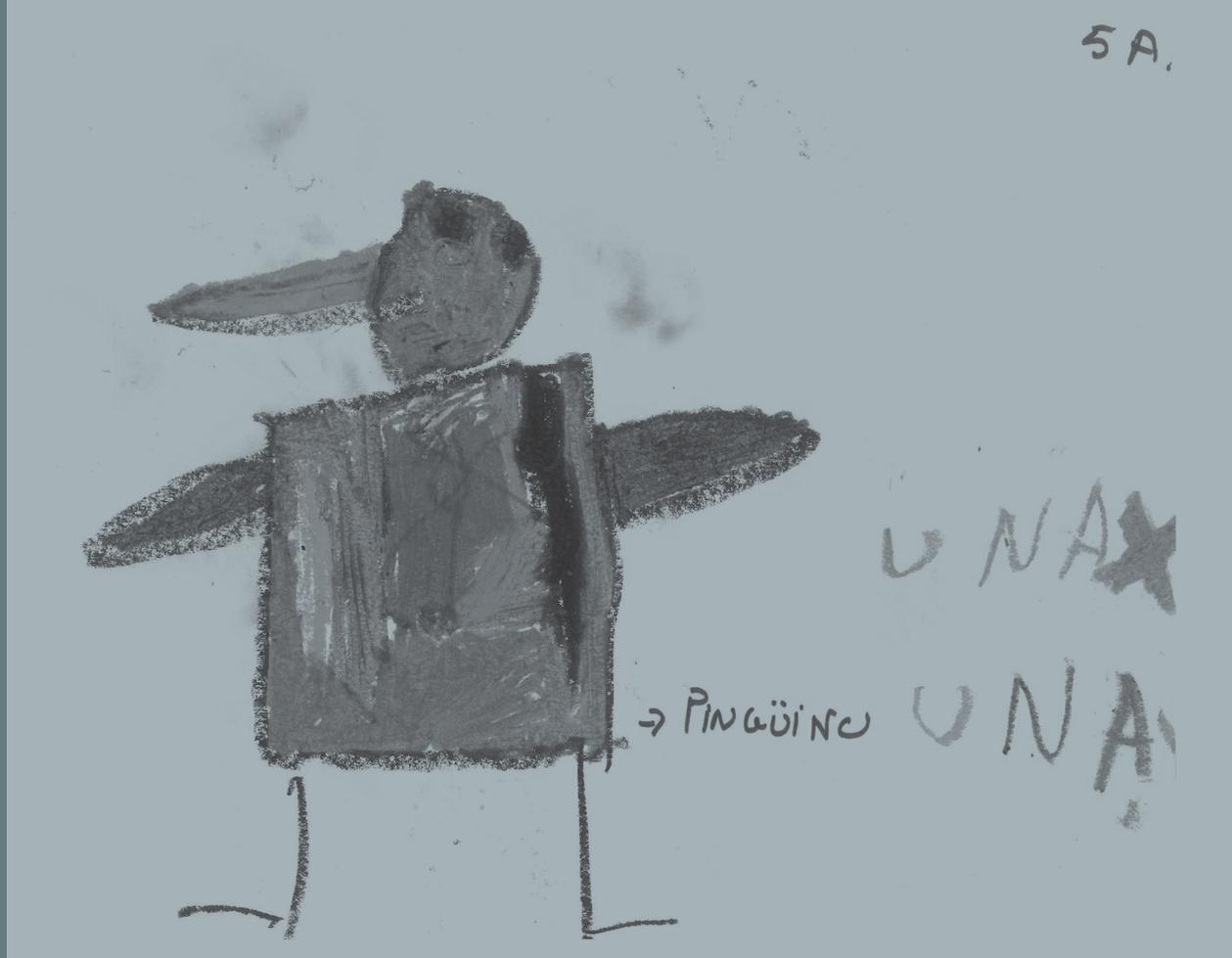
- Trazar un itinerario literario posible para el bebé, que va de lo sencillo a lo complejo, de lo conocido a la sorpresa, del juego a la obra de arte.
- A quién se dirige: a los padres y madres y sus bebés, a profesionales, instituciones públicas y privadas que trabajan en el ámbito de la educación y la cultura de la primera infancia.

El proyecto se aborda desde la interdisciplinariedad, la igualdad de género, la integración de distintas capacidades y el compromiso voluntario de todos los participantes desde la libertad, la generosidad y el entusiasmo necesarios para construir juntos algo «nuevo».

La selección de los artistas ha sido de suma importancia para nosotros. Era importante conseguir la implicación de creadores de diferentes disciplinas y con diferentes estéticas, hombres y mujeres de reconocida trayectoria y afines a los planteamientos de la Asociación, residentes en Granada.

El equipo artístico queda constituido finalmente por Antje Wichtrey, ilustradora y artista plástica; Gracia Morales, poeta y dramaturga; Andrés Neuman, poeta y novelista; Iluminada Pérez Frutos, compositora de música clásica y contemporánea, y Mariano Sánchez Lozano, compositor especializado en teatro y danza.

El proyecto vio la luz en la Feria del Libro de Granada el día 11 de mayo de 2014, acompañado de un concierto en vivo de la obra de Iluminada Pérez, presentado por ella misma e interpretado por el sexteto del Ensemble NeoArs Sonora, en el Conservatorio Superior de Música de Granada. El día 12 se estrenó la



obra del compositor Mariano Lozano, en una audición con danza a cargo del bailarín Omar Meza y proyecciones de las imágenes del libro, en el Teatro Alhambra de Granada.

#### Qué nos llevó a este proyecto

Entre los planteamientos de la Asociación Cultura 0.18 está, como objetivo primordial, propiciar el encuentro entre los distintos sectores que trabajan alrededor del mundo de la cultura, la educación y la infancia, y establecer líneas de comunicación, de reflexión conjunta,

que hagan posible clarificar los distintos ámbitos en torno al hecho cultural dirigido y enfocado a y por la infancia favoreciendo la interrelación de las diferentes disciplinas. También buscamos favorecer la existencia de espacios y tiempos donde los profesionales implicados puedan replantearse lo que hacen, su trabajo, por qué se dirigen a la infancia y cómo, qué pretenden, con qué matices y cuáles son los problemas fundamentales a los que se enfrentan dadas las características de un público tan especial como este.

Creemos que hay que hacer público y social el debate en torno a la noción y al papel de la cultura en estas edades, propiciar lugares de encuentro y contextos donde los profesionales de la cultura y de la educación de todos los sectores –músicos, bailarines, actores, fotógrafos, artesanos, informáticos, creadores de todo tipo– puedan compartir, intercambiar e involucrarse en proyectos que enriquezcan las propuestas culturales dirigidas a estas edades en las que niñas y niños forman su inteligencia y su sensibilidad.

Nos impulsa la inquietud de buscar experiencias y modelos que irradian y que transformen, aclarar principios comunes que deberían sustentar las intervenciones, buscar la interacción entre las diversas artes, qué criterios y medios son los adecuados, y cómo dar protagonismo en las producciones culturales a las características propias de esta parte de la vida, sin entenderlas como una mimesis edulcorada de las dirigidas a los adultos.

Un niña dijo: «Buscaban a yo... jeje, jeje... y a Mario y Ciro y a todos [eran los que estaban]» CORA, 3 años

«Había un camello, un zorro, un camaleón, los pingüinos... al final, el agua.» ANDREA ■

#### Referencia

Morales, Gracia, *et al.*: *¿Eres tú?*, Granada: Asociación Granadina Cultura 0.18 y Cuadernos del Vigía, 2014. Más información: [www.cultura018.com](http://www.cultura018.com).

\* Se adjuntan dibujos de la escuela infantil municipal de Granada Arlequín y del colegio público Palomeras Bajas de Madrid, tras una sesión de lectura y audición del libro *¿Eres tú?*

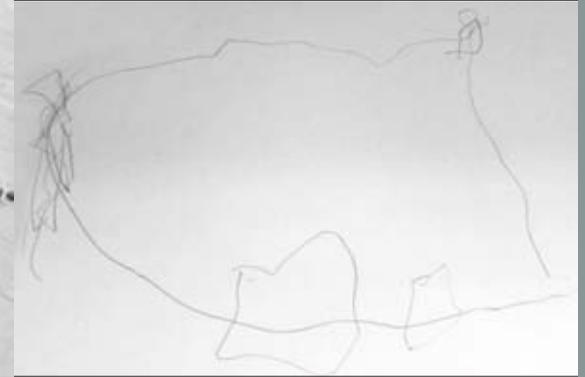
Gracia Morales, Asociación Cultura 0.18, Granada



# Buscando soluciones



«Una grúa que hace agujeros»



Alejo quiere construir «una grúa que hace agujeros muy hondos», y así lo expresa, lo prevé y lo realiza.

En el camino, atento y concentrado, se implica con todo su ser: cuerpo y pensamiento se amoldan delicadamente y con precisión a su proyecto. Pone en juego diferentes estrategias, manejando conceptos de paralelismo, distancia, equilibrio, volumen..., y construye de diferentes formas los ángulos que precisa su estructura geométrica, fiel a su idea mental, que, poco a poco, va tomando cuerpo en su construcción. No titubea en solventar, él solo y con empeño, los problemas que le surgen: repite, prueba, sopesa, insiste, buscando soluciones.

Una vez que consigue su proyecto, es capaz de volver a pensar su proceso de construcción y comunicárnoslo en un dibujo.

Es un ejemplo de los procesos de representación tan complejos que les brindan un material y unas condiciones precisas. ■

**Mercedes González Martín,**

Escuela Infantil Nuestra Señora de Belén, Zafra



# Dentro y fuera, un todo

Repensar la educación es sinónimo de observación, de reflexión, de diálogo, de escucha y de responsabilidad. La documentación nos permite aprender a mirar los procesos de los niños y niñas para hacerlos visibles y darles el lugar que les corresponde. Durante este año veremos pequeñas muestras de lo que los maestros y las maestras recogen en su día a día, las pequeñas reflexiones sobre el hacer de los niños y niñas, sobre la actitud de los adultos y sobre cómo se organizan los grupos, los espacios, etcétera, de forma que desde aquí puedan abrirse ventanas de reflexión compartida. Documentar supone también asumir el compromiso de nuestro trabajo desde el respeto en la observación de los niños y las niñas, así como en el compartir con el resto del equipo para transformarnos y transformar la educación.

Xarxa Territorial d'Educació  
Infantil a Catalunya

La tradición que pesa sobre nuestra realidad es que dentro de la escuela se llevan a cabo las actividades serias, importantes para los aprendizajes, mientras que fuera es un espacio de recreo o juego. Esta manera de entenderlo en muchas ocasiones tiene como consecuencia que los espacios exteriores estén poco cuidados y que lo que los niños y las niñas hacen en ellos sea poco valorado.

Con el clima del que disfrutamos, la vida fuera podría ocupar todo el tiempo de aprendizaje de los niños y niñas. Seguro que resultaría muy saludable tanto físicamente como mentalmente.

El exterior, tanto si es patio como jardín, da a los niños y niñas unas posibilidades ilimitadas de experimentación, de aprendizaje y de relación: jugar con el agua haciendo llover una botella con diferentes ritmos, jugar con com-



pañeros de diferentes edades con la arena, o en una casita o en una tienda. La descubierta por parte de dos compañeros de las semillas del algarrobo del jardín contagia curiosidad e interés a otros y se forman pequeños grupos que recogen tesoros y que se formulan preguntas, porque quieren saber más.

La actividad al aire libre puede convertirse en un gran laboratorio de aprendizajes y conocimientos. ■



# El derecho al error

El error se relaciona siempre con valores que lo emparejan con lo negativo, con lo falso, con lo equivocado, con lo que se desvía de las intenciones u objetivos educativos. Pero

etimológicamente el error no está conectado con estos valores de falsedad sino que más bien se relaciona con lo incierto, con lo desconocido, que no es exactamente lo mismo que lo falso o lo incorrecto.

Etimológicamente, error proviene de la raíz latina *errare*, que quiere decir navegar con rumbo incierto, sin destino preciso. Ya Piaget nos hablaba del error como resultado de los tanteos de la inteligencia (*tâtonnement*): el tanteo en el camino que recorren los niños y niñas para intentar comprender el mundo donde viven. De alguna manera, estos tanteos demuestran la fecundidad de las inteligencias de los niños y niñas, que se interrogan cons-

**En la educación y la construcción de la libertad de las personas, el error de quien aprende y la manera como lo acoge el adulto que educa tiene un papel fundamental. Es uno de los conceptos que siempre han sido considerados casi como diabólicos en el mundo de la escuela y del aprendizaje. Incluso hay quien afirma que la enseñanza académica fue inventada para descubrir y extirpar los errores.**

justamente esta interpretación la que lleva a dar valor al error, entendido como una estrategia más de este gran proyecto que es «hacerse a sí mismo»: hacerse a sí mismo, pero con los demás, ayudado por los propios errores y los de los demás, pero también con los propios aciertos y los de los demás.

En este sentido, proceder por tanteo es una buena metáfora del proyecto de construcción de la inteligencia, y por eso tenemos que hablar del error desde dimensiones distintas:

- Tolerancia o intolerancia al error,
- El error como elemento creativo y constructivo,

David Altimir

tantemente, que miran el mundo, como decía Jorge Wagensberg, como un mundo de respuestas en el cual hay que hacerse buenas preguntas para comprenderlo. Y es

- La poética del error,
- La ética del error.

Por lo tanto, la manera como se acoge el error tiene grandes y significativas implicaciones en el modelo educativo que se quiere construir. O, dicho de otra manera, cada modelo educativo acoge el error de manera muy distinta.

## Sobre la intolerancia al error

Si el sistema y las instituciones educativas no conciben el error como una posibilidad que contribuye a un aprendizaje evolutivo, es inevitable que entre sus objetivos haya la progresiva eliminación de la capacidad de errar en los niños y niñas. Para lograr este objetivo pondrán en marcha todo un trayecto de intervenciones educativas correctivas, externas al niño, y se diseñarán los instrumentos de evaluación correspondientes para comprobar el éxito del programa. Esto, de hecho, niega la capacidad de autorregulación del niño o niña, que está intentando crear unos modelos que le permitan



comprender el mundo, y pone estos modelos que se construye en relación con los contextos en los que se encuentra (contextos afectivos, sociales, emotivos...); por definición, estos modelos son cambiantes, porque el contexto también cambia. Pero más allá de plantear una crítica a una concepción «represiva» de la educación, aquí hay otro aspecto que me parece fundamental: ¡la propia tolerancia al error!

En este sentido, no basta con dejar que los niños yerren para que aprendan a autorregularse. Al lado de esta tolerancia conviene, además, que no se sientan en culpa por poder producir una idea diferente a la del adulto, que ellos perciben de manera incondicional como «portador de certezas».

El adulto, en este momento, tiene que saber acoger y recoger este error como fuente de información.

En este terreno entre la producción de errores y la tolerancia a los errores, hay un espacio de creatividad donde se construye una imagen de educación evolutiva, de educación como proceso.

#### **El error como elemento creativo y constructivo**

También podemos considerar el error como el espacio que hay entre la representación de la realidad y la realidad misma. Ante una representación que no se corresponde exactamente con lo que podríamos denominar la «geografía

del territorio que hay que conocer», es necesario que el individuo tenga que reformularse un nuevo objetivo, una nueva forma de representar el mundo. Y esto es un aprendizaje muy interesante: hay que aprender a formularse objetivos capaces de cambiar y de enriquecerse con las nuevas informaciones que la propia experiencia nos va ofreciendo. Y es en esta dinámica viva, mutante, en este diálogo, donde se genera el conocimiento.

Podemos decir, incluso, que para que haya conocimiento es necesario que haya un cierto desencaje entre la realidad y la representación de la realidad. Una excesiva coincidencia entre el mapa y el territorio no genera tantos espacios para desarrollar la creatividad. Es aquello de saber formular buenas preguntas (entendiendo como preguntas no únicamente preguntas sino propuestas, situaciones, problemas...), que son las preguntas que dan lugar a respuestas diversas, las que quieren comprender esta distancia entre el mapa del conocimiento y el territorio.

**La poética del error**

Cuántas veces hemos comentado anécdotas, situaciones que hemos recogido de nuestra cotidianidad en la escuela protagonizadas por niños y niñas (que cuanto más pequeños son, más extraordinarias nos parecen) que ilustran magníficamente bien esta capacidad para generar relaciones.

Comentamos algunas:

- Un niño de 5 años coge una lata vacía, se la pone en el oído y exclama: «¡Está oscuro!».
- Otro de 3 años que dice: «¡He visto a azul en bicicleta! Ay, ¡quiero decir que he visto a Alberto en bicicleta!».
- Un niño de 24 meses está en la cocina con tomate esparcido por el suelo. «¡Qué ha pasado?», le pregunta su madre. El niño responde: «¡Tomate... pelota... porquería!».

A esto es a lo que me refiero cuando hablo de poética del error. Estas situaciones habría que recogerlas en una especie de anecdotario perpetuo.

Quizá todo esto sea un poco lo que decía Loris Malaguzzi, cuando decía que los niños pensaban por metáforas. Quizá pensar por metáforas es una consecuencia de no tener miedo al error, a decir lo que piensas, lo que crees, y compartirlo sin prejuicios. Entre ellos lo hacen, y si no lo hacen con nosotros es por aquel aspecto que comentábamos antes del miedo a decir una cosa distinta a la que dice o piensa el adulto.

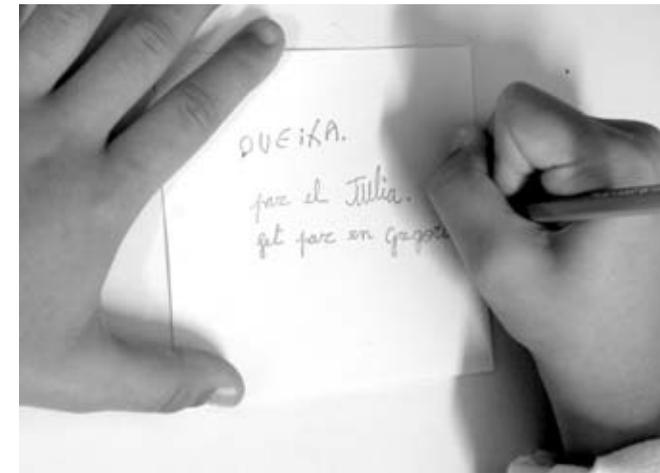
**La ética del error**

El error, como hemos dicho, representa la oportunidad para recoger la información que

el que observa no tiene sobre lo que está observando. Antes lo decíamos en referencia a ese niño que intenta comprender el mundo donde vive mediante la creación de sus «mapas de conocimiento». Pero es interesante también considerar esta dimensión para el adulto que trabaja con el niño o la niña. Los errores, pues, representan para nosotros una oportunidad para recoger información que no tenemos de aquel niño, de aquella situación que hemos preparado. Es en este momento que el error, para nosotros, adultos, se llena de sentido, porque nos situamos realmente al servicio de quien aprende, haciendo el esfuerzo de comprender, de identificar sus necesidades, de imaginar nuevos trayectos para ofrecerle. Esta es la dimensión plenamente ética de nuestro oficio de enseñantes, tan fácil de decir como después difícil de hacer, por otra parte, porque trabajar al servicio de los conocimientos es mucho más cómodo, mucho más confortable que hacerlo al servicio de quien aprende.

El error es, pues, aquel mecanismo gracias al cual los sistemas pueden afrontar el propio futuro, que es para todos nosotros abierto y desconocido de manera apasionante. ■

David Altimir, maestro



# Vivir la escritura

«El niño escribe con todo su cuerpo y el cuerpo escribe con todo el niño.»  
DANIEL CALMELS, 1998

Desde el nacimiento los niños y las niñas son acompañados con diferentes situaciones comunicativas: arrullos, sonidos, gestos, caricias, miradas, objetos relacionales, imágenes, juegos, palabras escritas... Distintas formas de comunicar, de relacionarse y comprender el mundo que contribuirán a dibujar su historia personal. El lenguaje que da lugar a la vida mental y afectiva es origen del juego, de las primeras asociaciones lúdicas y poéticas del gesto y la palabra. El juego del lenguaje, a través del interés lúdico, estético y afectivo, contribuye a desarrollar la capacidad de pensar, simbolizar e iniciar las experiencias artísticas.

Los niños y las niñas conviven con el lenguaje escrito antes de que se inicie su aprendi-

**La contextualización de la escritura en diferentes soportes, usos sociales y manifestaciones artísticas, crea el deseo por comunicar de una forma lúdica y significativa a través del cuerpo, los objetos y espacios destinados al intercambio, la comunicación, el juego y la experiencia. Para ello, es imprescindible una mirada y una escucha atenta a la infancia que permita a los niños y niñas actuar, explorar, investigar, emocionar, crear, expresar, relacionarse... Vivir la escritura, escribir la vida.**

palabra escrita, textos..., sin olvidarnos de la escritura en las tecnologías de la comunicación y la información. En su interacción social con el lenguaje escrito, construyen sus propias ideas sobre leer y escribir, iniciándose en el uso y conocimiento de los diferentes contextos y géneros textuales.

Las clases deben ser una continuidad de la vida, donde el acercamiento al lenguaje escrito se guíe por lo que acontece, por el deseo de comunicar, realizando un uso social de las diferentes maneras de leer y escribir. Así, los niños y niñas reconocerán las características

zaje. Desde que nacen están inmersos en un ambiente alfabetizador donde la lectura y la escritura forman parte de la cotidianidad. Desde pequeños interactúan con el significado de formas, grafías, «imagen» de la

de los textos antes de integrar correctamente las letras. Desde el enfoque comunicativo, se considera que el conocimiento del lenguaje escrito y del código son dos saberes diferentes con desarrollo propio, con lo que se sitúa el texto como punto de partida en la enseñanza. Por tanto, el acercamiento al sistema de escritura será a través de los diferentes textos de uso social, donde leer y escribir tendrá una finalidad y un significado acorde a las situaciones surgidas en clase.

El juego, la creatividad y la estética guían la construcción personal de estrategias para leer y escribir. En el deseo de relacionarse y ser comprendido, las artes colaboran en la identificación y elaboración de nuevos significados a través de símbolos y metáforas, donde la emoción y los diferentes lenguajes comunicativos de la infancia son los recursos fundamentales para expresarse. Las artes visuales promueven la capacidad de interpretar y producir mensajes de manera crítica y creativa para narrar y ser narrados. Los procesos de vida en relación constituyen el alma

M.<sup>a</sup> Gracia Moya Méndez

de toda acción educativa, son el formato de construcción del conocimiento generado socialmente con las interacciones con los otros y con el propio cuerpo. Las artes contribuyen a generar ese lugar de encuentro con el otro, promoviendo su simbolización a través de imágenes, objetos, palabras... con el fin de colaborar a la construcción de la identidad y del conocimiento, permitiendo *ser*.

**¿Dónde escribir?**

«Si os dan papel pautado, escribid por el otro lado.»  
 JUAN RAMÓN JIMÉNEZ

Escribir sin una finalidad, sin un pensamiento o emoción que provoque el deseo de comunicar, es como ejercer la profesión de escribiente. Por eso, en mi clase no se escribe en pauta, y se evita dar más importancia a «dibujar» bien enmarcando las letras en un cuadro o en líneas que al propio mensaje. Si nuestra mente y cuerpo están centrados en seguir las reglas de la pauta, nos alejamos de la creatividad y de las ideas. Como docentes no deberíamos olvidar que el enfoque comunicativo de la escritura nos lleva a miles de situaciones en las que necesitamos y deseamos escribir para resolver todo lo que nos acontece, penetrando en lo cognitivo para facilitar el proceso de escritura y dando coherencia al texto a partir del contexto. «Componer un escrito no solo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición...» (Cassany, 1999).



Panel con la relación de invitados y mapa

**Contextos de escritura vividos en el aula**

Un restaurante de emociones

En este proyecto se hizo necesario escribir textos con diferentes enfoques comunicativos: anuncios solicitando cocineros con experiencia, listas de comensales ubicándolos en las mesas, indicaciones en el mapa del restaurante, menús, recetas, listas de la compra, cartas agradeciendo la colaboración a nuestro cocinero... Así, nos urgía conocer las características de los diferentes textos de usos social con

una finalidad concreta, en la que la escritura era el mejor medio para conseguir las metas surgidas en la investigación.

Durante el proceso surgió la idea de escribir adivinanzas y poemas de amor, con el fin de amenizar la espera y demostrar sus afectos. Así, unas poesías inéditas de niños y niñas de cinco años del CEIP Gloria Fuertes de Jaén acabaron escritas con el corazón en servilletas para que los labios de sus familiares se impregnaran con ellas.

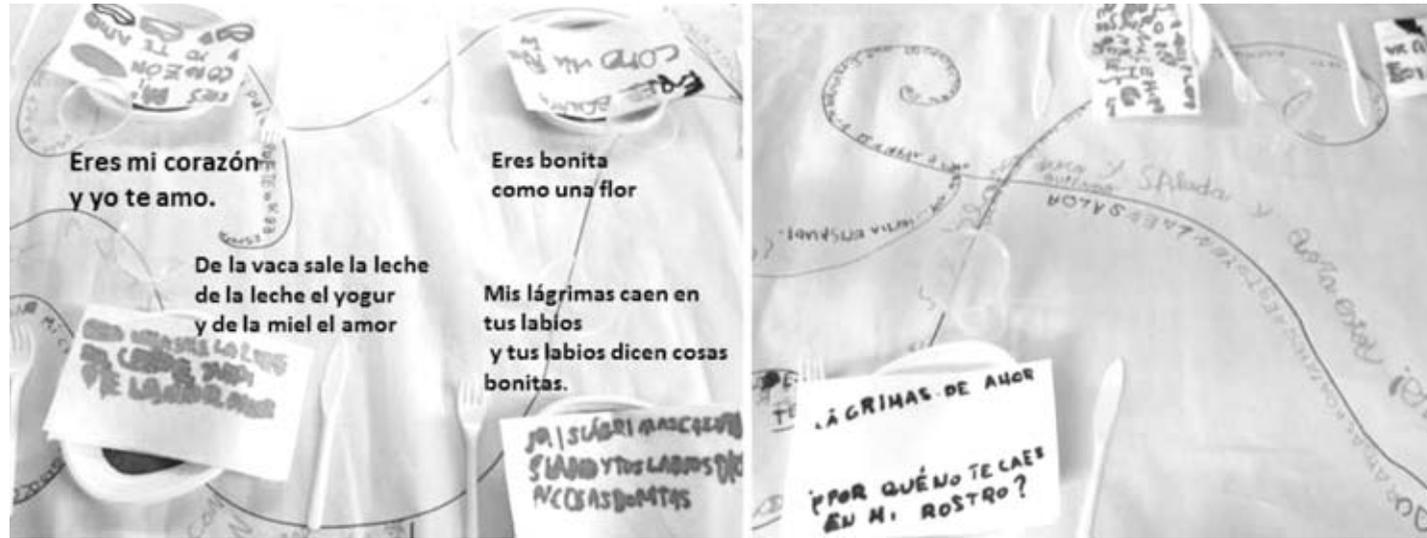
**Escribir el lugar**

El arte comunitario a través de los espacios texto genera experiencias lectoras y de comunidad, espacios metáfora de transformación que proveen de sentido de pertenencia un lugar y su resignificación a través de la escritura y lectura. Es una manera de «invertir» el espacio con nuevos significados, más allá de lo físico o topográfico del espacio escolar.

Conocer diferentes manifestaciones artísticas e incorporarlas según el momento, sentimientos e intención forma parte de la expresión de los niños y niñas. Así pasa con el hecho de escribir para que los espacios acojan, recuerden momentos especiales en nuestras vidas y visibilicen las emociones y cultura de la infancia, o con los grafitis con mensajes escritos en el muro de nuestro colegio para dotarlo de significado mediante manifestaciones artísticas urbanas, sin reglas establecidas, donde la libertad es la que dirige todo el proceso artístico con la intencionalidad de publicitarlos a toda la comunidad; contribuyendo a la identificación con el lugar y a integrar la identidad.

**Palabras al viento**

En la cultura oriental se cree que las mariposas son mensajeras de deseos. La leyenda cuenta que las mariposas son seres silenciosos que custodian los secretos y, al elevar su vue-

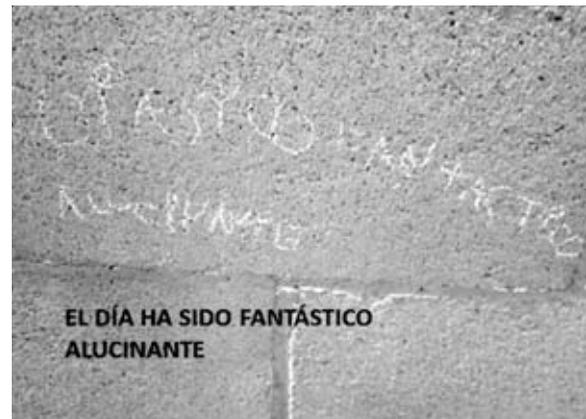


*Panel con la relación de invitados y mapa*

lo hasta el cielo, transportan nuestros deseos a los dioses para que se cumplan. Esta metáfora nos llevó a imaginarnos jugando con los sueños para escribirlos en las alas de una mariposa y disolverlos con agua para mantenerlos en secreto. Posteriormente situamos las mariposas en el árbol de nuestro patio, un gesto

simbólico que nos recuerda a diario que debemos actuar para que se hagan realidad.

Escribir los miedos... y que desaparezcan  
En la clase de Educación Infantil tratamos de compartir los sentimientos, hablar de nuestras alegrías, enfados o temores, colaborar para



mejorar la empatía, estrechar lazos, comprender e ir superando las situaciones y dificultades de la vida. El cuento «El pájaro del alma» favoreció el reconocimiento de las emociones y la identificación de las situaciones que las provocan. Los niños y niñas las escribieron para guardarlas en diferentes cajas (alegría, enfado, secretos...), pero también pensaron que si los miedos se guardaban no desaparecerían nunca. Por ello, realizamos la acción simbólica de escribir estas palabras con agua en el patio para que al evaporarse «con el aire y el calor del sol» desaparecieran y nos ayudaran así a superarlas.

Escribir desde el interés y la emoción, desde aquello que al corazón le urge comunicar con toda la intención y el pensamiento al unísono, es requisito imprescindible para interiorizar, comprender y expresar el mundo interior.

Escribir el deseo, el deseo de escribir

¿Quién no ha escrito en su mano algo importante para recordar? ¿Quién no ha jugado a adivinar palabras escritas sobre la espalda o ha enviado un mensaje en una caricia para «escribir» a través del tacto? Son momentos placenteros en nuestra memoria.

Las mejores herramientas y soportes del texto pueden ser los más cercanos, los que ayudan a simbolizar el mensaje a comunicar. Niños y niñas de Educación Infantil, gracias a las propuestas de artistas como Jaume Plensa, Javier Abad, Carmen Calvo..., han ido descubriendo otras posibilidades que les han permitido experimentar, crear y escribir como alimento del alma infantil. Es decir, usar el cuerpo como «lugar» de escritura colaborativa en el juego de



la comunicación. Y aún nos quedan muchas ideas y deseos por descubrir (y escribir).

La propuesta «Escribir el deseo, el deseo de escribir» se inició con el pensamiento de men-

sajes que alegran el corazón. Para escribir, usaron el lápiz de ojos de su maestra, que «ilumina» las miradas, y tuvieron un soporte excepcional: las manos de sus amigos y amigas. La





*Palabras para soñar...*

*Corazones de besos*



emoción se reflejó en sus caras, en la disponibilidad para ofrecer sus manos y escribir sobre el propio cuerpo y, al mismo tiempo, en el pensamiento.

#### Palabras para soñar

Esta propuesta artística comunitaria va más allá de lo puramente estético: visibiliza la voz de los niños y niñas a través de la palabra escrita para sentir la pertenencia y el acogimiento a través de los espacios.

Se inició con una tertulia dialógica artística sobre una fotografía sin título de Chema Madoz, en la que se pensaron posibles títulos («Oreja simulada», «Oreja blanca», «Estanterioreja...»), los niños y niñas imaginaron el contenido de los libros, recordaron historias que nos gusta leer o escuchar antes ir a dormir..., para finalizar escribiendo individualmente en un post-it las palabras que nos gusta escuchar para tener felices sueños.

#### Palabras que acogen

Este proyecto trataba la inclusión a través del texto como ofrenda, y estaba inspirado en una obra de La Ribot, artista que danza y vincula las palabras según su significado. Fue una manifestación artística con la finalidad de recibir al compañero que se incorporaba al grupo, en la que escribieron sus mejores deseos en una cartulina negra con tiza. Como simbología e imitación de La Ribot, giró sobre los escritos, para que su ropa, su cuerpo y su alma se impregnaran de los mensajes escritos como recibimiento y acogida y para provocar el sentimiento de sentirse integrado en el grupo.



*Te quiero con todo mi corazón*

Leer la vida (Javier Abad)

La escritura en tiritas para curar pequeñas heridas y como consuelo se convirtió en parte de sus vidas. Les hacía sentir tan bien que solo necesitaban esa ofrenda escrita para sentirse queridos y cambiar el llanto o tristeza por alegría y sonrisas. La escritura en una tirita sirvió para pensar, ofrecer, acariciar, sentir, curar el alma, estrechar lazos y llegar al corazón. Escribir para emocionar e impregnarse de palabras, para sentir la *vida*. ■

*Mi agradecimiento a Javier Abad por su invitación para compartir proyectos artísticos de escritura y colaboración en «Vivir la escritura».*

M.<sup>a</sup> Gracia Moya Méndez, maestra del CEIP Gloria Fuerte de Jaén

**Referencias**

ABAD, J.: «Escribir y leer la vida». *Infancia*, núm. 151 (2015), pp. 26-30.

CASSANY, D.: *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós, 1999.

LÓPEZ, M. E.: *Cultura y primera infancia*. Bogotá: CERLALC, 2013. Disponible en: [http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/11/Cultura\\_y\\_Primer\\_Infancia-FINAL-1.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/11/Cultura_y_Primer_Infancia-FINAL-1.pdf).

MARUNY, A. A.: *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Madrid: Edelvives, 1997.

MOYA, A. A.: *Aprendizajes en Educación Infantil. Actividades y experiencia constructivista*. Madrid: CCS, 2004.

NEMIROVSKY, M.: *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

# TDAH

## ¿Déficit o falta de atención?

Jordi Artigue

Me propongo abordar un tema difícil por la relevancia que este diagnóstico ha adquirido en los últimos

años en nuestra sociedad y, además, porque la adopción comporta cambios en la vinculación que, como veremos posteriormente, pueden generar trastornos como el que vamos a tratar.

Este artículo corresponde a un trabajo presentado en el VI Congreso AFIN, celebrado en Valladolid en noviembre de 2012, para cuyo programa se escogió la imagen de un vaso lleno de agua a punto de caer, un símbolo de lo que el Congreso iba a abordar. Es interesante porque, a menudo, cuando explico a las familias cómo funciona la ansiedad, lo hago a través del símil del vaso. Es decir, se va llenando lentamente a través de gotas de ansiedad, a veces imperceptibles, hasta que llega un punto en que se desborda o se cae. Algo así ocurre con el TDAH: no aparece un día, sino que se hace, se genera progresivamente.

**No existe una prueba objetiva que diagnostique el TDAH. También hay profesionales que no están de acuerdo con el diagnóstico o el tratamiento. Es, pues, un tema polémico que debe abordarse con cuidado y teniendo en cuenta toda la información disponible.**

La palabra *déficit*, en el diccionario de la lengua española, tiene tres definiciones: una económica, otra sobre

la Administración pública y otra que apela a la falta o escasez de algo que se juzga necesario, acepción para la que se pone como ejemplo al enfermo que tiene déficit de glóbulos rojos.

A mi entender, buena parte de la polémica generada en entornos profesionales y no profesionales está relacionada con el término *juzga*, que se incluye en la definición. En el ejemplo del diccionario, quien juzga el déficit de glóbulos rojos es el profesional de la medicina, y se suele basar en una analítica de sangre, en una prueba objetiva. En el TDAH esta posibilidad, por ahora, no existe. Sirva como referencia un programa de televisión realizado por el ente público catalán, un programa de reportajes de actualidad que se llama *30 Minuts* que dedicó un reportaje a los trastornos del TDAH con el título *Un toque de atención*. Es de agra-

decir que, en el citado programa, un jefe de servicio del principal hospital infanto-juvenil de Barcelona nos mostrase tan clara y sinceramente dos aspectos de la realidad que vivimos en relación con este trastorno:

- Primero, «no existen pruebas tipo resonancias magnéticas, ni análisis genéticos ni pruebas de neuroimagen que diagnostiquen la hiperactividad».
- Segundo, «hay profesionales en centros de salud mental infanto-juvenil (CSMIJ) que no están de acuerdo con el diagnóstico o el tratamiento y les retiran la medicación».

Los manuales de psiquiatría y psicología señalan la siguiente serie de síntomas para definir el trastorno, que deben darse en dos o más ambientes diferentes:

### Hiperactividad e impulsividad

- Movimiento constante cuando está sentado. Dificultad para estar sentado durante tiempo.

- Inquietud subjetiva interior.
- Hablar permanentemente.
- Sensación de «motor interior».
- Dificultad para estar tranquilo.
- Precipitar las respuestas ante preguntas.
- Dificultad para esperar su turno.
- Entrometerse en las conversaciones de otros.

**Falta de atención**

- Cometer errores en tareas por inatención.
- Dificultad de mantener la atención sostenida.
- Ser fácilmente distraíble.
- Perder objetos.
- No escuchar cuando le hablan directamente.
- Dificultades de organización y planificación.
- Presentar despistes.
- No realizar tareas que requieran esfuerzo mental.
- Tendencia a dejar cosas para más adelante.

**Síntomas asociados**

- Baja autoestima.
- Búsqueda de sensaciones.
- Baja tolerancia a la frustración.
- Inestabilidad emocional.
- Inseguridad.
- Sensación de fracaso.
- Irritabilidad.

El TDAH se entiende de forma diferente según el modelo teórico que se utilice en salud mental. Por ejemplo:

- Desde el modelo del neurodesarrollo (o biológico) se entiende que existen disfunciones cerebrales que ocasionan dicho trastorno.

**“El TDAH se entiende de forma diferente según el modelo teórico que se utilice.”**

- Desde el modelo cognitivo-conductual se entiende que son alteraciones de la conducta provocadas por estresores del entorno o ambientales.
- Desde el modelo relacional (o psicodinámico) se entiende que son síntomas de alteraciones en la maduración emocional del niño o la niña.

Es probable que en décadas posteriores se pueda demostrar que los tres modelos tienen parte de razón. Entretanto, para comprender el TDAH podríamos utilizar la metáfora del iceberg. El denominado *efecto iceberg*, en salud mental, consiste en considerar un síntoma como la parte visible de una disfunción. Pero por debajo, en esa base flotante, se encuentran la genética, la vulnerabilidad, los vínculos de apego, las vivencias de miedo y ansiedad y las relaciones con el entorno.

Son modelos explicativos, no verdades absolutas. Como se ha dicho, no existen pruebas objetivas. Todas son observacionales y, por tanto, incluyen el componente subjetivo del observador, como en la mayor parte de la psicología.

En este caso, los principales cuestionarios utilizados para el diagnóstico del TDAH (Conners, CBCL y otros) son rellenados, mayoritariamente, por padres y maestros. ¿Pero dónde está la

observación directa? ¿Y dónde queda la opinión del niño? Recordemos que los expertos recomiendan utilizar dicho diagnóstico a partir de los seis años, cuando el niño o niña tiene adquiridas las capacidades necesarias para comunicarse.

¿Qué pasa con los niños o niñas que en verano, en el camping o en el pueblo, «no dan problemas»? Un estudio realizado por encargo de la Generalitat de Catalunya de 2010 cita una revisión de las cifras de prevalencia en el ámbito internacional y se afirma que las mismas varían según los criterios:

- En los estudios basados en el sistema de clasificación DSM-IV, que permite comorbilidad, la prevalencia se sitúa entre el 5 y el 10 %.
- En los estudios basados en el sistema de clasificación CIE-10, sin la opción de comorbilidad, la prevalencia estaría entre el 1 y el 2 %.

La metodología del estudio fue la discusión en grupos de trabajo en los que participaron 553 personas, de las que un poco menos del 50 % eran alumnos de ESO, padres o madres, y el resto eran docentes y profesionales de los equipos de asesoramiento psicopedagógico (EAP) y de los centros de salud mental infanto-juvenil (CSMIJ).

De ese estudio cabe resaltar los siguientes datos:

1. En primer lugar, los docentes señalaron que los comportamientos perturbadores se detectan sobre todo en párvulos de tres años y en primero de la ESO.



2. En segundo lugar, que las familias (191 diferentes) manifestaron que, en un 12 % de ellas, a uno de sus descendientes les habían diagnosticado de TDAH.
3. En tercer lugar, que el TDAH es considerado por los profesores de la eso como un problema perturbador en el aula en el 5 % de los casos.

Para finalizar con las aportaciones de dicho informe, comentar que en sus conclusiones y recomendaciones se hace especial énfasis en la necesidad de realizar un diagnóstico cuidadoso para el que los cuestionarios no deberían sustituir ni a las entrevistas con la familia y el niño ni a la observación directa.

### Reflexiones en torno al origen del trastorno

Una vez detectados esos síntomas que, en su conjunto, definen el trastorno de TDAH, viene el interrogante –para el que quiera plantearse–, claro está– de ¿a qué se deben esos síntomas, conductas o alteraciones?

Dicho de otra manera: ¿por qué ese niño está tan nervioso? ¿Por qué no se queda quieto? ¿Por qué no para? Dependiendo de cómo respondamos a esta cuestión, se planteará un tipo u otro de tratamiento.

Para contextualizar, retrocedamos y tomemos como punto de partida los inicios de la vida, las primeras experiencias y las sensaciones que tiene el bebé. Vamos a adentrarnos en esa parte sumergida del iceberg que mencionábamos antes. En este sentido, cada vez se conoce más sobre el soporte somático de los primeros cuidados del bebé a lo que el creador de la

teoría del apego, el psiquiatra John Bowlby, denominó *base segura* –y en nuestro país, el profesor Rof Carballo, *urdimbre afectiva*–, es decir, la relación de seguridad y confianza que permite que este crezca y se desarrolle: «La cualidad de las experiencias con los cuidadores influye de tal manera que las relaciones de apego tempranas pasan a formar representaciones internas o *workingmodels* del yo y de los otros que proveen los prototipos para las posteriores relaciones sociales» (Bowlby, 1986).

Actualmente, las neurociencias también ponen de manifiesto la importancia de las primeras experiencias sensoriales, es decir, de los primeros acontecimientos vitales que tienen repercusión en la estructuración del sistema cerebral y en la transmisión genética.

Experimentos con ratas, en laboratorio, mostraron cómo, si la madre cuidaba a sus crías con las caricias propias de la higiene y con las caricias propias del acto de mamar, se producía una metilación en los genes diferente a la producida si la madre no las cuidaba de esa forma. En este último caso aparecían, además, altos niveles de ansiedad en el comportamiento de estos pequeños mamíferos. Este cambio en la metilación, la baja predisposición a los cuidados y la alta predisposición a comporta-

---

**“¿Por qué no para?  
Dependiendo de cómo  
respondamos se  
planteará un tipo u  
otro de tratamiento.”**

---

mientos ansiosos, se transmiten genéticamente a generaciones sucesivas, en lo que se denomina epigenética de la evolución.

En el caso de personas, se ha evidenciado que la voz materna, una vez aprendida y memorizada, puede influir en la tasa de succión del recién nacido en comparación con otras voces, lo que desde modelos teóricos como el psicoanalítico se viene explicando desde hace años. Es decir, las carencias afectivas y emocionales, y la forma de hablar y tocar en los primeros meses de vida, pueden comprometer los procesos de la génesis del pensamiento y del establecimiento de vínculos.

Por tanto, en personas adoptadas el cambio en los vínculos, el paso de una madre biológica a una institución de acogida, a una familia de acogida, a una madre o familia adoptiva podría constituir un factor de riesgo psicosocial. Dependiendo de cómo se desarrollen y cuiden esos cambios, ello puede generar mayor o menor estrés, algo evidente cuando en dichas alternancias desaparecen por un tiempo las figuras paternas.

Desde el punto de vista biológico se ha evidenciado que, en el cerebro, es la amígdala la estructura que está implicada en este campo emocional, y, más específicamente, el estrés crónico está asociado a la hipertrofia y la hiperactividad de la amígdala y la corteza orbitofrontal. Así, determinados niveles de adversidad pueden conducir a la pérdida de neuronas y conexiones neuronales en el hipocampo. Las consecuencias funcionales de estos cambios estructurales incluyen ansiedad, debida tanto a la hiperactivación de la amígdala como al deterioro de la memoria



y el control del estado de ánimo, por la reducción del hipocampo.

Estos descubrimientos permiten pensar en lo que sufren o pueden haber sufrido los bebés que están en centros o instituciones durante los primeros meses de vida. Son situaciones adversas que pueden modificar las estructuras cerebrales, y que generan ansiedad y otros trastornos como el TDAH.

**La privación de cuidados: desamparo emocional**

El sentimiento de desamparo en el niño o niña es algo así como el sentimiento de soledad no deseada en el adulto, es convivir con un sentimiento de abandono.

La investigación sobre factores de riesgo añade más datos. En un estudio realizado en Finlandia en 1996 con 11.017 personas nacidas en 1966, se preguntó a la madre en torno al sexto mes de embarazo si su hijo era deseado para evaluar la incidencia del estrés maternal en el desarrollo posterior de un trastorno esquizofrénico. Entre las personas de 16 a 28 años detectaron 76 casos de sujetos que desarrollaron un trastorno psicótico, y observaron un aumento del 0,7 % al 1,5 % de la tasa de incidencia del trastorno esquizofrénico en el grupo de descendientes no deseados, de lo que concluyeron que se debía conceder importancia a la influencia del estrés durante el embarazo y, por consiguiente, a las dificultades para ejercer las funciones maternas.

En un estudio realizado en Barcelona en el EAPPP (Equipo de Atención Precoz al Paciente en riesgo de Psicosis) entre 2006 y 2009 con

57 personas diagnosticadas de trastorno psicótico o de estado mental de alto riesgo, se obtuvo que en el 100 % de los casos de trastorno psicótico hubo funciones parentales empobrecidas durante la infancia. Esta circunstancia se midió a través del LISMEN (Listado de Ítems en Salud Mental), un cuestionario sobre factores de riesgo con dos variables, funciones paternas y funciones maternas empobrecidas, definidas de la siguiente manera: «Por diferentes motivos el padre y/o la madre no puede hacerse cargo total o parcialmente de su hijo. No se interesa por él, apenas lo coge o lo acaricia. No colabora en los hábitos cotidianos. No puede organizar su vida para dar una atención a su hijo o hija. No lo incluye en sus planes de futuro».

Este desamparo emocional sería como una herida que cicatriza, pero no se borra, y persiste en mayor o menor grado dependiendo de las capacidades de resiliencia del niño o la niña y de su entorno. Por este motivo vale la pena pensar si en el origen de las conductas vinculadas al TDAH podría existir una alteración en la vinculación como la descrita.

**El tratamiento desde un enfoque relacional**

Cuando se presentan los síntomas del TDAH, hay que tratarlos, pero también hay que entender su origen para evitar su aparición y favorecer la capacidad de autocontrol del sujeto. La medicación ayuda al niño o niña a controlarse, pero no le da esa capacidad. El autocontrol se aprende. Por eso es necesario el tratamiento, el aprendizaje del manejo de dichas conductas, tanto por parte del niño como de

**“Cuando se presentan los síntomas del TDAH, hay que tratarlos, pero también hay que entender su origen.”**

la familia y de los educadores. ¿Por qué? Por las consecuencias, ya que acostumbran a ser niños o niñas con dificultades en las relaciones sociales, a veces «marcados» (señalados) por sus compañeros, que no los eligen en su círculo de amistades.

En diferentes foros se coincide en que el tratamiento de primera elección es el psicológico. Si bien la mayoría de profesionales acuerdan que en primer lugar están los tratamientos psicoeducativos, de reeducación, terapia cognitiva conductual, psicoterapéuticos, curiosamente a este tipo de tratamientos se le dedica poco espacio en comparación con el dedicado al psicofarmacológico, que, aunque aparezca en segundo lugar, es sobre el que se hace mayor incidencia.

El tratamiento psicológico se debe aplicar tanto individualmente como con la familia, y si es necesario o si se tienen recursos, se podría ofrecer un abordaje grupal. Pero resulta imprescindible que la familia tenga un espacio donde se piensen y aborden las emociones, los sentimientos, las dificultades de manejo de la conducta, los problemas y las posibles estrategias a desarrollar.

Es fundamental el papel de la escuela, ya que no se puede llevar a cabo un tratamiento sin informar y recabar la ayuda de docentes y edu-



cadores. La escuela es uno de los principales organizadores del mundo infantil en la medida que es el lugar donde los niños y niñas reciben los aprendizajes, donde se relacionan socialmente, donde se expresan los conflictos,

donde se recibe la aceptación o el rechazo de los iguales. Así, es básico que se realicen interconsultas entre los servicios de salud mental y los pedagógicos, entre los terapeutas y los maestros.

Individualmente, un tipo de tratamiento psicológico es el psicoterapéutico, y una modalidad dentro de este es la psicoterapia breve de orientación psicodinámica, es decir, de una sesión semanal durante un año. Es discutible la duración y la intensidad del tratamiento, pero es una forma de trabajo.

Dependiendo de la edad del niño o la niña, se trabaja a través del juego, del dibujo y de la palabra. Una cosa no substituye a otra; en todo caso, en púberes y adolescentes no se suele ofrecer la posibilidad del juego para no infantilizar el tratamiento en exceso.

Los objetivos son:

1. Identificar y verbalizar los estados emocionales como la ira, la rabia, el enfado, que están en el origen de la conducta alterada y que también se pueden captar en la relación que se establece en la psicoterapia a través del juego, el dibujo y la palabra (poner palabras a...; dar un significado, función de *rêverie*).
2. Identificar y verbalizar las situaciones en las cuales se produce una frustración y la ansiedad que comporta cuando la persona espera que algo suceda de una manera y sucede de otra.
3. Identificar y verbalizar las provocaciones.
4. Identificar y verbalizar las consecuencias de la conducta problema, o los beneficios secundarios.
5. Trabajar los conflictos de confianza/desconfianza.
6. Ayudar a desarrollar estrategias para contener las ansiedades y las conductas problema.

7. Ayudar a elaborar los duelos que producen los cambios fisiológicos (pubertad), los cambios de personas (separaciones) y los cambios de lugares (emigraciones, cambios de colegio, etc.).
8. Ayudar a realizar adaptaciones realistas según el entorno.
9. Ayudar a verbalizar la situación problema como paso previo para confiar y pedir ayuda.

El trabajo se basa en potenciar las capacidades de la persona, sin centrarse exclusivamente en la sintomatología, procurando equilibrar el funcionamiento de sus capacidades psíquicas.

En cuanto a las personas adoptadas, se parte de la idea de que la mayor parte de ellas han sufrido una separación más o menos traumática, acompañada en algunas ocasiones de privaciones emocionales debido a que sus progenitores biológicos no pudieron hacerse cargo del bebé, del niño o de la niña, lo que comporta un duelo en algún momento de sus vidas. En la pubertad pueden aparecer, de forma natural, ansiedades sobre sus orígenes, que a veces pueden ser de tipo confusional y no expresadas. En la adolescencia, estas ansiedades se resumen en la pregunta: ¿por qué me ha tocado vivir en esta familia? En algunos casos, esta pregunta va acompañada de un duelo por la procedencia de diferente raza o cultura, por vivir la separación como la pérdida de su cultura de origen o, en el sentido inverso, por no sentirse miembro o «igual» a la cultura de adopción. Estos sentimientos pueden ir acompañados de fantasías sobre cómo habría sido «otra vida». Expresiones

---

**“La familia produce mejoras en los estados emocionales de los niños y niñas de riesgo.”**

---

como «tú no eres mi madre», «yo nunca abandonaré a mis hijos» o «soy negro y ellos son tontos» son, otra vez, la punta del iceberg de sentimientos que están en fase de ebullición y que hay que ayudar a elaborar.

Los objetivos y pasos del tratamiento familiar son:

1. Observar la dinámica familiar, sobre todo en las funciones básicas que se transmiten con preguntas, como por ejemplo ¿quién promueve la esperanza?, ¿quién contiene el síntoma?, ¿quién escucha?, ¿cómo se manejan las urgencias?
2. Identificar las situaciones de ansiedad y trabajar el miedo a estas.
3. Ofrecer un lugar donde expresar las emociones.
4. Facilitar elementos de comprensión del trastorno y/o de la conducta alterada.
5. Ayudar a la diferenciación paciente/familia y a dar el espacio necesario para crecer.
6. Proporcionar medios y estrategias para cuidarse a sí mismos.
7. Proporcionar información sobre posibles recursos.

En el caso de las familias adoptantes, la especificidad del tratamiento consiste en:

1. Ayudar a elaborar el duelo por la ausencia de embarazos (en algunas familias no es así, ya que la adopción ha sido la primera opción).
2. Elaborar las ansiedades sobre ¿qué es esto de ser padre adoptivo?
3. Ayudar a dar elementos educativos para convivir con las diferencias culturales y de raza.
4. Favorecer el encaje social de la familia y la utilización de redes sociales y evitar su ausencia, en especial en familias monoparentales y en progenitores del mismo sexo.

Los objetivos de la terapia grupal, que no debería ser simultánea al tratamiento individual, son:

1. Ofrecer un espacio para la expresión verbal o no verbal de sentimientos y emociones.
2. Promover la esperanza: «es posible hablar, nos podemos respetar...».
3. Aprender habilidades sociales por reflexión o por «imitación» de los otros.
4. Compartir los problemas: saber que los de uno también los puede sufrir otro reduce la ansiedad y el aislamiento y aumenta la autoestima.
5. Proporcionar instrumentos para el manejo de las situaciones y/o conflictos derivados del trastorno.

**Para la esperanza**

La investigación nos muestra que la familia produce mejoras en los estados emocionales de los niños y niñas de riesgo. En estudios ya clásicos sobre adopción en Finlandia, se compararon



303 familias que adoptaron tanto a niños y niñas descendientes de madres diagnosticadas de trastorno esquizofrénico como a niños y niñas descendientes de madres no esquizofrénicas y se les realizó un seguimiento de 21 años a través del cual se comprobó que en las familias en las que no había psicopatología, o sea no perturbadas, el porcentaje de niños y niñas descendientes de madres con esquizofrenia que desarrollaban un trastorno esquizofrénico era menor al encontrado en familias perturbadas.

De aquí la necesidad de considerar el entorno por sus posibilidades terapéuticas. Por este motivo se habla cada vez más de aplicar tratamientos adaptados a las necesidades del paciente y la familia en la comunidad, para conjugar dichos elementos de forma singular huyendo de las «recetas» y consignas estándar o rígidas. Por ejemplo, son muy diferentes las expresiones conductuales y comportamentales del niño o niña que vive en un ámbito urbano a las del niño o niña que vive en un ámbito rural.

**Para reflexionar**

El Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña (COPC) emitió un comunicado donde cuestionaba el aumento de diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad o TDAH producido en Cataluña en los últimos diez años. Según dicho comunicado, este aumento en los diagnósticos ha sido propiciado por los profesionales de la salud que defienden el abordaje farmacológico de los problemas conductuales o emocionales, un campo de intervención, hasta ahora, de los psicólogos.

Se están constatando tratamientos farmacológicos de períodos largos de tiempo y sin un seguimiento médico, que consisten en fármacos psicoestimulantes (metilfenidato y atomoxetina) con distintos efectos secundarios a corto y medio plazo, a niños y niñas de entre cinco y dieciséis años, incluso en edades inferiores.

El COPC afirma que el uso de fármacos puede estar indicado en un contexto de intervención psicoterapéutica y con un estricto seguimiento médico. Pero un aumento desmesurado del uso de fármacos, según estudios realizados en EEUU y Cataluña, produce un crecimiento en las empresas que los fabrican y aumenta el gasto farmacéutico público.

Este proceso de medicalización ha comportado dictámenes por parte de organismos internacionales como el Comité de Derechos de la Infancia de la UNESCO y la Organización Mundial de la Salud que interpelan al Estado español por las causas de esta situación.

El TDAH lleva implícitas algunas controversias, como el mismo cuestionamiento de su existencia como trastorno con una etología y una patogenia específica. El TDAH hace referencia a un conjunto de síntomas (impulsividad, inquietud motriz, dificultad para concentrarse) que están presentes en muchos cuadros psicopatológicos, con causas distintas y que requieren un enfoque diferenciado, por lo que el diagnóstico de TDAH puede ocultar –y dejar sin tratamiento– otras patologías o dificultades.

Según el COPC, muchas conductas más o menos disruptivas en el contexto familiar y escolar deberían tener respuesta desde un enfoque psicoeducativo, y las aportaciones del

COPC a los responsables políticos van en esta dirección. El diagnóstico de TDAH conlleva en estos casos que los adultos a cargo de los niños interpreten estos comportamientos como efectos de la supuesta enfermedad y abandonen sus responsabilidades específicas.

Así mismo, en un contexto de recortes constantes de la educación y la sanidad públicas, donde los profesionales tienen menos recursos para desarrollar sus funciones, la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya interpreta que los elevados niveles de fracaso escolar se deben al TDAH. La respuesta entonces es el desarrollo de un plan de trabajo destinado a elaborar una guía del trastorno para escuelas –y equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógicos–, en el cual el COPC participa aportando su punto de vista crítico. El comunicado íntegro puede leerse en el siguiente enlace: [www.copc.cat/Canales/Ficha.aspx?IdMenu=e34b0313-d4d8-4d57-a344-5b9e1dff85d2&Cod=3e29455b-1c7d-4556-bead-52e1f3fcb33&Idioma=ca-ES](http://www.copc.cat/Canales/Ficha.aspx?IdMenu=e34b0313-d4d8-4d57-a344-5b9e1dff85d2&Cod=3e29455b-1c7d-4556-bead-52e1f3fcb33&Idioma=ca-ES) (Comunicado de la Junta de Gobierno del COPC sobre la incidencia del TDAH en Cataluña). *AFIN* nº 5

Jordi Artigue, psicólogo clínico, doctor en psicología, psicoterapeuta y psicoanalista  
Extraído de *AFIN*, núm. 57, enero de 2014.

**Para saber más**

[https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin\\_a2014m1n57iSPA.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2014m1n57iSPA.pdf)

[http://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin\\_a2011m3n25iSPA.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2011m3n25iSPA.pdf)

Revista *AFIN*: <http://ddd.uab.cat/record/85360>

Hoy, un cuento de color... amarillo

# La leyenda del maíz

Lo primero que nos viene a la cabeza al pensar en el color amarillo es el sol. Su luz y su calor posibilitan nuestra vida. Si queremos pintar una escena divertida y animada, seguro que pondremos color amarillo. El amarillo nos proporciona alegría y se encuentra ampliamente en la naturaleza. Pensemos en el estallido de flores en primavera, en las hojas amarillas en el otoño, en los campos de trigo maduro y también en las mazorcas de maíz como las de este cuento. El amarillo es alimento, que nos entra por la boca y también por la vista. Se hace difícil pensar en una vida sin color amarillo. Los colores nos ayudan a pensar en la vida, que empieza, termina y vuelve a empezar. En este caso, el brillo de los granos de las mazorcas contrasta con el color plateado de los cabellos de la ancianita, que aún podemos ver asociados al maíz.

Elisabet Abeyà

Hace mucho tiempo, las tribus indias entraron en guerra unas contra otras. Y se hizo muy difícil circular porque todo el mundo sospechaba que los viajeros eran espías de las tribus enemigas. A pesar de eso, una pobre ancianita y su nieto iban de campamento en campamento buscando una tribu que los acogiera de buen grado, porque no tenían a nadie de familia. Pero en todas partes los rechazaban.

Finalmente, un día llegaron al país de unos indios que los invitaron a sentarse cerca del fuego y a comer con ellos. El jefe de la tribu dijo a la ancianita:

–Os podéis quedar con nosotros si no tenéis miedo del hambre. No hay mucha cosecha en nuestras tierras, pero la poca comida que tenemos nos la partiremos con vosotros con mucho gusto.

–No necesitamos gran cosa –contestó la abuela–, y yo trabajaré para vosotros. Me ocuparé de los niños mientras sus padres van a buscar comida.





Al día siguiente, como siempre, los hombres se fueron de cacería, las mujeres fueron a recoger fruta y plantas y a buscar el agua. Los niños y niñas se quedaron solos. ¡Qué suerte tenían de poder jugar todo el día sin que nadie les dijera nada! Sí, pero no tenían nada para comer... Sus padres volvían de cazar o de

la recolecta poco antes que cayera la noche, y a sus pequeños estómagos el día les parecía muy largo.

Aquel día, pues, los niños y niñas jugaron mucho rato, y cuando ya empezaban a estar cansados la ancianita los llamó. Se acercaron a ella extrañados.

—¿Qué haces, abuela? —preguntó uno de ellos.

—Os preparo un puré de maíz —contestó, removiendo un puré espeso dentro de una olla inmensa.

Los niños y niñas no habían visto nunca ese puré, pero cuando lo probaron ¡pidieron más! Cuando todos estuvieron bien llenos, se sentaron en torno a la ancianita, acurrucados como pollitos alrededor de la madre gallina, y ella empezó a explicarles historias maravillosas.

Y a partir de ese momento, todos los días fueron iguales. Gracias al maíz de la ancianita, los niños y niñas ya no conocieron más el hambre, ¡y además aprendían todo tipo de cuentos!

Pasaron los meses y la ancianita cada día parecía más cansada. Pero preparaba como siempre la comida de los niños y niñas. Un día ya no tuvo suficientes fuerzas para levantarse, pero al mediodía su nieto se encontró al lado la olla llena de puré. Ella le dijo:

—He sembrado maíz y ha crecido muy bien. Pero hay que regarlo y segar. Tendréis que cuidaros de ello tú y los demás niños y niñas.

Estas fueron sus últimas palabras, pero continuó haciendo el puré hasta que las nuevas mazorcas estuvieron maduras.

Aquel día, cuando su nieto entró en la tienda, no la encontró. Nadie la vio nunca más: se había transformado en maíz.

Aún hoy, si miráis una mazorca envuelta en sus hojas, veréis hilos de plata: son los cabellos de la ancianita que llevó el maíz para que los niños indios no padezcan más hambre. ■

Adaptación de una leyenda de los indios americanos, en *Mil anys de contes*, Barcelona: Milan, 1990.



## Nuestra portada

La playa y el verano, con los niños y niñas incansables con sus juegos de todo tipo con la arena y el agua. Una imagen para reflexionar sobre cómo la naturaleza nos aporta los materiales, que no necesitamos aportar y engalanar los espacios infantiles de juguetes. La imagen trata de reivindicar ya no solo los juegos libres en la arena, sea en la playa o en los areneros, sino los espacios de tierra, hierba, suelos vivos y dinámicos que invitan a manipularlos y a rediseñarlos con la tenacidad de unas pequeñas manos. El paisaje de playa no es solo playa, es acción y conquista de la arena, del mar, de la libertad. ¿Qué nos inspira a los adultos? ¿Acaso no se corresponde con lo que diríamos de las acciones de los niños y niñas cuando juegan ahí?

Foto: Gorka Goitia.

## LOS HÉROES DEL TSUNAMI

AUTOR E ILUSTRADOR: FERNANDO VILELA

Traductoras: María Lutterbach y Verónica Uribe

Editorial: EKARÉ, Barcelona, 2015.

Fernando Vilela (São Paulo, Brasil, 1973) creó en 2010 esta obra y con su inspiración preparó una exposición. Construyó un tsunami gráfico con una ola de cuatro metros y medio y más de cien xilografías. La ola discurría por las cuatro paredes de la sala de exposiciones y daba la sensación a los visitantes de estar atrapados en medio de la ola gigante. El artista brasileño se inspiró en fotos, vídeos, de los recientes tsunamis y sobre todo en las obras de Hokusai. Las imágenes, de gran belleza plástica, son grabados sobre madera coloreados con ordenador.

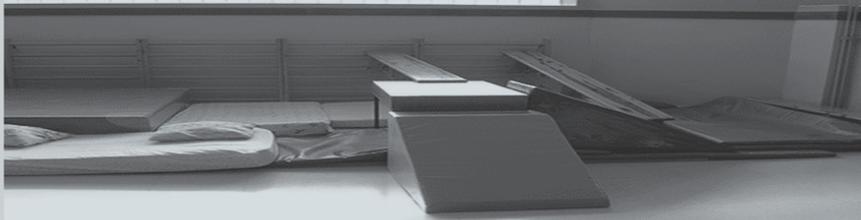
JAVIER SOBRINO



# Psicomotricidad

La psicomotricidad se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo y el movimiento, y de cómo esta interacción influye en la capacidad de las personas para relacionarnos con el medio. El concepto de infancia determina qué intervención realizará el educador en esta interacción.

¿Sueñan los niños con salas de Psicomotricidad?



Sonrisas, abrazos, escucha, sentido, responsabilidad, flexibilidad, adaptación, límites, experiencias, respuesta, vínculos, respeto, seguridad, libertad, bienestar, felicidad,....

Inicio ¿Psicomotricidad? Frases Psicología Video-conferencias Libros Audios Cuentos PIK

"El análisis de los procesos de interacción en la familia, la escuela y la sociedad permite comprender que la enfermedad mental, pudiendo tener importante condicionamiento biológico, es un proceso que encuentra su sentido en el contexto de las relaciones". Julián de Ajuriaguerra

Pikler-Lóczy

Cursos internacionales en castellano en el Instituto Pikler de Hungría.

El invento de los cuidados infantil

"En la cultura, como en la naturaleza, frecue sistemas que son producto de fuerzas selec logran sobrevivir, no porque sean..."

## Federación de Asociaciones de Psicomotricistas

<http://psicomotricistas.es>

La Federación de Asociaciones de Psicomotricistas establece un marco de relación para promover el desarrollo de la psicomotricidad y de las competencias de los psicomotricistas, y también representa a los psicomotricistas en el Fórum Europeo de Psicomotricidad (<http://psychomot.org/>).

En su página podemos encontrar información sobre formaciones en psicomotricidad, publicaciones, artículos y enlaces a otras páginas relacionadas.



Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español

Inicio ▾ FAPEE ▾ LA PSICOMOTRICIDAD ▾ PUBLICACIONES ▾ ENLACES ▾ CONGRESOS AGENDA CONTACTO

BUSQUE EN NUESTRAS PAGINAS

Buscar

FORUM EUROPEO DE PSICOMOTRICIDAD

INFORMACIÓN FEP

ACADEMIA DE ESTUDIANTES

INFORMACIÓN ACADEMIA DE ESTUDIAN

## ¿Sueñan los niños con salas de psicomotricidad? <http://psicojavi.blogspot.com.es>

Interesantísimo blog con mucha información cuidadosamente seleccionada. Encontraremos artículos, enlaces a otras páginas, vídeos de conferencias, libros, audios, cuentos, etc.

Solo echamos de menos que el autor no se presente un poco más.

## Psicomotricidad para el desarrollo infantil <http://psicomotricidadparalainfancia.blogspot.com.es>

Solange Butendieck es una psicomotricista chilena que realiza talleres para niños y niñas de 2 a 8 años. Podemos inspirarnos en su sencilla página para hacer nuestras propias propuestas.



**SESIONES INDIVIDUALES Y GRUPALES DE PSICOMOTRICIDAD INFANTIL**  
el juego espontáneo como terapia y una forma esencial de expresión global de la identidad, fuerza de ser y existir

Las sesiones de psicomotricidad apoyan y potencian el proceso de desarrollo global en el niño-a: Identidad-creatividad-pensamiento. Su mundo relacional y afectivo.

- Para niños de 3 a 9 años, sesiones grupales por edades. Valores especiales para grupos
- Sesiones individuales y de evaluación. Reuniones individuales con padres.
- Grupo de psicomotricidad y crianza, niños de 2 a 3 años con sus padres

**NUEVAS INSCRIPCIONES ABIERTAS**

Consultas a:  
[solbutendieck@gmail.com](mailto:solbutendieck@gmail.com)  
**Imparte; Solange Butendieck.O.**

**Somos.** 

compromiso participación  
**comunidad creatividad**  
 red investigación **utopía**  
 diversidad **formación acción**  
 emoción **intercambio**  
 historia presente **y futuro**  
**somos maestros**

**Subscripción  
 Revista Infancia**

(6 números al año)

Precio 2016: 52€  
 Precio ejemplar: 12€

**www.rosasensat.org**

*Edición:* A. M. Rosa Sensat  
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Tel.: 93 481 73 73  
 Fax: 93 301 75 50  
 redaccion@revistainfancia.org

*Dirección:* Sergio Díez, Carmen García y Rosa Securún.

*Jefe de Redacción:* Raimon Portell.

*Coordinación:* Mercè Marlès.

*Consejo de Redacción:* Marta M. Álvarez, Verónica Durante, Susana Fonseca, M.ª Adoración de la Fuente, Carmen García, M.ª Cruz Gómez, Gemma González, M.ª Paz Muñoz, M.ª Teresa Núñez, Juanjo Pellicer, Maite Pérez, M.ª del Carmen Soto.

**Consejos autonómicos**

*Andalucía:* Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.ª Carmen Láinez, Elena Martínez, Juan Pedro Martínez, M.ª Remedios Molina, M.ª Gracia Moya, Gema Ortega, Carmen Ortiz, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo, M.ª Isabel Vallejo.

*Asturias:* Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.ª José Claudio, Herminia Iglesias, Verónica Martínez.

*Canarias:* Candelas Arenas, Rosy Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, Zaida Jiménez, Elena Marrero, Estefanía Sosa, M.ª. Carmen Suárez, Miriam Vázquez.

*Cantabria:* Sergio Díez, Ana García Gámez, M.ª Paz Muñoz, Pablo Rodríguez, Cristina Salamanca, Yolanda Valle.

*Castilla-La Mancha:* Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.ª Cruz Gómez, Natalia Mota.

*Castilla y León:* Virginia Gómez, Ángeles Gutiérrez, M.ª Carmen Sánchez, M.ª Carmen Soto, Rubén Soto.

*Euskadi:* Maialen Bilbao, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez.

*Extremadura:* Mila Borrego, Manuela Correa, Inmaculada González, M.ª Teresa Núñez, Dulce María Pardo, Isabel Parejo, M.ª Paz Pellisa.

*Galicia:* M.ª Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.ª Dolores Rial, M.ª Pilar Vilar.

*Madrid:* Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Raquel Olivar, Lourdes Quero.

*Murcia:* Salvador Alcón, Eulampia Baldoy, Laura Hernando, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, M.ª José Vicente.

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

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:* Enric Satué.

*Fotografía de portada:* Gorka Goitia.

*Maquetación:* Clara Elias.

*Impresión:* Ingoprint.

Maracaibo, 15, 08030 Barcelona

*Depósito legal:* B-19448-90.

*ISSN:* 1130-6084.

*Distribución y suscripciones:*

A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79.

*Distribución en librerías y América Latina:*

Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02. Fax: 93 231 18 68.

**P.V.P.: 12 euros ejemplar (IVA incluido)**

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 TRL-PI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizada 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.»

# temas de in-fan-cia

ROSA  
SENSAT

Desde sus inicios, la revista Infancia, así como las escuelas de verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat y sus cursos y seminarios de formación continuada, han dado a conocer el pensamiento y la práctica pedagógica inspirados en los principios educativos de la pediatra húngara Emmi Pikler. Se trata de una teoría pedagógica elaborada a partir de sus orientaciones pediátricas y de la reflexión sistemática sobre ellas llevada a cabo en la pequeña casa de maternidad que se creó en Budapest en el año 1946.

Una pedagogía dónde la autonomía de movimientos del bebé y la relación afectiva privilegiada con los adultos constituyen la clave del éxito de su cuidada atención personal en el cual destacan tres elementos: el concepto de infancia como realidad única, los conocimientos científicos sobre el desarrollo infantil, y la actitud, por parte de la persona adulta, de confianza y respeto hacia la evolución de cada niño y niña.

En estos tres libros se pueden encontrar los principios de esta pedagogía con un excelente rigor en las observaciones, y en la descripción de situaciones concretas que nos aportan elementos de reflexión para nuestra práctica diaria.

[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)



R  
S  
S  
E  
E  
N  
A  
T

# La Associació de Mestres Rosa Sensat

Convoca el **XXXVI Premio  
Marta Mata de Pedagogía**

P E D A **g** O G Í A

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

1. Los trabajos presentados han de ser originales, inéditos, realizados por maestros, profesores y otros educadores procedentes de todo el Estado español y Latinoamérica, y redactados en cualquiera de sus lenguas.
2. Las obras deben dar a conocer una experiencia que conlleve una mejora de la práctica educativa.
3. Las obras deben tener una extensión máxima de 250.000 caracteres, con espacios incluidos. Deben enviarse por correo electrónico, en soporte digital y cerradas en formato PDF, a la dirección [publicacions@rosasensat.org](mailto:publicacions@rosasensat.org). No se aceptarán trabajos en soporte papel.
4. El documento debe ir acompañado necesariamente de un breve currículum de la persona o personas autoras, donde consten los datos básicos del autor o autores: nombre y apellidos, dirección, teléfono de contacto, NIF y correo electrónico.
5. La fecha máxima para la entrega de los originales será el 1 de octubre de 2016.
6. El jurado está constituido por personas vinculadas al ámbito educativo y que representan las instituciones y entidades convocantes.
7. El jurado podrá declarar el premio desierto. La decisión del jurado será inapelable.
8. La Associació de Mestres Rosa Sensat publicará la obra en lengua catalana, y la Editorial Octaedro, en lengua castellana. En ambas ediciones se hará constar el premio con el que ha sido galardonada.
9. Se hará una publicación en papel del trabajo premiado, que no excederá las 160 páginas.
10. El veredicto se hará público en el mes de noviembre de 2016, y el premio se entregará en el transcurso de un acto público.
11. La participación en el premio conlleva la aceptación de estas bases. El jurado resolverá las cuestiones no previstas.

Barcelona, febrero 2016

Colaboran:



Generalitat  
de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament



Diputació  
Barcelona

Ajuntament  de Barcelona  
Institut d'Educació

**OCTAEDRO**