

La adaptación de los niños y sus familias en las Escuelas Infantiles de Menorca: Un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias

Vicenç Arnaiz Sancho
España

Resumen

Este artículo describe y analiza una acción de transformación del período o proceso de adaptación del niño a la vida de la escuela llevada a cabo en las escuelas infantiles de Menorca (España). Se presenta una reconceptualización de este complejo proceso y una novedosa manera de ayudar a las familias a participar en el mismo. Entre otras cuestiones, se trata de responder a preguntas prácticas como cuánto dura, cuáles son sus fases, cómo se organiza y cuál es el papel del educador.

Palabras clave: Adaptación a la escuela, período de adaptación, apego, separación, vínculo, seguridad afectiva.

Nursery School Adjustment of childrens and families in Menorca (Spain): A designed and implemented process from educators and families training

Vicenç Arnaiz Sancho
Spain

Abstract

This paper describes and analyzes a transformation action in the adjustment of children to nursery-schools of Menorca (Spain). It is described a reconceptualization of this complex process and a new way to help families to participate in it. Among other issues, the aim of the article is to answer practical questions like how long the adjustment period must be, what are the phases, how it is organized and what is the role of the educator.

Key words: adjustment to school, adjustment period, attachment, separation, affective separation.

Presentación

Menorca¹ se ha ido configurando como un territorio en el que la educación infantil cuenta ya con una tradición pedagógica sólida y peculiar en la que destacan la cooperación entre enseñantes y familias, así como el cuidado de la dimensión afectiva de los pequeños. En este artículo se expone cómo se desarrolla el proceso de adaptación en la primera escolarización con unas estrategias novedosas que pretenden evitar el sufrimiento innecesario de los menores y de sus familias.

Expondré cómo se gestó el proceso de transformación institucional, social y pedagógico de la adaptación en nuestro entorno de Menorca; en este proceso se evidencia la necesidad de confluencia de procesos de conocimiento crítico, modificación de hábitos y referencias colectivas tanto en el ámbito institucional como social y también la transformación de actitudes y competencias profesionales.

En suma, se trata de un proceso de cambio de modelo teórico, cambio institucional y transformación en el modelo de implicación de las familias, que se ha centrado en el análisis crítico de la realidad y en la transformación de los constructos teóricos y procesos procedimentales de la comunidad educativa, en base a la formación y a los procesos de información concebidos también como transformadores.

El proceso de adaptación a la escuela infantil.

Quien ha participado en la primera escolarización de niños y niñas sabe que el proceso es complejo y a menudo doloroso.

Complejo porque las criaturas pequeñas y sus familias exigen un alto grado de responsabilidad en todos los procesos, dada la fragilidad personal de los implicados y así mismo, cuando hablamos de escolarización, estamos hablando de normalización, de

institucionalización en una u otra medida y por lo tanto de sometimiento muy temprano en la vía de grupos de iguales.

Doloroso porque puede hacer temblar las estructuras de vínculo que se acaban de establecer entre los hijos y los progenitores, cuando el pequeño aún no dispone de mecanismos simbólicos autónomos para entender qué sucede, mientras que en la intimidad del adulto, generalmente la madre, se genera un grave conflicto entre las exigencias de participación en el mundo económico y su deseo de mantenerse más tiempo, impregnando de ese tiempo la crianza de su hijo.

A menudo el proceso de adaptación genera externamente un período de tristeza en los niños y los progenitores, incluso a menudo aparece en estos días algún trastorno psicossomático (diarreas, insomnio, inapetencia o glotonería, alteraciones respiratorias, distimias temporales,... que sospechosamente nos suelen acompañar en las crisis emocionales. También las madres (los padres parecen afectarse menos), por su parte, entran a menudo en cadenas de ansiedad y sufrimiento.

¿Por qué debemos considerar el proceso de adaptación como un proceso central?

Bowlby explicó cómo se genera el proceso del vínculo y, sobre todo, justificó el duelo, la pérdida de vínculo, como el origen de muchas patologías de las relaciones afectivas. Los trabajos de John Bowlby (1985, 1998) hicieron que la comunidad internacional incluyera el vínculo como una necesidad humana básica, entrando en la misma consideración que el alimento y la higiene.

Así, quienes tenemos responsabilidad en el diseño y gestión pedagógica de las escuelas infantiles, debemos afrontar la paradoja que, por un lado afirma a los centros educativos como herramientas útiles en la socialización y

¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Menorca>

a la vez pueden ser fuentes de trastornos relacionales y afectivos.

Y todo se decide en el proceso de adaptación, un momento en que se pueden crear fracturas de vínculo que generarán dificultades innecesarias tanto en los progenitores como en la criatura. También el modelo propuesto de adaptación, en cada caso, define la concepción que se tienen de las necesidades afectivas y de cómo satisfacerlas.

Por eso en colaboración, hace años, nos pusimos a diseñar una estrategia que permitiera el acceso a la separación del niño como una conquista del niño y no como la aceptación más o menos resignada de una distancia impuesta.

Así es como nació esta propuesta de adaptación presente en buena parte de las escuelas infantiles de la isla, fruto por una parte de la reflexión de carácter teórico y por otra fruto de la transformación de maneras de hacer no sólo en la escuela sino también en las familias. En definitiva, se trata de un proceso de cambio de modelo teórico, cambio institucional y transformación en el modelo de implicación de las familias que se ha centrado en el análisis crítico de la realidad y en la transformación de los constructos teóricos y de las secuencias de acciones a partir de procesos de formación.

Nueva propuesta de adaptación

Lo que se hacía habitualmente era dejar a la criatura con la nueva maestra después de haber intentado convencerle de la pretendida bonanza de la nueva situación, a pesar de que se trata de criaturas de 1 ó 2 años y por lo tanto, a menudo, sin lenguaje aún suficiente para entender y explicar vivencias.

A menudo se intentaba apaciguar esta “violenta separación” con un primer día en el que padres o madres podían quedarse con su pequeño. Esta situación aligeraba muy poco el sufrimiento que había de venir, porque lo que es vivido como una amenaza no es tanto el desconocimiento del espacio como el abandono por parte de los progenitores en manos de un adulto desconocido.

El llanto desesperado, triste y persistente durante varias semanas era vivido como el precio normal “hasta que se acostumbren”. No dudamos en calificar éste de sufrimiento innecesario y arriesgado desde cualquier análisis fundamentado.

La propuesta en la que nos situábamos suponía, por el contrario, el convencimiento de que la criatura sana es convencida por la curiosidad y su impulso a ampliar su territorio de relaciones y conocimientos: si ofrecemos a las criaturas una situación en la que no sienta que se le empuja a alejarse, será ella misma quien tomará la iniciativa.

Era necesario encontrar una dinámica en la que escuela y familias se situaran en el respeto al ritmo y estrategias de los más pequeños.

Los cambios conceptuales

No es fácil abandonar unos supuestos arraigados como la concepción del dolor y el sufrimiento como un tránsito necesario a modo de rito iniciático en el acceso a la socialización de los más pequeños. Dolor y sufrimiento que tiene en su concepción una dimensión purificadora en tanto que se considera necesario para “liberarse” de las ataduras de la dependencia familiar y se contempla como un proceso purificador en tanto que se supone que milagrosamente no deja consecuencias perniciosas.

Para superar estas concepciones “ocultas” se pusieron en marcha seminarios de lectura sobre el apego, el vínculo y los procesos de duelo, hasta contar en el contexto profesional con un sustrato suficiente de conocimientos con el que analizar y comprender la magnitud del dolor que se siente en los procesos de separación y sus posibles consecuencias.

Partiendo de Bowlby se adquirieron las referencias y competencias necesarias para entender la necesidad y fragilidad de los procesos de duelo, así como criterios para interpretar el sufrimiento “normal” de los procesos de adaptación y sus consecuencias en uno u otro sentido

Así se llegó colectivamente a la conclusión de la necesidad de transformar esta “normalidad” tan extraña de “adaptación sufriente” y se vislumbraron algunos criterios del nuevo modelo. Los primeros se extrajeron las propuestas de Françoise Dolto (1994), pediatra y psicoanalista francesa que entre otras muchas propuestas modeló la conocida como “la maison verte”² ampliamente documentada en la literatura especializada.

¿Cómo se ayuda a las familias a acceder al cambio de modelo?

Para ello también era necesario garantizar que los padres y madres vivirían la iniciativa de la separación por parte de su hijo como una muestra de confianza depositada en los progenitores por la fortaleza y fiabilidad de los vínculos. Así era necesario que desde el momento de la inscripción y matrícula se les explicara e implicara en una nueva concepción y estrategia del proceso.

Por eso se diseñó un proceso que ayudara a entender a las familias el proyecto y cuál era su rol. En concreto, se les explicaba a los familiares ya antes de formalizar la matrícula que deberían asistir a la escuela entre 8 y 10 días. Se les recomienda que vengan el padre o la madre, pero también puede realizar este acompañamiento algún abuelo, abuela, hermanos,...o cualquier adulto que sea conocido por el niño y le inspire seguridad. Deberán quedarse sentados en una zona de la clase reservada para ellos.

Y si al principio era necesario invertir esfuerzos para que lo entendieran, pasado el tiempo, son muchas las familias que reservan días de vacaciones para poder atender esta función, aún antes de habérselo planteado en la escuela, porque el referente ya forma parte de los saberes transmitidos de boca en boca.

No es necesario insistir en la necesidad de mimar todos los procesos informativos en lo que se refiere a las características, necesidades e intereses de los niños, así como poder dialogar con los padres y madres respecto a sus inquietudes y dudas.

Primeras propuestas

Mediante estrategias de “pedagogía de la pregunta” y procesos propios de una “comunidad de investigación”, propuestos y definidos por Paulo Freire (1986) y Matthew Lipman (1997) respectivamente, se habían identificado referentes teóricos y criterios de análisis. Se continuó en este proceso diseñando la nueva situación.

Cómo se organiza el grupo

Por parte de la escuela lo primero que era necesario adaptar eran los espacios del aula. Cualquier organización educativa en infantil implica su plasmación en la organización espacial. **Fue necesario plantearse cómo habilitar una zona donde se ubicaran los familiares** que acompañaban a los niños a la escuela y dónde se mantendrían todo el tiempo con el fin de que las criatura tuvieran un referente y refugio permanente.

Bastaron pocas conversaciones para concluir que el espacio en cuestión debía situarse dentro del aula: una zona ajustada al espacio necesario para estar sentados, intentando que sea cercana a la puerta de acceso al aula, definida visualmente con una línea de color en el suelo que estableciera una frontera virtual a no traspasar por parte de los adultos .

Se acordó proponer a los familiares la consigna de no traspasar la línea hacia el resto del espacio de la clase con el fin de que los niños fueran quienes decidieran cuándo y cómo ir y venir entre sus familiares y el resto del espacio, poniendo así en sus manos las decisiones y el ritmo de separación.

El papel formador de la observación externa.

Llegados a este punto, se decidió incluir el rol de algún observador externo que, libre de responsabilidades directas y sin ser responsable de acción alguna, pudiera situarse en un plano de respetuosa observación y

² www.lamaisonverte.asso.fr

podiera alimentar con elementos de observación externa las referencias de los directamente implicados en la gestión de la situación.

En la supervisión con quien tenía el rol de observador, pronto se concluyó que era necesario que en el resto del aula se procurara organizar el mobiliario de manera que no supusiera ninguna clase de barrera en ningún sentido y permitiera la máxima facilidad y claridad en la circulación. Esta transparencia para facilitar la observación de lo que sucede, sugiere a los niños temerosos que en aquel espacio todo está claro, que no hay nada oculto, ninguna amenaza. Los materiales y posibilidades de acción se ajustaban lógicamente a las características de los niños, asegurando propuestas suficientemente sencillas de uso y a la vez suficientemente atractivas.

Pronto se descubrió que era necesario evitar materiales que pudieran generar conflictos, como por ejemplo tener un solo coche, porque fácilmente cuando lo tenga un niño los otros también sentirán el deseo de jugar con él. Si sólo hay uno, quien no lo tiene se siente excluido con sólo dos opciones: vivir la frustración que supone en este sentido la vida de grupo cuando aún no conoce su riqueza o entrar en conflicto generando, posiblemente, una imagen aún más negativa de la convivencia.

Asimismo, los materiales dejados a su alcance no deben requerir la necesidad de ayuda adulta para su uso, porque posiblemente aún no están dispuestos a recibirla de la maestra.

Hay que señalar que una de las observaciones clave fue la conveniencia de que la maestra estuviera ubicada de forma estable en un espacio y con una actitud de disponibilidad corporal. Mejor sentada a baja altura y relajada emocionalmente. Una maestra, si está relativamente quieta, no genera el sentimiento de amenaza en los niños que de momento no quieren saber nada de ella y a la vez, quien quiera relacionarse, sabe dónde encontrarla.

Para que no tuviera que desplazarse procuraba tener a su alcance algunos materiales que pudieran serle de utilidad como mediadores relacionales con los niños más predispuesto a acercarse, así como agua, pañuelos,...y todo aquello que tuviera que ver con las necesidades básicas que se puedan generar en ese rato.

La maestra, mientras tanto, resta disponible y organizadora del conjunto de la situación. Para los niños es un adulto que aparece amable y disponible, en un espacio más o menos estable (mientras esté allí quien quiera acercarse sabe a donde ir y quien no quiera tratos con ella sabe a donde no debe acercarse).

Las observaciones externas nos llevaron a la conclusión de que era importante que no hiciera intentos evidentes de seducción de los niños, porque a éstos les da más seguridad pensar que son ellos los que controlan los ritmos, los espacio y las iniciativas.

Los niños, cuando llegan a esta primera experiencia, ya llevan acumuladas diversas situaciones en las que los adultos han tenido diferentes roles. Es importante que no tengan argumentos para asimilar la maestra a aquellos otros adultos que ya deben conocer, que intentan secuestrarlos a la fuerza o con intercambio de juguetes. El pequeño es quien ha de poder tomar la iniciativa de acercamiento y permanencia en las relaciones con la maestra. Lo hará si sabe que la maestra está disponible, pero sin que el deseo sea mayor en la maestra que en él mismo.

Mientras, la maestra se muestra como adulto que da seguridad y organiza el conjunto de la situación. La maestra conversa con los adultos desde su lugar, así evidencia cómo el resto de los adultos la respetan y la valoran. La maestra es quien reconoce con palabras y gestos lo que los niños hacen. ¿Quién a la larga no querrá ser acogido y protegido por el adulto al que todo el mundo respeta y escucha? Porque su dominio no se ejerce con violencia ni amenaza, sino con serenidad y cariño hacia todo el mundo.

Necesidad de las familias: anticipar el proceso, saber o intuir qué ocurrirá desde el primer momento.

A las familias se les explicaba que los niños y niñas más atrevidos inicialmente se pasearán por todo el espacio y buscarán cómo descubrir los objetos y los juguetes. Unos lo harán decididos por el atractivo de algún objeto, otros empujados a circular por todos los espacios para explorarlos.

Los más temerosos pasarán uno, dos o más días al abrigo de su adulto de referencia. Mirando, mirando y mirando..., intentando aprovechar la acción de los otros como experiencia propia. Si algún otro adulto se dirige a ellos, entonces se esconden y abrazan fuertemente a quien le da seguridad.

Se les explica que otros van combinando una y otra estrategia en función de lo que les parece que pasa, o según lo que pasa por su imaginario en cada momento.

Las idas y venidas de los niños entre los espacios del aula y el que está reservado a las familias son frecuentes. Y muy pronto saben que no les está permitido trasladar juguetes más allá de la línea al "sector familias". Ante esta limitación algunos optan por sentarse justo al lado de la línea y jugar encarado a los acompañantes. Otros por alejarse ratitos bien cortos. También hay algunos que sencillamente paran de vez en cuando su juego y levantan la cabeza para comprobar que sus adultos de referencia continúan allí y están pendientes de ellos por si puede ser necesario refugiarse.

Se explica a los adultos de referencia, frecuentemente padres o madres, que deben estar siempre atentos a que su hijo viva con gozo cualquier incursión del pequeño hacia los espacios que le son nuevos, pero que también vivan con alegría los gestos de retorno, porque esta demanda es un reconocimiento a su rol parental y una demostración del vínculo que les une. Las explicaciones que les han podido dar los maestros son decisivas en este sentido.

Estos adultos suelen seguir con la mirada las exploraciones de su pequeño y esta mirada constituye una ampliación del territorio de seguridad que ellos representan. Su mirada y

sobre todo su estado relajado son indicadores claros para el pequeño de que "todo está controlado", que no hay ninguna amenaza que los pueda sorprender, que están a gusto y que se sienten complacidos por las nuevas relaciones que empiezan a surgir.

Anticipar los tiempos: ¿cuánto dura?

Con la experiencia podemos afirmar que el proceso tiene varias fases y quizás las más importantes tienen que ver con preparar a los padres y las madres para vivir con tranquilidad e inteligencia el itinerario de la adaptación.

Que los progenitores fueran capaces de entender y ajustarse a los diferentes momentos del proceso resultaba clave y para ello, lo que más les ayuda es anticipar la información de qué va a ocurrir para que ésta les sirva de marco de contención y les permita construir modelos propios para ubicarse:

Por este motivo, les anticipamos y provocamos diálogo sobre tres momentos: a) los primeros días, b) la primera salida del adulto, c) la etapa final en la que el niño acepta su separación sin sufrimiento.

a) Primeros días

Les solemos proponer a las familias que acudan alrededor de una hora diaria. Y les decimos que calculamos que lo tendrán que hacer durante la primera quincena.

Les explicamos que algunos pequeños hacen una aceptación inmediata de la nueva situación y se muestran desde el primer momento autónomos en sus exploraciones y muy activos y seguros en las nuevas relaciones, incluidas las de la nueva maestra. Sin embargo no por ello dejan de necesitar la mirada de sus adultos. Sin ésta, muchos perderían su seguridad y actuarían sintiéndose amenazados, mostrándose como si estuvieran en riesgo y con signos de desconfianza.

Asimismo, se les anticipa que otros se mantienen unos días refugiados en la zona de los adultos o muy cercanos a

ellos. En esta dinámica a menudo inician relaciones con los otros padres y madres que de hecho suponen ya un paso en la dirección que pretendemos provocar. Tampoco pasan muchos días sin que empiecen a distanciarse algunos pasos, incitados por lo que pasa a su alrededor y seducidos por el placer que observan en los niños que juegan más alejados.

El elemento decisivo, se les anticipa, va a ser la aceptación de las relaciones con la maestra. Cuando los pequeños la acepten como interlocutora de sus juegos, cuando acepten sus ayudas ante las pequeñas dificultades o como cómplice de sus emociones, entonces la escuela para ellos dejará de ser un entorno amenazante.

Se les explica que no suelen transcurrir casi nunca más de 4 ó 5 días hasta que esto sucede. Algunos tardan 7 u 8 días; sólo más de 10 días (dos semanas) cuando hay algún factor que lo dificulta, como pasa con los niños y familias en las que ha habido períodos de hospitalización en los que se ha podido sentir "maltratado" por los adultos nuevos, o cuando ha habido duelos difíciles de resolver, como se da a veces en algunas historias de separaciones.

En estas circunstancias el proceso de presencia de los familiares ya se prevé que se alargue más allá de la primera quincena anunciada. Entonces, la presencia de los adultos de referencia la proponemos en otros espacios donde el adulto pueda estar, como por ejemplo: la secretaría. El niño puede comprobar su proximidad siempre que lo requiera, el adulto puede ocuparse de otras cuestiones como la lectura, y a la vez ya supone una primera y progresiva separación más allá de la referencia visual.

b) Primera salida del aula del adulto.

Se anticipa a los progenitores u otros adultos de referencia que habitualmente, una vez transcurridos un par de días en los que el niño haya aceptado espontáneamente a la maestra en sus relaciones, sea para beber agua o para complicidades del juego,...entonces es cuando les proponemos salir de la clase, anunciándoselo al niño y dejando un objeto personal en la silla para que el niño tenga la evidencia que el adulto no se ha ido del todo, que va a volver en breve.

Esta salida será siempre muy corta (5 minutos el primer día) y será justificada delante del niño ("voy al coche a buscar el libro...", "voy a comprar pan"...). Les advertimos que es posible que el niño llore o se muestre inquieto, pero no tendrá nada que ver con el llanto de miedo y angustia de cuando es "abandonado" en las manos de una persona que él no ha aceptado nunca. Se les explica que también el niño a veces se niega a quedarse con el padre en casa cuando la madre sale y no por eso hablamos de angustia.

Se ayuda a las familias a percibir la gran diferencia entre el llanto de contrariedad o disgusto y el llanto de angustia o temor. No sólo en su forma, sino sobre todo en su significado y consecuencias

c) El niño ya se queda.

Y si ha sido importante anticipar el recorrido vivencial que se prevé, también es definitivo visualizar el final del trayecto y que perciban cómo pasados los primeros días de separaciones cortas (normalmente son al final de la primera quincena de escolarización) es cuando se les propondrá a los progenitores que ya dejen al niño al llegar a la escuela, sin quedarse ellos más rato del que exige una despedida relajada sin prisas y siguiendo algunos rituales (colgar la bolsa en su sitio, acercarse a la maestra y hacer algún saludo y empezar a incorporarse a algún grupo o espacio de juego).

¿Por qué los adultos de referencia del niño no deben desplazarse por todo el espacio?

Ciertamente es bueno que la primera vez, quizás el “día de puertas abiertas” antes de empezar la escolarización, el padre y la madre caminen con su niño por toda la clase y miren conjuntamente todos los materiales.

Asimismo, el período de adaptación, más que la capacidad de vida activa y relajada en unos nuevos espacios, supone la aceptación de la vida en estos espacios sin la compañía de sus adultos y sobre todo hacerlo sin sentimiento de amenaza ni de pérdida.

Por eso el proceso de adaptación ha de facilitar el acceso amoroso y en la medida de lo posible auto-regulado a la capacidad de vivir en la distancia de los progenitores en un espacio revestido de seguridad para éstos.

Sin la experiencia de acompañamiento en esta ocupación progresiva y segura de los espacios y relaciones desconocidas, las nuevas situaciones son vividas no como una conquista, sino como una pérdida.

Tener a los adultos en un espacio del que sabe que no se moverán, permite saber quién es el puerto de refugio y la atalaya desde donde anticipar exploraciones.

Son muy pocos los niños que teniendo a sus progenitores fijos en un lugar no intenten por su cuenta acercarse y explorar. En este supuesto suele ser el adulto quien busca estrategias para mantener al niño cerca y que no se distancie siguiendo su anhelo explorador. Por qué no aprovechar esta dinámica que todos hemos observado en circunstancias espontáneas.

Al contrario: cuando es el adulto quien pretende desprenderse del niño, éste se pega a él en un mecanismo defensivo suficientemente descrito por todos los investigadores de la afección y sus manifestaciones.

Referencias bibliográficas

- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Dolto, F. (1994). *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Artículo concluido 27 de febrero de 2013

Cita del artículo:

Arnaiz Sancho, V.. (2013): La adaptación de los niños y sus familias en las Escuelas Infantiles de Menorca: Un proceso diseñado e implementado a partir de la formación de docentes y familias. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>



Vicenç Arnaiz Sancho

Director del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico de Atención Temprana de Menorca

Mail: vicens.arnaiz@gmail.com

Licenciado en Filosofía y Letras, especialidad de Psicología, por la Universitat Central de Barcelona y especialista en práctica psicomotriz de ayuda (terapia) ASSEFOP. Actualmente es el director del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico de Atención Temprana de Menorca (Comunidad Autónoma Illes Balears).

Ha sido director del Instituto para la Educación de la Primera Infancia del Govern de les Illes Balears durante 3 años (2007–2010) y del 'Observatori de la Infància i la Família de Menorca'. Asimismo, ha sido asesor externo del Ministerio Educación y Ciencia para temas relacionados con la Educación Infantil (currículum, planes de formación,...). Ha sido profesor asociado de la Universitat de les Illes Balears hasta el 2008.

Actualmente es miembro del Consejo de Dirección de las revistas Aula de Educación Infantil y Guix d'Educació Infantil y codirector de la colección de libros "Aula de Infantil" de la Editorial Graó. Así como asesor de la Organización Estados Iberoamericanos (OEI) en calidad de experto en Educación Infantil.

Ha impartido más de 100 cursos y ponencias en Congresos y Jornadas de formación para maestros de educación infantil, especialmente en lo relativo al desarrollo afectivo, didáctica de la Educación Infantil, atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales, cooperación Escuela Infantil-padres, etc. Es además autor de diversos libros y centenares de artículos sobre la materia.

