

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

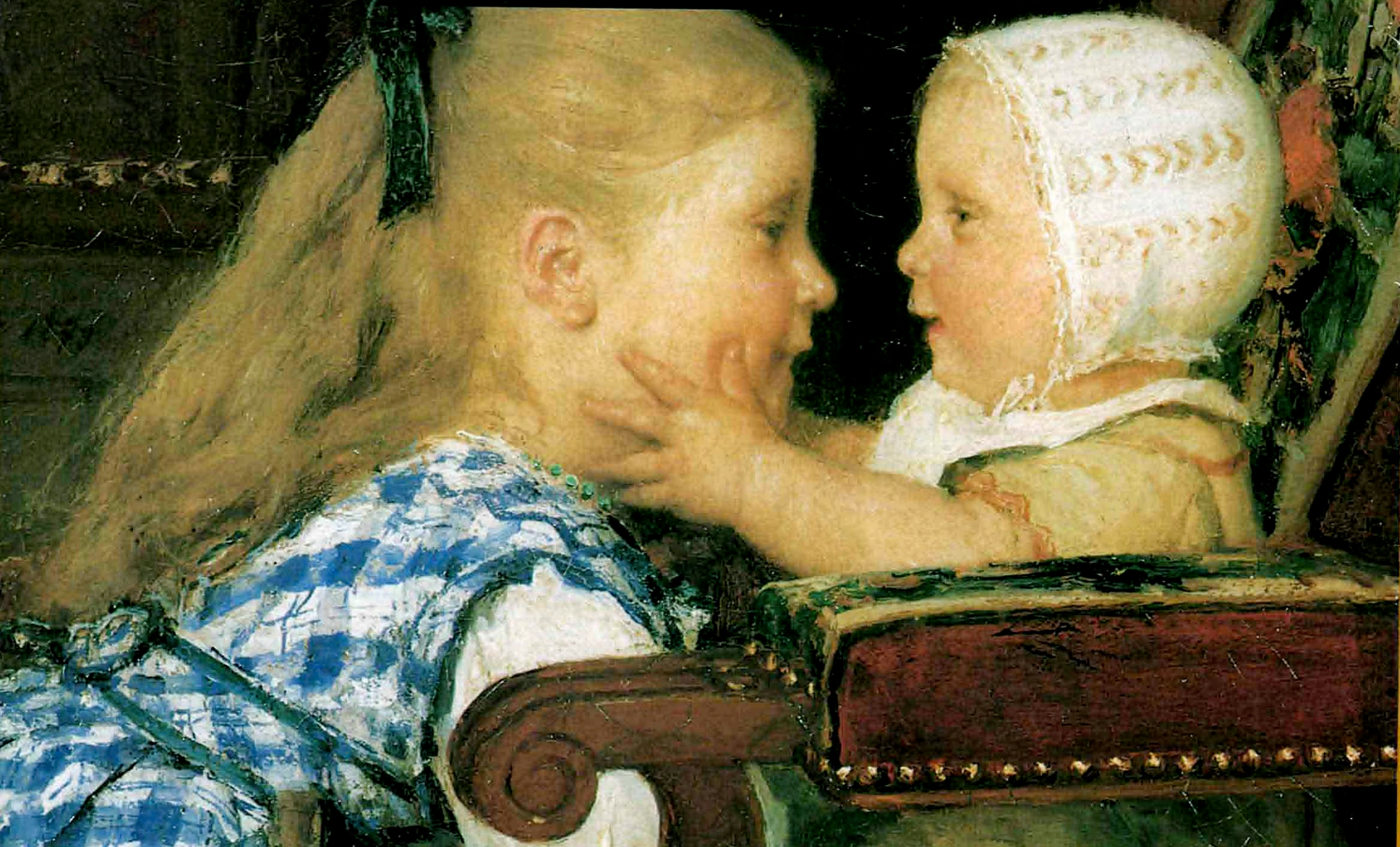
**in-fan-cia**

*educar de 0 a 6 años*

2004

**88**

NOVIEMBRE  
DICIEMBRE



# Invitación al debate

El 27 de septiembre pasado, por iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia, se inició un nuevo debate sobre la educación: «Una educación de calidad para todos y entre todos.»

El debate permite recuperar la esperanza, si es una invitación a todo el mundo para repensar la educación y el sistema educativo que la enmarque, un reto considerable cuando todavía, o bien se está inmerso, o bien se padece la resaca de la mal denominada Ley de calidad. Por lo tanto, hay que trabajar firme y a fondo para situar el debate más allá de la realidad deteriorada, para poder avanzar y construir entre todos una nueva educación para nuestro siglo, con todos los desafíos que ello pide.

Para la educación infantil, para la educación de las personas de 0 a 6 años, desde aquí proponemos cinco puntos para el debate: *Primero*, el niño. Sólo respetando el presente del niño y la niña de 0 a 6 años, como la persona que es, no por lo que será, podrá construir su futuro. Por tanto, el niño como persona competente, fuerte, rica,

creativa, potente, con una gran curiosidad por aprender sobre él y sobre el mundo.

*Segundo*, la educación. La educación de cada niño, de todos los niños y niñas, la educación del respeto que escucha el deseo de aprender que tiene todo niño. La educación infantil y, por lo tanto, toda posible forma de organización de escuela infantil, o de vida colectiva en estas edades, velará por desarrollar todas las potencialidades de las niñas y los niños, a todas horas, en todas las situaciones o actividades en la escuela, y ofrecerá en todo momento un contexto rico en posibilidades de aprendizaje de vida.

*Tercero*, los profesionales. Los profesionales de la educación infantil de 0 a 6 años son aquéllos que saben cómo responder, con toda su dimensión emocional, cognitiva, cultural y social, al periodo más importante de la vida de la mujer y del hombre, un periodo paradójico, en el cual la dependencia puede enmascarar su potencial y dificultar la conquista de la autonomía. El profesional ha de estar altamente preparado científica y humanamente. Ha de ser maestro. Por lo tanto, habrá que revisar a fondo la actual formación inicial y la continua.

*Cuarto*, la participación. La participación, como forma de vida, es fundamental en la escuela infantil y en ningún caso puede quedar reducida a una cuestión formal. Más allá del Consejo Escolar, la participación ha de implicar la vida cotidiana, desde aspectos aparentemente simples o sin trascendencia, hasta el imprescindible trabajo en equipo de los profesionales, y la verdadera participación de las familias en todo aquello que afecta a la definición y gestión de cada escuela.

*Quinto*, la responsabilidad. La familia de cada niño y el conjunto de la sociedad comparten hoy la responsabilidad de la educación de los niños de 0 a 6 años. Esta realidad exige que la Administración educativa garantice la equidad en el derecho a la educación de todos los niños y niñas, para todas las familias y todos los territorios.

Alguien podría pensar que estos puntos son vaguedades filosóficas, pero la concreción de una ley se hace con arreglo a las ideas que se tengan sobre el niño y sobre la educación. La invitación al debate obliga en estar en pie de paz, en el seguimiento del debate y su concreción en una ley que deseamos nueva, tanto en su forma como en su fondo.

<b>Página abierta</b>	<b>Las botellas mágicas</b>	Conchi Ortega de la Fuente	<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>Una escuela que cuenta con los más pequeños</b>	Amaia Urriz, Susana Travesí, Ana Benayas	<b>4</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Desvelar la mirada activa</b>	Montserrat Nicolás	<b>11</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Exposiciones</b>	Soledat Sans, David Altimir	<b>14</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Espejito mágico Reciclar</b>	Cristóbal Gómez Cristina Amatriain	<b>16</b> <b>19</b>
<b>Actualidad de los clásicos</b>	<b>Paulo Freire</b>	M. <sup>a</sup> Carmen Barbosa	<b>26</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Espacio Familiar <i>Camp Rodó</i>: un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias</b>	Maria A. Riera, Maria Ferrer Ribot	<b>29</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>Jugar, vivir y aprender en el hospital</b>	Tânia Ramos	<b>33</b>
<b>Poesía</b>	<b>Poesía grande para los más pequeños Escuchar, sentir, pensar</b>	Juan Mata, Andrea Villarrubia	<b>38</b>
<b>Informaciones</b>			<b>40</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>42</b>
<b>Ojeada a revistas</b>			<b>43</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>43</b>
<b>Índice de 2004</b>	<b>sumario</b>		<b>45</b>

# Las botellas mágicas



**Las maestras de educación infantil, sabemos que los juguetes nos brindan muchas posibilidades para la educación en estas edades, y que, en la mayoría de las ocasiones, no las explotamos en su totalidad. En este artículo propongo un juguete creado por los propios pequeños, a partir de la recuperación de botellas de plástico, y que se ha convertido en un recurso muy valioso para mi labor en el trabajo diario, pues me da la oportunidad de llevarlo a cabo de una manera lúdica, dinámica, atractiva y cooperativa.**

Se trata de simples botellas de plástico transparente, de diversas formas y tamaños, proidentes de la compra en los establecimientos comerciales. La única condición es que sean transparentes para que se pueda ver su interior.

Son mágicas porque, de donde no hay nada, los pequeños van a

**Conchi Ortega de la Fuente**

conseguir tener un juguete divertido, que unas veces suena y otras no, que pesa poco, mucho o nada; que tiene mezclas de colores o colores.

Vamos recopilando las botellas que necesitamos con la ayuda de las familias y los propios niños, que son los encargados de traerlas previamente lavadas y quitada la pegatina que anuncia lo que contiene.

También necesitamos esas pequeñas cosas que en casa no queremos para nada: cuentas de colores de los collares, trozos de papel de celofán en varios colores, trozos de plástico, botones y canicas pequeñas y grandes, pequeñas ceras que ya no sirven para colocar, las briznas que sueltan las ceras al sacarle punta, purpurina de colores, juguetillos minúsculos como anillas de varios tamaños, piedras pequeñas, caracolas, garbanzos, lentejas, arroz, harina, sal, etc.



Todo aquello que pueda entrar por la boca de las botellas.

Y por último agua, aceite, anilinas para colorear el agua, un poco de lavaplatos...

Los pequeños deciden qué contenido meter en cada una de las botellas, si llevan agua o no, qué cantidad, etc.

Sobre una mesa grande colocamos el recipiente con los objetos que hemos recopilado, están todos revueltos, por lo que habrá que clasificarlos según distintos criterios.

Cogen las botellas que están «vacías» y las colocan sobre otra mesa grande. QUITAN los tapones con cuidado de que cada uno esté junto a su botella para poder cerrarla después. Nos colocamos todos alrededor de las botellas y vamos decidiendo qué metemos en cada una de ellas.

Los propios pequeños, de dos o de tres en tres, van metiendo en el interior aquello que entre todos hayamos decidido. Conforme las van llenando, las van cerrando, con mi ayuda, pues hay que poner pegamento en el tapón para que no se abran y se derrame su contenido, principalmente aquellas que llevan algún tipo de líquido.

Al final tenemos un amplio muestrario de botellas, las posibilidades son numerosas.

Este tipo de material da mucho juego a la manipulación, la observación, la comparación, la experimentación, las relaciones de medida y representación en el espacio... A partir de objetos habituales que tienen a su alcance y en su entorno más cercano crean con su trabajo personal otros objetos para un nuevo uso y disfrute y experimentan con ellos. ■



# Una escuela que cuenta con los más pequeños

Desde el Equipo de Educación Infantil de la Escuela Pública Trabenco pretendemos aportar a los más pequeños un conjunto de experiencias favorecedoras de su desarrollo que complementen su experiencia en el ámbito familiar, y posibiliten un medio óptimo para que vayan adquiriendo una autonomía personal y para que experimenten las relaciones sociales. Todo ello con el objetivo de ofrecer un clima de afecto y seguridad, que potencia la expresión en sus múltiples lenguajes, la confrontación de opiniones e intereses y la participación en un grupo de iguales y adultos con los que los pequeños conviven. En el fondo de este planteamiento están el reconocimiento y la valoración del niño como protagonista de su propia evolución, así como nuestro papel de educadoras mediadoras y facilitadoras de este proceso. Estamos en ello... En TRABENCO queremos una escuela: Tolerante, Responsable, Alegre, Bonita, Experimentadora, Naturalista, Ciudadana, Observadora.

**Amaia Urriz, Susana Travesí, Ana Benayas**

Cuando nos planteamos reflexionar sobre las condiciones en las que se desarrollan los grupos de educación infantil asociados a los centros de educación primaria, nos surgió rápidamente una pregunta clave: ¿es posible dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas de 3 a 6 años en una estructura organizativa como la que se plantea en un centro de primaria?

Nuestro equipo de educación infantil siempre ha sido consciente y ha defendido –por múltiples razones cuya enumeración nos alejaría ahora del objetivo de estas páginas– la necesidad de crear centros educativos 0-6 (incluso centros 0-8) en donde la etapa de educación infantil tuviera entidad propia y no fuera meramente preparatoria para la escolarización primaria posterior.

Pensamos que esta propuesta debe seguirse reivindicando y negociando con las diferentes administraciones educativas.

Lo que ahora realmente pretendemos compartir con vosotros es nuestra experiencia de cuatro años formando parte del proyecto educativo de la escuela pública Trabenco.

Nuestra idea de comunidad educativa se basa en el conocimiento mutuo (niñas y niños, familias, maestras). Somos un centro relativamente pequeño: 3 unidades del 2º ciclo de educación infantil, 6 unidades de educación primaria y un aula de talleres., y todos nos conocemos de verdad.



Nuestra estructura organizativa, metodología y actividades generales de la escuela nos reúnen a todos y nos hacen compartir la educación de los más pequeños.

Y este trabajar desde lo colectivo nos lleva a responder que sí, que es posible dar respuesta a las necesidades de los niños, realizando para ello diversas adaptaciones que propicien la mejora de las condiciones ambientales y espaciales, que respeten los ritmos de actividad propios de estas edades y que satisfagan sus necesidades de afecto y de relación, alimentación, higiene, descanso...

### **Cuidamos lo afectivo**

Nuestro proyecto educativo trabaja atendiendo las necesidades afectivas, en una atención individualizada, y en una educación de la diversidad, sin perder de vista la socialización y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Esto que así dicho puede parecer un objetivo más y muy teórico se concreta en muchos aspectos del día a día.

Damos importancia a la incorporación de los niños y niñas nuevos al centro. Pensamos que ha de hacerse con respeto, sin afectos impuestos, con un desarrollo natural y con un conocimiento mutuo.

En las reuniones previas a la matriculación de alumnos nuevos al centro, en las que presentamos la escuela y nuestro proyecto educativo a las familias interesadas, ya se explica el porqué de este periodo de adaptación. Pedimos a los padres que de alguna forma planifiquen o prevean la entrada de sus hijos a la escuela para poder hacerlo gradualmente. Pactamos con las familias, según sus necesidades y posibilidades, el periodo de adaptación: los niños se incorporan de forma gradual, en grupos pequeños, y en tiempos cortos que poco a poco se van ampliando.

La incorporación al comedor se hace una vez que ya están integrados al grupo.

Durante este periodo de adaptación las observaciones a cada niño se hacen de manera muy cuidada, y la relación con la familia es muy estrecha; a fin de crear un clima de afecto, mutuo conocimiento y respeto.

Intentando cuidar y respetar el sentimiento de apego a objetos personales o de su casa, en la estancia del grupo cada niño tiene un espacio

para sus cosas (caja de los secretos). Es un espacio personal donde cada uno guarda sus tesoros, juguetes, cosas que encuentra en el patio, regalos del personaje fantástico...

El momento de entrada diaria a la escuela se cuida de forma especial en todo el centro. Propiciamos que sea una entrada tranquila, en un ambiente cálido. Los padres y las madres acompañan a sus hijos hasta el espacio propio del grupo, la maestra les saluda, puede hablar con ellos, recoger un comentario, acercarse a un niño...

La propuesta, tanto en infantil como en primaria, es utilizar el momento inicial de la jornada como un tiempo de lectura, coger, ver y/o leer un libro. Solo, con uno, o con varios amigos. Esta propuesta ayuda a crear una relación espontánea y lúdica.

### **Nos juntamos con otros amigos**

En de los grupos, el trabajo cotidiano se desarrolla a través de la metodología de rincones, intentando favorecer los agrupamientos flexibles de la misma edad y de distintas edades.

En el rincón de juego simbólico (casita, hospital o tienda) participan pequeños de las tres edades del ciclo de infantil.

Esto permite que los niños y niñas más pequeños se inicien de una forma natural en el juego de roles, la observación e imitación de los mayores les ayuda.

La recogida de este rincón también se ve favorecida con las pautas que los niños se dan entre sí.

En el rincón del ordenador, los niños y niñas de tres años pasan al grupo de cuatro años, y éstos al de cinco años, de manera que son ellos mismos quienes enseñan el manejo de la máquina y el contenido de la actividad.

Los talleres, actividades que realizamos por la tarde, una vez a la semana, en colaboración con las familias, con propuestas tan diversas como: pintura, fabricación de instrumentos musicales, telares, arcilla, cuentacuentos, juegos tradicionales... agrupan a niños de infantil (4 y 5 años) y de primer ciclo de primaria. Los de 3 años no se suman a los talleres semanales, su necesidad de descanso, que una jornada escolar completa no posibilitaría, nos ha llevado a respetar su tiempo de siesta por encima de otras consideraciones.

Actividades de ámbito general, para todo el centro, como el carnaval y las jornadas de teatro, también tienen un desarrollo interniveles e interciclos, respetando los ritmos y capacidades de los más pequeños.

Los patios, los cuidamos todos los maestros del equipo educativo, tanto de infantil como de primaria, en turnos rotativos. Nuestra finalidad es conocer a todos los niños y las niñas, y crear con ellos vínculos de relación.

En nuestra escuela nos reunimos muchas veces con las familias, y en estas ocasiones son los alumnos de sexto de primaria los que se hacen cargo de los de infantil. La idea es que los mayores se responsabilicen del cuidado de los pequeños y éstos se hagan amigos de los mayores. A cambio las familias aportan una ayuda económica voluntaria para el intercambio escolar de los alumnos de sexto con otro centro.

Los pequeños de infantil cuentan con una agenda donde sus nombres y fotografías, el nombre de papá y mamá, la dirección y teléfono de todos los compañeros es localizable. La idea es crear vías y caminos de relación dentro y fuera de la escuela. Por supuesto que el nombre, foto, dirección y teléfono de los maestros también está en esta agenda.

### Otros horarios son posibles

Para respetar los ritmos de actividad y descanso de estas edades, todo el equipo educativo del centro ha priorizado las necesidades de los niños de educación infantil. Son muy diversos los acuerdos que hemos adoptado.

En la elaboración de los horarios se tiene muy en cuenta las especialidades. Música y psicomotricidad se hacen por la mañana, permitiendo que la entrada se haga con la tutora, que el saludo y la acogida sea en su propio espacio y se puede comentar el desarrollo de la jornada. En el área de inglés hemos valorado que los periodos sean sólo de media hora: en dos días alternos para 4 y 5 años, y solo un día a la semana para los de 3 años.

También hemos cuidado los horarios de utilización de los espacios comunes; nuevamente el uso del gimnasio, la biblioteca, el laboratorio se adapta a nuestra medida.

Nuestra participación en las actividades generales del centro también tiene en cuenta los ritmos y capacidades de estas edades. Dialogando con las familias y el resto de los compañeros del claustro hemos tomado acuerdos

concretos: los niños de educación infantil participan de aquellas actividades que les son cercanas y placenteras, pero no de otras que les supongan un esfuerzo por encima de sus posibilidades.

Bajo esta premisa, su incorporación a las actividades teatrales se hace de forma gradual: nuestra experiencia, observando sus respuestas, nos ha llevado a decidir que los niños de 3 años no actúen en las representaciones. Su acercamiento al teatro se inicia asistiendo como espectadores a los ensayos, a las sesiones de creación de decorados y a la representación final.

Procurar el descanso de nuestros pequeños ha sido un elemento primordial en nuestras reflexiones. La jornada escolar es demasiado *acelerada* para ellos, especialmente para los de 3 años. Consideramos que nos son *todoterreno*, por eso reivindicamos para ellos un tiempo de descanso:





decidimos introducir la siesta por lo que aporta de reposo, sosiego, relación y afecto. Para ello fue necesario acondicionar el espacio (alfombra, colchonetas y sábana, cortinas, y un lugar para guardarlo todo).

La educadora de comedor inicia la siesta. Después de comer y estar un ratito en el patio pasan a su estancia. Se quitan los zapatos, se acuestan y al inicio de una música relajante comienza su descanso. Más tarde se incorpora la tutora y despierta a los pequeños para concluir este tiempo de descanso. Recogen entre todos las colchonetas y, tras el aseo personal, se despiden hasta el día siguiente.

Un último acuerdo nos ha llevado a no organizar actividades extraescolares para los niños de educación infantil; pensamos que sobrecargan su jornada y no son necesarias por muy lúdicas que parezcan.

### Se me ha escapao el pis...



De todos es sabido que el asunto del cambio ha sido un aspecto muy controvertido en nuestro colectivo profesional. Nuestra reflexión nos lleva a concluir que todo lo relacionado con el control de esfínteres forma parte del desarrollo del niño y por tanto debe ser atendido por los maestros como cualquier otro aspecto formativo. No somos únicamente las tutoras de educación infantil las encargadas de hacer el cambio, sino que es asumido por cualquier adulto del equipo que esté con ellos.

Cuidamos el lavado de manos, cara, nariz, dientes..., son aspectos cotidianos del aula. Contamos con un niño encargado del baño, se responsabiliza de que haya jabón y papel higiénico, las toallas en su sitio, todo ello con el objetivo de facilitarles y desarrollar en ellos hábitos higiénicos.

**Vamos a comer**

La alimentación es otro de los temas que se cuidan en nuestro centro.

Para favorecer hábitos saludables, el equipo de educación infantil propuso que el desayuno de media mañana se hiciese dentro de la estancia de cada grupo y a base de fruta.

Cada día un pequeño se convierte en el encargado de traer fruta para sus compañeros. De esta manera se ha favorecido el acercamiento de los niños a este tipo de alimentos. Se han saboreado frutas tan variadas como mangos, cocos, piñas, membrillos, dátiles...

La experiencia ha resultado tan positiva que en este curso se han sumado a la iniciativa los grupos de primer ciclo de primaria.

En lo referente al comedor escolar hemos establecido un turno especial para la edad de 3 años, entran media hora antes que los niños del primer turno, y así se favorece que su entrada sea más sosegada y la atención más individualizada.

Todas las decisiones tomadas en torno a la alimentación se han hecho en coordinación con las educadoras de comedor, adoptando criterios comunes en torno a: introducción de nuevos alimentos, utilización de cubiertos, colaboración en la puesta y recogida de las mesas, hábitos saludables...

***Yo solo, yo solo, que puedo... también con mis amigos***

En nuestro centro todo el equipo educativo comparte la idea de que deben propiciarse aprendizajes significativos, cercanos a los intereses de los niños y niñas, aprendizajes que posibiliten la cooperación, el análisis de situaciones, la toma de decisiones, el desarrollo del espíritu crítico; aprendizajes que posibiliten lenguajes múltiples...

Desde esos principios pedagógicos, tanto en infantil. como en primaria, trabajamos bajo la metodología de proyectos.

Intentamos en cada proyecto ajustar el contenido de los rincones al tema, de manera que sean ellos mismos los que por su juego y actividad autónoma vayan construyendo sus aprendizajes.

Tanto en el grupo como en la escuela, todos desarrollamos una serie de responsabilidades que nos llevan a entender la importancia de lo colectivo para que todo funcione y la necesidad de colaborar.

Educación infantil es la responsable dentro de la escuela de recoger la información para el comedor. Un niño de 5, uno de 4, y dos de 3 años son los responsables de pasar todos los días por todos los grupos. Los encargados, con su tablilla y hoja de registro, apuntan el número de niños y niñas que se quedan a comer, y escriben los nombres de los que faltan, todo ello, con la ayuda de los mayores en caso necesario.

Esa información se lleva después a la cocina para que Nina, nuestra cocinera, sepa cuántos menús tiene que preparar.

Otra responsabilidad de educación infantil es el cuidado del huerto. Semana a semana, un grupo de niños del ciclo trabaja la actividad del huerto en colaboración con un padre de la escuela. Preparar la tierra, sembrar, cuidar las plantas, regar... son trabajos que desarrollan nuestros niños de forma cotidiana.

El cuidado de los espacios comunes, patio, baños, pabellón, fuente, es también responsabilidad compartida con todo el centro. Aprendemos a colaborar, así la escuela es más nuestra y más de todos.

### **Papá, mamá ven a la escuela**

Somos una comunidad educativa abierta en la que las familias toman parte activa.

En el día a día hay muchas propuestas de trabajo conjunto: proyectos, talleres, huerto, salidas y excursiones, albergue, actividades generales...

Procuramos que la información cotidiana llegue a todos a través de paneles y tabloneros de anuncios, a veces notas individualizadas y siempre mediante el contacto diario en las entradas y salidas.

Con toda naturalidad, las familias entran en la escuela y en las estancias de los grupos, de forma habitual, en la entrada y recogida de sus hijos, en actividades puntuales... Desde esta cercanía, implicándose en situaciones cotidianas, van viviendo la necesidad de priorizar y cuidar este ciclo educativo.

HOY **MARTES**  
EN TRABENCO ESTAMOS PARA COMER...

AULAS	SI HAN VENIDO	NO ESTAN	NOMBRES
6º	19	1	DARIO
5º	20	0	
4º	16	0	
3º	12	0	
2º	24	1	MONICA
1º	19	0	
LOBOS	24	0	
FANTASMAS			
3AÑOS	18	2	DAVID MARIA

Las actividades de la escuela se presentan, explican y evalúan en reuniones de grupo y ciclo, en asambleas generales.

La evaluación de los pequeños se hace en entrevistas con las familias. Se recogen y contrastan aspectos y observaciones, tanto desde casa como desde la escuela, desde una valoración cualitativa que engloba todos los ámbitos del desarrollo

### **Seguimos trabajando**

Cuidar todos y cada uno de los elementos que influyen y configuran los procesos de aprendizaje de nuestros niños y niñas no es una tarea fácil, pero sí muy enriquecedora.

Nos movemos en una realidad viva, nada estática y a menudo imprevisible. Desde la observación diaria, se plantean y consensúan estrategias que son continuamente revisadas y recreadas.

El equipo educativo de nuestra escuela tiene claro que ningún ciclo debe priorizarse por encima de otro, pero sí estamos lo suficientemente concienciados y coincidimos en la idea de que la etapa de educación infantil tiene entidad por sí misma.

Es en estos años donde se debe iniciar la formación en valores, el desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia social, todo ello desde la valoración de las capacidades individuales y el respeto a la diversidad.

En este quehacer diario hemos encontrado dificultades derivadas sobre todo de la escasez de equipamientos y recursos materiales y personales.

A modo de ejemplo, diremos que las colchonetas sobre las que nuestros niños se acuestan fueron prestadas por una escuela infantil de nuestra localidad, que los acondicionamientos de los espacios han sido posibles gracias a la ayuda de las familias, que muchos de los materiales de las estancias son también aportaciones de las familias... que las ratios son elevadas, que no contamos con auxiliares educativos, que los niños de 5 años tienen que ubicarse en el pabellón de primaria porque el edificio de infantil se nos ha quedado pequeño, etcétera, etcétera.

A pesar de todo, no nos rendimos...

# Desvelar la mirada activa

Montserrat Nicolás

La propia sombra es un descubrimiento que invita a posar la mirada, a contemplar, a descubrir, y que invita a percibir las sombras de los objetos y de las cosas del entorno. Con los grupos de mayores de la escuela infantil podemos hacer actividades interesantes, como observar las sombras cuando se proyectan a consecuencia de la exposición del cuerpo al sol, o como fenómeno procedente de una proyección lumínica artificial cuando usamos, por ejemplo, el rayo de luz de un proyector de diapositivas sobre una superficie vertical, como una sábana blanca.

Las sombras que proceden de la proyección luminosa que provoca el rayo de luz de un foco o del sol permiten crear ambientes de observación para:

- Percibir la propia sombra.
- Captar las sombras de colores cuando hacemos pasar, por detrás de la sábana blanca, papeles de celofán.
- Jugar a identificar y reconocer objetos y personas. Hay que tener en cuenta que muy a menudo la sombra de la figura humana –y la de algunos objetos– se reconoce más fácilmente si está de perfil.





- Experimentar la proyección de luz de colores y las sombras de colores con espejos coloreados y papeles de celofán expuestos a la luz de un foco, si lo hacemos en clase, o a la luz del sol, si lo hacemos al aire libre.

### Las linternas

Las linternas, como objeto luminoso, son muy atractivas para los pequeños. Permiten descubrir lo divertido que es jugar a oscuras y experimentar con la luz en múltiples acciones,

como proyectar la luz en diferentes direcciones del espacio de la clase; percibirla bajo la ropa y el pelo, en las manos o dentro de la boca; proyectarla para señalar un lugar, un objeto, o diferentes partes del cuerpo. Son acciones que provocan, además de gozo, la mirada activa y atenta.

Jugar y experimentar con la luz de las linternas, junto a algunos tipos de papel de celofán, vegetal o de seda, y cartulinas –todas ellas de distintos colores– favorece el percibir calidades visuales como la transparencia, la translucidez y la opacidad cuando los superponemos sobre la luz de la linterna.

Podemos jugar con la luz de la linterna y el acompañamiento de la música; es decir, jugar a hacer bailar la luz y así experimentar visual y corporalmente la gestualización de los diferentes movimientos que puede realizar el cuerpo, y que provocan diversas proyecciones de luz: verticales, horizontales, onduladas o en zigzag, a la vez que diferentes ritmos y tiempos.

Esta danza de luces podemos hacerla, también, como danza de luces de colores, forrando las linternas con papel de celofán y haciendo danzar las luces, como ya se ha explicado, o detrás de una sábana blanca, sobre el proyector de diapositivas.

La luz de la linterna también permite experimentar la sombra de los objetos cuando los iluminamos. Podemos ver la sombra de los objetos cotidianos o también la sombra de volúmenes que hacemos arrugando hojas de papel grandes; papeles opacos y transparentes, que producen sombras desde diferentes puntos de vista.

En esta experiencia, los pequeños pueden apreciar las texturas de las sombras y los cambios que sufren cuando se mueve la luz. Es interesante hacerles contornear las sombras con el dedo y motivarles a interpretar las formas que dibujan: «¿qué parece?», «¿qué puede ser?».

### Más imágenes

Otro elemento que podemos usar para favorecer la mirada atenta y activa es ver imágenes a través del proyector de diapositivas y del retroproyector.

En la escuela, cuando hacemos actividades de lectura visual, preferentemente ofrecemos imágenes conocidas y familiares para los pequeños, como por ejemplo una excursión, o una actividad que se ha desarrollado, o bien imágenes en las que pueden reconocer elementos cercanos.

Esto está muy bien, pero también es necesario ofrecer propuestas visuales que sugieran interrogantes a su mirada, y por ello creo muy conveniente utilizar imágenes diferentes a las habituales, como por ejemplo un fragmento en primer plano del pelo de un animal, la textura del tronco de un árbol, la sombra de un objeto, la trama de un tejido.

Son imágenes difíciles de reconocer de entrada, pero a los ojos de los niños y niñas invitan al pensamiento y a la imaginación, y generan conversaciones para hacer interpretaciones sobre qué es aquello que están viendo.

Más allá del uso convencional de estos aparatos, podemos ofrecer a los pequeños otras formas de ver las imágenes; es decir, aquellas imágenes que seleccionamos y que proyectamos en

la pared o en la pantalla, en otros momentos las podemos proyectar en el techo, en el suelo, en una mesa, en el cuerpo de uno de los niños.

Con nuestro aparato de diapositivas, también podemos crear nuestro propio repertorio de imágenes, confeccionando nuestras propias diapositivas, creando texturas en un cliché velado con un punzón, haciendo composiciones sobre un acetato transparente –del tamaño de un cliché de diapositiva– con trozos de papeles de celofán o pintándolo con lacas o rotuladores permanentes.

Otra forma de ampliar nuestro repertorio de imágenes en diapositiva es tomar fotografías, por ejemplo, de acciones que pueden hacer las personas: un niño que duerme, una niña que ríe, un padre que besa a su hijo pequeño, una chica que se lava los dientes, un señor que lee el periódico,



una señora que come, etcétera. Acciones de la vida cotidiana que los niños conocen pero que, por el hecho de verlas en imágenes proyectadas, favorecen conversaciones ricas e imaginativas.

Todo lo que se ha dicho hasta ahora en relación a las imágenes proyectadas tiene otras posibilidades, ya que podemos pasar a papel las diapositivas y confeccionar álbums, otro soporte en el que los niños y niñas también pueden hacer una lectura visual.

Otro material que podemos incorporar a los álbums de fotografías son las imágenes que encontramos en revistas, que acostumbran a ser de muy buena calidad. También es muy interesante seleccionar algunas de estas fotografías y fotocopiarlas en acetato, para poder verlas en el retroproyector, como otro material para hacer la lectura de imágenes proyectadas.

En lo relativo a las imágenes y fotografías recuperadas de las revistas, podemos confeccionar algunos collages, combinando las imágenes para crear pequeñas historias o temas de interés como, por ejemplo: los alimentos, la indumentaria, los medios de transporte; los animales de la selva, del bosque, domésticos; los insectos, personas de diferentes edades y países, etcétera.



Sin embargo, estos materiales no deben substituir a los cuentos. Deben ser un complemento para poder fijar la mirada y leer las imágenes. Al mismo tiempo, hay que estar atentos y ser sensibles al escoger los cuentos que ponemos al alcance de los pequeños. Siempre es preferible ofrecer ilustraciones de calidad estética y huir de aquellas imágenes estereotipadas que, aunque destinadas a los niños, no ayudan a pensar, no generan emoción ni desvelan su imaginario. Digo esto último porque he podido observar de cerca que los niños necesitan experimentar, indagar, probar, equivocarse, reparar y corregir. Necesitan indagar para poder elegir dónde quieren invertir la curiosidad, la imaginación y la creatividad mientras ponen a prueba sus capacidades. ■

# Exposiciones

Soledat Sans, David Altimir

En el *Carrau Blau*, lo hemos podido ver en las historias que hasta la fecha os hemos ido presentando, los pequeños dibujan y producen sin descanso. No sería justo, sin embargo, considerar que la labor y el esfuerzo de todos se acaba aquí. Es preciso afrontar otro episodio. No es lo más importante, pero deviene esencial para acoger las inteligencias y sensibilidades de los protagonistas del taller. Es preciso, por consiguiente, dar visibilidad a todas estas producciones como si se tratase de un homenaje del adulto al acto creativo de los pequeños.

Hacer una exposición no es un acto gratuito, y demanda al adulto un esfuerzo de sensibilidad a la hora de prepararla. No se trata de un simple gesto de decoración, ni de colgar de cualquier manera los resultados del trabajo que se ha propuesto en el taller. Pensamos que no habrá bastante respeto hacia el trabajo de los pequeños si este episodio no se

afronta con la misma sensibilidad estética que ellos ponen en juego en el momento de la creación.

Exponer trabajos de los niños y niñas no quiere decir banalizar una muestra. Los talleres, como el *Carrau Blau*, y las escuelas, tendrían que ser espacios donde este respeto se viviese del modo más visible, haciendo una aportación cultural que comportase un nuevo criterio para la educación y el conocimiento del mundo de la infancia y de su extraordinaria creatividad.

Paneles organizados y cuidados plásticamente con los dibujos de todos (insistamos: ¡de todos!) los pequeños, gran número de telas por el suelo del taller rodeadas de manzanas y de su perfume, una plaza de *Sant Just* convertida en exposición... Contextos diferentes que acogen de modo diferente, pero con igual dignidad, los trabajos, que se transforman para convertirse en marco privilegiado de lecturas y sorpresas.





De esta exposición, de estas muestras, nacen nuevas lecturas, nuevas ideas.

Estaría bien saber qué diría Cézanne ante la exposición de las naturalezas muertas que se ha hecho en el *Carran Blau*. Quién sabe si el pintor se convertiría ahora en espectador de las obras de los otros. Es un círculo que se cierra, y que nos abre perspectivas y futuros para construir con las capacidades creativas de los niños y niñas. ■

*Josep M. Cadena, crítico de arte y periodista, en el transcurso de una visita a una exposición del Carran Blau, expuso:*

*«Tengo una impresión muy positiva, porque lo que hay expuesto refleja una gran sensibilidad. El niño pinta realmente aquello que ha visto, como es el caso de los peces, de modo que su interpretación, que puede ser diferente en cada caso, siempre es auténtica.»*



# Espejito mágico

Los niños y las niñas son la materia prima en la cual los educadores modelamos nuestras carencias, proyectamos nuestras expectativas, vivimos nuestros deseos. Esta visión de la educación nos puede enriquecer y a la vez desafiar, como un instrumento que podemos destinar a conocernos mejor y, por lo tanto, a educar mejor.

Mis alumnos y alumnas son mis espejos y, a veces, me entran ganas de romperlos en mil pedazos. Tengo más de 20 espejos, pero corro el riesgo de mirarme sólo en los que salgo favorecido, en aquellos niños y niñas que cubren mis expectativas, que cumplen mis previsiones, que se comportan según lo previsto. Si siempre interrogo a estos brillantes espejos: «espejito mágico, ¿quién es el mejor maestro?»; es indudable que responderán: «el mejor maestro eres tú». Pero cada alumno nos muestra una cara diferente de nosotros mismos. Cuando sorprendí a Juan Alberto gritando a José Antonio, y diciéndole: «estoy harto», me vi reflejado. Eran mis palabras y mi tono de voz. No me gusté nada. Pero rápidamente comprendí que verme reflejado en el alumnado puede ser un buen método para corregir mis lagunas. Freud dice que las excitaciones de displacer interiores «son tratadas como si no actuasen desde dentro, sino desde fuera, empleándose así contra ellos los medios de defensa de la protección. Es este el origen de la proyección [...]» (FREUD, 1920).

Suele ocurrir que rechazamos a muchos alumnos y que sobrestimemos a otros. Cada día las maestras y maestros estamos completándonos en los demás, esculpiendo nuestras frustraciones en el barro moldeable del alumnado. Los niños y las niñas son la materia prima en la que padres y educadores modelamos nuestras carencias, proyectamos nuestras expectativas, vivimos nuestros deseos. Esta visión de la educación nos puede enriquecer y a la vez desafiar; como todo lo importante de la vida. No por ello debemos asumir una nueva responsabilidad o aumentar nuestra ya dilatada culpabilidad. Esta concepción



**Cristóbal Gómez**

«No somos ranas pensantes, ni aparatos de objetivación y de registro sin entrañas; hemos de parir continuamente nuestros pensamientos desde el fondo de nuestros dolores y proporcionarles maternalmente todo lo que hay en nuestra sangre, corazón, deseo, pasión, tormento, conciencia, destino, fatalidad»

NIETZSCHE, *La Gaia Ciencia*

puede ser un instrumento que podemos destinar a conocernos mejor y, por tanto, a educar mejor. Mucha literatura psicológica, bajo la pretensión de objetividad, ha estudiado los estímulos externos y ha ignorado los internos. No somos objetos que instruyen sin sentimientos. No enseñamos, sino que nos damos. Nos derramamos cada día sobre un mar de alumnos y alumnas sin oídos, a pesar de lo cual nos empeñamos en modelar con palabras. Los niños y niñas no oyen el discurso; como mucho, perciben el tono, sufren el volumen, captan las miradas. No, no oyen el discurso, sólo ven lo que somos, lo que hacemos, lo que sentimos. No creo que se pueda enseñar un contenido objetivo separado de nosotros.

Cuando los docentes analizamos un tema educativo solemos cometer un error de principio que consiste en situarnos en una posición de privilegio desde la que percibimos una supuesta realidad aislada: el alumnado. Un elemento no es más que una parte de la realidad existente: la dinámica de comunicación entre profesores y alumnos en un proceso educativo, dentro de un contexto determinado, en un momento histórico concreto. El análisis de un elemento fuera del contexto en el que se localiza es una simplicidad. La situación de observador objetivo en la que nos situamos nos hace partir de una visión parcial y falsa de la realidad, ya que somos incapaces de vernos a nosotros mismos. Mejor dicho, vemos en los demás la parte de nosotros que no tenemos, la que nos falta, la que deseamos que el alumnado tengan para completar nuestros déficit, nuestras carencias y frustraciones, nuestros deseos,...

Solemos mirar a un espejo sin percatarnos de que la imagen que vemos tiene mucho de nosotros mismos.

### Una actividad terapéutica

Los maestros y maestras, igual que todas las personas, vemos con los ojos que hemos construido a lo largo de nuestras vidas. Hemos construido el mecanismo de ver, y a través de él apreciamos una parte distorsionada de la realidad. A veces, la realidad percibida no es más que un espejo de nuestro interior. Percibir al alumnado como seres incompletos puede que sea una imagen del espejo en el que reflejamos nuestra imperfección. Es necesario un desdoblamiento en el que, a la vez, seamos actores del proceso y observadores del mismo. En el que seamos capaces de vernos allí actuando como maestros y maestras. Esta esquizofrenia nos salva de la locura. Es saludable realizar un zoom en nuestro trabajo, alzar la mirada, salirnos de nosotros mismos y vernos allí, actuando, derramándonos en los demás. Racionalizar nuestro trabajo, tomar conciencia de él desde fuera, descargado de culpa es, sin duda, una gran actividad terapéutica.

Los profesores, al proyectarnos, nos convertimos en inventores de alumnos y alumnas. En la escuela no se produce una selección del alumnado, en el sentido darwinista de que son los mejores los que se adaptan y los que tienen más dificultad fracasan, sino que se despliega toda una serie de normas y estructuras organizativas frutos



de concepciones históricamente construidas en la que encajan ciertos alumnos. Estos se conceptualizan como los mejores, cuando en la mayoría de los casos ni siquiera se han adaptado a un sistema sino que han encajado en una organización que se ha hecho para ellos. En una escuela distinta o con un profesorado diferente, ¿triunfarían los

mismos?. Llamar alumnos buenos a éstos que encajan en el sistema escolar y malos alumnos a los que no cumplen las expectativas es darle una consideración moral a una relación meramente funcional. Una vez más se está produciendo un fenómeno de proyección, en el que valoramos, potenciamos y evaluamos positivamente al niño

### El acto educativo, ritual de vida

Los educadores necesitamos reflexionar sobre el fenómeno de la transferencia que se produce en la actividad educativa y las proyecciones que realizamos si no queremos quedar atrapados en una espiral de incomprensión que nos lleva irremediablemente a la angustia. Que bien lo explica M<sup>a</sup> Carmen Díez en su libro *Proyectando otra escuela*: «Al transferir, uno puede y suele proyectar en el otro sus conflictos, o identificarse con él, idealizarlo, negarlo, quererlo, odiarlo, intentar dominarlo, someterse a él..., porque cada cual lo que juega es su manera de querer.» El intento de objetivación y racionalización científica del acto didáctico es un pro-

ceso de resistencia en aras de evitar el sufrimiento que conlleva proyectar nuestros sentimientos y revivir experiencias traumáticas pasadas. El acto educativo es una actividad emocional, de sufrimiento y satisfacciones, es un ritual de vida.

Los educadores somos profesionales que trabajábamos con material intangible. Nuestros objetos de trabajo son las actitudes, los sentimientos, el deseo, las expectativas, la afectividad,

los valores, el conocimiento, etc.; de ahí, la dificultad de su modelado, la imposibilidad de su finitud. Creo que se educa a alguien cuando se ocupa un lugar en su deseo y en el deseo de su madre, y de su padre, y de su amigo. Aquí reside el secreto, que no es poco.

Desde que creo que en el proceso educativo, más que enseñar o instruir, uno se da, y que uno no puede dar lo que no es, me dedico a estudiar ética, filosofía, teorías de la comunicación, sociología, antropología, psicología y demás ciencias de lo etéreo. Me he convertido sin saberlo en un escultor del aire. Es bueno saberlo ahora que corren malos vientos. ■

### Bibliografía

- BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica, 1997.  
 BRUNER, J.: *La educación puerta de la cultura*, Visor, 1998.  
 DíEZ, M. C.: *Proyectando otra escuela*, Madrid: De la Torre, 1999.  
 FREUD, S.: *Más allá del principio del placer, Los textos fundamentales del psicoanálisis*, Barcelona: Anaya, 1993.  
 MARINA, J. A.: *El laberinto sentimental*, Barcelona: Anagrama, 1996.  
 – *El misterio de la voluntad perdida*, Barcelona: Anagrama, 1997.  
 NIETZSCHE, F.: *La Gaia Ciencia*, Madrid: Mateo, 1994.  
 OAKLANDER, V.: *Ventanas a nuestros niños*, Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1992.  
 PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata, 1998.  
 SAVATER, F.: *El valor de educar*, Barcelona: Ariel, 1997.  
 SANTOS GUERRA, M. A.: *Yo te educo, tú me educas*, Málaga: Sarriá, 1999.  
 STENHOUSE, L.: *Cultura y educación*, Sevilla: MCEP, 1997.  
 WATZLAWICK, P.: *La realidad inventada*, Barcelona: Gedisa, 1995.  
 WINNICOTT, D. W.: *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 1996.



o la niña que encaja en una organización de la que nos sentimos responsable. En este sentido, castigar a un niño puede ser un acto en el que proyectamos nuestra culpa y nos liberamos de ella en un ritual de purificación. Nietzsche, que siempre tiene un aforismo para todo, dijo en la *Gaya Ciencia*. «El castigo tiene como finalidad mejorar a quien lo aplica, éste es el argumento último de quienes defienden el castigo.»

# Reciclar

*Reciclar. ¿Dónde está ese pueblo?*

Si queremos, muy cerca de nosotros.

*¿A que edad se puede visitar? ¿Cuánto cuesta?*

No hay límite de edad, veintitrés niños de 4 años lo descubrieron y disfrutaron, sin gastar un solo euro.

*¿Cómo se llega?*

A eso es difícil responder, ya que no hay un solo camino, pero doy un consejo de caminante: olvídate de mapas hechos por otros, de atajos y lleva una mochila bien grande, pero vacía...

*¿Cómo fue nuestro viaje?*

Sin reservas previas, todo un *chollo* que nos cayó casi sin buscarlo... y digo *casi* porque ya llevábamos un tiempo inquietos... queriendo embarcarnos en una aventura distinta, queriendo saber algo más, pero sin saber cómo hacerlo... la experiencia vivida me ha demostrado que lo mejor en estos casos es tranquilizarse, dejar que las ideas lluevan libremente, escuchar mucho y hablar poco.

**Este artículo refleja cómo es posible articular una dinámica de aprendizaje, investigación, descubrimiento, acción y relación, creación... Reciclar no quedará aquí reducido a un fin en sí mismo, sino que servirá para desarrollar propuestas como construir un robot o ayudar a una sirena a conseguir un mar limpio.**

**Cristina Amatriain**

*¿De dónde partimos?*

Estábamos trabajando los alimentos y una de las experiencias nos lleva a visitar un supermercado para obtener información. Cuando volvimos a la escuela y reorganizamos todos nuestros interrogantes con las respuestas obtenidas, decidimos elaborar un mural con el material gráfico que teníamos. Al terminar, observamos embelesados nuestra pequeña obra de arte y un niño dice:

—¡Ahí hay melocotones! ¿Por qué están en un bote?

Tras explicar qué era eso de los melocotones en almíbar decidimos ir buscando el resto de cosas que llevara algún tipo de envase. Se despierta en el grupo un aluvión inusual de participaciones que se recogen en la pizarra hasta que hemos de parar cuando nos encontramos con la primera duda: ¿Dónde van todos esos envases que ya no sirven?

Se habla de contenedores, camiones, basureros... Hay muchas dudas y nos planteamos cómo saber si la información que hemos anotado en la pizarra está bien... comienza nuestro viaje...

Hubo muchas idas y venidas, información que nos llegaba de multitud de fuentes: libros de otros viajeros, navegantes de la red, padres y madres sensibles a nuestro viaje y un sinfín de aportaciones que en ocasiones nos ayudaban a solucionar interrogantes y otras veces nos creaban otros nuevos... y de esta manera, como si de una tela de araña se tratara, caminábamos de cualquier forma, menos en línea recta...

**Algunas etapas del viaje...***Visita a los contenedores del barrio*

Se organizan grupos y nos vamos a conocer qué se esconde detrás de esas moles azul, amarillo, verde, etc. Además de cartulinas con los colores de los contenedores donde vamos anotando o dibujando lo que encontramos, llevamos también una cámara digital para recoger toda la información.

*Nuestra primera película*

Con toda la información recogida, nos proponemos hacer una *pelí* en el rincón del ordenador. Ante cada imagen recogida con la cámara fotográfica se va recordando y expresando la información, y lo voy escribiendo en el ordenador siguiendo sus indicaciones y preferencias.

El resultado se recoge a través del programa *Power Point* en una presentación de diapositivas, donde los niños y niñas van explicando la función de cada contenedor.

Este nuevo material pasa a formar parte del rincón del ordenador para disfrute de los pequeños, así como novedades que se le irán añadiendo, como grabaciones de voz, etc.

A propuesta de los niños y niñas se decide imprimir las diapositivas, plastificarlas y colocar nuestro trabajo en el rincón de los libros.

Con la visita a los contenedores, habíamos solucionado algunos de nuestros interrogantes, pero también surgieron otros nuevos.

El camión de la basura había llegado justo cuando volvíamos para la escuela, era una tentación demasiado grande no volver y curiosear; así que dicho y hecho. Uno de los niños se acercó para preguntar dónde llevaban todos esos cartones que estaban recogiendo. Cuando volvió, nos dijo: «dice el hombre que lo llevan a reciclar». Nos quedamos un poco extrañados y algunos preguntaron: «¿y dónde está ese pueblo?»

Decidimos que había que seguir investigando y abrimos todas las posibilidades que teníamos a nuestro alcance: diccionario, Internet, carta a los padres pidiendo información...

Llega el día de poner toda la información en común y encontrar respuestas a nuestros interrogantes, tres palabras en mayúsculas resumen

nuestra investigación: REDUCIR, REUTILIZAR, RECICLAR. (La regla de las tres «R».)

Respecto de la primera de ellas, reducir, tomamos una primera decisión: usar los folios que están escritos sólo por una cara, pero que ya no nos sirven, para los dibujos libres, impresiones del ordenador, etc.

En cuanto a la segunda, reutilizar, nos hacemos tres preguntas: ¿qué cosas?, ¿para qué?, ¿cómo?

Surgen muchas propuestas, con ellas y con la ayuda de dos libros sobre juguetes fabricados con material de desecho y algunos catálogos de juegos, nos ponemos en marcha. Se reparte el material por grupos, lo ven e intentan llegar a algún acuerdo de qué podríamos hacer. Cuando tienen algo decidido, me llaman y discutimos si es posible hacerlo, qué materiales necesitaríamos, etc.

Al finalizar la sesión se ha acordado construir un robot, un puzzle gigante con nuestras caras, un circuito coches, unos bolos y unas plantillas para aprender a atarse los lazos de los zapatos (quizá estén cansados de oírme protestar cada vez que vienen con los lazos sueltos y han decidido callar a la cascarrabias). Ha habido una propuesta muy aclamada: construir una casita, se ha debatido mucho la idea, hemos hablado de los materiales que necesitaríamos y el proceso de construcción:

–Con cemento, hierros y ladrillo, la casita– propone un niño.

–¿Esas cosas son las que tiramos a la basura y podemos reutilizar?–respondiendo yo.

–No. Pues cartón, mucho cartón, lo sujetamos así –pone las manos en vertical– y le ponemos mucho celo.

No estamos muy convencidos sobre la forma de construir la casita y decidimos dejar esta idea para más adelante.

**Construimos un robot**

El grupo que ha decidido construir el robot comienza a organizarse. Elaboramos una tabla que nos servirá de guía al comienzo del proceso.

Subrayamos en amarillo los materiales que ya tenemos en la escuela, y cada uno toma nota de lo que tiene que traer aparte.

Llega el día de ponerse manos a la obra. Se elabora una nueva tabla que permita a los pequeños tener en sus mentes y en sus manos todo el peso de la construcción, de forma que mi intervención no sea necesaria salvo para tomar nota de los pasos que ellos me van diciendo que daremos, queda de la siguiente forma:

### Qué ROBOT.

### Con qué

#### Materiales

- 1 caja pequeña de zapatos (cabeza)
- 1 caja grande de zapatos (cuerpo)
- papel de periodico (ojos)
- 1 rollos cocina (piernas)
- 2 rollo de baño (pies-cuello)
- botones (para adornar el cuerpo)
- 1 molde de pastel de la cocinita (gorro)

#### Herramientas

- tijeras
- pegamento
- lápiz
- pintura de dedo
- celo
- punzón

### Cómo

En la caja pequeña tenemos que hacer los agujeros para los ojos; con una pieza redonda hacemos los círculos y los quitamos con el punzón.

Con papel de periódico hacemos dos bolas para los ojos, le pegamos un trozo de goma negra y los metemos por los agujeros que hemos hecho.

Hacemos dos rallas para la boca y las punzamos.

Hacemos otro agujero por debajo de la caja para meter después el cuello.

Para las piernas y los pies, cortamos por la mitad con la tijera los rollos de cocina y baño.

Todo listo para pintar del color que nos guste.

Cuando todas las piezas estén secas, empezamos a unirlas.

Le hacemos a la caja grande un agujero por donde metemos el rollo de baño que va a hacer de cuello y colocamos la cabeza.

Pegamos las piernas y los pies con celo.

En la caja grande que es para el cuerpo, pegamos botones para que quede más bonita y con los rotuladores decoramos como más nos guste.

Si hay que destacar algo de todo el proceso, es el momento del diseño «cómo vamos a hacerlo», por la riqueza que tuvo en cuanto a las interacciones que se produjeron entre los niños. Mi papel en todo el proceso fue el de observadora y apoyo a la hora de recoger por escrito todo lo que me iban diciendo sobre cómo llevar a cabo la construcción. En ocasiones es muy complicado mantener esta postura y no caer en la tentación de intervenir para que un proceso que solucionaríamos en dos segundos no se alargue durante diez minutos.

Sucedió en varios momentos, por ejemplo cuando tuvieron que pensar cómo hacer los ojos, tenían claro que iban a ser redondos, pero no había forma de que se les ocurriera qué utilizar para dibujar esa forma en la caja. Al cabo de un buen rato, uno de los niños lanzo la idea de usar un círculo de los bloques lógicos; lo mismo ocurrió cuando se vieron en el dilema de que con sus tijeras no podían recortar esos círculos, el cartón era demasiado grueso. Lo primero que me propusieron fue que los recortase yo con mis tijeras grandes, les dije que eso no podía ser, yo tenía que seguir escribiendo todo lo que estábamos haciendo para que no se nos olvidase nada. Al cabo de un buen rato se les ocurrió usar los punzones. Y así sucedió en diferentes momentos del proceso: sacar el naranja mezclando colores, unión de las piezas, etc.

Una vez terminado el robot, sólo queda ponerle nombre. Cada uno quería ponerle un nombre distinto, así que les propongo reunirse en torno a un papel donde cada uno anote su propuesta y que lleguen a un acuerdo. Se llamará TEO.

Ahora sólo queda decidir cómo vamos a jugar con él. La idea de llevarlo de un sitio a otro parece bastante complicada, vemos que es mejor que Teo esté sentado en la mesa si queremos verlo *enterito* más de un día.

Nos reunimos todos en asamblea, disfrutamos de la obra, y pensamos qué hacer. Decidimos hacerle hablar: le meteremos unas tarjetitas en la boca y cuando alguien quiera jugar con Teo meterá la mano en su boca y escribirá en un papelito qué le ha dicho.

Les propongo hacer las tarjetas inmediatamente para empezar a jugar cuanto antes. Nos reunimos en torno al ordenador y se propone decir: cosas bonitas, regalos para los oídos...



Es muy sorprendente ver qué idea tienen algunos de «cosas bonitas», cada uno dice una frase y ninguna es rechazada por muy extraña que me resulte «a mí»: corazón, móvil para hablar, feliz, te amo, felicidades, busca un amigo y dale un abrazo, cariño, libro para escribir, amor, abrazar a los números, dar cariño a Dios, un regalo, dar gracias a la gente, perdonar, ayudar a los papás y mamás, sonreír, te quiero, jugar con los amigos en el patio, muchos besos, pedir las cosas por favor, cuento...

Imprimimos, cortamos y pegamos los papelitos en cartulinas para que nos duren más tiempo. Metemos las tarjetas en la boca de Teo y estrenamos nuestro nuevo juego.

El primer niño saca una tarjeta, escribe el contenido en un papel y, si no sabe leerlo, le ayudamos. Una vez que sabemos qué nos ha dicho Teo, que en este primer caso fue «muchos besos», el niño decide a quién le va a dar muchos besos. Curiosamente, le toco a uno de los niños más tímidos del grupo, por lo que pensé que se quedaría parado como un poste sin saber qué hacer, o que, como mucho, elegiría a su mejor amigo y le daría un beso, pero su respuesta me sorprendió. Dijo que iba a dar besos a todos —no me lo podía creer, como tampoco la idea tan estupenda que tuvo para hacerlo—: comenzó a andar y a lanzar besos al aire a cada niño.

A partir de ese día, Teo nos llena de palabras bonitas que regalamos a quien nos parece. Quizá un día también nos diga palabras de las que nos gusta escuchar menos.

### Una sorpresa en el camino...

A la vez que se iban haciendo el resto de juegos, decido hacer también mi aportación al proyecto. Hasta ahora he ido caminando unas veces en paralelo, descubriendo a la vez que los niños, otras en segundo plano, observando y anotando. Ahora creo que ha llegado el momento de adelantarme un paso hacia delante y prepararles un pequeño regalo. ¿Y qué es para nosotros un regalo? Todo aquello que no esperábamos, que nos sorprende, que nos crea ilusión y emoción.

### Ayudamos a la Sirenita

Primera hora de la mañana. Asamblea.

Llevamos a cabo nuestras rutinas, charlamos un ratito. De pronto veo un sobre bien grande pegado en la cocinita. Les llamo la atención sobre este hecho. Un niño va corriendo y lo trae, leemos: para los niños de 4 años A.

Nos quedamos muy extrañados, intento crear un clima de expectación y comienzo a hacer comentarios del tipo: qué será esto, de quién será, quién nos va a escribir a nosotros, qué hace pegada en la cocinita, cómo es que no la ha traído el conserje con el resto de cartas, será una broma... Con este bombardeo todos están inquietos porque abramos la carta.

Saco con emoción y leo:

Queridos amigos:

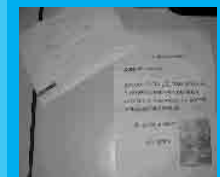
Soy la sirenita, ¿os acordáis de mí?

Yo pienso mucho en vosotros y necesito que me ayudéis.

Tengo un problema muy grande.

Besos para todos.

La sirenita



Durante varios días seguimos recibiendo cartas, dibujos del mar lleno de basura... Tras varias sesiones, los niños han llegado a la conclusión de que la Sirenita les está pidiendo ayuda como expertos en separación de basuras que son. Dispuestos a ayudarle, sólo nos queda decidir de qué forma hacerlo.

Es en este momento cuando las niñas y los niños dan, no un paso, sino 100 pasos por delante de mí. Y son ellos quienes me llenan de sorpresas.

Nuestro espacio se inunda durante esos días, de una mezcla de fantasía y realidad nunca vivida hasta entonces.

Tanto me sorprendieron con sus primeras conversaciones, que decidí colocar una grabadora para escuchar con tranquilidad todo lo que decían.

(2.ª carta recibida)

J.: Querrá decir que está muy sucio y nos habrá hecho ese dibujo de sucio para que la ayudemos.

Al.: No podemos ayudarle porque nosotros estamos en el mundo real.

A.: No podemos ir allí sin meternos en la película, si *podríamos* meternos por la tele podríamos ayudarle.

P: Ya sé qué podemos hacer, hacer una película mágica.

Fue una buena idea, ya que a mí me dio libertad total, al no tener que estar forzándome a retener todas las intervenciones, y pude disfrutar como una más junto a ellos.

Algunos extractos de las grabaciones:

(3.ª carta)

Emoción, nervios, risas contenidas.

—¿Qué será ahora? ¿La leo? —propongo yo.

—Síiiiiiiiiiiii —responden. Risas cuando leo que son unos expertos en basuras, alegría general. Termino de leerla y rápidamente comienzan las intervenciones sin darme tiempo a decir nada.

J.: Podemos ir en barco o barca.

A.: En barca no podemos porque no cabemos todos.

L.: Y no sabemos llevarla.

J.: Pero la *seño* la manejará.

—Oye, oye, ¿la volvemos a leer entera? —propongo yo de nuevo—. Es que no me lo puedo creer todavía.

—Síiiiiiiiiiiii —responden. Terminamos.

—¿Cuál es el problema? —pregunto.

Je.: Que están tirando toda la gente las cosas que les sobran al mar.

—Claro... por eso nos mandó ayer esos dibujos, tiran todo y la sirenita se ha enterado de que sabemos cómo se separan las basuras y nos pide ayuda. ¿Cómo podríamos explicarle? ¿Qué hacemos?

J.: ¿Sabes? Nos hacemos un barco, mi padre tiene la película del *Titanic* y es un barco muy grande y cabemos todos. (...)

L.: Pues nos hacemos un barco o compramos un barco. (...)

S.: Le decimos que lo eche a los contenedores.

—Pero por lo visto no sabe nada de los colores, ni sabe que hay que separar la basura de distinto material, ni nada. Y como ha oído que nosotros sí sabemos, nos pide ayuda —comento yo.

L.: Pues que para que lo recoja le voy a decir desde aquí.

—Y desde aquí, ¿cómo podríamos decirle? —pregunto.

L.: Con un altavoz.

—Con un altavoz no nos va a oír, está muy lejos —comento.

—¡Oyei, ¿ella qué ha hecho para hablar con nosotros? ¿Nos ha hablado por un altavoz?

—¿Qué ha hecho?

Je.: Mandarnos cartas... Ay, ay, ay, ay, ay, ay, ya sé, ya sé, ya sé, ¡le escribimos una! (...)

—Oye, yo creo que lo de la carta no es mala idea —opino—. Mandar una carta explicándole qué puede hacer. Oye... la primera cosa que le tendríamos que decir que haga con la basura, ¿cuál sería?

Al.: Separarla.

—¿Por qué dijimos que había que separarla?

Je.: Porque si no luego no se puede reciclar. (...)

P: Pero si hacemos un barco, eh, grande y pequeño, un poco grande y un poco pequeño, eh, y nos ponemos cascos y una cuerda atada, eh, y bajamos al agua y le ayudamos, eh.

—Ésa es una buena idea, pero el problema es que no podemos ir hasta allí —opino.

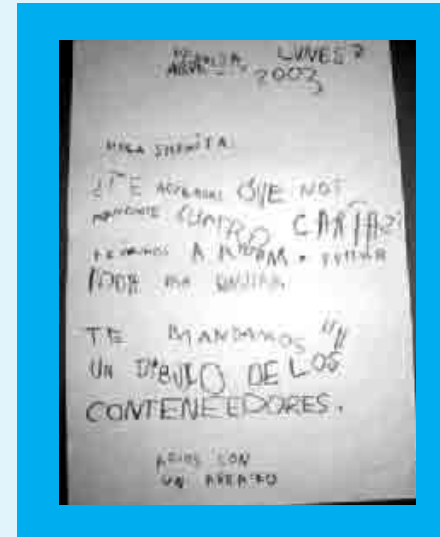
L.: Hay otro problema.

P: Pero el sitio, el sitio pero si hay tiburones, eh, como llevamos esos cascos, no nos pueden hacer nada.

—Pero es que es muy peligroso ir hasta allí —insisto.



A.: Hacer un mapa y luego vamos al país.  
 –Hacer un mapa... –repito.  
 Al.: Si hacemos un mapa hay un problema.  
 –¿Cuál? –pregunto.  
 Al.: Que si vamos a ir al agua se te puede destrozarse.  
 P: Pero, pero con un bolso de hierro que nos hacemos y ya está, metemos el mapa.  
 –Metemos el mapa en el bolso –repito.  
 Jh.: Señor, ¿sabes? Sabes, nos metemos en el agua y viene un tiburón y nos coge.  
 P: No porque os subiré yo de la cuerda.  
 A.: Pero hay un problema, eh, también con los (...), pero es que si está, eh, el rey Tritón que tiene su tridente y puede matar todos los tiburones de Atlántica, eh, pero, sabes, otro tiburón, eh, puede tener como dientes afilados nos puede, eh, coger el bolso, luego, eh, se lo lleva a su casa, eh, luego nos lo rompe, eh, y ya no sabemos volver a casa.



*¿Cómo escribimos una carta?*

Nunca habíamos escrito una carta (salvo la de los Reyes, pero en esa no suele haber ni saludo ni despedida, ¡con la lista de juguetes la llenamos!). Acordamos traer de casa cartas o que los padres nos escribieran.

Recibimos una cariñosa carta de una de las madres, que nos llenó de alegría; ¡últimamente no dejábamos de recibir cartas! ¡Qué importantes éramos!

La leímos dos veces, la primera disfrutándola y riendo cada vez que hablaba de nosotros y nuestra escuela, y la segunda para conocer bien todas las partes que tiene una carta.

Cuando ya nos sentimos preparados para escribir nuestra carta, nos pusimos manos a obra.

Es imposible transcribir en este espacio todos los diálogos, pero puedo resumir que fue un regalo para mí escucharles, verles emocionarse de nervios..., impresionante cómo se querían organizar, cómo hablaban de comprar tela para los trajes; otros decidían quién tenía más fuerza para protegerlos de los tiburones; después se volvió al tema del transporte, me propusieron ir en mi coche, les dije que no cabíamos todos, entonces dijeron que cada uno llevaría su bicicleta... Bueno, un poema de intervenciones.

Habían surgido dos posibilidades para ayudar a la Sirenita: construir un barco e ir a Atlántica y/o escribirle una carta explicándole qué hacer con la basura del mar.

Vemos entre todos, que tenemos grandes dificultades para construir un barco en el que quepamos todos, grandes peligros (tiburones) y la posibilidad de perdernos (aunque han dado una buena idea con lo del mapa); de forma que, por el momento, y después de mucho hablar, se toma la decisión de escribir entre todos una carta de respuesta donde se recojan los diferentes objetos que hemos hablado podemos encontrar en el mar, el contenedor al que debe ser echado y unos dibujos de dichos contenedores.

## ¿Cómo va la mochila?

Me planteo a la hora de reflexionar y hacer una visión general sobre todo el proyecto, si puedo hablar de «mochila llena, medio llena o vacía». Ya que he observado en muchos niños grandes conquistas, en otros pequeños pasos, y algunos quizá no han experimentado demasiado y nos han acompañado en este viaje siguiendo las huellas de los mas intrépidos...

Pero a mi modo de ver todos han realizado un proceso, todos han vivido una nueva experiencia y en todos algo –estoy segura– se ha movido en sus mentes y ahora están más abiertas.

Creo que lo importante es abrir vías, ofrecer oportunidades, despertar ganas, independientemente de que unos estén preparados para terminar el viaje este curso y otros el próximo.

Partiendo pues de esta reflexión considero que el proyecto ha abierto camino hacia una nueva forma de trabajar, donde los niños y las niñas son los que marcan el camino a seguir. Ayudándose de diferentes fuentes de información: familia, Internet, libros, experiencias..., aprendiendo a seleccionar la información necesaria y reorganizarla en el proyecto.

Todo ello en un clima de participación, buscando la forma de expresar las opiniones de cada uno, la forma de escuchar, respetar y tener en cuenta las formas de los demás; buscando los nexos de unión entre unas y otras.

Y desde un punto de vista mas específico, nos hemos adentrado en:

1. Toma de conciencia de que el círculo: consumo-basura, es un problema al que hay que buscar alternativas, comenzando por la separación de la basura.
2. Conocimiento de las posibles alternativas a este problema: reducción-recuperación-reutilización-reciclaje.
3. Puesta en práctica de una de esas alternativas: reutilización de materiales de desecho para la construcción de juegos, proporcionando una nueva visión de la utilidad de ciertos materiales antes de tirarlos a la basura.

He aquí mi secreto –le dijo el zorro al principito–:  
«lo esencial es invisible a los ojos...»

Estas palabras, fueron las primeras que vinieron a mi mente al finalizar la experiencia.

Todo comenzó con envases, restos de comida, contenedores, vertederos, cajas rotas y un sinfín de elementos insignificantes, inservibles e incluso desagradables a la vista. A medida que el proyecto fue avanzando, los niños y niñas y yo misma vivimos la experiencia de encontrar en toda aquella basura algo esencial: la posibilidad de crear, de imaginar, de soñar, de pensar, de decidir, de oír a otros, de oírse a uno mismo... experiencias imposibles de percibir con los ojos.

Por todo ello, lo esencial de este proyecto fue lo que vivimos a lo largo de dos meses, las conversaciones que se despertaron en los pequeños, el fluir sin parar de propuestas, irrealizables algunas, pero que pasaron a formar parte de nuestros sueños e ilusiones.

A la vista quedaron al finalizar el proyecto unos juguetes construidos con material de desecho, semejantes a cien mil juguetes... Para nosotros eran únicos e irrepetibles, por todo lo que no se veía a simple vista... ■

### Algunas páginas Web que nos ayudaron:

- Reciclaje para niños. [www.basuraenguayana.s5.com/Kinder.htm](http://www.basuraenguayana.s5.com/Kinder.htm)
- Guía practica para cumplir las tres R. [www.ecoportal.net/articulos/rerere](http://www.ecoportal.net/articulos/rerere)
- Taller de juguetes. [www.educastur.princast.es/cp/lacanal/infantil](http://www.educastur.princast.es/cp/lacanal/infantil)
- Como reciclar. [www.escuelas.consumer.es/web/es/reciclaje/imprimibles](http://www.escuelas.consumer.es/web/es/reciclaje/imprimibles)
- ¿Dónde va nuestra basura? [www.fomcec.mty.itesm.mx/ecologia101/adonde](http://www.fomcec.mty.itesm.mx/ecologia101/adonde)
- ¿Cuánto tarda en descomponerse un chicle? [www.step.es/inforjoven/sociedad/ecolog](http://www.step.es/inforjoven/sociedad/ecolog)
- Greenpeace. [www.greenpeace.es/gp2/niños/educahome.htm](http://www.greenpeace.es/gp2/niños/educahome.htm)
- Dime qué tiras... y te diré cuánto contaminas. [www.adejebrilla.com/enlaces.htm](http://www.adejebrilla.com/enlaces.htm)

### Bibliografía:

- PIÑOL, R. (1992): *Juega con papel*, Parramón.
- LLIMÓS, A.; SADURNÍ, L. (1996): *Crea y recicla*, Parramón.
- PÉREZ, P. (1994): «Proyectos de trabajo», *Cuadernos de Pedagogía*, 225, mayo.
- VENTURA, M. (1996): «¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos?», *Cuadernos de Pedagogía*, 243, enero.
- DE FEBRER, M.; JOVER, M. (1996): «Los límites del aprendizaje», *Cuadernos de Pedagogía*, 243, enero.
- MUÑOS, D.; SBERT, C.; SBERT, M. (1996): «La importancia de las preguntas», *Cuadernos de Pedagogía*, 243, enero.

# Paulo Freire

Escribir un texto sobre Paulo Freire es una tarea gratificante, no exenta sin embargo de dificultades, ya que se trata de un autor que ha publicado numerosas obras

durante cuarenta años. Además de sus textos, podemos asimismo centrar el análisis en su práctica educativa, esto es, en aquello que realizó: su actuación política como intelectual crítico, como exiliado político, como miembro integrante del gobierno previo al golpe militar e incluso su actuación académica y política después de la década de los ochenta.

En la tentativa de realizar un resumen para escribir el presente texto, opté por establecer una estrategia basada en Freire. Así, procuré seleccionar algunas ideas, conceptos o expresiones extraídas de las obras del autor que sirvieran como temas generadores con fuerza

**Entre las múltiples perspectivas desde las que puede ser abordada la figura de Freire, la autora, en el presente artículo, opta por establecer una estrategia freireana. Así, procura seleccionar algunas ideas, conceptos o expresiones extraídas de las obras del autor que sirvan como temas generadores con fuerza suficiente para reverberar, esto es, para generar transformaciones en las prácticas de educación infantil.**

betización de adultos, Paulo Freire afirmaba que para que las palabras usadas en la alfabetización fueran significativas, deberían emerger de las observaciones que los educadores realizaban de sus educandos en situaciones informales de la vida cotidiana. Para ello era preciso visitar los grupos formados por gente del pueblo en sus momentos de ocio, de lucha diaria, de conversación, y registrar, a través de grabaciones y fotografías, los temas y palabras más destacados para el grupo. Las *palabras generadoras* serían de este modo seleccionadas del *universo real de los vocablos* del grupo, expresando sus anhelos, inquietudes, reivindicaciones y sueños.

**M.<sup>a</sup> Carmen Barbosa**

suficiente para reverberar, esto es, para generar transformaciones en las prácticas de educación infantil. En sus primeros textos, cuando trabajaba con programas de alfa-

Sólo después de este análisis del significado de las palabras podría el educador llevar a cabo la selección teniendo en cuenta las especificidades de la lengua escrita.

Este trabajo fue la principal fuente de inspiración de las *metodologías de investigación participativa* en la educación brasileña. En las descripciones de sus experiencias, vemos la importancia que Freire otorgaba al esfuerzo de aproximación del educador a la comunidad para estar al corriente de las condiciones concretas de vida, de los modos de comprensión del entorno de sus educandos y de las influencias que las mismas tienen en las formas de actuar y pensar el mundo. La investigación socioantropológica de las comunidades con las que se trabaja resulta fundamental para poder elaborar una propuesta de actuación.\*

Cualquier pedagogía únicamente es posible y produce resultados si se trata de una *pedagogía fundamentada* que nace de las descripciones sobre las experiencias diarias, del sentido

común, con la finalidad de superar la visión ingenua del mundo y llegar a una comprensión rigurosa de la realidad.

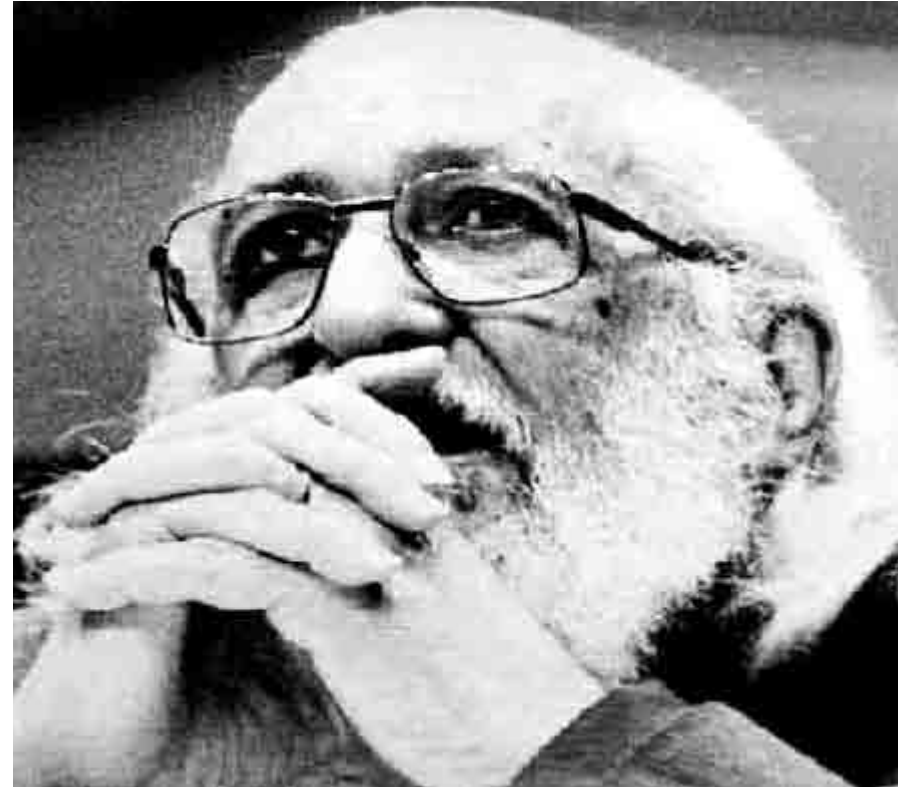
«La lectura del mundo precede la lectura de la palabra.» He aquí una de las expresiones más importantes de Freire con respecto a la alfabetización. Para dicho autor, el acto de leer no significa decodificar, sino, sobre todo, comprender críticamente un texto estableciendo las relaciones con el contexto. Los individuos necesitan aprender a leer el mundo en el que se mueven para de este modo alfabetizarse a través de las PALABRAMUNDO. Así, conocer el mundo ayuda a dar sentido a las palabras escritas, a comprenderlas y a poder producir las.

Alfabetizar es un proceso de recreación o de montaje de la expresión escrita que no es realizada por el educador, sino por el educando. Leer y escribir es visto por Freire como un acto político y un acto de conocimiento, y asimismo como un acto creador.

Al relatar su experiencia personal de alfabetización, Freire cuenta que aprendió a leer y a escribir a la sombra de los mangos, el suelo sirviendo de pizarra y los palitos como tiza. Sus padres fueron sus alfabetizadores enseñándole con las *palabras que emergieron de su pequeño mundo*.

La práctica de la lectura le acompañó durante toda su vida. Freire afirmaba que más que leer una enorme cantidad de libros, hay que ser riguroso con la calidad interpretativa de lo que se lee. En sus propuestas de política cultural, siempre incentivó la presencia de bibliotecas públicas.

Toda la acción pedagógica está centrada en el *diálogo*. Dialogar forma parte de la constitución humana, únicamente nos convertimos en hombres y mujeres a partir del lenguaje y de la conversación.



Dialogar es sobre todo reconocer en el otro —ya sea adulto o pequeño, hombre o mujer— su derecho a hablar. Crear espacio y tiempo para la interlocución, para la *comunicación*. Escuchando podemos crear la posibilidad de *hablar con* y no *hablar a*. Igualmente necesitamos momentos de silencio para dejar que emerja un interlocutor. Escuchar, para Freire, no es simplemente oír, sino estar disponible al gesto, al habla, al silencio, a las diferencias del otro. Al escuchar es posible entrar en diálogo con el otro. Los objetos de conocimiento no pertenecen al educador, sino al mundo.

Enseñar es una relación en la que dos individuos, sin renunciar a sus saberes y sus funciones, se aproximan a los conocimientos para realizar una investigación conjunta. En este reencuentro con los objetos de conocimiento el profesor reaprende cuando enseña, convirtiéndose así en un eterno aprendiz.

Una de las principales invenciones pedagógicas de Paulo Freire fue la de los *círculos de cultura* que está siendo trabajada actualmente como propuesta para la educación infantil por autores como Dahlberg, Pence y Moss. Estos círculos fueron creados en la década de los años cincuenta en Brasil, en una época de gran efervescencia de los movimientos sociales. Se trataba de espacios de formación continua dirigidos a todos aquellos que quisieran participar en discusiones acerca de sus experiencias concretas de vida. Se capturaban elementos del mundo cotidiano y se redimensionaban desde el punto de vista social y político a través de la discusión, del debate fecundo y de las orientaciones para la acción transformadora.

Una de las estrategias utilizadas en dichos círculos era el uso de imágenes de la vida del grupo (fotos o ilustraciones) que eran seleccionadas en función de los temas generadores y proyectadas (en diapositivas) para de este modo iniciar la discusión. Para Paulo Freire, el

hecho de estar en un espacio en penumbra con los colegas, deja a las personas más libres para poder hablar de sus sentimientos, de lo que piensan, de sus dudas y opiniones. Aquí entramos en uno de los aspectos menos estudiados y discutidos de la obra del autor. Freire cree que educar significa querer bien a los educandos. La *afectuosidad* no puede asustar al educador, no hay que temer las emociones ni la expresión de los sentimientos. Ser atento, delicado, afectuoso, alegre no significa dejar de lado la formación técnica o científica o la claridad política. Es la combinación de los tres elementos lo que produce un educador ético.

Con el transcurso de los años vemos que los temas abordados por Freire son recurrentes, y según el propio autor se trata de marcas de la oralidad, no obstante se vuelvan más poéticos, con la construcción de neologismos para poder decir aquello que realmente siente y cree. A pesar de dicha recurrencia no podemos hablar de repetición, pues a cada momento se incorporan nuevas ideas y nuevas formas de afirmarlas. Su trabajo teórico acompaña las transformaciones del mundo, convirtiéndose en espacios de reflexión del mundo contemporáneo.

A pesar de haber escrito sus textos fundamentales basándose en la modernidad, Freire

es un autor fértil, de transiciones, que abre caminos. De sus escritos emergen nuevos temas como las cuestiones de género, de raza, de etnia, de las identidades culturales, temas que son reinventados por distintos autores, tanto dentro de Brasil como fuera. Su trabajo fructifica. Es preciso, al leer a Freire, tener las mismas actitudes que él consideraba necesarias: la interlocución con todos los textos, es decir, dejarse capturar por el texto sirviéndose de la curiosidad, de la imaginación, de la intuición, de la capacidad de comparar, de mostrar inquietud, siendo riguroso y humilde en la crítica. El concepto de «inédito-viable», concebido en su libro *Pedagogía del oprimido*, es marca de la propuesta pedagógica de Freire: tenemos que crear algo inédito, ni conocido ni vivido, pero sí soñado utópicamente para que pueda convertirse en realidad. Éste es el papel del sueño, de la utopía y de la esperanza. ■

#### Nota

\* Las escuelas de educación infantil de Porto Alegre vienen realizando desde 1996 esta tarea de aproximación crítica de la realidad. Las entrevistas y visitas de los educadores en las comunidades han contribuido a una comprensión fundamentada de una de las peculiaridades de las infancias contemporáneas, además de permitir una mayor interrelación entre la escuela y las familias.

# Espacio Familiar *Camp Rodó*

## un enfoque comunitario y preventivo

## en la intervención con familias

### Introducción

La calidad de las relaciones que tienen lugar en los primeros años de vida del niño y la niña condicionan de manera directa su futuro desarrollo. Sin duda, disfrutar de buenas relaciones en esta etapa del ciclo vital es un factor protector de la salud mental infantil. Sabemos que la promoción de la salud mental, en los primeros años de vida, puede dar lugar a una amplia gama de resultados positivos incluyendo una mejora de la salud mental, menos riesgo de trastornos mentales y de conducta y mejorar la calidad de vida.

Así pues, las primeras relaciones sirven de base para el desarrollo posterior cognitivo, emocional y de las habilidades sociales que se irán configurando en el niño. Aspectos que se irán modulando, en mayor o menor grado, en función de cuáles hayan sido las primeras experiencias de vinculación y la calidad de la relación con los padres. Es necesario, por lo tanto, incorporar servicios de promoción y apoyo a las familias y, a la vez, desarrollar

**El programa de intervención con familias que a continuación presentamos tiene como objetivo fundamental trabajar el vínculo afectivo padres-hijos. Este programa pretende ser una medida de prevención de la salud mental infantil e incidir en los sistemas relacionales de la familia para incrementar sus competencias y habilidades parentales.**

**Maria A. Riera, Maria Ferrer Ribot**

programas de prevención y detección de las situaciones de dificultad para que no lleguen a suponer un riesgo. También se hace necesario la atención a aquellas familias que ya están en situación de riesgo y que necesitan el acompañamiento de profesionales que les ayuden a salir de esta situación.

Los espacios familiares son un ejemplo de este tipo de programas y responden a las recomendaciones hechas por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea que proponen, además de la creación de servicios educativos de calidad para la primera infancia, la promoción de servicios y programas de apoyo a las familias. Los espacios familiares son una tipología de servicio que se está experimentando desde ya hace varias décadas en diferentes países de Europa. En España, empezaron a implementarse entre finales de los 80 y principios de los 90 en Cataluña gracias al programa *Context Infància-Família*.

### ¿Cómo és y cómo funciona el Espacio Familiar *Camp Rodó*?

El Espacio Familiar *Camp Rodó* está situado en la barriada del mismo nombre en Palma de Mallorca. Lleva casi tres años en funcionamiento y en él colaboran diferentes servicios y administraciones públicas (Centro de

Salud del barrio y la colaboración y financiación de los Servicios Sociales Municipales de la zona, el departamento de Menores del Consell Insular de Mallorca, el Equipo de Infancia y Familia del Consell Insular de Mallorca y el Gobierno Balear a través de las Consellerías de Bienestar Social y de Sanidad, así como la colaboración de la Universidad de las Islas Baleares a través del Grupo de Investigación de Educación Infantil del departamento de Ciencias de la Educación). La ejecución del programa lo lleva a cabo una asociación XIAIF, que está formada por profesionales vinculados al mundo de la educación, cuyo principal objetivo es promover programas y servicios destinados a la atención a la primera infancia y a las familias.

*La motivación que ha suscitado la puesta en marcha* de este programa, en nuestra comunidad, ha sido principalmente la de actuar en los primeros años de vida como un marco de prevención y promoción de la salud mental. Se pretenden favorecer unas relaciones parentales saludables para asegurar el bienestar de los niños, con el fin de fortalecer las primeras relaciones padres-hijos y conseguir una estabilidad, respuesta sensible y capacidad empática de los padres hacia sus hijos.

*Se trabaja fundamentalmente con familias que viven situaciones de privación social y cultural* (familias monoparentales, familias inmigrantes con pocos recursos económicos, madres adolescentes...), juntamente con familias normalizadas. Para la eficacia del programa es importante la formación de grupos estables y heterogéneos: la confluencia de familias en riesgo con otra tipología de familias más normalizadas hace que se puedan aportar pautas parentales y modelos positivos de relación con los hijos.

Los usuarios del servicio vienen derivados por las diferentes administraciones públicas, de ahí que el perfil de los participantes sea muy diverso: familias que han sido remitidas por el servicio de pediatría de la zona, familias cuyos hijos están en proceso de retorno después de un acogimiento temporal, familias que han sido atendidas por los servicios sociales de atención primaria, y algunas otras atendidas por el Equipo de Infancia y Familia en proceso terapéutico. Además, también de otras familias que no participan de ningún otro apoyo o servicio social.

*Este programa funciona un día a la semana* con un grupo estable de ocho familias durante un mínimo de seis meses. La propuesta ha sido crear un servicio en el que padres y madres encuentren un lugar acogedor en el que puedan jugar con sus hijos en un espacio adecuado y tranquilo.

En este espacio los padres tienen la oportunidad de expresarse y compartir vivencias, con otros adultos que se encuentran en circunstancias parecidas, y con profesionales que actúan como mediadores de las relaciones.

Las sesiones duran dos horas y en ellas participan las madres y los padres juntamente con sus hijos menores de tres años (aunque son, fundamentalmente, las madres las que acuden al programa). Las sesiones están organizadas a partir de la diferenciación de ciertos momentos que permiten marcar una secuencia y un ritmo estable a las sesiones, como es el momento de la entrada, el momento de exploración y juego de los niños, el momento privilegiado de la diada madre-hijo o el momento más relajado de la tertulia-café con el grupo de padres y madres. En cada uno de ellos se aprovecha para observar la relación de cada madre/padre con su hijo y para que los profesionales que intervienen, de un modo sutil, vayan realizando algunas intervenciones directas o indirectas con las familias.

*El equipo* que interviene directamente en las sesiones está formado por una educadora, especialista en educación Infantil, una psicóloga familiar y otra educadora que se encarga de los niños cuando sus padres toman café. Además, este equipo cuenta con la colaboración del grupo de investigación de educación infantil de la universidad, así como con una supervisión puntual de una psicoterapeuta especialista en el trabajo con familias.

### El trabajo en red

Un aspecto fundamental para la eficacia del programa es la coordinación de recursos y servicios sociales comunitarios. Esta coordinación se inicia en el mismo momento de la selección de los usuarios y la formación del grupo. Los diferentes servicios que intervienen derivan a los posibles participantes en el programa y se analiza con ellos su perfil para poder formar grupos heterogéneos. Por otra parte, se realizan periódicamente sesiones de evaluación de seguimiento del programa y de valoración del proceso de las familias con los diversos servicios implicados. Para facilitar esta tarea de revisión, el equipo ha diseñado previamente diversos instrumentos de evaluación y ha documentado las sesiones. Muchas familias que participan en el programa también son usuarias y/o pacientes de otros servicios, lo que permite la coordinación de estrategias de actuación conjunta y se incrementa así la eficacia del programa.



### Recuperar el placer de estar con los hijos

Prioritariamente, el programa pretende facilitar y fortalecer el vínculo infantil entre niños y padres/madres, así como favorecer la capacidad empática de los padres para comprender las vivencias emocionales de sus hijos. Intentamos crear momentos placenteros en las relaciones con los hijos, que, en demasiadas ocasiones, estas familias no pueden disfrutar debido a su problemática social y personal. Compartir actividades lúdicas con los hijos propicia este acercamiento que en la mayoría de los casos los padres, por falta de tiempo u otros motivos personales, no pueden realizar en el ámbito familiar. Se potencia así que los padres participen en actividades conjuntas con sus hijos, como pueden ser leer un cuento, cantar una canción, masajear al hijo, construir un juguete, jugar juntos, o sencillamente darle la papilla sin prisas. Comentamos a continuación algunos de los aspectos que constituyen la base del programa.

Comentamos a continuación algunos de los aspectos que constituyen la base del programa.

### El placer de mirar y observar al hijo

Se trata de ofrecer un tiempo y un espacio para que los padres puedan observar a su hijo y, a través de la observación, cambiar su mirada y la representación sobre su hijo: los progresos que realiza, cómo aprende a resolver los conflictos, cómo se relaciona con otros niños... Es fácil observar cómo, a lo largo de los encuentros, los padres se muestran satisfechos descubriendo pequeñas manifestaciones de interacción de su hijo con otros niños, o van detectando algunas de sus capacidades no desveladas hasta ahora.

### Escuchar y atender las demandas de los hijos

El hecho de las situaciones invasivas que padecen estas familias provoca que, muchas veces, responder a las necesidades de los hijos se viva como un esfuerzo que dificulta su capacidad de escucha. Dar tiempo para que puedan recuperar la confianza en sus capacidades parentales, desarrollar estrategias que reaseguren a las madres/padres en ellos mismos y, a los niños, para que se puedan instalar en la seguridad afectiva, especialmente, aumentando la capacidad de escucha, es uno de los grandes objetivos del programa.

A través de los distintos momentos organizados en la sesión, los padres pueden escuchar y atender las demandas fisiológicas, emocionales y relacionales de su hijo, reconocer las señales del hijo, interpretarlas y responder de una forma apropiada.

A partir de intervenciones sutiles e indirectas por parte del equipo, se ofrecen sugerencias para actuar frente a situaciones diversas, como despedirse del hijo cuando la madre sale de la sala, ensayar una nueva estrategia de conducta ante las rabietas, o reconocer cuando el hijo muestra señales de cansancio.

### Compartir las vivencias de la paternidad/maternidad con otros padres y madres

Otra finalidad del programa es aliviar el sentimiento de aislamiento de algunos padres y madres favoreciendo las interacciones entre los padres como un medio para aumentar su capacidad parental. Sin duda, los padres en contacto entre ellos multiplican sus capacidades de parentalidad. En este sentido, el servicio ofrece un espacio tranquilo y agradable, que propicia el intercambio espontáneo entre los miembros del grupo para contrastar experiencias, puntos de vista o inquietudes respecto a su propia vivencia como padres e incluso ampliar su red de relaciones sociales y de amistad.





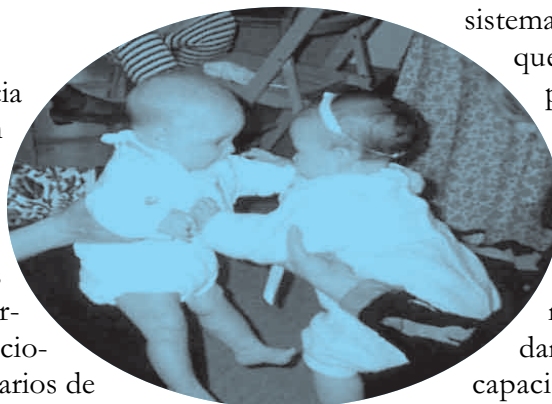
**Hablar, escuchar y crecer juntos**

En un momento más distendido y, sin la presencia directa de los hijos, tiene lugar la tertulia-café en la que los padres y madres, conjuntamente con el equipo, hablan y reflexionan sobre las propias actuaciones a partir de temas que interesan al grupo. El equipo recoge las demandas de temas que el grupo hace explícitamente o que ha observado la necesidad de tratar a través de conversaciones entre los miembros del grupo o ante comentarios de alguna madre. Algunas veces participan en este momento otros profesionales que ofrecen información especializada sobre temas concretos, como puede ser la alimentación, la higiene, el sueño, los juegos... Es importante favorecer la participación de todos procurando que todas las personas sean aceptadas por el grupo y se puedan expresar libremente. De ahí que se den pautas para la mejora de la dinámica del grupo, como respetar el turno de palabra, aprender a escuchar y destacar las intervenciones interesantes que se realizan.

Se trata también de ayudar a los padres a organizar mejor su vida familiar. Por este motivo, se aprovechan tanto los momentos espontáneos de conversación entre las familias, como el espacio dedicado a la tertulia, para hablar e intercambiar opiniones en relación a cómo organizar la vida cotidiana en casa. Los temas van desde cómo organizamos el espacio en el hogar para favorecer una mejor funcionalidad, hasta cómo podemos organizar los ritmos de sueño de los hijos atendiendo a su salud para poder facilitar la dinámica familiar general.

**Algunas reflexiones para terminar**

En estos momentos estamos en un proceso de evaluación del programa, creemos que es fundamental revisar el trabajo que se realiza para poder replantear y mejorar tanto las estrategias de intervención con las familias, como la propia estructura del programa. La evaluación tiene lugar atendiendo fundamentalmente a dos aspectos básicos: evaluación del programa y seguimiento individual de las familias. Para ambos



sistemas de evaluación se diseñan instrumentos específicos que son revisados periódicamente. Así, por ejemplo, para hacer el seguimiento de las familias se valoran las habilidades parentales iniciales en el momento que acuden a las primeras sesiones, y a partir de las informaciones de los servicios derivantes. Sesión tras sesión, se recogen observaciones de las relaciones madre-hijo (observaciones sistemáticas, notas de campo, videograbaciones, etc.) que nos ayudan a ver la evolución de estas relaciones, así como las capacidades que tienen las madres para vincularse con el

hijo. Las entrevistas estructuradas y otros instrumentos que se utilizan con los servicios derivantes, permiten evaluar la eficacia del programa.

Hemos visto cómo este programa favorece la construcción de una red social de ayuda mutua entre las familias, que facilita la posibilidad de aprender unas de otras. Ayuda a desarrollar las capacidades de cada uno, contribuyendo así al hecho de experimentar la paternidad y maternidad como una vivencia gratificante y placentera. De esta manera, se consigue que los padres se sientan acompañados en su trabajo como primeros y principales educadores, a la vez que sienten el apoyo social, se sienten más seguros, satisfechos o reconocidos en el difícil rol de hacer de padres.

Pensamos que es necesaria la participación de las administraciones públicas para que proporcione financiación y promueva servicios de prevención destinados a ofrecer apoyo educativo y social a las familias con hijos pequeños. Servicios que, a la larga, ahorran en programas de intervención terapéutica más costosos. A partir de nuestra experiencia podemos afirmar que el trabajo conjunto entre padres e hijos es un medio óptimo de intervención directa en el campo de la prevención y la promoción de la salud mental, y también para conseguir el bienestar de los niños y sus familias. ■

*Las autoras de este artículo son miembros de la asociación XLAIF y del Grupo de investigación de Educación Infantil de la Universidad de las Islas Baleares.*

# Jugar, vivir y aprender en el hospital

## Jugar en el hospital

La hospitalización conlleva numerosas consecuencias psicológicas; sin embargo, el niño hospitalizado continúa siendo niño y, para garantizar su equilibrio emocional e intelectual, el juego es esencial. A través

del juego, su condición de niño –no únicamente de paciente– se ve reafirmada.

¿Qué sucede cuando el niño juega en el hospital? A través del juego el niño se expresa, muestra lo que siente y quién es, apareciendo como sujeto, con voluntades, y no como un mero objeto de cuidados. Las tensiones provocadas por el internamiento disminuyen, favoreciendo la adhesión al tratamiento y relativizando su victimización, esto es, su condición de «pobre criatura».

**El objetivo de la autora en este artículo es definir una adecuada aproximación lúdica del niño hospitalizado, estableciendo unos principios generales para su puesta en práctica. Insiste en el potencial revolucionario de la actividad lúdica, especialmente cuando es practicada en el hospital, porque cree que, además de la atención a las necesidades clínicas, el hospital debe proteger y desarrollar prácticas identificadas con la afirmación de la vida. Jugar en el hospital es un modo de reafirmar la vida, porque jugar confirma el milagro de la sobrevivencia, es una prueba de vida.**

## Tânia Ramos

Se mantiene la continuidad en el proceso de estimulación de su desarrollo y aprendizaje, a través de actividades y experiencias de apoyo. En este aspecto radica la importancia de la actividad escolar hospitalaria, entendida como atención pedagógica y

escolar al niño y al adolescente hospitalizados. La actividad escolar hospitalaria constituye una oportunidad de experimentar nuevas aproximaciones de la enseñanza y puede representar un espacio de renovación pedagógica, de manera especial si está lúdicamente inspirada.

Si los juguetes y juegos están adaptados a las necesidades y especificidades del niño y del ambiente del hospital, si el pequeño puede elegirlos y jugar con ellos, hacerlo en el hospital propiciará la conquista y/o mantenimiento de

su autoconfianza. Su restablecimiento físico, cognitivo y psíquico será, por consiguiente, más inmediato y duradero, y ello acelerará su retorno a la vida anterior a la hospitalización. El juego incluso beneficiará la preparación para el retorno a su casa, a la escuela y a la comunidad.

Así como la presencia de un objeto, un animal, una muñeca ayudan al pequeño a sentirse seguro a la hora de dormir, los juguetes en el hospital cumplen un papel de protección como objetos de transferencia que hacen que el niño no se sienta solo (F. Dolto).

No obstante, jugar en el hospital no debe servir para distanciar al niño de la realidad, distrayéndole, como si se tratara de una maniobra de diversión, sino que debe servirle de ayuda para vivirla, desarrollando su capacidad de raciocinio, de expresión, mejorando su ánimo, para que pueda reunir fuerzas e instrumentos intelectuales y comprender la realidad en la que vive.

Investigaciones de los últimos diez años son elocuentes testimonios de la mejora del pequeño hospitalizado que tiene oportunidad

de jugar, y de las ventajas de actividades lúdicas diversificadas y desarrolladas en instalaciones especialmente concebidas para dicho fin, y que ofrecen juguetes, juegos electrónicos, libros, música... no sólo para los niños en tratamiento, sino también para sus padres y acompañantes.

El desarrollo de la aproximación lúdica en el hospital topa con varias dificultades, entre ellas las relacionadas con el estatus rebajado del que goza el juego en nuestra cultura y el estatus de aquéllos que se ocupan de él en el hospital. Como el acto de jugar es considerado algo superfluo, sin importancia, que sólo se realiza cuando todas las tareas denominadas *serias* ya se han terminado, aquéllos que trabajan con juegos son, igualmente, vistos con baja consideración, como el juego que estimulan.

Además, fomentar que el niño juegue en el hospital produce, a menudo, ansiedad y sentimiento de culpa, pues parece como si el sufrimiento fuese desvalorizado por el juego. Tanto los familiares como los profesionales del hospital se sienten incluso ofendidos por el hecho de que se juegue en este lugar tan serio, que trata con situaciones tan graves, que parecen no ser consideradas por la aproximación lúdica. La animación y la alegría experimentadas confunden y desorientan a los adultos, les causan perplejidad e inseguridad y les hacen desconfiar hasta de la rigurosidad de los procedimientos clínicos adoptados, que pasan, por extensión, a ser vistos como muy poco serios.

No obstante, por más acerba que sea la crítica al hecho de jugar en el hospital, resulta imposible ignorar los beneficios que reporta, no sólo en la recuperación del niño hospitalizado, sino

también porque lleva a discutir el patrón de funcionamiento hospitalario. ¿Por qué todo tiene que ser blanco, o en tonos pastel, pareciendo borrar el recuerdo de que la vida está llena de colores? ¿Por qué el silencio, tan necesario en el proceso de recuperación, no puede ser marcado por música, carcajadas y narración de cuentos, que contribuyen asimismo a dicha recuperación? Jugar en el hospital acaba provocando una revolución —lúdica!— en la que el educador tiene un importante y específico papel a desempeñar.

### Sobre el educador lúdico en el hospital

Concibo al educador lúdico en el hospital como aquel profesional que, ejerciendo la función de recreacionista, maestro, narrador de cuentos o, incluso, de médico, enfermero, psicólogo, asistente social, arteterapeuta, etc., estimula el desarrollo y el aprendizaje infantil de forma lúdica. Conecta al niño con el mundo exterior al hospital y le ayuda a comprender el mundo en el que está ahora a través del juego. Defiende el que haya un tiempo y un espacio para jugar, considerando, como Machado (1998), que jugar tiene hora y que apropiarse de este tiempo es un derecho de todos los niños, derecho al que corresponde el deber del adulto de insertar dicha temporalidad. Si el jugar es entendido como un derecho infantil y un principio prioritario que debe ser respetado, la forma de distribuir el tiempo y de adecuar los espacios debe explicitarlo. En el fondo, la rutina diaria no es neutra, y aquello que prioriza deja ver sus valores y principios subyacentes.

*Fiesta infantil, brazos abiertos.*





Fiesta de Carnaval.

El educador lúdico crea situaciones-problema que desencadenan la actividad espontánea del sujeto, en cuya base se desarrollan sus estructuras cognitivas y psíquicas. Actúa (como diría Winnicott) efectuando una adaptación activa a las necesidades del niño, y le da la ilusión

de que existe una realidad externa correspondiente a su propia capacidad de vivir.

Aunque activa, su participación no debe ser intrusiva, dado que las actividades lúdicas deben ser propuestas de forma que el pequeño pueda tomar decisiones y actuar de manera transformadora sobre contenidos significativos y accesibles para él, según su ritmo de juego. Muchos adultos, ansiosos por distraer al niño de su sufrimiento, no respetan el tiempo y la voluntad de jugar del propio niño, y lo estimulan en exceso, hasta el momento en que el juego termina en llanto o pelea.

También es preciso considerar que el niño puede experimentar un placer muy vivo en una forma de ser aparentemente pasiva. Dolto

recuerda que el placer de oír, mirar, sentir, observar es, para los niños, jugar, o, aún mejor, divertirse con las percepciones. Estos momentos pasivos, en contraposición a los otros momentos más intensos del juego, deben ser respetados. Es bueno para un niño sensible e inteligente jugar a estar en silencio consigo mismo y con los familiares, con el cuerpo y el corazón sintonizados con el espacio y el tiempo que pasa. Dolto afirma que los adultos parecen temer lo que creen que es el vacío mental de los pequeños. En el hospital, procurar evitar este vacío, llenando el tiempo con muchas actividades, representa, a menudo, un intento de alejar la angustia residual provocada por el dolor, por la incomprensión y por el miedo. Sin embargo, la angustia no se combate con angustia. Las ocasiones en las que el niño se queda a solas consigo mismo y con sus juguetes pueden ser tranquilizadoras, ya que pueden ayudarle a organizar su mundo interno y a comprender la realidad que le rodea. Es preciso preservar la parte de intimidad que el juego contiene. En fin, con un juguete nadie está, de hecho, a solas...

Es competencia del educador lúdico ofrecer juguetes y juegos variados, con los que el pequeño experimenta su sensorialidad, motricidad e inteligencia, como por ejemplo publicaciones infantiles, juegos de construcción,

lógicos, motores, de inventiva y de creatividad, así como muñecos y accesorios fantásticos. Estos últimos, usualmente ausentes en las escuelas, como remarcó Brougère (1998), en beneficio de los juegos denominados educativos, son altamente estructurantes desde el punto de vista psíquico; basta ver el mundo imaginario que desenvuelven ante el niño, un lugar ideal para poner en escena el miedo y combatirlo.

Además, también vinculan al niño con la realidad externa, ya que las referencias culturales que contienen y la fuerte presencia en los medios de comunicación le recuerdan que el mundo fuera del hospital continúa existiendo y tiene relación con el mundo que hay dentro. El fuerte apego que los niños tienen por algunos de estos juguetes no debe sorprender; denominados también *juguetes de afecto*, los muñecos y muñecas parecen ser más susceptibles a las proyecciones de contenidos mentales inconscientes relacionados con las figuras paternas, por lo que separarse de ellos obedece a un particular proceso de elaboración que debe ser respetado por los adultos, y no limitar el deseo de posesión que los niños tienen sobre estos juguetes.

Actividades y objetos deben ser estimulantes, pero sin olvidar que resultan mucho más atractivos cuanto más sorprendentes consiguen ser; su atracción resulta ser menor por su belleza plástica o sofisticación, que por el misterio que sugieren.

También compete al educador jugar con el niño, incluso con aquellos juguetes con los que éste ya ha jugado en numerosas ocasiones y que ahora están abandonados, pues ver a otra

persona jugar con ellos despierta de nuevo el interés que un día provocaron. La curiosidad que suscita la forma de jugar del otro, niño o adulto, renueva el juego.

Por otro lado, incluso aquellos juguetes que establecen unas acciones regulares y la reproducción de ciertos ritmos tienen sus ventajas, ya que crean un patrón de estabilidad y de seguridad en el que es posible encontrar orden y equilibrio.

Las interacciones entre los niños consisten en una parte fundamental del juego. Una de las atribuciones del educador lúdico es fomentarlas, al presentar nuevos compañeros de juego y aproximar a los que tienen unos mismos intereses. Los niños pueden tener algo más en común, aparte de estar enfermos; al compartir juguetes y juegos, experimentan la identidad lúdica.

En cuanto a la interacción niño-adulto, hay que recordar que los niños juegan con mayor facilidad cuando la otra persona puede y está libre para ser bromista (Winnicott, 1975). Sin embargo, jugar con el niño es distinto de ser el niño. Éste sabe bien quién es quién, y espera lo mismo del adulto, aunque se divierta al probar la posibilidad de transgresión de estos papeles. Una cierta artificialidad surge, destruyendo el clima lúdico, cuando el adulto intenta divertirse como si fuese el pequeño, ya que además de correr el riesgo de ocupar su lugar, restringiéndole espacio en el juego, esta actitud impide el enriquecimiento del juego con aquello que el adulto tiene, de hecho, para ofrecer, esto es, el punto de vista de adulto y de alguien que fue niño. Las «raíces de la niñez», como diría el poeta Manoel de Barros, se manifiestan cuando el

educador lúdico organiza, estructura y contribuye al juego, en lugar de ser un arruinador de placeres. Aparecen cuando tiene agilidad psíquica suficiente para retroceder a su infancia y retornar a la vida adulta, coordinando estos puntos de vista mientras se relaciona con el niño que tiene enfrente.

Por último, como defiende Brougère (1995), a la iniciativa lúdica del niño debe corresponder, en otros momentos, la iniciativa educativa del adulto. En otras palabras: mientras se juega, se juega. Y al hacerlo, crece, aprende y se desarrolla en distintos sentidos. La participación de contenidos educativos específicos en el juego sólo es admitida mediante la garantía de la circunstancia del juego en sí, en la que se satisface la necesidad de superar lo banal de la vida cotidiana para creer en otra vida, secreta, irreal, maravillosa, necesaria. La iniciativa educativa del adulto, al estimular la toma de conciencia de las experiencias lúdicas que, de este modo, se convierten en conocimientos, no puede romper la magia que hay en el juego, ni aunque para ello sea necesario aguardar otro momento para intervenir. A través de una relación amistosa y agradable, el educador lúdico muestra un verdadero interés por las acciones y gestos del niño, y le anima a ser él mismo.

### Conclusión

En Japón, desde hace cientos de años –y también en otros pueblos– se colocan las muñecas junto al niño enfermo; cuando el niño *se recupera*, la muñeca se quema o se tira, para que se lleve consigo la enfermedad.

¿Qué es lo que hace que una muñeca sea capaz de alejar la enfermedad? ¿De dónde viene la fuerza curativa de jugar? Sabemos que los juguetes y los objetos de culto tienen en común la función de ser un puente entre este mundo y el otro mundo. En el caso de los juguetes, conectan al individuo tanto a la realidad externa como a su realidad interna. La propia etimología de la palabra *brincar* (jugar, en portugués) revela una ancestralidad mágica y su carácter de conexión: de origen latino, tanto denominó a los pequeños dioses (Brincos) que alegraban y adornaban la figura de Venus, volando alrededor de su cabeza, como, por otra parte, es el resultado de diversas transformaciones por las que pasó la palabra *vinculum* (Fortuna, 2001).

Cualesquiera que sean las explicaciones para la fuerza curativa que poseen los juguetes y los juegos, la *magia* que el juego crea puede ser explicada por el hecho de que, siendo el juego universal y propio del individuo saludable, facilita el crecimiento y, por consiguiente, la salud (Winnicott, 1975).

El hospital es un lugar donde se hace frente a la enfermedad y la muerte, a partir de conocimientos y técnicas especializadas, a favor de la salud. Enfermedad entendida no como oposición a la salud, sino como desestabilización y confrontación con lo incontrolable y lo inesperado, característicos de la vida. La actividad lúdica se basa en el enfrentamiento a lo inesperado, exige capacidad para afrontarlo y enseña cómo hacerlo. De este modo, jugar en el hospital enseña a afrontar la enfermedad y promueve la salud, especialmente si la salud es concebida como afirmación de la vida. Dolto



*Fiesta de Navidad.*

defiende la idea de que privar a un niño de jugar significa privarlo del placer de vivir; así pues, propiciar el juego equivale a reforzar su placer por la vida.

No obstante, el potencial revolucionario del juego en el hospital es más amplio y más fecundo que el colaboracionismo con que se revisten, se presentan, ciertas prácticas lúdicas en el hospital, cuando el niño es manipulado y engañado a través de juegos, a fin de ser sometido dócilmente a las intervenciones clínicas, quirúrgicas y de laboratorio, del mismo modo que su aprendizaje puede disfrazarse a través de juegos en la escuela (Fortuna, 2000).

Tampoco el juego aquí defendido se reduce a un tipo de jugar institucionalizado, en el sentido de instituido, dado, establecido y, por ello mismo, estancado, obtenido a través de fórmulas ya elaboradas.

Por el contrario, se trata de un jugar creativo, transformador y reiteradamente transformado,

lo que requiere osadía y valor de inventar, así como disposición de abrirse a lo nuevo y lo diferente de todos los días.

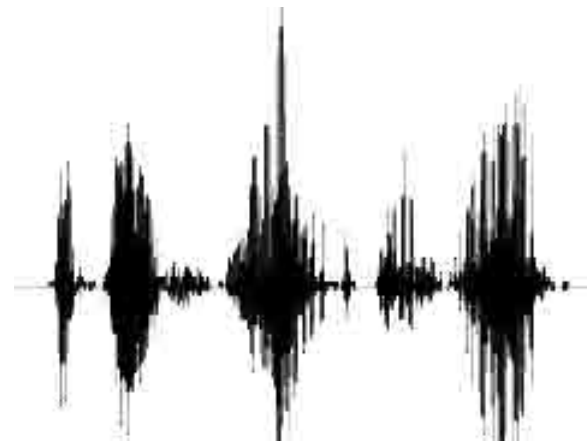
La Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la ONU, en su artículo 7, defiende el derecho a jugar. La sociedad y los poderes públicos deben hacer un esfuerzo para favorecer el ejercicio de ese derecho, ya que jugar une pensamiento y acción, es comunicación y expresión y, finalmente, representa un medio de aprender a vivir, de proclamar la vida. Un derecho que es preciso garantizar a todos los ciudadanos, a lo largo de su vida, mientras exista, dentro del hombre, el niño que un día fue, y mientras haya vida en él. ■

Tânia Ramos Fortuna es Profesora de Psicología de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil) y Coordinadora general del Programa de Postgrado Universitario «¿Quién quiere jugar?».

# Poesía grande para

## Escuchar, sentir, pensar

**Poesía y emoción. Poesía y alteración del sentido. Emoción y conocimiento. Cuanto más sabemos sobre el funcionamiento de la mente, mayor importancia adquieren las experiencias emocionales como base de las concepciones y razonamientos. La escuela no lo ignora, y la poesía es una buena aliada en este cometido.**



# los más pequeños

La poesía es un arte del Lenguaje; ciertas combinaciones de palabras pueden producir una emoción que otras no producen, y que llamamos *poética*.

*Paul Valéry*

**Juan Mata, Andrea Villarrubia**

Tal vez todo comience con el estímulo de esa singular emoción que producen las palabras cuando, aun referidas a cosas comunes, se asocian de tal manera que otorgan a los objetos o a los sucesos o a los seres una cualidad diferente, otro sentido. No hay conocimiento sin emoción. La tozuda separación entre lo racional y lo irracional, entre el entendimiento y la emoción, entre la cabeza y el corazón (como comúnmente se dice siguiendo el viejo pensamiento de Blaise Pascal: «El corazón tiene sus razones que la razón no conoce»), tiene consecuencias nefastas no sólo para las relaciones humanas, sino para la propia inteligencia. Por lo que vamos sabiendo del funcionamiento de la mente, las emociones no son un adorno del aprendizaje sino la médula misma del aprendizaje. Suscitar emociones en las escuelas no es una cuestión moral, sino intelectual. No es que haya que conmover a los niños porque sean seres humanos, y además pequeños, sino porque son seres pensantes. Su concepción de las cosas y sus razonamientos van a estar siempre condicionados por sus experiencias emocionales: la expectación, la alegría, el asombro, la pena, el miedo. ¿Los poemas escuchados, memorizados, repetidos, sentidos, pensados... no los preparan acaso para abordar con pasión el conocimiento del mundo?

**Vaya, vaya pues...**

Primavera fría  
no quiero tener.  
Los hielos de marzo  
me queman la piel.  
¡Vaya, vaya, vaya,  
vaya, vaya pues!

¿Dónde está mi rosa,  
dónde está mi clavel?  
Por diverso rumbo  
cada cual se fue.  
Vaya, vaya, vaya,  
vaya, vaya pues.

Tan lejos partieron  
que no se les ve:  
mi rosa, a la Luna,  
al Sol, mi clavel.

Vaya, vaya, vaya,  
vaya, vaya pues.

*Nicolás Guillén*

**Niños van y pájaros**

Los tres de la mano.  
¿Son niños?  
No, pájaros.

Los tres, dulce trino.  
¿Pájaros?  
No, niños.

Los tres, la sonrisa.  
Nubes, sol.  
Qué ancha  
—niños— la alegría.

Los tres de la mano,  
más suave la brisa.  
Niños, cielos. Fiesta.  
Las cosas sencillas.

Los tres sonriendo.  
Pájaros —delicia—  
cantan, anunciando  
voz del nuevo día.

Niños van y pájaros.  
Tres mundos. Envidia  
de flores y aromas.  
Mañana encendida.

Los tres de la mano  
por la calle arriba.

*Elena Martín Vivaldi*

**Las cosquillas**

Cosquillas  
arrugaditas de nuez.  
Cascabelillo  
en el regazo.  
Gorrioncillo  
en mis brazos.

Cosquillas, cosquillas...

Caracolillo en la falda.  
Vuela, vuela  
mariquilla  
de la nariz  
al flequillo.  
De la barbilla  
al ombligo.

*Ayes Tortosa*

**Cuando yo sea**

Cuando yo sea grillo  
cantando a la luna,  
si oyes mi organillo  
dame una aceituna.

Cuando hormiga sea  
cargando un gran peso,  
que al menos te vea  
a la luz de un beso.

Cuando sea ciempiés  
con mis cien botines,  
deja que una vez  
cruce tus jardines.  
Cuando no sea nada  
sino sombra y humo,  
guárdame en tu almohada  
que yo la perfume.

*Eugenio Montejó*

**Abril**

El chamariz en el chopo.  
—¿Y qué más?

—El chopo en el cielo azul.  
—¿Y qué más?

—El cielo azul en el agua.  
—¿Y qué más?

—El agua en la hojita nueva.  
—¿Y qué más?

—La hojita nueva en la rosa.  
—¿Y qué más?

—La rosa en mi corazón.  
—¿Y qué más?

—¡Mi corazón en el tuyo!

*Juan Ramón Jiménez*





**Seminario Respeto por la diversidad y la equidad en la infancia, en Barcelona**

Los días 6 y 7 de octubre se ha celebrado en Barcelona, en la sede de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, un seminario sobre la diversidad y la equidad en la infancia, organizado por la Fundación Van Leer y la A. M. Rosa Sensat, que ha contado con la participación de diversos ponentes europeos.

Entre los objetivos del seminario se incluían:

- Presentar el trabajo en favor de este tema que llevan a cabo la Red DECE'T (Diversidad en la

Educación y la Formación de la Primera Infancia) y la Fundación Bernard Van Leer.

- Intercambiar información y experiencias con instituciones españolas y portuguesas.
- Encontrar socios que puedan estar interesados en unirse a la Red DECE'T.
- Revisar el desarrollo potencial de los programas de la Fundación Van Leer.

Más información:

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

**GAMAR, página web del Gabinete de Materiales y de Investigación para la Matemática en las escuelas**

M.<sup>a</sup> Antònia Canals, actualmente profesora emérita de la Universidad de Girona y persona de reconocida trayectoria como maestra de maestros de matemáticas, ha creado la página web del *Gabinet de Materials i de Recerca per a la Matemàtica a les escoles*.

El gabinete GAMAR es un espacio de reflexión y de práctica en torno de la enseñanza de las matemáticas en la escuela infantil, primaria, y primer ciclo de secundaria. GAMAR tiene la voluntad de estar abierto a todas y todos los maestros del país y su vocación es llegar a ser un punto de encuentro y de referencia para las matemáticas en la escuela.

[gamar.udg.es](http://gamar.udg.es)

**Manifiesto de la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz**

La Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz ha elaborado un manifiesto en defensa de su modelo público de calidad.

Las educadoras de las 17 escuelas infantiles municipales de Vitoria han estado en huelga 55 días desde el 1 de septiembre de 2004. El conflicto se inició el 27 de julio pasado, con un polémico decreto de Alcaldía que se promulgó sin contar con el colectivo afectado, los sindicatos ni los partidos de la oposición. El decreto pretendía eliminar paulatinamente las aulas de 2 años y ampliar el número de salas para el 0-2, que consideraba «asistencial». Aumentaba el calendario y el horario de apertura de los centros, además de priorizar las titulaciones de técnicos en jardín de infancia y similares, y reducir la presencia de maestras y pedagogas.

Finalmente, se ha llegado a un acuerdo con el gobierno municipal en torno al calendario laboral y la equiparación de funciones y salario de las empleadas.

Más información:

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

## Red territorial de Educación Infantil, en Cataluña

El 13 de mayo del curso pasado, en la reunión convocada por la Coordinadora de Escuelas infantiles de Cataluña y la Etapa de Educación Infantil de Rosa Sensat, se puso en marcha la Red Territorial por la Educación Infantil en Cataluña.

La Red acordó el siguiente plan de trabajo:

### Curso 2003-2004

Dar prioridad al 0-3 por la necesidad urgente de denunciar la situación de deterioro en que se encuentra.

### Curso 2004-2005

Trabajar para debatir, llegar a acuerdos y hacer visible la Educación Infantil de 0 a 6 años que deseamos para Cataluña.

Conforme a este plan de trabajo, el 25 de septiembre se celebró la primera reunión de este curso, en la cual se hizo un análisis sobre el trabajo realizado, su repercusión política y social, el estado de la cuestión en los diferentes lugares del país, y se tomaron los acuerdos siguientes:

1. Mantener el carácter reivindicativo y de denuncia de la Red territorial sobre todas aquellas políticas que desde nuestro punto de vista sean contrarias al respeto que hay que tener a los derechos de las niñas y los niños de 0 a 6 años.
2. Profundizar en la cohesión y coherencia educativa de la etapa, a partir del debate sobre las diversas realidades del país tanto pedagógicas como sociales, para vertebrar las ideas fundamentales de la educación de las niñas y los niños de 0 a 6 años y hacer explícitos los requisitos indispensables para hacerlas realidad.
3. Establecer canales de comunicación ágiles entre todos los miembros de los grupos territoriales, así como para el conjunto de la Red y con los medios de comunicación (prensa, radio, televisión).

En la reunión todo el mundo coincidió en la importancia política que tendría el curso que ahora iniciamos y en que por lo tanto una vez más habrá que trabajar intensamente para contribuir a que sea posible hacer realidad aquello que deseamos por los más pequeños, una Ley que los considere y una escuela que respete su presente con todo su potencial.  
[www.revistainfancia.org/index-cat.htm](http://www.revistainfancia.org/index-cat.htm)

## Nuestra portada



Albert Anker (1831-1910):  
*La hermana mayor*, 1879.

## Forum de educación infantil Belfast, Irlanda, 2004 Montreal, Canadá, 2005

La Fundación Forum Mundial es una organización sin ánimo de lucro que organiza actividades internacionales en el campo de la primera infancia, entre ellas, el Forum Mundial de Educación Infantil, un congreso que reúne profesionales de educación infantil de ochenta países, con el objetivo de intercambiar ideas sobre la oferta de servicios de calidad. Los próximos encuentros se celebran en Irlanda y Canadá.

Más información:

[www.childcareexchange.com/wf/](http://www.childcareexchange.com/wf/)

En Educación Infantil se da mucha importancia a las relaciones, tanto entre iguales, como entre mayores y pequeños. La escena con la que se cierra la serie de pinturas de Albert Anker que han servido para ilustrar nuestras portadas de este año capta un momento de tierna interrelación entre dos hermanas. Podemos observar como el diálogo se establece a través de todos los sentidos: los ojos tan atentos, las manos que acaparan, la postura corporal de disposición absoluta... todo habla de la viveza y profundidad de esa relación.

## EDICIONES INFANCIA

sólo para lectores  
de la revista

20% de descuento

si compras tus libros y CD  
directamente a:

934 817 377

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



E. Jandl: *Ser quinto*  
Salamanca, Lóguez, 1997.

*Ser quinto* es un libro-álbum que no necesita texto verbal, pues sus ilustraciones contienen una fuerza y una poesía excepcionales.

Se narra una historia muy sencilla, realizada, sorprendentemente, con muy pocos medios. Al parecer, son cinco muñecas las que esperan en la consulta de un médico, consulta a la que van entrando de una en una y una detrás de otra. Salen y entran, entran y salen hasta que la consulta queda vacía; son como pequeños títeres que ocupan y desocupan el espacio.

Aunque el tema no tiene nada de especial, la repetición del mismo plano visual produce en el lector una gran comunicación tanto dramática como poética.

El único cambio sucede al término del relato y ofrece lo que esta narración pide: un final inesperado.

Es un libro con imágenes para ser leídas de verdad.

A partir de 2 años.

**Haur Liburu Mintegia**  
**Facultad de Humanidades y**  
**Educación**  
**Mondragón Unibertsitatea**

**Bambini**, septiembre de 2004

WEB: [www.edizionijunior.it/bambini.htm](http://www.edizionijunior.it/bambini.htm)

«Servizi per bambine e famiglie»

Susanna Mantovani

«Dare senso al fare»

Agostino Frigerio

«Glia ili nido in Belgio»

Perrine Humblet

«I gesti dell'accoglienza»

Lucia Trevisan

«Un progetto per sostenere la qualità»

Donatella Savio

«Un nido... intelligente»

Francesca Scoccia, Paola Nicolini

«Diventiamo grandi insieme»

Laura Boccaccio, Annamaria Pietranera

«Alla ricerca delle radici»

Scuola dell'infanzia comunale Lo Specchio Magico de Pesaro

«Il saper fare»

Martina Bellucci, Maura Ciamaroni

«Giochiamo il circo»

Guiliana Pento

**Scuola Materna**, núm. 2, septiembre de 2004

Web: [www.lascuola.it](http://www.lascuola.it)

«Un bambino *artificiale?*»

Cesare Scurati

«Io a scuola: le emozioni dell'accoglienza»

Sabrina Sironi

«Scuola e famiglia si incontrano»

Margherita Bonacini, Roberta Sala

**Vitta dell'infanzia**, septiembre-octubre de 2004

«Società, scuola e autoeducazione»

Guisepe Franzè



A. VENEGAS: **Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil**, Méjico, Paidós, 2002.

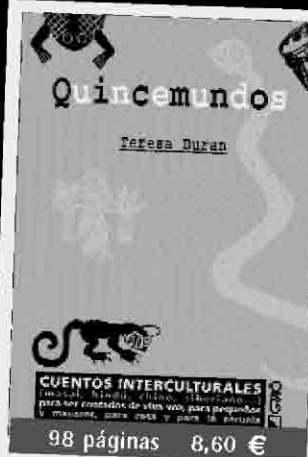
Educar con el arte y en el arte es posible, sobre todo durante la infancia, periodo en que resulta determinante el estímulo de todas las facultades. En esta obra se abordan las artes plásticas en su práctica con niños y niñas. La educación artística y estética en el área de las artes plásticas es decisiva para la formación integral y estimula la evolución gráfico-plástica personal, la capacidad expresiva, la creatividad, la adquisición de conceptos y la aptitud para organizar armónicamente formas, colores y texturas en los espacios bidimensional y tridimensional.

A. PASCAL: **La huerta de Ana**, Madrid, Ediciones Hiperión, 2004.

Entre los catálogos editoriales de literatura infantil no suelen abundar los volúmenes de poesía. *La huerta de Ana* es la primera incursión del autor en los libros para estas edades. Constituye un conjunto de poemas que se caracterizan por la sencillez de la arquitectura de sus estrofas, la musicalidad de la expresión de sus versos, la raigambre popular de su estilo. Podemos encontrar adivinanzas y trabalenguas, así como juegos de palabras y descripciones poéticas para referirse a los animales, las plantas o las frutas que conforman el entorno doméstico de la protagonista del libro.



# LIBROS DE GRAÓ EDITORIAL



## QUINCEMUNDOS Cuentos interculturales para la escuela

TERESA DURAN

*Quincemundos* es una recopilación de narraciones para pequeños y mayores. Historias de quince comunidades lejanas e incluso desconocidas escogidas para ser explicadas aquí, de viva voz. Encontraréis sugerencias sobre la manera de explicarlas y de utilizarlas en la escuela, pero no son más que eso, sugerencias. Confiamos plenamente en que vosotros sabréis qué hacer con esta recopilación, y cómo hacerlo.

Sobre todo sí, como nosotros, tenéis muchas ganas de integrar en nuestro patrimonio oral aquellas palabras que nos llegan de tan lejos, porque la palabra es una herramienta sencilla, que actúa como puente entre el tú y el yo, entre los otros y nosotros.

¡Empecemos a contar!



## CINCO CIUDADANÍAS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

FRANCISCO IMBERNÓN (COORD.),  
JOAN MAJÓ, MICHELA MAYER, FEDERICO  
MAYOR ZARAGOZA, RIGOBERTA MENCHÚ,  
JUAN CARLOS TEDESCO

Este libro pretende ofrecer elementos de reflexión y argumentos que nos permitan continuar luchando y reivindicando una

educación diferente para un futuro mejor. Es obvio que la educación por sí sola no es suficiente. La educación es sólo un instrumento más, aunque fundamental, para promover el cambio de las relaciones sociales. Pero la educación tiene una virtud, su capacidad de influir para arrastrar otros importantes cambios sociales.

## EL PISO DE ABAJO DE LA ESCUELA. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil

M. CARMEN DIEZ NAVARRO

Este libro es una recopilación de experiencias que transmite una manera de sentir y hacer escuela: el cúmulo de cosas que pasan diariamente, tanto alrededor como dentro de nosotros; el cruzarse los acontecimientos, los aprendizajes, las alegrías y los enfados; el ir y venir de las personas y los asuntos, que unas veces se buscan, y otras se encuentran sin más; el estar juntos y abiertos a lo que vaya viniendo con la sensación y el deseo preparados para disfrutar y para aprehender de la realidad todo lo que se pueda.

En el texto se habla con frecuencia del piso de abajo, lugar simbólico, a modo de trastienda emocional, que es motor, cueva y cobijo de nuestros deseos, nuestros miedos, nuestras creencias, nuestras dudas y nuestros más primitivos impulsos, y que nos conforma de manera genuina y diferenciada según las particulares circunstancias de la vida de cada cual.



## LAS ACTITUDES EN EL CENTRO ESCOLAR. Reflexiones y propuestas

ROSA GUITART ACED

191 páginas 14,60 €

Cada vez es más evidente que el ser humano tiene que formarse globalmente, tanto para acceder a la sociedad a la que pertenece con competencias y recursos, como por su equilibrio personal. Así, pues, es necesario que los individuos que constituyen una sociedad dispongan de valores y actitudes que les permitan incorporarse a ella positivamente y críticamente, y también actuar sobre ésta con la intencionalidad de que sea lo más justa y democrática posible.

La sociedad actual sufre problemáticas diversas, las cuales son fuente de conflictos en los que se hallan valores y actitudes como referentes. No obstante, el desarrollo de las capacidades de la persona, así como el derecho que tiene a desarrollarlas al máximo y a adquirir conocimientos, conduce a la necesidad de contemplar en la enseñanza aspectos afectivos, relacionales, cognitivos, morales y sociales que la lleven a sentirse segura y satisfecha consigo misma, y también que hagan posible el hecho de tener un juicio autónomo moral que la oriente en sus pensamientos, en sus decisiones y actuaciones.



**Secciones**

**Editorial**

¿Un nuevo año, o un año nuevo? .....	núm. 83, p. 1
La perla .....	núm. 84, p. 1
Con nueva esperanza .....	núm. 85, p. 1
Entre el sí y el no: cuestión de calendarios .....	núm. 86, p. 1
El reto .....	núm. 87, p. 1
Invitación al debate .....	núm. 88, p. 1

**Página abierta**

DOMÍNGUEZ CHILLÓN, Gloria: Una visita entre dos escuelas .....	núm. 83, p. 2-3
GUTIÉRREZ ACOSTA, María; MARTÍNEZ, María Angustias: Una reflexión hecha realidad .....	núm. 84, p. 2-5
FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio: Explotación infantil .....	núm. 85, p. 2-3
A la maestra María del Mar .....	núm. 86, p. 2-3
ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL El Alquián: Educación ambiental .....	núm. 87, p. 2-3
MERCHÁN, Pedro: Las hijas del Sol y la Luna .....	núm. 87, p. 4-5
ORTEGA DE LA FUENTE, Conchi: Las botellas mágicas .....	núm. 88, p. 2-3

**Educación de 0 a 6 años**

HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: Actividades escolares y extraescolares .....	núm. 83, p. 4-9
ROMÁN, Marta: Jugar en la calle, hacer ciudad .....	núm. 84, p. 6-7
ZABALZA, María Jesús: Ley... OGSE / Ley... OCE .....	núm. 84, p. 8-9
PENN, Helen: Niños y niñas pobres en países pobres .....	núm. 85, p. 4-6
HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: La pareja educativa: un reto cultural .....	núm. 86, p. 4-10
GARCÍA TÚÑEZ, Pablo: El pequeño y el adulto en la relación educativa .....	núm. 87, p. 6-15
URRIZ, Amaia; TRAVESÍ, Susana; BENAYAS, Ana: Una escuela que cuenta con los más pequeños .....	núm. 88, p. 4-10

**Escuela 0-3**

COIRA,, Patxi: Guardería militar grumete .....	núm. 83, p. 10-13
GODALL, Teresa; HOYUELOS PLANILLO, Alfredo; PALOU VICENS, Sílvia; RIERA, M.ª Antonia: La educación 0-3 .....	núm. 84, p. 10-13
ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL Mendillorri: Aprendiendo juntos .....	núm. 85, p. 7-15
SIMÓN, Rosa: La maleta de los cuentos .....	núm. 86, p. 11-13
FIGUERIDO, Cristina; SALDAÑA, María José: El reto de trabajar en pareja .....	núm. 87, p. 16-19
NICOLÁS BELLIDO, Montserrat: Desvelar la mirada activa .....	núm. 88, p. 11-13

**Buenas Ideas**

SANS, Soledat ; ALTIMIR SANS, David: El taller .....	núm. 83, p. 14-15
-: Autorretrato .....	núm. 84, p. 14-15
-: Observación del natural .....	núm. 85, p. 16-17
-: Estudiamos a los pintores .....	núm. 86, p. 14-15
-: Trabajo colectivo .....	núm. 87, p. 20-21
-: Exposiciones .....	núm. 88, p. 14-15

**Escuela 3-6**

FERRARI SAN JUAN, Margarita: Me gusta Leganés por lo fresquito que es .....	núm. 83, p. 16-19
MOLINA RAMOS, Carmen: Alberti: una paloma desterrada .....	núm. 84, p. 16-19
GÓMEZ MAYORGA, Cristóbal: La conquista del espacio. El periodo de adaptación .....	núm. 85, p. 18-23
TORRES, María Victoria: Leer y escribir .....	núm. 85, p. 24-27
MEDEIROS, Teresa: Haciendo descubrimientos y ampliando los conocimientos .....	núm. 86, p. 16-19
PUNTES ZAMORA, Manuel Ángel: Vamos al museo .....	núm. 86, p. 20-27
URÍA, Manuela: Jugar con la ciencia .....	núm. 87, p. 22-27
GÓMEZ MAYORGA, Cristóbal: Espejito mágico .....	núm. 88, p. 16-18
AMATRIAIN, Cristina: Reciclar .....	núm. 88, p. 19-15

**Actualidad de los clásicos**

TORT, Antoni: Janusz Korczak o la infancia respetada .....	núm. 83, p. 20-22
SUREDA GARCÍA, Bernat: Pestalozzi .....	núm. 84, p. 20-22
MOLINA, Vicenç: La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia .....	núm. 85, p. 28-31
MOLERO PINTADO, Antonio: John Dewey .....	núm. 86, p. 28-31

SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen: Ovide Decroly: Una escuela por la vida y para la vida .....	núm. 87, p. 28-32
BARBOSA, María Carmen: Paulo Freire .....	núm. 88, p. 19-25

**Infancia y Sociedad**

GORI, Stefania : <i>Arte in erba</i> , un proyecto que pone en contacto la infancia y el arte contemporáneo .....	núm. 83, p. 23-28
CIFUENTES PÉREZ, Luis María: Laicidad, interculturalidad y escuela pública .....	núm. 83, p. 29-36
CARLÉ, Soledad: Una respuesta a los tiempos de crisis .....	núm. 84, p. 23-25
INFANCIA: Entrevista a Gösta Esping Andersen. Escuela infantil = futuro .....	núm. 84, p. 26-30
BOSCHI, Isabel: Huellas de amor .....	núm. 85, p. 32-33
ABEYÀ LAFONTANA, Elisabet: Diálogo con la ciudad .....	núm. 86, p. 32-38
SERRA MAJEM, Josep María: Mali .....	núm. 87, p. 33-36
RIERA, María A.; FERRER RIBOT, María: Espacio Familiar <i>Camp Rodó</i> : un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias .....	núm. 88, p.29-32

**Infancia y Salud**

PALENCIA LUACES, Rafael: Convulsiones y epilepsia .....	núm. 83, p. 37-39
DÍEZ NAVARRO, Mari Carmen: Los ocho tentáculos de la hiperactividad .....	núm. 84, p. 31-39
ESTAÚN, Santiago: Cronopsicología del niño y del adulto .....	núm. 85, p. 34-41
ORTEGA DE LA FUENTE, Conchi: Control de esfínteres .....	núm. 86, p. 39-41
BEÀ, Núria: Vínculo afectivo y atención precoz .....	núm. 87, p. 37-39
RAMOS FORTUNA, Tània: Jugar, vivir y aprender en el hospital .....	núm. 88, p. 33-37

**Poesía**

MATA ANAYA, Juan; VILLARRUBIA, Andrea: Poesía grande para los más pequeños. Una flor que anda .....	núm. 83, p. 40-41
-: Luz que no quema .....	núm. 84, p. 40-41
-: En la esfera del juego .....	núm. 85, p. 42-43
-: No sé de dónde salió .....	núm. 86, p. 42-43
-: El país de los sueños .....	núm. 87, p. 40-41
-: Escuchar, sentir, pensar .....	núm. 88, p. 38-39



**Autores**

ABEYÀ LAFONTANA, Elisabet: Diálogo con la ciudad . . . . . núm. 86, p. 32-38  
 ALTIMIR SANS, David: El taller . . . . . núm. 83, p. 14-15  
 -: Autorretrato . . . . . núm. 84, p. 14-15  
 -: Observación del natural . . . . . núm. 85, p. 16-17  
 -: Estudiamos a los pintores . . . . . núm. 86, p. 14-15  
 -: Trabajo colectivo . . . . . núm. 87, p. 20-21  
 -: Exposiciones . . . . . núm. 88, p. 14-15  
 AMATRIAIN, Cristina: Reciclar . . . . . núm. 88, p. 19-25  
 BARBOSA, María Carmen: Paulo Freire . . . . . núm. 87, p. 37-39  
 BEÀ, Núria: Vínculo afectivo y atención precoz . . . . . núm. 88, p. 4-10  
 BENAYAS, Ana: Una escuela que cuenta con los más pequeños . . . . . núm. 85, p. 32-33  
 BOSCHI, Isabel: Huellas de amor . . . . . núm. 84, p. 23-25  
 CARLÉ, Soledad: Una respuesta a los tiempos de crisis . . . . . núm. 83, p. 29-36  
 CIFUENTES PÉREZ, Luis María: Laicidad, interculturalidad y escuela pública . . . . . núm. 83, p. 10-13  
 COIRA, Patxi: Guardería militar grumete . . . . . núm. 84, p. 31-39  
 DIEZ NAVARRO, Mari Carmen: Los ocho tentáculos de la hiperactividad . . . . . núm. 83, p. 2-3  
 DOMÍNGUEZ CHILLÓN, Gloria (coord.): Una visita entre dos escuelas . . . . . núm. 87, p. 2-3  
 ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL El Alquián: Educación ambiental . . . . . núm. 85, p. 7-15  
 ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL Mendillorri: Aprendiendo juntos . . . . . núm. 85, p. 34-41  
 ESTAÚN, Santiago: Cronopsicología del niño y del adulto . . . . . núm. 85, p. 2-3  
 FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio: Explotación infantil . . . . . núm. 83, p. 16-19  
 FERRARI SAN JUAN, Margarita: Me gusta Leganés por lo fresquito que es . . . . . núm. 88, p. 29-32  
 FERRER RIBOT, María: Espacio Familiar *Camp Rodó*:  
 un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias . . . . . núm. 87, p. 16-19  
 FIGUERIDO, Cristina: El reto de trabajar en pareja . . . . . núm. 87, p. 6-15  
 GARCÍA TÚNEZ, Pablo: El pequeño y el adulto en la relación educativa . . . . . núm. 84, p. 10-13  
 GODALL, Teresa: La educación 0-3 . . . . . núm. 85, p. 18-23  
 GÓMEZ MAYORGA, Cristóbal: La conquista del espacio. El periodo de adaptación . . . . . núm. 88, p. 16-18  
 -: Espejito mágico . . . . .  
 GORI, Stefania: *Arte in erba*,  
 un proyecto que pone en contacto la infancia y el arte contemporáneo . . . . . núm. 83, p. 23-28  
 GUTIÉRREZ ACOSTA, María: Una reflexión hecha realidad . . . . . núm. 84, p. 2-5  
 HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: Actividades escolares y extraescolares . . . . . núm. 83, p. 4-9  
 -: La educación 0-3 . . . . . núm. 84, p. 10-13  
 -: La pareja educativa: un reto cultural . . . . . núm. 86, p. 4-10  
 INFANCIA: Entrevista a Gösta Esping Andersen. Escuela infantil = futuro . . . . . núm. 84, p. 26-30  
 MARTÍNEZ, María Angustias: Una reflexión hecha realidad . . . . . núm. 84, p. 2-5  
 MATA ANAYA, Juan: Poesía grande para los más pequeños. Una flor que anda . . . . . núm. 83, p. 40-41  
 -: Luz que no quema . . . . . núm. 84, p. 40-41  
 -: En la esfera del juego . . . . . núm. 85, p. 42-43  
 -: No sé de dónde salió . . . . . núm. 86, p. 42-43  
 -: El país de los sueños . . . . . núm. 87, p. 40-41  
 -: Escuchar, sentir, pensar . . . . . núm. 88, p. 38-39  
 MEDEIROS, Teresa: Haciendo descubrimientos y ampliando los conocimientos . . . . . núm. 86, p. 16-19  
 MERCHÁN, Pedro: Las hijas del Sol y la Luna . . . . . núm. 87, p. 4-5  
 MOLERO PINTADO, Antonio: John Dewey . . . . . núm. 86, p. 28-31  
 MOLINA RAMOS, Carmen: Alberti: una paloma desterrada . . . . . núm. 84, p. 16-19  
 MOLINA, Vicenç: La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia . . . . . núm. 85, p. 28-31  
 NICOLÁS BELLIDO, Montserrat: Desvelar la mirada activa . . . . . núm. 88, p. 11-13  
 ORTEGA DE LA FUENTE, Conchi: Control de esfínteres . . . . . núm. 86, p. 39-41  
 -: Las botellas mágicas . . . . . núm. 88, p. 2-3  
 PALENCIA LUACES, Rafael: Convulsiones y epilepsia . . . . . núm. 83, p. 37-39  
 PALOU VICENS, Sílvia: La educación 0-3 . . . . . núm. 84, p. 10-13  
 PENN, Helen: Niños y niñas pobres en países pobres . . . . . núm. 85, p. 4-6  
 PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel: Vamos al museo . . . . . núm. 86, p. 20-27  
 RAMOS FORTUNA, Tània: Jugar, vivir y aprender en el hospital . . . . . núm. 88, p. 33-37  
 RIERA, María A.: La educación 0-3 . . . . . núm. 84, p. 10-13

RIERA, María A.: Espacio Familiar *Camp Rodó*:  
 un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias . . . . . núm. 88, p. 29-32  
 ROMÁN, Marta: Jugar en la calle, hacer ciudad . . . . . núm. 84, p. 6-7  
 SALDAÑA, María José: El reto de trabajar en pareja . . . . . núm. 87, p. 16-19  
 SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen: Ovide Decroly: Una escuela por la vida y para la vida . . . . . núm. 87, p. 28-32  
 SANS, Soledad: El taller . . . . . núm. 83, p. 14-15  
 -: Autorretrato . . . . . núm. 84, p. 14-15  
 -: Observación del natural . . . . . núm. 85, p. 16-17  
 -: Estudiamos a los pintores . . . . . núm. 86, p. 14-15  
 -: Trabajo colectivo . . . . . núm. 87, p. 20-21  
 -: Exposiciones . . . . . núm. 88, p. 14-15  
 SERRA MAJEM, Josep María: Mali . . . . . núm. 87, p. 33-36  
 SIMÓN, Rosa: La maleta de los cuentos . . . . . núm. 86, p. 11-13  
 SUREDA GARCÍA, Bernat: Pestalozzi . . . . . núm. 84, p. 20-22  
 TORRES, María Victoria: Leer y escribir . . . . . núm. 85, p. 24-27  
 TORT, Antoni: Janusz Korczak o la infancia respetada . . . . . núm. 83, p. 20-22  
 TRAVESI, Susana: Una escuela que cuenta con los más pequeños . . . . . núm. 88, p. 4-10  
 URÍA, Manuela: Jugar con la ciencia . . . . . núm. 87, p. 22-27  
 URRIZ, Amaia: Una escuela que cuenta con los más pequeños . . . . . núm. 88, p. 4-10  
 VILLARRUBIA, Andrea: Poesía grande para los más pequeños. Una flor que anda . . . . . núm. 83, p. 40-41  
 -: Luz que no quema . . . . . núm. 84, p. 40-41  
 -: En la esfera del juego . . . . . núm. 85, p. 42-43  
 -: No sé de dónde salió . . . . . núm. 86, p. 42-43  
 -: El país de los sueños . . . . . núm. 87, p. 40-41  
 -: Escuchar, sentir, pensar . . . . . núm. 88, p. 38-39  
 ZABALZA, María Jesús: Ley... OGSE / Ley... OCE . . . . . núm. 84, p. 8-9





## Temas

**Actualidad educativa**

ZABALZA, María Jesús: Ley... OGSE / Ley... OCE ..... núm. 84, p. 8-9

**Adaptación**

GÓMEZ MAYORGA, Cristóbal: La conquista del espacio. El periodo de adaptación . . . núm. 85, p. 18-23

**Análisis Institucional**

HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: Actividades escolares y extraescolares ..... núm. 83, p. 4-9  
CIFUENTES PÉREZ, Luis María : Laicidad, interculturalidad y escuela pública ..... núm. 83, p. 29-36  
INFANCIA: Entrevista a Gösta Esping Andersen. Escuela infantil = futuro ..... núm. 84, p. 26-30

**Autonomía**

ORTEGA DE LA FUENTE, Conchi: Control de esfínteres ..... núm. 86, p. 39-41

**Calidad**

GODALL, Teresa; HOYUELOS PLANILLO, Alfredo; PALOU VICENS, Sílvia; RIERA, María A.:  
La educación 0-3 ..... núm. 84, p. 10-13

**Ciencias**

URÍA, Manuela: Jugar con la ciencia ..... núm. 87, p. 22-27

**Cultura**

ABEYÀ LAFONTANA, Elisabet: Diálogo con la ciudad ..... núm. 86, p. 32-38

**Derechos del niño**

TORT, Antoni: Janusz Korczak o la infancia respetada ..... núm. 83, p. 20-22  
FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio: Explotación infantil ..... núm. 85, p. 2-3

**Diversidad**

DÍEZ NAVARRO, Mari Carmen: Los ocho tentáculos de la hiperactividad ..... núm. 84, p. 31-39

**Educación**

HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: Actividades escolares y extraescolares ..... núm. 83, p. 4-9  
GARCÍA TÚNEZ, Pablo: El pequeño y el adulto en la relación educativa ..... núm. 87, p. 6-15  
GÓMEZ MAYORGA, Cristóbal: Espejito mágico ..... núm. 88, p. 16-18

**Educación en el mundo**

GORI, Stefania: *Arte in erba*,  
un proyecto que pone en contacto la infancia y el arte contemporáneo ..... núm. 83, p. 23-28  
CARLÉ, Soledad: Una respuesta a los tiempos de crisis ..... núm. 84, p. 23-25  
PENN, Helen: Niños y niñas pobres en países pobres ..... núm. 85, p. 4-6  
BOSCHI, Isabel: Huellas de amor ..... núm. 85, p. 32-33  
SERRA MAJEM, Josep María: Mali ..... núm. 87, p. 33-36

**Entorno**

DOMÍNGUEZ CHILLÓN, Gloria (coord.): Una visita entre dos escuelas ..... núm. 83, p. 2-3

FERRARI SAN JUAN, Margarita: Me gusta Leganés por lo fresquito que es ..... núm. 83, p. 16-19  
ROMÁN, Marta: Jugar en la calle, hacer ciudad ..... núm. 84, p. 6-7  
MEDEIROS, Teresa: Haciendo descubrimientos y ampliando los conocimientos ... . núm. 86, p. 16-19  
ABEYÀ LAFONTANA, Elisabet: Diálogo con la ciudad ..... núm. 86, p. 32-38

**Escuela infantil**

COIRA, Patxi: Guardería militar grumete ..... núm. 83, p. 10-13  
GODALL, Teresa; HOYUELOS PLANILLO, Alfredo; PALOU VICENS, Sílvia; RIERA, María A.:  
La educación 0-3 ..... núm. 84, p. 10-13  
FIGUERIDO, Cristina; SALDAÑA, María José: El reto de trabajar en pareja ..... núm. 87, p. 16-19

**Estética**

GORI, Stefania: *Arte in erba*,  
un proyecto que pone en contacto la infancia y el arte contemporáneo ..... núm. 83, p. 23-28  
PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel: Vamos al museo ..... núm. 86, p. 20-27  
NICOLÁS BELLIDO, Montserrat: Desvelar la mirada activa ..... núm. 88, p. 11-13

**Expresión**

PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel: Vamos al museo ..... núm. 86, p. 20-27

**Familia**

MERCHÁN, Pedro: Las hijas del Sol y la Luna ..... núm. 87, p. 4-5  
RIERA, María A; FERRER RIBOT, María: Espacio Familiar *Camp Rodó*:  
un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias ..... núm. 88, p. 29-32

**Historia**

TORT, Antoni: Janusz Korczak o la infancia respetada ..... núm. 83, p. 20-22  
SUREDA GARCÍA, Bernat: Pestalozzi ..... núm. 84, p. 20-22  
MOLINA, Vicenç: La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia ..... núm. 85, p. 28-31  
MOLERO PINTADO, Antonio: John Dewey ..... núm. 86, p. 28-31  
SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen: Ovide Decroly: Una escuela  
por la vida y para la vida ..... núm. 87, p. 28-32  
BARBOSA, María Carmen: Paulo Freire ..... núm. 88, p. 19-25

**Interculturalidad**

CIFUENTES PÉREZ, Luis María: Laicidad, interculturalidad y escuela pública ..... núm. 83, p. 29-36

**Juego**

ROMÁN, Marta: Jugar en la calle, hacer ciudad ..... núm. 84, p. 6-7  
URÍA, Manuela: Jugar con la ciencia ..... núm. 87, p. 22-27  
RAMOS FORTUNA, Tània: Jugar, vivir y aprender en el hospital ..... núm. 88, p. 33-37

**Juguetes**

ORTEGA DE LA FUENTE, Conchi: Las botellas mágicas ..... núm. 88, p. 2-3

**Lenguaje**

ZABALZA, María Jesús: Ley... OGSE / Ley... OCE ..... núm. 84, p. 8-9  
TORRES, María Victoria: Leer y escribir ..... núm. 85, p. 24-27

**Literatura**

MATA ANAYA, Juan; VILLARRUBIA, Andrea: Poesía grande para los más pequeños.  
Una flor que anda ..... núm. 83, p. 40-41  
-: Luz que no quema ..... núm. 84, p. 40-41  
-: En la esfera del juego ..... núm. 85, p. 42-43  
-: No sé de dónde salió ..... núm. 86, p. 42-43  
-: El país de los sueños ..... núm. 87, p. 40-41  
-: Escuchar, sentir, pensar ..... núm. 88, p. 38-39

**Maestros**

DÍEZ NAVARRO, Mari Carmen: Los ocho tentáculos de la hiperactividad ..... núm. 84, p. 31-39  
A la maestra María del Mar ..... núm. 86, p. 2-3  
GÓMEZ MAYORGA, Cristóbal: Espejito mágico ..... núm. 88, p. 16-18

**Material**

ORTEGA DE LA FUENTE: Las botellas mágicas ..... núm. 88, p. 2-3  
AMATRIAIN, Cristina: Reciclar ..... núm. 88, p. 19-15



<b>Medio ambiente</b>	
ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL El Alquián: Educación ambiental .....	núm. 87, p. 2-3
<b>Medios de comunicación</b>	
FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio: Explotación infantil .....	núm. 85, p. 2-3
<b>Observación</b>	
NICOLÁS BELLIDO, Montserrat: Desvelar la mirada activa .....	núm. 88, p. 11-13
<b>Organización escolar</b>	
GUTIÉRREZ ACOSTA, María; MARTÍNEZ, María Angustias: Una reflexión hecha realidad .....	núm. 84, p. 2-5
MOLINA RAMOS, Carmen: Alberti: una paloma desterrada .....	núm. 84, p. 16-19
ESTAÚN, Santiago: Cronopsicología del niño y del adulto .....	núm. 85, p. 34-41
HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: La pareja educativa: un reto cultural .....	núm. 86, p. 4-10
PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel: Vamos al museo .....	núm. 86, p. 20-27
FIGUERIDO, Cristina; SALDAÑA, María José: El reto de trabajar en pareja .....	núm. 87, p. 16-19
URRIZ, Amaia; TRAVESI, Susana; BENAYAS, Ana: Una escuela que cuenta con las más pequeños .....	núm. 88, p. 4-10
AMATRIAIN, Cristina: Reciclar .....	núm. 88, p. 19-15
<b>Pedagogía</b>	
TORT, Antoni: Janusz Korczak o la infancia respetada .....	núm. 83, p. 20-22
SUREDA GARCÍA, Bernat: Pestalozzi .....	núm. 84, p. 20-22
MOLINA, Vicenç: La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia .....	núm. 85, p. 28-31
HOYUELOS PLANILLO, Alfredo: La pareja educativa: un reto cultural .....	núm. 86, p. 4-10
MOLERO PINTADO, Antonio: John Dewey .....	núm. 86, p. 28-31
SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen: Ovide Decroly: Una escuela por la vida y para la vida .....	núm. 87, p. 28-32
BARBOSA, María Carmen: Paulo Freire .....	núm. 88, p. 19-25
<b>Plástica</b>	
CARLÉ, Soledad: Una respuesta a los tiempos de crisis .....	núm. 84, p. 23-25
ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL Mendillorri: Aprendiendo juntos .....	núm. 85, p. 7-15
<b>Poesía</b>	
MATA ANAYA, Juan; VILLARRUBIA, Andrea: Poesía grande para los más pequeños. Una flor que anda .....	núm. 83, p. 40-41
-: Luz que no quema .....	núm. 84, p. 40-41
-: En la esfera del juego .....	núm. 85, p. 42-43
-: No sé de dónde salí .....	núm. 86, p. 42-43
-: El país de los sueños .....	núm. 87, p. 40-41
-: Escuchar, sentir, pensar .....	núm. 88, p. 38-39
MOLINA RAMOS, Carmen: Alberti: una paloma desterrada .....	núm. 84, p. 16-19
<b>Prevención sanitaria</b>	
PALENCIA LUACES, Rafael: Convulsiones y epilepsia .....	núm. 83, p. 37-39
RIERA, María A.; FERRER RIBOT, María: Espacio Familiar <i>Camp Rodó</i> : un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias .....	núm. 88, p. 29-32
<b>Proyectos</b>	
FERRARI SAN JUAN, Margarita: Me gusta Leganés por lo fresquito que es... ..	núm. 83, p. 16-19
GUTIÉRREZ ACOSTA, María; MARTÍNEZ, María Angustias: Una reflexión hecha realidad .....	núm. 84, p. 2-5
MEDEIROS, Teresa: Haciendo descubrimientos y ampliando los conocimientos ..	núm. 86, p. 16-19
URÍA, Manuela: Jugar con la ciencia .....	núm. 87, p. 22-27
<b>Psicología</b>	
BOSCHI, Isabel: Huellas de amor .....	núm. 85, p. 32-33
GARCÍA TÚNEZ, Pablo: El pequeño y el adulto en la relación educativa .....	núm. 87, p. 6-15
BEÀ, Núria: Vínculo afectivo y atención precoz .....	núm. 87, p. 37-39
<b>Relación con padres</b>	
ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL Mendillorri: Aprendiendo juntos .....	núm. 85, p. 7-15

GÓMEZ MAYORGA, Cristóbal: La conquista del espacio. El periodo de adaptación ..	núm. 85, p. 18-23
<b>Renovación pedagógica</b>	
URRIZ, Amaia; TRAVESI, Susana; BENAYAS, Ana: Una escuela que cuenta con las más pequeños .....	núm. 88, p. 4-10
<b>Salud</b>	
ESTAÚN, Santiago: Cronopsicología del niño y del adulto .....	núm. 85, p. 34-41
BEÀ, Núria: Vínculo afectivo y atención precoz .....	núm. 87, p. 37-39
RAMOS FORTUNA, Tània: Jugar, vivir y aprender en el hospital .....	núm. 88, p. 33-37
<b>Sociedad</b>	
INFANCIA: Entrevista a Gösta Esping Andersen. Escuela infantil = futuro .....	núm. 84, p. 26-30
<b>Teatro</b>	
SIMÓN, Rosa: La maleta de los cuentos .....	núm. 86, p. 11-13
<b>Valores</b>	
PENN, Helen: Niños y niñas pobres en países pobres .....	núm. 85, p. 4-6
SIMÓN, Rosa: La maleta de los cuentos .....	núm. 86, p. 11-13
SERRA MAJEM, Josep María: Mali .....	núm. 87, p. 33-36
AMATRIAIN, Cristina: Reciclar .....	núm. 88, p. 19-15

