



in-fan-cia 124 educar de 0 a 6 años
REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT / NOVIEMBRE DICIEMBRE 2010

Un regalo

Pronto entraremos en la gran fiesta del consumo, en el período del año en el que la sinrazón penetra en la mayoría de personas pequeñas y mayores. Se entra en un período del año en el que se despierta unas ganas enormes de poseer lo necesario y lo absurdo pero que se siente como imprescindible.

Y año tras año, la desazón se repite y a algunos pequeños se les convence fácilmente sobre las cualidades de tal o cual producto o juguete y entran la representación del pedir y pedir insistentemente aquello y aquello y lo de más allá. Una escena a la que las personas adultas no somos ajenas, que con la misma facilidad, o más, deseamos comprar y comprar, unos para

ser más, otros para quedar bien, otros par hacer feliz.

Cuántas veces en esta época nos preguntamos dónde esta el límite o si podemos tener límite o si es una buena oportunidad para poner a prueba la resistencia al límite en un contexto que conduce decididamente a superarlo.

Es un período en el que muchas familias buscan consejo, sobre el cómo actuar, y en una sociedad tan diversa como la nuestra en la que las creencias, los recursos y el número de niñas y niños por familia es tan dispar resulta complejo por no decir imposible ofrecer una respuesta, pero quizás puede ayudar una idea que en estas fechas ha sido recurrente durante todo el siglo XX.

Una vieja imagen reproduce una niña colmada de regalos, unos abiertos, otros sin ni siquiera abrir, seducida por el jugo de otras niñas que con cajas de cartón construyen una casa o quizás una tienda o un tren o quién sabe cuantas cosas más.

Al igual que nuestro trabajo de cada día, estos días de desenfrenado consumo, es básico respetar a la infancia, nos obliga a mantener una conducta ética atenta a no eliminar con nuestra acción, como personas adultas, lo relevante para la propia infancia, que, como sabemos, si les damos oportunidad van a sorprendernos y así quizás se daría un intercambio de regalos.

Y para ti un beso.

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| Página abierta | | 2 |
| Educación de 0 a 6 años | Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (y V) | <i>Infancia en Europa, Infancia en Castilla La Mancha, Infancia en Castilla León</i> 4 |
| ¿Alguna vez te has preguntado? | | 9 |
| Educación de 0 a 6 años | Pensando de nuevo | Penny Ritschter 10 |
| Escuela 0-3 | ¿Cómo aprenden los niños pequeños acerca de sus estados emocionales? | Lidia Susana Maquieira 13 |
| Buenas ideas | Materiales cotidianos | Maite Gracia 18 |
| FRATO grafías | | 19 |
| Escuela 3-6 | El agua, misteriosa y cercana | Mercedes Aguirre, Goiuri Echevarría, Nuria Morillo 20 |
| | La moto del maletero amarillo | Eva Liste, Natalia Yánez 26 |
| Infancia y salud | Besos y mordiscos | Imma Riu 33 |
| Informaciones | | 37 |
| Libros al alcance de los niños | | 41 |
| Biblioteca | sumario | 41 |
| Índice de 2010 | | 43 |



Comentarios de lectura al artículo «límites que ayudan a crecer: diálogo», de Asha Phillips.

Infancia, número 122, julio-agosto de 2010, páginas 41-44.

Lectura del Consejo de Infancia en Navarra

Este artículo es una buena reflexión para orientar la relación adecuada entre la persona adulta y los niños y niñas. Particularmente, nos parece valioso para el diálogo entre padres, madres, hijos e hijas. Desde nuestra experiencia profesional percibimos, en algunas familias (hoy muy diversas), dudas de cómo vivir una relación satisfactoria y serena con sus hijos e hijas.

El artículo que nos ocupa da claves importantes para afrontar este tema que tanto preocupa actualmente. Éstas son algunas claves que queremos subrayar.

El vínculo. No podemos crecer sanamente sin vínculos. Todos y todas necesitamos personas cercanas con las que establecer apego. Para construir vínculos los bebés necesitan encontrar figuras de referencia que empaticen con ellos y ellas, que les ofrezcan confianza y seguridad.

El tiempo. Para conseguir esto es necesario compartir tiempos, ofrecer escucha adecuada para poder interpretar las señales que dan sig-

nificado compartido al mundo, acompañar con presencia «distante» los procesos de vida, y dar tiempo para que todo esto acontezca. Un tiempo lleno de escucha.

Límites. El artículo hace hincapié en la importancia de los límites que necesitan los niños y niñas para construirse como personas diferenciadas de los adultos, para sentirse seguros, para desarrollarse armónicamente, para aprender a superar frustraciones, para la convivencia en grupo, para lograr una autoestima adecuada.

Posibilidades. Hay que tener en cuenta, y esto a nuestro entender no está desarrollado del todo en el artículo, que los límites son complementarios a las posibilidades. Un «no» también abre muchos «síes».

El amor. Es importante entender que el amor se construye y desarrolla, también, dentro de esta estructura de límites y posibilidades. El amor descubre al Otro, como dice Maturana, como legítimo Otro.



Estas reflexiones que nos sugiere Asha Phillips son enriquecedoras tanto para padres, madres como profesionales que queremos crecer en diálogo con la infancia.

Consejo de Infancia en
Navarra

Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (V)

Concluimos en este número con las colaboraciones en las que los Consejos Autonómicos de *Infancia* escriben al objeto de contextualizar en la propia realidad territorial los diez principios que la red de la revista *Infancia en Europa* propone como base para una perspectiva europea en los servicios para la infancia. Desarrollamos esta vez los principios 9 y 10.

Bambini, Italia
Børn & Unge, Dinamarca
Betrifft Kinder, Alemania
Cadernos de Educação de Infância, Portugal
Children in Scotland, Reino Unido e Irlanda
 Fundación Comenius para el Desarrollo de la Infancia, Polonia
Grandir à Bruxelles, Bélgica
Infancia, España, *Infância*, Cataluña
Le Furet, Francia
Tidningen Förskolan, Suecia
Unsere Kinder, Austria

Infancia en Europa

Establecida la declaración «La educación infantil: una perspectiva europea», basada en nuestra imagen del niño, de la niña (Véase: *Infancia* 119, enero-febrero 2010, páginas 4-9), *Infancia en Europa* propone diez principios como base para una perspectiva europea en los servicios para la infancia:

- 1. Acceso: un derecho de todas las niñas y los niños;
- 2. Accesibilidad: un servicio gratuito;
- 3. Una visión pedagógica: holística y con objetivos múltiples;
- 4. Participación: un valor esencial;
- 5. Coherencia: un marco para sustentar una visión común;
- 6. Diversidad y elección: condiciones para la democracia;
- 7. Evaluación: participativa, democrática y transparente;
- 8. Dar valor al trabajo: los profesionales del 0-6 y la paridad con los maestros de escuela;
- 9. Servicios para la infancia y escuela obligatoria: un vínculo fuerte e igualitario;
- 10. Asociación transnacional: aprendiendo con otros países.



Ofrecemos estos principios desde un espíritu abierto y con un deseo de diálogo democrático; pero con el objetivo claro de encontrar una base común que permita que todos los niños y niñas de Europa disfruten de los mismos derechos en relación a los servicios –una tarea urgente cuando un número creciente de niños y niñas los utiliza.

También reconocemos que los servicios que consideramos en este documento sólo son una parte de una red de servicios y otras políticas necesarias para asegurar una buena infancia, para dar apoyo a las familias y para reducir las desigualdades, la exclusión y la injusticia.

Estos principios se tendrían que considerar como objetivos a conseguir. En muchos casos, tendrían que ser introducidos progresivamente más que aplicados inmediatamente.

El período de aplicación será sujeto de debate. La visión de *Infancia en Europa* es que tendrían que ser aplicados antes de 2020, en un plazo de 12 años.

Finalmente, como en los objetivos de calidad, estos principios son interdependientes y forman una totalidad: tendrían que adoptarse todos, y no sólo una selección.

Principios 9 y 10: Vínculo y Asociación transnacional

9. Servicios para la infancia y escuela obligatoria: un vínculo fuerte e igualitario

Los servicios para la infancia y las escuelas obligatorias tendrían que trabajar hacia lo que la OCDE denomina «un vínculo fuerte e igualitario», como iguales en el sistema educativo, este vínculo tendría que estar basado en una idea común de qué es un niño, de los servicios para las niñas y los niños y de la educación. La educación, en esta visión común, es el proceso de construcción de conocimiento, valores e identidad, sobre todo para la emancipación y el crecimiento de personas sanas, competentes y justas. No se tendría que organizar en materias académicas, sino en torno a áreas que sean importantes para el florecimiento individual, una sociedad democrática y un entorno sostenible: comunicación; cultura; ciencia y tecnología; salud, el medio ambiente y el desarrollo sostenible; la democracia y la ciudadanía; la creatividad y la curiosidad, y la atención.

La escuela obligatoria puede aprender mucho de los servicios para los más pequeños, especialmente tal como se definen en este documento. Se necesitan «lugares de encuentro pedagógico», donde ambos servicios puedan dialogar y co-construir nuevos valores y prácticas que les permitan ofrecer una educación en su sentido más amplio, reconociendo que el objetivo principal o único de la educación no son unos resultados académicos definidos restrictivamente.

Existen una serie de condiciones que promoverán un 'vínculo fuerte e igualitario', incluyendo un sector de la educación infantil fuerte y confiado. Eso tiene más probabilidades de conseguirse en los lugares donde los niños no entran en la escuela primaria hasta los 6 años de edad.

Aportación del Consejo de Infancia en Castilla - La Mancha

Los servicios para la infancia, independientemente de las edades a las que nos refiramos, el lugar de ubicación y la administración responsable, deben tener como punto de partida las necesidades de los niños y niñas: sus características individuales, su identidad, su cultura, sus conocimientos previos...

y como objetivo final la formación de personas independientes, críticas, justas y solidarias.

Si hablamos de la primera infancia se hace imprescindible fomentar y potenciar la educación en valores para conseguir una educación integral que forme individuos participativos y comprometidos con una sociedad más igualitaria, sostenible y tolerante.

Una escuela que escucha, que dialoga, que respeta las demandas y los intereses de los más pequeños, que no sólo permite sino que favorece la afectividad y la expresión en todas sus manifestaciones.

En España se ha perdido la oportunidad de planificar servicios para el 0-6 que hubiesen dado mayor respuesta a una educación infantil de calidad, evitándose la fragmentación de la etapa. Una vez que esto es una realidad es importante que se establezcan vínculos fluidos entre el primer y segundo ciclo de la educación infantil, así como entre todos los servicios que atienden a esta población.

Esta intercomunicación y coordinación no debe llevar consigo academizar la educación de la primera infancia, tomando como referencia metodologías y contenidos de etapas superiores que le harían perder su valor esencial.

El 0-3 tiene mucho que aportar al sistema educativo en cuanto al proceso de aprendizaje, su organización por rutinas, la formación de hábitos saludables, el desarrollo de la afectividad, el juego... son ejemplos de ello.

Es de resaltar la carencia de otros servicios para la infancia que complementen una atención de calidad y permita dar respuesta a las demandas de la sociedad. Estos servicios deben planificarse bajo las mismas premisas que la educación infantil, con un control riguroso de la oferta, procurando evitar que surjan iniciativas privadas sin regulación alguna y sin un planteamiento educativo y respetuoso con la infancia.

Comentarios

Cuando nuestro alumnado termina el primer ciclo de educación infantil y se escolariza en el aula de tres años en los colegios de infantil y primaria, organizamos encuentros de «antiguos alumnos y alumnas» en la escuela. Es una forma de no romper el vínculo afectivo que se establece entre ellos y con los adultos y de mejorar la coordinación entre los dos ciclos procurando que el paso de un ciclo a otro sea lo más continuado posible.

Maestra de Escuela Infantil Municipal «Ensanche». Albacete

Las clases del segundo ciclo de infantil del colegio del mismo barrio donde está ubicada la escuela 0-3, nos visitan en algunas ocasiones sin más pretensiones que pasar un rato agradable, distendido y lúdico. Es interesante observar las reacciones y la riqueza de vivencias que se dan cuando niños y niñas de diferentes edades se expresan de forma espontánea.

Equipo educativo Escuela Infantil 0-3

La formación dirigida a profesionales de educación infantil debe incluir actividades para docentes de la etapa y no docentes integrados en los equipos de las escuelas, de tal forma que los trabajadores/as de uno y otro ciclo conozcan la metodología y planteamientos educativos y se puedan elaborar proyectos conjuntos.

Coordinadora Escuelas Infantiles Municipales

10. Asociación transnacional: aprendiendo con otros países

Europa tiene una rica herencia de teorías y prácticas innovadoras y democráticas en los servicios para los más pequeños, herencia que hoy continúa en diferentes experiencias locales (y unas pocas nacionales). Algunas son ejemplos vivos de los principios que hemos establecido en este documento. Al mismo tiempo, Europa se enfrenta a fuerzas que ponen en riesgo lo mejor de nuestra herencia y de nuestras experiencias actuales, substituyéndolas por alternativas estandarizadas y empobrecedoras, y a una visión de mercado que es muy restrictiva y atomizadora, calculadora y contractual, instrumental y técnica. Para dar respuesta a esta visión de los servicios, y para confrontarla con una visión europea alternativa, es importante expandir y profundizar los vínculos por toda Europa, implicando a muchos participantes a todos los niveles.

No empezamos de cero: *Infancia en Europa* es sólo una más de entre las bastantes asociaciones y redes existentes. Necesitamos crear más espacios transnacionales, foros de encuentro europeos, donde fomentar el diálogo y la reflexión y las oportunidades para cruzar fronteras y explorar nuevas perspectivas, donde podamos debatir críticamente, y donde podamos aprender los unos de los otros, co-construyendo nuevos conocimientos. Como parte de este proceso, el intercambio de profesionales entre los diversos países también tendría que estimularse, tanto a corto como a largo plazo.

Reflexiones por el Consejo de *Infancia en Castilla León*

En el marco de la política educativa europea, en sus sistemas de educación y formación se contempla la necesidad de desarrollar unas competencias clave

para la sociedad del conLa comunicación, el intercambio, el diálogo son la base del progreso y el desarrollo.

Como ya sabemos, a lo largo de la historia la preocupación por la infancia se ha ido desarrollando paulatinamente y de forma desigual según qué país. Estas diferencias están relacionadas directamente con factores históricos, sociales, económicos, ideológicos, culturales, etc.

Con el S XX la Educación Infantil experimenta un gran impulso debido a movimientos pedagógicos como la Escuela Nueva, y actualmente, gracias a las aportaciones de pedagogos y psicólogos como Loczy, Goldschmied, Malaguzzi, con experiencias educativas de calidad, más aún.

Pero en todos los países existen dos aspectos que marcan claramente la Educación Infantil; el carácter asistencial con dependencia de Ministerios de Asuntos Sociales, de Salud, o similares, del primer tramo de la misma; y el carácter educativo y pedagógico, dependiente de Ministerios de Educación, del segundo tramo de la etapa. Añadiendo además la diferencia en cuanto a formación, categoría, sueldo, etc., de los profesionales que se dedican a ambos tramos de la educación infantil o pre-escolar.

Pero, aun cuando existen ciertos paralelismos en política educativa entre unos países y otros de la Unión Europea, observamos importantes y significativas diferencias entre unos y otros. Por ejemplo, la diferencia entre oferta pública y privada de los mismos, las diferentes tasas de escolarización, la coexistencia entre los distintos tramos de la etapa, la titulación exigida de estos profesionales, la variedad de programas de atención a la infancia, la presencia o ausencia de un currículo específico, la existencia de experiencias innovadoras, etc., etc., etc.

Si ya es difícil definir el concepto básico de infancia a nivel internacional, atendiendo a las diferencias que marcan a un país; cuánto más

sería establecer una homogeneidad en aras de un equilibrio educativo para la Educación Infantil, si todavía hay indeterminación en cuanto al objetivo de esta etapa.

Pero, a pesar de esta realidad que lentamente experimentará una transformación, un avance y por consiguiente una reforma más o menos uniforme debido a la evolución y reconsideración del panorama educativo internacional actual; no podemos, ni debemos quedarnos, como profesionales entregados a la educación infantil, parados esperando ese momento. Pues actualmente existen muchísimas y muy diversas experiencias pedagógicas concretas con formas organizativas y estructuras muy diversas que deben ser presentadas, enseñadas, mostradas y divulgadas al resto de profesionales de nuestro entorno más o menos cercano.

La existencia de un foro para el intercambio de ideas, prácticas, experiencias, actividades, etc., a nivel nacional y europeo, supondría un aliento, una inyección necesaria para que esa transformación y reforma llegue.

En Castilla León, podemos decir, que el mayor número de experiencias innovadoras compartidas están más relacionadas y promovidas por el conocimiento intercultural, el aprendizaje de idiomas, las nuevas tecnologías, actividades relacionadas directamente con el medio ambiente, o ya bien dentro del ámbito de la formación de personas adultas. Pero que, a veces, no dejan de ser experiencias aisladas y sin continuidad.



El Concejo educativo de Castilla y León, es una asociación independiente de las administraciones que responde a una intención participativa ofreciendo actividades que sirvan de lugar de encuentro para quienes no se identifiquen con las formas más extendidas de entender y practicar la educación. A través del cual, distintos profesionales dedicados a la educación en general, ofrecen sus experiencias, herramientas, proyectos, ideas, etc.

Pero una de las grandes realidades de la escuela pública en Castilla y León, así como en muchas comunidades autonómicas de nuestro país, son la existencia de CRAs. Estos colegios, por su idiosincrasia, son un tipo de escuelas que necesitan sobremanera el intercambio, la transmisión, la comunicación de todo tipo de experiencias en circunstancias similares que puedan aportar a nuestra práctica diaria un punto de innovación, de acompañamiento que todo maestro y maestra necesita para compensar la soledad, que a veces sufrimos, en nuestra labor docente.

Escuelitas como éstas, con una o dos aulas, están llenas de vida e ilusión y deseosas de dar, aportar, compartir y recibir todo tipo de experiencias, que nos hagan sentirnos pertenecer al mundo educativo internacional. ■

Carmen Soto Valenzuela
Consejo de *Infancia* en
Castilla León

¿alguna vez te has preguntado?

¿Cómo concienciar a las familias de la importancia que tienen las horas que pasan en los centros los niños y las niñas, estamos haciendo bien ofreciendo tantos servicios fuera del horario...?

¿Por qué les empujamos a la autonomía sin tener en cuenta el apego?

Pensando de nuevo

Este artículo habla de competencia profesional de la educadora en las relaciones. Es una profesionalidad que, desgraciadamente, a menudo queda sin constancia ni reconocimiento. Gestos competentes, habituales, pero nada banales que dan confianza y crean relación.

Penny Ritschter

Los niños y las niñas de la escuela están en el jardín. María, una niña del grupo de los pequeños, se acerca a su educadora, Gloria. Le coge un dedo y le susurra algo poco inteligible. La educadora se agacha a su lado, parece que lo ha entendido. Abraza a la niña con suavidad. «¿Que has hecho caquita, María?» María no responde, hace cara de muy concentrada. La educadora entiende lo que pasa: «¿Que estás haciendo caca ahora?» La niña da a entender que sí. Gloria espera un poco, y después sugiere: «¿Vamos al lavabo a cambiarte los pañales?» María no se mueve, se está concentrando. «Todavía la estás haciendo, nos esperamos. Cuando estés a punto, vamos.» Pasa un rato. Después María se relaja, coge la mano de la educadora y se gira hacia el edificio como si dijera: «Ya estoy, ya podemos ir». María y Gloria se van juntas hacia el lavabo

La educación invisible. Hemos contado uno de los tantos microepisodios que pasan a diario en

lo son también en el sentido de que son momentos comunes, que pueden parecer banales y que a menudo pasan desapercibidos. No dejan ningún rastro tangible. Son poco documentables. Son episodios que involucran a sus protagonistas —como a María y Gloria—, pero resultan invisibles a una mirada no atenta. Probemos a llegar al fondo de la cuestión. María, la niña pequeña, se encuentra en una fase transitoria, se da cuenta de que está a punto de hacer caca, pero no la controla y todavía lleva pañales. Para María, hacer caca es algo difícil. Se ve que con Gloria tiene una consolidada relación de confianza. María sabe que necesitará ayuda de su educadora, y también que puede contar con ella. Va a buscarla. A la demanda implícita de María, Gloria responde con disponibilidad, ternura, empatía, paciencia y tacto. Acompaña a la niña

la escuela 0-3. Son episodios «de rutina» en el sentido del argot educativo —los cuidados del cuerpo—, pero

en su necesidad, ofreciéndole una presencia simple y respetuosa. Cuando llega el momento de ir al lavabo, las dos protagonistas andan juntas con la misma dignidad: la educadora no lleva en brazos a la niña «para acabar antes». Gloria reacciona con una competencia ejemplar en las relaciones. Es una profesionalidad que, desgraciadamente, a menudo queda sin constancia ni reconocimiento.

Una vez, observando a una educadora que cambiaba los pañales a un niño, me sorprendió la atmósfera tranquilizadora que se había creado a su alrededor. Gestos competentes, habituales, pero nada banales. Habría confiado incluso yo en aquellas manos capaces y amables.

La conserje. Episodios como el de María y Gloria nos recuerdan, si es preciso, que es un problema falso contraponer asistencia y educación. Quien ha trabajado en la escuela 0-3 sabe por experiencia que la asistencia y la educación son inseparables, aunque no siempre se sea totalmente consciente de ello. Quien ha trabajado en la escuela, en cambio, puede que no lo

sepa porque tiene una herencia difícil de superar: la idea de la cultura como algo separado de la realidad física y corpórea. La escisión entre cultura y cuerpo tiene su expresión en la figura de la conserje. Mientras la educadora se ocupa de la didáctica, la conserje es la persona en la que se delega el seguimiento de los pequeños en sus necesidades «físicas». Efectivamente, en algunos edificios viejos el lavabo está lejos del aula. Si la educadora está sola, le resulta logísticamente difícil acompañar a un pequeño al lavabo. Tiene que avisar a la conserje, o mejor dicho, tiene que pedirle ayuda. Hasta aquí habría una división objetiva de responsabilidades. Desgraciadamente, por tradición, en la escuela esta división implica también una escala de valores. No es un trabajo de la educadora «ensuciarse las manos». Un caso límite me lo explicó una coordinadora: la educadora avisa a la conserje para atar los cordones del zapato a un niño, porque se acaba de hacer la manicura. La educadora ha perdido una oportunidad (y presumiblemente más de una), ya que no sabe que el desafío de los cordones supone una muy buena situación de aprendizaje además de la relación y el diálogo que se establecen. En cambio, pienso en una conserje que vi al lado de una niña en el lavabo, esperando que acabara de hacer sus necesidades. Hablaban juntas. La niña le explicaba que sus padres se estaban separando. Esta noche ha dormido con la madre, hoy a la salida de la escuela vendrá a buscarle el padre... Un «tú a tú», una comprensión sincera, una conversación sentida, una situación educativa totalmente respetable.



Profesionalidad. Cuando en la época del ministro Moratti se empezó a hablar de anticipar la edad de ingreso en la escuela 3-6, me impactó la carta de una educadora escrita a la redacción de la revista *Scuolla dell'infanzia*. Expresaba indignación porque con este avance las educadoras se habrían encontrado, literalmente, «en la m...» y su profesionalidad se habría visto comprometida. Es una valoración muy reductiva, pero comprensible históricamente. La escuela 3-6 se ha cansado de hacerse reconocer como escuela «auténtica».

Pero para ser una escuela auténtica no hace falta repudiar las rutinas, al contrario. Hay que superar una visión «disciplinaria» y desarrollar una visión «holística». Acompañar a un pequeño en sus necesidades corpóreas –no solamente al lavabo, sino también en el comedor, en el descanso, a la hora de vestirse– no significa comprometer la propia profesionalidad, sino enriquecerla. Enriquecerla con gestos, con relaciones, con sentidos. Hay muchas razones válidas para oponerse a anticipar el ingreso en la escuela 3-6, pero la «m...» no lo es.



Saber hacer las cosas. Ocuparse de la cotidianidad en la escuela 3-6 significa valorizar lo que implican las relaciones, y también significa valorar una serie de aprendizajes prácticos. En cuanto a vestirse: atarse los zapatos (como hemos visto), abrocharse la chaqueta o subir la cremallera haciéndolo sin que se encalle... En el lavabo: arrancar un trozo de papel de váter sin deshacerlo todo, limpiarse, subirse la ropa interior, tirar la cadena, enjabonarse y aclararse las manos sin quedarse empapado... En la mesa: ponerse agua, tomar la sopa sin mancharse, utilizar un trocito de pan para llevar la comida al tenedor o para aprovechar la salsa que queda en el plato... En el descanso: extender la manta, y luego recogerla... Son muchas «pequeñas» habilidades indispensables para la autonomía personal. Un saber hacer las cosas que alimenta una autoestima sana y real.

Ambientes de vida. Del pasado hemos heredado una organización de las estructuras educativas que se debería volver a plantear y actualizar para responder mejor a las condiciones de vida actuales de los niños y las niñas. Hoy en día, ya desde muy pequeños, pasan con adultos educadores de profesión muchas horas del día, es decir, gran parte de su vida. Las deman-

das de las familias tienden siempre a un horario aún más largo. Por eso, nuestra oferta educativa no se puede limitar ya a los objetivos «didácticos» del pasado reciente y/o a un servicio de asistencia que satisfaga las exigencias de las familias. Nuestras estructuras tienen que transformarse de servicio escolar/asistencial a ambientes de vida. Esto significa hacerse cargo, en clave educativa, de todo el curso de la jornada: entrada, juego libre, actividades estructuradas, ratos perdidos, momentos de transición, uso del lavabo, comedor, vida en el jardín, reposo, merienda, salida... Cada momento y cada situación, sea formal o informal, son potencialmente un recurso educativo valioso si se gestionan bien y a conciencia. Se trata de preparar espacios y tiempos para favorecer encuentros, momentos para compartir, juegos, proyectos, exploraciones, hallazgos, reelaboraciones... La vida colectiva tiene que permitir también momentos de intimidad, de encuentro entre pocos, momentos de soledad. El ambiente debe ser personalizado y estéticamente cuidado para poderlo «habitar» en un clima de bienestar.

Intercultura. En los proyectos de continuidad «0-6», actualmente a la orden del día, exis-

te el riesgo de querer sólo escolarizar la escuela 0-3. También debería hacerse un replanteamiento a la inversa: convertir más en escuela 0-3 la escuela 3-6. El encuentro entre dos culturas diferentes –la cultura de la escuela 0-3 y la escuela 3-6– nos ofrece una buena ocasión para reflexionar. De la escuela 0-3 resulta una cultura consolidada de las llamadas «rutinas», y de la escuela 3-6, una cultura consolidada de los aprendizajes. Un proyecto «0-6» puede favorecer la integración entre estas dos culturas: las rutinas tienen que volverse a pensar como momentos significativos del aprendizaje, y los aprendizajes como fruto de un contexto de vida bien organizado.

Un contexto redondo, hecho de espacios, tiempos, gestos, personas, relaciones... Además de la continuidad «0-6», se trata de pensar también en la continuidad «6-0». ■

Para profundizar

- R. Bosi. *Le cure nella scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci, 2007.
- P. Ritscher. *Cosa faremo da piccoli?* Bergamo: Junior, 2000.
- L.R. Saitta. «Il bambino e la cura» en A. Galardini (a cargo de), *Crescere al nido*. Roma: Carocci, 2003.

¿Cómo aprenden los pequeños acerca de sus estados emocionales?

En este artículo la autora ofrece algunas prácticas experimentadas para que los adultos podamos ayudar a los niños y las niñas más pequeños, a descubrir y reconocer sus estados emocionales, y, por consiguiente, a aprender algo acerca de sí mismos.

Lidia Susana Maquieira

Los bebés muy pequeños se expresan, esencialmente, a través del llanto. Así dicen tengo hambre, estoy cansado, me duele la panza, necesito mimos o quiero *upa*, y es el adulto quien debe interpretar la petición y ofrecer aquello que cree lo calmará.

Con seguridad un punto central para una buena crianza es la atención e interpretación adecuada de las necesidades del pequeño para un crecimiento emocional saludable.

Esto nos lleva a poner el acento en los límites cotidianos necesarios para crecer y vivir:

- la adquisición de ritmos básicos, como el comer y el dormir,
- la distinción entre quién soy yo y quiénes son los otros,
- y entre lo que se puede o no se puede.

Generalmente cuando alguien habla de los límites lo hace pensando en la adquisición de reglas y normas, más que como sostén, como ritmo, que es como deberían funcionar para una niñas, para un niño pequeño, es decir como ordenadores emocionales que permiten crecer y vivir, para luego convivir.



Hablar de ritmos, implica hablar de tolerancia y capacidad para la espera, cualidades con las que el bebé no nace, sino que las adquiere gracias a la colaboración de los adultos. Los ritmos vitales se ponen en juego, fundamentalmente, en relación a los momentos de alimentación, descanso e higiene. Éstas actividades básicas y cotidianas representan experiencias fundamentales para el desarrollo infantil porque implican el cuidado del cuerpo, el despliegue de las emociones, y los modos de vinculación afectiva, a la vez que se constituyen en escenarios decisivos para la apropiación del bagaje cultural.

A medida que crecen, necesitan expresar una nueva y creciente cantidad de emociones, desde la sonrisa en el encuentro, las carcajadas en los juegos y otras expresiones de alegría, como también la vergüenza, los celos, la angustia...

Es entonces, tarea de los padres, o sus sustitutos ayudar a los niños y las niñas pequeños a identificar, no solo lo que desean sino también qué les produce perderlo, poniendo en palabras sentimientos como bronca, enojo, tristeza, miedo, ansiedad y frustración.

Luego, el reconocimiento de las propias emociones y de las ajenas permitirá a cada uno aprender que los otros tienen derechos que a veces nos obligan a postergar nuestro deseo en pos de una buena convivencia.





El buen clima en la sala del Jardín, en la plaza, y en casa, se logra a partir de hacer jugar los derechos de todos: los pequeños tienen derecho a enojarse y a no estar de acuerdo, y los adultos tienen derecho a mantenerse firmes en lo que dicen, siempre que se garantice el cuidado y la protección de todos.

A continuación incluiremos algunas pautas para que los adultos ayudemos a los pequeños, a descubrir y reconocer sus estados emocionales, y por ende a aprender algo acerca de sí mismos:

- Hablar con ellos sobre sus sentimientos, sugerirles nombres que los describan «¿parece que estás enojado con alguien, podríamos pensar acerca de que cosas te enojaron?» O «¿qué contento que se te ve!... podríamos compartir eso que te hizo sentir tan bien... ¿te gustaría contarme?»
- Explicitar nuestros propios sentimientos y nombrarlos, mostrando así una manera de sentir frente a situaciones diferentes («Uy, me parece que en esa caja hay una sorpresa, estoy muy ansiosa» o «estoy preocupada e inquieta por esto que te pasa... a ver si puedo ayudarte»).
- Definir formas aceptables de expresión de los sentimientos.

Es decir enunciarles que lo equivocado no es la expresión sino el modo de resolución («Si estás enojado podés golpear los bloques, pero no tirárselos a otro nene»).

- Contener y quedarse cerca de quien lo necesita (la proximidad corporal en niños y niñas pequeños funciona como un organizador del sentimiento de seguridad, una vez logrado esto podremos hablar y poner nombre al desborde).
- Respetar los modos no verbales de comunicación, no burlar expresiones gestuales que demuestran estados emocionales (el ceño fruncido, la boca fruncida, los dientes apretados, el llanto).
- Dar tiempo (el empeño que se pone en lograr que los chicos abandonen rápidamente la expresión de ciertos sentimientos los hace aparecer como indeseables).
- Mantener límites seguros para la expresión de las emociones.
- Ayudar a diferenciar sentimientos de comportamientos («me parece que tiraste toda la construcción porque estás enojado»). ■



Sellos



Estas actividades persiguen aprender a valorar y respetar el entorno que les rodea, sensibilizar a la comunidad escolar con la problemática consumista del mundo en el que está inmersa, adquirir y desarrollar destrezas manipulativas.

Normalmente en estos niveles el profesorado adquiere muchos o ¿demasiados? materiales: juguetes, material fungible, libros, fichas, material librería...

Quizás sea la etapa en la cual, el equipo de profesionales se reúna con más frecuencia para este tipo de cuestiones.

Materiales

Maite Gracia

Pero sin embargo, aunque destine- mos muchas reuniones a elegir, mejorar, incorporar nuevos recursos.

Pocas veces se emplea tiempo para decidir o unificar los criterios de esas compras o de la continuidad en su uso.

Con una somera observación sobre aquello de lo que dispone- mos, apreciaremos que igual no es necesario tanto juguete u objeto de plástico y podemos comenzar a:

- Informarnos más para orientar mejor nuestras compras (ecoetiquetas, comercio justo, información

sobre origen del producto, control de calidad ambiental...)

- Empezar a utilizar materiales de la naturaleza en los rincones habitua- les: Hojas, bulbos, piñas, bellotas, semillas, frutos secos, flores, plan- tas, verduras, frutas para secar, hier- bas aromáticas, especies... legum- bres, arenas, piedras... Metales, maderas, piedras, conchas, barro, tierra... Materiales manipulados de la naturaleza: chocolate, sal, azúcar, café, en grano o molido, pastas...
- Recuperar objetos de uso cotidia- no: Tapones. Botones. Retales de tela, madera de todas medidas, viru- tas, serrín, cortezas... Electrodomésticos y utensilios del hogar: secadores, teléfonos, cubier- tos, espejos,...
- Obtener catálogos de mercería, papeles pintados, peluquerías...
- Guardar y organizar todo tipo de material de desecho: cartón, papel, botes, cajas, para disponer organi- zarlo en un gran armario abierto e intentar planificar las actividades de Plástica, Experimentación, Fiestas...

Como ejemplo os ofrecemos un tra- bajo plástico, aunque encontraréis un sin fin de actividades con obje- tos cotidianos para todo el curso. ¡Buen provecho!

<http://www.infantil.profes.net/>



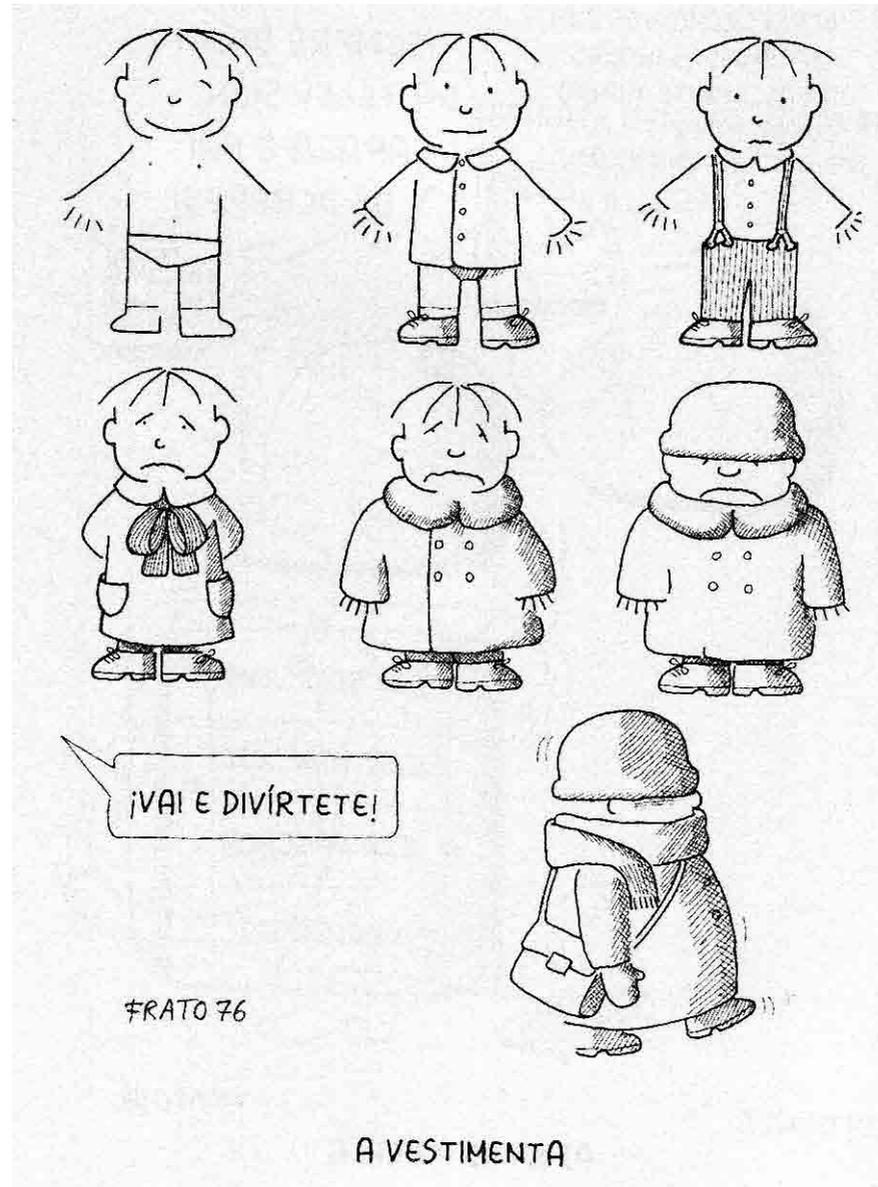
Maracas

cotidianos

Globo



Extraído de revista *Ibitza*, Departamento. de Medio Ambiente y Educación del Gobierno vasco.



Francesco Tonucci: *FRATO grafías*. 35 ANOS DE HUMOR DENTRO DA EDUCACIÓN, Vicerreitorado de Extensión Universitaria e Estudantes da Universidade de Vigo, 2004, página 32.

El agua,

misteriosa y cercana

Disfrutar, investigar, experimentar y compartir son procesos necesarios para aprender. El agua es una materia cercana y a la vez misteriosa, que constituyes un buen recurso para conseguir todos esos procesos.

Mercedes Aguirre, Goiuri Echevarría, Nuria Morillo

Nuestra experiencia nació de la inquietud de un grupo de profesores de Educación

Infantil y primer nivel de Educación Primaria, de observar el comportamiento que tenían nuestros alumnos en un marco didáctico diferente al habitual. Planteamos así, una propuesta de libre manipulación, siguiendo la línea pedagógica propuesta por Loris Malaguzzi.

Las primeras cuestiones que se nos plantean son los recursos materiales que necesitamos y el lugar dónde realizarlo.

Para ello, recopilamos toda clase de envases, utensilios, coladores, embudos, agua en los diferentes estados, balanza, esponjas... que consideremos que les pueden ser útiles a nuestros alumnos para disfrutar y experimentar.

como derramar agua, realizar trasvases de recipientes o verbalizar con entusiasmo sus experiencias y hallazgos. El espacio físico que elegido es compartido por todos los grupos de forma que asignamos un tiempo determinado de 50 minutos por grupo.

Cuando trasmitimos a los pequeños la propuesta, ésta fue acogida con mucha emoción, con grandes expectativas y hasta nerviosismo.

La base metodológica que guía esta experiencia es, esencialmente, el principio de manipulación libre en un marco de disfrute. Garantizamos en todo momento un clima seguro, en el que cada niño, partiendo de sus intereses y necesidades, construye su particular

De esta forma, escogimos un espacio amplio, abierto a toda clase de acciones

modelo de conocimiento y a su vez, brindarle la oportunidad de compartirlo con los demás componentes del grupo Organizamos el trabajo en diferentes sesiones, tanl como se explica a continuación.

Primera sesión: manipulación

Esta sesión será canalizada por unas condiciones previamente establecidas:

«Todos tendremos la oportunidad de participar en la propuesta organizados en pequeños grupos (6-7 niños/niñas).»

«Como todo buen científico, vamos a ponernos un bata de investigador.»

«Vamos a experimentar con estos materiales, podemos hacer todo lo que queramos, excepto molestar a los compañeros y tirar agua a los demás.»

De esta forma, se fue sucediendo grupo a grupo la primera sesión de manipulación libre. Nuestro papel como maestros es de observador, sin intervenir directamente, lo que nos coloca en un postura privilegiada para registrar intervenciones tan maravillosas como éstas: « cuidado que cazo el pez», «estoy fregando», «lo que está abajo pesa mucho y lo que está arriba es ligerita», « venid amigos, mirad lo que he descubier-to», « las esponjas beben mucha agua»... y un sinfín de conversaciones más, acompañadas de risas y una explosión de entusiasmo.

También nos da la posibilidad de realizar fotos que será material imprescindible para la siguiente fase.



Segunda sesión: Planteamiento de Hipótesis

Una vez finalizado el tiempo previsto para que todos los grupos lleven a cabo la sesión de manipulación libre, cada tutor/a muestra al grupo-clase la documentación gráfica obtenida en la primera sesión. Es un momento para revivir el entusiasmo que generó la experiencia. Los niños van relatando a partir de las fotos, las acciones, pretensiones y emociones que se suscitaban.

Estas intervenciones suponen el punto de partida para la elaboración de hipótesis. Encontramos muchas teorías poco exactas a la



luz de la ciencia, aunque muy válidas para los niños y niñas.

Nuestra intervención como maestras hace que se empiecen a esbozar las hipótesis. Así, optamos en cada nivel, por definir una hipótesis y organizar las tareas pertinentes para investigarla.

En este momento de la experiencia, nos reunimos todos los profesores implicados y, cuál fue nuestra sorpresa, cuando poniendo en común nuestras experiencias todas se agrupaban en cuatro grandes bloques: juego simbólico, trasvases, uso de la balanza y experiencias sin límites. Ésta reflexión abordada con diferentes edades nos dio una visión muy enriquecedora de la progresión que se lleva a cabo.

Tercera sesión: Puesta en marcha de la Hipótesis

A modo de ejemplo, una de las hipótesis que analizamos, con el grupo de 3º de Educación infantil es: «El agua entra en la esponja porque hay agujeros».

Para poner a prueba la hipótesis seguimos los pasos del método científico:

En un primer momento, determinamos una situación problemática surgida de la pura experiencia, de la cual deriva la formulación de la hipótesis que surgió en las sesiones previas. Para ello, nos reunimos el grupo-clase del que surge esta hipótesis. Presentamos esponjas de diferentes colores, tamaños, colores, porosidad y textura. Partimos de la manipulación de las diferentes esponjas y realizamos las primeras conjeturas sobre la cantidad de agua que absorbe cada una...

–Si echamos agua a todas estas esponjas ¿qué pasará?

–Que entrará agua en los que tienen agujeritos y no en los que no tienen.

–Se coge una de ellas que no tiene (rosa) y se les dice ¿aquí entrará agua?

–Sí, pero poca porque tiene agujeritos muy pequeños, en la de allá (señala otra) entrará más porque los agujeritos son más grandes.

–¿Y en ésta? (se les señala el esparto de fregar).

–Por arriba no porque es verde y no tiene agujeritos, pero por abajo sí.

–Vosotros creéis que adentro no hay agujeritos y por eso se queda el agua dentro ¿verdad?

–Sí.

–Ahora vamos a partir la esponja por dentro y vemos lo que hay ¿vale?

–Sí. Salen 2 cubos (se comprueba que también aparecen agujeritos iguales a los que había por fuera).



–Los pequeños responden «Hay agujeritos pero son más pequeños y por eso entra menos agua»

Posteriormente pasamos a la experimentación. Nuestros alumnos realizan múltiples pruebas, modificando las variables que intervienen (experimentando con la esponja con forma de estrella, una base de la esponja es impermeable).

–Por arriba no entrará porque no tiene agujeritos (se hace la prueba y es verdad).

–Se mete por el medio lado.

–Ha saltado las vallas y se cae el agua.



Se echa agua por el otro lado y sale de nuevo la mancha.

–La mancha es pequeña porque la esponja es pequeña (experimentando con la esponja rosa, con agujeros imperceptibles).

–¿Qué ocurrirá si echamos una jarra llena de agua sobre esta esponja?

–Caerá agua pero muy poquita porque los agujeritos son pequeños y la esponja también es pequeña (experimentando con la esponja amarilla de agujeros grandes).

–Entrará más agua porque es más grande y los agujeritos también son grandes (se hace la prueba). Al escurrir ven que cae poco ¿por qué?

–Hay que echarla a un agujero grande para que entre.

–No tiene que estar más lejos para que entre y así no cae el agua por los lados.

–El agua se cae por los lados porque está tum-bado.

Escurremos ambas esponjas y el agua de cada una se echa a una jarra diferente. Comprueban que hay la misma cantidad de agua.

– El tamaño no importa (un niño respon-de) y los agujeritos creo que tampoco. Importa la cantidad de agua que echas sobre la esponja.

A partir de esta experiencia, se ha generado un modelo de conocimiento diferente del que partíamos, que nos ayuda a transferir los aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana.

Las esponjas siempre habían estado en clase, sin embargo este experimento ha supuesto un antes y un después. Hacemos uso de este material de forma más consciente e intencionada y esto enriquece las actividades del rincón de plástica.

Asimismo, la realización de este proceso nos ha servido para aprender, tanto a niños/as como maestros, que somos capaces de investigar y que ante un problema, con ayuda de los demás, esfuerzo e interés podemos conseguir llegar a la solución.

El propósito prioritario es que el alumno genere las estrategias necesarias para sentirse competente en la resolución de diferentes tipos de problemas. Propiciando por parte del maestro, un ambiente cálido, acogedor y seguro.

Desde nuestro punto de vista, la aportación de Dewey:

«NUESTROS DESEOS SON PROYECTOS TRAZA-DOS EN EL AMBIENTE, PRIMERO A CIEGAS, DESPUÉS CON INTERÉS Y ATENCIÓN CONSCIENTE»

Recoge muy bien el proceso de aprendizaje generado en los grupos con este tipo de expe-riencias; primero con la libre manipulación y experimentación, para más tarde comprobar las hipótesis surgidas. ■



La moto del maletero amarillo

Este proyecto nace como la participación de los niños y niñas de educación infantil en las actuaciones y actividades planificadas desde el Plan de Convivencia del Centro. Se centra en las medidas de prevención de conductas violentas, concretamente en la resolución pacífica a través del proceso de mediación.

La educación emocional se establece en los últimos tiempos como uno de los pilares de mayor importancia en Educación. El control de las emociones, su identificación y verbalización constituyen una parte muy importante del desarrollo del equilibrio personal y por lo tanto una potente pantalla preventiva para conseguir

«Nuestros niños y niñas necesitan aprender a convivir en armonía. La convivencia también se aprende, como se aprende a comer de forma saludable o a moverse adecuadamente. Tendremos que enseñarles por tanto, las normas básicas de convivencia: a saber compartir, a colaborar, a superar sus celos, a dialogar y a resolver conflictos sin agredirse» (Martín Martín, 2009).

rollado de manera demasiado minuciosa y sistematizada.

Estudios y experiencias aportados por Carmen Boqué (2005), J. Jares (2001) o Bárbara Porro (1999) nos han sido de mucha utilidad como punto de partida de nuestro proyecto. El entender los principios fundamentales de la mediación, las posibilidades de aplicación en pequeños de edades tempranas y el cómo llevarlo a la práctica fueron aspectos básicos que nos permitieron realizar esta experiencia.

Eva Liste Santos, Natalia Yáñez Hidalgo

una comunicación afectiva y asertiva con los iguales. Sin embargo nos encontramos con que en la Educación Infantil este tema todavía no se ha desa-

Llega el inicio de curso y nos encontramos con un grupo poco numeroso de niños y niñas de 3 años. Comienza el Periodo de Adaptación que durará aproximadamente un trimestre. A partir de este momento observamos una gran cantidad de conflictos, habituales en estas edades, que desembocan en un cúmulo de emociones y sentimientos desagradables y necesidades insatisfechas.

La moto del maletero amarillo

Pasaban los días y cada uno de ellos volvía a coincidir... Los dos elegían durante la asamblea el mismo juguete, a la misma hora y en el mismo espacio. La diferencia estribaba en que ya no había gritos, llantos y empujones, sino acuerdos, pequeñas sonrisas y miradas de satisfacción.

Habíamos encontrado la solución a aquel problema, a aquel conflicto que todas las mañanas marcaba el inicio de nuestra convivencia.

¿Qué nos proponemos?

En nuestro Plan de Convivencia se proponen una serie de medidas preventivas de mejora del clima afectivo-emocional en todas las etapas educativas. Es por ello por lo que pensamos que la Educación Infantil no puede quedar excluida.

La llegada al centro nos parece el momento más propicio para empezar a plantear y trabajar en esta etapa estos planteamientos en cuestión.

¿Qué podemos hacer en Educación Infantil? Así empieza nuestro proyecto.



La llegada del señor NO

Nos encontrábamos en el Periodo de Adaptación y el grupo de niños y niñas de tres años parecía un campo de batalla, donde la afirmación del yo y el desconocimiento del otro convertía el ratito de juego, que todos conocemos, en un momento de enfados, tensiones y llantos.

Pero un día... llegó el Sr. NO, metido en una maleta, con cara de pocos amigos. Todas las mañanas nos explicaba que, cada vez que algo nos molestara mucho, algo nos hiciera sentir mal (que nos griten, empujen, que nos quiten el muñeco...) él nos ayudaría a que nuestro mensaje quedara bien claro, simplemente mostrándonoselo al compañero. Así tras identificar las muchas situaciones y acciones que no nos gustaban o que nos molestaban empezamos a solicitar la ayuda del Sr. NO, lo

que implicaba aceptar que estábamos molestando con nuestra acción al otro.

Al poco tiempo, parecía que este personaje conseguía que el conflicto se moderase, que se quedara ahí, había que parar, nada más que decir. El juego comenzó a ser más tranquilo, en un clima más seguro, respetando más al «otro».

El Sr. NO se presentaba como una estrategia para hacer un alto y aceptar lo que dice el otro, pero sólo como un mero policía que lo único que conseguía era parar el conflicto o por lo menos la agresión.

Llegado este momento y con la ayuda de otros elementos o estrategias (dramatización con títeres, el reloj, la maleta...), debíamos pensar cómo solucionar esos pequeños conflictos, de una forma, cada vez, más autónoma.

La primera fase del proyecto, iniciada y desarrollada en el momento de la primera asamblea de la mañana, se destinaba a:

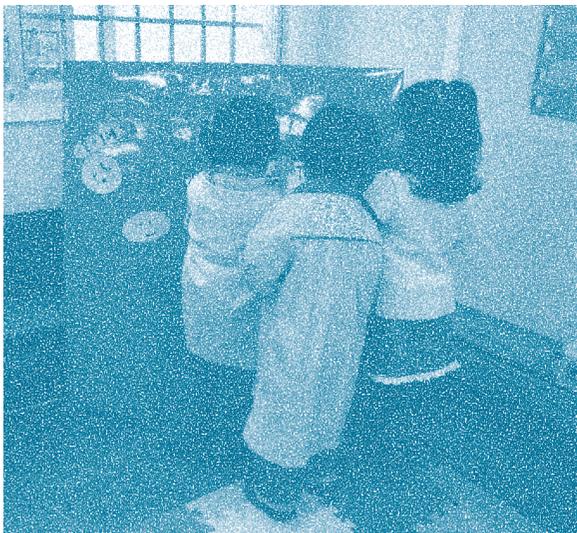


- Presentación de estrategias para iniciar las habilidades sociales: descubrimiento del otro.
- Identificación de emociones propias y las de los demás.
- Presentación de estrategias para solucionar conflictos.

«Quero falar contigo»

Tras conocer al Sr. NO y con el juego más tranquilo, empezamos a buscar las causas y las posibles soluciones a los conflictos que iban surgiendo, siempre con la ayuda o mediación del adulto. Después de un tiempo el adulto iba proporcionando estrategias, modelando y verbalizando: «las cosas se solucionan con palabras», «hay que hablar», «utilizamos la boca para pedir, no las manos».

Un día surgió la frase que le da nombre al programa: QUERO FALAR CONTIGO, le



dijo un niño a otro mientras lo cogía de la mano para ir a buscar a la maestra.

Esa frase sería la pauta principal del programa, para iniciar el proceso de mediación y encontrar la solución satisfactoria para los protagonistas del conflicto en el rincón de «quero falar contigo» (quiero hablar contigo) en el que se seguirán los pasos de la segunda fase:

- Hacer un alto, recobrar la calma.
- Hablar y escucharse el uno al otro.
- Determinar lo que ambos necesitan.
- Proponer soluciones.
- Elegir la idea que más le guste a los dos.
- Diseñar un plan para ponerlo en práctica.

María y Pedro entran en un conflicto

Pedro se acerca a mí, no dice nada y sólo se queda mirando. Yo le pregunto:

Maestra: Pedro, ¿qué pasó?

Pedro: quiero la moto.

Maestra: ¿qué moto?

Pedro: la moto que tiene María.

Maestra: ¿qué puedes hacer para que te la deje?

Pedro: decirle «QUERO FALAR CONTIGO»

Pedro se acerca a María y le dice: «quero falar contigo». Los dos se cogen de la mano y se van al rincón.

Maestra: ¿Por qué estáis los dos aquí sentados?

Pedro: quiero la moto.

María: quiero la moto.

Maestra: así que Pedro quiere la moto y María quiere la misma moto también...

Pedro: sí

María: sí.

Maestra: ¿qué podemos hacer?

María se levanta corriendo a sacar de la maleta el reloj de arena, lo trae y dice: un poco tú y otro poco yo.

Maestra: ahhhh... qué buena idea, compartimos el tiempo... ¿quién empezará?

María: yo.

Pedro: vale.

Maestra: María, recuerda que cuando toda la arena del reloj caiga, será el turno de Pedro.

María: vale.

Maestra: ¿estáis todos contentos con esta solución?

María y Pedro: sí.

En esta fase la dificultad radicaba en el desconocimiento de soluciones por parte de los niños y niñas ante los conflictos; así el adulto iba proponiendo ideas y estrategias que se recopilaban en la «MALETA DE LAS SOLUCIONES».

La más usada: el reloj de arena, para compartir los objetos.

La maleta de las soluciones

En esta maleta vamos guardando las estrategias que poco a poco nos ayudarán a encontrar las soluciones a nuestros conflictos diarios:

- El Sr. NO: para parar la agresión física y verbal.
- El reloj de arena: para repartir el tiempo y establecer turnos.
- Juntos: para compartir juego, espacio y tiempo.

Corro, asamblea y reflexión

Después del ratito de juego y de recoger, volvemos a reunirnos en la asamblea para recor-

dar con quién hemos



jugado, cómo lo

hemos pasado, qué es lo que más nos ha gustado y también los enfados y problemas surgidos y sus soluciones. En esta fase hablan tanto los niños y niñas que quieran expresarse como los protagonistas de los con-



flictos, así todo el grupo podrá aportar nuevas ideas, opiniones o soluciones. La tercera fase:

- Reflexión de lo ocurrido.
- Identificación de las emociones vividas.
- Consolidación de las estrategias llevadas a la práctica a través de su dramatización.

Conclusiones

Dentro del grupo de niños y niñas, el programa de resolución de conflictos va dejando huella en diferente medida, según los intereses, deseos y momentos. Algunos, ante cualquier conflicto, por efímero que pueda parecer, utilizan la frase de «QUERO FALAR

CONTIGO». Otros, por el contrario, la utilizan cuando parecen ir perdiendo en su «pelea» como último recurso para conseguir lo que quieren.

Así, podemos decir que la evolución de cada uno de los niños y niñas en el programa es muy diferente, mostrándose cada uno en su momento de manera distinta tanto en la comprensión como en la acción. Por todo ello podemos decir que no se presenta como un proceso lineal, sino como algo progresivo, con sus avances y retrocesos, cara a la consecución de la futura autonomía en la resolución pacífica de conflictos y el proceso de mediación.

Con este programa no pretendemos que los niños y niñas de 3 años dominen el proceso de mediación, pero sí iniciarlos, hacerlos partícipes y lograr que sean ellos los que con-

sigan solucionar sus conflictos de una manera pacífica y cada vez más autónoma, y así llegar a acuerdos con el fin de cubrir sus necesidades.

Primeros resultados

- La mayoría de los conflictos son por la propiedad o por la defensa de un amigo tras la agresión de otro.
- Encontramos muchas dificultades para que los niños y niñas propongan posibles soluciones ante los conflictos que van surgiendo.
- Una vez que encontramos la solución al conflicto, generalmente niños y niñas respetan dicha solución.

Así, en este momento del proyecto y tras varios meses de desarrollo del mismo, hemos encontrado las siguientes respuestas en el grupo:

- El juego es más tranquilo.
- Disminución de la agresividad y violencia.
- Mayor comunicación oral: incremento del lenguaje.

La experiencia resultó muy satisfactoria desde el punto de vista educativo. Desde el principio teníamos confianza en que era posible iniciar este proyecto desde los tres años a pesar de las dificultades que sabíamos que nos íbamos a encontrar.

¿Es posible que los niños y niñas de 3 años identifiquen emociones propias y ajenas? ¿Expresan y exteriorizan esas emociones libremente o ya a estas edades están condicionados por el entorno?

¿Es capaz de valorar las consecuencias de esta conducta? ¿Es consciente de la actuación a la que le han llevado sus propias emociones? ¿Es capaz de encontrar soluciones en dicha situación?

Nuestra experiencia nos ha demostrado que sí es posible. Los niños y niñas de este grupo fueron capaces de identificar y verbalizar sus emociones, así como de expresarlas de manera efectiva tanto para ellos mismos como para los demás, en un clima de confianza y seguridad que le permita descubrir e ir interiorizando el camino hacia la regulación emocional.

Bibliografía

- BOQUÉ, M. Carmen, Corominas Y., Escoll M. y Espert, M.: *Hagamos las paces. Mediación 3-6 años*. Ceac educación, 2005.
- JARES, Jesús: *Educación y conflicto*. Popular, 2001.
- PORRO, Bárbara: *La resolución de conflictos en el aula*. Paidós educador, 1999.

Este proyecto fue posible gracias al análisis, planificación, diseño y adaptación de la intervención del adulto a través del plan de acción propuesto. El análisis y reflexión de las características psicoevolutivas de los niños y las niñas de dos o tres años, del diseño de estrategias de intervención adecuadas, del modelado constante y la verbalización de conductas en relación al lenguaje emocional, la intervención ajustada en las diferentes situaciones, así como el empleo de la negociación conjunta, el uso de estrategias de comunicación basadas en el respeto al otro, la expresión de necesidades y formas de pedir la satisfacción de las mismas y, finalmente, los recursos materiales y personales llevados a cabo lo hicieron posible.

Indudablemente estamos también en el camino de contribuir en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, la competencia en comunicación lingüística, la competencia de aprender a aprender y la competencia de autonomía e iniciativa personal (L.O.E. 2/2006), cara a la consecución del desarrollo personal del pequeño. ■

Besos

y

mordiscos

Tanto da, besos o mordiscos, son consecuencias de las emociones que sentimos. Los primeros los normalizamos y los segundos los patologizamos. Si no es problema el hecho de que un niño diga «toche» en vez de coche cuando todavía no sabe hablar... ¿por qué lo es que muerda cuando todavía no sabe expresar sentimientos? Si fuese capaz de decir «¡es que no te entiendo!, no te puedo explicar lo que quiero, tengo ganas de estar contigo, me duelen los dientes». Si fuese capaz de hacerlo, seguramente lo haría y no mordería. Hay muchos adultos que no son capaces de decir «me siento mal con lo que has hecho» y se pasan tres días con malas caras y con un mutismo completamente voluntario.

Imma Riu

Las emociones nos mueven para facilitarnos la vida. El miedo nos hace alejar de lo que tememos o nos ayuda a prepararnos y a estar alerta frente a una situación peligrosa. El enojo es la emoción que tenemos cuando nos sentimos frustrados, cuando creemos que se han traspasado nuestros límites. El enojo nos lleva a agredir para defendernos. Aquel comportamiento agresivo que fue tan útil a nuestros antepasados para defenderse de los ataques de los depredadores, ahora no nos permite socializarnos. A lo largo de los años hemos desarrollado otras respuestas alternativas: decimos no, marchamos, nos quejamos... Para aprender, no obstante, necesitamos tiempo, un entorno que nos enseñe y una maduración de nuestro sistema nervioso.

Mientras pasa todo esto en nuestros cerebros, curso tras curso y en todas las escuelas infantiles, alrededor del año, los niños muerden. De hecho muerden, comen con las manos o torpemente con la cuchara y hacen el pipí en los pañales. Cuando hayan aprendido



otras habilidades ya las pondrán en práctica. Pero, mientras no sea así, las educadoras se verán en la difícil situación de explicar a aquel padre o madre qué ha sido el mordisco escandaloso que se ha marcado en la cara del niño. O bien comentar a unos padres, empujadas a medias por la presión de los otros padres, que su hijo o su hija hace unos días que muerde.

Ellas saben muy bien qué hacer. Conocen a la perfección los mecanismos de aprendizaje de sus niños. Algunas dirán «no» con tono afectuoso pero decidido, y apartarán al niño hacia otro lugar. Otras le explicarán que eso duele. O quizás lo apartarán sin mirarlo directamente y evitarán así que el intento de llamar la atención tenga éxito. Le enseñarán a reclamarla de otra manera. En muchos casos podrán evitarlo distrayéndolo con canciones o juegos. En alguna escuela se habrán preocupado de disponer de aquellos objetos que permitirán descargar la tensión acumulada por todo lo que vive tan intensamente. En muchos equipos las maestras se tranquilizarán compartiéndolo con las compañeras y después observarán, como por arte de magia, que este «ansiolítico» también tiene un efecto sobre la conducta del niño. Y así, con el esfuerzo y la dedicación día a día, los niños que mordían mucho,



cuando llegue el curso siguiente, habrán cambiado el mordisco por un, todavía torpe «¡Es mío!». Aún les queda mucho por aprender.

Muchas familias seguirán con más o menos conocimientos o intuición estos pasos y, si todo va como debe, transcurridos unos años

encontraremos un adulto maduro emocionalmente reclamando de forma asertiva (educada pero decidida) lo que cree que le corresponde. Si no es así, formará parte de los miles de adultos inmaduros con los que cuenta nuestra «avanzada sociedad» esperando que el mundo gire a su alrededor.

Un mordisco en la mejilla o en el brazo de un hijo genera emociones de todo tipo: pena, rabia, miedo... Es normal y adaptativo. Pero lo que hagamos con estas emociones también servirá de modelo a nuestro hijo. He visto más de un padre reaccionando violentamente ante un hijo que jugaba con una pistola. ¿Quién aprende de qué?

Todo esto las educadoras lo saben y, con paciencia, siguen su trabajo día tras día. No obstante, al otro lado de la puerta, el padre o la madre seguirá reclamando más vigilancia (¿guardias de seguridad?), que aparten a los «agresivos» (¿los mandamos todos al psicólogo?) o que aíslen a las víctimas para evitar nuevos ataques (¿vitriñas protectoras de cristal?).

Socializarse quiere decir estar en contacto con virus, tener que esperar que sea tu turno para comer, dormir con otros ruidos, tener la posibilidad de recibir un mordisco... Pero también quiere decir tener un buen sistema inmunitario, saber esperar, tolerar, compartir, afrontar frustraciones y desarrollar los mecanismos emocionales necesarios para sobrevivir en nuestro mundo actual donde los depredadores tienen nombre de persona. ■



Ley de los derechos y las oportunidades de la infancia y la adolescencia, en Cataluña

El Parlamento de Cataluña ha aprobado la Ley de los derechos y las oportunidades de la infancia y la adolescencia. La ley quiere ofrecer una nueva visión sobre la imagen de los pequeños y adolescentes considerándolos ciudadanos, sujetos de derecho y por lo tanto personas con oportunidades en la sociedad a la cual pertenecen. Estamos a la espera de la publicación de la Ley en el DOCG.



Nuestra portada



Los niños de «El niño» parecen encerrados en sí mismos y a la vez nos invitan a participar en su estado de ánimo: ¿acaso será ése el carácter de todo graffitero?

Todas sus figuras nos interpellan con una terrible ternura y misterio.

Después de pasar por la calle y verlas, después del impacto visual, nuestro paseo ya no va a ser el mismo paseo... Tanto si paseamos solos como si vamos acompañados, sus imágenes capturan nuestra mirada y nuestra mente.



**Infancia viaja
a Aarhus, Dinamarca**

La revista Infancia ha organizado su habitual viaje de estudios, este año a la ciudad de Aarhus, Dinamarca, donde se han podido conocer los servicios de atención a la infancia y las familias de que disponen en esta ciudad.

La educación en Dinamarca se considera un instrumento de formación que promueve la igualdad. Quizás por eso una de las características del sistema educativo danés es su gratuidad hasta alcanzar la universidad.

La dirección y el reparto de competencias del sector educativo se lleva a cabo entre Estado, provincias y municipios en función del tipo de enseñanza. El ámbito de la escuela primaria se caracteriza por su descentralización.

La escuela pública es competencia de los municipios, aunque el Ministerio de Educación fija los objetivos, las áreas de conocimiento y competencias, y los niveles de exigencia de los exámenes finales, a la vez que publica los planes de estudio.

Algunos de los principios fundamentales de la enseñanza en la escuela pública son la diferenciación educativa, que implica tomar las aptitudes de cada pequeño como punto de partida para plantear su educación, la evaluación interna continuada y la participación de los pequeños y jóvenes; esta participación también es posible gracias a los consejos de alumnos que, en escuelas con cursos superiores al cuarto nivel, tienen carácter obligatorio.

En las diferentes escuelas está muy presente la figura del educador único, un maestro que acompaña todo un grupo durante toda la escolarización primaria.

El sistema educativo

En Dinamarca existen diferentes centros de atención a los pequeños en función de la edad, y no se ha de olvidar que los permisos de maternidad son de un año, y que seis meses del permiso en cuestión son con el salario íntegro. Pueden disfrutar de dicho permiso madre y padre lo que hace que la mayoría de pequeños no empiecen la escuela hasta que han cumplido el año. Una gran diferencia con nuestra realidad.

En cuanto a los servicios de educación infantil hay que distinguir diferentes tipos de centros:

- Vuggestuer (de 6 meses a 3 años)
- Børnehaver (de 3 a 5/6 años)
- Centros integrados (de 0 a 6 años)

La administración de estos centros es responsabilidad del ayuntamiento o de organismos privados que han suscrito un acuerdo con la autoridad local y se enmarcan en el ámbito de los servicios a la sociedad y a la persona. Los pedagogos tienen muy claro que estos centros no son escuelas, sino centros que ayudan a los pequeños a crecer y a incorporarse a



la sociedad mediante el juego y las relaciones con los otros.

La escolarización obligatoria básica (Grundskole) se inicia a los seis o siete años y se prolonga hasta los 16 o 17 años. Antes existe la posibilidad de hacer un curso cero, de un año de duración, voluntario para el pequeño, pero de oferta obligada para el municipio. Al final de los nueve cursos de enseñanza obligatoria, también hay la posibilidad de hacer otro curso optativo para los pequeños que necesiten reforzar conocimientos o todavía no hayan decidido su itinerario.

Después cada uno puede seguir uno de los dos itinerarios, la Formación profesional o la Enseñanza Secundaria Superior.

Las personas educadoras: pedagogos y maestros

Tuvimos la oportunidad de visitar el Jydsk Paedagog-Seminarium donde se nos informó ampliamente de los cambios incorporados en el plan de estudios que siguen los pedagogos con la incorporación de las propuestas del Plan Bolonia.

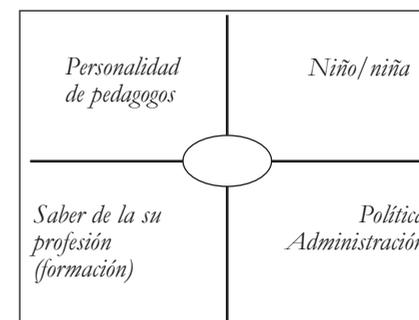
En Dinamarca las personas que trabajan en centros de educación infantil (0-6) y en los centros fuera escuela realizan una formación de tres años y medio de duración en una escuela de formación de pedagogos.

Se puede decir que tienen una cierta similitud con los pedagogos sociales de nuestro ámbito,

pero su formación incluye materias tales como: pedagogía, lengua, cultura y comunicación, individuo, institución y sociedad, sociología, expresión, música y drama, salud, cuerpo y movimiento, arte, ciencias naturales y ciencia...

Se trata de una formación que supone un gran esfuerzo y autonomía por parte de cada estudiante, que tiene que aprender a trabajar en grupo, pero también tiene que ir encontrando y desarrollando las propias potencialidades individuales y su camino profesional.

El saber de los pedagogos se sustenta en el equilibrio de relaciones entre cuatro diferentes ámbitos.



Su formación se centra en la parte izquierda del cuadro. Cada profesional tiene que encontrar su lugar entre los diferentes ámbitos.

El pedagogo es un trabajador con personas de 0 a 100 años.

El 60% de los trabajadores de los centros de atención a los pequeños y a las familias son pedagogos y el 40% son auxiliares. Recientemente se ha instaurado un curso de 19



meses para habilitar a estos últimos, y con cinco años de trabajo también pueden optar a incorporarse a los estudios de pedagogo.

En Dinamarca hay 90.000 pedagogos, de los cuales 60.000 se dedican a la educación infantil y 30.000 trabajan en diferentes instituciones de ayuda a personas dependientes de diferentes edades. En conjunto representan el 4% de la población activa del país.

El maestro, tal y como aquí lo entendemos, tiene una formación de cuatro años y su ámbito de trabajo es la educación obligatoria.

La visita

Durante toda la semana que estuvimos en Aarhus pudimos conocer los espacios de diferentes escuelas y el talante de los pedagogos y maestros que trabajan, así como diferentes instituciones de ocio o fuera escuela que trabajan coordinadamente con

las escuelas de primaria una vez a la semana.

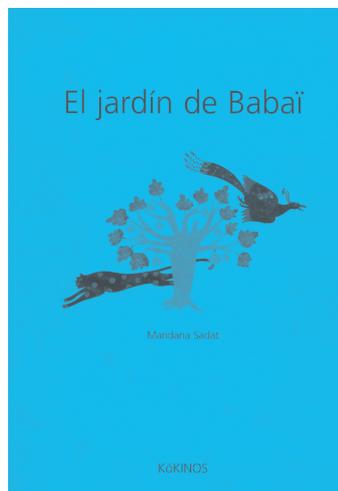
De las diferentes visitas realizadas se puede extraer cuál es el concepto de infancia que orienta la tarea de los profesionales. En los centros se puede entrever la imagen de un pequeño competente, libre, con derechos y deberes, y por lo tanto, una escuela que se organiza para atender a este niño, niña, respetando sus ritmos y sus intereses, y acompañándolo en sus procesos hacia la autonomía personal. Una escuela que confía y que deja espacio y tiempo.

La manera de organizar los espacios interiores y exteriores de los centros, la formación de los pedagogos, el número de educadores por pequeño, la continuidad de los maestros en primaria, la firme creencia de que escuela y familia han de acompañarse mutuamente, son algunos de los

elementos que configuran esta realidad.

Sin duda algunas de las cosas que más sorprenden de los centros visitados es el valor que dan a los espacios exteriores y al contacto con la naturaleza, a pesar del clima frío característico de Dinamarca.

Después de visitar los diferentes centros y servicios, todo el mundo coincidió en que en cada uno de ellos se observaba una gran confianza de los educadores hacia unos pequeños que tienen la posibilidad de decidir en función de sus intereses, el valor del juego como actividad principal en el día a día, y el ambiente de tranquilidad que se respiraba, que daba la sensación de un equilibrio entre la rutina y la espontaneidad a la cual a muchos de nosotros nos gustaría llegar, y por la cual seguimos trabajando.



Autora e ilustradora: Mandana Sadat: *El jardín de Babaï*, Madrid: Kókinos, 2005.

Babaï es un corderito que vive en las montañas de Irán y se aburre. Toma una decisión: hacer un frondoso jardín. Busca un terreno soleado con un manantial y planta en él las semillas que el viento ha dejado en su lana. Crecen las plantas, nacen los frutos y todo el jardín se llena de colores y perfumes. Y vienen los animales y los pájaros exóticos. Y luego vienen las fieras. Y Babaï se sienta en el centro de su jardín que se ha transformado en una bella alfombra persa y se queda dormido. En sentido inverso se cuenta la misma historia, pero en persa.

Sencillo cuento donde toman vida los seres que pueblan un tapiz y que se enriquece con el uso de dos idiomas.

Las ilustraciones de Mandana Sadat crean un libro delicado, lleno de matices en los personajes y en progresión. Mandana comienza con ilustraciones con pocos elementos, llenas de sutileza, va aumentando la fuerza del color con la llegada de los animales, hasta que culmina con una ilustración vistosa y llena de belleza, el tapiz de su jardín.

Atractivo álbum, especialmente en la transformación que las imágenes experimentan a lo largo del libro y en el uso de las dos lenguas.

Javier Sobrino,
Peonza.

Martin Woodhead, Patricia Ames, Uma Vennam, Workneh Abebe y Natalia Streuli: *Equidad y calidad en Perú, Etiopía e India*, Bernard van Leer Foundation, 2009.



Como parte de la serie «Estudios sobre Transiciones en la Primera Infancia», este Cuaderno hace uso de entrevistas y observaciones llevadas a cabo por el estudio conocido internacionalmente como *Young Lives* (Niños del Milenio, en español), un estudio longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil en Perú, Etiopía e India, y coordinado desde el Departamento de Desarrollo Internacional de la Universidad de Oxford (Reino Unido). Este documento aborda los retos a los que hay que hacer frente para garantizar que las potencialidades de la atención y educación para la primera infancia se traduzcan en prácticas concretas para transformar la vida de

los niños y las niñas pequeños y sus familias. Entre estos retos se incluyen la elaboración de un programa positivo para la equidad, el establecimiento de objetivos políticos claros, el aumento de los niveles de calidad, el reforzamiento de las habilidades y la motivación de los maestros, así como el reconocimiento de que los fines de equidad pueden ser incompatibles con un sistema privado gobernado por la lógica de mercado. El documento explora sobre qué niños y niñas son los que tienen o no acceso a programas para la primera infancia, así como las opiniones tanto de los pequeños como de los padres sobre la calidad y los servicios disponibles.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2010 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia* en Europa)
 Precio para 2010 (iva incluido):
 España: 49 euros
 Europa: 59 euros
 Resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

□□□□ □□□□ □□ □□□□□□□□□□

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

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

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

Consejos Autonómicos:

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

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

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

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

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

Castilla-León: Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garrido, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez

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

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

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.^a José Vicente

Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Mónica Pérez, Lourdes Quero, Marta Vázquez

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué

Imagen de portada: de un Graffiti de El Niño de las Pinturas

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

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

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

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

P.V.P.: 8,50 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



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

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

Secciones

Editorial

Obesidadn.º 119, p. 1
 Un pacto, ¿para qué?n.º 120, p. 1
 Lo que nos mueven.º 121, p. 1
 ¡Salvemos la infancia!n.º 122, p. 1
 Otoñon.º 123, p. 1
 Un regalon.º 124, p. 1

Educación de 0 a 6 años

INFANCIA EN EUROPA: La educación infantil:
 una perspectiva european.º 119, p. 4-9
 TRUEBA Marcano, Beatriz: El juego en la infancia: la hoguera de la vidan.º 119, p. 10-15
 CONSEJO DE INFANCIA EN ANDALUCÍA: El Niño de las Pinturasn.º 119, p. 16-18
 INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN CANTABRIA, INFANCIA EN CANARIAS:
 Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantiln.º 120, p. 3-6
 CARBONELL, Francesc: ¿Es posible un tratamiento intercultural
 de las fiestas tradicionales?n.º 120, p. 8-13
 INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN ASTURIAS, INFANCIA EN ANDALUCÍA:
 Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (II)n.º 121, p. 4-8
 ESCUDERO, Juan María: Derecho a una buena educación,
 derecho a buenos maestrosn.º 121, p. 10-16
 INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN EUSKADI, INFANCIA EN EXTREMADURA:
 Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil (III)n.º 122, p. 4-8
 COLLINA Mosti, Graciela: El amanecer del lenguajen.º 122, p. 10-13
 INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN GALICIA, INFANCIA EN NAVARRA:
 Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (IV)n.º 123, p. 4-8
 ARRIZABALAGA, Maider: Arte y movimienton.º 123, p. 10-13
 INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN CASTILLA LA MANCHA, INFANCIA EN CASTILLA LEÓN:
 Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (y V)n.º 124, p. 4-9
 RITSCHER, Penny: Pensarlo de nuevon.º 124, p. 10-12

Escuela 0-3

DÍEZ, Sergio: Un ambiente de
 experiencias y vivencias compartidasn.º 119, p. 20-24
 RITSCHER, Penny: Comer con todo detallen.º 119, p. 25-27
 COLS Clotet, Carme: Organizar y vivir los espacios exterioresn.º 120, p. 14-18
 MUÑOZ, Carmen: Proyecto de arte: interseccionesn.º 120, p. 20-23
 BROGLI, Angela: Los lenguajes del trazo y del colorn.º 121, p. 18-23
 MOYA, Irene; Sánchez, Lorena: La huerta Rigobertan.º 121, p. 24-26
 BROGLI, Angela: Los lenguajes del trazo y del color (II)n.º 122, p. 14-19
 GALLIPATOS, Escuela Infantil: En nuestras palabras, en nuestros gestosn.º 122, p. 20-25
 BELLO Tapia, Nancy; Olesti Calvet, Misericòrdia: Crecer juntos
 escuchando y observando a los pequeñosn.º 123, p. 15-18
 TARDOS Marcelline, Anna: Formación de los hábitosn.º 123, p. 19-23
 MAQUIEIRA, Lidia Susana: ¿Cómo aprenden los niños pequeños acerca de
 sus estados emocionales?n.º 124, p. 13-17

Buenas Ideas

HOVELLOS Planillo, Alfredo: Acompañar el llanto infantil: Amor y respeton.º 119, p. 28
 CONSEJO DE INFANCIA EN ANDALUCÍA: Piel con pieln.º 120, p. 24-25
 CLAUDIO, María José: De la Caja a la Casan.º 120, p. 26-27
 GONZÁLEZ, María del Mar; Urdiales, Rosario M.: El cuento de la rana Margaritan.º 121, p. 28
 DÍEZ, Sergio: El cuerpo como vehículo relacionaln.º 122, p. 26-27
 ARENCIBIA, M. Araceli: Domínguez, M. de los Ángeles; Herrera, Jiménez:
 Y tú... ¿quién eres?n.º 122, p. 28-30
 INFANCIA EN CASTILLA LA MANCHA: Proyeccionesn.º 123, p. 24
 SOTO, Carmen: Cuadros deliciososn.º 123, p. 25
 GRACIA, Maite: Materiales cotidianosn.º 124, p. 18

Escuela 3-6

ABEYÀ Lafontana, Elisabet: El largo camino de las emociones
 para llegar a la escuelan.º 119, p. 30-33
 NAVARRO, Lucía; Pedreño, Concepción: El espacion.º 119, p. 34-36
 MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: Un ratón en la clasen.º 120, p. 29-37
 ÁLVAREZ, Rosa; Jusú Ripodas, Camino: Las palabras silenciadasn.º 120, p. 38-41
 VAL, Janet: Espacio para el silencio; relaciones sensiblesn.º 121, p. 29-33
 MAJORAL, Silvia; Majoral, Xavier: Diseñar con y para los pequeñosn.º 121, p. 34-37
 CARRICAS, Idoia: ...y una obra de Miró se hizo fuente de conocimienton.º 122, p. 32-34
 ROMERA, M. Victoria: ¡Llega un bebé a casa!n.º 122, p. 35-40
 GAMBIN, Ana Belén; Morales, M. Cecilia: Los remedios de la abuelan.º 123, p. 33-39
 DÍEZ Navarro, Mari Carmen: Tomarse un respiron.º 123, p. 40-41
 AGUIRRE, Mercedes; Echevarría, Goiuri; Morillo Orozco, Nuria:
 El agua misteriosa y cercanan.º 124, p. 20-25
 LÍSTER, Eva; Yáñez, Natalia: La moto del maletero amarillon.º 124, p. 26-32

Infancia y Salud

RUEDA, Serafina: El cariñoso masaje a un bebén.º 120, p. 42-43
 ROMERA, M. Victoria: ¡Llega un bebé a casan.º 122, p. 35-40
 PHILLIPS, Asha: Límites que ayudan a crecer: diálogon.º 122, p. 41-44
 RIU, Imma: Besos y mordiscosn.º 124, p. 33-36

Infancia y Sociedad

ESSOMBA, Miquel Àngel: Cuerpo, cultura y pequeña infancian.º 119, p. 37-41
 GÓMEZ, Valentí: Las nuevas pantallasn.º 121, p. 38-41
 MARTÍNEZ, Susana: La internacionalización en la formaciónn.º 123, p. 37-41

Conversando con...

INFANCIA: Pepa Odenan.º 119, p. 42-44
 FABRÉS, Montserrat: Anna Tardosn.º 121, p. 42-44
 ALTÍMIR Sans, David: Sabater Pin.º 123, p. 42-44



Autores

ABEYÀ Lafontana, Elisabet: El largo camino de las emociones para llegar a la escuela núm. 119, p. 30-33

AGUIRRE, Mercedes: El agua misteriosa y cercana núm. 124, p. 20-25

ALTIMIR Sans, David: Sabater Pi núm. 123, p. 42-44

ÁLVAREZ, Rosa: Las palabras silenciadas núm. 120, p. 38-41

ARENCEBIA, M. Araceli: Y tú... ¿quién eres? núm. 122, p. 28-30

ARRIZBALAGA, Maider: Arte y movimineto núm. 123, p. 10-13

BELLO Tapia, Nancy: Crecer juntos escuchando y observando a los pequeños núm. 123, p. 15-18

BROGLI, Angela: Los lenguajes del trazo y del color núm. 121, p. 18-23

Los lenguajes del trazo y del color (II) núm. 122, p. 14-19

CARBONELL, Francesc: ¿Es posible un tratamiento intercultural de las fiestas tradicionales? núm. 120, p. 8-13

CARRICAS, Idoia: ...y una obra de Miró se hizo fuente de conocimiento núm. 122, p. 32-34

CLAUDIO, María José: De la Caja a la Casa núm. 120, p. 26-27

COLLINA Mosti, Graciela: El amanecer del lenguaje núm. 122, p. 10-13

COLS Clotet, Carme: Organizar y vivir los espacios exteriores núm. 120, p. 14-18

CONSEJO DE INFANCIA EN ANDALUCÍA: El Niño de las Pinturas núm. 119, p. 16-18

Piel con piel núm. 120, p. 24-25

Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (II) núm. 121, p. 4-8

CONSEJO DE INFANCIA EN ASTURIAS: Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (II) núm. 121, p. 4-8

CONSEJO DE INFANCIA EN CANARIAS: Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil núm. 120, p. 3-6

CONSEJO DE INFANCIA EN CANTABRIA: Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil núm. 120, p. 3-6

INFANCIA EN CASTILLA LA MANCHA: Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (y V) núm. 124, p. 4-9

INFANCIA EN CASTILLA LEÓN: Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (y V) núm. 124, p. 4-9

CONSEJO DE INFANCIA EN EUSKADI: Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil (III) núm. 122, p. 4-8

CONSEJO DE INFANCIA EN EXTREMADURA: Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil (III) núm. 122, p. 4-8

CONSEJO DE INFANCIA EN GALICIA: Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (IV) núm. 123, p. 4-8

CONSEJO DE INFANCIA EN NAVARRA: Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (IV) núm. 123, p. 4-8

DÍEZ Navarro, Mari Carmen: Tomarse un respiro núm. 123, p. 40-41

DÍEZ, Sergio: Un ambiente de experiencias y vivencias compartidas núm. 119, p. 20-24

El cuerpo como vehículo relacional núm. 122, p. 26-27

DOMÍNGUEZ, M. de los Ángeles: Y tú... ¿quién eres? núm. 122, p. 28-30

ECHEVARRÍA, Goiuri: El agua misteriosa y cercana núm. 124, p. 20-25

ESCUADERO, Juan María: Derecho a una buena educación, derecho a buenos maestros núm. 121, p. 10-16

ESSOMBA, Miquel Àngel: Cuerpo, cultura y pequeña infancia núm. 119, p. 37-41

FABRÉS, Montserrat: Anna Tardos núm. 121, p. 42-44

GALLIPATOS, Escuela Infantil: En nuestras palabras, en nuestros gestos núm. 122, p. 20-25

GAMBIÑ, Ana Belén: Los remedios de la abuela núm. 123, p. 33-39

GÓMEZ, Valentí: Las nuevas panatallas núm. 121, p. 38-41

GONZÁLEZ, María del Mar: El cuento de la rana Margarita núm. 121, p. 28

GRACIA, Maite: Materiales cotidianos núm. 124, p. 18

HERRERA, Jiménez: Y tú... ¿quién eres? núm. 122, p. 28-30

HUYELOS Planillo, Alfredo: Acompañar el llanto infantil: Amor y respeto núm. 119, p. 28

INFANCIA EN EUROPA: La educación infantil:
una perspectiva europea núm. 119, p. 4-9
Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil núm. 120, p. 3-6
Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (II) núm. 121, p. 4-8

Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil (III) núm. 122, p. 4-8

Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (IV) núm. 123, p. 4-8

Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (y V) núm. 124, p. 4-9

Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil (y V) núm. 124, p. 4-8

JUSUÉ Ripodas, Camino: Las palabras silenciadas núm. 120, p. 38-41

LÍSTER, Eva: La moto del maletero amarillo núm. 124, p. 26-32

MAJORAL, Sílvia: Diseñar con y para los pequeños núm. 121, p. 34-37

MAJORAL, Xavier: Diseñar con y para los pequeños núm. 121, p. 34-37

MAQUIEIRA, Lidia Susana: ¿Cómo aprenden los niños pequeños acerca de sus estados emocionales? núm. 124, p. 13-17

MARTÍNEZ, Susana: La internacionalización en la formación núm. 123, p. 37-41

MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: Un ratón en la clase núm. 120, p. 29-37

MORALES, M. Cecilia: Los remedios de la abuela núm. 123, p. 33-39

MORILLO Orozco, Nuria: El agua misteriosa y cercana núm. 124, p. 20-25

MOYA, Irene: La huerta Rigoberta núm. 121, p. 24-26

MUÑOZ, Carmen: Proyecto de arte: intersecciones núm. 120, p. 20-23

NAVARRO, Lucía: El espacio núm. 119, p. 34-36

OLESTI Calvet, Misericòrdia: Crecer juntos escuchando y observando a los pequeños núm. 123, p. 15-18

PEDREÑO, Concepción: El espacio núm. 119, p. 34-36

PHILLIPS, Asha: Límites que ayudan a crecer: diálogo núm. 122, p. 41-44

RITSCHER, Penny: Comer con todo detalle núm. 119, p. 25-27

Pensarlo de nuevo núm. 124, p. 10-12

Riu, Imma: Besos y mordiscos núm. 124, p. 33-36

ROMERA, M. Victoria: ¡Llega un bebé a casa núm. 122, p. 35-40

RUEDA, Serafina: El cariñoso masaje a un bebé núm. 120, p. 42-43

SÁNCHEZ, Lorena: La huerta Rigoberta núm. 121, p. 24-26

SOTO, Carmen: Cuadros deliciosos núm. 123, p. 25

TARDOS Marcelline, Anna: Formación de los hábitos núm. 123, p. 19-23

TRUEBA Marcano, Beatriz: El juego en la infancia: la hoguera de la vida núm. 119, p. 10-15

URDIALES, Rosario M.: El cuento de la rana Margarita núm. 121, p. 28

VAL, Janet: Espacio para el silencio; relaciones sensibles núm. 121, p. 29-33

YÁÑEZ, Natalia: La moto del maletero amarillo núm. 124, p. 26-32



Temas

Alimentación

RITSCHER, Penny: Comer con todo detallenúm. 119, p. 25-27

Comunicación

Riu, Imma: Besos y mordiscosnúm. 124, p. 33-36

Cotidianidad

RITSCHER, Penny: Comer con todo detallenúm. 119, p. 25-27

RITSCHER, Penny: Pensarlo de nuevonúm. 124, p.10-12

Derechos del niño

INFANCIA EN EUROPA: La educación infantil:
una perspectiva europeanúm. 119, p. 4-9

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN CANTABRIA, INFANCIA EN CANARIAS:
Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantilnúm. 120, p. 3-6

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN ASTURIAS, INFANCIA EN ANDALUCÍA:
Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (II)núm. 121, p. 4-8

Escudero, Juan María: Derecho a una buena educación,
derecho a buenos maestrosnúm. 121, p. 10-16

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN EUSKADI, INFANCIA EN EXTREMADURA:
Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil (III)núm. 122, p. 4-8

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN GALICIA, INFANCIA EN NAVARRA:
Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (IV)núm. 123, p. 4-8

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN CASTILLA LA MANCHA, INFANCIA EN CASTILLA LEÓN:
Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (y V)núm. 124, p. 4-9

Diversidad

DÍEZ, Sergio: Un ambiente de
experiencias y vivencias compartidasnúm. 119, p. 20-24

ESSOMBA, Miquel Àngel: Cuerpo, cultura y pequeña infancianúm. 119, p. 37-41

GALLIPATOS, Escuela Infantil: En nuestras palabras, en nuestros gestosnúm. 122, p. 20-25

ROMERA, M. Victoria: ¡Llega un bebé a casanúm. 122, p. 35-40

Educación

RITSCHER, Penny: Pensarlo de nuevonúm. 124, p.10-12

MAQUIEIRA, Lidia Susana: ¿Cómo aprenden los niños pequeños acerca de
sus estados emocionales?núm. 124, p. 13-17

Educación en el mundo

INFANCIA EN EUROPA: La educación infantil:
una perspectiva europeanúm. 119, p. 4-9

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN CANTABRIA, INFANCIA EN CANARIAS:
Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantilnúm. 120, p. 3-6

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN ASTURIAS, INFANCIA EN ANDALUCÍA:
Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (II)núm. 121, p. 4-8

Escudero, Juan María: Derecho a una buena educación,
derecho a buenos maestrosnúm. 121, p. 10-16

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN EUSKADI, INFANCIA EN EXTREMADURA:
Propuestas para una perspectiva europea de la educación infantil (III)núm. 122, p. 4-8

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN GALICIA, INFANCIA EN NAVARRA:
Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (IV)núm. 123, p. 4-8

INFANCIA EN EUROPA, INFANCIA EN CASTILLA LA MANCHA, INFANCIA EN CASTILLA LEÓN:
Propuesta para una perspectiva europea de la educación infantil (y V)núm. 124, p. 4-9

Educación especial

GALLIPATOS, Escuela Infantil: En nuestras palabras, en nuestros gestosnúm. 122, p. 20-25





Entrevistas

- INFANCIA: Pepa Ódena núm. 119, p. 42-44
- FABRÉS, Montserrat: Anna Tardos núm. 121, p. 42-44
- ALTIMIR Sans, David: Sabater Pi núm. 123, p. 42-44

Espacio

- MAJORAL, Sílvia; Majoral, Xavier: Diseñar con y para los pequeños núm. 121, p. 34-37

Estética

- CONSEJO DE INFANCIA EN ANDALUCÍA: El Niño de las Pinturas núm. 119, p. 16-18
- MUÑOZ, Carmen: Proyecto de arte: intersecciones núm. 120, p. 20-23
- ARRIZABALAGA, Mainer: Arte y movimiento núm. 123, p. 10-13

Fiestas tradicionales

- CARBONELL, Francesc: ¿Es posible un tratamiento intercultural de las fiestas tradicionales? núm. 120, p. 8-13



Formación

TARDOS Marcelline, Anna: Formación de los hábitosn.º. 123, p. 19-23

Historia

ABEYÀ Lafontana, Elisabet: El largo camino de las emociones para llegar a la escuelan.º. 119, p. 30-33

Infancia

INFANCIA EN EUROPA: La educación infantil: una perspectiva european.º. 119, p. 4-9
 TRUEBA Marcano, Beatriz: El juego en la infancia: la hoguera de la vidan.º. 119, p. 10-15
 CONSEJO DE INFANCIA EN ANDALUCÍA: El Niño de las Pinturasn.º. 119, p. 16-18
 ÁLVAREZ, Rosa; Jusué Ripodas, Camino: Las palabras silenciadasn.º. 120, p. 38-41
 RUEDA, Serafina: El cariñoso masaje a un bebén.º. 120, p. 42-43
 COLLINA Mosti, Graciela: El amanecer del lenguajen.º. 122, p. 10-13
 BELLO Tapia, Nancy; Olesti Calvet, Misericòrdia: Crecer juntos escuchando y observando a los pequeñosn.º. 123, p. 15-18

Informática

MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: Un ratón en la clasenúm. 120, p. 29-37

Interculturalidad

CARBONELL, Francesc: ¿Es posible un tratamiento intercultural de las fiestas tradicionales?núm. 120, p. 8-13

Juego

TRUEBA Marcano, Beatriz: El juego en la infancia: la hoguera de la vidanúm. 119, p. 10-15

Lengua

CARRICAS, Idoia: ...y una obra de Miró se hizo fuente de conocimientonúm. 122, p. 32-34

Lenguaje

NAVARRO, Lucía; Pedreño, Concepción: El espacionúm. 119, p. 34-36
 COLLINA Mosti, Graciela:
 El amanecer del lenguajenúm. 122, p. 10-13

Maestros

ESCUADERO, Juan María: Derecho a una buena educación, derecho a buenos maestrosnúm. 121, p. 10-16
 Díez Navarro, Mari Carmen: Tomarse un respironúm. 123, p. 40-41
 RITSCHER, Penny: Pensarlo de nuevonúm. 124, p.10-12

Naturaleza

COLS Clotet, Carme: Organizar y vivir los espacios exterioresnúm. 120, p. 14-18
 MOYA, Irene; Sánchez, Lorena: La huerta Rigobertanúm. 121, p. 24-26
 ALTIMIR Sans, David: Sabater Pinúm. 123, p. 42-44

Observación

BELLO Tapia, Nancy; Olesti Calvet, Misericòrdia: Crecer juntos escuchando y observando a los pequeñosnúm. 123, p. 15-18
 AGUIRRE, Mercedes; Echevarría, Goiuri; Morillo Orozco, Nuria:
 El agua misteriosa y cercananúm. 124, p. 20-25

Organización escolar

DÍEZ, Sergio: Un ambiente de experiencias y vivencias compartidasnúm. 119, p. 20-24
 MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: Un ratón en la clasenúm. 120, p. 29-37
 BROGLI, Angela: Los lenguajes del trazo y del colornúm. 121, p. 18-23
 BROGLI, Angela: Los lenguajes del trazo y del color (II)núm. 122, p. 14-19
 AGUIRRE, Mercedes; Echevarría, Goiuri; Morillo Orozco, Nuria:
 El agua misteriosa y cercananúm. 124, p. 20-25
 LÍSTER, Eva: Yáñez, Natalia: La moto del maletero amarillonúm. 124, p. 26-32

Pedagogía

ABEYA Lafontana, Elisabet: El largo camino de las emociones para llegar a la escuela .núm. 119, p. 30-33
 INFANCIA: Pepa Odenanúm. 119, p. 42-44
 FABRÉS, Montserrat: Anna Tardosnúm. 121, p. 42-44
 TARDOS Marcellne, Anna: Formación de los hábitosnúm. 123, p. 19-23
 Díez Navarro, Mari Carmen: Tomarse un respironúm. 123, p. 40-41

Plástica

BROGLI, Angela: Los lenguajes del trazo y del colornúm. 121, p. 18-23
 VAL, Janet: Espacio para el silencio; relaciones sensiblesnúm. 121, p. 29-33
 BROGLI, Angela: Los lenguajes del trazo y del color (II)núm. 122, p. 14-19
 CARRICAS, Idoia: ...y una obra de Miró se hizo fuente de conocimientonúm. 122, p. 32-34

Proyectos

NAVARRO, Lucía; Pedreño, Concepción: El espacionúm. 119, p. 34-36
 MUÑOZ, Carmen: Proyecto de arte: interseccionesnúm. 120, p. 20-23
 MOYA, Irene; Sánchez, Lorena: La huerta Rigobertanúm. 121, p. 24-26
 VAL, Janet: Espacio para el silencio; relaciones sensiblesnúm. 121, p. 29-33
 MAJORAL, Sílvia; Majoral, Xavier: Diseñar con y para los pequeñosnúm. 121, p. 34-37
 ROMERA, M. Victoria: ¡Llega un bebé a casa!núm. 122, p. 35-40
 GAMBIÑ, Ana Belén; Morales, M. Cecilia: Los remedios de la abuelanúm. 123, p. 33-39

Psicología

ÁLVAREZ, Rosa; Jusué Ripodas, Camino: Las palabras silenciadasnúm. 120, p. 38-41
 ROMERA, M. Victoria: ¡Llega un bebé a casa!núm. 122, p. 35-40
 PHILLIPS, Asha: Límites que ayudan a crecer: diálogonúm. 122, p. 41-44
 MAQUIEIRA, Lidia Susana: ¿Cómo aprenden los niños pequeños acerca de sus estados emocionales?núm. 124, p. 13-17

Psicomotricidad

ARRIZBALAGA, Mainer: Arte y movimientonúm. 123, p. 10-13

Relación con padres

GAMBIÑ, Ana Belén; Morales, M. Cecilia: Los remedios de la abuelanúm. 123, p. 33-39

Salud

RUEDA, Serafina: El cariñoso masaje a un bebénúm. 120, p. 42-43
 ROMERA, M. Victoria: ¡Llega un bebé a casa!núm. 122, p. 35-40
 PHILLIPS, Asha: Límites que ayudan a crecer: diálogonúm. 122, p. 41-44
 RIU, Imma: Besos y mordiscosnúm. 124, p. 33-36

Sociedad

ESSOMBA, Miquel Àngel: Cuerpo, cultura y pequeña infancianúm. 119, p. 37-41
 GÓMEZ, Valentí: Las nuevas panatallasnúm. 121, p. 38-41
 LÍSTER, Eva: Yáñez, Natalia: La moto del maletero amarillonúm. 124, p. 26-32