

REVISTA DE LA  
ASSOCIACIÓ DE MESTRES  
ROSA SENSAT

# in-fan-cia

NOVIEMBRE/DICIEMBRE

1992

educar de 0 a 6 años



16

# PADRES

de alumnos

## La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Cometas
- Cuentos

Y todo lo que quieras  
porque la revista LA HACES TU

Participa en tu APA

ENVIAR A:



Puerta del Sol, 4 - 6 A  
28013 MADRID  
Tels (91) 531 02 48  
522 01 62 531 15 02  
Fax: (91) 521 73 92

### BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre

Dirección

Población

Provincia

SUSCRIPCION ANUAL

En todo el territorio nacional

- Otros países de la CEE

Restantes países

C.P.

Teléfono

1.500 ptas.

1.800 ptas.

2.100 ptas.

### Para domiciliar en Banco

Banco Caja

Agencia

Dirección

Población

Provincia

Numero de cuenta

Titular

Señores: Agradecere que, con cargo a mi cuenta atiendan el recibo anual que les presente PADRES DE ALUMNOS por la suscripción anual a esta revista

En \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Firma

Página abierta: EL CUENTO DE ROCÓTE Y EL CARRIZAL/Marisa Mellado	2
Educación de 0 a 6 años: EL FOLKLORE EN LA INFANCIA/Arturo Medina	4
Educación de 0 a 6 años: EL RASTRILLO-/Trinidad Ferrero	8
Escuela 0-3: LA MÚSICA EN LA INFANCIA/Montserrat Figueras	12
Escuela 0-3: TODOS SOMOS DIFERENTES/Annette Dreier y Ilona Voight-Buchholz	14
Buenas Ideas: EL CALENDARIO COMO REGALO	20
Escuela 3-6: MEMORIA Y APRENDIZAJE (II)/Nadia Meini y Daniela Quaresmini	21
Escuela 3-6: LAS FIESTAS Y LA EDUCACIÓN INFANTIL/Antonio Rodríguez	25
Infancia y Sociedad: EFECTOS PSICOLÓGICOS DEL DIVORCIO EN LA INFANCIA/H.R. Schaffer	27
Infancia y Sociedad: DE ANTAÑO... SUMMERHILL: PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN. ALEXANDER NEILL: LA MASTURBACIÓN/Josep González-Agàpito	29
Infancia y Salud: ¿MI SALUD? BIEN, GRACIAS/Jaume Cela	31
Infancia y Salud: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD/Isabel Guibourg	35
Érase una vez: LA RAPOSA Y EL SARDINERO/Paloma de Pablo	38
Informaciones	40
Índice de 1992	41
Ojeada a revistas	46
Biblioteca	48

## CRISIS ECONÓMICA Y PACTO SOCIAL

Se habla de crisis, crisis económica, la sentimos en nuestra propia casa, con aquel agricultor pensar de que también la tenemos en Europa, la casa de muchos, quizá precisamente porque ahora puede llegar a ser la casa de todos. Bien seguro que habrá de superarse esta crisis, por el bien de todos, y que superarla comporta sacrificios por parte de todos. Pero hay que decir que, cuando oímos hablar de crisis y de sacrificios al lado de las niñas y niños pequeños, nos ponemos a temblar.

Y no es porque, como educadores, no valoremos el poder educativo de la austeridad; estamos curtidos en el aprovechamiento imaginativo de recursos escasos. Pero un sector que todavía anda falto de los recursos indispensables teme más bien otra consecuencia de la crisis, una vieja dinámica.

A menudo, siempre que no se ha intervenido para reorientar el proceso, las crisis económicas han perjudicado más a los más débiles; y no cabe duda de que niños pequeños y mujeres son todavía grupos débiles en nuestra sociedad. Desde *in-fan-cia* querriamos reclamar más atención para estos dos grandes e infravaiorados grupos-sociales.

Sin duda, es necesario pedir a las diversas Administraciones, la central, la autonómica, la local, que los ajustes presupuestarios sean justos; justos con aquella justicia que no se limita a defender las cosas como son sino a procurar que sean mejores, que todos puedan ejercer el derecho a una vida digna.

Pero esta misma justicia social, que para salir de la crisis reclamamos de las Administraciones, nos la hemos de haber exigido y la hemos de exigir a todos, como agentes sociales que somos todos. Es precisa la participación de sindicatos, empresarios, centros de opinión y de participación ciudadana, a fin de que puedan definirse las medidas adecuadas, y en un clima de consenso, de pacto social.

Es preciso el mismo pacto, el mismo consenso, y entre todos los mismos agentes, desde la Administración más potente a la más pequeña Asociación de padres, para que la crisis no afecte a los más débiles y para que las medidas correctoras de la crisis no aumenten las diferencias, sino que, por el contrario, las reduzcan, compensen las desigualdades sociales. Repetimos que no se trata de rechazar la austeridad, sino de querer aplicarla con sentido de justicia, ajustada precisamente a las nuevas situaciones que la crisis puede crear en determinados sectores de niños pequeños y mujeres, para encontrar para unos y otras las adecuaciones y las nuevas ofertas de servicios, siempre de calidad.

Reunir todos los recursos y dedicarlos a implementar un plan no supone gastar más, sino poder gastar mejor. Es preciso en cada caso un plan coherente de atención a la demanda, con las medidas y los recursos posibles situados en el calendario. La Comunidad de Madrid, haciendo el plan de Educación Infantil con el Ministerio y los Ayuntamientos, ha ofrecido un modelo que deseáramos que nuestras fuerzas sociales ayudasen a realizar a nuestras Administraciones.

### Edición y Administración:

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271  
08008 Barcelona.  
Teléf. 237 07 01.  
Fax 415 36 80.

### Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES

Dirección General de  
Protección Jurídica del Menor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y  
CIENCIA

Acción positiva de la Red Europea de  
Modelos de Atención a la Infancia.

**Dirección:** Irene Balaguer y Francesca Majó. **Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Mercè Marlès. **Consejo de Redacción:** Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferran Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa. **Consejos Autonómicos:** **Andalucía:** Manuel Acevedo, M<sup>a</sup> Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Rafael Pérez, Francisco Rey, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro; **Castilla-La Mancha:** Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco; **Castilla León:** Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero; **Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbautua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; **Extremadura:** Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; **Galicia:** M<sup>a</sup> Luisa Abad, Clara Agra, M<sup>a</sup> Isabel Aguilar, Charo Belda, Adoración de la Fuente; **Madrid:** Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Teresa Pérez, Lutgarda Reig; **Murcia:** Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. **Comité Asesor:** Roser Gómez, Teresa Majem, Roser Ros, Rosa M. Securan.

## El cuento de Rocote y El Carrizal

El Carrizal representa muchas cosas para mí, desde todos los puntos de vista; el afectivo, pues fue el pueblo donde me crié, hasta quedar sus costumbres, sus fenómenos climáticos y todo lo que le rodeaba afincados en mí.

Gracias a la gran capacidad de observación que tienen los niños, fueron quedando en mí todos estos aspectos desde pequeña. De entre mis cuentos, éste es mi preferido, por lo que les ha gustado a mis alumnos durante mi trayectoria escolar. Espero que a mis compañeras, al igual que a mí, les aporte sugerencias para trabajar, en otros cuentos de su entorno o vivencias; con todos aquellos recuerdos que guardamos de nuestra infancia.

Este Cuento está basado en hechos casi reales, aunque se le ha añadido algo de fantasía; si no, no sería un Cuento.

### Cuento

Érase una vez un pueblecito muy bonito, con las casitas de colores, su escuela, su plaza y su iglesia. Se llamaba El Carrizal.

Pues bien, os contaré una historia que pasó allí hace mucho tiempo.

En este pueblo había un vendedor de periódicos. Era muy pobre, pues apenas ganaba dinero para mantener a su familia. Con los periódicos que vendía, daba de comer a su madre y a sus hermanas.

Todas las mañanas, cuando Rocote<sup>1</sup>, que

así se llamaba este muchacho, vendía el periódico, observaba que las gentes de su pueblo estaban muy tristes: las mamás iban a la compra muy tristes y los papás marchaban a arar las tierras también muy tristes, y no digamos nada de los niños del Carrizal, iban al Colegio tristísimos...

Rocote pensó que, en su pueblo, con lo bonito que era, no debía estar así la gente, y se dijo: -esto es porque no tenemos flores-. Pensó, pensó, pensó y pensó que no pasaría ni un día más; sin dudarlo, a la mañana siguiente, cogió una servilleta y metió un trozo de queso blanco y otro trozo de pan bizcochado, que era lo único que tenía, y, cuando empezó a cantar el gallo, o sea, al amanecer, se puso en camino a otro pueblo vecino llamado Ingenio, donde había un sabio; el sabio Valerón<sup>2</sup> era un anciano que lo sabía todo. Y él le daría la solución a su problema.

Empezó a andar, andar y andar y andar... Y cuando ya estaba el sol en todo el cielo, era el mediodía. Tuvo hambre y comió su queso y su bizcocho, siguió caminando, todo cuesta arriba, porque Ingenio es un pueblo que está metido entre montañas, no como El Carrizal, que da al mar.

Rocote empezó a sudar y sudar... Camina que te camina, se encontró con un pozo, el Pozo de la Esperanza<sup>3</sup>. Rocote tenía mucha sed y le dijo al pocero:

-Pocero, por favor, ¿me podría dar un poco de agua?

-¿Y con qué me pagarás? -le contestó el pocero.

Rocote metió las manos en sus bolsillos y no sacó nada.

-No tengo, soy pobre.

-¿Y cómo vas de viaje sin dinero? -dijo el pocero.

-Es que voy a ver al sabio Valerón para que me dé la solución, pues mi pueblo se va a morir de tristeza. Todo el mundo vive allí muy triste...

Entonces el pocero lo pensó mejor y se dijo: -¡Es un chico valiente!-

-Bebe todo este vaso que te voy a dar, te dará fuerza y valor, pues te vas a encontrar con muchos contratiempos, pero esta agua te dará valor.

Rocote bebió y le dio las gracias al pocero del Pozo de la Esperanza y se puso andar y andar...

Cuando ya se divisaban las torres de la Iglesia de Ingenio, Rocote se puso muy contento, pero, de repente, oyó unos ladridos muy fuertes y profundo, ¡guau, guau, guau, guau, guau!

Rocote temblaba, a la entrada del pueblo había tres bardinos<sup>4</sup>, perros que cuidaban el pueblo. Uno era negro como la noche, otro marrón como el chocolate y el más pequeñito de los tres era blanco como la espuma.

-¡Guau, guau! Nos lo comeremos -dijo el negro.

-Sí, sí, sí, eso, nos lo comeremos -dijo el marrón.

Pero el blanco, el más chiquitito de los tres, dijo: -Primero le preguntaremos que qué le trae por aquí-

-¿Qué haces en nuestro pueblo?

-No me hagáis nada, por favor, es que, en mi pueblo, está todo el mundo muy triste y voy a consultar al sabio Valerón, pues quiero que El Carrizal sea un pueblo feliz -contestó Rocote temblando.

Los tres perros consultaron entre ellos y al final dijeron:

-Bueno, te dejaremos pasar con una condición: antes que se oculte el sol, o sea, al atardecer, tendrás que estar aquí, en las afueras, pero, cuando llegue la noche, tendrás que irte, si no, te comeremos.

Rocote dijo que sí, y se puso a caminar por las calles de Ingenio, que eran todas empinadas cuesta arriba. Por la calle, a las puertas de las casas, había muchas señoras -caldando-, que era un trabajo muy típico de aquel pueblo, mucha gente vivía de eso. Rocote les dio los buenos días y les preguntó:

-¿Señoras saben ustedes dónde vive el sabio Valerón?

-Sí, pequeño. ¿Ves aquella casita que tiene tejas y un árbol a la derecha? Allí es.

-Muchas gracias -dijo Rocote.

Cuando ya estaba en la puerta, Rocote sentía un ruido en el pecho, su corazón latía muy fuerte.

Tocó tres veces y, de pronto, se oyó una voz muy agradable:

-Pasa, empuja la puerta.



¡Oh, qué vio Rocote! Un anciano con una barba muy larga y pelo cano, rodeado de libros por todas partes, una biblioteca desde el suelo hasta el techo... Libros y más libros... Rocote ni hablaba de lo emocionado que estaba.

—Y bien —contestó el sabio—. ¿Qué quieres, pequeño?

Rocote le contó lo que pasaba en su pueblo:

—Mi pueblo se muere de tristeza. ¿Sabes darme tú la respuesta?

—Tu pueblo está así porque no conoce las flores<sup>5</sup> y, si éstas no están, no dan color, ni perfume, ni tampoco os visitan las mariposas, ni los pájaros...

Rocote, que escuchaba encandilado sus dulces y sabias palabras, le preguntó que qué tenía que hacer.

—Coge un saco vacío y entra en la otra habitación. Verás muchos sacos: con semillas. Coge de cada semillas dos, una y dos. Cuando llegues a tu pueblo, ve a visitar a tu profesor y le das el saco. Con él y con los niños, plantaréis en la plaza, y por todo el pueblo, y, cuando llegue la primavera, vendrán pájaros de todos los países. Y verás como la gente, al ver tantos colores, los perfumes y los cantos de los pájaros, volverá a reír y a ser un pueblo feliz.

Rocote así lo hizo. Llenó el saco con las semillas y le dio las gracias al sabio Valerón. Y, como el saco le pesaba mucho, lo echó a

rodar, ya que las cosas cuesta abajo van rodando y rodando...

Cuando llegó a la salida, Rocote iba muy contento, pues aún faltaba para que se ocultase el sol.

Allí estaban los perros.

—Con qué vais a regar esas semillas —le dijeron.

A Rocote se le entristeció el rostro.

¿Es verdad? Si mi pueblo tampoco tiene agua. La fuente está seca.

Los tres perros, que ya se habían hecho amigos de Rocote al verlo tan valiente y tan bueno, le dijeron:

—No te preocupes. Mira, deja aquí el saco, no lo puedes llevar contigo, pues pesa y cuesta arriba no rueda, nosotros te lo cuidaremos. Vete a hablar con el alcalde. Pero no te entretengas, acuérdate: antes de que llegue la noche, tienes que estar aquí.

Rocote así lo hizo, corría tanto que parecía que hacía viento.

Llegó al ayuntamiento, donde está el alcalde. Un guardia lo dejó pasar, y, cuando estuvo delante del alcalde, un señor grueso y calvo, a Rocote le temblaba la voz, pues era muy importante y él un simple vendedor de periódicos.

Le contó lo que ocurría y todo lo que había pasado hasta encontrar al sabio Valerón. Después de escucharlo, el alcalde se quedó pensativo y dijo:

—¡Lo que no han hecho los mayores, lo ha hecho un pequeño por amor a su pueblo!

Desde hoy tendrás agua en tu pueblo y no os faltará jamás.

Rocote no se lo podía creer. Después de dar las gracias, corría, corría, pues ya el Sol quería ocultarse por las montañas.

Recogió su saco de semillas y se despidió de sus amigos los perros.

Rodando su saco, corría, corría. Al pasar por el pocero, el saludó:

—¡Adios, pocero! No me puedo entretener, quiero llegar pronto al Carrizal, pero te dejaré una semilla, para que la plantes al lado del pozo.

Dice la historia que, después de muchos años, salió un rosal de aquella semilla, y que daba las rosas más bonitas que jamás se hubieran visto.

Nada más llegar al Carrizal, Rocote visitó al profesor y le contó todo lo que le había ocurrido y le había dicho el sabio Valerón. El maestro, con los niños y Rocote, se dedicó a plantar todas las semillas y regarlas con el agua de la fuente.

Pasó el tiempo y llegó la primavera. Todo El Carrizal se envolvió en un arco iris de colores y perfumes que nada más abrir las ventanas lo llenaban todo.

Las casas estaban preciosas, con sus macetitas de todos los colores. Las niñas hacían guirnaldas de flores y se adornaban el pelo con ellas.

Todo el mundo reía, reía, reía.

Y, a partir de aquel momento, la gente fue más feliz.

A Rocote le compraban más periódicos y tenía para alimentar a su familia, y era muy feliz viendo a su pueblo feliz.

**Inma Serrano**

#### Notas

1. Diminutivo de Roque, forma muy común en las Islas Canarias.
2. Apellido Canario muy común en esta parte de las Islas.
3. La *escasez de agua* es algo propio en todas las islas, pero más en el sur: llueve menos, es más árido, los vientos alisios trasladan las nubes y hace más calor, por lo tanto deja de llover. El agua proviene de los pozos, es muy cara y muy apreciada. En mi infancia no había agua de abastos y había que ir a buscarla a los pozos; uno famoso era el de la Esperanza. Las mujeres la llevaban en unas ánforas de barro, chatas, llamadas *tallas*. El *ganigo* es un vaso de barro en que los aborígenes guanches bebían para festejar la paz. *Molinos de viento*: Como hay cantidad de viento, casi todo el año, funcionan para moler el millo (maíz), de donde sacan el gofio. *Casas sin tejados*, porque, como no llueve, no los necesitan. Suelen estar pintadas de colores. Las antiguas, que estaban hechas de barro, sí que tenían tejado, pero son muy pocas las que quedan.
4. *Perros bardinós*: propios de estas islas, sirven como guardianes. Ahora los están cuidando mucho, pues están en peligro de extinción.
5. Flores más conocidas allí: Belindros (geranios), piteras, esterlizias, tuneras, antulios, ahulaga, rosas, calas, alhelies.



*Niñas y niños poseen un penetrante instinto del ritmo.*



educar de 0 a 6

## EL FOLKLORE EN LA INFANCIA

ARTURO MEDINA

Por su espontaneidad, por su aprendizaje no impuesto, por su carencia de artificio, por su donaire, el folklore –y en nuestro caso, el oral– es algo así como la infancia incontaminada de la literatura culta. No es difícil, pues, establecer relaciones de afinidad entre el transparente primitivismo de la poesía tradicional anónima y la claridad, frescura y llaneza del alma del niño, tan propicio a actuar sin ataduras, tan gustoso de lo diáfano en sus preferencias en el color, en la forma, en el sonido... Es congruente con estas verdades el que Gabriela Mistral, maestra y poetisa, sabedora amorosa de niños y de versos, pudiera asegurar que «la poesía infantil más válida, o la única válida, sería la popular y propiamente el folklore.»<sup>1</sup> Pensando nosotros exclusivamente en manifestaciones orales y con planteamientos de adhesión o desapego a esas creaciones por parte del niño, cabría preguntarse hasta qué punto el niño es medianamente consciente de la lírica palpitación y del embrujo poético que emanan de tales invenciones. Dirimir la cuestión en binómico dilema, sería, por simplista, incorrecto. Gabriel Celaya –de nuevo, otro poeta– afirma que «los niños poseen un sentido de esa magia verbal que, al margen de toda significación lógica, yace en las entrañas del lenguaje y que la poesía pura reclama.»<sup>2</sup> Ciertamente. El niño dispone de un penetrante instinto para el ritmo, de una facilidad pasmosa para dejarse llevar –él también arrebatado ritmo– por estos centelleantes desatinos, por estas elementales sonoridades de los cantos populares.

El primer contacto con la creación popular lo va a tener el niño –cuando lo tiene– a través de la audición de breves textos acompañados en suaves cadencias musicales. Nos estamos refiriendo, naturalmente, a las **canciones de cuna**. En las nanas el niño es sujeto meramente receptivo. Es la madre quien canta y guía, quien mece y dispone. En las nanas, únicamente dos personas: el hijo y la madre. Y como lazo de unión, la cancioncilla, parte integrante de ese «manto sonoro» con que la madre en borboteante, sostenida charla envuelve al hijo. La canción de cuna es como una danza esbozada, levísima, ritual, apenas grávida, que toma cuerpo acompañado en el regazo materno. De asunto en apariencia monocorde, presenta, no obstante, sorprendentes matizaciones, ricas variantes sobre el mismo tema: dormir al niño que no quiere dormir. Y para ello, el adelgazado texto soporte –¿soporte?, ¿quién a quién?– de una melancólica melodía, de ámbito reducido, adormecedora. O sin letra alguna, ya que el sólo bisbeo de la música de compases y de silencios prolongados, junto al tenue balanceo de los brazos maternos, o de la cuna, es suficiente para que el niño concilie relajado el sueño. Inventada por mujeres, ideada para ser salmodiada por mujeres, la nana es canto universal, porque universal es el sentimiento que la informa. Y su vigencia como canción arrulladora obligada corre paralela a etapas determinadas de la evolución del lenguaje infantil, la de los monólogos lálcos, vocalizaciones silábicas y palabras imitativas, a partir de cuya eclosión el niño pasa a realizar dos actividades básicas para su desarrollo: el hablar y el caminar.

A incentivar y desenvolver ambas contribuyen –si es que son practicados– los entretenimientos folklóricos que venimos llamando **juegos de los primeros años** y que completan, por el lado de un jovial dirigismo, a los que representan las incitaciones instintivas de correr, brincar, arrastrar, empujar, lanzar un objeto... En los juegos populares confluyen los retozos del pequeño, la voz y la ayuda del adulto, el lenguaje incipiente del niño, el semitonado de las letras, el golpeteo en ocasiones de las palmas... cabalgadas sobre las piernas de los mayores –*Arre, borriquito...*–, giro de la mano con flexiones de los dedos –*Cinco lobitos...*–, palmoteos acariciadores en las mejillas –*Misinito, coloradito...*–, gestos provocadores de cosquillas y de risas –*Fui a la carnicería...*–, etc. etc. Juegos en los que, al igual que en las canciones de cuna, son la madre –o quien la reemplace– y el bebé los dos sujetos intervinientes. Juegos estos o que simultanean o que abocan acto seguido a otros juegos unipersonales y solitarios. Aquello a los que aludió García Lorca en conferencia memorable: «No tenemos más que estudiar sus primeros juegos, antes de que se turbe de inteligencia, para observar qué belleza planetaria los anima, qué simplicidad perfecta y qué misteriosas relaciones descubren entre cosas y objetos que Minerva no podrá descifrar. Con un botón, un carrete de hilo, una pluma y los cinco dedos de su mano construye el niño un mundo difícil cruzado de resonancias inéditas que cantan y se entrechocan, con alegría que no ha de ser analizada.»<sup>3</sup> Tercian ya las operaciones simbólicas del pensamiento. El niño, el niño pequeño en el universo tropológico en el que se halla inmerso, rey de sí



La canción de cuna es un manto sonoro.

mismo, transfigura su realidad inmediata. Una caja de zapatos es un coche tirado por caballos, un palo es un árbol, un papel que revolotea es un pájaro, el dedo pulgar, el gordito que se comió el huevo...

Pronto, en cuanto el niño alcanza suficiente dominio lingüístico, se le ha encarrilado su capacidad motriz y le han emergido nítidamente las tendencias socializadoras, el niño en soledad da paso a los juegos colectivos. Atemperará entonces su voluntad a voluntades ajenas, y sus ademanes y empeños se ensambalarán con los modales y apremios de sus compañeros de juego. En este aspecto de aglutinación y coordinación, los **juegos de corro** con canciones son los más significativos. -Las pausas de la melodía, el redondo equilibrio del círculo -simbólico y mágico-, el tono comúnmente ceremonioso, los gestos y las posturas, la asimilada disciplina, las posibilidades de elección amistosa... hacen propio de las niñas estos juegos. O niños y niñas hasta el mismo comienzo de la edad escolar.<sup>4</sup> Los juegos de corro son, además, por la estructura formal de la colocación de los jugadores, un acomodaticio enmarque para los más variados juegos. -*La gallina ciega, A la zapatilla por detrás, Esta es la llave de Roma, Martín Señor...*- Los **juegos de filas** apropiados para estos años son aquellos en que los niños, colocados en hilera y acompañándose de canciones, serpentean despaciosamente los desplazamientos... Recorridos que no conducen a ningún sitio. O lentas marchas para atravesar el arco que levantan los brazos de dos jugadores -*A la víbora / a la víbora de la mar / por aquí podéis pasar.*

De los múltiples juegos que solicitan del niño, no el acento reposado, acordado, de los juegos anteriores, sino rapidez, agilidad, espacios idóneos para libremente moverse... destacaríamos los **juegos de perseguir** -*El escondite*-, los **de correr y saltar**, los **de ir y venir**... Algunos con adivinanzas acerca de quién golpeó o pellizcó -*Juan Gil, / que yo lo vi...*- Otros, con formulillas para iniciar o articular el juego -*Tilín, tilín...*- De **juegos con instrumentos** serían adecuados ciertas clases de rayuela, de chinatas, de canicas..., que no demandan excesiva pericia. De los **sedentarios**, esto es, de los que precisan poca movilidad y que se ejecutan en reducidos espacios, señalaríamos **juegos de averiguación** -*Veo, veo...*-, **de imitación** -*Las estatuas, Los oficios...*- Tienen cabida -como no- en esta temprana edad invenciones populares en las que la palabra es el santo y seña de la actividad lúdica. Un espectro bastante amplio acogería aseguibles acertijos -*Blancos son, / las gallinas los ponen, / con aceite se fríen / y con pan se comen.*-, ensalmos y retahílas para los más peregrinos deseos -*Sana, sanica..., Pin, pin, / zamarracatín...*-, sueltos trabalenguas -*Paseo, paseo / que me mareo...*- No soslayamos tampoco la presencia del niño, si bien muy en segundo plano, en **canciones corales**. Tales, por ejemplo, en villancicos y aguinaldos, poesía navideña, familiar, subrayada con zambombas e instrumentos de percusión y modulada con música, las más de las veces, briosa y jaranera.

Y los **cuentos**. El niño frente al relato. El niño, anhelante, fascinado con la

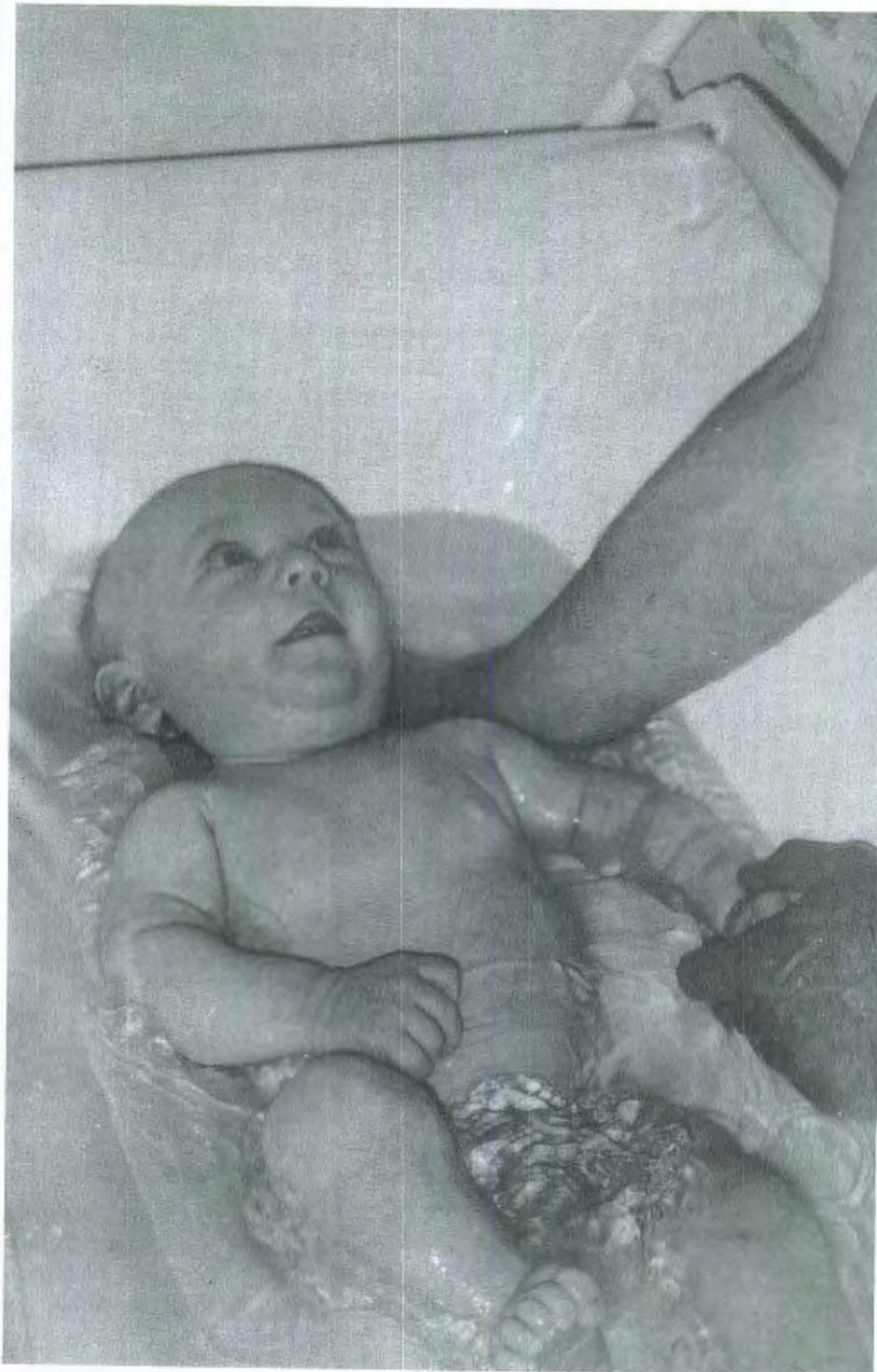
voz, los ademanes y la mirada del narrador. Para el niño pequeño -e incluso para estadios posteriores- el cuento contado, antes que leído. Muy bien contado, se sobreentiende. Cualquier relato atrae al máximo el interés de estos niños, inflamados de curiosidad, atentísimos a la peripecias, intolerantes con cualquier modificación que perciban en narraciones ya escuchadas y nuevamente repetidas. El folklore es venero impresionante de cuentos realistas, maravillosos, de animales... En ellos al oyente infantil le sobra toda posible explicación. Lo que se recaba de la narración es acción, el transcurrir vertiginoso de los acontecimientos. Actitud que es acorde con los comportamientos vitales del niño, atenido, más que a la reflexión, a la improvisación y a los impulsos primarios. El esquematismo, la condensación argumental, la ausencia de lo superfluo, como notas distintivas de los cuentos populares, encuentran semejanza en la escueta adición enumerativa de ciertos juegos de los primeros años -*Este chiquito / compró un huevo, / este flaco lo preparó, / este largote trajo la sal...*- O en los **cuentecillos acumulativos**, similares a los cantos colectivos de suma de elementos -*Estaba la rana sentada / cantando debajo del agua...*- En parecida onda de concisión reseñaríamos los **cuentos de nunca acabar** y los **cuentos breves**. Aquellos, repetidores de ingenuas artimañas, cuya ilación monótona, cansina, termina como en las nanas, pero con incomparable peor estilo, por amodorrar al niño. Los cuentos breves son expuestos en un par de frases con frecuencia rimadas y con las que, nada más empezar la narración, ya la han concluido -*El cuento del gallo pelado / que ya se ha acabado.*-

Volviendo a las narraciones al uso, los **cuentos realistas** son relatos que se atienen a la cotidianidad, aunque es una cotidianidad alterada por algún suceso insólito, no corriente. Al igual que en los **cuentos de animales**, en los que los irracionales se comportan al modo de los humanos, los cuentos realistas buscan sobre todo provocar la sorpresa y la hilaridad, estados bien corrientes de la sensibilidad infantil. Por otros derroteros, asimismo legítimos, los **cuentos maravillosos** encajan plenamente en las reacciones y complacencias del niño. En los cuentos maravillosos la sincronización de los componentes fantásticos con la bipolarización de personajes y escenarios unidimensionales, junto a la exaltación de las potencias positivas concitan en el niño sentimientos solidarios, entusiasmos admirativos, repudios excluyentes. El niño se siente integrado en estas narraciones, puesto que en ellas encuentra respuestas a sus interrogantes existenciales -soledad, temores, incertidumbres, necesidad de atenciones y de cariño...-, que se le irán ahormando en el devenir de las incidencias de la fábula, y especialmente en los finales, felices, con la victoria del héroe, la derrota de las fuerzas del mal y el triunfo de los representantes del bien, de la belleza y de la justicia. Un todo cerrado, estos cuentos populares se encuadran sintácticamente con estereotipos que puntualizan la iniciación o el desenlace de la narración -*Érase una vez..., Érase que se era..., Allá por los tiempos...*-, son evanescentes pórticos por donde el niño penetra en el misterio que emana del discurso narrativo, y cuyo remate se

acentúa con expresiones categóricas -Y colorín colorado / este cuento se ha acabado. Y como dice Don Pepín / este cuento llegó a su fin.- que marcan con rotundidad el acabamiento, y con él, la afloración del alivio al poder dar, al fin, rienda suelta a las emociones reprimidas. De los muchos valores que encarnan los cuentos maravillosos destacaríamos en lugar relevante el hecho de que su frecuentación es calificado estímulo para el despliegue y el cultivo de la imaginación, fuente esta y motor de toda creatividad. Un testigo de excepción, Bruno Bettelheim, opina en esta línea que los cuentos de hadas ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo.<sup>5</sup>

Y hasta aquí esta sucinta nómina de las manifestaciones del folklore oral a las que tiene acceso, para su alimento y goce, el niño pequeño. Creaciones populares que luchan por sobrevivir, y que son precioso recurso para preservar al niño de tanta sequedad tecnicada, de tanta instrucción ordenancista, de tanto asedio deshumanizado.

A.M.



Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

#### Bibliografía citada

- 1 MISTRAL, Gabriela: «El folklore para los niños» en *Revista de Pedagogía*, nº 160, Madrid, abril 1935, p. 145.
- 2 CELAYA, Gabriel: *La voz de los niños*, Barcelona, Laia, 1972, p. 25.
- 3 GARCÍA LORCA, Federico: «Las nanas infantiles» en *Obras completas* vol. I, Madrid, Aguilar, 20 ed., 1978, pp. 1082-1083.
- 4 MEDINA, Arturo: *Pinto Maraña. Juegos populares infantiles*, Valladolid, Miñón, 1987, vol. I, p. 30.
- 5 BETTELHEIM, Bruno: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Critica, 1977, p. 14.



*De arriba abajo y de abajo arriba.*



educar de 0 a 6

## EL «RASTRILLO»

TRINIDAD FERRERO

Desde hace varios años, nuestra Escuela Infantil viene desarrollando la fiesta del «Rastrillo». Esta actividad pretende favorecer la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Consiste en recoger a los niños y niñas los juguetes que ya no utilizan, o lo hacen poco, con el fin de montar un «rastrillo», donde cada uno compra el juguete que más le gusta.

El nombre de «rastrillo» surge porque, en el pueblo, existe un mercadillo con ese nombre, y nos pareció el más cercano para que los niños pudieran entender el juego.

### ¿Cómo se va dando vida a esta actividad?

Iniciamos la actividad enviando una carta a las madres y padres, explicándoles en qué consiste el juego y lo que pretendemos conseguir con él, animándoles a participar, bien de forma activa o desde sus casas, motivando a sus hijos e hijas en la preparación de los juguetes que deseen llevar a la escuela.

Pasados unos días, y como a veces lo que se lee se olvida, aparecen, en el hall del centro, carteles o notas que recuerdan la invitación a participar, fijando ya un día para comenzar a organizar la actividad.

Las madres y padres que acuden a la convocatoria realizada por el centro, junto con los trabajadores del mismo, planifican la organización del juego y se distribuyen tareas. Así mismo, las educadoras planifican la acción a desarrollar en cada grupo de edad.

Una de las concreciones a las que se llega es proponer a las niñas y niños, en las edades en que sea posible, juegos en los que el adulto pueda descubrir cuál es la idea que tienen del «rastrillo», así como el recuerdo que de años anteriores les haya quedado.

También se decide provocar conversaciones, en las que se pueda expresar los sentimientos (dado que a veces cuesta desprenderse de las cosas propias, significando mucho para algunos el querer y no poder hacerlo), afectos (a los que les cuesta desprenderse de un juguete, le dicen a su mejor amigo o amiga: tú lo compras, ¿vale...?) y las ideas que nos permitan montar un «rastrillo» en el que todos nos lo pasemos bien.

Otra tarea, común a todas las edades, es la clasificación y limpieza de los juguetes, que se realizará según las posibilidades de cada edad: así, en 0-3 años, serán las educadoras con los niños y niñas, quienes realicen la tarea, contrariamente a lo que 3-6 años, ya que tienen posibilidades de hacerlo ellos solos.

En este concretar actividades a realizar, la mayor parte se centra en los grupos de 3 a 6 años. Dadas sus posibilidades, se convierten en los protagonistas del juego. Las educadoras, conscientes de esta realidad, aprovechan la misma, para que, de forma intencionada y a través del juego, los niños y niñas sean capaces de interesarse y descubrir cosas nuevas, significativas y útiles, para sus juegos, rutinas diarias y relación con los demás.

Por eso, aprovechando la motivación que suscita el «rastrillo», las propuestas de juego van encaminadas a poder expresar que desprenderse de algo cuesta, que tenemos que organizarnos de una forma concreta para poder jugar, que existen unas reglas que debemos respetar para que la actividad resulte agradable, que buscaremos entre todos la utilidad del dinero, lo que experimentaremos en el espacio de clase donde está instalada la tienda, iniciando la compra con dinero, discriminándolo por colores en unas edades y por números (hasta el cinco) en otras.

Como ya hemos mencionado, los padres y madres que pueden participar en el desarrollo de la actividad, junto con los trabajadores del centro, se distribuyen las tareas a realizar, de forma que unos se encargan de que el dinero se



*Protagonistas en acción.*



haga. Éste se busca de algún juego de mesa, se le pone el nombre de «rastrillo» y se numera del uno al cinco. Cada billete se hará de un color diferente, pues esto permite que, en los niveles de 3 a 6 años, se utilicen bien por colores o por números.

Otro grupo se encargará de la decoración del espacio donde se va a realizar el «rastrillo» (patio interior de la escuela), instalando toldos, adornando paredes, etc., intentando que sea lo más parecido posible a un «mercadillo» real.

Finalmente, otra tarea que realizamos conjuntamente es la clasificación final de los juguetes, en función del orden en el que los niños y niñas van a ir a comprar. Así buscamos, entre todos los juguetes, aquéllos que son más apropiados para las edades de 0-3 años, que serán los que inicien el «rastrillo», reservando los juegos que corresponden a edades más mayores, para que los pequeños puedan elegir libremente.

### ¿Cómo se desarrolla la actividad?

El día del «rastrillo» en la escuela se respira un aire festivo, todo lo que en ella hay es especial (hasta la comida), los niños y niñas dejan ver sus nervios (los adultos también), pues, día a día, han ido preguntando tanto en casa como en el centro: ¿Cuándo es el DÍA?

Cuando las familias llegan a la escuela ese día, le comentan a la educadora: «hoy no ha costado levantarse, sino todo lo contrario, desde muy temprano está diciéndome que ha de ir pronto a la escuela porque se va a hacer el rastrillo».

Antes de comenzar la actividad, el grupo de 4-5 años pasa por todas las clases entregando dinero para la compra, ya que, por ser los mayores, son los depositarios del mismo.

El «rastrillo» comienza a las diez y media de la mañana, que es cuando los más pequeños han terminado sus tareas de alimentación e higiene y ya están libres para dedicarse a otras, casi tan satisfactorias como las anteriores.

El patio interior del centro ha quedado muy atractivo, en él se han instalado tres puestos grandes con los juguetes y uno pequeño con chucherías, en el que una madre está preparada para vender una bolsita a cada niño y niña.

Los primeros en realizar sus compras, bolsa en mano, son los bebés, los niños de 1 año y los de 2, claro está, acompañados por sus educadoras, padres/madres, abuelos/abuelas, ya que la invitación es general y acude quien sus obligaciones laborales se lo permite.

A estos grupos, les venden los niños y niñas de 4 años y es interesante observar cómo interactúan edades diferentes y los papeles que se asumen.

Los más pequeños, ante un cambio del espacio totalmente novedoso para ellos, con tanto colorido y diversidad de objetos, se muestran asombrados y temerosos, sin poder dar respuesta alguna. Esto va cambiando a medida que toman conciencia de que están acompañados por los adultos de referencia, que a su vez les animan y les muestran objetos que son de su agrado.

Los vendedores, nerviosos por actuar, van ofertando y asesorando sobre lo que deben comprar. Los pequeños, sonrientes, aceptan el juguete ofrecido y lo introducen en la bolsa con gesto de satisfacción y se van unos pasos más allá, para ver qué otra cosa más pueden coger.

Una vez que estos niños y niñas se han cansado de comprar, se van con las educadoras a dejar los juguetes en la clase y trasladarse a la planta alta del edificio, desde donde observarán como los mayores de la casa disfrutan con sus compras, ya que hasta ese momento ellos estaban allí viendo cómo los pequeños lo pasaban bien y esperando su turno.

En esta segunda parte, hay un intercambio de vendedores y ahora son los mayores de la escuela los que venderán a sus colegas, avisándoles previamente de que se han guardado juguetes para que al final ellos puedan comprar, pues en estos grupos, al contrario que los anteriores, reaccionan rápido y se lo quieren llevar todo; pero son capaces de entender, y así lo aceptan cuando el adulto se lo explica, que eso no puede ser.

Al observar a estos grupos, nos damos cuenta de que son más selectivos que los anteriores, que tienen los gustos más definidos, que saben mejor lo que quieren y, lo que es más importante, saben ponerse en el lugar del otro.

Hubo niños y niñas que comentaban que iban a comprar juguetes para sus respectivos hermanos, ya que éstos estaban en la E.G.B. y recordaban el «rastrillo», pero no podían acudir a él.

También era interesante ver cómo los niños y niñas que tienen pocos juegos querían comprarlos todos, pues, a pesar de tener que pagar, el dinero no faltaba, siempre había alguien que lo reponía cuando se terminaba.

Es importante resaltar la capacidad de estas edades para organizarse en la secuenciación de una actividad, así como para respetar las normas por ellos establecidas para un juego determinado como el «rastrillo». De ahí que realizaran sus compras siempre pagando, y unos lo hicieran según el color del dinero y otros manejando el concepto número: algunos mayores llegaron a descomponer el número y, por tanto, exigían sus vueltas; otros preguntaban a sus colegas o adultos cuestiones como «si junto dos azules de dos, ¿sirven

como uno rojo de cuatro? Es que lo que quiero comprar vale cuatro y no tengo».

En esta vorágine de compras, también están presentes los adultos de la escuela, a los que se puede ver buscando en los puestos los muñecos u otros objetos que puedan decorar dependencias tales como dirección, cocina, lavandería... etc.

Cuando se terminan los juguetes, la actividad finaliza y los niños y niñas llevan la compra a clase. Su compra será retomada para jugar después de la comida, ya que todos están muy satisfechos con lo comprado, aunque hay quien, presente que se ha pasado un poquito y dice: «cuando venga mamá y vea todo lo que he comprado, no sé qué va a decir» y así transcurre la tarde de ese día «fantástico», montando juegos con lo adquirido, mostrando a las colegas los juguetes, etc., aún la motivación y la ilusión no han decaído, pasarán unos días hasta que ya no se hable del tema y quedará reflejado en sus dibujos cómo vieron y se vieron ellos mismos en esa fiesta denominada RASTRI-LLO.

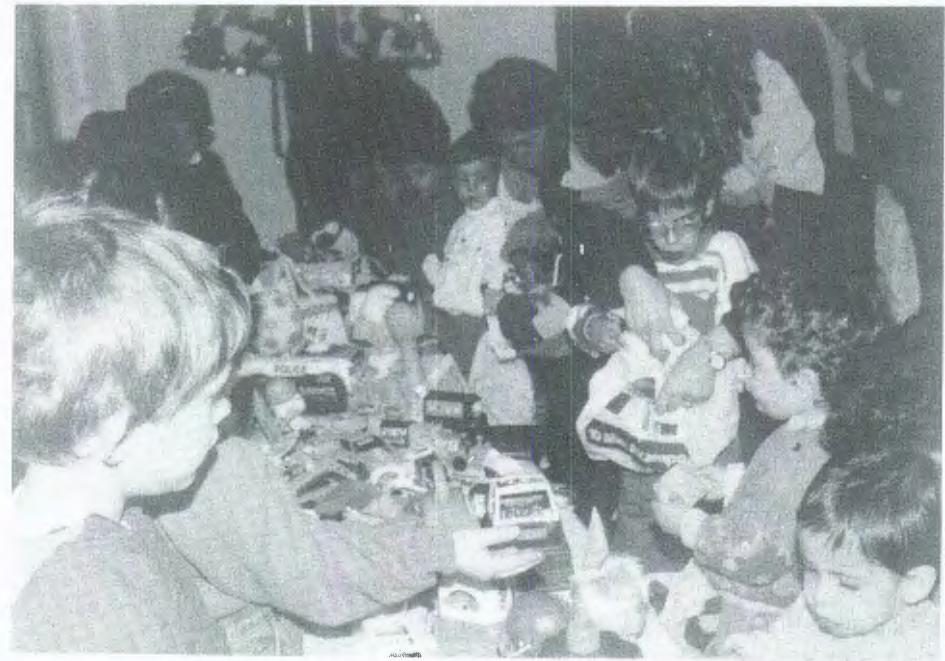
### Conclusiones

Nos parece interesante reflejar, a modo de resumen, las conclusiones que de esta actividad se desprenden y que, a lo largo del comentario, se han descrito.

Un aspecto que nos parece fundamental es el proceso seguido por todos los participantes, ya que ello ha permitido conseguir:

- A) Que se haya establecido una interacción entre todos los componentes de la comunidad educativa, en la que cada uno hemos aprendido del otro.
- B) Que hayamos realizado una actividad lúdica, en la que la motivación ha sido grande, lo que ha permitido pasarlo bien y disfrutar con el desarrollo de la misma.
- C) Que hemos descubierto que no siempre es fácil desprenderse de nuestras cosas, pero que, cuando estos sentimientos los compartimos con los demás, nos sentimos mejor.
- D) Que nos ha dado juego para que en las clases se buscaran conexiones de todo tipo: interrogarnos acerca de otras formas de comprar, discriminar el número por el color, establecer relaciones lógico-matemáticas, ubicar la actividad en un contexto cercano y relacionado con una fiesta tradicional como es la Navidad...

T.F.



*Jugar, compartir, aprender...*



*La voz es el primer instrumento musical a nuestro alcance.*

escuela 0-3

## LA MÚSICA EN LA INFANCIA

MONTSERRAT FIGUERAS

### ¿Cómo hacemos música?

Muchas de las actividades diarias de la escuela infantil tienen un contenido musical del que no somos demasiado conscientes. Pensemos, por ejemplo, en el primer instrumento a nuestro alcance y al alcance del niño: la voz. A través de las entonaciones y modulaciones de la voz, se entra progresivamente en contacto con el mundo de los sonidos. Cuando un lactante emite sonidos, retomarlos y repetirlos, no de forma automática, sino dándoles una calidad afectiva que comunicamos con el tono utilizado y con los gestos, contribuye a crearle un interés por esta expresión. Al mismo tiempo, escuchar de nuevo lo que ha producido, a veces con alguna pequeña variación, estimulará su creatividad, y además le permitirá establecer una comparación entre las dos voces y diferenciar paulatinamente la suya. Poco a poco, irá haciendo diferentes giros melódicos. Alimentar su motivación promoverá su interés por repetir finales de palabra, por unirse a la melodía que estamos cantando, por tararearla mientras juega.

Todas estas experiencias introducen al niño en el mundo melódico, pero también podemos incidir en el aspecto rítmico muy pronto. Cuando acompañamos rítmicamente con la voz o con otros sonidos sus movimientos de agacharse y levantarse agarrado a la barandilla cuando acompañamos el sonido con un movimiento rítmico de nuestro cuerpo, cuando marcamos el ritmo y ponemos sonido al movimiento de los cochecitos que el niño hace subir y bajar por una rampa, cuando el contacto a través del tacto acompaña al ritmo de la producción sonora, estamos trabajando el movimiento del sonido que va del grave al agudo y a la inversa, es decir, el concepto altura (calidad del so-

nido). Al mismo tiempo trabajamos la sincronización sonido-movimiento que de una manera auditiva, visual o táctil podemos percibir si es rápido-lento, corto-largo...

Es evidente que, tanto en el aspecto melódico como en el rítmico, las actividades posibles están relacionadas con las capacidades del niño; por eso es importante conocer su proceso evolutivo en el campo musical de manera que seamos capaces de potenciar actividades o de aprovechar momentos que de otra forma desperdiciaríamos.

La necesaria repetición que facilita la incorporación del contenido puede ser muy variada, de forma que, al haber sido vivenciada en diferentes contextos y de diferentes maneras, aumenta su significado y la posibilidad de la propia utilización.

Podemos someter a un análisis técnico que nos aporte información sobre lo que estamos trabajando todos los momentos musicales que nos brindan los niños en los espacios de expresión libre, los que nosotros expresamos espontáneamente, los que se dan en momentos organizados. En relación con los ejemplos antes citados, podemos ver que estamos ejercitando el desarrollo auditivo con lo que eso comporta tanto a nivel de audición subjetiva o impresión personal respecto al sonido, de audición interior o escucha interior de melodías de audición técnica, como de análisis de los sonidos.

Para acabar, querría subrayar dos aspectos fundamentales, bajo mi punto de vista, en el trabajo musical con el niño pequeño. Por un lado pienso que debe proporcionarse un entorno rico musicalmente hablando y esto no significa utilizar cualquier música o utilizarla indiscriminadamente, sino estar atento a las posibilidades que nos brindan, en cada momento, los niños que tenemos delante.

Por otra parte, creo imprescindible que la aproximación a la música se efectúe dentro de un contexto afectivo, es decir, que sea interiorizada y vivenciada de forma tal que, más allá del momento y de la experiencia concreta, la música impregne al niño y pueda recuperarla en otros espacios.

M.F.

#### Bibliografía

- AGOSTI-GIHERBAN, C. y RAPP-HESS, C.: *El niño, el mundo sonoro y la música*, Alcoy, Marfil, 1988.
- HEMSY DE GAINZA, V.: *La iniciación musical del niño*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1964.
- MALAGARRIGA, M. T. y BUSQUÉ, M.: *La música al Parvulari i al Jardí d'Infància*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1982.
- ÒDENA, P. y FIGUERAS, P.: *L'educació musical a la Llar d'Infants*, Barcelona, Onda, 1979 (1a. ed.).
- WILLEMS, E.: *Las bases psicológicas de la educación musical*, Buenos Aires, EUDEBA, 1956 (1a. ed.).



Contextos afectivos que impregnan de música a los protagonistas.



Todos guardamos una gran riqueza interior.

escuela 0-3

## TODOS SOMOS DIFERENTES

### Trabajo pedagógico con grupos de edades mezcladas

ANNETTE DREIER e ILONA VOIGT-BUCHHOLZ

Visitamos un *Kindergarten* con grupos de edades mezcladas. Es la hora de la comida. Hay 15 niños de edades comprendidas entre los 0 y los 6 años, pero no todos están sentados a la mesa del comedor con sus tres educadoras: vemos dos niños mayores que juegan con un lactante en un rincón agradable donde hay unos colchones, mientras otro bebé duerme en la habitación de al lado. Alrededor de la mesa se sientan los 11 niños restantes con sus educadoras, una de las cuales sostiene a un lactante en su regazo y le da de comer. Los demás niños están ocupados comiendo y nos llama la atención el hecho de que en cada mesa se encuentran mezclados niños de edades diferentes. Así podemos ver cómo los niños mayores ayudan a los más pequeños, por ejemplo, sirviéndoles la bebida o atándoles el babero. Los pequeños se dejan ayudar de buena gana, pero, al mismo tiempo, procuran hacer muchas cosas por sí mismos -como los mayores-: llenan los platos, intentan utilizar el cuchillo y el tenedor y llenar sus vasos. Aunque los niños se concentran en la comida, también se interesan por lo que hacen los demás. Junto a nosotras, dos niños miran cómo en la mesa un niño de aproximadamente 5 años enciende una y otra vez una vela, que sopla, muy divertido, un niño de 2 años.

La atmósfera del grupo es relajada y tranquila, los niños se miran, hablan entre ellos, ríen y parecen divertirse con la situación.

Los educadores de instituciones preescolares no se cansan de repetir cómo los niños se benefician de la presencia de otros niños, realizando diversos procesos de aprendizaje y experiencias con los demás. En la educación infantil pública es éste un fenómeno conocido y que no se pone en duda. Así el estímulo entre diferentes niños en los grupos de edades homogéneas constituye una pieza importante del trabajo en los *Kindergarten* y *Krippen*.

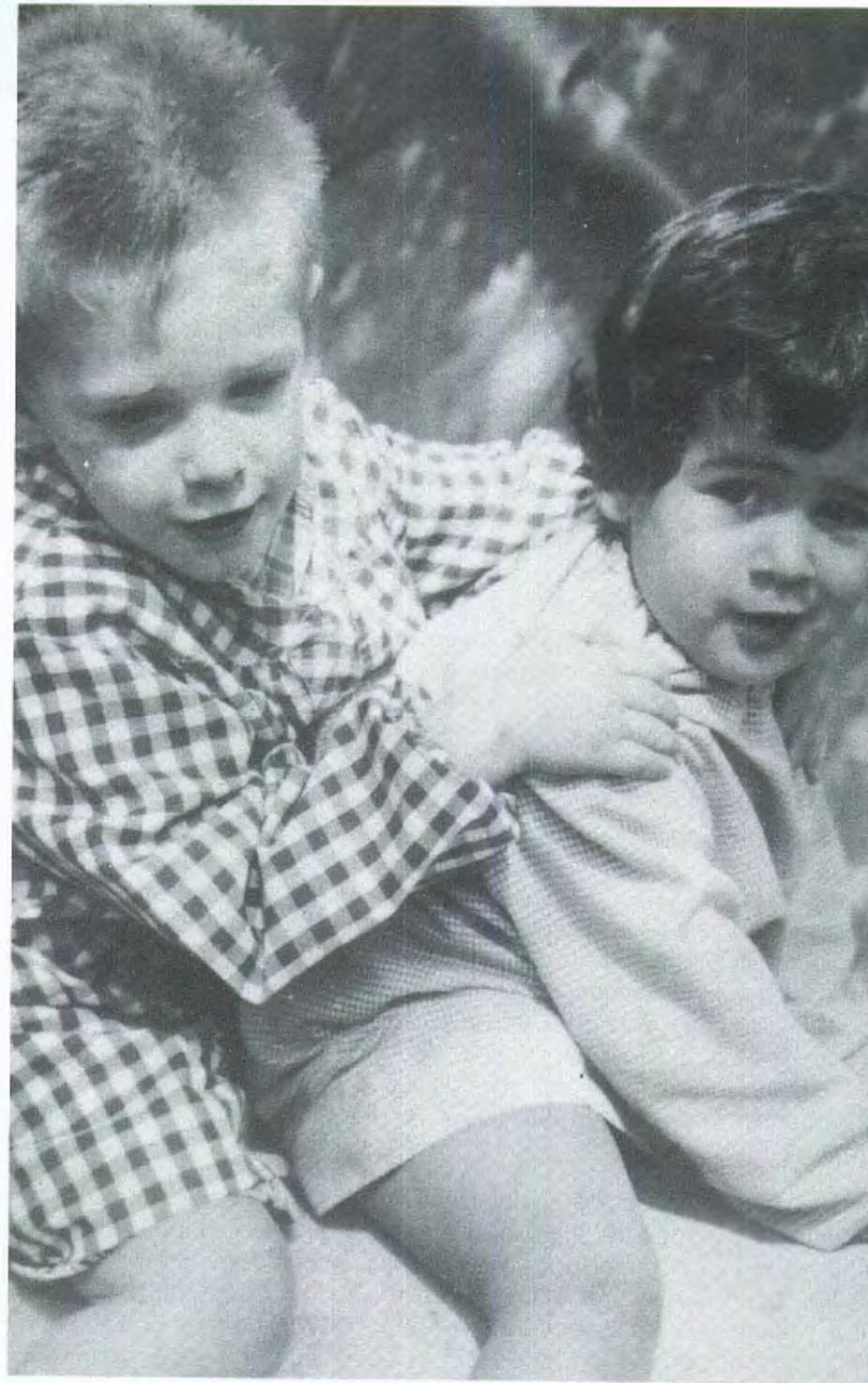
En cambio, las investigaciones y las reflexiones sobre hasta qué punto los niños de diferentes grupos de edad pueden aprender y convivir son relativamente recientes. A finales de los años 60, en la República Federal Alemana se iniciaron debates sobre nuevas formas de atención de grupos, que, entre otros temas, favorecía la constitución de grupos de edades mezcladas. En el marco de instituciones piloto se atienden niños de diferentes edades, con la intención de ofrecerles un contexto de relaciones sociales variadas. La familia, con su abanico natural de edades y experiencias, servía como modelo para los grupos de edades mezcladas de los *Kindertagesstätten*. En el territorio de Renania del Norte-Westfalia (RNW), en el año 1971 se crearon los primeros *Kindergarten* de edades mezcladas a la vez que un concepto pedagógico y arquitectónico.

### **El concepto de la mezcla de edades en RNW**

En este land existen aproximadamente 300 instituciones que acogen niños de 0 a 6 años, que son atendidos en grupos de edades mezcladas. Con el fin de posibilitar que los niños establezcan contactos sociales lo más diferenciados posibles, en estas instituciones se sigue la siguiente estructura de grupos: 15 niños por grupo constituido por: 2 ó 3 lactantes, 4 niños de 1 a 3 años, y 8 niños de 3 a 6 años, estructura concebida para obtener una relación equilibrada entre niños y niñas. A cada grupo se le asignan 3 educadores/as.

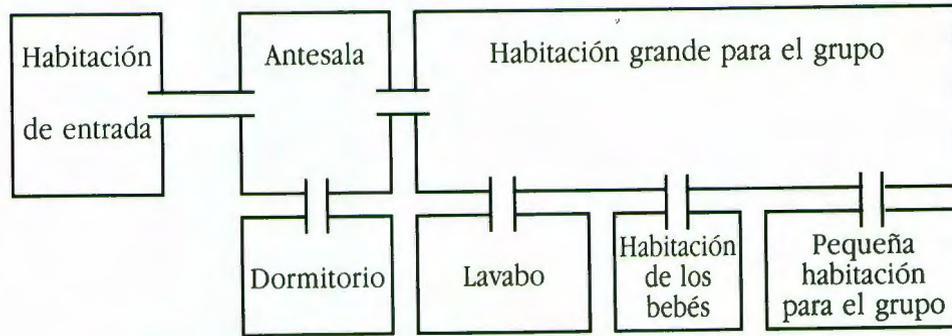
El reparto de los diferentes tramos de edad tiene como objetivo favorecer la elección autónoma de los compañeros de juego y la interacción de los niños y posibilitar no sólo los contactos entre los niños de una misma edad sino también con los niños mayores y pequeños. La diversidad de desarrollos conseguida de esta forma dentro del grupo, sirve como estímulo para la vida y el aprendizaje conjunto de los niños. Por este motivo, en este contexto social se acogen lactantes, es decir, a través de la acogida de lactantes se amplía el horizonte de la experiencia social de los niños. Otra razón de peso es que a través de la integración de los niños más pequeños, se pueden ofrecer más plazas destinadas a los niños de este grupo de edad. Dada la escasez de plazas de *Krippen*, ello significa una ventaja.

La mezcla de diferentes grupos de edad no sólo favorece contactos de tipo diverso, sino que también posibilita una atención continuada de los niños durante un periodo de tiempo más largo: en grupos de edades mezcladas, los niños se pueden quedar con sus educadores hasta que entran en la escuela, ya que las edades variadas hacen que pocos niños deban abandonar el grupo o ser admitidos en él. Esta continuidad facilita el nacimiento y desarrollo de relaciones de confianza entre niños y adultos. No son necesarios los frecuentes cambios de grupos o profesores como sucede con los grupos de edades homogéneas y, de igual modo, el proceso de adaptación de los recién llegados al grupo de edades mezcladas se puede realizar con menos dificultades.



*Interacciones lúdicas entre edades diversas.*

## El concepto del espacio en RNW



En RNW las normativas de los *Kindertagesstätten* establecen las siguientes dimensiones para las instituciones con grupos de edades mezcladas: 70 m<sup>2</sup> por grupo, más una habitación para los lactantes, un lavabo y una habitación multiuso para cada dos grupos.

La oferta de espacio pretende responder a las variadas necesidades de los niños de edades diferentes, es decir, que los lactantes y los niños más pequeños dispongan de zonas tranquilas, mientras que los mayores puedan llevar a cabo sus actividades en habitaciones adecuadas para trabajos manuales o para la acción. La distribución del espacio depende de los intereses y necesidades de los niños: la oferta va desde zonas agradables y confortables con colchones hasta áreas para la representación de roles y para realizar construcciones. Los materiales destinados al entretenimiento son de libre acceso, para estimular así la elección autónoma de actividades. Las habitaciones grandes permiten albergar a los niños durante el día, por ejemplo a la hora de comer. A la necesidad y motivación por el juego -solitario o en grupos pequeños- se responde con habitaciones más pequeñas. El principio fundamental de la distribución es la interconexión de todas las habitaciones de tal manera que los niños puedan decidir libremente dónde desean estar y escoger entre diversas actividades. Esta estructuración de las actividades también ejerce su influencia en el transcurso del día, que es muy flexible en las instituciones de edades mezcladas, es decir, los niños deciden por sí mismos sus actividades, excepto en algunos momentos del día en que todos los niños y educadores se reúnen al mismo tiempo.

En muchas instituciones de edades mezcladas los niños tienen libre acceso a las cocinas y a la zonas de suministro, o estas zonas aparecen integradas en las habitaciones de los grupos. Este hecho se basa en la idea de que las tareas cotidianas, como cocinar o lavar los platos, son parte importante de la vida de niños y adultos. La integración de las experiencias cotidianas es un objetivo importante del trabajo, y por ello las ofertas pedagógicas no se separan de las actividades rutinarias y cotidianas. No se trata en estas instituciones de construir una vida al margen de la realidad, sino que la realidad y las ocupaciones

diarias son los puntos de partida para el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

## La práctica de la experiencia en RNW

Ya hace algunos años que los educadores de RNW trabajan con grupos de niños de edades mezcladas. Para poder comprender las posibilidades y los problemas de este tipo de grupo, se realizó una encuesta escrita en la que padres y educadores tenían que explicar sus observaciones y experiencias. Los resultados de esta encuesta señalaban algunos aspectos favorables de la mezcla de edades frente al trabajo con grupos de edad homogénea.

## Posibilidades de desarrollo de los niños

En los grupos de edades mezcladas conviven niños con necesidades, intereses y capacidades muy diversas. Esta estructura diferenciada de grupo provoca, según afirman los educadores, variadas motivaciones en el aprendizaje de los niños. Con respecto a los más pequeños, se podía observar, por ejemplo, que muchas veces intentan imitar lo que los -mayores- ya pueden hacer. La observación y la imitación de los niños mayores y el aprendizaje a partir del ejemplo dado por aquéllos son factores que incluyen favorablemente en el desarrollo de los más pequeños. A través de su orientación a partir de los niños mayores y mediante las interacciones con ellos, se aceleran las fases de desarrollo en los ámbitos lingüísticos y motores.

Pero no sólo son los niños más pequeños los que se benefician de la convivencia en grupos de edades mezcladas: los mayores, entreteniéndose con los pequeños, enseñándoles o explicándoles alguna cosa, practican y consolidan los conocimientos y capacidades ya adquiridas. El fenómeno descrito por María Montessori como -aprender a través de enseñar- se hace realidad en los mayores, ya que a través de la comunicación de sus conocimientos a los más pequeños pueden desarrollar seguridad y confianza en sí mismos.

En la convivencia de grupos de edad diferente también se puede destacar otro aspecto, y es que los niños pueden ponerse en contacto con otras edades. Su *ego* adquiere por medio del contacto con mayores y pequeños una perspectiva: -cuando yo era pequeño- y -cuando sea mayor- son representaciones que pueden vivirse de una forma muy concreta gracias al ejemplo de los otros niños. Para la construcción de su autoimagen y para el desarrollo de su *ego* también posee importancia el hecho de que los niños de edades mezcladas experimentan al mismo tiempo no sólo el -ser más mayor- o -más pequeño-, sino también el -ser más fuerte- o -más débil-. Estos posibles cambios de papeles son importantes para todos, y especialmente para los niños con problemas de desarrollo o comportamiento. Estos niños encuentran en los gru-

pos de edades mezcladas la posibilidad de vivir sus eventuales retrasos sin la necesidad de compararse, de una forma incómoda, con los niños de su misma edad. Los educadores destacan también en este contexto el «potencial terapéutico» de la mezcla de edades, que permite entre otras cosas la acogida de niños disminuidos.

A través de los diferentes grados de desarrollo de los grupos de edades mezcladas, los niños tienen muchas veces la posibilidad de ponerse en el lugar de los otros. Esta capacidad de «transmisión de la perspectiva» (véase J. Piaget y G.H. Mead) se puede ejercitar y ampliar a través de la convivencia de niños de diferentes edades. Según afirman los educadores, las experiencias con cambios de roles favorecen el desarrollo de comportamientos sociales: consuelo, respeto, ayuda y apoyo pueden observarse con frecuencia y se pueden relacionar con el potencial social elevado que ofrece la mezcla de edades. El clima de atención y mutuo respeto también afecta a los conflictos dentro del grupo: en grupos de edades mezcladas las situaciones de competencia y rivalidad aparecen con menos frecuencia que en los grupos de edades homogéneas.

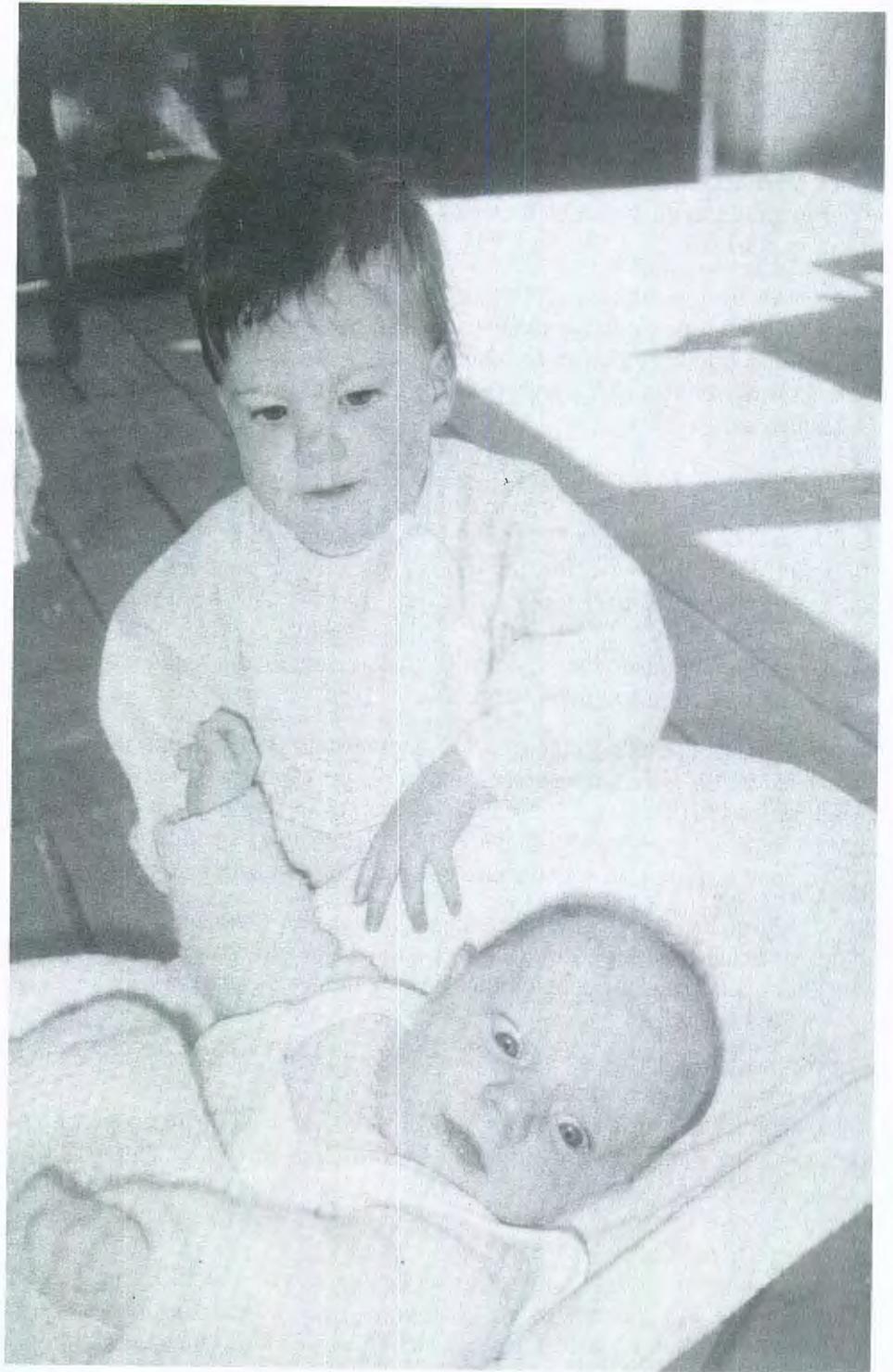
Debido a las diversas posibilidades de contacto entre los niños, por medio de las actividades en grupos pequeños o entre dos pequeños en una de las habitaciones, los niños se comportan de una forma muy autónoma y menos pendiente de los educadores. El transcurso del día en estas instituciones viene marcado por los juegos y las interacciones que los niños establecen libremente entre ellos. Como consecuencia los educadores tienen más tiempo para dedicarse a un niño concreto. La actividad de los educadores consiste muchas veces en la observación de unos determinados niños y, al mismo tiempo, en la preparación y seguimiento de las ofertas.

De este modo también los educadores se benefician del interés que los niños sienten los unos por los otros: el estímulo mutuo de los niños –descrito en muchos proyectos de investigación– se encuentra aquí puesto en práctica.

### **Experiencias de los educadores y de los padres**

Mediante la convivencia entre los niños que hasta ahora hemos descrito, los educadores experimentan con gran claridad que **NINGÚN NIÑO ES IGUAL A OTRO NIÑO**. Las diferentes necesidades e intereses de los niños exigen una atención individualizada para cada uno de ellos. La flexibilidad que ello requiere es descrita por los educadores interrogados como un aspecto positivo de la mezcla de edades, es decir, encuentran que la diversidad de las demandas de los niños consituye una tarea interesante y estimulante.

Una de las ventajas de la mezcla de edades, en opinión de muchos educadores, es que el cuidado de los niños ocupa menos tiempo a lo largo del día que en los grupos de edades homogéneas. No se ha de cambiar los pañales,



*Interacciones establecidas de forma autónoma.*

dar de comer o vestir a los niños a la vez, sino que los mayores ya pueden hacer estas actividades por sí mismos. De esta manera se evita la -masificación- y la rutina cotidiana -y se ofrece la posibilidad de que los educadores puedan prestar mayor atención a los niños-. No es éste el único motivo que hace que los educadores encuentren más interesante su trabajo con grupos de edades mezcladas: según manifiestan, la posibilidad de poder seguir las fases de desarrollo durante periodos de tiempo más largos aumenta también su satisfacción personal.

El «traspaso» de los niños a grupos de edades homogéneas cuando llegan a una cierta edad, que podría resultar más bien triste, no se llega a producir, ya que el grupo puede seguir junto hasta el ingreso en la escuela. Ello favorece la creación de relaciones de gran confianza tanto entre los niños como entre los padres.

La continuidad de la atención también era para muchos padres uno de los aspectos positivos de la mezcla de edades. Para muchos, el educador se convertía, gracias a la duración de la atención, en un competente compañero en la educación de su hijo -los debates sobre cuestiones eventuales de la educación eran importantes para todos los padres, ya tuvieran uno o varios hijos-. En el marco de grupos de edades mezcladas los padres podían también constatar las diferentes fases del desarrollo y, al mismo tiempo, les era posible dejar en un mismo grupo a los hermanos.

En resumen, podríamos decir que las experiencias con grupos de edades mezcladas en RNW hacen patentes una serie de aspectos positivos de este tipo de grupo. Sus resultados se han de juzgar con relación al concepto pedagógico y espacial existente, ya que sólo bajo determinadas condiciones puede desarrollarse el potencial social de esta estructura de edad.

Ello significa que aquellas instituciones que deseen trabajar con grupos de edades mezcladas deben valorar las experiencias recogidas en RNW y deben tener en cuenta para su planteamiento los siguientes aspectos:

- La composición de los diferentes tramos de edad y la distribución de niños y niñas posee una gran importancia.
- La estructura del grupo debe ser tenida en cuenta cuando se acogen niños nuevos, lo que comporta conversaciones y cooperación con las autoridades.
- La proporción del personal se debe ajustar a las características de un trabajo abierto: trabajo individual y con grupos pequeños, observación y apoyo de las diferentes actividades.
- Tiempo para la preparación y reflexión posterior. Por ejemplo, tanto la cooperación entre los educadores en las ofertas a los diversos grupos como la planificación y evaluación del trabajo deben poder realizarse en el tiempo que dure dicho trabajo.
- La estructura espacial, el mobiliario y la oferta de material han de contem-

plar todos los tramos de edad, así como las necesidades de movilidad y tranquilidad de los diferentes niños o grupos.

- El horario se ha de configurar de una forma flexible según las necesidades de los niños y ha de posibilitar las experiencias individuales y en grupos.
- En la tarea pedagógica, el ámbito de experiencia de los niños es fundamental para su vida y para el aprendizaje. Las ofertas específicas y los proyectos deberían estar relacionados con el mundo de los niños, tomarlo como punto de partida y desarrollarlo (trabajo orientado en situaciones).
- El principio «tomar como punto de partida las condiciones de vida de los niños» implica que los padres estén integrados como compañeros competentes en la tarea pedagógica (reuniones introductorias con los padres, visitas de los padres a lo largo del día, participación en actividades, fiestas, etc.).
- Los ámbitos de experiencias y de vivencias no están limitados a las instituciones, sino que deben incluir el entorno como campo de aprendizaje, por ejemplo, ir de compras, las visitas, el barrio.

### Grupos de edades mezcladas en Berlín

Con el ejemplo de los *Kindertagesstätten* de Berlín explicaremos seguidamente los intentos de cambio de grupos de edades homogéneas hacia grupos de edades mezcladas y las dificultades que se plantean. Los *Kindertagesstätten* de Berlín (*Kitas*), están divididos normalmente en tres departamentos: *Krippe* (0-3 años), *Kindergarten* (2-6 años) y *Hort* (6-9/10 años). La composición de los grupos en los diferentes departamentos dependía de esta división de edades en cohortes. La división en grupos de edades homogéneas significaba muchas veces un cambio de educador cuando se pasaba al grupo siguiente.

Esta forma de trabajar se sentía, algunas veces, como insatisfactoria, sobre todo cuando, por ejemplo, 8 nuevos lactantes tenían que ser atendidos por una educadora o cuando al pasar de la *Krippe* al *Kindergarten* se tenían que atender 15 niños nuevos de 3 años, niños que aún necesitaban mucho afecto y apoyo. El cambio anual de un grupo al siguiente, con el consiguiente cambio de educadores, impedía un trabajo continuado y el nacimiento de relaciones de confianza entre niños y adultos.

El trabajo con grupos de edades homogéneas comporta, muchas veces, que los educadores, que han trabajado muchos años con un mismo grupo de edad, estén tan fijados en él que lleguen a temer no ser aptos para un cambio o un trabajo con diferentes grupos de edad.

La reflexión sobre las condiciones organizativas y estructurales del trabajo pedagógico y su posibilidad de cambio conducía, por una parte, a formas como «la apertura de grupos» o «el traslado del educador con su grupo» y, por otra, a consideraciones sobre «grupos de edades mezcladas».

A principios de los años 70, en Berlín Occidental, se llevaron a cabo los primeros intentos de mezcla de edades en *Kitas* de la iglesia protestante. A diferencia de Renania del Norte-Westfalia, donde el motor de cambio fueron los pedagogos y las autoridades superiores del *land*, en Berlín partió únicamente de la iniciativa de algunos educadores.

En el año 1972, en dos *Kitas* de la iglesia evangélica se decidió «experimentar» durante un año con grupos de edades mezcladas, recoger experiencias e incluirlas en la planificación y reestructuración futura. Se afirmaba que la atención en grupos de edades homogéneas, sobre todo para los niños de *Krippe* (0-3), dificultaba el desarrollo. Los educadores esperaban de la fusión de los niños de *Krippe* y de *Kindergarten* un transcurso del día que fuera más enriquecedor para los niños y que permitiera una disminución de las tareas de cuidado, que son especialmente necesarias en un grupo donde sólo hay niños de *Krippe*.

En años sucesivos se extendió la mezcla de edades: aproximadamente una tercera parte de todas las *Kitas* de la iglesia evangélica trabajan con grupos de edades mezcladas. La forma más extendida es la denominada «pequeña mezcla de edad» en una *Krippe* (niños de 0 a 3 años en un grupo) y en el *Kindergarten* (niños de 3 a 6 años juntos). Algunas instituciones, aunque pocas, trabajan con niños de 1 a 6 años o de 0 a 9 años en un grupo.

También debemos mencionar que las *Kitas* de la iglesia evangélica están supervisadas por asesores pedagógicos, que ven en el concepto de la mezcla de edades un estímulo para el desarrollo y que están participando activamente en su puesto en práctica, lo que no ocurre en los *Kindertagesstätten* de la administración pública. Aunque un 20% de los grupos funcionan ya con grupos de edades mezcladas, no tienen el reconocimiento y el apoyo oficial. A pesar de que en el Berlín Occidental las dos terceras partes de las *Kitas* dependen de la administración pública, ésta no contempla el trabajo pedagógico con grupos de edades mezcladas.

Por este motivo son los propios educadores o los equipos de las *Kitas* los que han de meditar sobre los cambios a introducir en los grupos de edades separadas. Para poner en práctica estos cambios, no se dispone de las condiciones necesarias para una mezcla de edades, sino que se ha de partir —como se pueda— del número de personal habitual y de los espacios existentes (generalmente una habitación para cada grupo), es decir, las condiciones son las mismas que tienen los grupos de edades homogéneas. El tamaño del grupo se rige por la proporción de los grupos homogéneos, es decir, que 9 niños de 0 a 3 años o 15 niños de 1 a 6 años conviven en una habitación con una proporción de 1,5 educadores, y todo ello en una jornada de casi 12 horas.

Hasta hace poco no se han dado en Berlín las condiciones fundamentales, mencionadas anteriormente, para el trabajo con grupos de edades mezcladas.

A pesar de todo, en las *Kitas* en las que se llevó a cabo este tipo de experiencias se produjeron unos resultados muy parecidos a los de RNW. Especialmente se mencionan las ventajas para el desarrollo infantil, la mejora del clima social en los grupos a través de un ambiente «natural» de los diferentes tramos del desarrollo (menor competencia y menos comparaciones entre ellos), y también la necesidad de ofertas abarcables por los grupos, así como de una buena colaboración del equipo en lo referente a reflexiones conceptuales conjuntas, planificación pedagógica y quehacer diario.

## Perspectiva

La diferenciación y la individualización son dos de los aspectos principales de la mezcla de edades. La consideración de la diferenciación individual de los niños exige por parte de los educadores una forma de trabajar distinta con respecto a la planificación pedagógica, a un horario flexible, a la configuración de los espacios y a la estructura de las ofertas. Todo ello no deja de representar unas exigencias elevadas para los educadores. Pero las comprenden asociándolas a la composición de los diferentes tramos de edad, ya que se trata de niños con diferentes necesidades y capacidades. En los grupos de edades homogéneas estos aspectos, muchas veces, no se valoran suficientemente, ya que los niños de una misma edad son vistos como poseedores de intereses y capacidades *iguales*. Y por ello las ofertas de los educadores se dirigen más a los grupos que a un niño individual.

Finalmente, se plantea quizá la pregunta de si las principales reflexiones sobre la mezcla de edades no podrían servir también para el trabajo con grupos de edades homogéneas. Aunque se trate de niños de una misma edad, sus orígenes, condiciones de vida, experiencias y posibilidades son muy variadas. Por ello también sería importante en los grupos de edades homogéneas ocuparse individualmente de los niños y trabajar de la forma más diferenciada posible, ya que así se favorece el desarrollo y la evolución de cada niño y porque cada niño tiene el derecho de ser como es, de ser aceptado tal como es.

**A.C.—I.V.—B.**

## Bibliografía y referencias

PETERSEN, Gisela: *Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen*, vol. 1, «Grundfragen der pädagogischen Arbeit in altersgemischten Gruppen», Köln, 1989.  
Curriculum *Soziales Lernen, Didaktische Einheit Neue Kinder im Kindergarten*. München, 1980.  
*Haus am Rupenborn: Altersmischung in Berlin*. Berlin, 1979.

## El calendario como regalo

Es tradición arraigada que cada año, por Navidad, los niños preparen un regalo para las familias. Se trata, en general, de un «regalo» muy sencillo, pensado y preparado exclusivamente por los propios niños, pero que, en sí, conlleva una carga de afectividad importantísima. Tales regalos dan testimonio de la relación con los demás y contribuyen a crear un clima de expectación y de emoción a la vez. Los niños se muestran totalmente cautivados y guardan el «secreto» de la sorpresa.

La elección del regalo se lleva a cabo, habitualmente, buscando entre los objetos tradicionales de las fiestas de fin de año (Navidad y Año nuevo).

Una propuesta que pensamos con los niños fue la de elaborar un calendario. Ello permitió hacer un regalo que los padres agradecieron en especial y que ocupó un lugar de honor en las paredes de las casas de los niños.

Las propuestas para realizar el calendario son varias. En nuestro caso seleccionamos dos: la primera, de tema único, y la segunda, inspirada en el tema de las estaciones.

### 1ª Propuesta

Sugerimos a cada niño que dibujara con rotuladores negros de distinto grosor (punta fina, normal y gruesa) una flor inspirada puramente en la fantasía, o como resultado de una atenta observación de modelos impresos o diapositivas. Una vez reunidos los trabajos (sumamente ricos en detalles), los colocamos en una sola hoja, intercalando en ellos poemas breves, cancioncillas y refranes relacionados con las estaciones y los meses, todo ello resultado de una labor de investigación lingüística llevada a cabo, con anterioridad, con los alumnos.

Llegados a este punto, ¿qué le faltaba a nuestra hoja/calendario/jardín?: ¡los días, las semanas y los meses!

A tal fin, compramos un calendario pequeño con sus correspondientes hojas y los meses indicados. Lo adjuntamos a los dibujos y lo llevamos a la imprenta, en donde lo imprimieron en cartulinas de diversos colores, de 30 x 40 cm.

Incluso la realización del calendario fue obra de los niños que, luego, orgu-



llosos, se lo entregaron a los padres, el día de Navidad, atado con una cinta de raso roja y lacrado.

### 2ª Propuesta

El calendario se componía de cuatro hojas, en las que aparecía el año dividido en trimestres. De común acuerdo con los niños, buscamos un símbolo que caracterizara a cada estación:

- un cristal de nieve para el invierno
- una flor para la primavera
- un sol para el verano
- un árbol con las hojas caídas para el otoño;

o bien:

- las bolas del árbol de Navidad para el invierno
- un cielo claro para la primavera
- el mar para el verano
- la lluvia para el otoño,

y así sucesivamente, recogiendo las sugerencias de los niños.

Dispusimos a tal efecto un montón de rotuladores de punta plana y de una amplia gama de colores, y propusimos a cada niño que dibujara los símbolos correspondientes, recurriendo a la percepción y a los estados de ánimo que suscitaban en cada cual, para facilitar la representación de las diferentes características de cada estación. De este modo, los azules y los grises se utilizaron para sugerir el frío de la nieve, del hielo y los contornos difuminados de la niebla; los rosas, los violetas, los lilas y los verdes vivos, para las flores que brotan en estallido primaveral; los amarillos, los anaranjados y los rojos, para el sol de verano que luce y da calor; los beige, los marrones, los verdes y los amarillos suaves, para las tonalidades de otoño. Posteriormente, las hojas se unieron con una anilla y se acabaron de confeccionar.

**M. Luisa Ferrari y M. Teresa Ghibellini**

Extraído de *Bambini*, noviembre 1991.

## MEMORIA Y APRENDIZAJE (II)

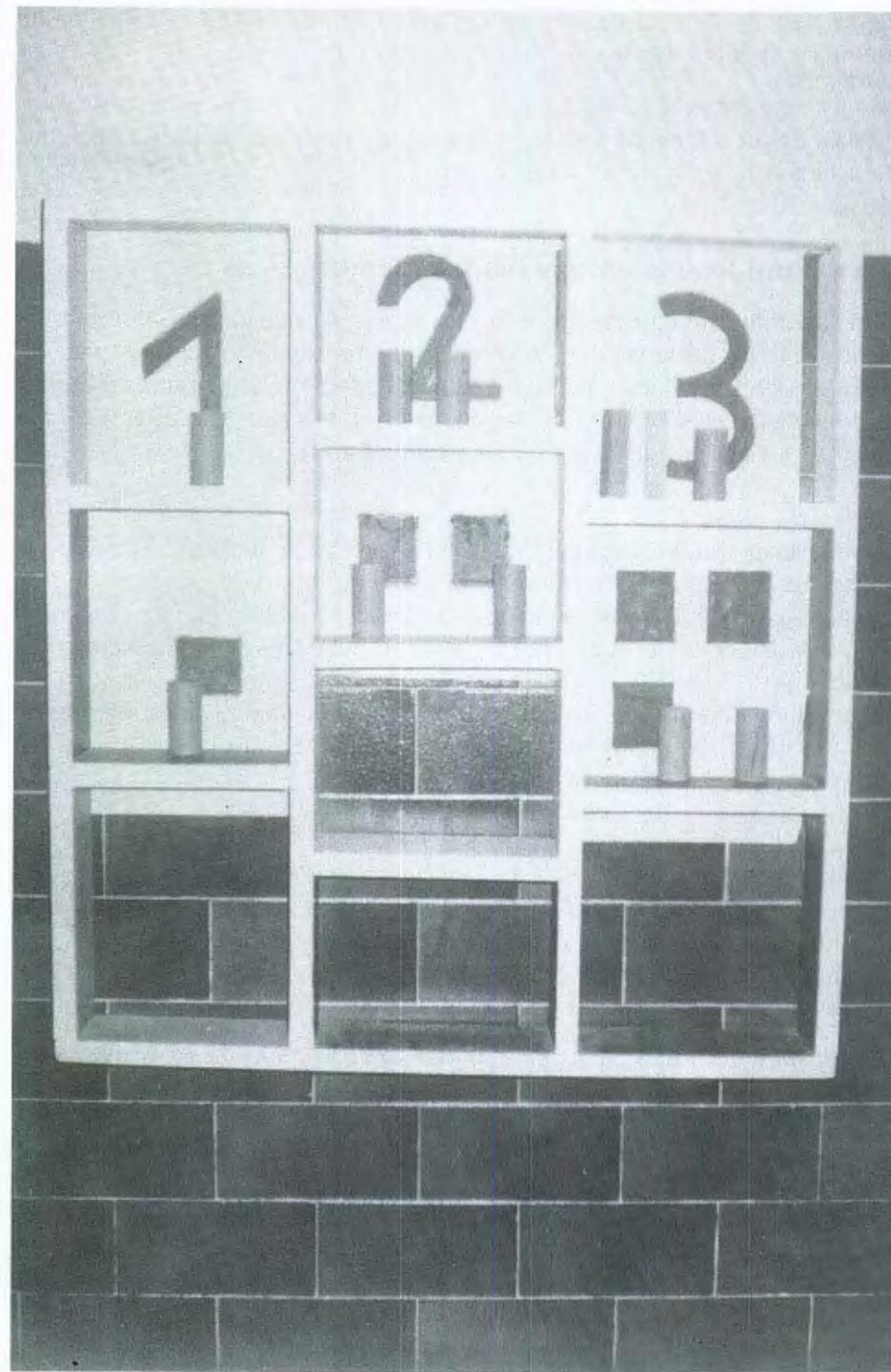
NADIA MEINI y DANIELA QUARESMINI

Como hemos señalado en la primera parte, en cada fase del aprendizaje aparecen implicadas diversas clases de memoria: atendiendo a las secuencias temporales que se dan en la «retención», podemos diferenciar la memoria *a breve plazo* de la memoria *a largo plazo*, por lo que se refiere a los materiales utilizados en la memoria *visual* y *verbal* y, aún más, por lo que atañe al tipo de contexto de observación escogido, dada una situación de *reconocimiento* y de *reevocación* que consisten, respectivamente, en reconocer estímulos planteados cuando reaparecen junto a otros (reconocimiento) y en recordar los estímulos mediante modalidades diversas como las sugerencias, las «anticipaciones», etc. (reevocaciones) (Soresi, 1985).

Estas breves consideraciones han sido valoradas como necesarias en relación con el hecho de que el análisis de las capacidades de memoria es complejo en extremo, y requiere situaciones de observación muy diversas.

Al elegir algunas situaciones de observación, nos decantamos hacia materiales de tipo visual y verbal desde el instante en que los procesos de enseñanza y aprendizaje recurren, por lo general, a series de estímulos de esta naturaleza.

De entre los materiales que teníamos a nuestro alcance, decidimos presentar el Currículum Resnick para el parvulario, la «Parilla para el examen de las capacidades de base» (Soresi, Tampieri, Czerwinsky, Domenis, 1985) y algunas



*El análisis de las capacidades de memoria es complejo y requiere situaciones de observación muy diversas.*

pruebas de criterio tomadas de «La prevenzione e il trattamento delle difficoltà di lettura e scrittura» (Cornoldi, Miato, Molin y Poli, 1985).

Esta elección obedece a motivos estrictamente pedagógicos, esto es, al deseo de estimular el interés de todos cuantos trabajan en la escuela con las miras puestas en las capacidades memorísticas.

### **Currículum Resnick-Capacidades memorísticas**

La finalidad de este currículum es la de facilitar capacidades al niño del parvulario en todas las áreas que constituyen los presupuestos básicos para los contenidos de aprendizaje sucesivos. Esta actividad está organizada en quince unidades distintas y cada una destinada a un cometido específico. En cada unidad se señalan los objetivos que hay que alcanzar.

#### *1. Memoria visual*

- Se muestran al niño una figura o un objeto; luego se mezclan. Tras ello, se le pide que encuentre la mentada figura u objeto dentro de un grupo.
- Se muestra al niño una serie de objetos. En un momento en que el alumno no mira se intercala un nuevo objeto. El niño debe indicar qué objeto se ha introducido.
- El alumno copia objetos en una, dos o tres dimensiones, de forma que no pueda ver al mismo tiempo el modelo que copia y el trabajo que él está haciendo.

#### *2. Memoria acústica*

- El alumno repite una pequeña secuencia que se le da sobre normas o sucesos que aparecen en una historia.
- El alumno repite una serie de palabras o de números.
- El alumno repite una frase con precisión.
- El alumno repite un sonido, pasado un cierto período de tiempo.

#### *3. Codificaciones útiles para incrementar la capacidad de memoria (Span memorístico)*

- De entre un número de objetos que debe recordar, el alumno tendrá que reagruparlos en categorías y, después, recordar los elementos de cada categoría en serie.
- Al alumno se le da un objeto que debe recordar y tendrá que nombrarlo y utilizar el nombre como medio que le ayude a recordar.
- El niño aprende y escribe un poema, un refrán o cualquier otro texto de características similares que le ayuden a recordar.

#### *4. Métodos útiles para recordar*

- *Concatenación invertida*: cuando convenga recordar en orden elementos verbales o de cualquier otra índole, el alumno deberá aprender en primer

lugar los últimos dos o tres *ítem*, después de los precedentes, hasta que memorice toda la serie.

- *Utilizar el ritmo y otras técnicas*: siguiendo un módulo rítmico fijo, el alumno aprenderá a recitar; ello le permitirá aumentar el número de estímulos que debe recordar.

- *Reagrupar los elementos que se le dan para memorizarlos de manera eficaz*:

- separar todos los datos que hay que memorizar en diversos grupos
- identificar los *ítem* que pueden prestarse a confusión y dedicarles mayor atención.

### **Parrilla para el estudio de las capacidades de base (Soresi y otros, 1985)**

La parrilla posee la finalidad de ofrecer a los enseñantes una ayuda para llevar a cabo la observación sistemática de niños comprendidos entre los 5 y 7 años, al tiempo que «sugiere» toda una serie de aspectos de la personalidad que conviene tener en cuenta para completar mejor la recogida de información. Las pruebas, por tanto, hay que considerarlas como un instrumento para estimular la sensibilidad con la que el enseñante debe actuar y no como un test de tipo psicológico que requeriría, obviamente, otra clase de precisiones (Soresi y otros, 1985).

Es necesario, además, que algunas de las situaciones que son objeto de análisis puedan ser realizadas en situación «natural», aunque en la mayoría de las mismas haya que llevarlas a cabo con contextos que ya se han preparado con anterioridad y con la ayuda de materiales diversos o fichas que acompañen a la parrilla.

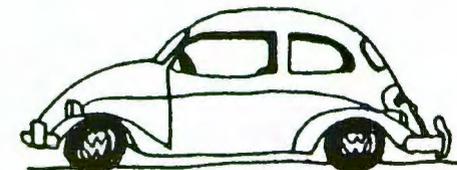
Los resultados se recogen posteriormente en una «Parrilla de síntesis general».

Por lo que respecta a las capacidades memorísticas, hay que tener en consideración: la memoria de estímulos visuales y la memoria de estímulos verbales.

Para cada apartado presentamos, a título ilustrativo, algunos *ítem*.

#### *a) Memoria de estímulos visuales*

1/a- Se le muestra al niño la imagen de un objeto familiar, por ejemplo:



1/b- El niño la observa durante un período de 3 a 5 segundos. La imagen se mezcla con otros dos dibujos alusivos a objetos también familiares y el niño debe indicar cuál es la que ha visto en primer lugar.

2/a- Se le muestra al niño una imagen sin forma concreta, por ej.:



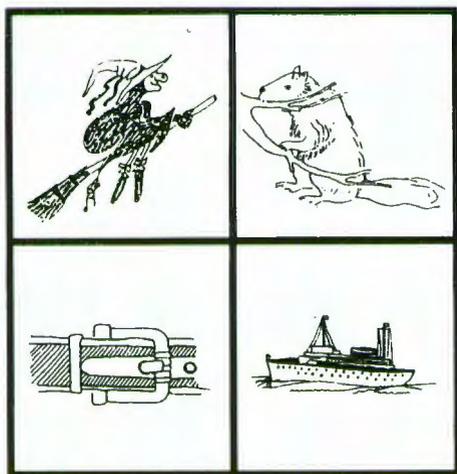
2/b- El niño la observa durante un período de 3 a 5 segundos. Se mezcla con otras dos figuras que tampoco posean una forma concreta y debe indicar cuál de las tres es la primera que ha visto.



1	I	/ \	- U I
2	-	n n	C \ C
3	U	U n	/ C I
4	\	/ I	C - /
5	Γ	U U	C \ I
6	n	C /	/ I -
7	/	n -	U / n
8	C	\ C	I - C
9	J	/ C	n C U
10	C	- C	/ C -

Figura 1.

3/a- Se les muestra al niño una ilustración con cuatro imágenes.



3/b- El niño las observa durante un período de tiempo de 3 a 5 segundos. Se retiran las imágenes y luego el niño debe pegar en una hoja preparada a tal efecto las imágenes que ha visto, respetando el orden en que estaban colocadas.

#### b) Memoria de estímulos verbales

-Se le lee al niño una lista de palabras a intervalos de 2 segundos, se le indica seguidamente que diga las que recuerde y se anotan las palabras citadas.

- Se le lee igualmente al niño una lista de palabras a intervalos de 2 segundos.

El niño debe reagrupar los nombres en categorías y recordar los elementos consecutivos de las mismas, siguiendo este modelo: -Entre los nombres que acabas de oír he citado nombres de flores: ¿cuáles recuerdas?; nombres de cosas que se comen: ¿cuáles recuerdas?; nombres de cosas hechas de madera: ¿cuáles recuerdas?-

- Presentando la prueba como si se tratase del «juego del teléfono», se le dan al niño, con tono de voz uniforme y a intervalos de un número por segundo, una serie de números.

Se pide al niño que repita el número de teléfono indicado.

- Se le lee al niño un cuento y se le pide que cuente lo que recuerde. Se le vuelve a leer de nuevo y se le pide que responda algunas preguntas.

### Cómo prevenir y tratar las dificultades en la lectura y en la escritura. Pruebas de criterio referidas a la memoria visual y auditiva (Cornoldi y el Grupo M.T., 1985)

Este tipo de pruebas forma parte de una serie preparada por el Grupo M.T. (Grupo investigación coordinado por el profesor Cornoldi) con el objetivo de seleccionar con antelación alumnos de «riesgo» durante el aprendizaje de la lectura y de la escritura; éstas también pueden servir como pruebas finales en el Parvulario o pruebas de ingreso en Preescolar.

#### Memoria visual

La prueba que proponemos está extraída de los semicírculos y de las líneas rectas de Borel-Maisonny (1960). La prueba consta de tres series de signos orientados de forma diversa: la serie A representa un signo; la serie B, dos signos; la serie C, tres signos (véase la figura 1).

Tras observar la cartulina, el niño debe reproducirla gráficamente en una hoja dispuesta a tal efecto. La serie A y B están pensadas para llevarlas a cabo hasta la mitad de Preescolar; la serie B y C para después de este periodo. Para evaluar esta prueba sugerimos los siguientes parámetros referenciales: 16 respuestas exactas para la serie A y B, y 13 para la C.

#### Memoria auditiva en secuencias y fusión auditiva. Prueba Span-4 (de vocales)

La prueba de span con vocales analiza la capacidad (span) de la memoria a corto plazo con respecto a cuatro modalidades para elaborar la información: auditivo-oral, oral-escrita, visual-oral, visual-escrita. Esta prueba abarca tanto la capacidad para conservar los caracteres en la memoria a corto plazo, cuanto la de integraciones intermodales (esto es, no limitadas a un solo canal).

El alumno debe pasar: a) de la percepción auditiva de sonido a su reproducción oral; b) de la percepción visual de las letras a la pronunciación de éstas; c) de la percepción auditiva de los sonidos a la reproducción gráfica de los mismos y, finalmente, d) de la percepción visual de la letra correspondiente al sonido, a la representación gráfica de todo lo que ha visto. Todo ello, respetando en todo momento el orden en que han aparecido los caracteres. En caso de que el alumno no sepa leer ni escribir las vocales, puede aplicársele sólo la fase auditiva-oral (Cornoldi y otros, 1988).

#### Prueba de unión de sílabas y fonemas (Blending)

La prueba de Blending analiza la capacidad del alumno en un ejercicio de base, que podría describirse atendiendo al control de las informaciones conservadas en la memoria sensorial y en la memoria a corto plazo.

Esta prueba consiste en la visión de sílabas o fonemas separados y en su unión, con el fin de formar una palabra. El niño debe, por todo ello, percibir adecuadamente los sonidos, conservarlos durante un período de tiempo muy breve en la memoria y, a la vez, unirlos (Cornoldi y otros, 1985).

N.M.-D.Q.

## LAS FIESTAS Y LA EDUCACIÓN INFANTIL

ANTONIO RODRÍGUEZ

Con un poco de esfuerzo, podemos hacer un viaje a través de nuestra memoria, para poder entender el profundo significado que entrañan las fiestas en las vivencias infantiles.

La espera lenta, la ilusión, la fantasía, la magia y también la alegría son rasgos comunes que jalonan las vivencias infantiles ante tales acontecimientos.

De otro lado, las fiestas tienen un valor cultural, no estrictamente en referencia al saber, sino entendiendo la cultura como todo aquello que ha sido construido en la Historia de la sociedad, aquello que nos une, que reproducimos y a la vez enriquecemos.

Qué es la educación en el fondo sino el largo camino, por el que nos apropiamos de la experiencia cultural social que nos rodea, camino que dura toda la vida; donde además tenemos la posibilidad de aportar y añadir.

Las fiestas escolares se sitúan en la órbita de los intereses y necesidades de las niñas y de los niños. En los intereses porque se ubican en el nivel del juego, de las sorpresas, de la aventura y en las necesidades educativas porque desde la fiesta se aglutina la acción infantil en actividades con un claro fin, insertas en la vida escolar diaria y cotidiana.



*La ilusión, la fantasía, la magia... jalonan las vivencias en la fiesta.*



En Educación Infantil hemos de diseñar situaciones de aprendizaje que sean capaces de ofertar a cada niña y niño las actividades que permitan su desarrollo social, emocional, corporal y cognitivo. Todo esto ha de hacerse desde una doble perspectiva social e individual. Social porque para todo somos en relación a los demás e individual porque cada uno o una somos un mundo distinto.

Es difícil articular todas estas dimensiones dentro de la escuela, y más difícil aún hacerlo dentro del contexto de globalidad con el que los escolares de estas edades actúan y perciben.

Son las fiestas escolares hechos privilegiados, donde todo esto puede conseguirse de una forma simultánea, planteando la fiesta como un proyecto, en el que la comunidad educativa (docentes, familia y escolares) tiene su espacio para implicarse.

### El antes, el durante y el después de las fiestas

Un sondeo de los intereses de los niños y niñas, pone en evidencia los temas y motivos que pueden dar contenido a la fiesta: el agua, el fuego, los dibujos animados... Partiendo de éstos se puede elaborar una propuesta que englobe a toda la comunidad educativa; cada uno en su nivel desarrolla un papel complementario, que concluye en el acontecimiento festivo:

#### \* En el aula.

A través de sucesivos momentos comunes del grupo, se facilita el surgimiento de propuestas de actividades para la fiesta. Las propuestas van tomando forma poco a poco: el disfraz, la canción, la representación, el adorno... Parte de la actividad del aula va dedicándose a los preparativos, impregnando la vida cotidiana escolar de pequeños proyectos, surgiendo nuevos temas de conversación, más ilusiones...

#### \* En la familia.

Se activan los canales de comunicación con la escuela. Los niños y niñas hablan de la fiesta en casa, demandan materiales, contagian entusiasmo... Así las familias, de una forma paulatina, van implicándose en las actividades, a la vez que se intensifica la relación entre ellas mismas. Crece la relación con los docentes, van asumiendo tareas...

#### \* En el centro.

La necesaria coordinación para planificar y organizar estos actos fomenta la relación del equipo. Cada uno o una, desde sus propias posibilidades, aporta, de forma igualmente complementaria, contribuyendo así a dar vida al proyecto festivo.

Llega la fecha clave y no todo se desarrolla según habíamos pensado, pero se desarrolla y eso es lo importante.

La fiesta no finaliza en el acto físico festivo. El contenido de la fiesta permanece en la escuela, forma parte ya de su historia. No hay olvido, las canciones se repiten durante tiempo, los comentarios también se prolongan, los temas siguen apareciendo en sus dibujos ... para siempre será un punto de referencia claro y rico en la vida de los niños y niñas y, en otra escala, también en la de los adultos.

Ver la fiesta como parte integrante del proceso educativo significa analizar qué sucedió, para valorar su aporte educativo a ese proceso. Así las niñas y los niños:

- Implicaron su cuerpo en el desarrollo de las actividades (coordinación dinámica general, habilidades, hábitos ...).
- Participación en la planificación y desarrollo, sujetas a un tiempo y un espacio; se pusieron en funcionamiento sus aspectos cognitivos: crearon.
- Sus acciones fueron valoradas, han sido protagonistas, también fueron capaces de realizar algo organizado con un sentido desde sus propios puntos de vista (atención a la diversidad, respeto de los distintos ritmos de aprendizaje, crecimiento de su autoestima, conquista de nuevas cotas de autonomía ...).
- Manipularon objetos, establecieron relaciones entre ellos, hicieron nuevas composiciones ... es decir: conocieron el mundo físico experimentando la utilidad de antiguos y nuevos materiales.
- Tanto la preparación como el desarrollo de la fiesta se realizó en un contexto social, tendiendo a la cooperación, solidaridad y respeto. Se interrelacionó el mundo escolar y familiar. En definitiva, mediante la acción, fueron conociendo el mundo social en aspectos tan relevantes como la organización y colaboración.
- Muchos lenguajes estuvieron presentes. La palabra mediatizó todo el proceso, conocieron palabras nuevas y supieron más de antiguos temas, también conocieron otros nuevos. Se representaron papeles, aprendieron nuevas canciones.
- Durante y después del proceso se representaron gráfica y plásticamente las vivencias en relación a la fiesta. Incluso tiempo después, estas vivencias son motivo de expresión y comunicación...

Por otro lado, familia y escuela dirigieron sus esfuerzos a un fin común, mejorando y construyendo las relaciones entre ambas. Ya conocemos la importancia de la familia en el fracaso o el éxito del proceso de aprendizaje. Además, a la fiesta también asistieron amigos y vecinos, siendo un punto de encuentro entre las gentes del entorno próximo.

Desde otro punto de vista, quizás lo mejor de todo es que estuvimos ilusionados, que nos divertimos ... y, sin apenas darnos cuenta aprendimos tantas cosas.

## EFFECTOS PSICOLÓGICOS DEL DIVORCIO EN LA INFANCIA

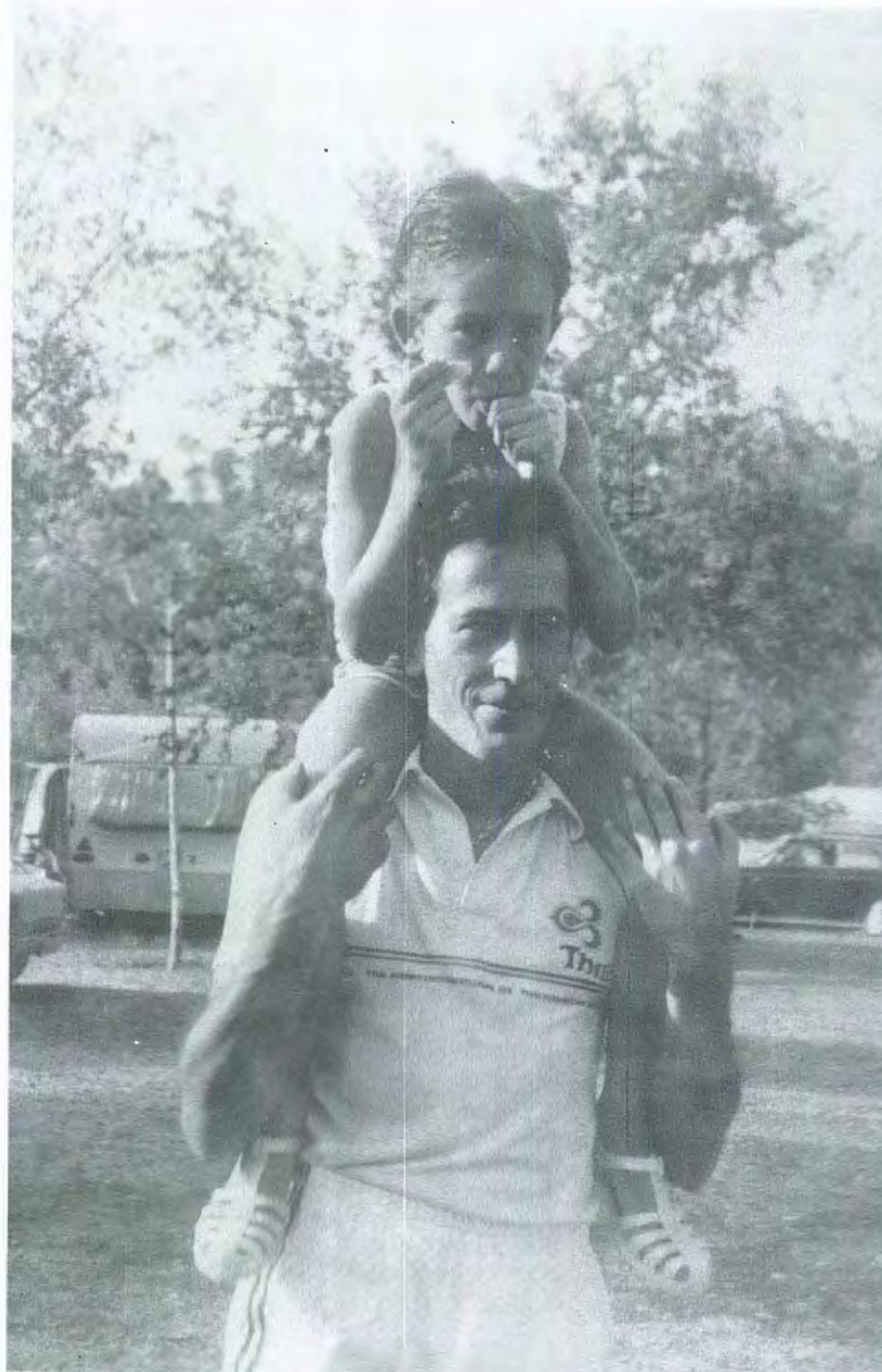
H. RUDOLPH SCHAFFER

En muchos países del mundo occidental, y especialmente en los Estados Unidos, el divorcio se ha convertido en un hecho importante entre las parejas casadas. También en muchos países europeos el porcentaje de divorcios ha aumentado considerablemente en las últimas décadas (en el Reino Unido, por ejemplo, afecta actualmente a uno de cada tres matrimonios).

La familia había sido hasta ahora el pilar de una sociedad estable y hay quien teme que un elevado porcentaje de divorcios represente el signo de la desintegración de la sociedad. Esta idea puede que sea excesivamente alarmista; se basa en especulaciones que no se apoyan en ninguna evidencia. No obstante, lo que no puede ponerse en duda son los efectos del divorcio en los niños. Para un niño el divorcio de los padres no sólo supone presenciar la desintegración de las relaciones de los padres; supone también estar involucrado en la confusión emocional de esta relación y, como consecuencia de ello, el peligro de perder el contacto con uno de los padres -generalmente el padre, ya que en un inquietante gran número de casos los padres pierden el contacto con sus hijos después del divorcio. Desgraciadamente un alto porcentaje de casos de divorcio implican a niños, a menudo de escasos años.

En general se tienen arraigadas opiniones personales sobre los aspectos de las relaciones familiares, y en especial en cuestiones tan emocionales como es el divorcio. No obstante, si hay que proporcionar ayuda y apoyo, es esencial que esta acción no esté basada meramente en factores subjetivos como la confianza, el prejuicio o la idea preconcebida, sino en un conocimiento objetivo y sólido. Es por tanto de gran utilidad disponer de la máxima información sobre este tema así como es evidentemente importante que todas las partes implicadas estén al corriente de esta información.

Gran parte de las primeras investigaciones referentes a los efectos sobre los niños eran cualitativamente pobres: de naturaleza impresionista, adolecían de controles adecuados y se basaban en ejemplos tan parciales como las referen-



*La calidad de las relaciones interpersonales es la verdadera clave del bienestar en la infancia.*

cias clínicas. En consecuencia, las conclusiones eran, en algunos casos alarmistas e injustificadas; por ejemplo, afirmaciones sobre la incidencia de problemas de conducta en los niños, simplemente porque tienen problemas, están destinadas a dar un cuadro distorsionado si lo comparamos con una muestra total de niños procedentes de casos de divorcio. A partir de los últimos 10 años, aproximadamente, tenemos acceso a una investigación más sofisticada: de naturaleza longitudinal, con controles válidos y datos fiables reunidos a través de la técnica. Basaré mis comentarios en este tipo de investigación y esbozaré un resumen de sus principales resultados:

(1) Se reconoce ampliamente que los niños experimentan efectos perjudiciales en su salud psicológica como consecuencia del divorcio de los padres. Comparando a niños de padres recientemente divorciados con otros niños, prácticamente todos los estudios coinciden en que los primeros tienen más problemas de conducta que los segundos.

(2) La naturaleza más que la agudización de estos problemas varía con la edad. Es decir, no es que los niños más pequeños queden más afectados que los mayores (o viceversa); la diferencia es cualitativa con respecto al tipo de respuesta que se muestra. Por ejemplo, niños en edad preescolar tienden a mostrar regresiones en el comportamiento y, en algunos casos, muestran difíciles problemas de conducta; niños mayores, por otra parte, son más propensos a mostrar una cólera intensa contra uno o ambos padres, sentimientos de culpabilidad y descenso del rendimiento escolar.

(3) Hay diferencias individuales considerables en la respuesta de los niños ante circunstancias aparentemente similares. Los chicos tienden a ser más vulnerables que las chicas (ya que sufren más tensiones, por causas no demasiado conocidas), y algunos niños son más vulnerables por su propio carácter, resultan, así, más afectados.

(4) Se ha demostrado que, en la mayoría de los casos, los efectos nocivos desaparecen con el tiempo. Según muchos de los estudios realizados, aproximadamente dos años después del divorcio los niños son menos propensos a demostrar todavía sus efectos. Ésta es una de las razones por la que es importante tener una perspectiva longitudinal y no medir por el mismo rasero a todos los niños de padres divorciados, independientemente del paso del tiempo. También demuestra que la idea de que esta experiencia se irá reflejando a lo largo de la vida del niño dejándole señales indelebles es innecesariamente alarmista.

(5) Ciertamente, interviene un gran número de factores en cómo y con qué rapidez disminuye el efecto —por ejemplo: la situación económica del cónyuge que tiene la custodia del niño, su estado psicológico, el apoyo que recibe, la relación del niño con el otro cónyuge, entre otros. Hay que crear circunstancias favorables después del divorcio si se quiere que el niño se recupere rápidamente.

(6) Gran parte del éxito depende de la aceptación de los futuros cambios por parte del niño y del cónyuge que tiene la custodia. Uno muy importante es el nuevo matrimonio y la absorción del niño en una nueva familia en la que

deben iniciarse las relaciones con un padrastro. No hay duda de que en muchos casos sirve de gran ayuda, especialmente si la madre del niño gana con ello estabilidad emocional y financiera; hay casos, sin embargo, en que estos nuevos compromisos suponen para el niño dificultades de relación adicionales.

(7) Cuando se habla de efectos a largo plazo, en la vida adulta, todavía no hay acuerdo en la literatura. Existen uno o dos estudios que han hallado una mayor incidencia de inestabilidad matrimonial y desajustes emocionales entre adultos de padres divorciados; también hay estudios que no han detectado efectos en la salud psicológica o en la formación de relaciones; y finalmente otros estudios descubren secuelas que atribuyen a la falta de cualidad en la vida de las familias con un solo cónyuge después del divorcio más que al divorcio en sí.

(8) Un punto final particularmente importante se refiere a los factores concretos de la experiencia del divorcio de los padres que hay que tener en cuenta por las consecuencias negativas que produce. Hay consenso general en que el elemento crucial responsable de tales consecuencias no es el divorcio en sí mismo, en el sentido de la marcha de uno de los padres del hogar (aunque éste sea en sí mismo un acontecimiento que produce gran tensión), sino la percepción que tienen los niños del conflicto de los padres. Comparando a niños que han perdido a su padre a causa de la muerte con otros que lo han perdido a causa del divorcio, encontramos que son los últimos los más afectados a largo plazo; de manera similar, si se comparan familias que se han divorciado sin antagonismos abiertos con familias en las que la hostilidad ha predominado, son los hijos de los últimos los que muestran más dificultades de adaptación. También hay niños que muestran problemas de conducta mucho *antes* del divorcio, siendo la explicación una vez más su percepción del conflicto. La evidencia muestra que las tensiones *aisladas*, por muy traumáticas que sean en su momento, no causan por sí mismas efectos permanentes; las tensiones continuadas, en cambio, conllevan tales consecuencias. El hecho es que un conflicto matrimonial, que eventualmente desemboca en divorcio, representa con demasiada frecuencia una tensión continua para los niños, tensión a la que están expuestos todos los días, invadiendo toda su vida. Bajo estas circunstancias, no es sorprendente hallar efectos acumulativos en su condición psicológica.

Esta conclusión es claramente relevante en el debate sobre si es mejor para una familia que tiene serios problemas de convivencia separarse o intentar vivir juntos para el bien de los niños. Sobre esto no hay posibilidad de generalizar: cada familia debe tomar sus propias decisiones. Lo que es evidente es que la eliminación de las tensiones debe ser una de las prioridades de cara al bienestar de los niños. Para un niño es importante la calidad de las relaciones interpersonales —incluyendo aquí el afecto, la sensibilidad, la firmeza, el amor, el cariño, la comprensión y otras cosas parecidas. Todo ello puede existir en el contexto de familias formadas de manera muy distinta; la familia convencional no es en sí misma una condición *sine qua non* para la salud mental.

DE ANTAÑO...

## SUMMERHILL: PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

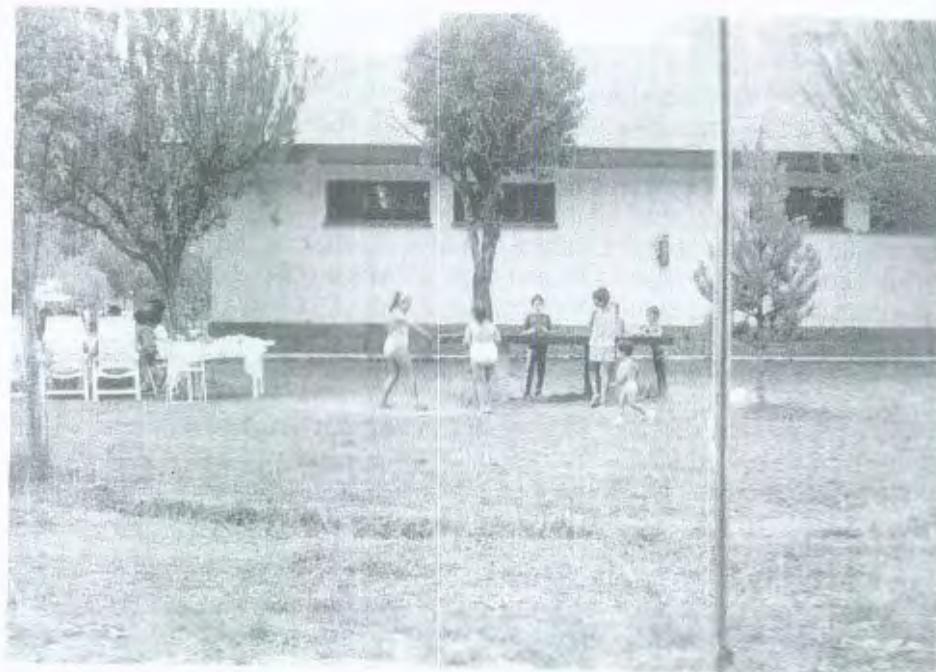
JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Una de las experiencias que más han convulsionado el mundo pedagógico contemporáneo es la de Summerhill. Y digo experiencias, pues no se trata de un planteamiento teórico sino de una realidad educativa llevada a cabo durante cuarenta años en una escuela inglesa. Su creador A. S. Neill, fundador y alma de esta escuela, plantea que tan sólo una educación absolutamente libre durante la infancia es capaz de asegurar que los niños se conviertan en hombres y mujeres libres y felices. Educar para ser feliz es el objetivo de toda buena educación. Neill piensa que, a partir del conocimiento de la infancia que nos ha aportado el psicoanálisis, la educación debe ser algo absolutamente diferente. Debe dedicarse a evitar los tropiezos, miedos y condicionamientos que atenazan la vida de los hombres y mujeres de nuestra sociedad. Porque, tal como muestra el psicoanálisis, las vivencias de los primeros años de vida condicionarán y determinarán la existencia de los individuos. Liberarse de los condicionamientos de la primera infancia es un esfuerzo que requiere dedicar muchos años de la vida adulta y mucho trabajo para ser capaces, a través del propio análisis, de llegar a ser coherentes y conseguir armonizar nuestros condicionamientos con nuestra conducta. ¿Por qué, pues, no organizar la educación de manera que deje de ser traumática y condicionadora?

Por todo esto, Neill trata de crear una escuela en absoluta libertad, rica en posibilidades de expansión personal. Una escuela libre frente a la escuela represora.

Para el pedagogo escocés, como para Freud, el sexo es la fuerza motriz de la conducta humana. Su represión, a través de la llamada «educación moral», es la causa de la mayor parte de las actitudes negativas ante la vida. La represión sexual se ejerce sutilmente en ocasiones, como en el caso de la educación sexual cuya simple existencia ya denota el prejuicio y la falta de naturalidad ante la cuestión. Nuestro sistema educativo, incluso en aquellos sectores más progresistas, no hace sino lograr que las personas se conviertan en seres culpables y sin libertad. Para Neill, el camino para evitarlo pasa a través de que los niños se sientan libres con su cuerpo y de que la masturbación sea aceptada como algo natural. Claro está, que el problema, creo yo, es que, para poderlo hacer así, es necesario que no sea un gesto mental del educador sino una actitud fruto de aceptar y asumir positivamente la propia infancia.

J.G.-A.



*Una escuela en libertad.*

# LA MASTURBACIÓN

ALEXANDER S. NEILL

La mayoría de los niños se masturban. Pero hemos dicho a la juventud que la masturbación es mala, que frena el crecimiento, que genera enfermedades, o cualquier otra cosa. Si una madre juiciosa no diese importancia a las primeras experiencias de su hijo con los genitales, la masturbación sería menos compulsiva. El interés del niño proviene, precisamente, de la prohibición.

Para un niño pequeño la boca es una zona mucho más erógena que los genitales. Si la actitud virtuosa que adoptan las madres hacia las actividades genitales, la adoptasen hacia las actividades bucales, chuparse el dedo y besar se convertirían en una especie de tabúes.

La masturbación satisface el deseo de felicidad porque es la culminación de la tensión. De todas formas, inmediatamente después de la consumación del acto, la conciencia de quien ha recibido una educación moral se manifiesta y dice: «¡Soy un pecador!» Mi experiencia me dice que, cuando se elimina el sentimiento de culpabilidad, disminuye el interés por la masturbación. (...)

Si el niño no tiene problemas de masturbación, durante los primeros años pasa, en el momento oportuno, de forma natural a la heterosexualidad. Muchos matrimonios desgraciados son consecuencia de que tanto el marido como la mujer padecen un odio inconsciente a la sexualidad, nacido de un odio escondido hacia sí mismos a causa de la prohibición de masturbarse que se les impuso de pequeños.

El asunto de la masturbación es fundamental en la educación. Juegos, disciplina, materias, todo es vano e inútil si no se ha resuelto el problema de la masturbación. Cuando un niño es libre de masturbarse se le ve alegre, feliz, fogoso, porque, en realidad, la masturbación no le interesa. Por el contrario, los niños a quienes se les prohíbe son enfermizos y desgraciados, propensos a los resfriados y a las epidemias, se odian a sí mismos y, en consecuencia, odian a los demás. Soy del parecer de que una de las razones fundamentales de la felicidad de los niños de Summerhill es el haber eliminado el miedo y el odio hacia uno mismo producidos por las prohibiciones sexuales.

Freud nos ha familiarizado con la idea de que el sexo existe desde el comienzo de la vida, de que el recién nacido experimenta un placer sexual cuando mama y de que la zona erógena de la boca va cediendo paso, poco a poco, ante la zona erógena de los órganos genitales. Así pues, la masturbación es para el niño un descubrimiento natural; al principio no se trata de un descubrimiento demasiado importante, puesto que los genitales no le producen tanto placer como la boca o incluso la piel. Sólo la prohibición paterna convierte la masturbación en un complejo tan importante. Cuanto más severa es la prohibición, más profundo es el sentimiento de culpabilidad y más fuerte el impulso de masturbación.

El niño bien criado entra en la escuela sin ningún sentimiento de culpabilidad hacia la masturbación. En Summerhill hay pocos niños de la escuela infantil, si es que hay alguno, que muestre un interés especial por la masturbación. El sexo ejerce en ellos el atractivo de algo misterioso. Desde el primer momento en que están con nosotros (en caso de que en su casa no les hubiesen hablado) conocen los hechos del nacimiento: -no sólo de dónde vienen y cómo vienen. En estas edades, esta información

no provoca ningún tipo de emoción, en buena parte a causa de que se transmite sin emoción. Es por esto por lo que, a la edad de quince o dieciséis años, los chicos y las chicas de Summerhill pueden hablar de cuestiones sexuales sinceramente, sin ninguna sensación de perversidad y sin ninguna actitud pornográfica (...)

Cuando un niño incluye los genitales en su sistema de juegos, los padres pasan por la gran prueba. Deben tenerse los juegos genitales por buenos, normales y sanos; cualquier intento de suprimirlos resulta peligroso. Deben incluirse también las picardías poco honradas para llamar la atención del niño hacia otras cosas. (...)

Los juegos infantiles con los genitales son un verdadero problema, porque la mayoría de los padres fueron condicionados desde la cuna de una forma contraria al sexo y no pueden vencer la sensación de vergüenza, pecado y disgusto. Es posible que un padre tenga una formación intelectual que le permita comprender que los juegos con los genitales son sanos y buenos y, al mismo tiempo -con la mirada o con el tono de voz-, comunicar al niño que emocionalmente no acepta su derecho a la propia satisfacción sexual.

Puede parecer que un padre aprueba sin ningún tipo de reserva que el niño se toque los órganos genitales, pero, cuando va de visita a casa de una tía severa, es muy posible que experimente una gran inquietud por miedo a que el niño se toque los genitales ante aquella persona contraria a la vida. Es fácil decirle al padre que la tía representa el elemento antisexual en su yo reprimido, pero diciendo esto no ayudamos demasiado al padre ni tampoco al niño.

El miedo paterno a que los juegos infantiles con los genitales pueden conducir a la precocidad sexual es un miedo muy profundo y extendido. Se trata, evidentemente, de una generalización. Los juegos genitales no conducen a la precocidad. Y, si conducen, ¿qué? La forma más segura de provocar que un niño se interese por el sexo de una forma anormal es prohibirle los juegos con los genitales cuando está en la cuna. Es evidente que se nos presenta la necesidad de decirle al niño que ha llegado a la edad de la razón que no juegue con los genitales en público. Este consejo puede parecerle al niño cobarde e injusto; la alternativa contraria, de todas formas, presenta también sus peligros. Sólo es necesario pensar en los problemas que puede presentar la repulsa severa expresada con odio y disgusto por adultos hostiles, probablemente más graves que el razonamiento de los padres explicado anteriormente. Cuando un niño pequeño es libre para vivir plenamente su vida sin castigos, consejos ni tabúes, encuentra la vida demasiado interesante como para limitar su actividad al aparato sexual.

No conozco demasiado bien la forma en que reaccionan los niños autorregulados ante los juegos con los genitales. Los niños a quienes se ha explicado que el sexo es pernicioso, vinculan, en general, los juegos genitales con el sadismo. Las niñas que han tenido una educación sexual similar, aceptan, según parece, como norma los juegos genitales sádicos. A causa de la ausencia relativa de odio agresivo en el caso del niño autorregulado, los juegos genitales entre dos niños libres son probablemente suaves y amorosos.

Nuestra autorrepulsa arranca principalmente de la niñez. Se origina, en buena medida, a causa de la masturbación y del subsiguiente sentido de culpabilidad. Soy de la opinión de que el niño desgraciado es el que percibe a menudo en su conciencia el sentido de culpa por la masturbación. Si se suprime esta culpa, realizamos un paso gigantesco para que un niño problema se convierta en un niño feliz.

A.S.N.

## ¿MI SALUD? BIEN, GRACIAS

JAUME CELA

**Cada día se habla más de la salud de los maestros y de las maestras. Por algo debe de ser. Hay una serie de circunstancias objetivas que dificultan nuestro trabajo, aunque también es cierto que ante una situación conflictiva no todos reaccionamos de la misma manera. Las relaciones que se establecen entre la personalidad del maestro o de la maestra y su trabajo genera unas determinadas respuestas. Algunas pueden afectar su salud. La sociedad desempeña un papel muy activo con el fin de impedir que esta posibilidad se haga realidad.**

Antes de empezar debo advertir a los hipotéticos lectores o lectoras que mis conocimientos de medicina me permiten distinguir un resfriado de un esguince. En estos casos mi diagnóstico siempre ha sido correcto y hasta hoy no he vendado una nariz que gotee. Digo esto porque, si algún lector o lectora cree tener entre sus manos un artículo científico sobre la salud de los maestros y de las maestras y sus patologías, puede dejar la lectura en este punto y pasar a cosas más interesantes.

Por si decidís continuar leyendo he de advertiros que hace unos veinticinco años que ejerzo de maestro, o que soy maestro o que trabajo de maestro, como mejor os parezca, y me encuentro bastante bien, a pesar de las moles-



*Las relaciones humanas juegan un papel primordial en la profesión.*



*Espacios educativos.*



tias provocadas por el paso de los años y por mi carácter un tanto hipocondríaco, que me hace padecer todo tipo de síntomas cuando alguien se dedica a confesar sus angustias. En estos casos soy extremadamente solidario y participo de sus males. Esta veteranía es mi única autoridad. Quien avisa no es traidor.

Nuestra salud preocupa, esto es un hecho. Incluso empiezan a realizarse estudios que demuestran que somos uno de los colectivos más propensos a sufrir estados depresivos y que muchas de nuestras enfermedades pertenecen a las llamadas psicósomáticas. En el programa «30 minutos», realizado por la televisión catalana, que versó sobre el tema, se ofrecieron imágenes de un centro hospitalario, situado en Francia, dedicado exclusivamente a maestros afectados por diversos «teleles» motivados por el ejercicio de su profesión. Quiero decir, de la nuestra.

Al comienzo del artículo he dicho que hacía veinticinco años que trabajaba de maestro. A lo largo de estos años he visto de todo. He conocido y conozco a maestros que son felices dentro de la clase, dentro de la escuela. Esto no significa que sea gente que vive en las nubes, despreocupada o ilusa. Bien al contrario, son muy conscientes de los problemas que sufrimos, pero esta consciencia no se traduce en una enfermedad. Es cierto que pertenecemos a un colectivo con muchos problemas, pero también es verdad que no todos reaccionamos del mismo modo ante las dificultades.

A mi parecer, hay varios niveles que afectan la salud de los maestros y de las maestras. Las relaciones entre los problemas existentes a estos niveles y las peculiaridades personales pueden llegar a convertirse en patologías. A continuación definiré brevemente cada uno de estos niveles.

### **La clase**

Cuando escogemos la carrera de maestro, hemos de saber ya que nos gusta trabajar con niños y niñas, con muchachos y muchachas. Hemos de tener conciencia de que pasaremos muchas horas con un grupo que, como tal, tendrá altos y bajos y que, según cuál sea su dinámica, puede poner en crisis nuestra personalidad.

Las escuelas con alumnos muy conflictivos necesitan maestros con mucha seguridad, equilibrados, que sepan distanciarse de quienes están a su alrededor. Estos problemas aumentan cuando hablamos de jóvenes de la futura secundaria obligatoria, porque en estas edades la inseguridad motivada por los cambios que se viven agudiza los problemas, por lo que el maestro o la maestra debe ser un modelo de seguridad. Si él mismo tiene problemas, es fácil que desequilibre y ayude, sin darse cuenta, a hacer naufragar al grupo. El grupo clase es el primer motivo de satisfacciones o de inconvenientes. Además, hay que tener en cuenta que en nuestra profesión las relaciones humanas son un

factor de gran importancia, hecho que dificulta que podamos dejar colgados en la puerta de la escuela los problemas que conllevan estas relaciones. ¿Cuántas veces nos acostamos con los problemas de la clase y cuántas las comidas de los maestros en la escuela son sesiones de terapia mezclada con la lechuga o la carne?

### **El grupo de maestros**

Cuando tenemos problemas con el grupo clase podemos hallar la vía de solución dentro del mismo equipo de maestros. Estoy convencido de que cuando trabajamos en equipo una gran parte de las dificultades encuentran solución, o por lo menos tenemos la posibilidad de comunicar nuestros conflictos y ya se sabe que nos quedamos mucho más tranquilos cuando hemos podido despacharnos a gusto ante gente que sabe escuchar y hace suyo el problema, no por generosidad sino por justicia, porque los problemas de los alumnos acostumbran a afectar a todo el colectivo de maestros. Si la clase va mal y el maestro y la maestra se encuentran solos porque la escuela es de las de «sálvese quien pueda», donde nadie es corresponsable de nada, las posibilidades de convertir el conflicto en algún tipo de patología son muy altas.

### **Otros elementos de relación**

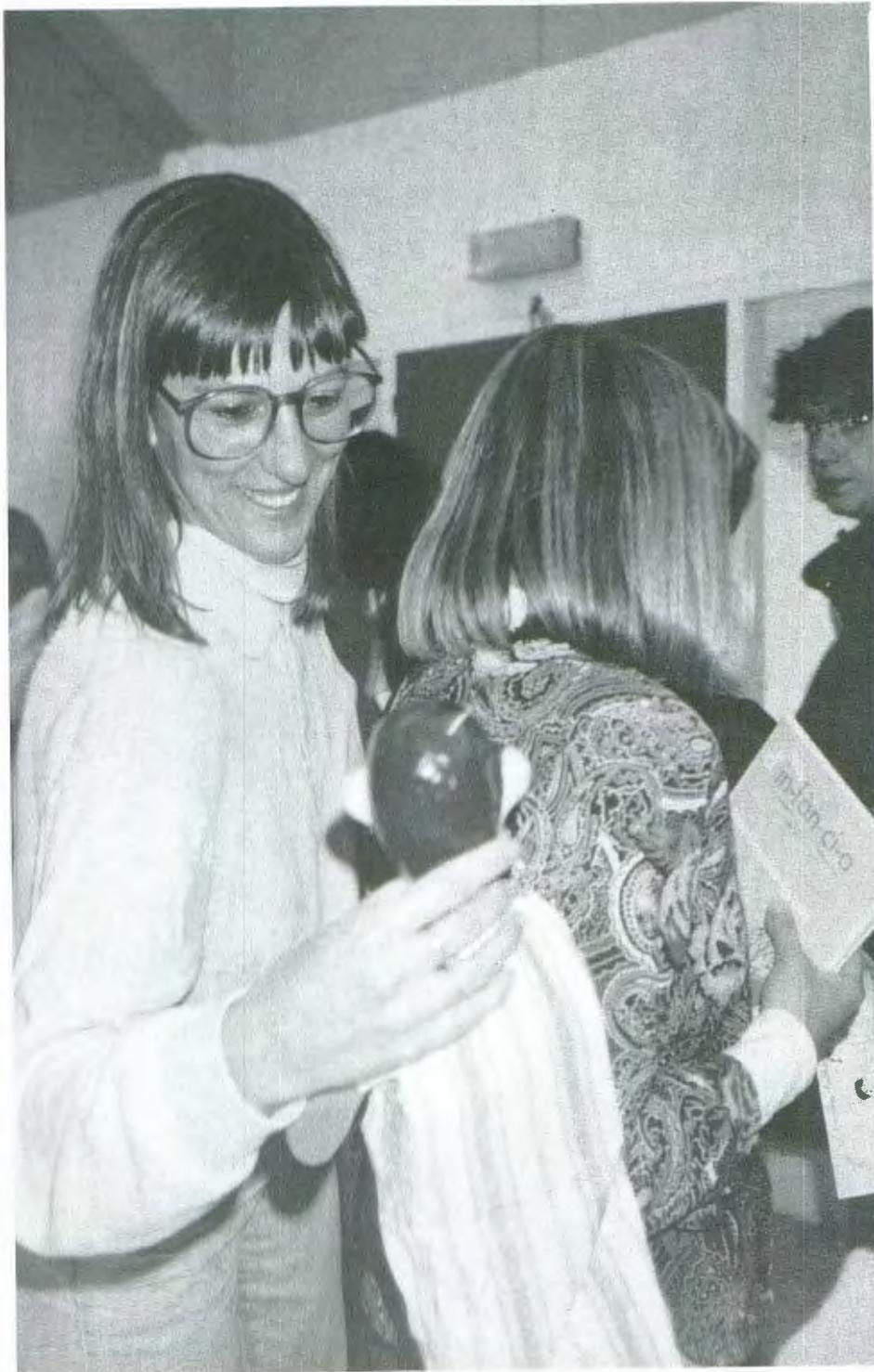
A veces el contacto con los padres y madres llega a ser una fuente de angustias y conflictos porque aún no hemos sabido definir cuál ha de ser el papel de este colectivo dentro de la comunidad educativa. La legislación actual no beneficia esta comunidad porque plantea ante los padres, madres y maestros problemas que no pueden resolverse o que es muy difícil que unos y otros puedan ver desde una misma perspectiva. Si queréis evidencias de esta realidad, dad un repaso a los órdenes del día de los consejos escolares. Además, los maestros y las maestras tenemos la piel muy fina y, cuando una entrevista se nos va por caminos que no esperábamos, tendemos a generalizar. Debemos pensar que los padres y las madres son también un colectivo diverso que tiene unos derechos objetivos –y evidentemente unas obligaciones– y que ha de poder expresarse. Nosotros deberíamos saber cómo situar los límites de nuestras responsabilidades y no dejarnos pisar el terreno, mostrarnos seguros, haciendo los esfuerzos necesarios para demostrar que conocemos nuestra profesión.

### **Otros problemas que nos afectan**

Actualmente, recaen sobre la escuela una serie de actuaciones y, en ninguna circunstancia, podemos aceptar que sea la única responsable: la normalización lingüística, la educación para la salud, la educación cívica, la educación



*El trabajo en equipo puede llegar a ser la solución de muchos problemas.*



*El buen humor es una terapia excelente.*

para el consumo, la educación vial, la educación por la paz, la educación sexual, etc., son elementos que deben hallar una respuesta dentro de la escuela, pero es la sociedad la que debe comprometerse. Y, sin miedo a equivocarme, me atrevo a afirmar que la mayoría de escuelas están haciendo un gran esfuerzo en todas estas cuestiones y nadando contra corriente. Este esfuerzo puede llegar a generar muchas angustias en aquellos sectores de maestros que saben que su trabajo va más allá de lo que puede pasar en la clase o de lo que marca el programa. Sólo hace falta pensar qué supone actualmente educar a chicos y chicas para que lleguen a ser ciudadanos activos dentro de una sociedad solidaria, cuando el marco de referencia es una sociedad que idolatra, como si del becerro de oro se tratase, la competición más salvaje.

Hay problemas que parecen menores pero que queman muchas energías: los referidos a la infraestructura de los edificios escolares que sólo se resuelven después de muchas luchas y tensiones, papeles y más papeles que hay que rellenar y que no sabes para qué sirven, sustitutos que no llegan, problemas de conciencia porque hay que escoger participar en un plan de formación haciendo responsable a la escuela de tu sustitución, vacíos legales, como el tema de los comedores y del transporte escolar, etc.

### **Papel de la sociedad**

Otro factor muy importante es saber qué función social tiene la escuela. La sociedad parece valorar poco el papel de esta institución. Los recursos que se destinan a la mejora de la calidad de la enseñanza son escasos y se sigue pensando que el colectivo de maestros -y de padres y madres, hay que admitirlo- debe sustituir con su esfuerzo voluntarista todo lo que la sociedad niega. Y cuando hablo de sociedad pongo en primera línea de fuego a la administración educativa, que muchas veces parece alejada de los problemas que vivimos cada día. Las condiciones sociales de que disponemos los maestros y las maestras para desarrollar nuestra profesión son aún muy bajas: sueldos deficientes, falta de definición de nuestras funciones, vacíos legales, etc.

Después de este breve repaso, me parece que puedo afirmar que cuando estos niveles entran en crisis pueden llevar a determinados maestros a sufrir diferentes patologías, que empiezan a ser estudiadas en serio. Pero también es cierto que no todo el mundo reacciona de la misma manera ante las mismas situaciones, porque el maestro o la maestra es un ser humano concreto que dispone de una serie de defensas o de respuestas a los problemas que le afectan. El buen humor es, por ejemplo, una terapia excelente para no terminar en un sanatorio o para no abandonar uno de los oficios más creativos y estimulantes que existen.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

ISABEL GUIBOURG

**El proceso de construcción de la identidad del niño se describe a partir del concepto de identidad entendido como el sentimiento de mismidad y continuidad que existe desde la más tierna infancia y que hace que cada persona sea diferente de la otra.**

**Se acentúa la idea de «identificaciones» con las figuras parentales y se señala que esa identidad comienza antes del nacimiento, enfatizándose la relación madre-hijo y la evolución a través de los procesos de desarrollo y maduración.**

La identidad se constituye y se diferencia por medio de una serie de identificaciones; éstas se realizan con la madre y el padre en primer lugar, y con otras figuras importantes a lo largo de la vida.

Ello motiva que la identidad sea diferente para cada niño, y también para cada individuo. Y así se afirma que la identidad es un sentimiento de mismidad y continuidad, que desde la infancia hace que cada persona sea diferente.

En este proceso influyen fundamentalmente los padres y las condiciones sociales, políticas y económicas de la cultura en la que el niño se desarrolla. (No es lo mismo un niño educado en una sociedad autoritaria, represora, que un niño educado en un ambiente democrático más permisivo.)

### Antes del nacimiento

Conviene pensar que el niño, incluso antes de su concepción, ya ocupa un «lugar» en el deseo de sus padres. Este lugar de deseo hacia un hijo es de suma importancia, ya que de ello dependerán las relaciones que se establezcan a posteriori. No es lo mismo desear un hijo porque «toca a cierta edad», o tener un segundo hijo para que el primero no se sienta solo, o, simplemente, no desearlo y, a pesar de todo, tenerlo; es evidente que en cualquiera de estas



*La identidad es un sentimiento de mismidad y continuidad.*

situaciones o en otras, la espera de este hijo y la manera de recibirlo será completamente diferente. Debe quedar muy claro que existe una diferencia entre desear un hijo y aceptar un hijo, ya que, aunque el deseo pueda ser muy intenso, los conflictos de la pareja o situaciones socioeconómicas graves pueden hacer que un hijo *deseado* llegue a no ser *aceptado*, lo cual, obviamente, influirá en la formación de su *identidad*.

Se sabe que, desde el momento mismo del embarazo, la mujer establece un determinado tipo de relación con su bebé, y esta relación dependerá siempre de su deseo. Algunas mujeres no pueden imaginarse el feto; otras, en cambio, pueden sentir qué partes se mueven o si está dormido, etc. Este deseo del hijo se manifiesta de diferentes formas, quizá no todas conscientes, pero está presente en la elección de un nombre, al imaginarse el color de su pelo, de sus ojos, al preferir un sexo a otro, al prepararle un espacio dentro de la casa, una habitación, sus muebles, su ropa. Todo este tipo de preparativos nos dan a entender cuál será el «lugar» que ocupará este hijo.

### La relación madre-hijo

La primera relación del recién nacido con su madre es de una dependencia absoluta (todos los autores plantean la indefensión total del ser humano en el momento de su nacimiento y, lógicamente, la necesidad de otro ser (madre, padre o sustitutos adultos) que le ofrezcan el sustento para poder sobrevivir.

La etología, ciencia que estudia los animales en su medio, considera que existen lo que en inglés se denominan *precocial animals* o *altricial animals*. Los primeros son aquéllos que consiguen independizarse rápidamente de sus progenitores y encontrar un estilo propio de vida que les permite la subsistencia. Los segundos pasan por diversas etapas hasta conseguir el mismo resultado. A partir de los estudios realizados, se deduce que el más *altricial* de todos los animales es el «animal humano», que pasa por un periodo de completa dependencia después del nacimiento, y por ello posee una identidad única y personal en la que los padres y la cultura juegan un papel fundamental.

### Evolución

La construcción de la identidad no es un fenómeno estático, sino, por el contrario, profundamente dinámico y relacionado con el desarrollo y la maduración del niño en su ambiente.

Recordemos que, desde el punto de vista de la identidad del ser humano, *el desarrollo* es el conjunto de transformaciones del niño que señalan una dirección perfectamente definida, temporal y sistemática de sus estructuras psicofísicas, que, con la *maduración* (que es también biológica y psicológica), de-

terminarán las bases de la identidad. En este proceso de individuación intervienen así mismo el crecimiento y el aprendizaje.

Ya que este proceso complejo se da en el seno de la microcultura familiar y de la macrocultura social, se comprende que el proceso de identificación del ser humano empieza temprano en la infancia, transcurre durante este periodo de la vida, y hace que construya su identidad, que determinará en cada ser humano su propia individualidad, que es única y que lo diferencia de los demás.

Las identificaciones conducen a la identidad y caracterizan la peculiar condición individual del ser humano.

Con la función «continente», proporcionada en primer lugar por la madre y después por el padre, se inician tres procesos fundamentales en la evolución del ser humano:

- el proceso de *personalización*, que permite ir diferenciando la psique del soma;
- la *realización*, es decir, la posibilidad que todo sujeto posee de reconocer un objeto de la realidad diferente de sí mismo. Ello supone la paulatina apreciación del tiempo, del espacio y de otras propiedades de la realidad;
- la *integración*, que significa la posibilidad de reconocer aquello que está dentro mío o fuera de mí, es decir, la diferenciación del yo del no-yo.

Toda esta serie de procesos se producen en el bebé de una forma muy lenta y requieren la colaboración de los padres o de sus equivalentes. Puede plantearse la «preocupación materna primaria» casi como una identificación patológica que deviene normal, y que sería una especie de identificación con el bebé durante el embarazo y después del parto; evidentemente, esta identificación es parcial, porque, si fuera total, la madre viviría trastornada y no podría ver otra cosa que no fuera su ombligo durante el embarazo o al recién nacido durante el puerperio.

El niño irá pasando de un periodo de dependencia absoluta a otros de dependencia relativa hasta conseguir la independencia; estos procesos deben darse en su doble vertiente: del lado del niño, aceptar que su objeto no es incondicional; y del lado de la madre, aceptar la paulatina independencia de su hijo.

I.G.

### Bibliografía

- ALLPORT, G.W.: *Pattern and growth in Personality*, Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1961.
- ERIKSON, E.H.: *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1965.
- KNOBEL, M.: *Psiquiatría Infantil Psicodinámica*, Buenos Aires, Paidós, 1977.
- SPITZ, R.: *No y sí. Sobre la génesis de la comunicación humana*, Buenos Aires, Horme, 1960.
- WINNICOTT, D.W.: *El proceso de maduración en el niño*, Barcelona, Laia, 1981 (3a. ed.).

# quisicosas y quisicasos



Una abuela: serás como tu papá...  
la otra: igualito que mamá...  
Mi hermano: qué copión...

¡Yo soy yo!

## LA RAPOSA Y EL SARDINERO



PALOMA DE PABLO

### Comentario

Esta chanza, tan característica de la tradición oral castellana, tiene por protagonistas a la raposa y el lobo. Personajes muy frecuentes en los cuentos de animales de esta región.

Como habéis podido ver, este lobo no tiene nada del lobo ingenioso, temible y feroz, propio de los relatos del mundo rural. Por el contrario, se trata de un lobo bobalicón, versión descafeinada, al que nuestra amiga raposa engaña con gran habilidad.

En este sentido, conviene recordar que la raposa se presenta siempre en femenino y, por contra, el lobo en masculino. ¿Cabría suponer que el lobo representa al hombre y la raposa a la astuta mujer capaz de manejarle de forma que al final no sólo hace lo que ella quiere, sino que, además, recibe él el escarmiento merecido por ella?

En algunos cuentos forman pareja como en «Principiële» o «El lobo y los diablos enramados», y sus diálogos me mueven entre el cariño fingido, la zalamería, la burla y hasta el insulto. Cuando el lobo planea vengarse de la raposa, siempre sale escaldado.

La clave central reside en la raposa, personaje carismático –*Catalina*, en algunos cuentos–, pero, ¿cómo se comporta con el lobo, cómo es, dónde vive? ¿Cómo se relaciona con el hombre?

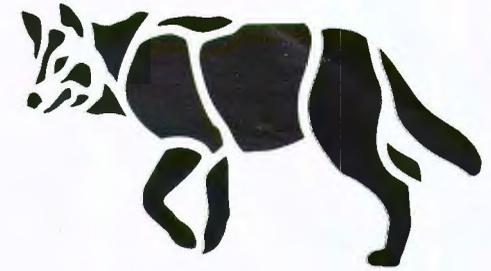
Es un animal que siempre está muerto de hambre. Esto le lleva a ser una zascandil observadora, muy rápida en la toma de decisiones y, a veces, zalamera y burlona. Su apetito pone en marcha su principal poder: la astucia, capaz de urdir todo tipo de tretas y engaños que al final siempre la conducen al éxito en su objetivo. Y para ello no duda en: fingirse muerta, esconder las presas, utilizar el lenguaje con la habilidad de un feriante, llevar a cabo todo tipo de burlas, etc.

Pero, aun con apetito, nuestra amiga no come ratones, sino los más ricos manjares propios de seres humanos: miel, corderos, cabras, gallinas, pájaros, uvas y, como no, sardinas, único pescado que, de vez en cuando, llegaba a los pueblos.

El paisaje en el que se desarrollan sus aventuras es el típico de Castilla: monte bajo, páramos y campos de trigo. En todos ellos, la raposa se mueve con gran facilidad, aunque, al ser despejados, las aves la dominan desde lo alto, avisando con su vuelo al hombre y a otros animales de por dónde camina.

En este sentido, las aves, desde lo alto de un árbol o desde el cielo, la desafían. La raposa, pacientemente, intenta utilizar su poder de convicción y, si no lo logra, amenaza diciendo: «Pues entonces voy a por el hacha y corto el roble».

Las relaciones que establece con los hombres están siempre mediatizadas por sus embrollos con el lobo. A menudo la raposa le avisa de las intenciones del lobo y le utiliza para darle un escarmiento. Otras veces negocia con él y le dice: «¡Por Dios, por Dios, escóndeme!, que no te he de comer ningún cordero».



## Cuento

Andaba la raposa desfallecida, pues hacía varios días que no probaba bocado. Estaba tan muertecita de hambre que las tripas se le pegaban. Vagaba pensando qué treta podría urdir para saciar su apetito cuando, a lo lejos, oyó el renquear de un carro, que no era otro que el carro del sardinero.

Rápidamente, según estaba, se agazapó y, moviendo el bocico, olisqueó el succulento manjar, de forma que las tripas empezaron a sonarle.

Y ni corta ni perezosa, antes de que se acercase el sardinero, se tendió en medio del camino fingiendo que estaba muerta. Tran-tran, tran-tran, el sardinero que se acerca y dice sorprendido:

—¡Abí va!, una raposa muerta.

Y, sin pensárselo dos veces, la echó encima de la carga que transportaba seguro de que, una vez en el pueblo, vendería muy bien su piel.

Reanudó el camino y, entretanto, la raposa, que había comprobado que su olfato no la engañaba, fue lanzando al camino, con todo sigilío, y sardina tras sardina, gran parte de la carga.

Una vez hubo considerado que tenía suficiente, saltó del carro y, en cuanto éste se alejó, las fue recogiendo todas y se dispuso a disfrutar de tan buen festín.

Estaba en éstas, cuando, todo cachazudo, va y aparece el lobo. Sus ojos resplandecían de codicia al pensar en comerse las sardinas y, por si fuera poco, también a la zorra.

—Zorrita mía, ¿en qué te entretienes? —le dice el lobo moviendo el rabo de puro contento.

La zorra, que de una ojeada había comprendido sus intenciones, va y le contesta:

—Ya me ves, entreteniéndome un poco.

—Pues yo —continúa el lobo— muerto de hambre estoy, y me ronda la cabeza lo sabrosas que estaréis esas sardinas y tú con la panza llena.

—¡Ah, niño, tonto eres si te conformas con tan poco! —dice la raposa mostrándole las raspas que había desechado. Y continuó:

—Estos restos no son más que migajas de un gran festín que hace poco lleva un sardinero camino del pueblo.

—¿Y cómo las has cogido?

—Nada más fácil —contentó la raposa—. Seguro que tú, con tu reconocida habilidad, las pescarías visto y no visto.

—Zorrita, zorrita, no me marees con tus zalamerías y ¡al grano!

La zorra, comprendiendo que el lobo ya había picado, empezó toda ceremoniosa:

—Apóstate en el camino y, cuando sientas que se aproxima el carro del sardinero, te tumbas en medio y te finges muerto. Entonces, en cuanto te hayan echado al carro, vas y piampianito, piampianito, te despachas a gusto, con mucho cuidado para que no se percate.

Y fue así como, con todo lujo de detalles, la zorra explicaba al lobo cómo consumir la fechoría.

El lobo, todo eufórico, se apostó en el camino detrás de un peñasco y siguió el plan de la raposa a pies juntillas.

Pero el sardinero, que ya estaba escamado, según se acercaba cogió una buena estaca y le dio una somanta de palos. Y, allí mismo, le quitó la piel, diciendo:

—¡Ésta es la mía! No vaya a pasarme lo mismo que antes.

El lobo quedó tan maltrecho que ni pudo perseguir a la raposa: entre gemidos y juramentos sólo se le entendía:

—¡Maldita raposa! ¡El día que te coja me las pagarás todas juntas! ¡Ay! ¡Ay! ¿Quién me mandaría a mí hacerte caso!

## Libros al alcance de los niños

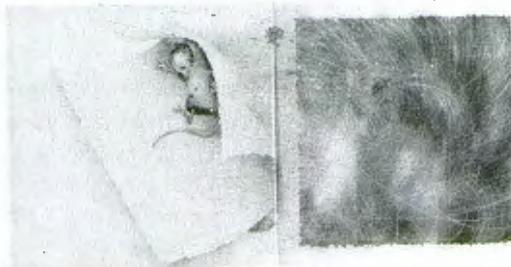
**Monique Felix o la capacidad de crear historias sin palabras**

ILUSTRACION

FELIX, Monique:

*Casa**Viento**Colores*

Barcelona, Lumen, 1991.



Afortunados nosotros, los dotados de la capacidad de descodificación de las imágenes (categoría que incluye también a cuantos, suficientemente bien provistos de descodificadores del código escrito, no han perdido su interés en el disfrute profundo de las imágenes), pues el año 91 nos ha traído esta bonita colección de tres títulos cuyo nombre genérico (Libros del ratón) es de por sí lo bastante simple y al mismo tiempo sugerente como para tener encandilados a estos licenciados en lectura de la imagen que son nuestros pequeños y pequeñas. Los tres títulos son igualmente motivadores, pues en cada uno de los libros ha sabido la autora crear las historias, dibujar las anécdotas y describir las aventuras de nuestro buen ratón en relación con *la casa*, que da seguridad a pequeños y pequeñas; en relación con *el viento*, un elemento de la naturaleza de cuya existencia no puede dudar quien con él se habrá topado; con *los colores*, de cuya presencia son capaces de hablar largo y tendido los peques.

Por que se refiere a la presentación de esta colección, hay que hacer hincapié en lo novedoso y a la vez lo simple de sus cubiertas, presentadas en buen cartón, troquelado en alguna parte como si fuese obra de un ratón roedor; esta materia prima, además, no ha sufrido coloración ninguna en su tratamiento y como refuerzo, para su encuadernación se le ha añadido una sólida tira de tela, lo que asegura una más larga duración al ser puesto el libro en manos de lectores poco hábiles.

Tantàgora

**Proyecto de Europa solidaria**

La Fundación *la Caixa* impulsa, bajo el lema *Europa solidaria*, un conjunto de actividades que responden a la convocatoria de la Comunidad Europea para el año 1993 como *el año europeo de las personas de edad avanzada y de la solidaridad entre generaciones*.

Las actividades que se proponen contemplan unas jornadas de debate, un trabajo de investigación y una Convocatoria de Iniciativas sobre el tema de las relaciones entre generaciones.

La Convocatoria servirá para promover nuevos proyectos e incentivar acciones en curso que impliquen la colaboración entre personas de distintas edades, en los campos de la cultura, de la vida cotidiana, el ocio y el mundo del trabajo, a través de una campaña de solidaridad intergeneracional.

Esta Convocatoria queda abierta a proyectos procedentes de todas las Comunidades Autónomas del Estado. Las modalidades de participación son amplias: personas a título individual, entidades, grupos, instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, asociaciones, fundaciones, empresas, instituciones educativas y culturales o grupos informales.

La fecha límite de presentación de proyectos se ha fijado para el 28 de febrero de 1993.

En la difusión y preparación de la Convocatoria colaboran de manera activa diversas entidades copromotoras (una por Comunidad Autónoma), que representan diferentes sectores sociales y niveles territoriales. De esta manera, se busca multiplicar sus efectos y su eficacia.

**Información:** Departamento de Programas Sociales  
de la Fundación *la Caixa*  
Via Laietana, 56.  
08003 Barcelona.  
Tel. (93) 404 61 45.

# ÍNDICE DE 1992

## SECCIONES

### Buenas Ideas

- VÉLEZ, Rosi-¡A merendar! ..... núm. 11, p. 19
- MADARIAGA, Izaskun-Juegos para trabajar la atención, la percepción, las relaciones ..... núm. 12, p. 21
- VÉLEZ, Rosi-Vivero ..... núm. 13, p. 14
- TOLEDO, Maruja-Soy capaz de... ..... núm. 14, p. 23
- Rossini y los gatos ..... núm. 15, p. 22
- El calendario como regalo ..... núm. 16, p. 20

### De antaño...

- PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel--La miga- ..... núm. 11 p. 12-14
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-Amas de cría y pañales ..... núm. 13 p. 39
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-María Montessori: De cuando el parvulario dejó de ser preescolar ..... núm. 14, p. 24-25
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-El aula del parvulario Decroly ..... núm. 15, p. 28-29
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-Summerhill: Psicoanálisis y educación. Alexander Neill: La masturbación ..... núm. 16, p. 29-30

### Educar de 0 a 6 años

- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo-El aprendizaje significativo ... núm. 11, p. 4- 6
- VERASTEGUI ALBURQUERQUE, Álvaro-Apuntes para la paz ..... núm. 11, p. 7- 9
- CCOO/FETE-UGT-Posturas sindicales ante el desarrollo de la LOGSE ..... núm. 11, p. 10-12
- MOLINA SIMÓ, Lourdes-La observación en la escuela ..... núm. 12, p. 4- 8
- C. E. ASAMBLEA MUJERES BIZKAIA-Coeducación ..... núm. 12, p. 9-12
- ETXEBARRIA, Josetxo-MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun-El profesional de la educación infantil. Una incongruencia de la LOGSE ..... núm. 13, p. 4- 7
- OTAÑO ECHANIZ, Juanjo-Aprendizaje significativo ..... núm. 14, p. 4- 7

- FERRADAS BLANCO, Lois-VEIGA, Francisco-Preescolar na casa .... núm. 14, p. 8-12
- TARDOS MARCELLNE, Ana-Autonomía y/o dependencia ..... núm. 15, p. 4- 9
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Antonio-Construir una escuela infantil ..... núm. 15, p. 10-13
- MEDINA PADILLA, Arturo-El folklore en la infancia ..... núm. 16, p. 4- 7
- FERRERO TORRES, Trinidad-El -rastrillo- ..... núm. 16, p. 8-11

### Escuela 0-3

- PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel--La miga- ..... núm. 11, p. 12-14
- TARDOS MARCELLNE, Ana-La mano de la educadora ..... núm. 11, p. 14-18
- COLS CLOTET, Carme-Las pequeñas cosas que traducen unos valores ..... núm. 12, p. 13-16
- FERRER, Isabel-El niño sordo y la escuela infantil. Detección e integración ..... núm. 12, p. 17-20
- ACEDO, Concepció-Buenos días, en buena hora ..... núm. 13, p. 8- 9
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La comunicación entre los niños en la escuela infantil ..... núm. 13, p. 10-13
- CAMPRUBÍ GÜELL, Carme-CUCALA, Araceli-DÍEZ, Encarna-Comer en la escuela infantil. El placer de comer ..... núm. 14, p. 13-17
- JUBERT GRUART, Joaquim-COROMINA, P.-Los primeros sonidos educan ..... núm. 14, p. 18-22
- ÒDENA SAVÉ, Pepa-El juego de descubrir objetos en la escuela infantil ..... núm. 15, p. 14-19
- BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Dolors Canals. El niño de 0 a 3 años ..... núm. 15, p. 20-21
- FIGUERAS BELLOT, Montserrat-La música en la infancia ..... núm. 16, p. 12-13
- DREIER, Annette-VOIGHT-BUCHHOLZ, Ilona-Todos somos diferentes ..... núm. 16, p. 14-19

### Escuela 3-6

- DE PABLO LÓPEZ, Paloma-Algunas reflexiones en torno a la formación de los educadores y educadoras de los niños/as de tres años ..... núm. 11, p. 20-24
- VALERO PORTILLO, Lucía-Conocer la ciudad, una gran aventura ... núm. 11, p. 25-28
- FORMAN, George-Niños y ordenadores ..... núm. 12, p. 22-25
- FONS ESTEVE, Montserrat-Los botes de letras ..... núm. 12, p. 26-29
- BLANCO SUÁREZ, Orlandes-El preescolar itinerante en Asturias ... núm. 13, p. 15-17
- MEDRANO MIR, Gloria-El niño pequeño ante las nuevas tecnologías ..... núm. 13, p. 18-21
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-María Montessori: De cuando el parvulario dejó de ser preescolar ..... núm. 14, p. 24-25
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio-TORO, Mercedes-El molino de aceite ..... núm. 14, p. 26-28
- MEINI, Nadia-QUARESMINI, Daniela-Memoria y aprendizaje (I) ... núm. 15, p. 23-27
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-El aula del parvulario Decroly ..... núm. 15, p. 28-29
- MEINI, Nadia-QUARESMINI, Daniela-Memoria y aprendizaje (II) ... núm. 16, p. 21-24
- RODRÍGUEZ RAMÍREZ, Antonio-Las fiestas y la educación infantil ... núm. 16, p. 25-26

### Infancia y Salud

- BIRULÉS, Martí-BERROCAL, Manuel-El dolor de espalda ..... núm. 11, p. 39-40
- CANALDA, Glòria-TORO TRALLERO, Josep-El estrés en la primera infancia ..... núm. 11, p. 41-43
- CANALS, Dolors-Termorregulación ..... núm. 12, p. 36-38
- GANDINI, Lella-Llevar los niños a la cama ..... núm. 12, p. 39-41
- SALVADOR CASTELL, Gemma-La alimentación en el primer año de vida ..... núm. 13, p. 31-38
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-Amas de cría y pañales ..... núm. 13, p. 39
- CIRIGLIANO, Patricia-El niño en el agua ..... núm. 14, p. 37-40
- ANDRÉS MARTÍN, A.-El niño con fiebre. Consejos a padres, educadores y cuidadores ..... núm. 15, p. 36-40

- FERRERO TORRES, Carmen-La educación para la salud en la educación infantil ..... núm. 15, p. 41-43
- CELA OLLER, Jaume-¿Mi salud? Bien, gracias ..... núm. 16, p. 31-34
- GUIBURG GARCÍA, Isabel-La construcción de la identidad ..... núm. 16, p. 35-36

### Infancia y Sociedad

- R.M.A.I. DE LA CE-Informe del Seminario Técnico sobre la corresponsabilización en la atención a la infancia ..... núm. 11, p. 29-34
- FERRERO TORRES, Avelina-¿Cómo nos situamos los profesionales de la E.I. ante el desarrollo de la LOGSE ..... núm. 11, p. 35-38
- TRIGO MUÑOZ, José-Cómo viven los niños la separación de sus padres ..... núm. 12, p. 30-32
- VÉLEZ VALERO, Rosi-Arquitectura innovadora en el campo de la educación infantil ..... núm. 12, p. 33-35
- PILOTTI, Francisco-La adopción internacional: tendencias, características y desafíos para los 90 ..... núm. 13, p. 22-24
- JENSEN, Jytte Juul-La atención a la infancia en Dinamarca ..... núm. 13, p. 25-29
- LURÇAT, Liliane-La actualidad violenta en televisión ..... núm. 14, p. 29-32
- BAMBINI-La casa de los osos ..... núm. 14, p. 33-36
- HOMS FERRET, Oriol-La educación multicultural y multirracial en la educación infantil ..... núm. 15, p. 30-32
- LASA SALAMERO, Begoña-Or gao rom ta kola tchavengo (El pueblo gitano y la escuela infantil) ..... núm. 15, p. 33-35
- SCHAFFER, H. Rudolph-Efectos psicológicos del divorcio en la infancia ..... núm. 16, p. 27-28
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-Summerhill: Psicoanálisis y educación. Alexander Neill: La masturbación ..... núm. 16, p. 29-30

### Érase una vez

- ROS VILANOVA, Roser: La hormiguita ..... núm. 11, p. 44-46
- ROS VILANOVA, Roser: El cuento de los vestidos nuevos del emperador ..... núm. 12, p. 42-44
- ROS VILANOVA, Roser: El reloj de los ingenios ..... núm. 13, p. 40-42
- ROS VILANOVA, Roser: Miss Escarabatija ..... núm. 14, p. 42-43
- ROS VILANOVA, Roser: El califa cigüeña ..... núm. 15, p. 44-45
- DE PABLO LÓPEZ, Paloma: La Raposa y el Sardinero ..... núm. 16, p. 38-39

### AUTORES

- ACEDO, Concepció-Buenos días, en buena hora ..... núm. 13, p. 8-9
- ANDRÉS MARTÍN, A.-El niño con fiebre. Consejos a padres, educadores y cuidadores ..... núm. 15, p. 36-40
- BAMBINI-La casa de los osos ..... núm. 14, p. 33-36
- BERROCAL, Manuel-El dolor de espalda ..... núm. 11, p. 39-40
- BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Dolors Canals. El niño de 0 a 3 años ..... núm. 15, p. 20-21
- BIRULÉS, Martí-El dolor de espalda ..... núm. 11, p. 39-40
- BLANCO SUÁREZ, Orlindes-El preescolar itinerante en Asturias ..... núm. 13, p. 15-17
- C. E. ASAMBLEA MUJERES BIZKAIA-Coeducación ..... núm. 12, p. 9-12
- CAMPRUBÍ GÜELL, Carme-Comer en la escuela infantil. El placer de comer ..... núm. 14, p. 13-17
- CANALDA, Glòria-El estrés en la primera infancia ..... núm. 11, p. 41-43
- CANALS, Dolors-Termorregulación ..... núm. 12, p. 36-38
- CCOO-Posturas sindicales ante el desarrollo de la LOGSE ..... núm. 11, p. 10-12
- CELA OLLER, Jaume-¿Mi salud? Bien, gracias ..... núm. 16, p. 31-34
- CIRIGLIANO, Patricia-El niño en el agua ..... núm. 14, p. 37-40

- COLS CLOTET, Carme-Las pequeñas cosas que traducen unos valores ..... núm. 12, p. 13-16
- COROMINA, P.-Los primeros sonidos educan ..... núm. 14, p. 18-22
- CUCALA, Araceli-Comer en la escuela infantil. El placer de comer ..... núm. 14, p. 13-17
- DE PABLO LÓPEZ, Paloma-Algunas reflexiones en torno a la formación de los educadores y educadoras de los niños/as de tres años ..... núm. 11, p. 20-24
- DE PABLO LÓPEZ, Paloma: La Raposa y el Sardinero ..... núm. 16, p. 38-39
- DÍEZ, Encarna-Comer en la escuela infantil. El placer de comer ..... núm. 14, p. 13-17
- DREIER, Annette-VOIGHT-BUCHHOLZ, Ilona-Todos somos diferentes ..... núm. 16, p. 14-19
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo-El aprendizaje significativo ..... núm. 11, p. 4-6
- ETXEARRIA, Josetxo-El profesional de la educación infantil. Una incongruencia de la LOGSE ..... núm. 13, p. 4-7
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio-El molino de aceite ..... núm. 14, p. 26-28
- FERRADAS BLANCO, Lois-Preescolar na casa ..... núm. 14, p. 8-12
- FERRER, Isabel-El niño sordo y la escuela infantil. Detección e integración ..... núm. 12, p. 17-20
- FERRERO TORRES, Avelina-¿Cómo nos situamos los profesionales de la E.I. ante el desarrollo de la LOGSE ..... núm. 11, p. 35-38
- FERRERO TORRES, Carmen-La educación para la salud en la educación infantil ..... núm. 15, p. 41-43
- FERRERO TORRES, Trinidad-El -rastrillo- ..... núm. 16, p. 8-11
- FETE-UGT-Posturas sindicales ante el desarrollo de la LOGSE ..... núm. 11, p. 10-12
- FIGUERAS BELLOT, Montserrat-La música en la infancia ..... núm. 16, p. 12-13
- FONS ESTEVE, Montserrat-Los botes de letras ..... núm. 12, p. 26-29
- FORMAN, George-Niños y ordenadores ..... núm. 12, p. 22-25
- GANDINI, Lella-Llevar los niños a la cama ..... núm. 12, p. 39-41
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-Amas de cría y pañales ..... núm. 13 p. 39
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-María Montessori: De cuando el parvulario dejó de ser preescolar ..... núm. 14, p. 24-25
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-El aula del parvulario Decroly ..... núm. 15, p. 28-29
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-Summerhill: Psicoanálisis y educación. Alexander Neill: La masturbación ..... núm. 16, p. 29-30
- GUIBURG GARCÍA, Isabel-La construcción de la identidad ..... núm. 16, p. 35-36
- HOMS FERRET, Oriol-La educación multicultural y multirracial en la educación infantil ..... núm. 15, p. 30-32
- JENSEN, Jytte Juul-La atención a la infancia en Dinamarca ..... núm. 13, p. 25-29
- JUBERT GRUART, Joaquim-Los primeros sonidos educan ..... núm. 14, p. 18-22
- LASA SALAMERO, Begoña-Or gao rom ta kola tchavengo (El pueblo gitano y la escuela infantil) ..... núm. 15, p. 33-35
- LURÇAT, Liliane-La actualidad violenta en televisión ..... núm. 14, p. 29-32
- MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun-El profesional de la educación infantil. Una incongruencia de la LOGSE ..... núm. 13, p. 4-7
- MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La comunicación entre los niños en la escuela infantil ..... núm. 13, p. 10-13
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Antonio-Construir una escuela infantil ..... núm. 15, p. 10-13
- MEDINA PADILLA, Arturo-El folklore en la infancia ..... núm. 16, p. 4-7
- MEDRANO MIR, Gloria-El niño pequeño ante las nuevas tecnologías ..... núm. 13, p. 18-21
- MEINI, Nadia-Memoria y aprendizaje (I) ..... núm. 15, p. 23-27
- MEINI, Nadia-Memoria y aprendizaje (II) ..... núm. 16, p. 21-24
- MOLINA SIMÓ, Lourdes-La observación en la escuela ..... núm. 12, p. 4-8
- ÒDENA SAVÉ, Pepa-El juego de descubrir objetos en la escuela infantil ..... núm. 15, p. 14-19
- OTAÑO ECHANIZ, Juanjo-Aprendizaje significativo ..... núm. 14, p. 4-7
- PILOTTI, Francisco-La adopción internacional: tendencias, características y desafíos para los 90 ..... núm. 13, p. 22-24

● PUNTES ZAMORA, Manuel Ángel-La miga- .....	núm. 11 p. 12-14
● QUARESMINI, Daniela-Memoria y aprendizaje (I) .....	núm. 15, p. 23-27
● QUARESMINI, Daniela-Memoria y aprendizaje (II) .....	núm. 16, p. 21-24
● R.M.A.I. DE LA CE-Informe del Seminario Técnico sobre la correspon- sabilización en la atención a la infancia .....	núm. 11, p. 29-34
● RODRÍGUEZ RAMÍREZ, Antonio-Las fiestas y la educación infantil .....	núm. 16, p. 25-26
● ROS VILANOVA, Roser: La hormigueta .....	núm. 11, p. 44-46
● ROS VILANOVA, Roser: El cuento de los vestidos nuevos del empera- dor .....	núm. 12, p. 42-44
● ROS VILANOVA, Roser: El reloj de los ingenios .....	núm. 13, p. 40-42
● ROS VILANOVA, Roser: Miss Escarabatija .....	núm. 14, p. 42-43
● ROS VILANOVA, Roser: El califa cigüeña .....	núm. 15, p. 44-45
● SALVADOR CASTELL, Gemma-La alimentación en el primer año de vida .....	núm. 13, p. 31-38
● SCHAFFER, H. Rudolph-Efectos psicológicos del divorcio en la in- fancia .....	núm. 16, p. 27-28
● TARDOS MARCELLNE, Ana-La mano de la educadora .....	núm. 11, p. 14-18
● TARDOS MARCELLNE, Ana-Autonomía y/o dependencia .....	núm. 15, p. 4- 9
● TORO TRALLERO, Josep-El estrés en la primera infancia .....	núm. 11, p. 41-43
● TORO, Mercedes-El molino de aceite .....	núm. 14, p. 26-28
● TRIGO MUÑOZ, José-Cómo viven los niños la separación de sus pa- dres .....	núm. 12, p. 30-32
● VALERO PORTILLO, Lucía-Conocer la ciudad, una gran aventura .....	núm. 11, p. 25-28
● VEIGA, Francisco-Preescolar na casa .....	núm. 14, p. 8-12
● VÉLEZ VALERO, Rosi-Arquitectura innovadora en el campo de la edu- cación infantil .....	núm. 12, p. 33-35
● VERASTEGUI ALBURQUERQUE, Álvaro-Apuntes para la paz .....	núm. 11, p. 7- 9
● VOIGHT-BUCHHOLZ, Ilona-Todos somos diferentes .....	núm. 16, p. 14-19

## TEMAS

### Actualidad educativa

● COLS CLOTET, Carme-Las pequeñas cosas que traducen unos valo- res .....	núm. 12, p. 13-16
--	-------------------

### Alimentación

● CAMPRUBÍ GÜELL, Carme-CUCALA, Araceli-DÍEZ, Encarna-Comer en la escuela infantil. El placer de comer .....	núm. 14, p. 13-17
● SALVADOR CASTELL, Gemma-La alimentación en el primer año de vida .....	núm. 13, p. 31-38

### Aprendizaje

● ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo-El aprendizaje significativo .....	núm. 11, p. 4- 6
● MEDRANO MIR, Gloria-El niño pequeño ante las nuevas tecnolo- gías .....	núm. 13, p. 18-21
● MEINI, Nadia-QUARESMINI, Daniela-Memoria y aprendizaje (I) .....	núm. 15, p. 23-27
● MEINI, Nadia-QUARESMINI, Daniela-Memoria y aprendizaje (II) .....	núm. 16, p. 21-24
● ÒDNA SAVÉ, Pepa-El juego de descubrir objetos en la escuela in- fantil .....	núm. 15, p. 14-19

### Arquitectura

● MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Antonio-Construir una escuela infantil .....	núm. 15, p. 10-13
● OTAÑO ECHANIZ, Juanjo-Aprendizaje significativo .....	núm. 14, p. 4- 7
● VÉLEZ VALERO, Rosi-Arquitectura innovadora en el campo de la edu- cación infantil .....	núm. 12, p. 33-35

### Atención a la infancia

● JENSEN, Jytte Juul-La atención a la infancia en Dinamarca .....	núm. 13, p. 25-29
---	-------------------

### Audiovisuales

● FORMAN, George-Niños y ordenadores .....	núm. 12, p. 22-25
● LURÇAT, Liliane-La actualidad violenta en televisión .....	núm. 14, p. 29-32

### Coeducación

● C. E. ASAMBLEA MUJERES BIZKAIA-Coeducación .....	núm. 12, p. 9-12
--	------------------

### Comunicación

● ACEDO, Concepció-Buenos días, en buena hora .....	núm. 13, p. 8- 9
● COROMINA, P.-JUBERT GRUART, Joaquim-Los primeros sonidos educan .....	núm. 14, p. 18-22
● MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La comunicación entre los niños en la escuela infantil .....	núm. 13, p. 10-13

### Cuestiones jurídicas

● PILOTTI, Francisco-La adopción internacional: tendencias, caracterís- ticas y desafíos para los 90 .....	núm. 13, p. 22-24
---	-------------------

### Cuestiones laborales

● CCOO/FETE-UGT-Posturas sindicales ante el desarrollo de la LOGSE .....	núm. 11, p. 10-12
● FERRERO TORRES, Avelina-¿Cómo nos situamos los profesionales de la E.I. ante el desarrollo de la LOGSE .....	núm. 11, p. 35-38

### Cultura

● MEDINA PADILLA, Arturo-El folklore en la infancia .....	núm. 16, p. 4- 7
● RODRÍGUEZ RAMÍREZ, Antonio-Las fiestas y la educación infantil .....	núm. 16, p. 25-26

### Deportes

● BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Dolors Canals. El niño de 0 a 3 años .....	núm. 15, p. 20-21
---	-------------------

### Derechos del niño

● TARDOS MARCELLNE, Ana-Autonomía y/o dependencia .....	núm. 15, p. 4- 9
---	------------------

### Didáctica

● FONS ESTEVE, Montserrat-Los botes de letras .....	núm. 12, p. 26-29
---	-------------------

### Disposiciones legales

● ETXEBARRIA, Joxetxo-MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun-El profesio- nal de la educación infantil. Una incongruencia de la LOGSE .....	núm. 13, p. 4- 7
---	------------------

### Educación

● BAMBINI-La casa de los osos .....	núm. 14, p. 33-36
-------------------------------------	-------------------

### Educación cívica

● VERASTEGUI ALBURQUERQUE, Álvaro-Apuntes para la paz .....	núm. 11, p. 7- 9
---	------------------

### Educación en el mundo

● DREIER, Annette-VOIGHT-BUCHHOLZ, Ilona-Todos somos diferen- tes .....	núm. 16, p. 14-19
● JENSEN, Jytte Juul-La atención a la infancia en Dinamarca .....	núm. 13, p. 25-29
● TARDOS MARCELLNE, Ana-Autonomía y/o dependencia .....	núm. 15, p. 4- 9

### Educación especial

● FERRER, Isabel-El niño sordo y la escuela infantil. Detección e integra- ción .....	núm. 12, p. 17-20
--	-------------------

<b>Entorno</b>	
● FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio-TORO, Mercedes-El molino de aceite .....	núm. 14, p. 26-28
● FERRERO TORRES, Trinidad-El -rastrillo- .....	núm. 16, p. 8-11
● RODRÍGUEZ RAMÍREZ, Antonio-Las fiestas y la educación infantil ..	núm. 16, p. 25-26
● VALERO PORTILLO, Lucía-Conocer la ciudad, una gran aventura ..	núm. 11, p. 25-28
<b>Entrevistas</b>	
● BINIÉS LANCETA, Puri-Conversación con Dolors Canals. El niño de 0 a 3 años .....	núm. 15, p. 20-21
● CIRIGLIANO, Patricia-El niño en el agua .....	núm. 14, p. 37-40
<b>Equipamiento</b>	
● MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Antonio-Construir una escuela infantil .....	núm. 15, p. 10-13
● VÉLEZ VALERO, Rosi-Arquitectura innovadora en el campo de la educación infantil .....	núm. 12, p. 33-35
<b>Escuela infantil</b>	
● ACEDO, Concepció-Buenos días, en buena hora .....	núm. 13, p. 8-9
● CAMPRUBÍ GÜELL, Carme-CUCALA, Araceli-DÍEZ, Encarna-Comer en la escuela infantil. El placer de comer .....	núm. 14, p. 13-17
● DE PABLO LÓPEZ, Paloma-Algunas reflexiones en torno a la formación de los educadores y educadoras de los niños/as de tres años ..	núm. 11, p. 20-24
● DREIER, Annette-VOIGHT-BUCHHOLZ, Ilona-Todos somos diferentes .....	núm. 16, p. 14-19
● ETXEBARRIA, Josetxo-MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun-El profesional de la educación infantil. Una incongruencia de la LOGSE .....	núm. 13, p. 4-7
● FIGUERAS BELLOT, Montserrat-La música en la infancia .....	núm. 16, p. 12-13
● MARTÍN CASALDERREY, Luisa-La comunicación entre los niños en la escuela infantil .....	núm. 13, p. 10-13
● ÒDENA SAVÉ, Pepa-El juego de descubrir objetos en la escuela infantil .....	núm. 15, p. 14-19
● TARDOS MARCELLNE, Ana-La mano de la educadora .....	núm. 11, p. 14-18
<b>Escuela rural</b>	
● BLANCO SUÁREZ, Orlindes- El preescolar itinerante en Asturias ..	núm. 13, p. 15-17
● FERRADAS BLANCO, Lois-VEIGA, Francisco-Preescolar na casa .....	núm. 14, p. 8-12
<b>Estética</b>	
● VÉLEZ VALERO, Rosi-Arquitectura innovadora en el campo de la educación infantil .....	núm. 12, p. 33-35
<b>Familia</b>	
● PILOTTI, Francisco-La adopción internacional: tendencias, características y desafíos para los 90 .....	núm. 13, p. 22-24
● TRIGO MUÑOZ, José-Cómo viven los niños la separación de sus padres .....	núm. 12, p. 30-32
<b>Fisiología</b>	
● CANALS, Dolors-Termorregulación .....	núm. 12, p. 36-38
<b>Folklore</b>	
● MEDINA PADILLA, Arturo-El folklore en la infancia .....	núm. 16, p. 4-7
<b>Formación</b>	
● DE PABLO LÓPEZ, Paloma-Algunas reflexiones en torno a la formación de los educadores y educadoras de los niños/as de tres años ..	núm. 11, p. 20-24
● R.M.A.I. DE LA CE-Informe del Seminario Técnico sobre la correspondencia en la atención a la infancia .....	núm. 11, p. 29-34

<b>Historia</b>	
● GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-Amas de cría y pañales .....	núm. 13 p. 39
● GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-María Montessori: De cuando el parvulario dejó de ser preescolar .....	núm. 14, p. 24-25
● GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-El aula del parvulario Decroly .....	núm. 15, p. 28-29
● GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep-Summerhill: Psicoanálisis y educación. Alexander Neill: La masturbación .....	núm. 16, p. 29-30
● PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel-La miga- .....	núm. 11 p. 12-14
<b>Infancia</b>	
● GANDINI, Lella-Llevar los niños a la cama .....	núm. 12, p. 39-41
● PUENTES ZAMORA, Manuel Ángel-La miga- .....	núm. 11 p. 12-14
<b>Informática</b>	
● MEDRANO MIR, Gloria-El niño pequeño ante las nuevas tecnologías .....	núm. 13, p. 18-21
<b>Integración</b>	
● HOMS FERRET, Oriol-La educación multicultural y multirracial en la educación infantil .....	núm. 15, p. 30-32
● LASA SALAMERO, Begoña-Or gao rom ta kola tchavengo (El pueblo gitano y la escuela infantil) .....	núm. 15, p. 33-35
<b>Juego</b>	
● FERRERO TORRES, Trinidad-El -rastrillo- .....	núm. 16, p. 8-11
<b>Lenguaje</b>	
● COROMINA, P.-JUBERT GRUART, Joaquim-Los primeros sonidos educan .....	núm. 14, p. 18-22
● MEDINA PADILLA, Arturo-El folklore en la infancia .....	núm. 16, p. 4-7
<b>Literatura</b>	
● FERRERO TORRES, Carmen-La educación para la salud en la educación infantil .....	núm. 15, p. 41-43
<b>Literatura infantil</b>	
● DE PABLO LÓPEZ, Paloma: La Raposa y el Sardinero .....	núm. 16, p. 38-39
● ROS VILANOVA, Roser: La hormiguita .....	núm. 11, p. 44-46
● ROS VILANOVA, Roser: El cuento de los vestidos nuevos del emperador .....	núm. 12, p. 42-44
● ROS VILANOVA, Roser: El reloj de los ingenios .....	núm. 13, p. 40-42
● ROS VILANOVA, Roser: Miss Escarabatija .....	núm. 14, p. 42-43
● ROS VILANOVA, Roser: El califa cigüeña .....	núm. 15, p. 44-45
<b>Maestros</b>	
● CELA OLLER, Jaume-¿Mi salud? Bien, gracias .....	núm. 16, p. 31-34
● ETXEBARRIA, Josetxo-MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun-El profesional de la educación infantil. Una incongruencia de la LOGSE .....	núm. 13, p. 4-7
● FERRERO TORRES, Avelina-¿Cómo nos situamos los profesionales de la E.I. ante el desarrollo de la LOGSE .....	núm. 11, p. 35-38
<b>Medicina</b>	
● BIRULÉS, Martí-BERROCAL, Manuel-El dolor de espalda .....	núm. 11, p. 39-40
<b>Multiculturalismo</b>	
● HOMS FERRET, Oriol-La educación multicultural y multirracial en la educación infantil .....	núm. 15, p. 30-32
● LASA SALAMERO, Begoña-Or gao rom ta kola tchavengo (El pueblo gitano y la escuela infantil) .....	núm. 15, p. 33-35

## Métodos pedagógicos

- OTAÑO ECHANIZ, Juanjo-Aprendizaje significativo ..... núm. 14, p. 4-7

## Música

- FIGUERAS BELLOT, Montserrat-La música en la infancia ..... núm. 16, p. 12-13

## Observación

- MOLINA SIMÓ, Lourdes-La observación en la escuela ..... núm. 12, p. 4-8

## Organización escolar

- BLANCO SUÁREZ, Orlindes- El preescolar itinerante en Asturias ... núm. 13, p. 15-17
- FERRADAS BLANCO, Lois-VEIGA, Francisco-Preescolar na casa .... núm. 14, p. 8-12

## Padres

- R.M.A.I. DE LA CE-Informe del Seminario Técnico sobre la correspondencia en la atención a la infancia ..... núm. 11, p. 29-34
- SCHAFFER, H. Rudolph-Efectos psicológicos del divorcio en la infancia ..... núm. 16, p. 27-28

## Parvulario

- DE PABLO LÓPEZ, Paloma-Algunas reflexiones en torno a la formación de los educadores y educadoras de los niños/as de tres años ..... núm. 11, p. 20-24
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio-TORO, Mercedes-El molino de aceite ..... núm. 14, p. 26-28
- FONS ESTEVE, Montserrat-Los botes de letras ..... núm. 12, p. 26-29
- FORMAN, George-Niños y ordenadores ..... núm. 12, p. 22-25
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-María Montessori: De cuando el parvulario dejó de ser preescolar ..... núm. 14, p. 24-25
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-El aula del parvulario Decroly ..... núm. 15, p. 28-29

## Pedagogía

- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo-El aprendizaje significativo ... núm. 11, p. 4-6
- TARDOS MARCELLNE, Ana-Autonomía y/o dependencia ..... núm. 15, p. 4-9

## Política educativa

- CCOO/FETE-UGT-Posturas sindicales ante el desarrollo de la LOGSE ..... núm. 11, p. 10-12
- FERRERO TORRES, Avelina-¿Cómo nos situamos los profesionales de la E.I. ante el desarrollo de la LOGSE ..... núm. 11, p. 35-38
- R.M.A.I. DE LA CE-Informe del Seminario Técnico sobre la correspondencia en la atención a la infancia ..... núm. 11, p. 29-34

## Prevención sanitaria

- ANDRÉS MARTÍN, A.-El niño con fiebre. Consejos a padres, educadores y cuidadores ..... núm. 15, p. 36-40

## Psicología

- CANALDA, Glòria-TORO TRALLERO, Josep-El estrés en la primera infancia ..... núm. 11, p. 41-43
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-Summerhill: Psicoanálisis y educación. Alexander Neill: La masturbación ..... núm. 16, p. 29-30
- GUIBURG GARCÍA, Isabel-La construcción de la identidad ..... núm. 16, p. 35-36
- LURÇAT, Liliane-La actualidad violenta en televisión ..... núm. 14, p. 29-32
- MEINI, Nadia-QUARESMINI, Daniela-Memoria y aprendizaje (I) ... núm. 15, p. 23-27
- MEINI, Nadia-QUARESMINI, Daniela-Memoria y aprendizaje (II) ... núm. 16, p. 21-24
- MOLINA SIMÓ, Lourdes-La observación en la escuela ..... núm. 12, p. 4-8
- SCHAFFER, H. Rudolph-Efectos psicológicos del divorcio en la infancia ..... núm. 16, p. 27-28
- TARDOS MARCELLNE, Ana-La mano de la educadora ..... núm. 11, p. 14-18

- TRIGO MUÑOZ, José-Cómo viven los niños la separación de sus padres ..... núm. 12, p. 30-32

## Recursos didácticos

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio-TORO, Mercedes-El molino de aceite ..... núm. 14, p. 26-28
- FERRERO TORRES, Trinidad-El -rastrillo- ..... núm. 16, p. 8-11
- MEDRANO MIR, Gloria-El niño pequeño ante las nuevas tecnologías ..... núm. 13, p. 18-21
- VALERO PORTILLO, Lucía-Conocer la ciudad, una gran aventura ... núm. 11, p. 25-28

## Relación con padres

- RODRÍGUEZ RAMÍREZ, Antonio-Las fiestas y la educación infantil ... núm. 16, p. 25-26

## Renovación pedagógica

- BLANCO SUÁREZ, Orlindes-El preescolar itinerante en Asturias ... núm. 13, p. 15-17
- FERRADAS BLANCO, Lois-VEIGA, Francisco-Preescolar na casa .... núm. 14, p. 8-12
- OTAÑO ECHANIZ, Juanjo-Aprendizaje significativo ..... núm. 14, p. 4-7

## Salud

- ANDRÉS MARTÍN, A.-El niño con fiebre. Consejos a padres, educadores y cuidadores ..... núm. 15, p. 36-40
- BIRULÉS, Martí-BERROCAL, Manuel-El dolor de espalda ..... núm. 11, p. 39-40
- CANALDA, Glòria-TORO TRALLERO, Josep-El estrés en la primera infancia ..... núm. 11, p. 41-43
- CELA OLLER, Jaume-¿Mi salud? Bien, gracias ..... núm. 16, p. 31-34
- CIRIGLIANO, Patricia-El niño en el agua ..... núm. 14, p. 37-40
- FERRERO TORRES, Carmen-La educación para la salud en la educación infantil ..... núm. 15, p. 41-43
- GANDINI, Lella-Llevar los niños a la cama ..... núm. 12, p. 39-41
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep-Amas de cría y pañales ..... núm. 13 p. 39
- GUIBURG GARCÍA, Isabel-La construcción de la identidad ..... núm. 16, p. 35-36
- SALVADOR CASTELL, Gemma-La alimentación en el primer año de vida ..... núm. 13, p. 31-38

## Sociedad

- BAMBINI-La casa de los osos ..... núm. 14, p. 33-36
- CCOO/FETE-UGT-Posturas sindicales ante el desarrollo de la LOGSE ..... núm. 11, p. 10-12
- HOMS FERRET, Oriol-La educación multicultural y multirracial en la educación infantil ..... núm. 15, p. 30-32
- LASA SALAMERO, Begoña-Or gao rom ta kola tchavengo (El pueblo gitano y la escuela infantil) ..... núm. 15, p. 33-35
- PILOTTI, Francisco-La adopción internacional: tendencias, características y desafíos para los 90 ..... núm. 13, p. 22-24
- SCHAFFER, H. Rudolph-Efectos psicológicos del divorcio en la infancia ..... núm. 16, p. 27-28
- TRIGO MUÑOZ, José-Cómo viven los niños la separación de sus padres ..... núm. 12, p. 30-32
- VERASTEGUI ALBURQUERQUE, Álvaro-Apuntes para la paz ..... núm. 11, p. 7-9

## Urbanismo

- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Antonio-Construir una escuela infantil ..... núm. 15, p. 10-13

## Valores

- COLS CLOTET, Carme-Las pequeñas cosas que traducen unos valores ..... núm. 12, p. 13-16
- VERASTEGUI ALBURQUERQUE, Álvaro-Apuntes para la paz ..... núm. 11, p. 7-9

### Didáctica

- MORSIANI, B.: Un nido in favola: un'operazione fantastica, *Infanzia*, núm. 9, mayo-junio 1992, pp. 30-36.  
 SÁNCHEZ, B., RAMÍREZ, M. E. y SANTOS, R.: La conversación, *Aula material*, núm. 1 supl., abril 1992.  
 ALMAGRO, M.: Tenemos caracoles, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 4-5, julio-agosto 1992, pp. 18-21.

### Educación

- CRIADO, M. M., GONZÁLEZ, M. y SÁNCHEZ, E.: Autoestima, singularidad y pautas: un estudio de observación realizado en el aula con niños de preescolar y primero de EGB, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 14, mayo-agosto 1992, pp. 172-185.  
 DÍEZ, M. C.: Escarabajos en el patio, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 204, junio 1992, pp. 36-37.  
 BUIZA, A.: A partir de las galletas, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 204, junio 1992, pp. 38-39.  
 GAPARETTO, M.: A proposito della cultura dell'infanzia, *Infanzia*, núm. 8, abril 1992, pp. 13-15.  
 GIROUX, H. R.: Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Más allá de la ética de lo trivial, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 1, abril 1992, pp. 77-81.

### Espacio

- BORGHI, B. Q. y STRADI, M. C.: Dossier: Una città per l'infanzia, *Bambini*, núm. 6, junio 1992.

### Formación

- IMBERNON, F.: La programación en el aula, ayer y hoy, *Aula de innovación educativa*, núm. 1, abril 1992, pp. 6-8.  
 GINER, A.: El guión de la clase como instrumento de la práctica docente. Aplicación al segundo ciclo del nivel de Educación Infantil, *Investigación en la escuela*, núm. 16, 1992, pp. 107-110.

### Lectura y escritura

- SPERATI, S.: I libri dei bambini, *Infanzia*, núm. 9, mayo-junio 1992, pp. 37-39.

### Literatura infantil

- SANVITI, C.: Voglia di capire le immagini, *Bambini*, núm. 6, junio 1992, pp. 32-36.  
 LANZONI, R.: Voglia di leggere le figure, *Bambini*, núm. 6, junio 1992, pp. 37-41.  
 RONCHETTI, V.: Voglia di inventare una storia, *Bambini*, núm. 6, junio 1992, pp. 22-23.  
 BERT, M. y OLIVAR, M. M.: Comparem dos deltes: Besós i Llobregat, *Clip*, núm. 27, junio 1992, pp. 11.  
 REY, M.: El lenguaje y los cuentos en la educación infantil (II), *Quima*, núm. 20, marzo 1992, pp. 22-23.

### Lengua

- DIEGO, J. y PESO, M. T.: La lengua escrita en el Parvulario. Cómo trabajarla a partir de sus usos sociales, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 2, mayo 1992, pp. 17-22.  
 DÍAZ, M. G. y PALACIOS, A.: La poesía en la escuela, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 3, junio 1992, pp. 14-16.  
 SUAY, A.: -El lenguaje oral en la Escuela Infantil-, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 3, junio 1992, pp. 14-16.  
 MARTÍNEZ, J.: L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a parvulari i el dicte inicial mitjançant suport informàtic, *Escola Catalana*, núm. 291, junio 1992, pp. 30-38.

### Pedagogía

- VILLANUEVA, O., SÁNCHEZ, M. y ALONSO, E.: Educación infantil: evaluación de un proceso, *Nuestra escuela*, núm. 132, mayo 1992, pp. 25-27.  
 ADARRA, Colectivo Pedagógico: Las rosquillas de San Blas. Una unidad didáctica para la clase de 5 años, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 1, abril 1992, pp. 17-25.  
 ORAMAS, J. A.: Propuesta organizativa de la actividad docente en los centros de Educación Infantil y Primaria, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 14, mayo-agosto 1992, pp. 151-158.

### Plástica

- SCUOLA MATERNA STATALE DI MONDOVI: Scuola di Fantasia, *Scuola*

*Materna*, núm. 17, junio 1992, pp. 40-43.

BOIX, E. y CREUS, R.: L'àrea de plàstica i l'art, *Perspectiva Escolar*, núm. 165, mayo 1992, pp. 2-6.

RIFA, F.: Educació visual y plàstica, *Perspectiva Escolar*, núm. 165, mayo 1992, pp. 7-10.

**Política educativa**

DIVERSOS AUTORES: Dossier. Cien medidas para la escuela pública, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 205, julio-agosto 1992, pp. 33-66.

**Psicología**

ROSSETTO, A.: Voglia di identità, *Bambini*, núm. 6, junio 1992, pp. 12-14.

**Psicomotricidad**

LE VAILLANT, D. A.: La mno y el ambiente, *Psicomotricidad*, núm. 40, enero-abril 1992, pp. 65-74.

**Psicopedagogía**

MELERO, M. A. y FUENTES, M. J.: Las amistades infantiles: Desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela, *Investigación en la Escuela*, núm. 16, 1992, pp. 55-70.

**Salud**

FAIXA, R. M. y ALCANIZ, I.: La prevención de los accidentes en nuestras escuelas, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 1, abril 1992, pp. 74-76.

**Sociedad**

SILIOTTI, P.: L'infanzia nella situazione socio-educativa in Mozambico, *Infanzia*, núm. 9, mayo-junio 1992, pp. 45-47.

Para información o fotocopia del material citado, ponerse en contacto con:  
Biblioteca de Rosa Sensat  
C/ Còrsega, 271, bajos  
08008 Barcelona

Boletín de suscripción

□ □

\_\_\_\_\_

Apellidos Nombre

\_\_\_\_\_

Dirección □ □ □ □

\_\_\_\_\_

C.P. Población Provincia

\_\_\_\_\_

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a In-fan-cia (6 números al año)

Precio para 1993: 3.550,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 650 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín

Por domiciliación bancaria

----- (Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

\_\_\_\_\_

Nombre y apellidos del suscriptor

\_\_\_\_\_

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

\_\_\_\_\_

Banco/Caja Agencia

\_\_\_\_\_

Entidad Oficina Cuenta

\_\_\_\_\_

Población Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará «Associació de Mestres Rosa Sensat» por la suscripción a la revista **In-fan-cia**.

Firma del titular

# in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



biblioteca



E. SERRA y P. VIGUER: **Educación Infantil: un ambiente optimizador para niños de 0 a 3 años**, Valencia, Nau Llibres, 1992.

Este libro trata de la Educación Infantil desde el discurso universitario.

Encontramos, aquí, un análisis de lo que es el currículum escolar propio de esta etapa, del diseño curricular propuesto por el Ministerio de Educación, explicado desde el punto de vista evolutivo.

De esta forma llegamos al objetivo de la obra: cómo elaborar un diseño optimizador para convertir la escuela en un contexto idóneo para la evolución del niño. Para ello se analiza el cómo se produce la adquisición de habilidades en el niño a partir de cada uno de los objetivos de la Escuela Infantil, qué tipo de orientaciones se dan, qué pautas de actuación se siguen, qué material y qué recursos son los más adecuados y qué actividades y procedimientos se utilizan para llevar a cabo el desarrollo de la acción educativa, y, por último, qué aspectos de la organización escolar inciden en este nuevo contexto.

GUÍA EDUCATIVA Y PREVENTIVA  
EL ABUSO Y ABANDONO  
DE NIÑOS



D. C. MATZAMAN PELTA (ED.): **Guía educativa y preventiva contra el abuso y abandono de niños**, Montevideo, 1989.

Aunque el tema tratado queda enmarcado en la realidad de Uruguay, desgraciadamente, puede verse reflejado en cualquier otro lugar del mundo.

En un solo volumen de menos de ciento cuarenta páginas se da una visión clara y concisa de las últimas investigaciones realizadas en el área antropológica, educativa, médica, psicológica, jurídica y criminológica, con una extensa bibliografía en cada uno de los apartados, que nos ayuda a reflexionar y a conocer, desde ámbitos complementarios, la problemática del abuso y abandono de los niños.

Se ofrecen además unas pautas y directrices concretas para la actuación del profesional ante tal hecho, para conseguir un diálogo y una comunicación con el niño maltratado, así como una clasificación sobre el papel de la escuela, no sólo a nivel legal sino incluso preventivo, reconociendo a las familias de riesgo y elaborando un programa dirigido a los niños de estimulación temprana.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, S.L. c/ Casanova, 57, 6è. 08011 Barcelona. Depósito legal: B-19448-90. ISSN 1130-6084.

Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Precio de suscripción: 3.550 pts. al año. P.V.P.: 650 pts. I.V.A. incluido.

# Materiales llenos de ilusiones

## RINCONES

*Para acompañar la acción educativa con materiales que la ayuden y la hagan posible.*

## CUADERNOS DE TRABAJO

PICAPOCO (3-4 años)  
¡VAYA PANDILLA! (4-5 años)  
SOPA DE SABIOS (5-6 años)

*Cuadernos para estimular las capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales del niño.*

## MATERIAL DE AULA

*Para facilitar el equipamiento de la clase y crear un ambiente afectivo entre los niños y el maestro.*

## LIBRO DEL MAESTRO

*Todo esto acompañado de un libro que ayude al maestro a orientar las actividades de los niños.*



Delegaciones en todo el territorio Nacional

Paseo de Gracia, 120.  
08008 Barcelona  
Tel. (93) 415 02 12.



# escucha mis derechos... y enseñame mis deberes.

¡Anda, escúchame!  
A ver si, entre todos los mayores, conseguís  
que se respeten todos mis derechos.  
¡Ah! y, de paso, enseñadme también  
cuáles son mis deberes. ¿Vale?



## Igualdad.

Ya sabéis. Somos de distinta  
raza, nacionalidad, clase  
social... ¡Pero todos somos  
niños y niñas!

## Protección.

Necesito vuestros  
cuidados. Y además,  
os pido tres deseos:  
proteged mi barrio,  
mi pueblo y nuestro  
planeta.



## Identidad.

Necesito un nombre y  
una nacionalidad,  
desde mi nacimiento.  
¡Para empezar a ser  
yo mismo!



## Calidad de Vida.

Un hogar, una escuela, buenos  
alimentos, amigos, jardines y  
parques, un médico que se  
preocupe por mí...  
¡Y creceré mucho mejor!



## Integración.

¡Somos iguales...  
y diferentes!  
Aceptadme como soy,  
y educadme según mi capacidad  
y mis necesidades.



## Amor.

Necesito que me quieran y me  
cuiden mis padres.  
Si les resulta difícil, ayudadles.  
Y si ellos no pueden ocuparse  
de mí, o no tengo familia,  
la sociedad me buscará un  
hogar donde crecer feliz.

## Educación y juego.

Enseñadme a pensar, a jugar,  
a dialogar, a disfrutar.  
Despertad mis sentimientos de  
solidaridad.  
Así, cuando sea mayor,  
podré elegir mejor mi propia vida.



## Auxilio.

Si tengo hambre, si estoy triste,  
si sufro, si estoy enfermo...  
¡Ayudadme!



## Denuncia.

Abandono, explotación,  
malos tratos, humillación...  
No lo permitáis.  
¡Denunciadlo!

## Solidaridad.

Educadme para la paz.  
Para que, junto a otros,  
colabore  
por un mundo mejor.

