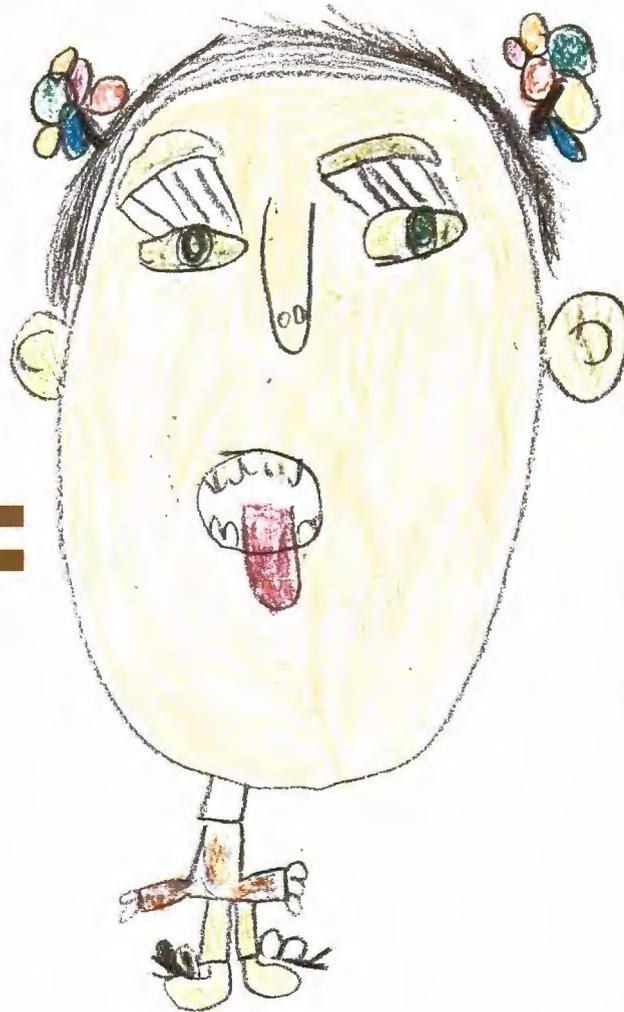




hés

=



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

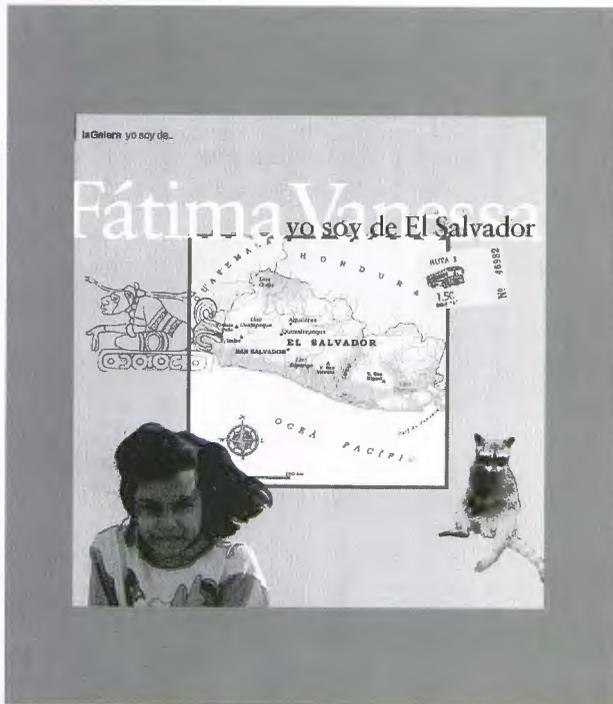
# in-fan-cia

*educar de 0 a 6 años*

1998

# 52

NOVIEMBRE  
DICIEMBRE

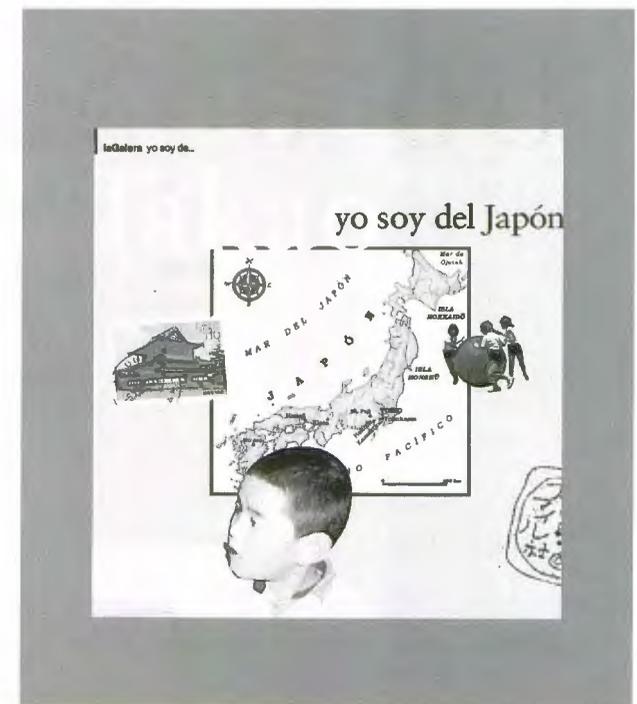


Un proyecto de libros para acercar a los niños y a las niñas al conocimiento y a la valoración de la diversidad humana y de la pluralidad cultural

Dirección y coordinación: **ROSA SEN SAT**

Edición: **laGalera**

Distribución: Arc de Berà



## Colección «Yo soy de...»

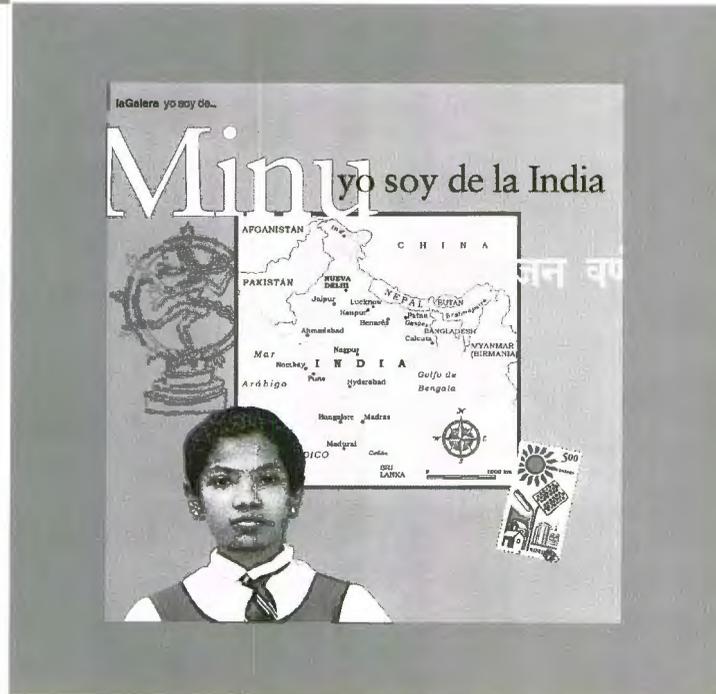
Dirigida a niños y niñas a partir de 8 años

Títulos publicados

- **Minu**, de la India
- **Takao**, del Japón
- **Fátima**, de El Salvador
- **Dana**, de los EUA

Títulos en preparación

- **Lenessú**, de Benín
- **Búxara**, de Marruecos
- **Erik**, de Noruega
- **Bali**, de la China



## Colección «Yo vengo de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 10 años

Títulos publicados

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostalinda**, de todas partes
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrado

Títulos en preparación

- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafik**, de Jhelum
- **Mustafà**, de Larache
- **Shan-kai-li**, de Taiwan

# 50 años

El 10 de diciembre de 1948, la Organización de las Naciones Unidas, la ONU, aprobaba la Declaración universal de los Derechos Humanos o del Hombre.

Durante todo este año 1998, conmemorativo del cincuenta aniversario de aquella declaración, se han hecho muchas acciones para recordarla y celebrarla. Uno de estos actos, para nosotros muy importante, ha sido la discusión del Tema General de la 33ª Escuela de Verano de Rosa Sensat. En él se generó un amplio debate y reflexión, con la participación de personas conocedoras del tema, en toda su dimensión, o en aspectos concretos, y maestros de todos los niveles educativos, preocupados por profundizar en su conocimiento, y empeñados en contribuir a hacerlos realidad.

A lo largo de este año, hemos podido conocer la

grandeza y las limitaciones de aquella Declaración, su bondad, sus debilidades y su fuerza, las múltiples lecturas que de ella pueden hacerse y se han hecho, su alcance.

Por otra parte, se ha constatado cómo durante estos cincuenta años, se ha desarrollado un proceso lento y difícil, complicado, de cambio de concepciones, de confluencia de medidas diversas, según los sectores, los países, las circunstancias.

Las mujeres han hecho oír, con su voz, su problemática, para poder identificarse con, y ampararse en, aquella declaración. Para las niñas y los niños, ha sido preciso proclamar sus derechos de una manera específica.

Mucho trabajo y muchos cambios a lo largo de cincuenta años. Muchas maestras y muchos maestros, en muchos cursos, en muchas escuelas, no sólo han hablado a los niños y las niñas de estos derechos, sino que su ejercicio ha impregnado sus relaciones, su vida en la escuela.

Este quincuagésimo ha sido un año clarificador de conceptos, por lo que se refiere a los Derechos Humanos, y a su respeto en la realidad, de su alcance, de su complejidad. Y sobre todo un año en el cual se ha constatado la necesidad de la implicación de todas y todos en exigirlos, respetarlos, y trabajar para que puedan ser universalmente ejercidos.

Nuestra postura puede parecer contradictoria, una visión de: Sí, pero... Aun haciendo una valoración positiva tanto de su contenido como del proceso de su aplicación, ahora, con la perspectiva que nos dan sus 50 años, sería preciso, en las nuevas coordenadas de la realidad actual, trabajar paralelamente en su consecución y, a la vez, establecer unas bases en las cuales toda la humanidad, todas las personas pudiesen participar plenamente en igualdad, sin ningún tipo de exclusión de edad, de sexo, de país, de cultura... en una nueva formulación.

Página abierta	Escuchar	Jesús Garrido	2
Educar de 0 a 6 años	La inmaculada evaluación	Walter Fornasa	5
Escuela 0-3	El método de propuestas en 2-3 años. Tres cursos de investigación en equipo	Rosario García-Valenzuela, Rosa Mª Rafols	12
Buenas ideas	Cocinando: tres dulces y otros platos imaginativos		16
Escuela 3-6	La ciudad. El correo	Dolores Díaz	18
Prisma de prensa	Un diario danés		23
Infancia y sociedad	Una visión de la infancia desde la pintura Conversación con David Laín. Tiene Duende	José Antonio Eslava Infancia	29 30
Infancia y salud	Las profesionales de educación infantil y su salud	Camino Jusué	33
Erase una vez	Más ratitas presumidas	Mª Carmen Miranda, Mª Luisa Martínez, Damiana González	37
Informaciones			41
Libros al alcance de los niños			42
Ojeada a revistas			43
Biblioteca			43
Índice de 1998	sumario		45

# Escuchar

Adela tiene 5 años. Ha tenido un problema en clase y, por vez primera, le han dicho que se fuera a la «ventana verde» que hay en el pasillo. Allí sólo van quienes tienen que pensar un poco sobre lo que acaban de hacer. Y Adela hizo algo que, a juicio de la maestra –en la clase se oyó un «ooohhh» prolongado y un «aayyy» lastimoso–, y a juicio de quienes por allí estaban, era algo que se merecía la ventana.

–Hoy estuvo en la ventana–dijo la profesora al papá de Adela, que vino a recogerla, de vuelta de su trabajo.

–¿En la ventana?

–Sí, en la ventana verde: un pequeño incidente sin importancia. Y a la ventana se va cuando es necesario calmarse un poquito y, después, a seguir como siempre; pero, si Adela se lo cuenta, no le dé importancia alguna.

Papá recogió a Adela, que se estaba colgando la cartera de su

**Las líneas siguientes recogen una anécdota sucedida a una niña de cinco años llamada Adela. Su padre comenzó a escuchar lo que le había pasado a su hija en la escuela y, al día siguiente, presentó el caso a un grupo de padres con los que solía reunirse cada quince días, los viernes por la noche. Un ejercicio de escucha pretendió aclarar lo poco que a veces escuchamos, y cómo tendemos, en cambio, a juzgar, adivinar, tranquilizar e investigar lo que el otro dice.**

hombro y no se enteró de lo que la profesora le dijo a su padre.

Ya en el coche familiar, papá le preguntó:

–Adela, ¿qué es la ventana?

–¿Cuál? ¿La ventana verde?...

La «ventana verde» es para que pienses. Si haces algo mal, la *señorita* te envía a la ventana verde y allí piensas.

–Ya –dijo papá.

–Sí, la ventana verde –respondió Adela, y se quedó muda el resto del viaje, que duró media hora.

Jesús Garrido

«¡Lo sabe! –pensó la niña–. Mi padre lo sabe, ¡se lo dijo la *señorita*!» Y Adela se llenó de un pequeño terror que le atragantó el bocadillo.

Por la noche, cuando sucede eso de las buenas noches entre los padres y los hijos, Adela le dijo a papá:

–Quiero hablar contigo.

Y, ante la extrañeza casi sonriente o pícara de mamá sorprendida y curiosa, papá acompañó a Adela hasta la habitación. Adelá se preparó, lavó los dientes, colgó su ropa muy despacio, apagó la luz del techo, dejó encendida sólo la lámpara de la mesilla de noche, se metió en la cama y dijo:

–Papá, siéntate aquí en la cama. ¿Te explico lo de la «ventana verde»... ¿O ya lo sabes?

–No, no lo sé.

–¿No lo sabes?... Pues, mira, es que Genaro me dio en el codo, cuando estaba yo dibujando. ¡Y es que siempre me da en el codo! Y después, si no sale bien, tengo que

repetir. Y, además, no se podía borrar.

–¿No se podía borrar? –dijo papá.

–¡Cállate! No se podía borrar porque era con rotulador rojo. Y Genaro me empujó otra vez a propósito y me mordí la lengua, que la tenía fuera. Y Genaro se rio y dijo: ¡Ja, ja... se mordió la lengua!

–¿Te mordiste la lengua? –dijo papá.

–¡¡Cállate!! –le cortó Adela–. Me mordí la lengua porque Genaro me empujó. Y, entonces yo, sin querer, le tiré el rotulador rojo y ¡zas!, sin querer, le dio en la cara.

–Pero fue sin querer, yo te creo que fue sin querer: tú nunca tiras un rotulador rojo a la cara de nadie.

–¡¡¡Cállateeee!!!... Le dio en la cara y, como era un rotulador rojo, le pintó un poco, que parecía sangre, pero no era sangre. Sólo era la tinta del rotulador rojo, que estos rotuladores que me regalaste por mi cumple pintan mucho.

—¿Pintan mucho?

—¡¡¡¡¡Sí, pintan mucho!!!!... Escucha. Entonces la maestra me dijo: Adela, un momentito a la «silla verde». Y me fui allí a pensar; y lo primero que pensé es que Genaro fue un traidor, ¡un traidor!

—¿Un traidor... Genaro? Ya hablaré yo con él y con su padre.

—¡¡¡¡¡No se te ocurra!!!!... Pero, lo peor, ¿sabes qué pensé?... es que a mí esta *seño* que tengo este año en clase, a mí, esta *seño*, a mí me parece que... es que yo... es que a mí lo que me pasa es...

Papá esperó tres minutos y Adela se durmió. Papá apagó la lámpara pequeñita de la mesilla de noche de Adela y se fue junto a mamá que estaba en la sala leyendo. Papá se rio un poco, dulcemente, y dijo: «Mamá, ya tenemos un pequeño caso para la reunión de padres de mañana. Adela...»

### El ruedo de las siete orejas

Los padres de Adela, antes de la reunión del viernes con el grupo de siempre de dieciséis padres, trazaron un dibujo en forma de ruedo, sobre el suelo, utilizando cinta adhesiva de color diferente para cada línea: azul, rojo, verde, amarillo o algo así. Muy bonito y vistoso, en el suelo.

Las palabras que figuraban escritas estaban tapadas con un papel. La curiosidad era grande por saber qué estaba escrito debajo de cada papel, pero los padres de Adela afirmaron que era un juego y era necesario no descubrir pistas encubiertas.

Y comenzó la reunión. El padre de Adela presentó el caso, tal como Adela se lo había contado a él la noche aquélla. Y los padres comenzaron a opinar sobre qué haría cada uno.

### Padres «jueces»

—Yo creo que lo más importante es lograr que la niña razone y vea que eso no se puede hacer. En cambio, habría que decirle a Adela lo que debería hacer para remediar la situación. En resumen, dos cosas: decirle por qué hizo mal y, segundo, indicarle qué ha de hacer en casos así. ¡Eso es educar!—dijo Javier, de 31 años.

El conductor del grupo de padres invitó a Javier a levantarse y comenzar a caminar por el primer círculo exterior. Al mismo tiempo, le pidió que repitiese, más o menos, lo que acababa de decir: indicar a Adela lo que había hecho mal y sugerirle qué debería hacer en el futuro.

Después de dar dos vueltas paseando sobre el círculo exterior y justificando el porqué de su respuesta al caso de Adela, el conductor del grupo levantó el primer letrero que permanecía tapado: «juzgar» era lo que Javier había hecho. Estaba muy bien y seguramente tenía razón en lo que dijo. Pero, ¿es eso escuchar?

### Padres «adivinos»

Se levantó Margarita, 29 años, y comenzó a caminar sobre el segundo círculo, diciendo:

—Bueno, yo ya me lanzo a caminar por no tener que repetir lo que diría sentada... Y opino que lo que le pasa a Adela es que seguramente hace muy bien las tareas de clase y entonces, Genaro —el niño que le pegó el empujón— lo hizo para molestarla un poco y que las cosas le salieran mal. Adela le tira el rotulador rojo no tanto por el empujón, que todos los niños se empujan, sino porque, si le salía mal el trabajo, iba a quedar mal con la maestra... En fin, a mí me parece que esto es lo que le pasa a Adela.

Mientras Margarita paseaba por el segundo círculo, haciendo todas estas agudas consideraciones, el conductor retiró el papel que cubría el título: «adivinar». Segu-

ramente, Margarita acertaba en lo que decía sobre lo que le pasaba a la niña, ¿pero es eso escuchar?

### Padres «tranquilizantes»

Se comenzó a discutir un poco sobre qué se buscaba con este ejercicio y, al mismo tiempo, alguien proponía discutir ya, por ejemplo, si es mejor «juzgar» o «adivinar», y qué sería más útil para la niña, o qué hacer en casos similares, pero se impuso la emoción de Virtudes, 32 años, que se lanzó a la pista diciendo:

—¡Pobre Adela!, ¿pero no os da pena? Lo que hace falta es restarle importancia al caso, olvidar. ¿No veis que enseguida se quedó dormida cuando se lo contó a su padre?

—Lo mejor —dijo Antonio, 34 años, lanzándose también a un paseo por el tercer círculo— es decirle a Adela que hablaríamos con la profesora y ya está. Dejarse de «juzgar» y de «adivinar». Hablar y animar es siempre la mejor solución.

Virtudes y Antonio dieron la vuelta al ruedo compadeciéndose de la niña, mientras el conductor del grupo levantaba el tercer cartel: «tranquilizar». Los dos tenían razón y entusiasmo; pero ¿es eso escuchar?

*Padres «investigadores»*

Se levantó entonces Marta, 33 años. Y dijo, paseando ya por el círculo cuarto:

—Yo creo que, en estos casos, lo mejor es investigar y saber qué pasó de verdad. Los niños cuentan las cosas a su modo, aunque no traten de mentir. Seguramente, la maestra también tendría mucho que decir; pero para conocer las cosas, es necesario preguntar a la niña y que ella cuente cosas y seguir preguntando. Esto, aunque sea pequeña, hará que reflexione sobre cosas que no pensaba.

Para acompañar a Marta, salieron también María y Paco y Roberto, formando dos parejas. El conductor del grupo les dijo que formularan qué tipo de preguntas le harían a Adela. Surgieron unas veinte preguntas muy interesantes, pero ¿es eso escuchar?

*Padres «escuchadores»*

El conductor del grupo leyó de nuevo el caso, tal como lo había contado el padre de Adela. La madre de Adela se levantó y descubrió poco a poco el último papel: «escuchar», y dijo:

—A mí lo que me gustaría saber es que le pasa a mi hija Adela con su

maestra. Seguramente, nada de importancia, pero es algo que a ella le preocupa. ¿Recordáis las últimas palabras, antes de dormirse: «A mí lo que me pasa es...» ¿Qué le pasa? Yo creo que esto es lo importante. Me parece muy bien lo de «juzgar». Sí, hace falta juzgar, decir lo que está bien o mal, y aconsejar qué deben hacer. Es bueno «adivinar» porque, a veces, los hijos no cuentan mucho. También «tranquilizar», restar importancia a las cosas, que no se preocupen demasiado, ayudarles, animarles; «investigar» y tratar de averiguar qué pasa, haciéndoles preguntas... Pero a mí... a mí me gustaría saber la continuación de la frase que dijo Adela y dicen tantos niños todos los días: «es que a mí... a mí lo que me pasa es...» ¿Qué le pasa a Adela?

**Saber escuchar**

El grupo de padres se centró en el último círculo: escuchar. Y cada uno contó sus experiencias.

Para escuchar hace falta saber callar: el «silencio». Si no nos callamos, si atropellamos lo que nos van a decir, juzgando, adivinando, tranquilizando, preguntando, a veces se les corta la palabra y ya no dicen nada.

Es importante también el «ges-

to»: a veces decimos con la palabra «sí, sí, te estoy escuchando», pero seguimos atendiendo a montones de cosas, leyendo el periódico, mirando la tele...

Otro dato importante es el «tono» con el que se escucha. No vale decir: «A ver, a ver, habla, ya ves que te escucho; si es tan importante, habla» El tono despectivo o desinteresado congela la comunicación.

Es preciso demostrar que «no tienes prisa», aunque la tengas, y olvidarte incluso de lo que tienes que hacer. Y, si no tienes tiempo ahora, es mejor, citarte para después: «Mira, me interesa mucho lo que me dices, no me lo puedo perder; pero ahora tengo que irme necesariamente. A las 7 estoy aquí y me lo cuentas. ¿De acuerdo?»

También da buen resultado la «espera», esto es, no forzar el que te cuenten las cosas. Efectivamente, es necesario estar disponible, pero no apresurar las cosas. Cuando los hijos saben que pueden hablarnos, lo harán; pero es necesario esperar su momento, el clima oportuno.

El escuchar es algo que supone mucha actividad por tu parte: no es sólo ponerse ahí como un palo y que te digan lo que quieran. La persona que escucha acompaña siempre a la persona que le dice al-

go, aunque sea con monosílabos.

A veces, la gente recoge muy bien la idea y el tono de lo que van diciendo, utilizando como un eco sincero las «propias palabras» que acaba de oír: «te mandó a la ventana», «no quería escucharte», «siempre se pone contra ti»... es lo que hace la gente cuando escucha.

La mejor prueba de que las personas se sienten escuchadas es que, cuando repites o «resumes» un poco lo que acaban de decirte, siguen hablando y dicen: «sí eso, eso es lo que digo y, además, después vino y...». Es una excelente señal de que se sienten escuchadas.

En ocasiones da resultado el que te digan «a ver si te entiendo bien». Eso incluso ayuda a explicar mejor lo que se quiere decir. Y es una señal estupenda de que te quieren escuchar.

También es importante no sólo escuchar lo que te dicen, sino «qué quieren decirte» con lo que te dicen.

De todo lo anterior, se desprende que escuchar es bastante más que oír.

Al final de la reunión, los padres de Adela se fueron disparados a ver si Adela invitaba a uno de los dos a su habitación, antes de dormirse, para contarle aquello de «a mí lo que me pasa ... lo que me pasa a mí es...».

# La inmaculada evaluación

## Evaluación/ observación

En el ámbito educativo, generalmente se considera la evaluación un problema metodológico que, una vez aplicado y resuelto, proporciona una serie de índices cuantitativos relativos a la distancia entre el resultado obtenido por un sujeto (performance) y el objetivo previsto. Sin embargo, si nos fijamos bien, en realidad revela no sólo un criterio operativo, sino también una actitud epistemológica, una elección de campo por parte de quien la utiliza, lo que nos sitúa totalmente dentro de la lógica galileana, según la cual, la ciencia sólo se da en presencia de entidades como el número, el peso y la medida.

La actitud evaluadora, tan presente en la práctica pedagógica actual, consolida una fractura entre evaluación y observación. Frente a ello, se sitúa una observación que es punto de partida fundamental para toda tentativa de comprender las relaciones múltiples y diversas que se construyen en un contexto. Esta observación va indisolublemente ligada al proyecto educativo, deviene un instrumento fundamental de comunicación, formación y reconstrucción continua del saber, y aporta nuevos significados, que permiten transformar el punto de vista propio por encima de los estereotipos y prejuicios. A partir de este planteamiento, la evaluación podrá volver a ser leída como la construcción de nexos de sentido en la interpretación de un sistema que cambia, por parte de un observador que, poco a poco, se redefine como tal explicando y compartiendo la propia observación.

te trabajo es que la actual actitud evaluadora, cada vez más presente en la «práctica» pedagógica (y, a decir verdad, no siempre presente en la literatura sobre el tema), consolida una profunda fractura epistemológica entre evaluación y observación, hasta el punto de que sólo considera que un proceso –por ejemplo, de aprendi-

Walter Fornasa, Elena Foletti, Giovanna Rodolfi

La pregunta que nos planteamos en nuestro contexto es, pues: ¿este criterio cuantitativo, y la actitud objetivista y reduccionista en él implícita, satisfacen las exigencias cualitativas y éticas de la «acción» educativa, es decir, la complejidad de los procesos interactivos particulares definidos como «educación», y de los «sistemas» en ellos implicados?

El presupuesto general del que parte es-

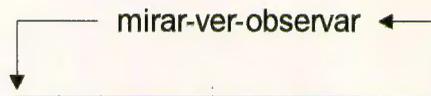
zaje– es «correcto» cuando se da un nivel mensurable de la distancia entre resultados mínimos aceptados y objetivo previsto, y defiende que la descripción de la observación no puede «añadir» nada (mejor dicho: confunde) a las exigencias de «objetividad» de la propia evaluación.

## El ojo se salta el muro

Los difíciles procesos del cambio epistemológico desde lecturas de tipo cualitativo a otras predominantemente cuantitativas en la «práctica» educativa nos llevan a reflexionar sobre la condición incierta propia de una educadora mientras observa a un niño: por una parte, está la emoción de descubrir poco a poco el cambio, los niveles del aprendizaje, las relaciones, etc.; por la otra, la exigencia formal de la reducción de este territorio (el niño que cambia) a su mapa (la evaluación), como diría Bateson (1979).

Supongamos, pues, que el ojo se salte el muro de la presunta certeza del ver, y descubra que pueden abrirse otras posibles opciones por medio del sistema ojo-mente en la construcción de aquello que se define como «dominio de reali-

dad» o interpretación. Según este nuevo punto de vista, todo sistema vivo que interactúa es un observador (construye significados en un contexto poblado por otros sistemas) y, como tal, puede realizar una elección entre: que se presentan como procesos complementa-



rios, es cierto; pero bien diversos en sus implicaciones tanto cognitivas (el plano de la acción estratégica) como epistemológicas (el plano de la construcción de significados). El observador puede decidir, más o menos conscientemente, centrarse en un aspecto (o unas relaciones) cada vez más circunscrito del «mundo de fuera de sí», basándose en un escenario de expectativas propio, definido como hipótesis en una especie de efecto zoom cinematográfico.

### Objetivo/subjetivo

Ahora es necesario definir «desde dónde» observa un observador. Tradicionalmente se cree que, para obtener la «objetividad objetiva», el observador ha de permanecer totalmente externo a lo que observa; es decir, debe establecer una «distancia», sea física o cognitiva, que le garantice la identificación de las causas que determinan el fenómeno observado y, por tanto, el hecho de que éste sea general, y –en consecuencia– regular y previsible.

Nos hallamos frente a lo que Whitehead (junto con B. Russell, en 1912) define como «falacia

“Los procesos educativos se caracterizan sustancialmente por una complejidad irreductible.”

de la concreción mal planteada», que lleva a la «falacia de la abstracción mal obtenida».

Gran parte de la pedagogía de la evaluación (y de la psicología evolutiva subyacente) se basa, todavía hoy, en esta perspectiva.

### La «indecidibilidad»

¿Es posible, pues, la existencia de un «fenómeno» aislado de un contexto exactamente cognoscible, totalmente previsible y, sobre todo, no definido por un observador que lo «escoge», entre muchos otros posibles, como interesante para su observación?

¿Resulta aplicable esta concepción al «fenómeno» niño que se desarrolla en el seno de un contexto educativo en el que el observador es el educador?

La posición causal, pese a ser complementaria y, por tanto, no opuesta a la sistémica, no puede responder completamente a las exigencias de descripción de los procesos educativos que se presentan como globalidad de manera contextual, relacional e imprevisible.

Los procesos educativos se caracterizan sustancialmente por una complejidad irreductible constituida por «[...] un infinito entretejido de inter-retro-acciones» (E. Morin, 1986), que los cualifican como «historias».

Esta concepción tiene raíces paradójicamente lejanas, que se remontan a 1912, a las afirmaciones del matemático F. Enriques, quien decía que «[...] la posesión de la verdad buscada a través de la ciencia se convierte en pura ilusión: los resultados científicos pueden, como mucho, proporcionar una técnica utilitaria [...]».

Más cercano a nosotros se halla el trabajo de W.K. Heisenberg, físico de la Escuela de Copenhague, quien en 1930 enuncia el conocido «principio de incertidumbre», que afirma que:

- es imposible medir simultáneamente la posición y la velocidad de una partícula;
- escoger entre una u otra descripción depende del observador;
- esta elección se ve influida también por el instrumento de medida elegido por el observador.

En el plano pedagógico, basta sustituir «partícula» por «niño», «observador» por «educadora», e «instrumento» por «pruebas de verificación» para abrir un interesante ámbito de reflexión.

Finalmente, un autor reciente y muy consultado, U. Bronfenbrenner, ironiza en 1989 sobre la actitud actual de la pedagogía del desarrollo, que él define como la ciencia «[...] del comportamiento inusual de niños colocados en situaciones insólitas con adultos desconocidos durante el tiempo más breve posible [...]», mientras que sabemos –como ya hemos subrayado en otra ocasión (W. Fornasa, 1992)– que, paradójicamente, incluso los datos conseguidos por esta experimentación psicoevolutiva se utilizan para justificar opciones didácticas y criterios de evaluación en el ámbito educativo, que



es, por el contrario y como todo el mundo sabe, «[...] el lugar del comportamiento habitual de los niños colocados en situaciones reconocibles con adultos conocidos durante el tiempo más largo posible [...]».

La diversidad de condiciones entre el investigador y la educadora, identificable, sobre todo, en la distinta posibilidad de liberarse de vínculos contextuales e históricos, crea en la cultura de quien educa una fractura difícil de salvar entre teoría y práctica educativa, entre saber y saber hacer, entre estereotipos e innovación.

### La observación

Podemos, pues, afirmar que la aproximación sistémica, escogida como marco de referencia

este contexto. De ahí que cualquiera que trabaje sobre esta base sea un observador.

De ello se derivan tres consecuencias importantes:

- a) todo observador es interno a aquello que observa, y proporciona una interpretación subjetiva de ello a través de la descripción (no objetividad de la observación, e imposibilidad de que ésta sea fuente de verdades absolutas y verificables);
- b) ningún observador puede verlo todo, sino únicamente aquello que su propia organización (cognitiva, emotiva, interactiva, etc.) le permite captar; es necesario, pues, que acepte la existencia de áreas no evaluables y no observables, que no dependen de su «incapacidad»;
- c) todo observador determina «cómo» observa,

general de este trabajo, sitúa las nociones de observación y de observador en el centro de la misma hipótesis teórica y operativa, hasta el punto de afirmar que «todo lo que se dice, lo dice un observador» (H. Maturana, 1988).

La observación es el punto de partida fundamental de cualquier tentativa de comprender las relaciones que se construyen en un contexto, distinguiendo los elementos de

puesto que, a través de la construcción de sentido, es decir, de la conciencia de observar y de interpretar los elementos recogidos (a los que, por tanto, denominaremos obtenidos), hace surgir en la comunicación con los demás observadores su propio punto de vista (todo método depende, en su uso, de un observador).

Desde una perspectiva psicopedagógica, estas premisas generales permiten afirmar que:

- La observación no es el instrumento mediante el cual se pueden verificar únicamente las carencias y las necesidades de un sujeto (actitud diagnóstico-evaluadora-medidora), sino, sobre todo, su historia y sus «riquezas» tal como éstas se presentan globalmente en el contexto y en el tiempo (actitud ecológica);
- La observación permite formular hipótesis, sea en el área potencial de desarrollo de los niños (emotiva, cognitiva, afectiva, social, narrativa, motora, etc.), sea acerca de cómo reorientar continuamente la propuesta educativa y la organización del contexto, revisando poco a poco las propias hipótesis de partida; por tanto, la observación se vincula indisolublemente al proyecto educativo en una perspectiva evolutivo-genética.
- La observación es un instrumento fundamental de comunicación, formación y reconstrucción continua del «saber» entre los adultos que trabajan en las diferentes facetas del contexto considerado, a través de la síntesis de los diversos puntos de vista creados (las diversas verdades disponibles), y que, por ello, se colocan a un mismo nivel de escucha recíproca.

- La observación puede ser funcional no sólo para el niño y el proyecto educativo, sino también para la organización del sistema educativo y/o para las actitudes relacionales y educativas de los adultos implicados.
- El observador, para seguir siéndolo, y –en consecuencia– evolucionar mediante la creación continua de nuevos niveles de significado, no puede prescindir de la comunicación si quiere evitar que su propio punto de vista se transforme en estereotipos y/o prejuicios.

### Estereotipos y preguntas impertinentes

Situándonos ahora en el plano de los valores puestos en juego, para adentrarnos más profundamente en la temática del observador consciente de que mira desde dentro, probemos a plantear la pregunta impertinente: ¿qué peso tienen los estereotipos y las creencias de las educadoras (las ideologías «psicopedagógicas» de R. Farr, S. Moscovici, 1990) en la observación/evaluación?

Con L. Nanni (1986), podemos entender estas «ideologías» como «un conjunto orgánico de ideas que implican una determinada visión del mundo y de la vida (representaciones sociales), con una función normativa y reguladora de la praxis».

En una reciente investigación (W. Fornasa y R. Ceci, 1996, en prensa), referente a una muestra de educadoras de escuelas 0-3, parece surgir la contradicción de que, pese a existir una aparente superación (ligada a experiencias de formación) de las tradicionales concepciones innatistas/empiristas hacia una óptica evolutiva, no se da la correspondiente revisión de los criterios

de evaluación en la práctica de la programación educativa respecto al logro de los objetivos prefijados (pero entonces, ¿qué papel y qué sentido tiene la formación?).

Todo esto parece estar de acuerdo con anteriores investigaciones en el área psicosocial, como las referidas por F. Carugati y G. Mugny (1988), y por F. Carugati y F. Emiliani (1985) sobre el estereotipo de inteligencia y los procesos propios de la construcción del mundo social de los niños.

En las educadoras, parece que se produzca un modo de pensar y de utilizar la observación que da prioridad al aspecto cuantitativo, lo que significa la realización del juego perverso «evaluación privilegiada respecto a la observación», que desemboca en las «orientaciones como programa» y reduce, así, la escuela infantil cada vez más a escuela preparatoria basada en aprendizajes de instrucciones.

### Algunas preguntas impertinentes

Todo esto nos lleva a pensar que hace falta una revisión radical, que se puede iniciar planteando algunas preguntas impertinentes, extraídas de las entrevistas a las propias educadoras de la investigación antes mencionada (W. Fornasa y R. Ceci, 1996):

- «A fuerza de observar de manera distinta ya no sé leer»
- «¿Por qué cada vez se presenta la lógica antigua?»
- «¿Por qué ya no estoy segura de lo que leo?»
- «¿Por qué ya no me siento segura de la lógica antigua?»

- «¿Por qué no puedo evaluar con exactitud los significados que atribuyo...?»
- «¿Y si me equivoco?»

Resulta evidente, en estas preguntas, la conciencia de la crisis no tanto del propio «papel» de observador/evaluador como del plano epistemológico utilizado hasta aquí y de su inadecuación.

En estas impertinencias aparecen:

- La dificultad de gestionar la «flexibilidad» en relación a las teorías de referencia.
- La dificultad para abandonar las certezas de la observación/evaluación de lo que cambia mediante parámetros inmutables.
- La dificultad para aceptar la pérdida de la variedad y de las diferencias debida a la producción de un lenguaje unívoco.
- La dificultad de servirse de la «lógica antigua» vista como productora de profecías que se autorratifican (estereotipos y prejuicios del sentido común educativo), más que como creadora de nuevas hipótesis.

---

“La incertidumbre, recurso ineludible en la construcción de los conocimientos referentes al niño que cambia.”

---

- La dificultad para conjugar los parámetros cuantitativos y «objetivos» de un cierto tipo de evaluación con la incertidumbre como re-

curso ineludible en la construcción de los conocimientos referentes al niño que cambia.

- la dificultad para concebir el error como «errar: caminar a través de», como exploración de aquello que no sé de un proceso, como experiencia ineludible de quien acepta el desafío de ser «creador de sentido» (H. Atlan, 1989) y de «nuevos mundos posibles» (M. Ceruti, 1986).

### Hipótesis versus juicios

Retomemos ahora la pareja conceptual «hipótesis/juicio», explorando sus implicaciones referentes a la observación/evaluación y utilizando la redefinición, en la óptica sistémica, del concepto de hipótesis. Desde esta óptica, se entiende por hipótesis la construcción de un «escenario» de relaciones posibles, de expectativas, una especie de «mundo puesto delante», como diría F. Varela, que no depende totalmente de los conocimientos del observador. Así entendida, la hipótesis nacería de una «perturbación» de la organización (en este caso cognoscitiva) del sistema que observa debida a un acontecimiento; y, para dotarlo de significado, el sistema reconstruye su propia organización (autorreferencia positiva de los conocimientos).

El juicio, que de algún modo se opone a la hipótesis, lo es desde el momento en que representa un modo de pensar que se basa en una certeza de los presupuestos tal que el sistema no tiene la necesidad de modificarlos, llegando en algunos casos a consolidarlos como pre-juicios típicos del sentido común.

Parece evidente que abordar la observación/

evaluación partiendo de la hipótesis o del juicio comporta opciones epistemológicas y consecuencias operativas radicalmente diferentes.

En este sentido, tratemos de explorar estos esquemas:



Partiendo de la hipótesis, el observador se plantea preguntas cuya respuesta ignora, construye un escenario posible de cambio en un determinado proceso (por ejemplo, el aprendizaje de un niño), y observa su marcha con procesos descriptivos, aceptando la incertidumbre de su punto de vista, que progresivamente se reduce o se reformula durante la misma observación en

“Partiendo de la hipótesis, el observador se plantea preguntas cuya respuesta ignora.”

función de la repercusión inmediata de los nuevos significados en el propio proceso de observación.

De este modo se crea un «círculo virtuoso» del conocimiento, que reincide inmediatamente sobre sí mismo, que se reorganiza y pasa a estar disponible para nuevas construcciones de sentido.

Si, por el contrario, se parte del juicio, la pregunta se halla contenida en el propio juicio (por ejemplo: este niño es agresivo; verifiquemos hasta qué punto), y su exigencia se convierte en la aplicación de un instrumento (por ejemplo, la evaluación con fichas) que verifique el «grado» del juicio de partida. Sin embargo, el índice así obtenido se refiere de nuevo al propio juicio, y no al proceso durante cuyo análisis el observador había formulado dicho juicio: tenemos, pues, que el juicio recae sobre sí mismo como autoconfirmación, coherencia y congruencia. De ahí que al observador le resulte fácil pasar al pre-juicio, al estereotipo, a las «ideologías» de las que habla Nanni (1986).

Es obvio que un observador puede elegir uno u otro camino, como también —con las debidas distinciones— ambos; pero debe reflexionar sobre el hecho de que no se trata únicamente de

## “La hipótesis crea un círculo virtuoso de conocimiento.”

una opción metodológica, sino que las diferentes alternativas conducen a diversos «estilos» educativos: el proceso «hipótesis» se aviene más con un modo de pensar por proyección de situaciones; en efecto, «[...] las plantillas y las fichas no me permiten formular hipótesis, sino únicamente confirmar juicios [...]» (G. Zunino, 1995).

### ¿Se puede hacer?

En este punto es legítimo preguntarse: ¿resulta factible realizar todo esto en el presente contexto educativo de las orientaciones (y consiguientes «exégesis»)?

Para introducir una reflexión sobre esta problemática, referiremos una experiencia, nacida en el seno de una experimentación más amplia de aproximación sistémica al contexto educativo que se llevó a cabo en algunas escuelas 0-3 de la provincia de Bérgamo a partir de 1986, y que se refiere al malestar, siempre denunciado por las educadoras, relativo a la formulación de un «lenguaje común» aceptable en el marco del cual se puedan registrar las diversas observaciones realizadas sobre los niños, las actividades educativas y los momentos rutinarios.

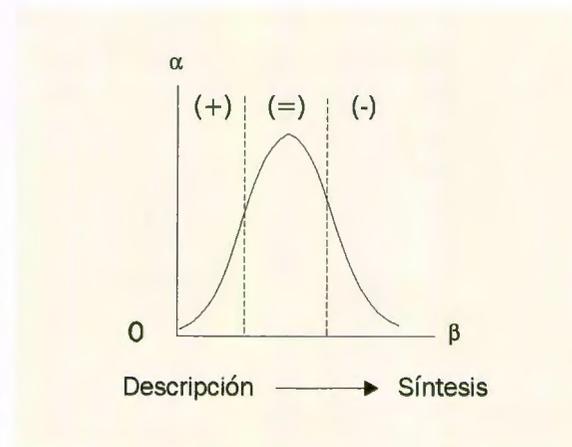
El hecho de tener que buscar este mínimo común múltiplo sobre el que poder construir la univocidad de las interpretaciones topa con la inevitable reducción de las diversidades de los

contextos observados y, paradójicamente, desplaza el nivel comunicativo entre las educadoras de «lo que se dice» a «quién sabe defender mejor su punto de vista», introduciendo así el criterio de las jerarquías y de las alianzas.

La objetividad topa, una vez más, con la interpretación subjetiva, y al examinar los protocolos de observación se puede notar en todos la presencia de al menos tres áreas interpretativas que, por comodidad, se pueden representar en un cartel, de modo que resulten visibles, sobre tres columnas marcadas con los signos (+), (=) y (-).

Al leer los protocolos, será posible representar en la columna (=) todos los juicios, las opiniones, las afirmaciones comunes a todos o a la mayoría de los protocolos disponibles (por ejemplo: «es agresivo... no sabe ordenar secuencias breves... está en la fase edípica...», etc.); en la columna (+) se representarán todos los juicios, las interpretaciones, etc., de carácter positivo referentes al niño o a la situación observada («sabe hacer asociaciones... es capaz de...», etc.), y en la columna (-), todos los juicios negativos que finalmente se pueden explicitar en un contexto que vela para no interpretarlos mal ni fijarlos de una vez para siempre.

En este punto, se obtendrá una especie de gráfico de tres columnas, de las que la central, la del signo (=), será normalmente la más llena. Tomando prestada de la estadística descriptiva la llamada «curva de Gauss», se podrá construir otro curioso gráfico, en el que el desarrollo de la curva en forma de campana, que expresa la distribución regular de un fenómeno, se puede subdividir así:



Una pequeña paradoja hace que precisamente una configuración relativa a la exactitud, a la regularidad, como la «curva de Gauss» permita representar un aspecto de la complejidad como es la distribución de elementos casuales (los juicios, las opiniones, etc.), y, sobre todo, su relación en torno a unos «polos de atracción» de significado no explicitados previamente.

### Los juicios útiles

Analizando los contenidos de las columnas construidas, resultará que en la columna (=) habrá elementos comunes a todas las observaciones que aparecerán casi desprovistos de significado específico, pero que son portadores del sentido común de las educadoras, el cual se podría atribuir a cualquier observación: nos hallamos ante el niño «medio», producto típico de las observaciones «científicas».

En las otras dos columnas, y por una vez sin anatematizar los «juicios», considerados ahora como «puntos de vista explicitados», apare-



«ecología de las relaciones» («síntesis de las diversidades»).

### Y entonces...

Finalmente, tomemos prestadas del punto de vista «causalista» las preguntas clásicas del procedimiento científico («qué», «cómo», «cuándo», «por qué»), y releámoslas desde una óptica sistémica aplicadas al proceso observar/evaluar, añadiendo ob-

viamente la pregunta «con quién», característica de la lógica relacional y ausente en el planteamiento clásico.

Así pues, observar/evaluar:

- **Qué:** –las transformaciones (procesos, cambios de nivel de elaboración, retro-génesis, etc.) del sistema en su adaptación a los contextos;
- **Cómo:** desarrollando el juego observación/evaluación como síntesis de los puntos de vista;
- **Cuándo:** cada vez que un observador atribuye sentido a los nuevos indicios que surgen ante él;
- **Por qué:** para resituarse continuamente en la red de las relaciones entre los saberes educativos;
- **Con quién:** en interacción con otros observadores, por un proceso de síntesis-redefinición continua y recíproca (provisionalidad del punto de vista como recurso).

### Releer la evaluación

En la perspectiva sistémica la evaluación se sitúa entre los demás procesos educativos, sin que re-

cerán las formalizaciones de los puntos de vista personales (positivos o negativos) que dependen de la sensibilidad del observador y que, gracias a su unicidad, son capaces de reestructurar los puntos de vista de los demás.

Es fácil comprender que en un contexto de significados comunes, compartidos, consensuados, se preste más atención a la forma (cómo se dice) que a la «cosa» y al «por qué yo lo digo»; y este hecho no permite, por parte de las educadoras, la reconstrucción de los saberes ni la ampliación de la red de comunicación.

Los nuevos significados nacen, pues, de escuchar lo que se halla contenido en las columnas (+) y (-), donde el hecho de que se ponga en juego la subjetividad hace interactuar los puntos de vista, y donde, gracias a la interacción de las diversidades observadoras, hay lugar para el niño «auténtico», en el sentido de «presente tal como es ahora», en las representaciones de las educadoras: nacen nuevas organizaciones de los saberes, comunes porque están construidas conjuntamente, y nos hallamos ante una mejor

presente por ello su resultado final; se inserta, por tanto, en el contexto más amplio de las relaciones educativas complejas con características de historicidad y reticularidad.

Esto contribuye de manera determinante a connotar las propias propuestas educativas de manera cada vez más flexible y adaptativa (en el sentido piagetiano de «respuestas inteligentes» a las perturbaciones planteadas por los niños).

Entonces, la evaluación/observación se podrá releer como la construcción de nexos de sentido en la interpretación de un sistema que cambia por parte de un observador, quien, poco a poco, se redefine como tal explicando y compartiendo su propia observación. ■

### Bibliografía

- ATLAN, H.: *Tra il cristallo ed il fumo*, Hopefullmonster, 1989.
- BATESON, G.: *Mente e natura*, Adelphi, 1979.
- CARUGATI, F. y MUGNY, G.: *Intelligenza al plurale*, CLUEB, 1989.
- y EMILIANI, F.: *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, 1986.
- CERUTI, M.: *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, 1990.
- ENRIQUES, F.: citado en SASSOLI, B.: «Struttura e dinamica delle teorie scientifiche nell'epistemologia italiana e francese», en GIORELLO, G.: *Introduzione alla filosofia della scienza*, Bompiani, 1994.
- FORNASA, W.: «Costruire pensando», *École*, 21, 3, 1994.
- y CECI, R.: *Gli stereotipi delle educatrici nella valutazione. Una raccolta di dati* (en prensa).
- MATURANA, F.: «Tutto ciò è detto, è detto da un osservatore», en THOMPSON, W.I. (ed.): *Ecologia e autonomia*, Feltrinelli, 1988.
- MORIN, E.: *Scienza con coscienza*, F. ANGELI, 1988 (trad. cast.: *Ciencia con consciencia*, Anthropos).
- MOSCOVICI, S.: *Psicologia sociale*, Borla, 1990.
- RUSSELL, B. y WHITEHEAD, A.: *Principia Mathematica*.
- ZUNINO, G.: *La valutazione nella scuola dell'infanzia*, *Convegno*, CIDI-CGIL-Bambini, Turín, noviembre de 1995.

# El método de propuestas en 2-3 años

Aparentemente se trataba de algo muy simple: estudiábamos las características de los niños y niñas, haciendo un diagnóstico inicial, valorábamos qué tipos de juegos eran los más comunes y modificábamos o creábamos espacios que los favorecerían, tales como rincones fijos de actividades, biblioteca, ambiente de descanso, itinerario motriz...

Por otro lado, tuvimos sesiones de trabajo dedicadas a ver la aplicabilidad del «Método de propuestas», que en nuestra escuela se había experimentado en el ciclo 3-6 años. Para aplicarlo con los niños de 2-3 años, veíamos que algunos momentos del desarrollo de la propuesta debían ser adaptados y/o modificados.

## Situación inicial

Los niños y niñas de 2-3 años, al llegar a la escuela en septiembre, vienen condicionados por su período de adaptación, por incorporarse por primera vez a la escuela, o, aunque el año anterior hayan estado en ella, por el cambio de espacio y de educadores.

Por lo tanto, se hace imprescindible trabajar su sensación de seguridad, para que de una forma ordenada y rutinaria vayan conociendo los aconte-

La Escuela Infantil Zagal, de Granada, inicia el curso 1994-95 un trabajo sistemático de preparar los ambientes del espacio propio del grupo de 2 a 3 años y, sobre todo, de potenciar el desarrollo de propuestas de juego como método. El relato de esta experiencia es una buena muestra de coherencia de escuela y cohesión de equipo, así como de registro y evaluación del proceso educativo.

Rosario García-Valenzuela, Rosa M<sup>a</sup> Rafols

cimientos de la jornada y descubran una forma de apego y comunicación afectiva con los demás.

Vemos conveniente diseñar actividades diarias para pequeños grupos, cuya finalidad principal es conocer los objetos, juguetes, materiales, posibles usos y normas de ubicación y mantenimiento.

Del mismo modo, planteamos la necesidad de diseñar una forma de registro, para, una vez superada la adaptación y con la total disponibilidad de la mayoría del grupo, nos permita hacer una observación significativa de los siguientes datos: propuestas de juego, niños y niñas que inician las propuestas, niños y niñas que administran los juegos, jugadores y relaciones que se establecen, espacios, materiales, intervenciones del educador, fecha y hora de la observación, asistentes, tiempo de la observación...

## Factor tiempo

Hacemos un estudio del tiempo real en el que los niños y niñas pueden desarrollar propuestas de juego observables por sus educadoras, sabemos que hay muchos tiempos de juegos intercalados entre las actividades cotidianas, pero para un estudio es imprescindible contar con las mejores condiciones ambientales para la observación.

Determinamos que un tiempo útil era desde la entrada a las 9 horas hasta las 10:30, momento en que se inicia la asamblea. La comunicación en grupo y/o los talleres se hacen de las 10:30 a las 11, cuando se da por finalizada la sesión para salir al jardín hasta la hora del aseo.



### Momentos metodológicos elegidos

Para el grupo de 2-3 años, valoramos como apropiados: tiempo de juego, que se inicia prácticamente desde la llegada; asamblea de comunicación o asociativa; talleres de expresión.

Esta selección responde a una síntesis significativa de los momentos del método, justificada por la comprobación directa. Los niños y niñas están dispuestos a hablar y escuchar después de haber jugado libremente en temas y actividades de su interés.

Esta organización la planteamos siempre después del primer trimestre, por las razones ya expuestas de adaptación. Hasta enero los talleres aparecen a primera hora y en grupos pequeños, según ganan en tranquilidad pasan a juegos libres (propuestas), y por último la asamblea, que denominamos «de la fruta».

Después de las vacaciones de Navidad, van llegando por la mañana y cada uno escoge su juego, el espacio, los materiales de su actividad. Luego, una vez recogido el material, sigue la asamblea de comunicación de lo vivido, para terminar con los talleres de expresión.

Ya en el tercer trimestre después de la siesta, entre el aseo y la merienda tienen una disposición a participar en talleres concretos como preparación a lo que será la organización del próximo curso.

### Nuestra convivencia

El reto era grande: dos personas que habían trabajado anteriormente en estas edades, pero en años distintos y con diferentes compañeros, y, además, con un proyecto de investigación por medio. Lo primero fue hacer un plan de trabajo, es decir, planificar nuestras tareas y rutinas diarias. Las enumeramos y luego acordamos dividirnos y alternamos dichas tareas, es decir: una de nosotras ese día se ocuparía de «conducir» y registrar las actividades de juego o propuestas de los niños, la asamblea y talleres, para que en todo momento no se perdiera el hilo conductor; mientras que la otra educadora atendería a las familias que iban llegando y se ocuparía de los cambios de pañal o control de esfínteres y estaría disponible a lo que surgiera.

¿Qué pasaría si una educadora está registrando el juego y luego lo abandona para atender otra cuestión? La otra persona tendría que retomar una situación que no estaba viviendo directamente. Por su parte, la persona que ha acompañado a los niños en sus juegos escribiría el diario u hoja informativa a los padres. Esto no quiere decir que la otra educadora estuviera ajena a lo que estaba pasando, pues siempre buscábamos un momento para intercambiar información, ya sea verbal o leyendo los registros de ambas y comentando alguna situación que se hubiera dado. También compartíamos las asambleas, algunos juegos, recreos, comidas, siestas y talleres.

En nuestras reflexiones comprobamos también que era mucho más eficaz para los niños y para nosotras el trabajar en muchos momentos dividiendo el grupo y haciendo actividades paralelas, como bajar a por la fruta, o al patio, prepararnos para el almuerzo o siesta, etc.

Para llevar a cabo nuestra investigación tuvimos que acordar infinidad de cuestiones. Día a día fuimos aprendiendo tanto personal como profesionalmente. Reflexionamos sobre el más mínimo detalle: el orden del material; el respeto y el mantenimiento de los espacios; el cuidado y conservación de los materiales; los momentos de uso del material y espacios; los tiempos de las actividades; el tiempo de registros; participación e implicación nuestra en los juegos de los niños y las niñas; ubi-

cación nuestra para las observaciones; responsabilidades; tareas de cada día; entrevistas; informaciones a padres.

Registramos dos cursos seguidos los datos anteriormente enunciados y en la valoración de los resultados pudimos extraer una evaluación de tipo cuantitativo y otra de tipo cualitativo. Para ello barajamos: registros acumulativos de la hoja de observación durante quince días consecutivos, a la misma hora de la jornada, tomando el registro alternativamente cada una de las educadoras, bajo las condiciones acordadas; vídeo de desarrollo de un día; observaciones no formales, de apreciación personal, sobre la vida cotidiana del grupo, momentos de juego y relación; diario de clase.

## Resultados

### *Iniciación de las propuestas*

De la población estudiada el 70% de los niños y niñas propone actividades de juego al menos el 50% de las sesiones registradas. Recordamos que proponer es iniciar libremente una acción de movimiento, de investigación, de descubrimiento y/o de representación.

### *Administración de las propuestas*

A esta edad es normal que el juego se inicie de una forma individual y por lo tanto cada uno administre su propuesta; pero es significativo que un 50% en alguna ocasión se adueñe de la situación de juego del iniciador y la desarrolle, dando participación a terceros. Se da la circunstancia de que no siempre el iniciador coincide con el administrador. Muchos niños y niñas organizan de forma puntual su juego o actividad y la abandonan al poco tiempo de iniciarla, y es otro niño el que la retoma y el que la hace; en algunos casos éste último provoca que el iniciador vuelva a sentir interés por aquello que a él mismo se le había ocurrido y el juego o actividad se enriquece al darse una complementación entre el que ha iniciado y el que de hecho la ha administrado. Por ejemplo: algunos traen objetos a la escuela como forma de prolongar en ese elemento su casa, pero no con la intención de jugar con él. Es este el caso más favorable para que se dé la administración. Cuando otro niño lo utiliza, abre un camino de interés en el primero, que además se sien-

te propietario, y esa categoría le da un valor en el grupo. Por otro lado, el administrador tendrá que ingeniárselas para que se lo preste. Aunque esto es posible también con material de la clase, he aquí una interrelación. Por otra parte, ser propietario de un objeto ajeno a los comunes de clase abre un campo en el conocimiento y cumplimiento de otras normas sociales.

### *Desarrollo de las propuestas*

El promedio de explotación de la propuesta es más alto que el de iniciarlas y/o administrarlas.

El 75% de los niños y niñas del grupo desarrolla el 75% de los juegos aparecidos. Lo que nos indica, o al menos así lo valoramos, un alto nivel de participación voluntaria y autónoma.

Hay tres que desarrollan el 100% de los juegos, dos niños y una niña. La niña tiene la máxima puntuación en iniciativa y administración. Los dos niños tienen como dato significativo, que ambos son administradores habituales de los juegos.

Los que menos han jugado son los que han tenido más retrasos a la hora de llegada y más ausencias continuadas en los días de registro, son un 15%.

Hay un grupo significativo, otro 15%, de participación más baja, que coincide con los nacidos en el mes de diciembre, los más pequeños.

Consideramos que una propuesta se está desarrollando cuando el juego se está realizando voluntariamente y bajo las normas que su iniciador o iniciadores han determinado. En esta edad es muy difícil que uno emita normas como nosotros las entendemos, pero si da un modelo a imitar con la acción con la que ha emprendido el juego, así como su desarrollo, a esto lo denominamos normas. Lo habitual es que durante el desarrollo del juego los participantes introduzcan variaciones, para enriquecerlo.

Cuando varios niños y niñas están



haciendo una misma propuesta, no quiere decir que forzosamente estén jugando juntos, entendiéndose por esto que así lo han planeado, sino que habitualmente, por el vehículo de la imitación, se ha transmitido la acción. Por las observaciones realizadas en el último trimestre hemos conseguido algún registro que nos informa de que se está dando un cambio cualitativo en este sentido, pues hemos podido oír «vámonos todos al campo...», frase que nos indica que hay una planificación premeditada de lo que va a hacer un grupo por iniciativa de uno de sus miembros.

#### *Tipos de juegos o propuestas*

Los resultados nos indican que las propuestas y juegos han tenido como eje conductor las acciones motrices, cognitivas y de expresión. Como dato significativo podemos decir que los niños desarrollan más juegos motrices y las niñas de expresión, imitación y representación.

#### *Los espacios y materiales*

En general el trabajo de adecuación de ambientes dio el resultado esperado, así como las normas de uso en cuanto a su ordenación y conservación, pero es digno de tener en cuenta que observamos a un grupo al que en general le gusta crear su propio ambiente y que en muchos casos éste no coincide con el espacio que en principio habíamos dotado para un fin. Es el caso de la «casita»: preparamos un espacio con la dotación del material (cocinita, mesa, sillas, cortinas, cojines, muñecas...) y comprobamos a diario como metían en cajas parte de ese «ajuar» y se trasladaban a otro rincón cualquiera de la clase y con su propia distribución lo organizaban.

#### *El tiempo*

Ha sido relativo, pues los juegos registrados en muchos casos estaban iniciados antes de empezar la observación y en otros acababan antes o después de retirar nuestro rincón de *espía*. Por lo tanto, no es un dato que pueda aportar una información significativa.

#### *El papel de la educadora, intervenciones en el tiempo de registro*

Observamos que las intervenciones suelen ser en relación a mediar conflictos de convivencia, algún tipo de agresión, pero es significativo que son escasas. Queremos aclarar que, ante conflictos leves, procuramos no intervenir para que ellos vayan experimentando sobre sus propias actitudes. Y distinguimos también aquellas intervenciones cuyo objetivo es aportar material que valoramos que va a enriquecer el juego y/o la experiencia. Cuando lo hacemos, no sugerimos verbalmente cuál debe ser su utilidad para que no sirva de interferencia.

#### **Conclusiones**

El trabajo ha tenido consecuencias muy positivas, en relación a nuestra implicación profesional en la tarea cotidiana de estar al frente de un grupo, creemos que son dignas de destacar las siguientes:

- El método de propuestas es viable en el grupo de 2 a 3 años, pues las partes seleccionadas para su aplicación permiten entrar a los niños y niñas en una dinámica de participación que da cabida a sus propios intereses y a aquéllos que la escuela considera fundamental generar.
- El trabajo en equipo permite dar riqueza a un proyecto como base una misma metodología, pero que cuenta con la experiencia y cualidades de sus miembros para ponerla en práctica. Es en la diferencia de estas características donde el propio trabajo permite nutrirse.
- La observación sistemática permite recoger información acerca del trabajo en el espacio del grupo, de cada uno de sus miembros y de su organización. El uso de esta información es fundamental para evaluar la calidad de las intervenciones educativas que se hacen, tanto respecto del nivel de relaciones, tipo de actividades, organización de espacio y materiales...

Para acabar, queremos agradecer aquí la colaboración prestada por todos los compañeros de Zagal, que nos han animado a contar nuestra experiencia, a los niños y niñas que la han hecho posible, a las familias por su colaboración y a las alumnas de prácticas de la Escuela de Magisterio de Granada que nos ayudaron y de las que aprendemos siempre. ■

# Cocinando

## tres dulces y otros platos imaginativos

### Polvorones de Navidad

#### Ingredientes

Un vaso de harina tostada  
 Dos cucharadas de azúcar Glass  
 Una cucharadita colmada de manteca de cerdo para repostería  
 Un poquito de canela

#### Elaboración

Se mezclan y amasan en una hondilla todos los ingredientes. Después se hacen bolas y se aplastan un poco para darles forma ovalada. Se envuelven en papel de seda de distintos colores y el papel sobrante se corta en flecos. Se ponen todos los polvorones en una bandeja y... ¡Felices fiestas!

*Niñas y niños de 5 años de la Escuela Pública Ramón y Cajal  
 La Orotava, Tenerife*

### Casidielles, empanadillas de nuez

#### Ingredientes (para un grupo de 15)

Un kilo de nuez molida  
 Un paquete de tres planchas de hojaldre  
 Harina, para que la masa no se adhiera  
 Seis cucharadas de azúcar

#### Elaboración

Picar, mezclar, extender, rellenar, cocer.

*Equipo de Educación Infantil de la Escuela Pública de Lugo de Llanera  
 Asturias*

### Crespillos

#### Ingredientes

Una taza de aceite de oliva  
 Doble cantidad de agua que de aceite  
 Una cucharada de pimentón molido dulce  
 Sal  
 Harina, la que admita

#### Elaboración

Se mezclan en una fuente honda todos los ingredientes, dejando para el final la harina, que se irá echando poco a poco para evitar los grumos. Cuando la mezcla ya está compacta, se saca de la fuente y se distribuye a los niños y niñas en trozos para que la amasen añadiéndole la harina que admita. A continuación se extiende con los rodillos de amasar, hasta obtener una capa fina. Seguidamente se corta en moldes de diferentes formas y figuras, de los utilizados para los dulces (por ejemplo: estrellas, círculos, medias lunas, rectángulos, corazones...). Finalmente se colocan en bandejas untadas con un poco de aceite y se pinchan con un tenedor antes de meter en el horno. Se cuecen rápidamente, dependiendo del grosor de la masa. Han de obtener un bonito color dorado.

*Resu Franco, Escuela Pública Nicolás Raya  
 Sangonera la verde, Murcia*



Otros platos de nuestro taller de cocina



**Coche con carretera**

*Ingredientes*

- Lonchas de queso y de jamón york
- Latas de mejillones y de foiegras
- Pan de molde
- Galletitas saladas redondas
- Espárragos
- Verduras para ensalada o ensaladilla (o patatas fritas)

*Elaboración*

Se coloca una loncha de queso sobre una de jamón y se enrollan juntas: éste es el chasis del coche. Para hacer las ventanillas, se corta por la mitad media rebanada de pan de molde; en un trozo se unta foiegras y en el otro se pone un mejillón, que es el conductor del coche. Se colocan dos galletitas saladas como si fueran las ruedas. Por debajo se pone el espárrago, para la carretera. Se trocean verduras cocidas y se mezclan para ponerlas debajo del espárrago (o, en su lugar, patatas fritas). Y a comer... ¡Que aproveche!



*Niñas y niños del grupo «Los elefantes» (5-6 años)  
Escuela Pública Virgen de Navahonda  
Robledo de Chavela, Madrid.*

# La ciudad. El correo

Los niños y las niñas pierden cada vez más espacio en la ciudad, cada vez menos pueden pulular observando, yendo y viniendo, haraganeando (como se decía antes), han ido perdiendo su encuentro personal y están forzados a seguir el ritmo de los demás perdiendo el suyo propio. Ya es raro verlos indagando por su cuenta, ahora uno solo es un extraño en la calle, la presencia del adulto es constata y abrumadora a su lado, la ciudad se ha convertido en una zona peligrosa para ellos. Todo esto hace que el aprendizaje incidental, tan rico en otras épocas, se esté perdiendo, y se esté empobreciendo el conocimiento de la realidad circundante, por la que se pasa en coche o rápidamente.

Llevo muchos años trabajando el entorno y saliendo con los niños y las niñas a pasear en busca de los temas más variados: los árboles, la acera, las casas, tiendas, alcantarillas, etc., todo lo que nos rodea, con la gran cantidad de aprendizajes que encierra. Los últimos años me encuentro con que he pasado de ser una maestra que va con su grupo a estudiar cosas a ser «dónde va esta loca con tantos niños». Al niño colectivo, en grupo, se le soporta cada vez peor, no sé si es por que ya hay menos niños, y todos tenemos un niño alrededor en vez de niños como antes.

Y es ahora precisamente, cuando se están perdiendo esos aprendizajes

**Este artículo destaca claramente la importancia de plantearse hoy en día desde la escuela la riqueza de los aprendizajes que encierra el entorno, así como el valor de las salidas para adquirir de modo natural y vivenciado un saber y cultura amplios y consistentes. A partir de un intercambio entre las escuelas Colores y Las Cumbres, ambas de un mismo barrio de la ciudad de Móstoles, se teje, a través del correo, una experiencia de relación y descubrimiento que cuenta con las posibilidades del entorno de la ciudad.**

Dolores Díaz

que se daban de forma natural en el medio, cuando tenemos que planteárnoslos desde la escuela, si queremos que el saber y la cultura de las niñas y los niños sean amplios, y no unos cuantos conceptos de tipo académico mal entendidos y peor asimilados. Por ello, sigo saliendo constantemente con los niños de la escuela pues «la verdad suele estar ahí afuera», para reconocer y conocer todo lo que nos rodea. Salimos un día a la semana, haga frío o calor, si llueve nos tapamos o esperamos, pero la salida es una parte constante de nuestro quehacer.

Cuando nos planteamos un trabajo de conocimiento del entorno inmediato, nuestras programaciones de conceptos, procedimientos y actitudes suelen quedarse cortas ante la gran cantidad de aprendizajes de todo tipo como surgen, interrelacionándose los unos con los otros, la realidad es más rica y sabia que nuestras previsiones.

Esta experiencia se inició como una actividad de conocer un centro educativo distinto al nuestro, y todo se fue tejiendo como un tapiz cada vez más complejo sobre una urdimbre en apariencia sencilla y simple, partiendo del interés de los niños y ateniéndonos al conocimiento de su realidad

## Planteamientos previos

«Somos Mayores» consistió en un intercambio entre niños del ciclo 3-6 de dos centros distintos del mismo barrio en la Ciudad de Móstoles, Madrid.

Las maestras decidimos ubicar los encuentros y actividades en un espacio y un tiempo:



duende nos incitó constantemente a través de mensajes y pistas a actuar y a encontrarnos.

### Desarrollo

Todo comienza con un mensaje del duende, con el que nos incita a seguir una serie de pistas que nos llevan hasta el buzón de correos, que está en un parque cercano situado entre los dos centros. Allí encontramos un sobre con una carta en la que nos pide que busquemos en el parque a otros niños y niñas como nosotros.

Tras el encuentro, los niños y niñas de la escuela Colores hicieron un dibujo y escribieron un mensaje a los de Las Cumbres, en el que les pedían ir a conocer su escuela. Se metió todo en un sobre y fuimos al buzón de correos a echar la carta.

Días después, recibimos una carta a nuestro nombre (Los pitufos), con la invitación del grupo de 5 años de la escuela Las Cumbres (Los indios) para que fuéramos a visitarles.

El día 20 de abril fuimos a conocer su escuela. A la vuelta, dibujaron el encuentro y un nuevo mensaje invitando a los niños y niñas de Las Cumbres a visitar nuestra escolita. Metimos los dibujos en un sobre y nos fuimos a la oficina de correos. El camino era largo, pero no importaba, porque iban felices, a pesar de que parte del camino discurría por la zona antigua del pueblo, con calles estrechas y pequeñas, con cruces constantes y

El espacio tuvo la dimensión de la ciudad: el barrio, con dos vertientes: el barrio nuevo, donde está la escuela y donde viven los niños, y el barrio antiguo (el pueblo), donde viven la mayor parte de sus abuelos, y donde se encuentra la oficina de correos (Móstoles pueblo histórico y ciudad dormitorio actual, coexistiendo las dos formas de vida); los parques y jardines de la ciudad.

El tiempo: la primavera, aprovechamos esta estación para encontrarnos los dos grupos en los parques cercanos, y terminamos en junio, con una fiesta en el Parque del Soto con la presencia del duende del globo (una actriz).

Como medio de comunicación utilizamos mensajes, para contactar y comunicarnos los dos grupos y como estímulo a la lectoescritura. También introdujimos el correo como medio de comunicación social.

Asimismo, introdujimos un elemento de cohesión para la motivación: la fantasía, a través de un ser mágico, el duende del globo, personaje juguetón arquetipo de la alegría, la juventud y algo de transgresión. El

circulación de coches. Cuando llegamos, hicimos cola como todo el mundo (somos cuarenta pequeños y tres adultos), al personal y clientela de la oficina les hizo gracia ver tanto niño haciendo fila seriamente. Las cartas nos pesaban y no teníamos sellos suficientes, así que un grupo hizo cola para comprarlos. Pagamos y fuimos a la ventanilla correspondiente. Todas estas maniobras les atrajeron mucho, pues nunca antes se habían fijado en qué consistían los sellos.

Ya en la escuela, trabajamos el porqué se ponen sellos a las cartas, las direcciones, el remite y el valor del sello. Los niños lo asimilaban como dinero para mandar cartas. Al recordar el camino del recorrido hasta correos, surgió la idea de barrio. Varios decían que es el barrio viejo, el del ayuntamiento, y que allí viven sus abuelos. También, que la escuela está en un barrio moderno, que es en el que viven ellos. Así se plantea conocer el barrio de la escuela y para ello hacemos varias salidas exploratorias por los alrededores.

El 27 de abril nos visitan los niños del grupo de 4 años de Las Cumbres.

En primavera, vino a la escuela un señor vestido de uniforme y en moto y nos dijo que era un telegrafista y que traía un telegrama del jefe de la oficina de correos. Le invitamos a entrar en nuestra clase y se nos presentó, se llamaba César. Abrió el telegrama y lo leyó: el jefe de correos nos invitaba a conocer su oficina por dentro.

La expectación y la sorpresa fueron enormes y César se hizo absolutamente popular entre los niños, incluso lo reconocieron cuando lo vieron por el barrio. ¡Vamos a ir a correos otra vez y nos invita su jefe! ¡Casi nada, tenemos que llevar una carta! Decidimos escribirnos a nosotros mis-

mos, así que los niños tenían que saber su propia dirección, nombre de la calle, número de su casa y el número de su barrio (distrito postal), y traerlo escrito de su casa. Así se sumaron las familias.

Ya preparados los sobres con sus sellos, el miércoles 5 de mayo nos acercamos paseando hasta la oficina de correos. Preparamos un regalo para agradecer la invitación al personal de la oficina (tulipanes, como los que nos salieron en el huerto, hechos de papel de seda sobre un fondo negro). El camino ya es conocido y los niños y las niñas se fijan en más detalles diferenciadores del barrio antiguo con relación al moderno.

Cuando llegamos nos esperaba el jefe, en la puerta de empleados. Nos fue enseñando las distintas zonas: recogida de cartas, clasificación por las distintas zonas... En la mesa del barrio de la escuela, vemos los distintos montones por calle, en las que los niños reconocieron sus cartas cuando el empleado las nombraba. Cada uno puso el matasellos a su sobre y se lo dio al clasificador para que los pusiera en su montón. Después el jefe nos explicó que íbamos a pasar por la parte de la oficina en la que atienden al público, así que pasamos calladitos. Los empleados nos fueron explicando qué hacen: pesar sobres, vender sellos, hacer telegramas... Salimos por la parte del público y les dijimos adiós. Fuimos al buzón de la esquina, donde uno de los carteros nos enseñó cómo cambian la saca llena por la vacía.

Volvimos a la escuela por el mismo camino. Se fijaron en que las casas bajas del barrio antiguo tienen chimeneas, mientras que las altas del nuevo tienen antenas para la televisión en el tejado.

Las cartas echadas en la oficina de correos empezaron a llegar al día siguiente a sus casas. Esto les produjo una gran satisfacción, pues cons-

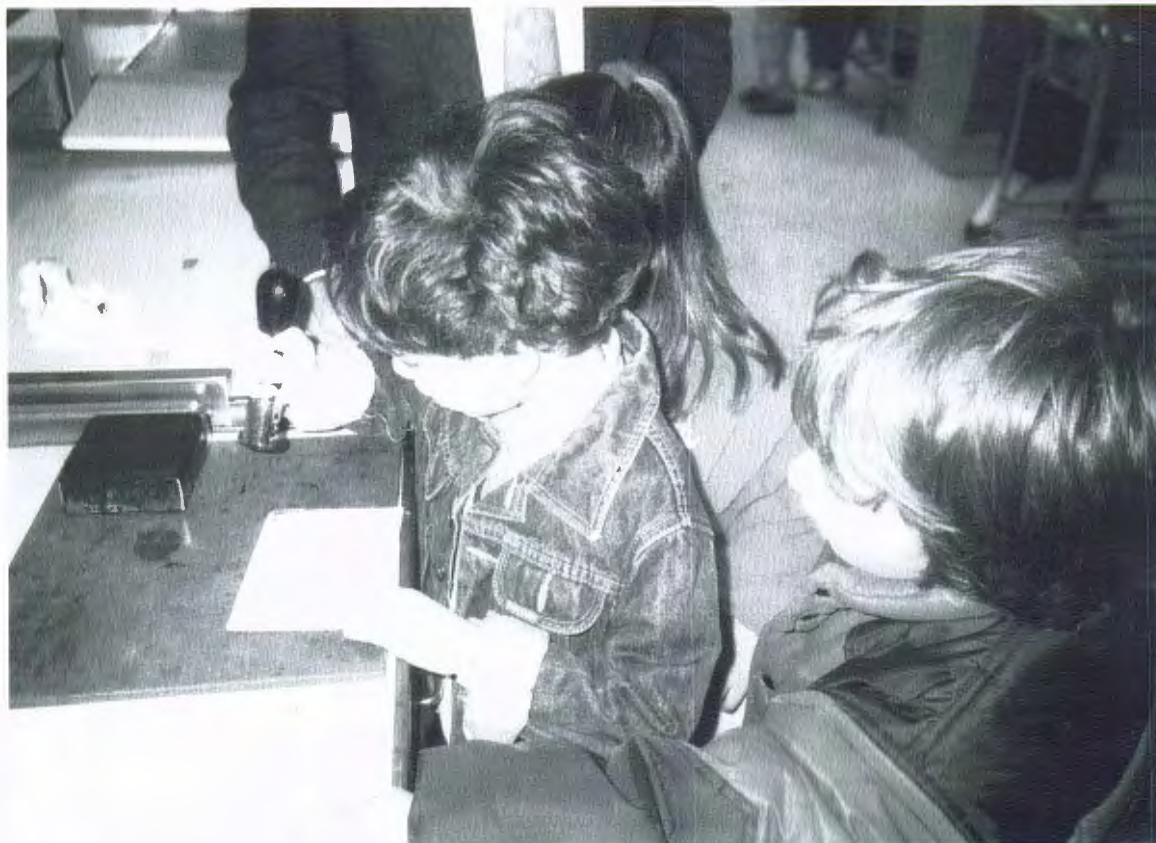
taban el funcionamiento del correo. Las familias participaron en la lectura de los mensajes y en hablar con sus hijos del correo. Nos contaron que empezaron a escribir a los abuelos o a otros familiares que vivían fuera.

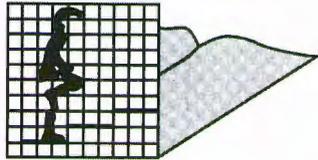
Abrimos un rincón para hacer mensajes, cartas y jugar a carteros. El duende nos envió un nuevo mensaje, preguntándonos qué lugar hay en Móstoles que es verde, con árboles y un lago. Enseguida adivinaron cuál era y se pusieron en marcha para escribir una carta a los de Las Cumbres para notificarles que el duende nos invitaba a ir al Parque del Soto.

Así que trabajamos cómo escribir una carta: primero, la fecha; segundo, a quién va dirigida; tercero, el texto; cuarto, la firma. Metimos las cartas en sobres, les pusimos el sello y los llevamos al buzón. Ahora ya saben el camino que llevarán esas cartas y que el cartero las llevará a Las Cumbres en un día o dos y pronto recibirían su contestación.

El día 1 de junio, a la hora de la siesta, aparecieron flechas en el pasillo que llevaban al buzón de la escuela. Allí había un gran globo y un mensaje del duende, que decía que nos esperaba a todos el día 3 en el Parque del Soto. Todos los niños y niñas de la escuela Colores, desde los de cunas a los mayores, y todos los de infantil de Las Cumbres vivimos un

precioso día de campo con el duende que nos había incitado a conocernos y a escribirnos.





# Fundación Infancia y Aprendizaje

## REVISTAS

### Comunicación y Cultura (C&C)

ISSN: 1138-395X

Director: Pablo del Río (Universidad de Salamanca)

*Descripción:* Revista de investigación de las ciencias de la comunicación en el ámbito hispano. Acoge contenidos de diversas tradiciones científicas y disciplinares en tanto se propongan como problemas teóricos, metodológicos y empíricos definidos de la comunicación y la cultura de masas.

*Sumario (Nº 3-1998):*

V. *Sampedro*. Entrevista con David Paletz. Imágenes y palabras para gobernar. Comunicación política y opinión pública

R. *Sánchez* y F. *Blanco*. Un análisis del proceso de producción de un cortometraje

A. *Freixas*. "La mires como la mires, no la verás". El doble estándar del envejecimiento en la publicidad televisiva

J. J. *Igartua*. La técnica del listado de pensamientos como método de investigación en comunicación publicitaria

J. L. *León*. Mitoanálisis e ideología de la publicidad

R. *Bustos*. La intervención estatal en los medios de comunicación: la garantía del pluralismo e independencia de los medios

**Precio: 2.500 ptas**

**Infancia y Aprendizaje.** Journal for the Study of Education and Development

ISSN: 0210-3702

Director: César Coll (Universidad de Barcelona)

*Dossieres temáticos y debates recientes:*

El distanciamiento (Nº 78-1997)

**Precio: 2.700 ptas.**

Enseñar y aprender en la escuela. Ecos de un debate constructivista (Nº 79-1997)

**Precio: 2.700 ptas**

Valores predicados, valores practicados, valores enseñados (Nº 82-1998)

**Precio: 2.800 ptas**

**Cultura y Educación (C&E)**, antes Comunicación, Lenguaje y Educación (CL&E)

ISSN: 1135-6405

Directora: Amelia Álvarez (Universidad de Salamanca)

*Temas monográficos recientes:*

ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) (Nº 6-7-1997)

**Precio: 2.700 ptas**

La clase, ¿aula sin muros? (Nº 8-1997)

**Precio: 2.700 ptas**

**Archivo informático completo en CD-ROM** conteniendo todos los artículos completos de las revistas INFANCIA Y APRENDIZAJE (años 1978-1997, 80 números) y CULTURA Y EDUCACIÓN (antes Comunicación, Lenguaje y Educación, años 1989-1997, 36 números). Los artículos son localizables fácilmente mediante búsquedas booleanas, por autor, año de publicación, revista, nº, título y palabras claves. Así mismo permite imprimir tablas, figuras u otros contenidos, subrayar en distintos colores, e incorporar notas del lector.

**Precio Institucional: 35.000 ptas**

**Precio Individual: 25.000 ptas**

## LIBROS

**La mente sociocultural**

WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (Eds.)  
1997, 192 pp. ISBN: 84-921753-3-8

**Precio: 2.800 ptas**

**Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en educación**

ÁLVAREZ, A. (Comp.)

1997, 184 pp. ISBN: 84-921753-4-6

**Precio: 2.800 ptas**

**Propuestas para una renovación de la enseñanza de las matemáticas a nivel elemental.**

DIENES, Z. P.

1997, 136 pp. ISBN: 84-921753-5-4

**Precio: 2.500 ptas**

*En preparación*

**Psicología del arte y educación creativa**

VYGOTSKI, L. S.

**Wallon por Zazzo.** La psicología del desarrollo de Henri Wallon

ZAZZO, R.

ZAZZO, R.

## BOLETÍN DE PEDIDO\*

Nombre y Apellidos .....

Dirección .....

C.P. .... Localidad .....

Provincia .....

**Deseo recibir:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

\*Los precios no incluyen correo aéreo. Si Ud. lo desea, consulte previamente en la Fundación Infancia y Aprendizaje.

**Forma de pago:**

- Contra-reembolso (sólo España)  
 Cheque (para extranjero, sólo en pesetas convertibles)  
 VISA o  Mastercard:  
nº de tarjeta .....

Fecha de caducidad .....

Firma y fecha

Enviar a FUNDACIÓN INFANCIA Y APRENDIZAJE.  
Carretera de Canillas 138. 28043 Madrid. Tel.: 91-3883874.  
Fax: 91-3003527. E-mail: fundacionia@fia.es

Nota: Si desea suscribirse o consultar nuestro catálogo de publicaciones, puede hacerlo directamente en la editorial o a través de nuestra página WEB: <http://www.servicom.es/fia>

## Un diario danés

Bajo el epígrafe Prima de prensa, hemos recogido algunos *flashes* del tratamiento que la prensa española hacía sobre la infancia, y una tipología de noticias en que las de nuestra muestra podían agruparse. Nos ha llegado a las manos una noticia de un diario de Dinamarca, que recogía las reflexiones de una estudiante española que pasó tres meses en un seminario pedagógico observando las experiencias de los centros daneses. Nos ha parecido que esta noticia podría ser interesante para concluir los *flashes* que sobre el tema hemos recogido, cuestionado, a lo largo del año.

Independientemente del contenido de las opiniones expresadas, que podrían atribuirse a la cultura de cada contexto, o al aún reciente conocimiento del tema por la persona entrevistada, lo que nos ha parecido interesante es constatar el interés de la prensa por conocer la opinión de una persona joven, por conocer el contraste cultural y conceptual de la educación de los niños más pequeños, y lo que era noticia: la vida cotidiana de los niños en los centros daneses.

**“In Spain is more typical that all children do the same thing at the same time”**

**¿Es posible este tipo de información en la prensa española? ¿Por qué?**

**Mercedes Blasi, pedagoga, Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada**

Sólo será posible cuando los adultos demos valor al aprendizaje de las pequeñas cosas, como base del bienestar físico y emocional de la infancia. Conceder importancia al cómo un niño satisface sus intereses y necesidades supone confiar en su capacidad de crecer y aprender... ¿Acaso estas cosas nos cuestionan el papel de adulto - «enseñante»- imprescindible?

**Pere-Oriol Costa, Catedrático de Periodismo y Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona**

Posible pero no probable. Aquí los diarios sólo consideran noticia a niñas y niños cuando protagonizan tragedias o cuando actúan como consumidores. Los comentarios del diario danés sorprenden porque en nuestro país se practica una mal entendida superprotección de los padres hacia los hijos, que se traduce en prácticas uniformadoras en la escuela.

**Aurora, madre de una escuela infantil de la Comunidad Autónoma de Murcia**

Creo que sería muy adecuado, porque muchas veces los padres retardamos el desarrollo de nuestros hijos e hijas al no permitirles realizar muchas tareas a ellos solos, que a veces nos las piden ellos mismos y nosotros se las negamos. Respecto a las situaciones de riesgo, siempre que sea un riesgo «controlado» es preparación para la vida, pienso yo.

**Magdalena Vallejo, maestra, Escuela Pública Claudio Sánchez Albornoz, Burgos**

La vida «cotidiana» de los niños y las niñas no es noticia. No es noticia por ser niños, por ser cotidiana y por no ser senacionalista. En caso de publicarse, «encerrarían» al maestro y no tendría mayor interés.

**Rut Francia, licenciada en Ciencias de la Información Imagen y Sonido, ayudante de realización en televisión, Madrid**

No. La vida de los pequeños es invisible en España. Es noticia lo «trágico» o «extraordinario». La «normalidad» es la superprotección y su adaptación a la vida del adulto. No se fomentan comportamientos instintivos y libres de las niñas y los niños.

**Mª Carmen Díez, maestra, Escuela Infantil Aire Libre, Alicante**

Esta reconfortante entrevista aquí sería casi impensable. Nuestra prensa no se ocupa ni de los jóvenes, ni de los niños, que son ignorados, utilizados o ridiculizados sin ningún respeto. «Esos locos bajitos», se atreven a llamarles ante la indiferencia de muchos, el beneplácito de algunos y el silencio incoherente de tantos de nosotros... Corren prisa posturas y voces resultamente enérgicas.

«Borne have, centro 3-6 años, Arhus. (...) La edad no es la cosa más importante en esta institución, para mí fue curioso ver cómo un niño de 3 años es capaz de comer solo y acaba limpiando su propio plato y su propia taza sin romper nada, y, en ocasiones, incluso vi niños con patines llevando sus platos.

»Todo eso es sorprendente para mí, porque en España los niños no tienen «tanta libertad», quizá están más controlados por los adultos. Pero estoy de acuerdo con las palabras que me dijo una persona que trabaja en este centro cuando hice este mismo comentario. Me dijo: «El borne have es el lugar de los niños, no de los adultos, por lo tanto ellos pueden hacer lo que quieran cuando quieran.»

»Exactamente, es eso lo que yo vi. Cada criatura hace lo que ella/él quiere y cuando ella/él quiere hacerlo.

»Por ejemplo, podéis encontrar algunos niños dibujando, mientras otros están escuchando música, o «se están bañando». En España, es más típico que todos los niños hagan lo mismo al mismo tiempo (aunque no siempre), como en la escuela primaria. Yo creo que eso es porque en España la escuela 3-6 prepara más a los niños para la escolaridad posterior. Quizá ésta es la principal diferencia entre los centros daneses y españoles...

»Me gustaría comentar además otra cosa que me pareció sorprendente. Fue ver a los niños «jugando con fuego». Encendían una vela y depositaban las gotas de cera en un vaso. Es imposible imaginar esta situación en España, porque nunca veréis una criatura con un encendedor o cerillas, ¿por qué no? Estoy de acuerdo en que puede ser peligroso, pero lo único que puede ocurrir es que el pequeño se queme. Pero es importante que los niños conozcan estas consecuencias.

»Vuggestue, centro 0-2 años, Arhus. Ha sido más sorprendente aún ver niños comiendo solos. Para ellos, es muy difícil usar cuchara o tenedor, pero lo hacen, a pesar de que utilizan mucho tiempo en ello. No obstante, comen «mucho». He visto que una razón es que la comida está preparada de manera atractiva, con zanahorias, tomates, salsas, etc.

»Por otra parte, es importante mencionar que los niños duermen al aire libre. Es curioso y divertido ver un montón de cochecitos rojos de madera distribuidos en el exterior a la hora de dormir, cuando la temperatura ronda los 6 o 7 grados. Sé que no tienen frío porque van muy abrigados, pero no podía entender muy bien por qué tenían que dormir fuera. Cuando pregunté el porqué, la respuesta fue: «en el exterior se está más tranquilo y no hay demasiado ruido.» ¡En efecto, es una buena razón!»

# Una visión de la infancia desde la pintura

Quisiera tratar el tema sin salirme de mi contacto con la infancia, que tiene lugar en la modestia de un tallercito de plástica pequeño, gracioso, donde acojo a un grupito de niñas y niños que, de vez en cuando, expansionan sus charlas, si quedan unos minutos antes de empezar a trabajar. Me cuentan de la escuela, de sus cosas y hay alguna frase que me sobrecoge un poquito. En este taller contemplo cómo los niños nos ven a nosotros los mayores; cómo hacen esfuerzos por comunicarse con nosotros, y en su actividad encuentran una alegría que estalla en carcajadas por el hecho mismo de dibujar. Y es en esta actividad donde el niño persevera, se

Antonio Eslava, pintor, grabador y escultor, es profesor de artes plásticas. Ha realizado estudios en Madrid, Roma y Florencia, ha expuesto sus obras en Pamplona, en otras ciudades del estado y del extranjero. Tiene contactos con niños y niñas aficionados a pintar, ya que dirige un taller de plástica para ellos. Su taller no tiene matices académicos, valora la alegría y el placer que niños y niñas demuestran al pintar y el hecho de que acuden andando calles y subiendo escaleras para llegar hasta allí... Estas líneas, que tratan sobre la imagen de la infancia en la historia del arte y en la actualidad, provienen de la transcripción de la conferencia que pronunció en las Jornadas de Infancia, Pamplona, octubre de 1996.

se han ocupado ni poco ni mucho de los niños. Simple y sencillamente los han usado.

En las representaciones que se han hecho de la infancia no hay generalmente más que una lejana nostalgia, bellísima siempre, en el fondo de nuestra cultura y me remito a unos cuantos ejemplos.

## Antonio Eslava

causa, se proyecta. Es una enorme proyección la que realizan y dentro de ese campo incluyo aquellas conversaciones a que aludí antes. La frase de un niño que dice de pronto: «sí, es que los niños estorbamos en todas partes». Efectivamente, me impresionó y, contemplando ahora unas imágenes de arte, no puedo por menos que decir que los artistas no

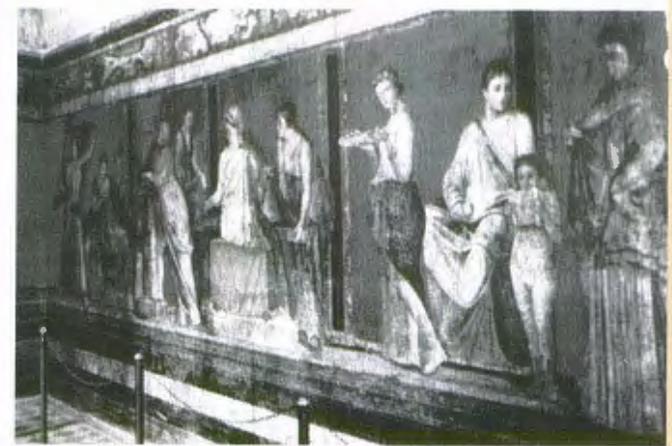


Figura 1: La Villa de los Misterios de Pompeya, donde esta nostalgia nuestra se puede acrecentar. Un niño participa de la educación familiar. Está tutelado por sus familiares, incluido en la decoración como un elemento placentero. Incluso hace pensar que lo trataban como un ánfora antigua, donde iba recibiendo y recogiendo todo cuanto se pudiera meter. Pobrecito niño.



*Figura 2:* En esta obra helenística, el hombre se olvida del niño por completo, y lo vemos en esta escultura de bronce, que es de un hedonismo absoluto, donde hay una mirada quizá excesiva sobre el niño, y finalmente está como puesto en bandeja; parece un fruto sazornado y al artista no le ha importado el niño para nada. En esta misma línea, recuerdo un cuadro de Bernardino Rosso, del renacimiento italiano, en el que el niño parece una flor, una mariposa, es un angelito, una figura musical, todo menos un niño. Siempre vemos la idea del adulto proyectada y apoderándose del niño.



*Figura 3:* Vemos también en otras épocas, en toda la Edad Media, especialmente en el románico, que el niño ya no cumple ni siquiera estos aspectos de lo que llaman los italianos «i putini» (angelitos). Sencilla y limpiamente a la infancia se la incluye en la divinidad. Está allí representada como algo que no se puede sospechar que existiera en la realidad. Hay una frase de un doctor en sociología, impresionante, diciendo que en aquellas épocas los padres no se encariñaban con los niños; no se encariñaban porque tenían muy pocas expectativas de supervivencia. Entonces el niño quedaba representado en la divinidad, porque aquí en la tierra había muy poquito espacio para lo humano y sus posibilidades.



*Figura 4:* El hombre ha proyectado enteramente su visión sobre el niño. Nos aproximamos, desde esta imagen, al maestro de Miguel Ángel, el Ghirlandaio, gran artista. Representa a este niño pleno de cariño hacia su abuelo. Es una de las pocas veces que asoma un niño como tal, en su adoración a esos mayores tan importantes para su educación y equilibrio que son los abuelos.



*Figura 5:* Vemos en esta obra, la Madona de la Ciudad de Brujas, de Miguel Ángel, donde el niño parece residir total y absolutamente en la idea del niño divino, consciente de su potencialidad, de su belleza, de su plenitud de formas.



*Figura 6:* Hemos de llegar a Leonardo Da Vinci. Realmente, el artista se fija en el niño como persona y entra en su observación a través de un submundo de sensaciones que hacen una verdadera contemplación. Ha encontrado lo adorable de su carita, de su pelín, a través de lo difuso. A través de ello, y en el ejercicio tan sensible de la línea, ha ido penetrando por fin en el niño como un ser que piensa desde su nivel, siempre completo, en cada momento de formación de su vida. Desde allí, esa mirada se tiñe primero de ternura, luego de sagacidad, y no puedo por menos que decir que Leonardo se deja llevar por la admiración. Parece centrar su pensamiento en que ellos son así: adorables, encantadores, inteligentes, primeras y originales mentes captando la vida.



*Figura 7:* Rafael, en esta maravilla que estamos contemplando, hace síntesis del pensamiento de los dos artistas anteriores, pero hace síntesis en función de la idea religiosa de la Contrarreforma. Hay que fijarse en la observación del natural tan deliciosa que hay en esos piecitos jugueteando entre ellos mientras nos mira; y llama la atención cómo nos mira el niño. Rafael poco a poco nos va diciendo que esa realidad es la de todos los días y en ella se proyecta lo que está recientemente predicando la Iglesia: la revelación de lo divino a través de algo que no sabemos decir si una manera de mirar, la sensibilidad de tratar las sombras o una manera de representar la luz.

En las vírgenes niñas de Murillo volvemos a encontrar una transformación y un elevar la infancia al contexto de lo divino. Se percibe el carácter solar de sus figuras por una luz interior que emerge a partir de lo natural y de lo observable.



*Figura 8:* En este caso, el niño que ve Murillo es el niño real, es el rapaz, es el de *El buscón*, es el niño sufrido. Como todos los niños que estamos presenciando, tiene una estabilidad absoluta. Son lo que los mayores les hacemos ser y, en este caso, es un niño andrajoso, pero gracioso. Somos nosotros los que hacemos consideraciones sobre su grado de pobreza, de semiabandono, de gracia... Este niño formaba parte de un contexto social en el que para merecer ser hombre tenía que pasarlas muy mal en la vida.



*Figura 9:* Llegamos al impresionismo con este retrato de Renoir que representa a Madame Carpentier. Una manera de pintar inenarrable, una delicia de retrato. No hay más palabras, porque cuando uno se enfrenta a estas obras de arte ha de ser desde la experiencia personal. Tan sólo decir que el artista pinta, con una pincelada suelta, una luz maravillosa donde el color lo va depositando como el polvillo de una ala de mariposa, y no pretende tampoco ver más, y de allí mismo emerge una poesía tan intensa como su pintura bellísima. En este caso, el niño no está usado como tal niño. Está representado un contexto social rico, privilegiado, encantador. Educado totalmente al margen de la otra orilla que reflejaban muy bien los novelones de la época,

los niños *Oliver Twist*, *David Copperfield*. ¡Dios mío!, qué angustias, qué deseo ferviente de ver en los niños la máxima desgracia para poder protegerlos. Vemos más de cerca, a través de Renoir, esa especie de encanto de la infancia con ojos limpios, sin proyectar en ellos lo divino, sino el niño tal cual, en una sociedad protectora.

Lo había logrado Velázquez en las *Meninas*: presentar a la infanta como un ser adorable. Velázquez no le hizo perder, ante todo y sobre todo, su identidad infantil. Se contempla realmente una niña, no vemos una princesa y su destino, ni enclave social. Tan solo una niña en la que fija su atención Velázquez. Así hace Renoir en esta obra, con ese brillo y colorido insospechado.

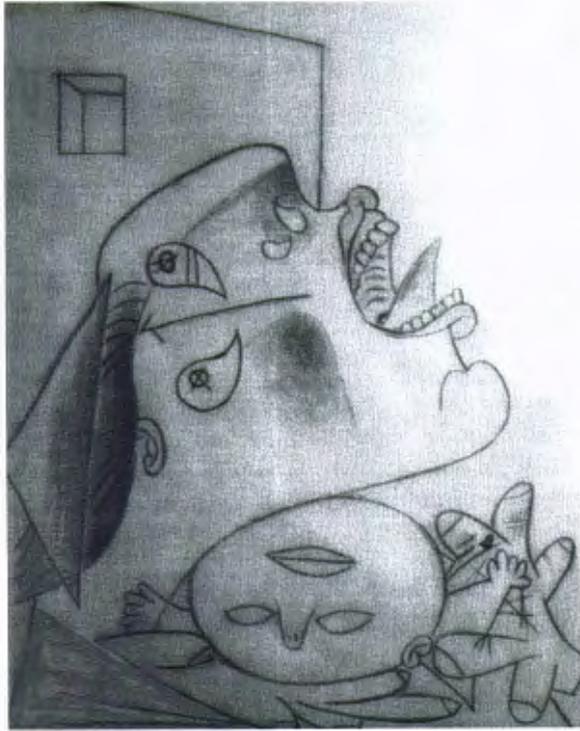


*Figura 10:* Picasso es el primero que empieza a proyectar en el niño una interioridad, un mundo que él posee, y hace depositario al niño en el sentido de la introversión enorme de ese mundo cerrado a los demás que puede poseer un niño tan intensamente.



*Figura 11:* En esta Madonna, vuelvo a llamarle Madonna porque Picasso refresca el tema, lo limpia de nuevo en un anticipo genial. Está claro cómo la madre y el niño forman un contexto trémolo, hay un drama interno: ser niño en nuestros días es nacer a un porvenir incierto.

Faltaba por caer la bomba atómica cuando ya se pintó este cuadro, pero en él está toda la tragedia de una civilización técnica, y la infancia ha de moverse en esa complejidad enorme, siendo los niños, a su vez, seres complejos dentro de una complejidad avasalladora.



*Figura 12:* Me detendré más en Picasso, porque en esos dibujos, que son preparatorios del Guernica, vemos finalmente que el drama se abate sobre la infancia hoy más que nunca, en la inanidad que cobra la retaguardia en el bombardeo de Guernica. Por primera vez es la retaguardia vulnerable, donde no hay una avanzada de héroes, o de gentes que caen primero. Es la ciudad misma, donde los ancianos, los niños, son las víctimas más proclives. Desgraciadamente nos muestra Picasso padres con niños despedazados en sus brazos. Queda corroborado en una famosa fotografía del Vietnam en la que un padre aparecía con un niño en brazos y sobrecogió al mundo entero. Picasso había pintado ya, con fuerza, este alegato enorme contra la brutalidad humana.

Me detengo en la figura de la madre porque quiero decir algo de su proceso de visualización. Picasso pinta lo que se piensa y se siente: una interioridad extrema, que necesariamente tiene que ser deformada, y de ahí la explicación de esos ojos de la madre. Cómo se va a decir que una persona está llorando más allá de sus posibilidades, que se está desgañitando de dolor, destrozada, quebrada, descalabrada. Faltan adjetivos y él los ha puesto todos en estos ojos, en esta boca, en forma tan eficaz de decir ese dolor tremendo que acucia al ser humano cuando le hieren ahí, en lo más vivo: en la infancia, en sus niños.

No quiero abundar en tremendismos, ya nos los daba la televisión en el Informe Semanal; lo contemplé y apenas pude resistir ver a unos niños en la guerra de África. Explicaban que los niños están siendo los más eficaces, porque en todas las guerras han sido los más eficaces. Han sido los que han traído y llevado recados pasando desapercibidos. Han tenido la sagacidad y la inteligencia del adulto más audaz. Ahora los niños africanos, decía el locutor, han aprendido a matar y usar las armas: «con esa alegría que da la inocencia, aquélla de que lo que se hace no tiene mayor importancia».

No incluyo ninguna referencia visual del arte abstracto, pues la abstracción nos ha enseñado lenguajes muy internos, distintos de las imágenes que os he mostrado, es una forma de lenguaje para ser sentido en sus connotaciones, entonaciones y elementos. En el que pueden no servir las palabras, ni siquiera su ejercicio razonable, sino el ejercicio de la sensibilidad y la experiencia personal.

Invito a las personas que se preocupan de la plástica infantil a desarrollar el sentido de la sensibilidad, que el arte abstracto nos ha enseñado, que nos lleva a entender por qué un niño hace una mancha aquí y no allá, por qué hace recorridos, giros, por qué... Sobre todo el niño se está comunicando y en esta comunicación nos dice sus vivencias, dramas, y hallazgos. Mete y saca cosas del dibujo y conquista la realidad. Juega con la realidad y también nos retrata a nosotros los mayores. Nos retratan y, como son ellos bajitos, lo hacen de abajo hacia arriba, así nos ven unas manos enormes siempre prepotentes y unas bocas con muchos dientes, porque siempre les estamos hablando. El niño nos ve, nos comprende y posiblemente esté devolviéndonos nuestra imagen más propia.

## Conversación con David Laín

# Tiene Duende

**INFANCIA:** David, ¿cómo se llega a ser titiritero?

**DAVID LAÍN:** A ver, supongo que habría quien te hablaría de la vocación... Yo no creo en la vocación, yo creo en el oficio, en el trabajo, en el esfuerzo. Yo personalmente llegue a este oficio a través de dos caminos, más o menos paralelos. Por un lado, la educación, porque era maestro de escuela; de eso hace 20 años, concretamente trabajaba con niños y niñas de parvulario, a pesar de que cuando hice la carrera no me dejaron escoger esta especialidad, porque se suponía que «dónde iba un señor como yo, con tantas barbas –según me dijo el director de la Escuela de Magisterio–, que daría sustos a los críos». En cambio, las prácticas de Magisterio las hice en parvulario, y además totalmente solo, porque la maestra titular se puso de parto y me pase tres meses solo, sin ningún sustituto, y tan

Este año ha sido el centenario del nacimiento de Federico García Lorca, aquel entrañable poeta que, entre otras cosas, era capaz como nadie de captar lo popular y darle trascendencia más allá de toda frontera, de darle entidad de cultura universal. *Infancia* ha mantenido una conversación con David Laín, titiritero –ese oficio que Federico tanto quería y que tanto había utilizado para comunicar... Laín ha creado *García*, un espectáculo de títeres sobre la vida y los poemas de Lorca, un espectáculo, sin fronteras de edades ni culturas.

quien hice mi primera cosa cara al público, explicar cuentos. Mezclando todas estas cosas y que a mí me gusta mucho el teatro y el trabajar con las manos, me pregunté: ¿cuál de las muchas técnicas teatrales me permite explicar historias, construir los personajes y estar muy cerca del público? La respuesta clara fue el teatro de títeres. A partir de aquí decidí aprender por mi cuenta, y en año 72 me apunté en la escuela de títeres del Instituto del Teatro, en el 74 ya tenía muy clara mi voluntad de ser titiritero y en el 78 me lancé a la profesión, y a ir por el mundo experimentando y aprendiendo también de los demás.

### Infancia

mal no salió. De eso hace ya mucho. Por otro lado, había la vertiente del escoltismo, del teatro, de las canciones de folk, con un contacto muy estrecho con gente como Xesco Boix, con quien me unía una gran amistad y con

**I:** Así empezaste, y hoy en día ¿cómo te planteas tu actividad profesional, qué persigues en tus espectáculos para los más pequeños?

**D.L.:** Pues yo soy un titiritero solista, que no solitario, solista porque así comencé, y también porque me gusta responsabilizarme de lo que hago desde el principio hasta el final, desde la idea a la imagen, la confección y la ejecución. No obstante, siempre pido ayuda a todo el mundo: las músicas me las hace Pep Pasqual; en las cuestiones plásticas, me ayudan compañeros y compañeras que saben coser más que yo, y a veces, incluso, la propia familia. Con respecto a la segunda parte de la pregunta, afirmo que los niños y niñas de 0 a 6 años son un público tan respetable y tan a tener en cuenta como las personas de 60 o los jóvenes de 20. Por lo tanto se les ha de dar lo mismo que podemos dar a estos otros públicos, es decir, se les ha de dar calidad, seriedad en el trabajo, y los espectáculos sólo han de tener en cuenta características de su momento de desarrollo, como la duración de la atención, la cantidad de la información, hay que valorar estas características y cuando concibes,

creas, un espectáculo, has de saber las condiciones del público al que te diriges. Por otra parte, la misma seriedad explicando Caperucita que Hamlet. Y, en todos los casos, como todo espectáculo encierra una ideología, una forma de entender el mundo que se transmite, en el caso de los más pequeños yo aún lo explícito más, soy bastante más transparente. Los espectáculos que yo hago para ellos procuro que tengan un contenido ideológico, incluso moral, sin caer en la moralina, que no sea una cosa aséptica, neutra, porque no lo es nunca, por ello soy partidario de ser suficientemente explícito.

**I:** ¿Cómo ves los espectáculos de títeres en España?

**D.L.:** Tendremos que hacer un poco de historia, pero vamos a ello. Hasta el año 68 más o menos, los títeres habían sido el típico demonio, la bruja, Capareucita, el lobo, siempre en espectáculos muy maniqueístas, en los que aparecían muy enfrentados el bueno y el malo, el malo a veces era negro o era moro, con cosas tan peregrinas como en la primerísima posguerra el Frente de



Juventudes creó un personaje de títeres que era el Flecha Juanín, protagonista de espectáculos como *El Flecha Juanín contra los demonios de la democracia*. Los espectáculos tenían un aire muy popular, muy de fiesta, con los típicos titiriteros de cachiporra, los mismos grupos corrían por toda España, de pueblo en pueblo, con las mismas historias... Ante este panorama general tan poco motivador, surgieron grupos

*El gitano apaleado.*  
Foto: Núria Trullà.

que rompieron con la tradición, fueron por festivales del extranjero y empezaron a beber de otras fuentes, observaron las novedades y las trajeron aquí. También comenzó a haber un apoyo por parte de la cultura institucional hacia el teatro de títeres. Los años 70 serán años de ebullición y nacimiento de nuevos grupos. Comienzan a trabajarse otros textos, textos clásicos y creaciones propias no tan ligadas a la cuentística popular, experimentos plásticos, estéticos, dramaturgicos... Cada vez se rompe más la barrera del teatrillo y los titiriteros dan la cara, hoy en día empieza a hablarse de un teatro de objetos, de formas, visual, y el término teatro de títeres va quedando relegado. En este proceso de renovación participan grupos como Los titiriteros, de Aragón; Taun taun, de Euzkadi; Espejo negro, de Sevilla; Etcétera, de Granada; Claca, L'Estaquirot o Marduix, de Cataluña...

**I:** Hemos visto tu espectáculo sobre Lorca, *García*, hemos disfrutado y nos ha parecido abierto al público de todas las edades. ¿Estás de acuerdo?

**D.L.:** Sí, aunque el mercado te obligue a especificar a partir de qué edad calificas los espectáculos, estoy de acuerdo en que han de ser abiertos, lo importante es su calidad, y eso es lo que hace que sean atractivos y cautiven o no. Si cautiva tanto da que tengas 3 como 90 años, cada cual según su culturización hará su lectura diversificada, obtendrá su provecho diversificado. La comprensión de un espectáculo no está limitada a su información. Además del texto, su contenido se teje también con el ritmo, con la emoción, con la cadencia, con la luminosidad, con la imagen, con la representación, con la atmósfera que se crea en el ambiente...

**I:** ¿Cómo se ha gestado este espectáculo, cómo lo has confeccionado, cómo te lo has ido imaginando y creando?

**D.L.:** Con la idea de poder explicar, en muy po-

*En plena actuación: David Laín, voz; Manuel Hernández, guitarra.*



Foto: Núria Trullà.

co tiempo y con muy pocos materiales, la vida y la obra de un autor como Federico García Lorca. De hecho, nació a partir de una petición que me hizo Taleia, una empresa de servicios culturales, de un espectáculo sobre Lorca en su Centenario, para el ciclo de espectáculos en las bibliotecas populares de Barcelona que lleva por nombre *La aventura de leer*. Lorca es un poeta que me cautiva, leí y releí sus poemas, hice una primera selección de poemas y recogí algunas notas biográficas y después me planteé cómo de una manera plástica, visual, titiritera, presentaba cada uno de los poemas. En *García*, cada poema está representado de una manera absolutamente diferente del otro; uno está hecho a partir del propio nombre, es el caso de *La Tarara*, en que las letras, que son de espuma y que llevan un imán por dentro, me permiten, a la vista del público, construir el personaje de la Tarara, esta niña que cantaba Lorca; o, por ejemplo, en el caso de *El gitano apaleado*, vi que aque-

llo se podía vivir como un momento de duelo, un momento triste, un momento duro, y me imaginé en seguida un paso de Semana Santa, y entonces construí un mini paso de 20 por 20, donde están las figuras de los dos guardias civiles y del gitano, en medio, unos tí-

teres más o menos estáticos porque no se mueven de su sitio pero tienen movimientos en las manos, en la cabeza, y que tienen la gracia de que en el momento en que se dejan caer al suelo se encienden unas luces, tal como en los pasos de Semana Santa. En fin se trataba de encontrar para cada poema la correspondiente imagen. Además, y tan importante como la recitación de los poemas y la imagen, está la música: el guitarrista Manuel Hernández ha ido escogiendo unas melodías para acompañar cada poema y redondear un espectáculo que persigue representar una dimensión poética literaria, acústica y visual.

**I:** Al ver *García*, hemos podido apreciar un espectáculo sin rebaja, ni del arte, ni de la poesía, ni de Lorca, ni de la universalidad de los lenguajes. Esto nos trae al pensamiento que la cultura en mayúsculas no tiene fronteras, ni de edad, ni de lengua, ni de país, ni de condición social.

**D.L.:** En el caso de *García*, la comunicación funciona porque los poemas tienen un tiempo, un ritmo, una imagen, una música. Si das un contenido en todos estos aspectos, visual, musical, plástico... el espectáculo llega y la comunicación se produce.

**I:** Para acabar, nos gustaría que nos apuntaras alguna cosa sobre nuevos proyectos.

**D.L.:** Proyectos, un montón. Seguir produciendo espectáculos, bien variados; seguir con la línea iniciada de narraciones con imágenes, para bibliotecas y escuelas; seguir trabajando autores clásicos, contribuir a su difusión y conocimiento, y una ilusión que muchas personas de la profesión tenemos en mente desde hace años: crear un espacio estable de títeres. ■

# Las profesionales de educación infantil y su salud

## Las profesiones feminizadas y la educación infantil

La escuela infantil, según señala Molina (1989), nace a finales del siglo XIX como consecuencia de los cambios habidos en la estructura familiar, derivados, a su vez, de las transformaciones socioeconómicas consecuentes a la Revolución Industrial. En las sociedades preindustriales, caracterizadas por una economía agraria y artesanal, el cuidado de los menores se consideraba como responsabilidad compartida entre los miembros, generalmente de varias generaciones, que constituían el grupo familiar.

La Revolución Industrial trajo una serie de cambios profundos y decisivos en las condiciones de vida y uno de ellos fue la generalización del trabajo de las personas adultas, incluidas las

Tal y como revelan numerosos estudios, las tareas domésticas y las desempeñadas en el sector servicios, especialmente en educación y sanidad, son las principales ocupaciones laborales de las mujeres. La autora expresa preocupaciones, surgidas del análisis, y apunta líneas de actuación para que, en la escuela, se creen las condiciones para ser un espacio promotor de salud y crecimiento, tanto personal como profesional.

Camino Jusué

mujeres, fuera del domicilio familiar. Los núcleos familiares se reducen y, como señalan Browne y France (1988), «habida cuenta del número de mujeres con trabajo remunerado se necesita-

*ban, evidentemente, unos centros de asistencia infantil».*

El que las mujeres fuesen, por su naturaleza, responsables de la asistencia infantil era una opinión aceptada en el siglo XIX y a comienzos del XX. Eran ellas las que, como una prolongación de su faceta maternal, desempeñaban las tareas de cuidado y atención de las niñas y niños más pequeños, a la vez que las costumbres sociales garantizaban que los hombres se mantuviesen apartados de ellos. Más tarde, a lo largo del presente siglo, los teóricos y especialistas del tema —que, irónicamente, eran, en su mayoría, hombres— contribuyeron a perpetuar la situación.

Es así, a través de la transmisión de una serie de tópicos relacionados con la educación de la primera infancia, como nos encontramos con que, hoy día, las profesionales que trabajan en las escuelas infantiles son mayoritariamente mujeres. Y no es sólo en el terreno educativo donde ocurre este hecho. Hay otros sectores, generalmente relacionados con los servicios sociales (enfermería, trabajo social, etc.), en los que la presencia de la mujer es muy elevada.

Estas profesiones, denominadas feminizadas, suelen gozar de escaso reconocimiento social y, generalmente, resultan poco atractivas para el hombre, aunque, poco a poco, se observa una lenta incorporación de éste a ellas. La propia socialización de la mujer a lo largo de la historia ha contribuido, en alto grado, a apoyar esta imagen suya como alguien responsable del cuidado, la asistencia, la atención y el servicio a los demás sin ser reconocida por ello.

Además son profesiones que, en la mayoría de los casos, se compaginan con el trabajo doméstico. De este modo, las mujeres no dejan

de realizar las tareas que conlleva este último y, sobre todo, no dejan de ser responsables, en muchos casos, de que las necesidades domésticas de su familia queden cubiertas. En demasiadas ocasiones la dificultad para compaginar ambas actividades es la que genera fatiga y puede desgastar su equilibrio físico y emocional dando muestras de que en su salud algo no va bien.

### Salud y género. ¿De qué enferman las profesionales de educación infantil?

El ser humano ha tenido a lo largo de la historia un concepto diferente del binomio salud-enfermedad, según las tradiciones, creencias religiosas, modos de vida y valores culturales del pueblo al que pertenecía. Así, la enfermedad pasó de ser algo mágico en relación con fuerzas sobrenaturales y malos espíritus, a unirse al concepto religioso, expresión de castigo por haber desobedecido a los dioses o haber infringido su código moral, o a ser, luego, algo relacionado con las miasmas.<sup>1</sup>

Más tarde, ya en el siglo XIX, con el descubrimiento de diversos fenómenos a los que se relaciona con determinadas enfermedades, se concibe la salud como «falta de enfermedad». Frente a este concepto, la Organización Mundial de la Salud (1946) define la salud «no sólo como la ausencia de enfermedad, sino como el estado de bienestar físico, mental y social de los seres humanos».

En el contexto de la promoción de la salud, se considera a ésta como «la capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos del ambiente». Desde

esta perspectiva, el concepto de salud es un concepto que pivota alrededor de tres grandes ejes:

- *Biológico*, consistente en el buen funcionamiento de nuestros órganos, en una nutrición equilibrada, en un ambiente saludable y no contaminado, y en una buena red de recursos sanitarios y asistenciales que permita desarrollar tareas preventivas.
- *Psicológico*, basado en un ajustado nivel de autoestima y capacidad de decisión, en hábitos de promoción de salud, así como en una educación que no implique discriminación por razones de sexo, etnia o religión.
- *Trabajo y proyección social*, que comporta tanto el trabajo reproductivo como el productivo, todo cuanto permite el desarrollo solidario de la especie humana con las consiguientes mejoras de bienestar personal y social.

Todo ello define la salud integral, puesto que no pueden separarse los aspectos biológicos y los mentales de las condiciones sociales y laborales, ya que interactúan constantemente y, aunque no de forma consciente o explícita, dicha interacción es vivida profundamente en el interior de cada persona. Numerosos estudios apuntan, en este sentido, cómo, ya desde muy antiguo, se percibió la relación existente entre desigualdad social y salud, así como la existencia de formas diferentes de mantener la salud, enfermar y morir. En cambio son más recientes las investigaciones que ponen de manifiesto la relación entre la salud y la desigualdad social de las mujeres.

La progresiva especialización del trabajo, en

función de las categorías de género, que desencadenó la Revolución Industrial, condujo a que determinados trabajos (con sus repercusiones en la salud y la enfermedad) se asociasen a las mujeres y así se pudo establecer la relación causal entre desigualdad de género y enfermedad.

Las tareas domésticas y las desempeñadas en el sector servicios, especialmente en educación y sanidad, tal y como revelan numerosos estudios, son las principales ocupaciones laborales de las mujeres.

Según el Instituto de la Mujer (1992), los riesgos a los que se encuentran expuestas, con mayor frecuencia, las mujeres que trabajan en educación son las enfermedades respiratorias de las vías altas, la afonía, los dolores de espalda y los síntomas de depresión por estrés.

En esta misma línea de trabajo, un equipo de profesionales de la Universidad Pública de Navarra y el Departamento de Educación de esta Comunidad, del cual formé parte (1994), llevó a cabo una investigación sobre «Mujer, Salud y calidad de vida». El estudio estuvo centrado en las educadoras que desempeñan su trabajo con niños y niñas de tres a seis años y los resultados fueron muy similares.

En efecto, las profesionales de educación infantil son en Navarra, como ocurre en casi todo el Estado, mayoritariamente mujeres. Este hecho hace que dicho nivel educativo sea considerado y tratado como «femenino» desde la perspectiva de género y que, por tanto, tal y como afirma un altísimo porcentaje de las maestras encuestadas (89%), la actividad profesional que en él se desempeña goza de escasa valoración social.

Respecto a su salud y a la vivencia que tienen de ella destacaban varias cuestiones dignas de ser mencionadas:

- a) En primer lugar, era significativa la diferencia existente entre el número de personas que habían tenido baja laboral en los últimos doce meses (19%) y las que hubieran necesitado hacer uso de este derecho y no lo habían hecho (25%).
- b) Frente al número, relativamente reducido, de bajas, cuando se les preguntaba acerca de las alteraciones más frecuentes de su salud, los porcentajes se disparaban y casi la mitad del colectivo presentaba problemas respiratorios, el 40% hablaba de dolores de espalda, el 38% tenía problemas de fatiga, etc.
- c) A la vista de estos datos, resultaba paradójico que, al proponerles hacer una valoración de su propia salud, el 70% del profesorado entrevistado la considerara buena, sólo el 5% la percibía como mala y el 17% no sabía, tan siquiera, cómo valorarla.

Si aceptamos que la salud percibida viene definida por *«la interpretación que la persona hace de sus experiencias de salud y de sus estados precarios de salud en el contexto de la vida diaria»*, podríamos pensar, a la vista de estos resultados, que, o bien, ha habido una incorporación del malestar como algo habitual y, de alguna manera, natural, o bien existe una incapacidad de escucha del mismo, por temor, quizás, a percibir sensaciones relacionadas con la insatisfacción o el propio malestar. Por ello, al responder, daba la impresión de que *«olvidaban»* los mensajes que su cuerpo, a través de las alteraciones en la salud, les estaba enviando y, de este modo,

afirmaban, en un alto porcentaje (70%), que todo iba bien.

Freud, para referirse a este tipo de operaciones psíquicas en las que, de modo inconsciente, se rechaza una parte desagradable del mundo exterior, hablaba de mecanismo de negación. Se niega, en este caso, el hecho real (el dolor, el malestar) y se sustituye por la ilusión de algo deseado (mi salud es buena y así la valoro). Ahora bien, es importante recordar que la capacidad del yo de negar la realidad se halla en radical contradicción con otra función muy apreciada por él: la capacidad de reconocer la realidad y valorarla críticamente. Sólo a partir de reconocer el ser humano lo que le sucede, puede poner en marcha acciones para cambiar y/o mejorar su situación.

Ahora bien, también creo conveniente señalar que la profesión docente, tal y como está estructurada, no facilita que las maestras de educación infantil, en este caso, se permitan sentir sensaciones de malestar y poner remedio para curarlo, ya que, aunque está reconocido, de modo explícito, el derecho a baja por enfermedad, luego, de forma más implícita, no se contempla, de igual modo, la posibilidad de estar enferma. La falta de sustituciones y los problemas organizativos que se crean en los centros, son dos de los obstáculos citados, con mayor frecuencia, por las educadoras que hubieran necesitado baja y no la cogieron.

En relación a otro aspecto importante como es la doble jornada laboral y su repercusión en la salud de las mujeres, los datos que ellas aportaban en sus respuestas hacen pensar, de nuevo, en el mecanismo de negación de la realidad del

que hablaba Freud. De este modo, se vuelve a constatar la contradicción que surge cuando hablaban del trabajo doméstico y el reparto de tareas en el hogar. Así, cuando, en principio, se les preguntaba quién atiende las tareas domésticas, un porcentaje relativamente alto de mujeres (64%) respondía que eran compartidas por la familia. Ahora bien, cuando se les cuestionaba sobre el reparto de tareas y se señalaban algunas obligaciones habituales (cocina, plancha, compra, etc.) los datos vuelven a ser contradictorios, ya que el 68% de las profesionales es quien cocina habitualmente, el 67% plancha y el 59% realiza las tareas de limpieza de la casa.

Son numerosos los estudios que han puesto de manifiesto cómo en el caso de la mujer, y en este caso la mujer navarra no es una excepción, la doble jornada laboral, favorece una situación de estrés constante, ya que no hay posibilidad de recuperación y el posible tiempo libre, si lo hay, es relativamente reducido.

Esta idea sí que es percibida, de alguna manera, por una cantidad considerable de maestras (46%), que opinan que el estrés es una de las causas de absentismo laboral; estrés que, por otra parte, vendría provocado, en ocasiones, no sólo por la doble jornada laboral, sino también por las condiciones en que se realiza el trabajo asalariado: desplazamientos, comer fuera de casa...

### Mirando hacia el futuro.....

Creo que, de cara al futuro, se abren varias líneas de trabajo e investigación. Algunas de ellas quedarán aquí señaladas con el propósito de que, al ser llevadas a la práctica, contribuyan, en la me-

dida de lo posible, a mejorar la calidad de vida de todas aquellas mujeres que dedican sus esfuerzos a trabajar con las niñas y niños de las primeras edades.

Una primera propuesta de trabajo estaría relacionada con profundizar, en más detalle, qué sucede con su autoestima y valoración como trabajadoras de una profesión que, según ellas mismas, goza de un bajo reconocimiento social. En este mismo sentido sería interesante analizar cómo esta infravaloración social influye en su desarrollo profesional. Igualmente, pienso que sería útil revisar tanto la formación inicial de este colectivo como sus planes de formación permanente, ya que considero que dotarles de mayores conocimientos profesionales podría posibilitar que las propias educadoras adquirieran más clara conciencia de la importancia de su función.

Respecto a la ambivalencia que mostraban las educadoras entre deseo y realidad y la negación que hacían de esta última cuando hablaban de salud y del trabajo doméstico, creo importante hacer una serie de matizaciones.

Tal y como señalé en líneas anteriores, el mecanismo de negación entra en contradicción con otra función psíquica del yo, que es la capacidad de reconocer la realidad y valorarla críticamente. Ahora bien, aunque en ocasiones sea difícil y doloroso tomar conciencia de la realidad, más vale hacerlo, ya que es la única vía que nos permitirá caminar hacia orientaciones individuales y colectivas, progresistas y sanas.

De aquí se desprendería la necesidad, quizás, de formar grupos de apoyo para estas profesio-

nales, que les ayudarán a avanzar en la toma de conciencia de una realidad que ya no deben seguir negando más, por su propio bienestar a medio y largo plazo.

Unido a estos grupos animados y/o dirigidos por equipos interdisciplinares, sería necesario hacer hincapié en el cambio conceptual y estructural de otros aspectos íntimamente relacionados con la salud de la mujer. Según Cozzeti, Lewintal y Morandi (1992), el cuerpo es el lugar privilegiado del síntoma. Quiere ello decir que «*el cuerpo nos acarrea problemas siempre que tenemos un conflicto; sea cual sea su índole, él aparece como lugar de expresión*». Quizás, desde aquí, adquieren mayor significado los trastornos que, en un elevado porcentaje, sufren las profesionales de educación infantil. Es su cuerpo que «habla», a través de las alteraciones, del propio malestar que no se atreven o no pueden abordar de forma más directa.

En este punto, me parece igualmente importante reflexionar, brevemente, sobre la función de los profesionales de la salud. Es cierto que, pese a los esfuerzos que se vienen haciendo por cambiar el sentido de la atención primaria, todavía hay médicos generalistas a los que les cuesta relacionar estos síntomas con un cierto malestar en el trabajo o el cansancio que produce la doble jornada laboral. Por ello, sería deseable abrir líneas de estudio que permitieran profundizar en las relaciones entre factores biológicos y factores socioculturales a la hora de abordar la salud.

Respecto a las tareas domésticas, se ha visto cómo, en numerosas ocasiones, quedan en ma-

nos de las mujeres que además trabajan, también, fuera de casa. De continuar así, la igualdad entre hombres y mujeres quedará muy lejana y se hace, cada vez más urgente, la adopción de medidas encaminadas a sensibilizar a los hombres acerca de su implicación en el trabajo del hogar.

Y ya para finalizar, pienso que sería, igualmente primordial, que la Administración educativa revisase algunas de sus concepciones y formas de actuar con relación a las profesionales que trabajan con los niñas y niños de las primeras edades. Quizás, de este modo, se podría producir un cambio que posibilitase crear nuevas formas de vivir y disfrutar la profesión. La escuela sería, así, un espacio promotor de salud y crecimiento, tanto personal como profesional.

#### Nota

1. Emanación de las aguas estancadas y de las sustancias en descomposición, considerada causa de las enfermedades antes del descubrimiento de las bacterias.

#### Bibliografía

- BROWNE, N.; FRANCE, P.: *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- COZZETI, E.; LEWINTAL, C.; MORANDI, T.: *Aspectos psicológicos del proceso de salud y enfermedad en la mujer*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.
- FREUD, A.: *El yo y los mecanismos de defensa*, Barcelona, Paidós, Psicología profunda, 1993.
- IZQUIERDO, M.J.: *Factores socioculturales condicionantes de la salud*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.
- MOLINA, L.; JIMÉNEZ, N.: *La escuela infantil*, Barcelona, Laia, 1989.
- VALLS, C.: *Mujeres y hombres: Salud y diferencias*, Barcelona, Folio, 1994.

# Más ratitas presumidas

## La ratita presumida, contado desde Castilla-La Mancha

Había una vez una ratita que barría con su escobita la puerta de su casita y se encontró una moneda. «¡Ay qué bien!, ¿qué me compraré? ¿Me compraré un delantal? ¡No, que me tapará los piececitos! ¿Me compraré un sombrero? ¡No, que me tapará mis lindas orejitas! ¡¡Ya sé lo que voy a comprarme!! ¡Una cintita de raso para hacerme un lacito en la cola!

Y así la ratita, que era muy presumida, se puso su lacito y se puso a barrer la puerta de su casita. Acertó a pasar por allí el señor perro y al verla le dijo:

–Ratita, ratita, ¡qué quapita estás!

–¡Hago muy rebién porque tú no me lo das!

–¡Ratita requeteguapísima!, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Y qué harás por la noche?

–Guau, guau, guau.

–¡Ay, no, no, no, que me asustarás!

Al poco rato pasó por allí el señor gato y al verla le dijo:

–Ratita, ratita, ¡qué quapita estás!

–¡Hago muy rebién porque tú no me lo das!

–¡Ratita requeteguapísima!, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Y qué harás por la noche?

–Miau, miau, miau.

–¡Ay, no, no, no, que me asustarás!

Al poco rato pasó por allí el señor burro y al verla le dijo:

–Ratita, ratita, ¡qué quapita estás!

–¡Hago muy rebién porque tú no me lo das!

–¡Ratita requeteguapísima!, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Y qué harás por la noche?

–Ia, ia, ia.

–¡Ay, no, no, no, que me asustarás!

Al poco rato pasó por allí el señor pato y al verla le dijo:

–Ratita, ratita, ¡qué quapita estás!

–¡Hago muy rebién porque tú no me lo das!

–¡Ratita requeteguapísima!, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Y qué harás por la noche?

–Cua, cua, cua.

–¡Ay, no, no, no, que me asustarás!

Al poco rato pasó por allí el señor ratoncito y al verla le dijo:

–Ratita, ratita, ¡qué quapita estás!

–¡Hago muy rebién porque tú no me lo das!

–¡Ratita requeteguapísima!, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Y qué harás por la noche?

–Dormir y callar

–¡Dormir y callar! ¡Pues contigo me he de casar!

Y la ratita y el ratoncito se casaron y fueron muy felices.

*Este cuento era escuchado en radio Albacete, allá por los años 50, en un programa de peticiones del oyente.*

## Otra versión

El cuento es el mismo que el anterior, pero con distinto final.

Ya casados, un día la ratita se va a comprar y deja al ratoncito al cuidado del cocido, pero éste quiso probarlo, pues olía muy bien. Se subió al borde de la olla, para así alargar la patita y coger el trozo de tocino que flotaba en el caldo. Tanto y tanto la alargó, que se cayó dentro del puchero y se coció.

Al rato llegó la ratita y, al no verlo, lo buscó con la ayuda de los vecinos. Cuando lo encontraron en la olla, la ratita cantaba:

Ratoncito Pérez cayó en la olla

y su viudita le llora, llora...

Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

*Esta versión me la contaban las vecinas.*

## Otra versión

La ratita se casa con el gato y éste se la come nada más terminar la boda.

*Esta versión es posterior.*

M<sup>a</sup> Carmen Miranda



### La ratita presumida, contado desde Castilla-León

Había una vez una ratita muy presumida, muy presumida, que todos los días salía a barrer a la puerta de su casita. Un día, mientras barría, vio algo que brillaba en el suelo y dijo: «¡Oh!, una monedita». Y pensó: «¿Qué me compraré?, ¿qué me compraré?, ¿unos caramelos o una cintita para el pelo?»

Se decidió por la cintita, porque era muy presumida y le gustaba estar muy guapa. Al día siguiente se puso la cinta en el pelo y, mientras barría la puerta de su casita, cantaba: «La, larán, larita, barro mi casita.»

Cuando estaba barriendo la entrada, pasó un perro y al verla tan guapa la dijo:

–¡Buenos días, ratita, qué guapa estás!

Y la ratita le contestó:

–Sí, ¡pero tú no me lo das!

El perro la dijo:

–¿Te quieres casar conmigo?

–¿Y cómo harás por la noche? –le preguntó la ratita.

–¡Guau!, ¡guau!, ¡guau! –respondió el perro.

Y la ratita, muy asustada, le dijo:

–¡Ay, no, no, que me despertarás!

Al cabo de un rato, se presentó un gato y le dijo:

–¡Ratita, ratita, qué guapa estás!

Y la ratita le contestó:

–¡Sí, pero tú no me lo das!

Y el gato, muy zalamero, insistió:

–¿Te quieres casar conmigo?

La ratita le preguntó:

–¿Y cómo harás por la noche?

El gato contestó, muy suave y zalamero:

–¡Miau, miau, miau!

Y la ratita le respondió:

–¡Ay, no, no, que me despertarás!

Al día siguiente, pasó un ratón cuando barría su casita y la dijo:

–¡Ratita, ratita, pero que requeteguapita estás!

La ratita le dijo:

–¡Sí, pero tú no me lo das!

El ratón insistió:

–¿Te quieres casar conmigo?

La ratita le preguntó:

–¿Y cómo harás por la noche?

El ratoncito la respondió:

–¡Dormir y callar!, ¡dormir y callar!

Y la ratita, muy contenta, le respondió:

–¡Sí!, ¡sí!, ¡contigo me he de casar!

Se casaron y fueron muy felices, comieron perdices, y a ti te dieron con el rabo en las narices.

*M<sup>a</sup> Luisa Martínez*

Puente Arenas de Valdivielso, Burgos

### La ratita presumida, contado desde Las Palmas de Gran Canaria

Érase una vez una ratita muy presumida. Un día se puso a barrer su casita, barriendo se encontró una moneda y dijo: «¡Ay!, ¿qué me compraré con esto?; ¡ya sé!, me compraré caramelos –y al momento dice–: ¡No, no, no, que se me picarán los dientes!; pues me compraré unas gafas; ¡no, no, no, porque no puedo mantenerlas! ¡Aaaaah, ya sé!, me compraré un lazito.»

Y así que fue a la tienda y le dijo al tendero: «Deme una cinta de raso para mi cola.»

Así mismo, cuando se la compró, se fue a su casita y se hizo un lazito para su colita. Cogió una sillita y se puso en la puertita de su casa, y estando sentadita pasó un burro que dijo:

–¡Iah, iah, iah, ratita, ratita, ¡qué bonita estás!

–Hago muy rebién porque tú no me lo das

–Ratita, ratita, ¿te quieres casar conmigo?

–¿Y cómo harás por la noche?

Y el burro le contesta:

–¡Iah, iah, iah.

Y la ratita le contesta:



–No, no, ¡que me asustarás!  
Así mismo el burrito bajó su cabeza y siguió su camino. No tardó mucho y pasó un perro que cuando la vio se puso a ladrar:

–Guau, guau, guau.

Y le dice a la ratita:

–Ratita, ratita, ¡qué bonita estás!

Y ella le contesta:

–Hago muy rebién porque tú no me lo das.

–Ratita, ratita, ¿te quieres casar conmigo?

Y la ratita le contesta:

–¿Y cómo harás por la noche?

Y el perro le contesta:

–Guau, guau, guau.

Y la ratita le contesta:

–No, no, ¡que me asustarás!

Y así mismo se va el perro enfadado moviendo su colita. Siguió la ratita sentada, y no mucho rato pasó un gatito, el cual, cuando vio a la ratita se quedó muy sorprendido; cuando éste llega al ladito de ella, le dice:

–Miau, miau, miau; ratita, ratita, ¡qué bonita estás!

Y la ratita le contesta:

–Hago muy rebién porque tú no me lo das.

Y el gatito le contesta:

–Ratita, ratita, ¿te quieres casar conmigo?

Y la ratita le dice:

–¿Cómo harás por la noche?

Y el gatito le dice:

–Miau, miau, miau.

Y la ratita dice:

–No, no, ¡que me asustarás!

Entonces el gatito se va muy enojado. Luego la ratita coge una escoba y se pone a barrer la puertita de su casa y pasa un gracioso ratoncito, muy tímido, que le dice:

–¡Uuuuuuh, qué ratita más bonita!

Y así mismo la ratita miraba alrededor del ojo al ratoncito, y decía:

–¡Ay, qué ratoncito más bonito!

Y cuando el ratoncito se acerca al ladito de la ratita, le dice:

–Ratita, ratita, ¡qué bonita estás!

Y ella, muy presumida, le contesta:

–Hago muy rebién porque tú no me lo das.

Le pregunta el ratoncito a la ratita:

–Ratita, ratita, ¿te quieres casar conmigo?

Y la ratita le contesta:

–¿Y cómo harás por la noche?

Dice el ratoncito:

–Dormir y callar, dormir y callar.

Entonces la ratita le contesta:

–¡Pues contigo me voy a casar!

Se casaron, fueron felices, comieron perdices, y yo no comí porque no quise. Colorín, colorado, este cuento se ha acabado.

#### Otras versiones

El gato, que es muy listo y que le apetece comerse a la linda ratita, observa a los otros pretendientes, consigue conquistar a la ratita diciéndole que es muy bonita y, cuando ésta le hace la pregunta: «¿Y qué harás por las noches?», le contesta: «Dormir y callar.» Ella le corresponde y se casa con el gato. El gato se la come.

Cuando el gato intenta comerse a la ratita, ésta es rescatada por el ratoncito, que la salva.

Cuando el gato intenta comerse a la ratita, el ratón intenta ayudarla, pero cae en la olla.

Canción:

Ratoncito Pérez se cayó en la olla  
su madre, su madre le llora.

*Este cuento lo contaba la narradora a sus tres nietos y nietas en el patio donde trabajaba haciendo el chinchorro (redes). Sus nietos y nietas le ayudaban en el trabajo.*

Damiana González

# Propuestas para la renovación de la enseñanza

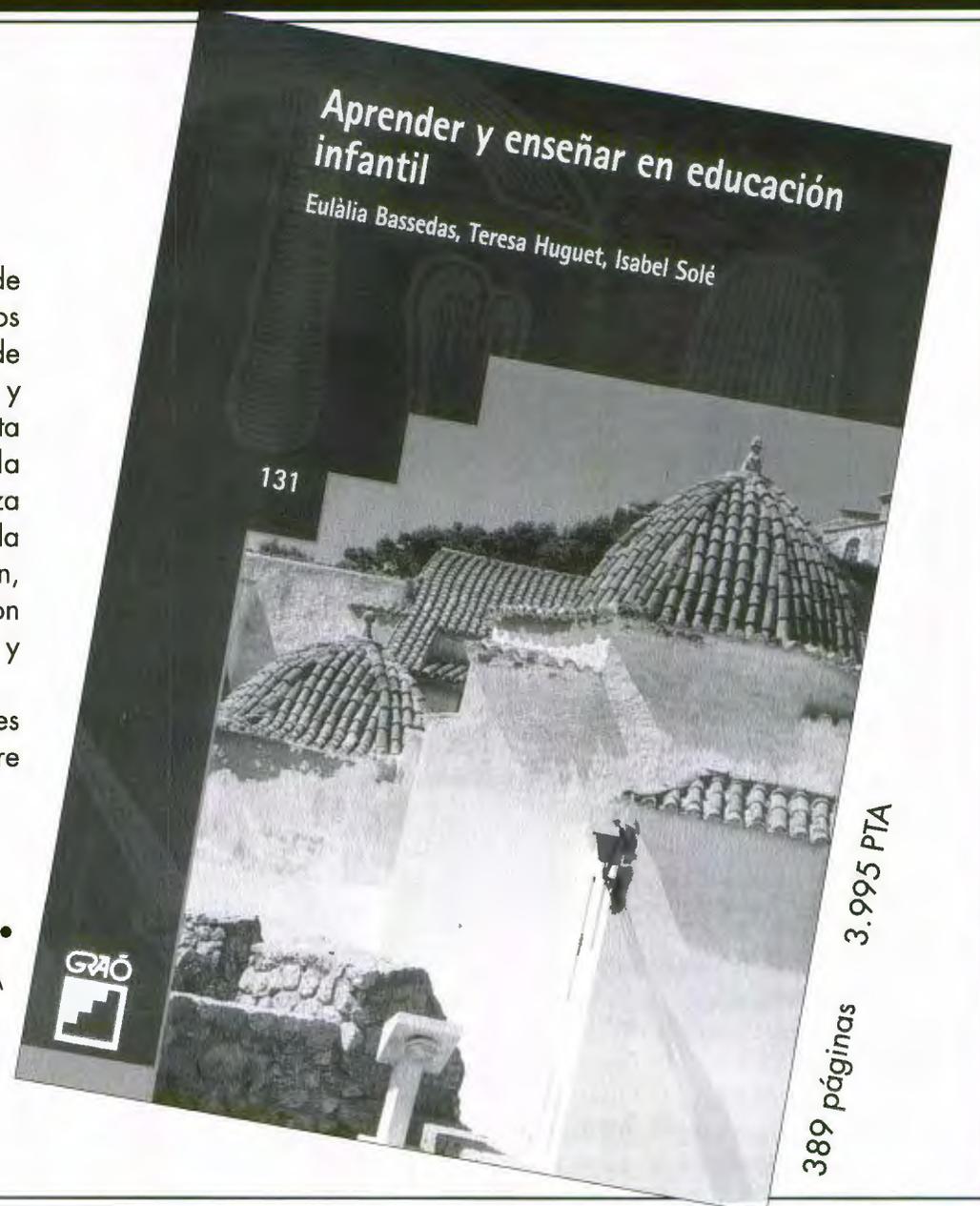
## APRENDER Y ENSEÑAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

El libro aborda desde una perspectiva constructivista el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta etapa educativa que va desde los primeros meses de vida hasta los seis años. Las autoras ponen de relieve las continuidades y también las especificidades y peculiaridades de los dos ciclos que componen la etapa. Desde esta doble perspectiva se plantean los temas más relevantes para la práctica educativa: el fundamento psicopedagógico de la enseñanza y del aprendizaje, el currículum de la etapa, la organización y la planificación, la concreción en la práctica educativa, la evaluación, el trabajo en equipo de los maestros y los procesos de elaboración de proyectos compartidos, las relaciones entre el contexto familiar y el escolar...

En conjunto, la obra pretende aportar ideas y orientaciones útiles para analizar y mejorar el trabajo docente a partir del diálogo entre la práctica cotidiana y los referentes teóricos.

DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA ETAPA 0-6 • LA ETAPA DE EDUCACION INFANTIL •  
LA PRACTICA EDUCATIVA I. ORGANIZACION Y PLANIFICACION • LA PRACTICA EDUCATIVA  
II. CRITERIOS Y AMBITOS DE INTERVENCION • LA EVALUACION Y LA OBSERVACION •  
TRABAJO EN EQUIPO Y PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO • FAMILIA Y ESCUELA •



## I Encuentro Nacional de Lenguaje y Audición, en Almería

El Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Almería, Los Centros de Profesores Cuevas/Olula y El Ejido y el Comité Español de Audiofonología organizan, del 10 al 13 de diciembre de 1998, el I Encuentro Nacional de Lenguaje y Audición.

Son cuatro los *objetivos* del encuentro:

Estimular la puesta en común de experiencias y expectativas en relación con la intervención en el campo de la audición y el lenguaje, entre profesionales de distintos ámbitos de todo el territorio nacional.

Profundizar en la problemática de la intervención en lenguaje y audición en los distintos tramos del sistema educativo.

Debatir y plantear necesidades que surgen en la práctica de la intervención del lenguaje y audición en los ambientes educativos y familiares.

Propiciar el conocimiento y

análisis de las necesidades específicas de atención a la diversidad en los centros educativos.

Cuatro mesas redondas estructuran el contenido del encuentro:

1. Desarrollo y estimulación del lenguaje
2. Alteraciones del lenguaje
3. Contextos educativos e intervención en lenguaje
4. Intervención en deficiencias auditivas

Concluye el encuentro con una mesa técnico profesional.

Más información:

Tel.: 950215083. Fax: 950215083

## III Jornadas Nacionales sobre problemas de conducta en discapacitados psíquicos, en Ciudad Real

Del 29 al 31 de octubre de 1998, la Asociación de Profesionales por la Integración en Castilla-La Mancha organiza, en Ciudad Real, las III Jornadas Nacionales sobre problemas de conducta en discapacitados psíquicos.

El objetivo de estas jornadas es

conocer y profundizar sobre los distintos enfoques de intervención en problemas de conducta en la discapacidad psíquica: conductual, comunicacional, ecológico, familiar, farmacológico, institucional, quirúrgico.

Más información:

Tel. 926 211 530. Fax: 926 214 728

## Fe de erratas

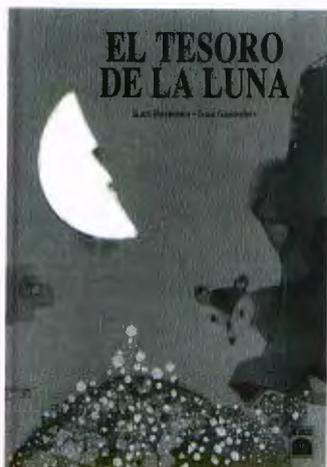
Hemos de hacer constar que, en el número 50 de *Infancia*, correspondiente a julio-agosto de 1998, en la columna **Nuestra portada** de la página 45, la referencia de la escuela que aparece al principio es incorrecta. Las dos primeras líneas de esta columna han de decir: «M<sup>a</sup> Carmen, de la Escuela Infantil La Serena, de Badajoz.»

Asimismo, en el número 51 de *Infancia*, correspondiente a septiembre-octubre de 1998, ha habido un error en la firma de la autora de las recetas de la página 13 del apartado **Buenas ideas**. El nombre que ha de constar como autora de los «Platos extremeños» ha de ser Antonia Quintanilla.

## Nuestra portada

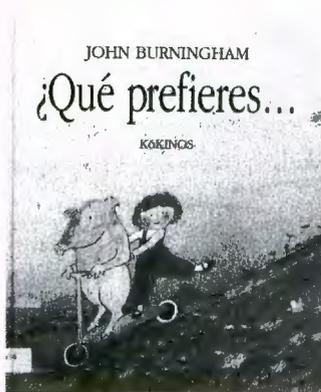


Inés, de la Escuela Infantil Belén, Madrid. Plenamente volcada en su acción, con el entusiasmo y la concentración dibujados en su rostro. Un espejo sobre la mesa le sirve para resaltar el tamaño de su cara y fijar la atención en cada detalle significativo. Y, en efecto, no pierde detalle: se destacan los adornos de color que recogen su pelo, bien peinado; las cejas, dibujadas y pintadas con todo su volumen; las pestañas, totalmente perfiladas y orientadas; los ojos, con los dos óvalos y los dos círculos centrales llenos de color; la nariz, con los dos orificios de las fosas nasales bien claros; las orejas, con sus pliegues bien descritos; la boca, con los dientes y la lengua bien presentes. Toda una muestra de detalle y proporción en su cara... Y, a la vez, desproporción intencionada y detalle: a la hora de dibujar el resto de su cuerpo, no olvida el cuello blanco que asoma de su jersey, una prenda salpicada de manchas de color que monta sobre sus pantalones; las manos sobresalen insinuadas del jersey y los zapatos sobresalen del pantalón sin dejar de representar el detalle de los cordones. Inés es la protagonista de su acción, es capaz de captar, decidir y ejecutar, sin cortapisas, lo que, para ella, es relevante de su momento.



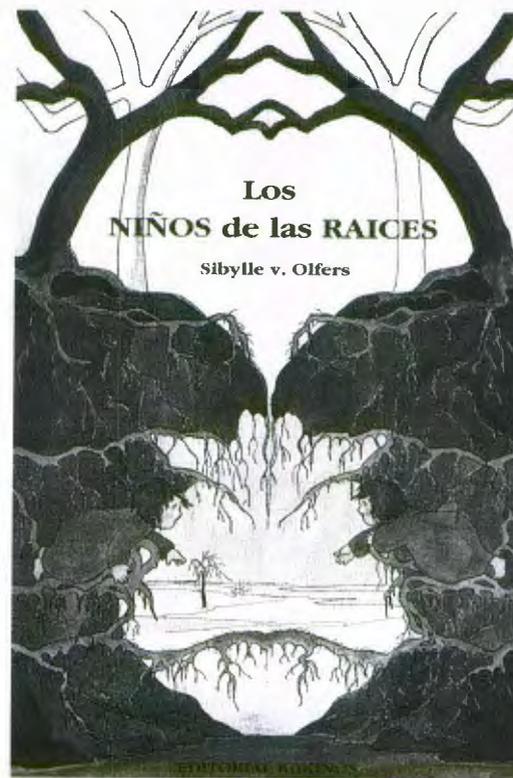
Kurt BAUMANN, Ivan GANTSHEV  
*El tesoro de la luna*  
Barcelona, El Arca de Junior, 1995

La luna tiene un precioso tesoro en el lago, pero quien se aproxime a él, si quiere conservar su vida, ha de poseer un oculto secreto. Hemos de subrayar la calidad sorprendente de las acuarelas del ilustrador búlgaro Gantschev, ilustraciones que son como espejos de nuestros sueños. Es un libro bello que nos transmite con arte auténticos valores morales. A partir de 5 años.



John BURNINGHAM  
*¿Qué prefieres...?*  
Madrid, Kókinos, 1978

¿Te gustaría que un hipopótamo se durmiese en tu cama? ¿O qué un perro te arrastrase por el barro sin hacerte daño? ¿O quisieras que te echaran mermelada por la cabeza?... Estas y otras propuestas fantásticas son las que encontramos en este libro divertido, bien encuadernado e ilustrado. Un libro lleno de frescura, sano y catártico. A partir de 2 años.



Sibylle v. OLFERS  
*Los niños de las raíces*  
Madrid, Kókinos, 1992

Aunque fue publicado en 1905, es un libro que no ha perdido actualidad. Las cálidas ilustraciones son animistas, sencillas y luminosas, en íntima comunicación con la madre-tierra. Logra una recuperación del tiempo mítico. Libro poético y con mucho sentimiento. A partir de 3 años.

Haur Liburu Mintegia  
Seminario del Libro Infantil  
Irakasle Eskola - Eskoriatza

**Aula de Innovación Educativa**, núm. 73-74, julio-agosto de 1998

«Las nuevas tecnologías en educación infantil»

Isabel CABANELLAS

**Dialogue**, núm. 89, primavera de 1998

«Vers la création des poèmes en maternelle»

Martine BELNOUE

**Infancia y Aprendizaje**, núm. 82, 1998

«Conducta prosocial en preescolares»

Félix LÓPEZ, Pedro APODACA, Itziar ETXEARRIA, M<sup>a</sup> Jesús FUENTES, M<sup>a</sup> José ORTIZ

**Revista de Ciencias de la Educación**, núm. 174, abril-junio de 1998

«Una propuesta didáctica para la diversidad en educación infantil»

Pilar ARNAIZ, Josefina LOZANO

**Revista de educación física**, núm. 70, 1998

«Creatividad motriz: Favorecer el proceso de simbolización en educación infantil (3-6años), mediante la expresión corporal»

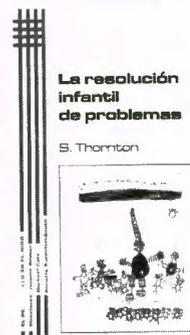
Tomás MOTOS

**Uno**, núm. 17, julio-septiembre de 1998

«Las matemáticas en la educación infantil»

Núria RAMOS

S. THORNTON: **La resolución infantil de problemas**, Madrid, Morata, 1998.



Un nuevo libro que se suma a los más de veinte de la colección «Serie Bruner». En este caso, se investiga cómo las niñas y los niños desarrollan las destrezas para resolver problemas. La autora

examina en esta obra investigaciones recientes efectuadas desde diversas perspectivas.

Las conclusiones pueden sorprendernos: el éxito en la resolución de problemas depende menos de lo listos que seamos –o, como afirmó Jean Piaget, de lo avanzada que sea nuestra destreza en razonamiento lógico– y más del conocimiento factual que adquirimos a medida que aprendemos e interpretamos las claves del mundo que nos rodea. Las destrezas de la resolución de problemas evolucionan a través de la experiencia. Pero, como propuso L.S. Vygotsky, la interacción social tiene una gran importancia. La resolución acertada de problemas es un proceso social. Compartir tareas de este tipo –con adultos expertos y con otros niños y niñas– es vital para el desarrollo infantil.

En realidad, la resolución de problemas está en el núcleo de aquello a lo que hacemos referencia al hablar de inteligencia. La capacidad para identificar una meta, planificar cómo alcanzarla y ejecutar ese plan es la esencia de toda actividad inteligente.

P. VIGUER, E. SERRA: **La infancia de fin de siglo. Madres trabajadoras, clima familiar y autonomía**, Madrid, Síntesis, 1998.

Este libro presenta un análisis de la mujer como elemento de cambio del sistema familiar y social, haciendo referencia a los cambios sociales que afectan a la mujer, a su proceso de incorporación al mundo laboral y al impacto del nuevo rol femenino en la estructura de la familia.

Se realiza una aproximación al ayer y hoy de la infancia, aludiendo a las condiciones actuales de la infancia en Europa y a la situación actual en España. Se comentan algunos aspectos del estilo de vida de la infancia urbana de los noventa, como su salud, la autonomía personal y los valores, y los relativos a su entorno físico y social, en cuanto al hábitat, entorno familiar y relaciones interpersonales.

Por último, se presenta una investigación empírica sobre la infancia urbana valenciana, que responde a la necesidad de presentar un estudio exploratorio sobre dos áreas consideradas de suma importancia en la infancia actual: la autonomía personal –una de las principales tareas del desarrollo infantil– y el entorno familiar.



# Boletín de suscripción

[ ] [ ]

\_\_\_\_\_

Apellidos Nombre

\_\_\_\_\_

Dirección

\_\_\_\_\_

CP Población Provincia

\_\_\_\_\_

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)  
 Precio para 1999 (IVA incluido):  
 España: 4.850 PTA.  
 Socio A.M. Rosa Sensat: 4.375 PTA.  
 Europa: 6.050 PTA.  
 Resto del mundo: 6.400 PTA. / 45 \$  
 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 Dígito control Cuenta

\_\_\_\_\_

Población Provincia

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

## Edición y Administración:

Associació de Mestres de Rosa Sensat.  
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona.  
 Tels.: (93) 4817381, (93) 4817373.  
 Fax: (93) 4153680

**Dirección:** Irene Balaguer y Francesca Majó. **Coordinador y Jefe de Redacción:** Enric Batiste. **Secretaria:** Eva Stahel

**Consejo de Redacción:** Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Magdalena de Vallejo

## Consejos Autonómicos:

**Andalucía:** Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M. Rosa Oria, Isabel de los Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro  
**Asturias:** Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado  
**Canarias:** Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Herme-negildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Margarita Rojas, Andrés Santana, Inma Serrano  
**Castilla-La Mancha:** Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Pique-ras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco  
**Castilla-León:** Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena de Vallejo  
**Euskadi:** Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izas-kun Madariaga, Juanjo Otaño

**Extremadura:** Piedad Carpintero, M. Paz Pellisa

**Galicia:** M. Luisa Abad, Clara Agra, Lois Ferradás, Adoración de la Fuente

**Madrid:** Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferre-ro, Inma Gallego, An-gelines López, Fran-cesca Majó, Sol Martín, Lutgarda Reig, M. Dolores Tamayo

**Murcia:** Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M. Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez

**Navarra:** Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Blas Campos, Isabel Ciganda, Alfredo Ho-yuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

## Comité Asesor:

Roser Ros, Rosa M. Securun

## Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué

Foto de cubierta: Escuela Infantil Belén

**Preimpresión:** Addenda, Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

**Impresión:** Romanyà-Valls, Verdaguer, 1 08786 Capellades (Barcelona)

**Depósito Legal:** B-19448-90

ISSN: 1130-6084

## Distribución y suscripciones:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Tels.: (93) 4817378, (93) 4817379

P.V.P.: 850 PTA. ejemplar (IVA incluido)

## Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales  
 Dirección General de Acción Social  
 del Menor y de la Familia

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

**Secciones**

**Editorial**

1998, año de transferencias .....  
 Es preciso ser activos .....  
 ¿Hacia dónde vamos? .....  
 A todo el mundo, nuestra gratitud .....  
 Otra vez empezamos curso .....  
 50 años .....

**Página abierta**

GARCÍA LÓPEZ, Oscar: El árbol de los colores .....  
 GALLEGO PÉREZ, Inma: ¡Bienvenida una escuela infantil nueva! .....  
 HERRERO VEGA, Antonio: Juguetes y juegos dormidos .....  
 Las respuestas de los lectores .....  
 ÁLVAREZ-VILLAMIL BARCENA, Cristina; ÁLVAREZ PLAZA, Concepción: Participación de las familias en el cesto de los tesoros .....  
 GARRIDO SUÁREZ, Jesús: Escuchar .....

**Educar de 0 a 6 años**

MARIANO ROMERO, Francisco José: Consumo. De la necesidad al deseo .....  
 JEAN, Georges: La ensoñación de la infancia .....  
 CATALÁN SÁNCHEZ, Teresa: La infancia y la música, la música y la infancia .....  
 DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M. Adoración: De la educación especial a la educación integradora .....  
 RITSCHER, Penny: Interculturalidad entre adultos y pequeños. La Convivencia de dos culturas y dos mentalidades en los servicios .....  
 MATA GARRIGA, Marta; BALAGUER FELIP, Irene: La Educación Infantil en la aplicación de la LOGSE .....  
 RINALDI, Carla: Los pensamientos que sustentan la acción educativa .....  
 CUADRADO GORDILLO, Isabel: Interrogantes sobre la formación inicial .....  
 CAMPOS HERNÁNDEZ, Blas: Vigencia de la aportación de Carl Rogers .....  
 FORNASA, Walter: La inmaculada evaluación .....

**Escuela 0-3**

CASARES FERNÁNDEZ, Lourdes: Juntos pero no revueltos .....  
 ZAMORA FUERTES, Ángels: La participación de las familias .....  
 VILARÓ, Mercè: Espacio de juego en el despacho de la escuela .....  
 SANTO, Pere: Un punto de vista sobre la integración de niños con disminución .....  
 VEGA TIMONEDA, Sílvia: Colonias «los Picapedras» .....  
 GARCÍA-VALENZUELA MORELL, Rosario; RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>: El método de propuestas en 2-3 años. Tres cursos de investigación en equipo .....

**Buenas Ideas**

Cocinando: bombones y panecillos .....  
 Cocinando: algunas recetas sevillanas .....  
 Cocinando: dulces del norte .....  
 Cocinando: de muchas maneras distintas .....  
 Cocinando: tres dulces y otros platos imaginativos .....

**Escuela 3-6**

FUENTES ROMERO, Juan José; RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>; GONZÁLEZ, Rosa M<sup>a</sup>: Recorridos de estaciones .....  
 JIMENO GARCÍA, M. Angeles; SANZ, Fernanda: La maleta de los libros .....  
 CAMBLOR RUIZ, Rosaura: Aproximación entre los entornos educativos .....  
 LÓPEZ CHAVES, Josefa: Canción tonta .....  
 ÁLVAREZ MARTÍN, M<sup>a</sup> Nieves: La ludoteca de los sentidos .....  
 JÁRBOLES PELLEJERO, Clara; LOZANO, Cristina; MONTORO, Carmen; VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> José: La caja que dejó de ser tonta .....  
 FERNÁNDEZ, Luisa; GÓMEZ, Mónica; GÓMEZ, Resurrección; GONZÁLEZ, Eva: La caja que dejó de ser tonta .....

núm. 47, p. 1  
 núm. 48, p. 1  
 núm. 49, p. 1  
 núm. 50, p. 1  
 núm. 51, p. 1  
 núm. 52, p. 1

núm. 47, p. 2-3  
 núm. 48, p. 2-4  
 núm. 49, p. 2-4  
 núm. 50, p. 2-3

núm. 51, p. 2-3  
 núm. 52, p. 2-4

núm. 47, p. 4-8  
 núm. 47, p. 9-12  
 núm. 48, p. 5-7

núm. 48, p. 8-11

núm. 49, p. 5-9

núm. 50, p. 19-34  
 núm. 50, p. 4-18  
 núm. 51, p. 4-6  
 núm. 51, p. 7-9  
 núm. 52, p. 5-11

núm. 47, p. 13-18  
 núm. 48, p. 12-17  
 núm. 49, p. 10-12  
 núm. 49, p. 13-15  
 núm. 51, p. 10-12

núm. 52, p. 12-15

núm. 47, p. 19  
 núm. 48, p. 18-19  
 núm. 49, p. 16-17  
 núm. 51, p. 13-17  
 núm. 52, p. 16-17

núm. 47, p. 20-23  
 núm. 48, p. 21-24  
 núm. 48, p. 25-27  
 núm. 49, p. 18-20  
 núm. 49, p. 21-23

núm. 51, p. 18-23

núm. 51, p. 18-23

PÉREZ, Pepe: Nunca olvidarán que les contábamos cuentos .....  
 DÍAZ SÁNCHEZ, Dolores: La ciudad. El correo .....

**Prisma de prensa**

La infancia en la prensa. La imagen de la infancia del tercer mundo .....  
 El inicio de curso .....  
 ¿Noticias en claro y oscuro? .....  
 La imagen de la infancia en la publicidad .....  
 Un diario danés .....

**Infancia y Sociedad**

JIMENO TORRES, Camino: ¿Apagar la televisión? .....  
 MARTÍN LLUCH, Luis Felipe: Interculturalidad: ¿cómo se tiene en cuenta y qué se hace? .....  
 QUIROZ NEIRA, Mario Hernán: Divorcio y modelos de atención .....  
 MATA ANAYA, Juan: El talón de Aquiles .....  
 COTS MONER, Jordi: Los derechos humanos de las niñas y los niños .....  
 JIMÉNEZ CABALLERO, Inmaculada: Construir un mundo de belleza, o el intento por recuperar la infancia .....  
 ESLAVA, José Antonio: Una visión de la infancia desde la pintura .....  
 INFANCIA; LAÍN, David: Conversación con David Laín. Tiene Duende .....

**Infancia y Salud**

VELASCO CLIMENT, Pilar: Zapatos infantiles. ¿Qué calzado elegir? .....  
 BINIÉS LANCETA, Puri; RIPOLL BORRELL, Joan: Conversación con Joan Ripoll. La infancia y su salud .....  
 NAVARRO, M<sup>a</sup> Dolores: La salud del pequeño hospitalizado .....  
 GAY COSTA, Esteve-Ignasi: La criatura que moja la cama .....  
 LINAZA IGLESIAS, José Luis: Juego y salud .....  
 JUSUÉ RIPODAS, Camino: Las profesionales de educación infantil y su salud .....

**Érase una vez**

ROS VILANOVA, Roser: Comentario a: Garbancito. De héroes pequeños como... ..  
 MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: El cuento de Patxi .....  
 SANZ YAGÜE, Azucena; SUAY VARA, Amalia; FRANCO, Resu: Tres variantes de Garbancito .....  
 RAVELO, Charo; DEL PALACIO, Carmen; DE VALLEJO SANCHO DE SOPRANIS, Magdalena; RÁMILA, María Ángeles: Garbancito: tres variantes más .....  
 ROS VILANOVA, Roser: Comentario a: La ratita presumida .....  
 SANZ YAGÜE, Azucena; MAÑANI DUCH, Mercedes; LÓPEZ, M<sup>a</sup> José: La ratita presumida .....  
 MIRANDA GARCÍA, M. Carmen; MARTÍNEZ, M. Luisa; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Damiana: Más ratitas presumidas .....

**Libros al alcance de los niños**

ESKORIATZA, Seminario Libro Infantil: El lago de los búhos. Sobre Moscas y Elefantos. Willy el tímido. Willy el campeón. Willy y Hugo .....  
 - Lola y Lalo. Historia de un erizo. Cuando los borregos no pueden dormir .....  
 - El arte de la baci. El gato y el pez. Brrrrrrg!! .....  
 - Toribio y el sombrero mágico. Huevos de Pascua. Adivina cuánto te quiero .....  
 - El tesoro de la luna. ¿Qué prefieres...? Los niños de las raíces .....



**Autores**

ÁLVAREZ MARTÍN, M<sup>a</sup> Nieves: La ludoteca de los sentidos . . . . . núm. 49, p. 21-23

ÁLVAREZ PLAZA, Concepción; ÁLVAREZ-VILLAMIL BARCENA, Cristina: Participación de las familias en el cesto de los tesoros . . . . . núm. 51, p. 2-3

ÁLVAREZ-VILLAMIL BARCENA, Cristina; ÁLVAREZ PLAZA, Concepción: Participación de las familias en el cesto de los tesoros . . . . . núm. 51, p. 2-3

BALAGUER FELIP, Irene; MATA GARRIGA, Marta: La Educación Infantil en la aplicación de la LOGSE . . . . . núm. 50, p. 19-34

BINIÉS LANCETA, Purí; RIPOLL BORRELL, Joan: Conversación con Joan Ripoll. La infancia y su salud . . . . . núm. 48, p. 37-39

CAMBLLOR RUIZ, Rosaura: Aproximación entre los entornos educativos . . . . . núm. 48, p. 25-27

CAMPOS HERNÁNDEZ, Blas: Vigencia de la aportación de Carl Rogers . . . . . núm. 51, p. 7-9

CASARES FERNÁNDEZ, Lourdes: Juntos pero no revueltos . . . . . núm. 47, p. 13-18

CATALÁN SÁNCHEZ, Teresa: La infancia y la música, la música y la infancia . . . . . núm. 48, p. 5-7

COTS MONER, Jordi: Los derechos humanos de las niñas y los niños . . . . . núm. 50, p. 35-41

CUADRADO GORDILLO, Isabel: Interrogantes sobre la formación inicial . . . . . núm. 51, p. 4-6

DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Adoración: De la educación especial a la educación integradora . . . . . núm. 48, p. 8-11

DE VALLEJO SANCHO DE SOPRANIS, Magdalena; RAVELO, Charo; DEL PALACIO, Carmen; RÁMILA, María Ángeles: Garbancito: tres variantes más . . . . . núm. 49, p. 40-42

DEL PALACIO, Carmen; RAVELO, Charo; DE VALLEJO SANCHO DE SOPRANIS, Magdalena; RÁMILA, María Ángeles: Garbancito: tres variantes más . . . . . núm. 49, p. 40-42

DÍAZ SÁNCHEZ, Dolores: La ciudad. El correo . . . . . núm. 52, p. 18-21

ESKORIATZA, Seminario Libro Infantil: El lago de los búhos. Sobre Moscas y Elefantes. Willy el tímido. Willy el campeón. Willy y Hugo . . . . . núm. 47, p. 46

- Lola y Lalo. Historia de un erizo. Cuando los borregos no pueden dormir . . . . . núm. 48, p. 46

- El arte de la baci. El gato y el pez. Brrrrgg!! . . . . . núm. 49, p. 46

- Toribio y el sombrero mágico. Huevos de Pascua. Adivina cuánto te quiero . . . . . núm. 51, p. 46

- El tesoro de la luna. ¿Qué prefieres...? Los niños de las raíces. . . . . núm. 52, p. 42

ESLAVA, José Antonio: Una visión de la infancia desde la pintura . . . . . núm. 52, p. 24-29

FERNÁNDEZ, Luisa; GÓMEZ, Mónica; GÓMEZ, Resurrección; GONZÁLEZ, Eva: La caja que dejó de ser tonta . . . . . núm. 51, p. 18-23

FORNASA, Walter: La immaculada evaluación . . . . . núm. 52, p. 5-11

FRANCO, Resu; SANZ YAGÜE, Azucena; SUAY VARA, Amalia: Tres variantes de Garbancito . . . . . núm. 48, p. 41-43

FUENTES ROMERO, Juan José; RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>: Recorridos de estaciones . . . . . núm. 47, p. 20-23

GALLEGO PÉREZ, Inma: ¡Bienvenida una escuela infantil nueva! . . . . . núm. 48, p. 2-4

GARCÍA LÓPEZ, Oscar: El árbol de los colores . . . . . núm. 47, p. 2-3

GARCÍA-VALENZUELA MORELL, Rosario; RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>: El método de propuestas en 2-3 años. Tres cursos de investigación en equipo . . . . . núm. 52, p. 12-15

GARRIDO SUÁREZ, Jesús: Escuchar . . . . . núm. 52, p. 2-4

GAY COSTA, Esteve-Ignasi: La criatura que moja la cama . . . . . núm. 49, p. 34-39

GÓMEZ, Mónica; FERNÁNDEZ, Luisa; GÓMEZ, Resurrección; GONZÁLEZ, Eva: La caja que dejó de ser tonta . . . . . núm. 51, p. 18-23

GÓMEZ, Resurrección; FERNÁNDEZ, Luisa; GÓMEZ, Mónica; GONZÁLEZ, Eva: La caja que dejó de ser tonta . . . . . núm. 51, p. 18-23

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Damiana; MIRANDA GARCÍA, M<sup>a</sup> Carmen; MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> Luisa: Más ratitas presumidas . . . . . núm. 52, p. 37-39

GONZÁLEZ, Eva; FERNÁNDEZ, Luisa; GÓMEZ, Mónica; GÓMEZ, Resurrección: La caja que dejó de ser tonta . . . . . núm. 51, p. 18-23

HERRERO VEGA, Antonio: Juguetes y juegos dormidos . . . . . núm. 49, p. 2-4

INFANCIA; LAÍN, David: Conversación con David Laín. Tiene Duende . . . . . núm. 52, p. 30-32

JÁRBOLES PELLEJERO, Clara; LOZANO, Cristina; MONTORO, Carmen; VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> José: La caja que dejó de ser tonta . . . . . núm. 51, p. 18-23

JEAN, Georges: La ensoñación de la infancia . . . . . núm. 47, p. 9-12

JIMÉNEZ CABALLERO, Inmaculada: Construir un mundo de belleza, o el intento por recuperar la infancia . . . . . núm. 51, p. 30-33

JIMENO GARCÍA, M<sup>a</sup> Angeles; SANZ, Fernanda: La maleta de los libros . . . . . núm. 48, p. 21-24

JIMENO TORRES, Camino: ¿Apagar la televisión? . . . . . núm. 47, p. 27-30

JUSUÉ RIPODAS, Camino: Los profesionales de educación infantil y su salud . . . . . núm. 52, p. 33-36

LAÍN, David; INFANCIA: Conversación con David Laín. Tiene Duende . . . . . núm. 52, p. 30-32

LINAZA IGLESIAS, José Luis: Juego y salud . . . . . núm. 51, p. 34-40

LÓPEZ, M<sup>a</sup> José; SANZ YAGÜE, Azucena; MAÑANI DUCH, Mercedes: La ratita presumida . . . . . núm. 51, p. 42-44

LÓPEZ CHAVES, Josefa: Canción tonta . . . . . núm. 49, p. 18-20

LOZANO, Cristina; JÁRBOLES PELLEJERO, Clara; MONTORO, Carmen; VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> José: La caja que dejó de ser tonta . . . . . núm. 51, p. 18-23

MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: El cuento de Patxi . . . . . núm. 47, p. 43

MAÑANI DUCH, Mercedes; SANZ YAGÜE, Azucena; LÓPEZ, M<sup>a</sup> José: La ratita presumida . . . . . núm. 51, p. 42-44

MARIANO ROMERO, Francisco José: Consumo. De la necesidad al deseo . . . . . núm. 47, p. 4-8

MARTÍN LLUCH, Luis Felipe: Interculturalidad: ¿cómo se tiene en cuenta y qué se hace? . . . . . núm. 47, p. 31-37

MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> Luisa; MIRANDA GARCÍA, M<sup>a</sup> Carmen; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Damiana: Más ratitas presumidas . . . . . núm. 52, p. 37-39

MATA ANAYA, Juan: El talón de Aquiles . . . . . núm. 49, p. 26-29

MATA GARRIGA, Marta; BALAGUER FELIP, Irene: La Educación Infantil en la aplicación de la LOGSE . . . . . núm. 50, p. 19-34

MIRANDA GARCÍA, M<sup>a</sup> Carmen; MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> Luisa; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Damiana: Más ratitas presumidas . . . . . núm. 52, p. 37-39

MONTORO, Carmen; JÁRBOLES PELLEJERO, Clara; LOZANO, Cristina; VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> José: La caja que dejó de ser tonta . . . . . núm. 51, p. 18-23

NAVARRO, M<sup>a</sup> Dolores: La salud del pequeño hospitalizado . . . . . núm. 49, p. 31-33

PÉREZ, Pepe: Nunca olvidarán que les contáramos cuentos . . . . . núm. 51, p. 25-28

QUIROZ NEIRA, Mario Hernán: Divorcio y modelos de atención . . . . . núm. 48, p. 30-36

RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>; FUENTES ROMERO, Juan José: Recorridos de estaciones . . . . . núm. 47, p. 20-23

RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>; GARCÍA-VALENZUELA MORELL, Rosario: El método de propuestas en 2-3 años. Tres cursos de investigación en equipo . . . . . núm. 52, p. 12-15

RÁMILA, María Ángeles; RAVELO, Charo; DEL PALACIO, Carmen; DE VALLEJO SANCHO DE SOPRANIS, Magdalena: Garbancito: tres variantes más . . . . . núm. 49, p. 40-42

RAVELO, Charo; DEL PALACIO, Carmen; DE VALLEJO SANCHO DE SOPRANIS, Magdalena; RÁMILA, María Ángeles: Garbancito: tres variantes más . . . . . núm. 49, p. 40-42

RINALDI, Carla: Los pensamientos que sustentan la acción educativa . . . . . núm. 50, p. 4-18

RIPOLL BORRELL, Joan; BINIÉS LANCETA, Purí: Conversación con Joan Ripoll. La infancia y su salud . . . . . núm. 48, p. 37-39

RITSCHER, Penny: Interculturalidad entre adultos y pequeños. La Convivencia de dos culturas y dos mentalidades en los servicios . . . . . núm. 49, p. 5-9

ROS VILANOVA, Roser: Comentario a: Garbancito. De héroes pequeños como... . . . . núm. 47, p. 42-43

Comentario a: La ratita presumida . . . . . núm. 51, p. 41

SANTO, Pere: Un punto de vista sobre la integración de niños con disminución . . . . . núm. 49, p. 13-15

SANZ YAGÜE, Azucena; MAÑANI DUCH, Mercedes; LÓPEZ, M<sup>a</sup> José: La ratita presumida . . . . . núm. 51, p. 42-44

SANZ YAGÜE, Azucena; SUAY VARA, Amalia; FRANCO, Resu: Tres variantes de Garbancito . . . . . núm. 48, p. 41-43

SANZ, Fernanda; JIMENO GARCÍA, M<sup>a</sup> Angeles: La maleta de los libros . . . . . núm. 48, p. 21-24

SUAY VARA, Amalia; SANZ YAGÜE, Azucena; FRANCO, Resu: Tres variantes de Garbancito . . . . . núm. 48, p. 41-43

VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> José; JÁRBOLES PELLEJERO, Clara; LOZANO, Cristina; MONTORO, Carmen: La caja que dejó de ser tonta . . . . . núm. 51, p. 18-23

VEGA TIMONEDA, Sílvia: Colonias «Los Picapiedras» . . . . . núm. 51, p. 10-12

VELASCO CLIMENT, Pilar: Zapatos infantiles. ¿Qué calzado elegir? . . . . . núm. 47, p. 39-41

VILARÓ, Mercè: Espacio de juego en el despacho de la escuela . . . . . núm. 49, p. 10-12

ZAMORA FUERTES, Ángels: La participación de las familias . . . . . núm. 48, p. 12-17

**Temas**

**Análisis Institucional**

MATA GARRIGA, Marta; BALAGUER FELIP, Irene: La Educación Infantil en la aplicación de la LOGSE ..... núm. 50, p. 19-34

**Arquitectura**

JIMÉNEZ CABALLERO, Inmaculada: Construir un mundo de belleza, o el intento por recuperar la infancia ..... núm. 51, p. 30-33

**Atención a la infancia**

QUIROZ NEIRA, Mario Hernán: Divorcio y modelos de atención ..... núm. 48, p. 30-36

**Audiovisuales**

FERNÁNDEZ, Luisa; GÓMEZ, Mónica; GÓMEZ, Resurrección; GONZÁLEZ, Eva: La caja que dejó de ser tonta ..... núm. 51, p. 18-23

JÁRBOLES PELLEJERO, Clara; LOZANO, Cristina; MONTORO, Carmen; VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> José: La caja que dejó de ser tonta ..... núm. 51, p. 18-23

**Colonias**

VEGA TIMONEDA, Sílvia: Colonias «los Picapedras» ..... núm. 51, p. 10-12

**Comunicación**

Las respuestas de los lectores ..... núm. 50, p. 2-3

PÉREZ, Pepe: Nunca olvidarán que les contábamos cuentos ..... núm. 51, p. 25-28

GARRIDO SUÁREZ, Jesús: Escuchar ..... núm. 52, p. 2-4

**Cotidianidad**

VILARÓ, Mercè: Espacio de juego en el despacho de la escuela ..... núm. 49, p. 10-12

**Cultura**

CATALÁN SÁNCHEZ, Teresa: La infancia y la música, la música y la infancia ..... núm. 48, p. 5-7

HERRERO VEGA, Antonio: Juguetes y juegos dormidos ..... núm. 49, p. 2-4

**Derechos del niño**

COTS MONER, Jordi: Los derechos humanos de las niñas y los niños ..... núm. 50, p. 35-41

**Diversidad**

MARTÍN LLUCH, Luis Felipe: Interculturalidad: ¿cómo se tiene en cuenta y qué se hace? ..... núm. 47, p. 31-37

SANTO, Pere: Un punto de vista sobre la integración de niños con disminución ..... núm. 49, p. 13-15

**Educación**

COTS MONER, Jordi: Los derechos humanos de las niñas y los niños ..... núm. 50, p. 35-41

RINALDI, Carla: Los pensamientos que sustentan la acción educativa ..... núm. 50, p. 4-18

**Educación especial**

DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Adoración: De la educación especial a la educación integradora ..... núm. 48, p. 8-11

**Educación sensorial**

ÁLVARA MARTÍN, M<sup>a</sup> Nieves: La ludoteca de los sentidos ..... núm. 49, p. 21-23

**Entorno**

FUENTES ROMERO, Juan José; RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>; GONZÁLEZ, Rosa M<sup>a</sup>: Recorridos de estaciones ..... núm. 47, p. 20-23

DÍAZ SÁNCHEZ, Dolores: La ciudad. El correo ..... núm. 52, p. 18-21

**Escuela**

LÓPEZ CHAVES, Josefa: Canción tonta ..... núm. 49, p. 18-20

RTSCHER, Penny: Interculturalidad entre adultos y pequeños. La Convivencia de dos culturas y dos mentalidades en los servicios ..... núm. 49, p. 5-9

RINALDI, Carla: Los pensamientos que sustentan la acción educativa ..... núm. 50, p. 4-18

**Escuela infantil**

ZAMORA FUERTES, Ángels: La participación de las familias ..... núm. 48, p. 12-17

GALLEGÓ PÉREZ, Inma: ¡Bienvenida una escuela infantil nueva! ..... núm. 48, p. 2-4



JIMENO GARCÍA, M<sup>a</sup> Ángeles; SANZ, Fernanda: La maleta de los libros ..... núm. 48, p. 21-24

MATA GARRIGA, Marta; BALAGUER FELIP, Irene: La Educación Infantil en la aplicación de la LOGSE ..... núm. 50, p. 19-34

**Espacio**

CASARES FERNÁNDEZ, Lourdes: Juntos pero no revueltos ..... núm. 47, p. 13-18

**Espectáculos**

INFANCIA; LAÍN, David: Conversación con David Laín. Tiene Duende ..... núm. 52, p. 30-32

**Estética**

JIMÉNEZ CABALLERO, Inmaculada: Construir un mundo de belleza, o el intento por recuperar la infancia ..... núm. 51, p. 30-33

**Evaluación**

FORNASA, Walter: La inmaculada evaluación ..... núm. 52, p. 5-11

GARCÍA-VALENZUELA MORELL, Rosario; RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>: El método de propuestas en 2-3 años. Tres cursos de investigación en equipo ..... núm. 52, p. 12-15

**Familia**

QUIROZ NEIRA, Mario Hernán: Divorcio y modelos de atención ..... núm. 48, p. 30-36

**Folklore**

ROS VILANOVA, Roser: Comentario a: Garbancito. De héroes pequeños como... .. núm. 47, p. 42-43

MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: El cuento de Patxi ..... núm. 47, p. 43

SANZ YAGÜE, Azucena; SUAY VARA, Amalia; FRANCO, Resu: Tres variantes de Garbancito ..... núm. 48, p. 41-43

RAVELO, Charo; DEL PALACIO, Carmen; DE VALLEJO SANCHO DE SOPRANIS, Magdalena; RÁMILA, María Ángeles: Garbancito: tres variantes más ..... núm. 49, p. 40-42

PÉREZ, Pepe: Nunca olvidarán que les contábamos cuentos ..... núm. 51, p. 25-28

SANZ YAGÜE, Azucena; MAÑANI DUCH, Mercedes; LÓPEZ, M<sup>a</sup> José: La ratita presumida ..... núm. 51, p. 42-44

ROS VILANOVA, Roser: Comentario a: La ratita presumida ..... núm. 51, p. 41

MIRANDA GARCÍA, M<sup>a</sup> Carmen; MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> Luisa; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Damiana: Más ratitas presumidas ..... núm. 52, p. 37-39

**Formación**

CAMBLOR RUIZ, Rosaura: Aproximación entre los entornos educativos ..... núm. 48, p. 25-27

CUADRADO GORDILLO, Isabel: Interrogantes sobre la formación inicial ..... núm. 51, p. 4-6

**Infancia**

BINIÉS LANCETA, Puri; RIPOLL BORRELL, Joan: Conversación con Joan Ripoll. La infancia y su salud ..... núm. 48, p. 37-39

CATALÁN SÁNCHEZ, Teresa: La infancia y la música, la música y la infancia ..... núm. 48, p. 5-7

RTSCHER, Penny: Interculturalidad entre adultos y pequeños. La Convivencia de dos culturas y dos mentalidades en los servicios ..... núm. 49, p. 5-9

ESLAVA, José Antonio: Una visión de la infancia desde la pintura ..... núm. 52, p. 24-29

**Integración**

DE LA FUENTE FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> Adoración: De la educación especial a la educación integradora ..... núm. 48, p. 8-11  
 SANTO, Pere: Un punto de vista sobre la integración de niños con disminución ... núm. 49, p. 13-15

**Interculturalismo**

MARTÍN LLUCH, Luis Felipe: Interculturalidad: ¿cómo se tiene en cuenta y qué se hace? ..... núm. 47, p. 31-37

**Juego**

HERRERO VEGA, Antonio: Juguetes y juegos dormidos ..... núm. 49, p. 2-4  
 LINAZA IGLESIAS, José Luis: Juego y salud ..... núm. 51, p. 34-40

**Juguetes**

HERRERO VEGA, Antonio: Juguetes y juegos dormidos ..... núm. 49, p. 2-4

**Literatura infantil**

MADARIAGA IRAGORRI, Izaskun: El cuento de Patxi ..... núm. 47, p. 43  
 ROS VILANOVA, Roser: Comentario a: Garbancito. De héroes pequeños como... .. núm. 47, p. 42-43  
 JIMENO GARCÍA, M<sup>a</sup> Ángeles; SANZ, Fernanda: La maleta de los libros ..... núm. 48, p. 21-24  
 SANZ YAGÜE, Azucena; SUAY VARA, Amalia; FRANCO, Resu: Tres variantes de Garbancito RAVELO, Charo; DEL PALACIO, Carmen; DE VALLEJO SANCHO DE SOPRANIS, Magdalena; RÁMILA, María Ángeles: Garbancito: tres variantes más ..... núm. 49, p. 40-42  
 SANZ YAGÜE, Azucena; MAÑANI DUCH, Mercedes; LÓPEZ, M<sup>a</sup> José: La ratita presumida ..... núm. 51, p. 42-44  
 ROS VILANOVA, Roser: Comentario a: La ratita presumida ..... núm. 51, p. 41  
 MIRANDA GARCÍA, M<sup>a</sup> Carmen; MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> Luisa; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Damiana: Más ratitas presumidas ..... núm. 52, p. 37-39

**Maestros**

RITSCHER, Penny: Interculturalidad entre adultos y pequeños. La Convivencia de dos culturas y dos mentalidades en los servicios ..... núm. 49, p. 5-9  
 CUADRADO GORDILLO, Isabel: Interrogantes sobre la formación inicial ..... núm. 51, p. 4-6  
 JUSUÉ RIPODAS, Camino: Las profesionales de educación infantil y su salud ..... núm. 52, p. 33-36

**Medios de comunicación**

JIMENO TORRES, Camino: ¿Apagar la televisión? ..... núm. 47, p. 27-30

**Música**

CATALÁN SÁNCHEZ, Teresa: La infancia y la música, la música y la infancia ..... núm. 48, p. 5-7

**Naturaleza**

HERRERO VEGA, Antonio: Juguetes y juegos dormidos ..... núm. 49, p. 2-4

**Observación**

FORNASA, Walter: La inmaculada evaluación ..... núm. 52, p. 5-11

**Organización escolar**

CASARES FERNÁNDEZ, Lourdes: Juntos pero no revueltos ..... núm. 47, p. 13-18  
 FUENTES ROMERO, Juan José; RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>; GONZÁLEZ, Rosa M<sup>a</sup>: Recorridos de estaciones ..... núm. 47, p. 20-23  
 VILARÓ, Mercè: Espacio de juego en el despacho de la escuela ..... núm. 49, p. 10-12  
 VEGA TIMONEDA, Sílvia: Colonias «los Picapiedras» ..... núm. 51, p. 10-12  
 GARCÍA-VALENZUELA MORELL, Rosario; RAFOLS, Rosa M<sup>a</sup>: El método de propuestas en 2-3 años. Tres cursos de investigación en equipo ..... núm. 52, p. 12-15  
 DÍAZ SÁNCHEZ, Dolores: La ciudad. El correo ..... núm. 52, p. 18-21

**Padres**

GARRIDO SUÁREZ, Jesús: Escuchar ..... núm. 52, p. 2-4

**Pensamiento**

JEAN, Georges: La ensoñación de la infancia ..... núm. 47, p. 9-12  
 RINALDI, Carla: Los pensamientos que sustentan la acción educativa ..... núm. 50, p. 4-18  
 CAMPOS HERNÁNDEZ, Blas: Vigencia de la aportación de Carl Rogers ..... núm. 51, p. 7-9

**Plástica**

JEAN, Georges: La ensoñación de la infancia ..... núm. 47, p. 9-12  
 ESLAVA, José Antonio: Una visión de la infancia desde la pintura ..... núm. 52, p. 24-29

**Poesía**

JEAN, Georges: La ensoñación de la infancia ..... núm. 47, p. 9-12  
 LÓPEZ CHAVES, Josefa: Canción tonta ..... núm. 49, p. 18-20  
 INFANCIA; LAÍN, David: Conversación con David Laín. Tiene Duende ..... núm. 52, p. 30-32

**Prevención sanitaria**

VELASCO CLEMENT, Pilar: Zapatos infantiles. ¿Qué calzado elegir? ..... núm. 47, p. 39-41  
 GAY COSTA, Esteve-Ignasi: La criatura que moja la cama ..... núm. 49, p. 34-39

**Proyectos**

FERNÁNDEZ, Luisa; GÓMEZ, Mónica; GÓMEZ, Resurrección; GONZÁLEZ, Eva: La caja que dejó de ser tonta ..... núm. 51, p. 18-23  
 JÁRBOLES PELLEJERO, Clara; LOZANO, Cristina; MONTORO, Carmen; VÁZQUEZ, M<sup>a</sup> José: La caja que dejó de ser tonta ..... núm. 51, p. 18-23

**Recursos didácticos**

GARCÍA LÓPEZ, Oscar: El árbol de los colores ..... núm. 47, p. 2-3

**Relación con padres**

VELASCO CLEMENT, Pilar: Zapatos infantiles. ¿Qué calzado elegir? ..... núm. 47, p. 39-41  
 ZAMORA FUERTES, Àngels: La participación de las familias ..... núm. 48, p. 12-17  
 NAVARRO, M<sup>a</sup> Dolores: La salud del pequeño hospitalizado ..... núm. 49, p. 31-33  
 RINALDI, Carla: Los pensamientos que sustentan la acción educativa ..... núm. 50, p. 4-18  
 ÁLVAREZ-VILLAMIL BARCENA, Cristina; ÁLVAREZ PLAZA, Concepción: Participación de las familias en el cesto de los tesoros ..... núm. 51, p. 2-3

**Salud**

BINIÉS LANCETA, Purí; RIPOLL BORRELL, Joan: Conversación con Joan Ripoll. La infancia y su salud ..... núm. 48, p. 37-39  
 NAVARRO, M<sup>a</sup> Dolores: La salud del pequeño hospitalizado ..... núm. 49, p. 31-33  
 GAY COSTA, Esteve-Ignasi: La criatura que moja la cama ..... núm. 49, p. 34-39  
 LINAZA IGLESIAS, José Luis: Juego y salud ..... núm. 51, p. 34-40  
 JUSUÉ RIPODAS, Camino: Las profesionales de educación infantil y su salud ..... núm. 52, p. 37-39

**Sociedad**

JIMENO TORRES, Camino: ¿Apagar la televisión? ..... núm. 47, p. 27-30  
 MARIANO ROMERO, Francisco José: Consumo. De la necesidad al deseo ..... núm. 47, p. 4-8  
 MATA ANAYA, Juan: El talón de Aquiles ..... núm. 49, p. 26-29  
 COTS MONER, Jordi: Los derechos humanos de las niñas y los niños ..... núm. 50, p. 35-41

**Valores**

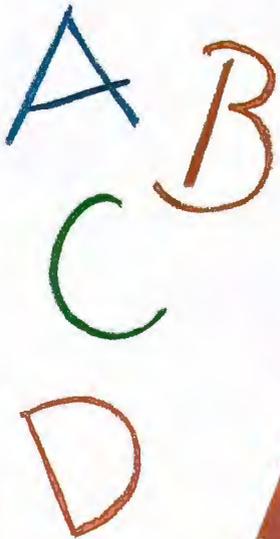
MARIANO ROMERO, Francisco José: Consumo. De la necesidad al deseo ..... núm. 47, p. 4-8  
 ÁLVAREZ MARTÍN, M<sup>a</sup> Nieves: La ludoteca de los sentidos ..... núm. 49, p. 21-23  
 MATA ANAYA, Juan: El talón de Aquiles ..... núm. 49, p. 26-29  
 COTS MONER, Jordi: Los derechos humanos de las niñas y los niños ..... núm. 50, p. 35-41  
 CAMPOS HERNÁNDEZ, Blas: Vigencia de la aportación de Carl Rogers ..... núm. 51, p. 7-9



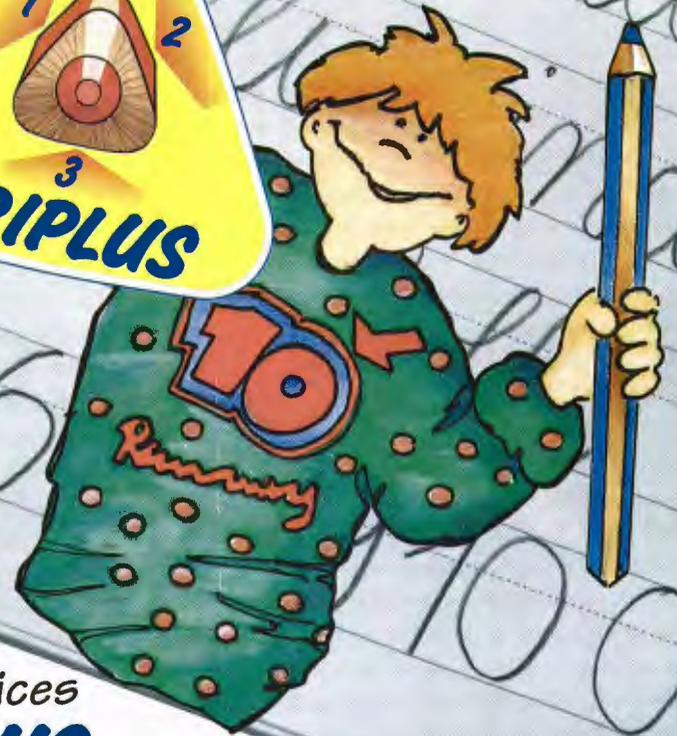
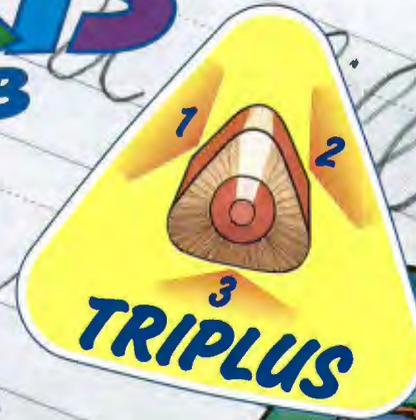
**STAEDTLER®**



Lápices triangulares Triplus,  
ergonómicos  
y pedagógicos –  
ideales para la  
iniciación a la  
escritura



**NORIS  
CLUB**



Con los lápices  
**TRIPLUS**  
es muy fácil aprender  
a escribir

**6** Dreieckige, dicke Farbstifte  
Thick triangular coloured pencils  
Crayons de couleur triangulaire  
Lápices de color gruesos y triangulares  
Matitoni colorati triangolari  
Dik, driekantig kleurpotlood



## Guías.

¿Que piensan los niños y las niñas sobre su familia?

Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

500 pta.

¿QUE PIENSAN LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE SU FAMILIA?

JAN VAN GILS

LEY ORGÁNICA 1/1996 DE PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR, DE MODIFICACIÓN PARCIAL DEL CÓDIGO CIVIL Y DE LA LEY DE ENJUICIAMIENTO CIVIL

GUÍA EXPLICATIVA

4.000 pta.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS GITANOS

JOSÉ FELIPE ABARCA ALAQUIR

ESTUDIOS

ABUSOS SEXUALES A MENORES  
Lo que recuerdan de mayores  
FÉLIX LÓPEZ

1.515 pta.

## Estudios.

La escolarización de los niños gitanos.

Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores.



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

## Prevención de abusos sexuales a menores.

- 1.- Guía para padres y madres.
- 2.- Guía para los educadores.
- 3.- Unidad didáctica para educación infantil (3-6 años).
- 4.- Unidad didáctica para educación primaria (6-12 años).
- 5.- Unidad didáctica para educación secundaria (12-18 años).

2 números misma serie  
3.500 pta.

Numero suelto o extraordinario  
2.000 pta.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

Asuntos Sociales

5

## Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- RTD.- Serie Derecho del Trabajo.
- RTS.- Serie Seguridad Social.
- RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario.
- RTE.- Serie Economía y Sociología.
- RTA.- Serie Asuntos Sociales.

10 números. Todas las Series  
17.000 pta.

Distribución y venta: MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA.

Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid.

Tel.: (91) 554 34 00 /554 78 06-Ext.: 3003. Fax: (91) 553 06 91.