

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

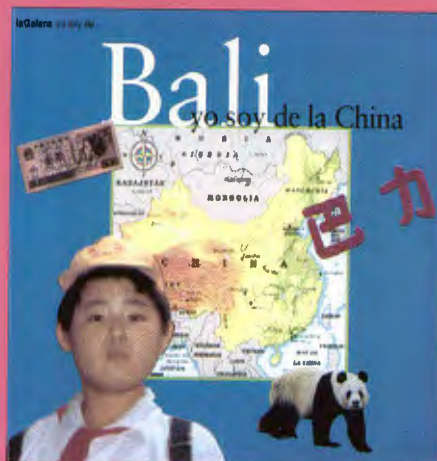
1999
58

NOVIEMBRE
DICIEMBRE

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años





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

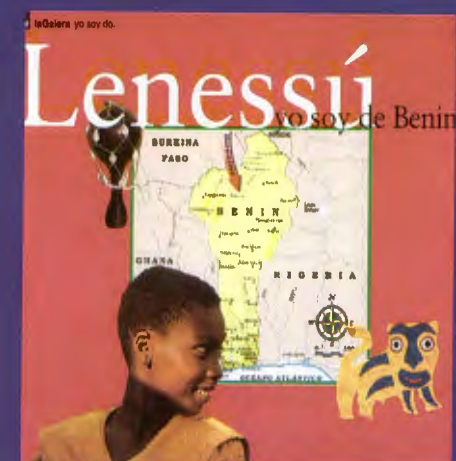
Dirección
y coordinación:

ROSEN
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
- **Lenessú**, de Benín
- **Bali**, de la China

Títulos en
preparación

- **Búxara**, de Marruecos
- **Erik**, de Noruega



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
- **Eneide**, de Guajarà-Mirim
- **Hassan**, de Melilla

¿La conocemos?

Ahora hace diez años, el 20 de noviembre de 1989, se aprobó en Nueva York, ante una amplísima representación de jefes de estado y de gobierno, la Convención de los Derechos de la Infancia. En nuestras páginas hemos hablado mucho de ello, pero quizá el décimo aniversario nos permite hacer un cierto balance.

Posiblemente, durante estos días se celebrarán actos y se emitirán informes sobre su aplicación. Se hará especial énfasis en lo que la Convención ha significado de positivo para la infancia, porque ciertamente se ha avanzado, aunque, desde nuestra

perspectiva, de forma desigual. Un desigual significativo. Hay países que han avanzado en su realidad social, como los escandinavos, con sus formas de «escuchar a los niños y niñas», que en este mismo número de *Infancia* se describen. Otros países han avanzado haciendo leyes, pero cumpliéndolas más o menos en la realidad. Hay también algunos otros que estarían alineados en la hipocresía total que genera aquello que afecta a la infancia. Han firmado la Convención y siguen ignorando su contenido, no hacen ni leyes ni acciones.

Pero sabemos que la Convención nos exige a todos, nos demanda un salto cualitativo, un cambio de concepto sobre la infancia y la manera de relacionarnos con ella.

Son dos las cuestiones que, por elementales, básicas, simples, representan o sustentan la dificultad de su aplicación:

- la consideración de la persona que es todo niño
- la exigencia de dar el paso de la protección al respeto

En este décimo aniversario, sentimos la necesidad de plantearnos metas concretas para los próximos diez años, y, desde *Infancia*, nos comprometemos a hacerlo y queremos invitaros también a trabajar en esta línea de acción, de exigencia y de autoexigencia.

Con todo, no obstante, quizá el gran reto es, todavía hoy, conocer el alcance de los contenidos de la Convención. Propongamos conocerla y darla a conocer.

Página abierta	Buenos días, ¿cómo se encuentra? Un taller de masaje	Gloria Domínguez Miguel Palacios	2 6
Educar de 0 a 6 años	La formación en una escuela de la educación Anna Freud, pionera en la educación de la primera infancia	Carla Rinaldi Hannah Fischer	8 16
Escuela 0-3	Hablemos de la adaptación	Dolors Ramos	19
Buenas ideas	El derecho a ser escuchados	Consejo de <i>in-fan-cia</i> de Madrid	22
Escuela 3-6	La noche mágica Las jirafas. Un proyecto de trabajo	Cristina Álvarez-Villamil, Marisol Arias, Eulalia García, Carmen Parra Rosa Elizburu, Arantza Etxeberria	24 28
Infancia y sociedad	Escuchar a la infancia Artistas de cuatro palmos	Ole Langsted Teresa Duran	30 33
Infancia y salud	Hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte	M. ^a Antonia Plaxats, Concepció Poch	36
Érase una vez	Llobu Rabón	Marta M. ^a Álvarez	40
Informaciones			41
Libros al alcance de los niños			42
Ojeada a revistas			43
Biblioteca			43
Índice de 1999	sumario		45

Buenos días, ¿cómo se encuentra?

El juego constituye para los niños y niñas su actividad más importante. A través de él imitan el mundo que les rodea, crean personajes y situaciones con las que se identifican fácilmente. A través del juego simbólico, imitan situaciones y actividades de la vida real desempeñando los papeles y funciones sociales que ellos conocen: mamá, médico, cocinero... Mediante los materiales de los que disponen y el lenguaje, crean y reviven una situación cotidiana que de esta forma aprenden a controlar. Aun con esa mezcla de fantasía y realidad, adelantarse al futuro y ejercitarse en la resolución de los problemas les proporciona seguridad y confianza en sí mismos.

Llegada del botiquín

Hacia varios días que habíamos encargado un botiquín de juego para

En la escuela pública Cristóbal Colón, de Valladolid, se lleva a cabo una experiencia de juego simbólico para aproximar a los niños y niñas a la calidez humana de la relación entre personal sanitario y enfermos que acuden a una consulta médica. El rincón del clínico y el rincón de farmacia sirven a este propósito.

añadir al material simbólico con el que contábamos en el rincón de la casita de la clase de tres años. Tan pronto como apareció el paquete en el aula, la tensión acumulada por la espera unido a la emoción del momento, hizo que instintivamente cada uno abandonáramos nuestra tarea y nos sentáramos en el corro para develar el secreto y la magia del paquete. Cada uno de los instrumentos fue presentado, nombrado, tocado, probado y acariciado por todos y cada uno de los niños y niñas del grupo. Fue un momento lleno de emoción

Gloria Domínguez

que despertó gran curiosidad y una importante demanda de información a la que ellos mismos trataban de dar respuesta formulando variadas y múltiples hipótesis. Su positiva actitud nos llevó a desarrollar un interesante Proyecto de Trabajo del que sólo damos cuenta en este artículo de algunos aspectos.

Todo transcurrió con emoción y alegría hasta que un niño intentó probar el fonendoscopio en el pecho de Jaime. Sin pronunciar una palabra, se escapó del corro y se echó a llorar.

La reacción nos sorprendió a todos, me acerqué a él y le pregunté: “¿Qué ocurre, Jaime?”. Siguió llorando y no me contestó, por lo que un compañero se decidió a dar su opinión sobre tan desconcertante e inesperada actitud.

L.: Ahora se cree que le van a poner otra inyección en las anginas otra vez (aca-

baban de operarlo de anginas hacía unos días y el recuerdo debió impulsarle a esta reacción).

A esta opinión se añadieron otras:

S.: Claro, ¿te hicieron daño en las anginas?

J.: Los médicos son malos, se portan mal...

P.: A mí un día me cosieron con una aguja, pero en la piel de la pierna, no en tela.

M.: Sí, son malos los médicos y las médicas, casi siempre te hacen daño de algo; pero otras veces son buenos, porque te regalan el palito de la garganta (el que usan para mirarla).

C.: Sí, y con un caracol que tienen (a veces tienen un caracol pintado).

Cada uno fue dando su opinión, con un predominio generalizado de desencanto y miedo en relación a las experiencias vividas con sus sanitarios respectivos.

Reflexiones

Las ideas ofrecidas por el grupo, y de una manera especial la actitud de Jaime, me llevó a una reflexión pausada y atenta. Llegué a la conclusión de que, dada la cotidianidad de algunos hechos como éste, nos parecen tan naturales y habituales, que nos pasan desapercibidos, no les prestamos la atención que se merecen, a pesar de lo que defendemos teóricamente: centrar nuestra atención en aquello que conforma la vida cotidiana de los niños. Como todo en esta vida, cada cosa tiene su tiempo y su lugar, y en este caso había llegado el momento de reflexionar sobre la relación entre los más pequeños y el personal sanitario, y sobre la forma de aliviar, en la medida de lo posible, estos muchos encuentros pero pocas relaciones gratas.

Sin gran esfuerzo pude asociar este percance a otras situaciones similares y otras tantas expresiones de sus madres relacionadas con este tema. Es muy frecuente oír frases como éstas: «Ver una bata blanca es echarse a llorar», «No ha dormido nada porque sabía que teníamos que ir al médico hoy», «Devolvió todo el desayuno pensando que íbamos a ir al clínico», «Nos costó a su padre y a mí meterlo en la consulta»... Dentro de la consideración normal del mie-

do a las visitas médicas, pensé que el favorecer la relación entre las dos partes a través del juego simbólico, tal vez podría desvanecer estos miedos iniciales.

Rincón del clínico

Pensé en la posibilidad de crear un rincón donde se pudieran representar roles distintos respecto a todos los implicados en este tema de la salud y favorecer así las relaciones entre ambos. Jugar a ser médicos, enfermeras, papás y mamás, e interactuar de manera lúdica, nos podía llevar a cierta familiaridad y empatía, a la vez que podríamos expresar nuestros sentimientos, miedos e inquietudes con cierta naturalidad, y así liberarnos de ellos.

Con estas miras, propuse al grupo reestructurar la clase y ambientar un nuevo espacio, al que pondríamos consensuadamente el nombre de *clínico*.

Además del material del que se componía el botiquín, aportamos una bata blanca con el logotipo del INSA-LUD, que una mamá imprimió en el bolso, tal como aparece en contextos reales. Un álbum con el nombre y foto de las medicinas que ellos usan habitualmente completaba el material del rincón, así como unas hojas de tamaño mediano para hacer recetas. En ellas los propios niños y niñas, en su

rol de médicos, escribirían el nombre de los medicamentos e imprimirían su firma como en las propias consultas médicas. Su mamá y papá acompañarían al niño o niña y se situarían directamente en la consulta para adoptar sus respectivos roles.

Previamente nos reunimos con las familias para informarles de la nueva decisión y de la importancia de su colaboración. En principio nos serían útiles los envases de las medicinas que usan habitualmente, con el fin de constituir el material del rincón del clínico. A su vez, los usaríamos para fotocopiarlos y pegarlos en un álbum, y conformar así un vademecum gráfico, útil instrumento de consulta para el médico.

¿Qué hacemos en el rincón del clínico?

Los encuentros en el rincón comienzan con el saludo amable y educado por ambas partes. El resto del tiempo se centra en una conversación sobre la actividad típicamente clínica, médica, interrumpida a veces por alguna visita inesperada de otro niño o niña que irrumpe en el rincón con el deseo de participar. Estas consultas incluyen diálogos, exploración, diagnósticos verbales y actividades diversas: curar, vendar, auscultar, poner el termómetro, tomar la tensión, recetar, etc. A diferencia de lo que ocurre en la vida real, aquí los roles se alternan con frecuencia y la que en un momento



determinado era médica, ahora abandona la bata y el sillón para representar el papel de enfermo o madre. Incluso en una misma sesión desempeñan varios roles alternativamente. Veamos la conversación transcrita de Sandra, que acude con su hijo Luis al médico porque le duele la garganta. Mamá Sandra, con el niño de la mano, entra en la consulta:

Mamá: Buenas tardes.

Médica: Buenas tardes, ¿qué le ocurre a Luis?

Niño: Me duele aquí, en la garganta.

Mamá: Y ha devuelto mucho: esta noche, tres o cuatro veces.

Médica: A ver, abre la boca y dí "aaa...". Y en la cara, ¿qué tiene?

Mamá: Una herida que se *hació* en el triciclo.

Niño: Es que me empujó Juan en el recreo.

Médica: Te lo voy a curar, ¡eh!, pero no te echo alcohol, pica, pero ensequida se quita. La mercromina no duele ni el esparadrapo.

Siguen dialogando mientras abre, cierra, corta, limpia y coloca todo el material empleado para la cura. Al final le receta *motoso!*, un jarabe para la garganta, y le aconseja que a la semana vuelva para ver cómo se encuentra.

Además de estas actividades simbólicas, nos pareció que, para completar la experiencia, sería conve-

niente la presencia real en el aula de un médico o enfermera, ya que podría contribuir en buena medida a conseguir nuestros propósitos. Su presencia física en el aula, el contacto directo con los niños, hablar, comentar, preguntar, dialogar sobre asuntos propios de su profesión, podía dar otra imagen distinta de la que habitualmente tienen los más pequeños sobre este colectivo sanitario. La visita tendría en principio un objetivo fundamental: tomar consciencia de que los sanitarios son personas como los demás, que nos quieren y nos ayudan. Lo único que pretenden es curarnos, aunque para ello a veces tengan que causar inevitablemente algún daño. Pueden ser familiares nuestros, como en este caso la tía de Sara, y son personas agradables, trabajadoras, educadas, amables y cariñosas.

El que mantenga una relación fluida y de diálogo con el grupo como una persona normal, cariñosa y atenta que contesta a sus preguntas, que cuenta anécdotas y chistes, que les escucha y acaricia, es una señal inequívoca del carácter humano del sanitario. A su vez, esa misma persona nos enseña el uso y funciones de algunos instrumentos médicos. En definitiva lo que pretendíamos era conciliar esos dos rasgos aparentemente incompatibles para nuestros niños:

su labor como eficiente enfermera y su talante de persona amable y cariñosa.

Visita de Nieves, enfermera

Consulté a las familias si tenían alguna amistad o familiar que pudiera y aceptara asistir al aula con el fin antes descrito. Tuvimos suerte, porque una niña tenía una tía enfermera trabajando en el Hospital Clínico y aceptó de buen grado la invitación.

Me puse en contacto con Nieves, éste era su nombre, y con una breve explicación captó rápidamente la idea y el motivo de nuestra solicitud. Muy interesada en el tema, preparó minuciosamente la sesión, así como el ma-

terial que quería mostrar. Apareció una mañana a primera hora cargada de material y mucha ilusión. De sus dos maletines salía de todo: vendas, esparadrapo, tensímetro, pomadas y pastillas de uso habitual, jeringuillas, hebatine, algodón, pinzas, alcohol, agua oxigenada, etc.

Explicaba el uso de cada elemento y, en el caso de algunos, como el gorro, zapatillas, goteo..., lo hacía de forma práctica con algunos niños y niñas que se ofrecían. Insistió mucho sobre la prevención y la importancia de cuidarse: "ponerse abrigo cuando hace frío, no mojarse los pies, no tomar muchos helados o hacerlo despacito, comer de todo lo que nos den papá y mamá, tomar mucha leche. Con estos



y otros cuidados que papá y mamá y la *señ* nos enseñan, es más difícil ponerse enfermos, pero, si esto ocurre, tenemos que ir al médico o médica y no pasa nada. Siempre procuran no hacernos un poquito y no es porque seamos malos, es que tratan de curarnos y no es posible hacerlo de otro modo. Si os estáis quietos, lo hará mejor y con menos daño". Estas fueron algunas de las preguntas que hicieron a Nieves: ¿Para qué se usa el fonendoscopio?, ¿Por qué te pones gorro para operar?, ¿Cómo se hace para operar el corazón?, ¿Te da miedo operar?, ¿Qué tienes en tu botiquín?, ¿Para qué son las tijeras redondas?, ¿Haces daño cuando operas?...



Entre explicaciones, preguntas y respuestas, pasamos una velada muy agradable en la que, a pesar de extenderse más de una hora, Nieves supo mantener la atención sobre el grupo.

Después de esta visita tan agradable despedimos a Nieves con unos besos soplados en la mano, le dimos las gracias y una niña la dibujó en el encerado y puso su nombre con mi ayuda. Al día siguiente le escribimos una carta y, con nuestros ahorros, le compramos, en señal de agradecimiento, un regalo muy dulce, tal como se merecía.

Farmacia

Para completar el proceso, pareció oportuno crear el rincón de farmacia.

También las medicinas forman parte de ese miedo habitual y del rechazo frecuente entre los más pequeños.

Utilizamos los envases vacíos de las medicinas que habían aportado para el rincón del clínico. Se plastificaron para asegurar su duración y las colocamos en unos cuencos. A su vez se confeccionó un álbum igual que el del rincón del clínico, pero a éste le añadimos al lado de cada dibujo su precio correspondiente. Los envases, como es lógico, se corresponden con los dibujos de los álbumes.

Al finalizar la consulta médica, con la receta en la mano y el bolso colgado en el hombro, los enfermos se dirigen a la farmacia para solicitar a la farmacéutica o farmacéutico el medicamento que se le ha prescrito y que figura en la receta.

La medicina se busca en los cuencos, para pasar después a la localización del precio en el álbum y ser abonado religiosamente según lo estipulado.

Antes de la despedida, el vendedor o vendedora explica cómo han de usarlo y la periodicidad del mismo. Paco (que hace de enfermo) y María (que hace de mamá) le dan las gracias y se aseguran de poder volver en el caso de olvidar cómo utilizar el medicamento:

María: ¡Ah!, que no nos has dicho cuándo tiene que tomar el jarabe.

Farmacéutica: Una cuchara por la mañana, otra por la comida y otra por la noche.

María: Gracias.

(Se van a la casita, la mamá manda sentar al niño mientras le prepara un huevo cocido para la cena.)

María: Vamos a tomar el jarabe pronto, espera que lo abra y lo eche en la cuchara. Si lo tomas todos los días, te curas y ya no te duele la garganta, ya verás.

(El niño muy obediente, cumple al pie de la letra las normas que cariñosamente le da su mamá).

Resultados

Nunca sabremos la incidencia de esta experiencia en la relación más o menos positiva con el personal sanitario, ya que las situaciones son siempre distintas y difícilmente mensurables.

Confío en que mantendrán un grato recuerdo. Y es de esperar que, de alguna manera, esta familiaridad con estas personas e instrumentos y medicamentos haga un poco más llevadera esta relación que, de por sí, tanto para los niños y niñas, como para adultos, por razones obvias, nos resulta en general a todos tan poco grata. ■

Un taller de masaje

Nuestra escuela acoge unos ochenta pequeños, entre ellos algunos de integración y otros que vienen a través del Centro de Acogida de Cáritas y que pertenecen a familias marginales de etnia gitana de los extrarradios de Murcia capital. El barrio donde se encuentra ubicado tiene un nivel socioeconómico más bien bajo, con numerosas familias que presentan una renta bastante baja y escasez de medios, aunque también empieza a crecer el porcentaje de familias de clase media, pues el barrio se encuentra enclavado en una zona de expansión de servicios.

En nuestra cultura occidental hemos dejado a un lado nuestros sentidos, especialmente el del tacto, llegando incluso a considerarlo como algo tabú. El contacto corporal no está bien visto fuera de ciertas normas y conductas. Con el nacimiento a la vida se produce una fuerte ruptura, la criatura pasa de un mundo se-

Con un taller de masaje en el Centro de Educación Infantil Los Rosales, del Palmar, Murcia, se perseguía que los pequeños superaran nerviosismos y agresividades, experimentando nuevas sensaciones a través del contacto corporal, como algo natural, como fuente de cariño. Una comunicación sin palabras, para adquirir seguridad y confianza.

guro a un mundo hostil; a medida que va creciendo, van apareciendo los miedos, las inseguridades, el sentirse sólo, desprotegido. Estas consideraciones nos llevaron a organizar y desarrollar un taller en donde intentar que, a través del masaje, los niños y niñas superaran agresividades y nerviosismos, a que experimentarían nuevas sensaciones, considerando el contacto corporal como algo natural, placentero, como fuente de cariño, de confianza y de seguridad. El masaje como una comunicación sin palabras, donde los sentimientos y

Miguel Palacios

emociones van y vienen, mensajes táctiles que le digan al pequeño: “tranquilo, aquí estoy, a tu lado, no temas”, y le devuelvan el equilibrio perdido.

Decidimos llevar a cabo al principio el taller con el grupo de 3 y 4 años, junto con sus padres y madres, y si la experiencia resultaba positiva, trasladarla al resto de las edades que acogemos en nuestra escuela (0-3 años).

Nos planteamos como objetivos:

- Tener una imagen ajustada y positiva de uno mismo, identificando características y cualidades personales.
- Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas, adecuadas a las diversas actividades de la vida cotidiana.
- Adquirir la coordinación y el control dinámico general del

propio cuerpo para la ejecución de tareas de la vida cotidiana y de actividades de juego; y comenzar a expresar los sentimientos y emociones.

- Relacionarse con los adultos y con los iguales, participando en las actividades habituales del entorno, y aprendiendo a considerar a los otros y a la diversidad como un elemento enriquecedor.

Comenzamos reuniendo a los padres y madres del aula de 3-4 años, para explicarles en qué iba a consistir el taller, qué objetivos perseguíamos y qué beneficios pensábamos que podrían obtenerse con su realización.

Después de esta reunión nos volvimos a ver en dos nuevas sesiones, en donde se les entregó unas hojas donde aparecían, de manera muy gráfica, las principales técnicas y



movimientos para realizar un buen masaje de relajación, y en donde se les enseñó de manera práctica cómo aplicarlas. Estas consistían básicamente en: pases de calentamiento, presiones, amasamientos, palmoteos, vibraciones, etc., todas ellas aplicadas de manera muy suave, para buscar sensaciones placenteras y relajantes.

Paralelamente a esta labor con los padres, comenzamos a motivar a los niños/as por medio de un cuento *El Árbol de las cosquillas* (editorial Alameda), en donde se desarrolla la historia de un árbol solitario, situado en medio de una plaza de una gran ciudad, que empieza a languidecer fruto de los muchos ruidos y humos que le rodean cada día. Ante el anuncio de que va a ser cortado por los jardineros, los animalitos que viven en él deciden reanimarlo y devolverle la alegría haciéndole cosquillas.

Dramatizamos este cuento en el aula: unos niños se convirtieron en árboles y otros en arañas, gusanos, pájaros, etc.

Estos últimos, utilizando las manos e imitando los movimientos de los animales, provocaban cosquillas y caricias en los compañeros que hacían de árboles, quienes comenzaban a mover los brazos imitando las ramas.

Desarrollo del taller

Preparamos el espacio colocando jarrapas en el suelo. Encima de ellas colocamos grupos de dos colchonetas, una para que se tumbe el pequeño y otra para el adulto, que se coloca de rodillas y que debe encontrarse cómodo para dar el masaje.

Bajamos las persianas y dejamos el aula en penumbra. Junto a la colchoneta, colocamos una sábana, aceite corporal infantil y una toalla, y ponemos música para que ayude a la relajación.

Mientras preparamos todo el material, los niños permanecen en el patio jugando y entran a la sesión de masaje en dos tandas. Cada una de ellas dura unos 20 minutos. Primero ayudamos a que el pequeño se desnude, a quien colocamos primeramente boca abajo, en una postura relajada. Nos quitamos de las manos anillos, pulseras y relojes. Tapamos con la sábana las partes del cuerpo que no vamos a masajear en ese momento, y calentamos nuestras manos frotándolas antes de comenzar a masajear.

Estamos atentos durante la sesión a cualquier señal por parte del pequeño que nos indique que no se encuentra a gusto, ya sea porque tiene muchas cosquillas o porque siente algún tipo de molestia. Se masajean las zonas de la espalda, piernas, pecho, vientre y

brazos. Durante la sesión se intenta no hablar, aunque puede hacerse en un tono bajo para conocer las sensaciones que percibe el pequeño.

Se intenta a lo largo de todos los días de taller que los niños pasen por cada uno de los padres que participa en el taller.

En las últimas sesiones son los niños los que se dan masajes, bajo la supervisión y ayuda de un adulto para cada dos niños.

Las sesiones son un día a la semana, a lo largo de dos meses. Duran una hora y quince minutos, más o menos.

Si tenemos en cuenta que en el grupo hay 20 pequeños, hay que resaltar que la participación de los padres alcanzó un nivel muy alto, ya que asistieron a cada sesión una media de 12 padres/madres, mostrando un interés y una actitud muy positiva.

Los niños, a excepción de uno que no quiso participar en el taller, se peleaban por ser de los primeros, ya que se realizaban dos tandas de masaje en cada una de las sesiones.

El ambiente fue muy tranquilo y relajado, los niños respondieron completamente a las pautas marcadas, no planteando ningún tipo de problema a la hora de que fuera otro padre y no el suyo el que le diera el masaje, aunque el suyo estuviera presente en el aula. En alguna sesión hubo alguno que otro que se durmió, a pesar de ha-

ber dormido con anterioridad la siesta en la escuela. En las sesiones en que ellos se daban el masaje mostraron mucha pericia y habilidad, aplicando los movimientos que se les indicaba con gran soltura y buen ritmo.

Paralelamente, a lo largo de la semana, desarrollamos aquellos contenidos referidos a progresar en las habilidades manipulativas, en el desarrollo motor y en la adquisición del esquema corporal. Por medio de la plástica recreamos, a base de *collages*, los personajes del cuento, utilizando todo tipo de materiales, estructurados y de recuperación, y los colocamos en las paredes.

El taller ha propiciado también una buena relación entre los padres, ya que en los minutos anteriores a cada sesión, intercambiaban experiencias y problemas relacionados con sus hijos. Al final del taller, entregamos a los padres que habían participado un diploma de haber realizado con sus hijos "un trabajo sensible". ■

Bibliografía

- CORDERO, M. (1992): *El Árbol de las Cosquillas*, Madrid, Editorial Alameda.
- DOWNING, G. (1987): *El Libro del Masaje*, Barcelona, Ediciones Urano.
- Especial Monográfico (1989): *El Libro del Masaje*, Barcelona, Integral Ediciones.
- WALKER, P. (1988): *El Masaje de los niños*, Barcelona, Integral Ediciones.

La formación en una escuela de la educación

La formación para el cambio, la formación como cambio, no se plantea según la idea de «modelado», sino como un proceso permanente. Esta cualidad lo impregna todo. La escuela debe tenerla, y debe concedérsela a todos. En la escuela de la educación se transmiten, se debaten y se crean valores.

Carla Rinaldi

Titulo este artículo «La formación en una escuela de la educación» porque me parece esencial recuperar el fondo, el sentido más general de la actividad que nos disponemos a compartir y vivir. Así pues, resulta esencial dejar claro, una vez más, que nuestras escuelas son lugares educativos, de educación.

Es una definición que pertenece a nuestra historia y a nuestra identidad, y que me parece importante recordar y destacar, sobre todo después del debate que ha tenido lugar hace poco en torno a la reforma que se plantea el gobierno italiano.

La palabra *educación* había desaparecido; en su lugar, aparecía únicamente el término *formación*. ¿Las razones? Dificiles de saber.

Se puede suponer que se decidió utilizar el término *formación* por ser el más capaz de recoger los aspectos subjetivos, autoconstructivos; o quizás

proceso escolar.

O acaso porque la palabra *formación* parece más neutra, más distanciada respecto a la problemática de la educación, respecto a la cuestión de los valores, tema candente y urgente en nuestra época.

En resumen, el individuo se forma para después orientarse, y escoger los valores que sustentarán sus relaciones y sus vínculos con la comunidad en la que vive.

El debate, que ha sido muy interesante, ha concluido con la redacción actual del texto, en el que aparecen mucho más el término *educación* y los conceptos con él relacionados.

Mi deseo personal es que el debate continúe, pero, sobre todo, que la concepción expresada por

porque se halla más vinculado —dicen otros— a la formación profesional, objetivo importantísimo, pero ciertamente no el único objetivo del

el término *educación* permanezca fuertemente ligada al concepto y la identidad de la escuela.

No estoy —no estamos— a favor de la escuela de la instrucción, ni de la escuela de la formación, sino de la escuela de la educación. ¿Qué significa eso? Que para nosotros la escuela es un lugar donde, ante todo, se transmiten, se debaten y se crean valores.

El término *educación* se halla, pues, estrechamente vinculado al término *valor*, ya que educar es también —y, en algunos aspectos, en primer lugar— educar los valores intrínsecos a toda persona y a toda cultura, para hacer que afloren, que se hagan visibles, conscientes y compartidos.

¿Qué es un valor? Se trata de un término claramente polisémico, uno de los más polisémicos, igual que los términos *educación*, *formación* y *subjetividad*, que son contextuales, definibles sólo en relación al contexto cultural, político e histórico.

Una primera consideración es que el término *valor* parece que no proviene del ámbito filosófico,

sino, más bien, del económico y cultural. Una posible definición es ésta: «los valores son los ideales a que aspira el hombre en su vida», que le sirven de referencia en sus juicios y en su conducta, y a los que conforma (o no) sus relaciones con el grupo social de referencia (comunidad, sociedad, cultura). Los valores definen las culturas y forman parte de los fundamentos de la sociedad. Otros definen los valores como aquello que hace al hombre más hombre.

Se trata de definiciones hermosas, intuitivamente hermosas. Pero ¿qué es, o quién es, un hombre más hombre? Esto presupone otra pregunta, más fundamental: «¿quién es un hombre?». Es una pregunta con la que estamos familiarizados, puesto que la situamos como fundamento de nuestra acción pedagógica (aunque con una modificación sustancial) cuando nos preguntamos: «¿qué imagen de hombre y de niño tenemos?».

Los valores son, pues, relativos y correlativos a la cultura a la que se pertenece: la determinan, y son determinados por ella. Esta aparente digresión resulta, en realidad, fundamental para cualquier

institución que pretenda definirse como educativa; y, ciertamente, cuando a lo largo del año hablemos de evaluación, la cuestión de los valores volverá a ser objeto de reflexión y de discusión.

Hoy quisiera llamar vuestra atención sobre algunos de los valores que han estructurado nuestra experiencia, pero que también han sido expresados y renovados por ella.

El valor de la subjetividad como totalidad e integridad (valor holístico)

He escogido estos dos términos entre muchos pares posibles (como *persona e individuo*) porque me parece que muestran mejor que los otros los aspectos de correlación y de reflexión que constituyen el sujeto. Éste es, pues, una construcción (autoconstrucción y socioconstrucción) que se define en un contexto y en una cultura.

Los estudios más recientes sobre el cerebro han mostrado —de una manera que podríamos calificar de poco ruidosa— la unicidad e irrepetibilidad de cada individuo y de su construcción como sujeto; sabemos mucho sobre su definición en relación con el contexto ambiental y sobre la fuerte influencia de la cualidad interactiva en el destino de cada uno de nosotros (en particular, durante los primeros años de vida).

Las implicaciones de orden metodológico de este valor se pueden reconocer en nuestras estrategias cotidianas: desde la observación/documentación hasta el trabajo en pequeños grupos o la

organización del espacio en la construcción de minitalleres, etc.

Pero quisiera mostrar también el alcance de este valor de la subjetividad tal como lo hemos descrito.

En mi opinión, la relación entre subjetividad e intersubjetividad resulta fundamental, no sólo en el plano cognitivo (y psicopedagógico), sino también, y sobre todo, en el político y el cultural.

Me parece fundamental para nuestro propio futuro como humanidad: la relación entre el individuo y el otro, entre el yo y el otro, es una cuestión clave, a mi entender, para nuestro futuro.

Elegir si mi construcción de sujeto es independiente de los otros, como planteaba Piaget, o bien si, siguiendo a Vigotski, es con los otros y mediante los otros, no equivale únicamente a resolver esta antigua discusión, sino a optar entre imágenes o ideas distintas de persona y de humanidad.

Es una cuestión de opciones políticas y económicas, que pueden influir en todo el sistema escolar, pero también en el social.

Se trata de temas en los que uno descubre hasta qué punto las ciencias —y, en primer lugar, la pedagogía— no son neutrales, sino partidarias, están «a favor de...».

Y la nuestra —ya lo sabéis— es una pedagogía que está a favor, que es partidaria, de ciertos valores.

Este valor de la subjetividad, con las correspondientes afirmaciones sobre el carácter único e irrepetible de cada individuo, se halla estrechamente relacionado con el valor de la diferencia: de sexo, raza, cultura, religión... Diferencia porque somos individuos, porque todos somos distintos.

Pero la diferencia en sí misma no es un valor; puede llegar a serlo si logramos crear un contexto, una cultura, una estrategia, una escuela de las diferencias.





La diferencia es enojosa; cansa. Te propone la alteridad, pero también lo extraño. A veces resulta dolorosa; y siempre incómoda. Nos sentimos más atraídos por la igualdad, por lo que nos hace iguales.

Pero éste es el gran riesgo; y por ello los interrogantes que se plantean tienen un enorme alcance:

- ¿Qué hacemos con las diferencias?
- ¿Cómo se pueden evitar los grandes riesgos de la homogeneización (homologación)?
- ¿Todas las diferencias son aceptables? Si no, ¿cuáles lo son?
- ¿Y cuál es la finalidad de un proyecto educativo que pretenda acoger las diferencias? ¿Homologarlas?
- ¿Qué concepto de igualdad estamos elaborando?
- ¿La finalidad es hacer a todos iguales, o dar a todo el mundo la oportunidad de desarrollar, interactuando con los demás, la propia subjetividad —y, por tanto, la propia diferencia—, integrada por elementos comunes y por aspectos —elementos— distintos?

Se trata de un asunto de gran importancia pedagógica y política. Es un riesgo que estamos corriendo, no sólo como experiencia educativa, sino también como cultura occidental que se está abriendo a fenómenos migratorios masivos (migración de hombres, razas, culturas, religiones...).

La globalización, favorecida por los extraordinarios sistemas de comunicación actuales (Internet, televisión, etc.), puede generar un fenómeno de homologación masiva y favorecer la construcción de estereotipos culturales; no interferir en este sentido es el daño que las escuelas pueden producir, favoreciendo una «cultura de la normalidad», acogiendo la necesidad de «normalidad» —es decir, de «norma»— que flota en el aire.

La única perspectiva que, a mi entender, puede hacer de la diferencia un valor es la de la integración. Pero, ¡cuidado!: integración; no integrismo.

No se puede aspirar a una unidad armónica, que, a fin de cuentas, con frecuencia supone una voluntad dominante, que pretende imponer una visión única, un pensamiento único, una homogeneidad sin dudas ni pérdidas.

La integración se basa en la multiplicidad, y no puede pretender encontrarse con una sola realidad, sin los contrastes y las contradicciones que están presentes en ella, integrada como está por diversas visiones.

El riesgo que corremos, incluso en Italia, proviene de los integrismos y los fundamentalismos.

En parte instintivamente, y sin un esfuerzo educativo, se nos lleva a reconocer al otro como distinto de nosotros; pero muy pronto (en relación,

sobre todo, con ciertas alteridades «más otras», más extrañas) elaboramos el concepto de que se trata de un otro «menos otro».

Y este comportamiento se puede disparar en nosotros, en cada uno de nosotros, incluso en quien permanece «fuera de toda sospecha».

En efecto, la palabra *integración* es polisémica, y, con frecuencia, en el uso cotidiano puede tener un significado muy parecido al del término *conformismo*; como, por ejemplo, hacer que todos los niños hagan lo mismo por un principio (valor) de igualdad...

Para educarnos, debemos comprender las diferencias y no hemos de albergar la pretensión de suprimirlas. Esto significa entrar con delicadeza en las historias y en la historia de cada uno.

Hay que escucharlas (pedagogía de la escucha), pero también escuchar y aceptar nuestro cambio, lo que ha generado la relación, o, mejor, la interacción.

Eso significa renunciar a las verdades que se proponen como absolutas, buscar la duda y potenciar la negociación como estrategia de lo posible.

Significa —o, mejor, podría significar— que se nos ofrecen mayores posibilidades de cambio sin sentirnos disgregados por ello.

En esta definición del valor de la diferencia, adquiere una concepción más rica y contemporánea el valor de la participación, o, mejor dicho, la participación como valor.

Lo hemos dicho siempre: la participación, el hecho de sentirse parte y participe, no se debe reducir únicamente a las familias (un proceso, con todo, fundamental), sino que constituye un valor y una cualidad de toda la escuela, y se deben proporcionar los espacios, los lenguajes y —de modo más global— las organizaciones y las estrategias que la hagan posible (tal como ha ocurrido y ocurre en nuestra experiencia).

Se deben definir las finalidades educativas y pedagógicas; pero, al mismo tiempo, la participación requiere cierta indefinición y espacios de posibilidades.

Estas reflexiones nos llevan a comentar otro valor que nos pertenece, el de la democracia, que se expresa ya en el concepto de participación.

Una vez más, el vínculo entre el sujeto y la comunidad en la que vive se puede regular y orientar de manera que se potencien los protagonismos o las delegaciones. Es el debate por el que atraviesa Italia, y todos nosotros.

Haré sólo una breve alusión, para no olvidar nunca cómo la escuela se halla estrechamente vinculada a la sociedad en la que vive: la cuestión es todavía, una vez más, si la escuela se limita a transmitir cultura, o si puede ser —como pretendemos nosotros— un lugar de construcción de cultura y de democracia activa.

Quisiera también citar un valor —entre muchos otros— que, a mi entender, resulta discutible si se puede calificar como tal, pero que creo que resulta fundamental para nosotros, y en algunos aspectos constituye la base de nuestra experiencia: el valor del aprendizaje.

El aprendizaje es, y puede ser, un valor si se admite que —decidido por cada sujeto en tiempos



y maneras no programables— constituye un «lugar de relación» que hace reflexionar sobre la educación y provoca la búsqueda de nuevos caminos en la educación y la formación.

Significa orientarse, y acoger, en la práctica de la relación educativa, la complejidad, el carácter conflictivo e imprevisible del aprendizaje humano, en cualquier lugar en el que se desarrolle, dentro y fuera de los contextos institucionales que se ocupan de la formación y la educación.

Hoy, toda la escuela italiana —con fatigas, contradicciones y muchos riesgos— está implicada en este proceso evolutivo, que va de una escuela de la enseñanza a una escuela del aprendizaje.

El aprendizaje es el surgimiento de algo que antes no existía; es una búsqueda de uno mismo, del otro, de los otros que se encuentran en torno a



un tema determinado. El hecho de educar se modifica en relación con el aprendizaje. Tiene que ver con el hecho de situarse ante el mundo, crear un acontecimiento, vivir la situación. Tiene que ver con el hecho de educarse.

En efecto, quien participa en un proceso educativo pone en juego su propio crecimiento, y lo hace sobre la base de sus propias expectativas y de su propio proyecto. Existe una interacción relacional entre quien educa y quien es educado, entre quien aprende y quien enseña. Ésta implica participación, compasión, emoción. Implica estética.

Tal como afirmaba Bateson, existe una relación estética: la estética como cualidad del conocimiento (la estética como valor). Y podríamos continuar: valor del cambio, del devenir, etc.

Y también podríamos hablar del valor del juego, de la diversión, de las emociones, de los sentimien-

tos, reconocidos como elementos esenciales para cualquier proceso cognoscitivo y educativo. El conocimiento se convierte, entonces, en valor, por su fuerza a la hora de provocar la síntesis del individuo y su contexto, en el seno de una relación afectuosa, emotiva, curiosa, irónica, entre quien aprende y lo que se aprende. El acto cognoscitivo se convierte, para cada uno de nosotros, en un acto creativo, que comporta asunción de responsabilidades, autonomía y libertad.

El conocimiento, o —mejor dicho— el saber subjetivo, se transforma en responsabilidades individuales, que, para realizarse, tienen necesidad de optimismo y de futuro.

Pero, entonces, ¿qué es para nosotros la formación?

Es aprender: nuestro oficio consiste en aprender, porque hacemos de maestros. Consiste en

estar lejos del equilibrio; de lo que ya se halla establecido, preconstituido; de lo que es cierto.

Es estar cerca de la trama integrada por los objetos y los pensamientos, por el hacer y el reflexionar, por la teoría y la práctica, por las emociones y los conocimientos.

Acaso el único camino sea buscar, sin hallarlo jamás, el equilibrio entre las reglas, los vínculos (algunos de ellos indispensables), y la emoción, la pasión del conocimiento.

Se trata de una formación para nosotros y para los niños que rechaza la idea de formación como «modelado», como cambio de estado, como el paso de una «manera de ser» a otra.

Esta formación aspira a pensar y actuar en referencia al devenir, al cambio. Se concibe como una actividad, un proceso permanente, una cualidad que lo impregna todo y que la institución de la escuela debe tener y conceder a todos.

Es formación para el cambio, formación como cambio.

Requiere un esfuerzo unánime, participado, consciente de las ataduras y limitaciones propias de la institución.

Limitaciones horarias, de espacio, de recursos, en un esfuerzo que no delega en los demás lo que es propio de la formación, que es, ante todo, autoformación y formación en grupo.

Por esta razón, la institución emerge como lugar privilegiado de la formación; no único,

sino privilegiado. Ha de superar el conflicto entre expectativas de pertenencia (sentido de pertenencia) y exigencias de autonomía, autoafirmación que vive cada uno de nosotros.

Estas dos actitudes, aparentemente contradictorias y ambiguas, pueden resultar extremadamente constructivas y generadoras; la formación (el auto-reciclaje semanal) puede ser un lugar donde el otro se propone como oportunidad y como amenaza, pero también donde pueden surgir como resultado la negociación y la cooperación.

Por eso, también los lugares privilegiados de la formación se deben concretar en las escuelas o en la autoformación. No como «lugares» en donde se relata a los demás lo que se ha aprendido, sino como espacios en donde se reflexiona sobre lo que ha ocurrido en el interior (y en el exterior) de la escuela, para autoevaluar y evaluar la calidad y la cantidad de las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos a los niños, a nosotros mismos y a las familias (oportunidades de aprender y de compartir los valores).

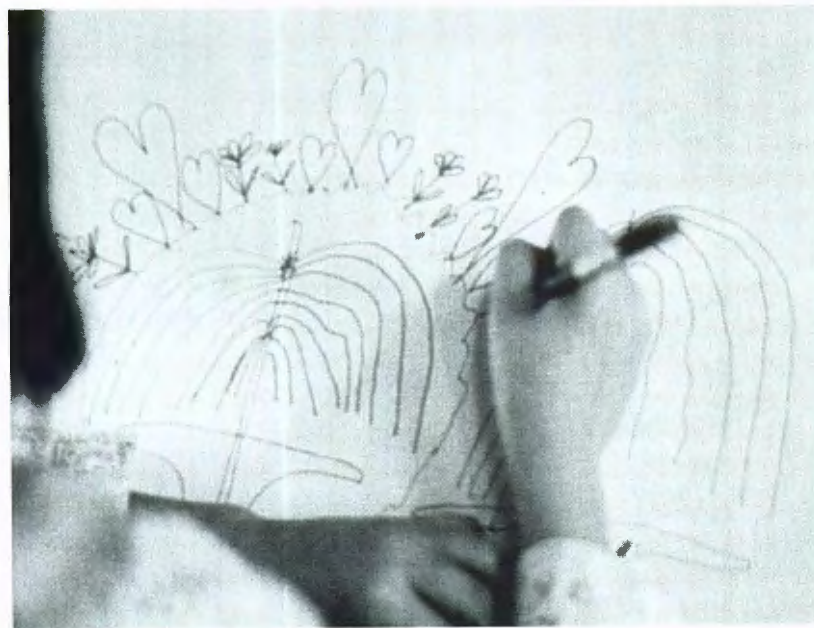
Una vez más, entre estos dos lugares de formación se requiere el máximo de reciprocidad y de sinergia.

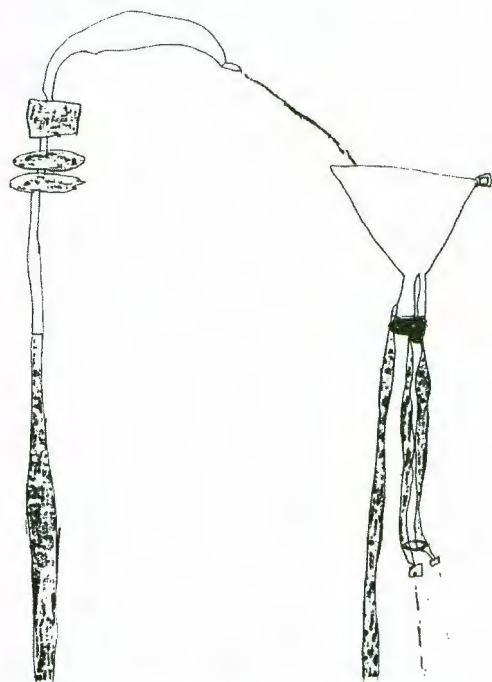
Finalmente, debo destacar dos cosas: las temáticas abordadas y el marco de referencia cultural.

Las temáticas abordadas

Me parecen pertinentes y congruentes con todo lo expuesto hasta ahora:

- El acto de proyectar, o —mejor— el pensamiento proyectivo, es quizás el tema que absorbe la mayor energía y los mayores esfuerzos. Me parece justo. La adquisición de esta modalidad





de pensamiento y acción resulta extremadamente compleja porque la proyección, el pensamiento proyectivo, requiere un cambio total de perspectiva y de lógica: de la enseñanza se pasa al aprendizaje; o, mejor dicho, la enseñanza pasa por el aprendizaje. Se trata de un procedimiento que comporta una gran fatiga, que no admite atajos y que requiere tiempos de acción y de reflexión individual o colectiva.

- La acción, o —mejor— el hacer reflexivo (taller o grupo de trabajo), es importante porque queremos potenciar —y no por casualidad— la relación entre mano y mente, para el niño y para el hombre. En efecto, en un momento de expansión de las «relaciones digitales» nos parece esencial dar importancia también a la mano, al cuerpo en toda su integridad, y a una aproximación holística a la educación.
- La participación, tal como la hemos descrito antes, se concreta en diversas ocasiones: ya sea cuando se trata el tema específico de la participación de los padres, o cuando se reflexiona sobre las temáticas ofrecidas por los encuentros sobre educación religiosa, propuesta como dimensión humana y dimensión de posibles diálogos y colaboraciones. El debate sobre las religiones resulta de gran importancia para afrontar nuestras posibilidades reales de diálogo y de convivencia.

El marco de referencia cultural

¿En favor de qué cultura, para qué cultura, estamos trabajando? Se trata de una pregunta fundamental para todos, particularmente para quien trabaja en el ámbito educativo.



- ¿Dónde está el futuro?
- ¿Dónde se halla la novedad, lo nuevo?
- ¿Qué futuro podemos construir todos juntos?

Nos encontramos —ya lo hemos dicho— en una fase de creciente globalización, inundados de información, informados de los acontecimientos planetarios en tiempo real; espectadores, más que autores, de una revolución técnico-científica extraordinaria que está cambiando la calidad de las relaciones humanas, la definición de la identidad personal y la construcción de los procesos cognitivos.

Como consecuencia de ello, se producirán nuevas elaboraciones referentes a los conceptos de «vida privada», «ética», «espacio» y «tiempo».



¿Se halla entonces el futuro, lo nuevo, en la explosión mediática?

Creo que no; o, mejor, no de manera exclusiva. La revolución mediática será uno de los futuros posibles si sabemos producir otra «revolución»: lo nuevo está y estará allí donde los individuos logren derribar las rígidas barreras relativas a la cultura, la clase, la etnia y la riqueza.

Encontraremos lo nuevo y el futuro allí donde se experimenten nuevas formas de convivencia, de participación, nuevas formas de compartir entre las personas; allí donde se dé el mestizaje de los códigos y las emociones humanas, generando así nuevos lenguajes: lenguajes planetarios.

Los jóvenes ya lo están haciendo. Los jóvenes son los grandes precursores y autores de este mestizaje: en la música, la moda, el diseño... creando nuevas formas y nuevas libertades. Son los más capaces y sensibles para hallar estas raíces comunes de los distintos universos de pensamiento.

Es necesario comprender esta unidad en la diversidad y esta diversidad en la unidad: es necesaria la implicación de cada una de las diversidades en el «pluriverso» cultural del planeta; un «pluriverso» cultural y lingüístico.

Los cien lenguajes del niño aparecen, hoy más que nunca, como una intuición extraordinaria y una obligación para todos nosotros.

¿Cómo se puede hacer que realmente existan cien lenguajes en un «proyecto de alianza» con este «pluriverso» cultural que nos rodea?

Lo que puede ayudar es la conciencia, ahora ya madura, del carácter incompleto de todas las tradiciones y de cada uno de nosotros (el valor de la incompletitud).

El yo en construcción, el sujeto, se hace cada vez más definido como un punto de intersección y de identidad múltiple. El sujeto expresará, pues, cada vez más una identidad intercultural, intersubjetiva. Y las cantidades y calidades de los encuentros serán más importantes.

La educación intercultural representa, pues, una de las orientaciones esenciales para definir la calidad de nuestro futuro, hasta el punto de que la interacción entre culturas no es únicamente un problema político, sino, ante todo, un problema cultural y cognitivo.

La educación intercultural no es una disciplina aparte, o la explicación, ciertamente importante, de los usos, las costumbres o las religiones de un país. Es también eso, pero no únicamente.

Se trata, ante todo, de un estilo de pensamiento educativo-relacional. Es lo que nosotros denominamos «pensamiento proyectivo»: el pensamiento que acoge lo nuevo, que mantiene la duda y la conciencia del error y de la incertidumbre.

Es el entramado de más códigos culturales, de más lenguajes; es el contagio, el mestizaje: juega a los límites, no como zonas marginales (centro-límite), sino como lugares generadores de lo nuevo, que nace del contagio y del intercambio.

Parece, pues, que lo nuevo se halla aquí en el hecho de promover un proceso (estilo) educativo impregnado de los valores de:

- la dignidad humana;
- la participación;
- la libertad.

Fotografías cedidas por Reggio Children

Anna Freud

pionera en la educación de la primera infancia

La articulista ha preferido dar en estas páginas una visión general del trabajo directo con los niños que realizó Anna Freud antes que de sus obras bibliográficas, que pueden consultarse en las bibliotecas de educación.

Hannah Fischer

En 1971, Arnold A. Rogow, profesor de la Universidad de Nueva York, publicó los resultados de una encuesta realizada a una serie de psiquiatras y psicoanalistas norteamericanos, en la que se les había pedido que confeccionaran una lista de sus colegas por orden de importancia. Los miembros de ambas profesiones coincidieron en mencionar a Anna Freud en primer lugar, pese al hecho de que entre los veintinueve candidatos propuestos sólo aparecían cinco mujeres, y a pesar de que Anna Freud no era doctora ni en medicina ni en psicología.

En Europa no se ha hecho ninguna encuesta de este tipo, y menos aún en su país natal, Austria. De haberse realizado, seguramente habría mostrado un resultado distinto, a pesar del hecho de que la hija del prestigioso científico Sigmund Freud (precisamente el creador del psicoanálisis) vivió y trabajó en Viena durante la mitad de su vida, antes

de que la familia Freud fuera obligada a exiliarse de Austria por el régimen de Hitler, en 1938. En esta parte del mundo el psicoanálisis se extinguió radicalmente, y, como consecuencia, su obra resultó mucho más conocida en los países de habla inglesa que en Europa. Los profesionales norteamericanos valoraban a Anna Freud por su trabajo científico en el ámbito del análisis infantil; sin embargo, para hacerle justicia debemos mencionar que su contribución al trabajo práctico con niños fue igualmente destacada y excepcional. Para el profesor universitario Menschik-Bendele, que ejerce la docencia en Klagenfurt, la contribución de Anna Freud constituye «un puente hacia la personalidad del niño».

Nacida en 1895, la menor de las hijas del matrimonio Freud inició su carrera profesional como profesora de escuela elemental, siguiendo la indicación de su padre de que *no* debía empezar por

estudiar medicina, ya que en aquella época eso significaba estudiar un montón de «conocimientos innecesarios» que podrían alterar su comprensión de —y su actitud hacia— los problemas del psicoanálisis.

Durante toda su vida, Anna Freud se dedicó por entero a los aspectos más prácticos de la educación, trabajando con padres y profesores de preescolar, así como con pediatras y asistentes sociales especializados en problemas familiares.

Sus cinco años de trabajo en la enseñanza elemental determinaron su convicción de que es necesario trabajar realmente con niños —es decir, tener experiencia práctica— para llegar a comprenderlos plenamente.

Pero ello no significa que se limitara a enseñar a sus alumnos a leer, a escribir y a calcular, sino que se proponía educarlos.

Uno de ellos recuerda un pequeño episodio que ilustra sus métodos:

En el segundo año, un alumno que acababa de incorporarse a la clase empezó a comer durante la lección. La señorita Freud se dio cuenta de ello, pero no le reprendió. Al cabo de un rato, otro niño se levantó, se volvió hacia su compañero y le dijo:

—¡En esta clase no comemos durante la lección! Evidentemente, la señorita Freud esperaba que sus alumnos hicieran frente a la situación por sí solos, siguiendo el principio que ella les había inculcado: «Es bueno comer, y es agradable tener libros; ¡pero no las dos cosas a la vez!».

Durante los primeros años de su carrera, Anna Freud se enfrascó cada vez más en el estudio del psicoanálisis, que constituiría una gran ayuda en su trabajo práctico y daría un nuevo significado a su profesión.

Quería conocer mejor los fenómenos de la primera infancia, que su padre había reconstruido teóricamente a partir de los datos reunidos en el análisis de sus pacientes adultos; quería observarlos *in statu nascendi*, es decir, en el momento en que realmente tenían lugar. Así, su conocimiento del psicoanálisis le ayudó a comprender mejor los deseos de los niños, su curiosidad y sus fantasías, e hizo posible que los utilizara en su labor psicológica con éstos.

«Mientras uno no se convierta en un maestro de niños completamente inconsciente, ser maestro puede resultar de gran ayuda en el desarrollo de esta estructura. En educación, hay que *dejar que el niño venga por sí mismo, además de ir nosotros a buscarlo*, lo que significa ayudarlo y/o dirigirlo. Esta regulación empezará de nuevo cada día: en unos momentos serán las manifestaciones del niño las que predominarán; en otros, su transformación mediante la influencia del adulto.»

En 1923, Sigmund Freud enferma de cáncer, y ello supone un cambio radical en la vida de Anna, quien se convierte en su enfermera y en su más estrecha colaboradora. El psicoanálisis será el destino de su vida. Desde ese momento, su vida cotidiana y su trabajo se hallarán profundamente entrelazados, viviendo diferentes situaciones y experimentando por sí misma qué puede suceder y qué se puede cambiar. Así, llegará a oponerse firmemente a cualquier intento de llegar a una conclusión sobre algo partiendo de una única fuente, de atribuir un determinado acontecimiento a un único factor, haciendo hincapié en la variabilidad y en las posibilidades de cambio inherentes al desarrollo psíquico. Resulta fundamental entender el desarrollo psíquico como un proceso continuo, que contrarresta constantemente el proceso de aculturación. En este proceso, la capacidad psíquica de cambio desempeña un importante papel: la construcción y la reconstrucción, la desorganización y la reorganización, constituyen patrones característicos de la vida y el desarrollo psíquicos. Así pues, Anna Freud está a favor de «dejar que el niño venga por sí mismo», de «aprender a ver», de saber diferenciar los fenómenos psíquicos, y en contra de la interpretación simple y directa, de la mera sintomatología, de «cortar por lo sano» —por así decirlo—, en contra de la impaciencia arrolladora y del tanteo confuso. Su concepción del desarrollo del niño resulta aplicable no sólo al análisis terapéutico de éste, sino también a la educación. Sus principios fundamentales se pueden resumir como sigue:

- «Dejar que el niño venga por sí mismo»; es decir, establecer una relación que inicialmente esté en función del niño.

- Llegar a un acuerdo con el niño en términos de interacción; a un pacto, por así decirlo.
- Permitir las actividades, además de interferir en ellas sólo cuando sea absolutamente necesario.
- Dejar que el niño vaya asumiendo poco a poco el control guiándose por su propia responsabilidad (proceso de introyección e interiorización).

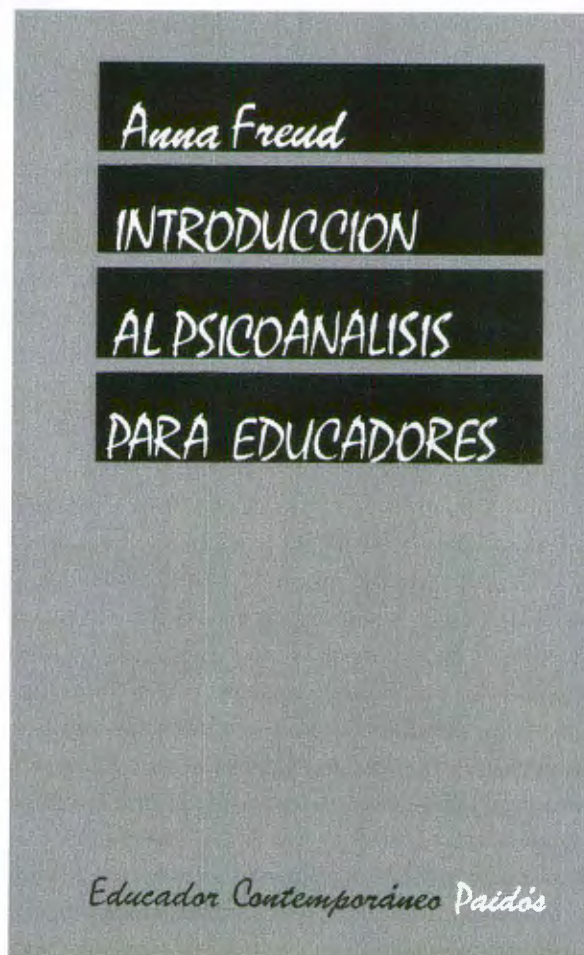
En el período de entreguerras, Viena se convirtió en centro del estudio psicoanalítico de los niños y de la educación; ello se debió, en parte, al trabajo de Anna Freud, quien participó en la fundación de una pequeña escuela elemental donde ejerció la docencia el conocido psicólogo y autor Erik Erikson, y donde se introdujeron nuevos métodos de enseñanza (por ejemplo, la enseñanza basada en trabajos). Asimismo, Anna Freud inició un grupo de estudio para profesores de preescolar, donde se realizaron debates entre personas especializadas en análisis infantil y otras cuyo trabajo se centraba más en la práctica, además de crear la primera escuela para niños de uno a dos años dirigida a familias socialmente desfavorecidas. En esta institución puso ya en práctica su triple objetivo, que se convirtió en característico del trabajo realizado en todas las instituciones que estableció en el ámbito de la educación:

- Atender a los niños necesitados, ya fuera por causa de la pobreza o por la guerra.
- Formar al personal, haciendo especial hincapié en la aplicación del conocimiento psicoanalítico a la educación.
- Observar el desarrollo del niño, fijándose tanto en las líneas generales como en las características específicas de cada niño, y estudiar los problemas concretos de dicho desarrollo, como el hospitalismo, sin interferir en la vida cotidiana del niño.

De manera bastante explícita, Anna Freud rechazó los métodos experimentales en su trabajo con los niños pequeños, dado que no podía tener la seguridad de que aquéllos no influirían negativamente en su desarrollo individual, y lo harían peligrar irreversiblemente. Creía, pues, en los métodos —más pragmáticos— de la observación y la recopilación de datos y experiencias, para estudiarlos y analizarlos y, en consecuencia, extraer un conocimiento a partir de una conducta natural, y no inducida. Con este fin, me enseñó a llevar siempre en el bolsillo un pedacito de papel y un lápiz, con la idea de poder apuntar cualquier detalle significativo que me llamara la atención, ya fueran acontecimientos de grupo o conductas individuales. En aquella época —durante la segunda guerra mundial— yo hacía prácticas en las Hampstead War Nurseries, institución fundada por Anna Freud con la ayuda del American Foster Parents' Plan for War Children, en parte como gesto de gratitud hacia Gran Bretaña por haberle ofrecido un hogar tras la expulsión de la familia Freud de Viena. Aquellas pequeñas notas, redactadas con mayor detalle después del trabajo y agrupadas por temas, se presentaban luego, como informes, en las reuniones semanales del personal, que Anna Freud celebraba con nosotros, donde se esperaba que todo el mundo tomara parte en la discusión, incluyendo el personal de la cocina y la limpieza (puesto que también participaban en el trabajo con los niños).

Un ejemplo de los temas tratados en aquellos debates fue el caso del pequeño Graham, de trece meses, quien vino a la escuela infantil porque las bombas habían destruido su hogar. El pequeño Graham tenía el hábito de meterse el dedo en la boca después de cada cucharada de comida que se

le daba. Eso hacía que el momento de darle de comer resultara enormemente tedioso para quien se encargara de ello; y, además, no comprendíamos aquel hábito. En una de las reuniones semanales del personal se sacó a colación el hábito alimentario de Graham, y entonces quedó claro que el pequeño, al hallarse en una situación completamente nueva y alejado de su familia, trataba de consolarse chupando la comida de su dedo en



lugar de tomarla directamente de la cuchara. Aquella conducta era una respuesta directa a la pérdida repentina de su familia, de su madre; en consecuencia, impedirle que lo hiciera podría resultar aún más perjudicial para él. Tal como predijo la señorita Freud, el hábito fue disminuyendo a medida que Graham se acostumbraba a su nuevo entorno y se iba estabilizando con la ayuda de uno de los miembros del personal, que hizo la función de madre sustituta.

Durante las tres décadas que siguieron al final de la guerra, Anna Freud creó un centro de formación para analistas infantiles, en sustitución de los hogares infantiles del periodo bélico, que incorporaba una clase de preescolar para que los analistas de cada curso pudieran practicar observando el comportamiento de los niños. Siguiendo la pauta habitual de Anna Freud, los niños de esta clase no procedían del vecindario —integrado, en su mayor parte, por personas acomodadas—, sino de un cercano distrito pobre de Londres, donde vivían familias desfavorecidas.

En lugar de hablar de las obras de Anna Freud, que se pueden encontrar en cualquier buena biblioteca que disponga de libros de educación, he preferido dar aquí una visión general de su trabajo directo con los niños. Anna Freud fue objeto ya en vida de numerosos honores, tanto por sus logros académicos como por su trabajo con los niños. Pero la cuestión, tal como ella la planteó con motivo de una conferencia pública celebrada en el gran salón de la Universidad de Viena, en 1968, sigue siendo ésta: «¿Dónde estaría hoy la obra psicoanalítica, que tan esperanzadamente se inició en Viena antes de la segunda guerra mundial, si no hubiera sido interrumpida?».

Hablemos de la adaptación

Para situar la experiencia que me ha llevado a escribir este trabajo me gustaría presentar primero el marco en el que se desarrolla: en una escuela 0-3 del Ayuntamiento de Barcelona, concretamente en el grupo de quince a dieciocho meses. En total hay once niños. El horario normal de la escuela es de 8 de la mañana a 5.30 de la tarde, y la atención a los niños está a cargo de dos maestras, que coincidimos durante las dos horas dedicadas a la comida, al cambio y al período de preparación del descanso. La estancia por la que se mueven los niños corresponde tanto al comedor como a las salas de juego y de descanso. La experiencia se centra en el período inicial de la adaptación, en el que las dos maestras compartimos horario con todo el grupo de niños, desde las 8 de la mañana hasta las 3 de la tarde.

Mi escuela pudo participar en un seminario con Elinor Goldschmied, y, junto con otras escuelas 0-3, hemos puesto en práctica algunas de sus aportaciones: la cesta de los tesoros, con el grupo de lactantes; el juego heurístico, con los niños que empiezan a desplazarse, etc.

Durante la adaptación, un período importante en sí mismo, la propuesta de la persona de referencia ayuda a mejorar la relación entre los pequeños y las maestras, así como con las familias. Aplicarla se convierte en un estímulo lleno de interrogantes y de respuestas.

dada la coincidencia de dos maestras al mediodía (de 11.30 a 12.30 h), nos ha resultado muy útil para mejorar la calidad de la relación con los niños. Así, este año hemos organizado la adaptación teniendo en cuenta el concepto de persona de referencia en cada grupo de niños.

Quisiera transmitirlos los interrogantes que surgen a la hora de poner en práctica la teoría de la persona de referencia; el esfuerzo y, a veces, el estímulo que ello representa para las maestras; la dificultad que existe durante la adaptación para conciliar el bienestar de los niños y el bienestar de las maestras, y cómo hacer llegar este enfoque a los padres.

Las familias

Las familias desean que sus hijos encuentren un ambiente agradable. Confían en las maestras, aunque, a pesar de la información y la entrevista iniciales, no las conocen. Cada familia se forma una idea

Dolors Ramos

Una de las últimas aportaciones en las que estamos profundizando es la relativa a la persona de referencia. A nosotras,

de lo que hará su hijo entre los demás niños, de cómo será recibido por las maestras, y desea que la adaptación vaya bien, que su hijo no llore demasiado, etc. Los padres creen que, con el niño en la escuela 0-3, ya tienen una buena parte de sus problemas resueltos; pero la adaptación también les incluye a ellos, y es necesario recorrer juntos este camino para cooperar en la educación del pequeño.

Confían en que el niño aprenderá de sus compañeros todo lo que debe hacer bien: si en casa come mal, ya aprenderá en la escuela; si en casa está consentido, en la escuela ya le meterán en vereda, etc. A la vez, desearían que las maestras acogiéramos a su hijo y entendiéramos lo que quiere, cómo lo quiere y cuándo lo quiere. Durante la adaptación, los padres también han de adquirir seguridad y confianza. Es necesario, pues, crear diálogo entre la escuela y la familia, ya que ello ayudará a la adaptación de su hijo.

Las maestras

A pesar de la información previa que tenemos del niño, la convivencia entre los pequeños y la relación con nosotras será la fuente real del conocimiento de cómo reacciona cada niño y de cómo debemos tra-

tarle. Todos estos mecanismos nos preparan para facilitar la entrada a la escuela 0-3. Sabemos que es un momento delicado a causa de su estadio evolutivo. Sabemos que durante el primer año el niño tiene una dependencia emocional y funcional de los adultos, y que, poco a poco, a medida que adquiere diferentes capacidades (anda, habla, piensa, razona), gana autonomía y se socializa.

Vemos, pues, la importancia de la adaptación, y nos planteamos qué podemos hacer para conseguir vivir este período como un momento importante en sí mismo, y no sólo como un mal momento que hay que superar cuanto antes. Y es que, pese a los años de experiencia, la adaptación no deja de ser un momento difícil, capaz de poner a prueba la vocación y el oficio de muchas de nosotras.

El pequeño

El niño no pide ir a la escuela 0-3, y, dado que no tiene suficiente capacidad para comprender nuestras motivaciones, se siente como abandonado. Para evitar o, cuando menos, reducir la sensación de abandono y la consiguiente angustia, se hace necesario crear una línea de continuidad entre la familia y la escuela 0-3, y garantizar la posibilidad de comprensión, por parte de los adultos de la escuela 0-3, de las necesidades de los niños de una forma personalizada [...]

(Goldschmied, 1997)

Como no queremos caer en la solución fácil, consistente en pensar «esto pasará», «se tienen



que acostumbrar», «cada año ocurre lo mismo», etc., hemos visto la necesidad de enfocar la adaptación teniendo presente que, durante los días en que el horario se prolonga hasta las 3 de la tarde, dividimos el grupo según la persona de referencia.

Como ya hemos dicho, en las escuelas 0-3 del Instituto Municipal de Educación de Barcelona, durante las comidas y el descanso hay dos maestras a cargo del grupo.

La persona de referencia

No he encontrado mejor modo de describir a la persona de referencia que citar a Elinor Goldschmied, quien dice:

La comunicación [del niño] con los adultos tiene lugar principalmente por medio del cuerpo, y, del mismo modo, el conocimiento de las personas que se ocupan de él se realiza mediante el cuerpo de dichas personas (las manos, los olores, el contacto, la voz, la mirada...)

Hablamos de una relación, de una comunicación realmente compleja, profunda y específica, que se constituye en la medida en que las dos personas se encuentran a menudo y de manera continua. En una escuela 0-3 con personal preparado y disponible para instaurar una relación equilibrada con los niños no es posible pensar en la alternancia y la variación de las figuras que se ocupan de los niños y de sus familias.

[...] En la medida en que aceptemos esta visión de las necesidades de cada niño, especialmente de los más pequeños, su llegada a la escuela 0-3 puede generar muchas dudas por parte del personal sobre cómo será posible conciliar esta exigencia del niño y de su familia con el engranaje organizativo de una institución como la escuela 0-3.

[...] La introducción de una persona de referencia para cada niño y su familia es un intento de ofrecer, por medio de la creación de un vínculo particular, la posibilidad de disminuir el estrés de la separación y del notable esfuerzo de adecuación que la vida en la escuela 0-3 impone al niño.

(Goldschmied, 1997)

Así pues, hemos organizado en dos grupos tanto los días de la adaptación (todo el mes de septiembre) como los ratos de la comida, el cambio y el descanso. También la comunicación por escrito con los padres la hemos dividido en función de la persona de referencia. Los padres están al corriente de esta organización.

Interrogantes que se nos plantean

Estamos en una fase de reflexión, de romper rutinas y costumbres. Hay momentos de entusiasmo y momentos de duda. Aun así, cuestionarse la práctica diaria y preguntarse cómo la podemos mejorar constituye siempre un estímulo.

He aquí algunos interrogantes: Si se organizan los grupos de niños según la persona de referencia, ¿resultará difícil que establezcan vínculos entre ellos? ¿Les costará relacionarse con la maestra? Y en las horas en las que sólo está una de las dos per-

sonas de referencia, ¿cómo se sentirán los niños que no la tiene? ¿Cómo aceptarán los padres esta división del grupo?

Las respuestas

- La jornada de los niños en la escuela 0-3 es bastante larga. Por lo tanto, la relación entre ellos está asegurada.
- Para los niños de un grupo, la maestra que tiene a su cargo a los otros pequeños no resulta desconocida, ya que ven cómo se relaciona con sus compañeros, con su propia persona de referencia y con ellos mismos durante las horas en las que no están las dos maestras.
- Cuando no tienen a la persona de referencia se sienten acogidos, ya que la organización del espacio potencia su autonomía y su socialización.
- Respecto a los padres, si las maestras hacemos un buen trabajo de equipo, de manera que nos consultemos entre nosotras y discutamos la evolución y la intervención que hay que realizar en cada niño y en cada familia, no tiene por qué surgir ningún problema. Antes bien, el hecho de saber que una de las dos maestras es responsable de realizar el seguimiento de su hijo les da seguridad. Tampoco descarto la posibilidad de preguntar a los padres lo que piensan al respecto.
- Para mí, la figura de la persona de referencia equivale a mantener una relación más profunda y de mayor calidad, al delimitar mi trabajo a un grupo de niños más reducido. Creo que de este modo se rentabiliza la presencia de dos maestras en beneficio de las niñas y los niños.

Reflexiones finales

Mientras trabajaba en este artículo me he dado cuenta de que, quizás, todo lo que pueda decir no interese a las maestras en general, y acaso —una vez más— este escrito sólo resulte útil para las maestras del IMEB. Me gustaría que no fuera así, y que, dentro de las posibilidades de cada escuela y de cada maestra, os plantearais cómo acoger a los pequeños a partir de su individualidad; que observarais por cuántas manos pasan y qué se puede hacer para reducir el grado de institucionalización y el ritmo de escolarización que, por diversos motivos, imponemos a nuestros niños y niñas. Por desgracia, no todos los centros dedicados a la educación de los más pequeños pueden gozar de las condiciones que serían deseables, pese a las ganas de los profesionales y las necesidades de los niños. Pero, como dice Goldschmied, «que la voz de los maestros de los más pequeños sirva para defender sus intereses».

Bibliografía

- E. B. La Muntanya y E. B. Montserrat: *El joc heurístic amb objectes*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1993. (Asesoramiento: Elinor Goldschmied; coordinación: Pepa Òdena.)
- E. B. Nenes i Nens: *Relació educadors-nens a l'escola bressol*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1988. (Asesora psicopedagógica: Pepa Òdena.)
- E. B. Pepetuelos: *L'entrada a l'escola bressol*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1985. (Asesora psicopedagógica: Carme Amorós.)
- GOLDSCHMIED, E.: «La persona de referència», *Infancia*, n.º 44, 1997, pp. 12-17.
- JUBERT, J. et al.: *De recién nacido a compañero*, Barcelona, Rosa Sensat, 1993.
- LÓPEZ, F.: *El apego a lo largo del ciclo vital*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

El derecho a ser escuchados

«Ser escuchados» es un derecho de reciprocidad, de intercomunicación. Establece la relación entre la libertad de expresión personal de cada niña y de cada niño con la necesidad de que los *otros*, pequeños y mayores, le escuchen.

¿Qué dicen los niños y niñas?, ¿cómo lo dicen?, ¿a quién?, ¿cuándo lo dicen?

Dicen las cosas que viven y sienten, las que piensan, sus ilusiones y fantasías, los intereses y proyectos, las opiniones y contrariedades. En su mundo interior bullen inquietudes y estímulos; descubren su entorno, las personas y acontecimientos que suceden, y esto les mueve a decir, expresar, contradecir, afianzar, manifestar, oponerse.

Cada niña y cada niño tienen muchas cosas que decir; son su manera de ver la realidad, la vida. Dicen sus opiniones, sus iniciativas, deseos, gustos; expresan sus propios criterios. Desde la cuna, cada niña y cada niño hablan y se expresan en mil lenguajes distintos que es importante descifrar.

Hablan con todo el cuerpo: con los ojos, con las manos, con sus miradas, con las palabras y con sus silencios. Hablan también con sus lágrimas. Establecen, desde muy pequeños, formas de comunicación gestual o no verbal que manifiestan en todas las situaciones de la vida cotidiana.

Escuchar es saber acoger y entender estos lenguajes, intentando *interpretarlos*, sin sustituirles nunca ni manipular los sentimientos que los empujan.

Implica también la voluntad de acoger respetuosamente sus gestos o sus palabras para conocer un poco más, un poco mejor, los deseos y sentimientos profundos, con el fin de construir con los propios niños y niñas, para que sean capaces de ser los protagonistas de su proyecto personal de vida.

Supone también descubrir la riqueza interior de cada niña y cada niño; una riqueza personal y única, que debe hacernos capaces de entender sus necesidades y demandas. Todo esto exige una revisión profunda de las actitudes de los adultos.



Sobre estas bases, sólidas y profundas, debe construirse la comunicación e intercambio como medio de expresión, acogimiento; es la manera de participar e incorporarse a la realidad social. ■

Consejo de in-fan-cia de Madrid



La noche mágica

En la escuela infantil El Soto, de Móstoles, Madrid, una experiencia muy dinámica y motivadora da lugar a la primera noche de dormir fuera de casa, en la escuela.

No salíamos de nuestro asombro. Un capitán pirata, de los de verdad, nos escribía un mensaje y nos proponía participar en una de sus aventuras por los siete mares y los cinco océanos, ¿o son seis?. Inmediatamente, nos pusimos manos a la obra. Le contestamos a su misiva con un Sí en mayúscula: le ayudaríamos a buscar su tesoro, a vencer a su sempiterno enemigo, el Capitán Barbanegra; enfrentaríamos los mil y un peligros que toda aventura de piratas que se precie tiene.

Bueno, hasta ahora no nos hemos presentado. Éste es un buen momento. Los grumetes aspirantes a bucaneros somos los niños y niñas de «Los Dragones», «Los Piratas» y «Los Dinosaurios»; de la Escuela Infantil El Soto. Como veis, nuestros nombres disfrutan del recuerdo de pasadas hazañas y de grandes gestas y aventuras.

Para que nuestro, todavía desconocido, amigo, el Capitán Akad, no se extraviara en nuestra búsqueda, le dimos nuestra situación, aproximada, en el mapa. 41° longitud norte y 7° latitud oeste. La cita: la noche del 2 de abril, cerca ya de la luna llena, en la dársena de El Soto. Los esforzados filibusteros del Capitán Akad no tendrán ningún problema, podrán atracar su barco en las cercanías de nuestra llanura mostoleña.

Las tripulaciones filibusteras de «Los Dragones», «los Piratas» y «Los Dinosaurios», con sus capitanas al frente, Chupi, Lali, Marisol y Cristina, con la gran jefa de grumetes, Paloma, se reúnen en conciliábulo para preparar todo.

Cristina Álvarez-Villamil, Marisol Arias, Eulalia García, Carmen Parra

Reunido el Consejo Pirata, nos ponemos manos a la obra. Habrá que decorar la Escuela para que el Capitán Akad se encuentre como en su casa; vamos a recrear la Isla de la Tortuga, con la famosa taberna de «El Corsario Rojo», con sus acantilados, sus diques y su faro vigía de Occidente, como el de Cap de Pera.

Será, en todos los sentidos, una Noche Mágica, una noche de aventura, de gozo y de alegría, de ayuda, de estar juntos, de bailar, de cantar; en definitiva, una noche para vivir la escuela de una forma única: nos quedaremos a dormir. Por fin llega el gran momento. Son las ocho de la tarde; el Sol se oculta lentamente por el Oeste y en el cielo se dibuja ya, al Este, una incipiente Luna. Los grumetes van llegando con el ánimo dispuesto y perfectamente pertrechados: camiseta pirata negra, pañuelo en la cabeza, espada y pijama.

Lo primero que hay que hacer es coger fuerzas con un estupendo menú pirata, regado con el mejor mosto del Virrey de las Indias Inglesas, robado en el último asalto realizado a su fortaleza de Valderas.

La hora se acerca... Se oyen voces: «¡Atentos a la maniobra! ¡Cinchad los cabos! ¡Arriad las velas! ¡Sujetad los juanetes y las jarcias!» Hay ruido de remos en el agua... Se aproxima un bote. Distinguimos en la obscuridad, y entre las brumas, un frágil esquife, muy marinero, gobernado por un hombre alto, con la cara curtida por los aires salobres y por el sol: es el Capitán Akab, con cuatro miembros de su tripulación, los más avezados y valientes.

Nos ha presentado a sus compañeros; nos ha contado sus más arriesgadas aventuras, ¡le ha gustado mucho nuestra Isla de la Tortuga! Hasta sabía el saludo pirata. Claro, el Capitán Akab conoce todos los saludos piratas.

Inmediatamente nos pusimos manos a la obra: siguiendo las pistas del plano del tesoro, íbamos de un lugar a otro de la Isla.

Cuando ya casi habíamos terminado y nuestros afanes iban a verse recompensados, apareció, de pronto, por sorpresa, el malvado tiburón de Las Antillas, el ruin cocodrilo de los pantanos, el pérfido Barbanegra. Venía acompañado de su mano derecha, el terror de las Islas Corisco y Barbados, el cruel Pecho de Ancla.

La lucha se entabló rápidamente. Eran viejos conocidos de muchos años. Las espadas silbaban en el aire, los piratas luchaban denodadamente. Nosotros, los grumetes, nos pusimos de parte de nuestro amigo y jefe pirata. Nuestra ayuda y ánimo consiguieron hacer inútiles las trampas y trafulas de Barbanegra y Pecho de Ancla. Se rinden sin condiciones. ¡Hemos vencido! Y no sólo eso: Barbanegra ha devuelto todo lo robado y, además, se ha vuelto honrado. Parece que hay, por una vez, un mundo al revés.

Nos hemos despedido con alegría, y con un ¡hasta la próxima aventural! Nuestro querido Capitán Akab nos ha recompensado doblemente; nos regala su barca preferida y nos asciende a piratas de pleno derecho; ya no somos grumetes, a fin de cuentas ya hemos pasado una noche fuera de casa.

¡Qué noche! ¡Qué noche la de... aquella noche! Ha sido gozosa; ha sido hermosa; ha sido ruidosa; ha sido amorosa; ha sido preciosa; ha sido *archipanpanu-da*; ha sido, sólo, una noche mágica... Habrá más.



La noche mágica

¿La noche mágica? Es hacer realidad un sueño que los niños de 3, 4 y 5 años están viviendo durante un mes en nuestra escuela.

Este año el tema que elegimos fue el de los piratas. Como motivación, un mensaje que encontramos en una salida realizada al Parque Liana, situado cerca de la escuela. Este mensaje estaba escondido en el estanque de los patos que allí hay: EL CAPITÁN AKAD Y SU TRIPULACIÓN necesitan ayuda porque el CAPITÁN BARBA NEGRA le robó su bandera y su tesoro.

El mensaje está escrito con tinta «de pirata» y no podemos leerlo. Nos da una pista que dice: «si éste mensaje quieres leer, con fuego lo tendrás que ver».

Entre todos, dragones (3 años), Piratas (4 años) y Dinosaurios (5 años) llegamos a la conclusión de que acercando una llama al papel, «con mucho cuidado», podríamos leerlo. ¡Y así fue! Poco a poco logramos que apareciesen todas las palabras de este primer mensaje que nos pedía ayuda para lograr localizar todo su tesoro.

Había que contestar al Capitán Akad, porque decidimos que queríamos ser verdaderos piratas como él.

Así que, ni cortos ni perezosos, cada uno de los grupos escribió, como pudo, una carta en la que nos ofrecíamos a ayudarles como los grumetes más valientes del mundo; las metimos en un sobre con sellos y... la dirección:

CAPITÁN AKAD

La Isla de la Tortuga

EL CARIBE

Salimos todos a la calle porque debíamos mandarla por correo y, al son del himno pirata, la metimos en el buzón.

Al cabo de unos días, llegaron a la escuela unos piratas enviados por el Capitán AKAD trayendo consigo una carta suya que decía:

*«Los mensajes recibimos
y con gusto descubrimos
que con todos contaremos
y el tesoro encontraremos,
Soy el Capitán AKAD
y navegando llegaremos
con toda mi tripulación
al anochecer del día 2.»*

Para lograr una ambientación adecuada, contamos con un grupo no demasiado numeroso de padres, madres y hermanos de los niños y niñas de la escuela.

Comienza una maratón contra-reloj para convertir la escuela en un escenario perfecto para recibir, con las mayores galas, al Capitán y a su tripulación. Los niños y niñas también van colaborando en la ambientación.

Pero lo mejor, está aún por llegar...

Todos van asumiendo su papel de grumetes, y van aportando material para saber todo lo posible sobre el Capitán Akad; pero aparecen muchos hombres y mujeres piratas y descubrimos su código pirata, lo que más les gusta para comer, cómo se visten, cómo viven...

Y nosotros... también nos vamos transformando: nuestro atuendo se va completando con parches, sombreros, catalejos, cicatrices, espadas...

Va llegando el día 2 y... ¡no se nos debe olvidar el saludo pirata!

¡¡¡PIRATAS, PIRATAS, CHAS, CHAS, CHAS!!!

El himno, todas las canciones de piratas que poco a poco hemos ido aprendiendo y que esperamos poder enseñar al capitán cuando llegue a nuestro puerto. ¿Se sabrá él alguna de ellas? Y, sobre todo, ¿serán nuestros saludos iguales?

Había muchas cuestiones que debíamos ir contestando:

¿Qué nos vamos a poner?

Como vestimenta, una gran camiseta negra con una gran calavera y dos tibias cruzadas estampadas como la que lleva el Capitán Akad en su bandera y en su firma; un pañuelo cubriendo nuestra cabeza y, como arma, una gran espada.

¿Qué vamos a cenar?

El menú de esta noche pirata habrá de ser algo muy pero que muy especial? ¿O no?

Muslos de pollo al estilo pirata

Jamón de «Tiburón»

Queso de leche de ballena

Y muchas patatas fritas

La bebida no debe faltar y, en copa como exige la solemnidad de la ocasión, whisky o ron, según el gusto del grumete (mosto de buena uva).

Como postre, un gran vaso de colacao (y es que todavía somos grumetes y tenemos que crecer).



¿Qué vamos a hacer?

Llegamos a la escuela a las 8 de la noche, muy nerviosos porque hoy es el gran día y nos esperan muchas sorpresas todavía.

¿Qué ha pasado con nuestra escuela?

Está toda cambiada. Estamos en la escuela y vamos corriendo hacia nuestras clases para ver si el Capitán ya ha llegado, pero... no, todavía no ha anochecido así que habrá que esperar un poquito más

Empieza el desfile de los modelos piratas que hemos traído; lo vamos haciendo por grupos. Primero los grumetes-dragones; luego los grumetes-pirata; más tarde, los grumetes-dinosaurios, y, por último, los profes-piratas.

Ya tenemos hambre, aunque no demasiada, por los nervios, y nos vamos al comedor pirata para comenzar la cena a las 9 de la noche. Antes de terminar, vamos a brindar con nuestras copas de ron por nuestra vida pirata y para poder ayudar al Capitán Akad, que todavía no ha llegado.

¡¡Atención!! Han llegado tres piratas que están algo despistados y no saben exactamente dónde están, si están o no en la dirección correcta.

El Capitán Akad entra corriendo en la escuela con piratas de su tripulación y arrastrando una barca que lleva su nombre a babor. El Capitán trae consigo un mapa del tesoro perdido al que le falta un trozo y en el que se hallan escondidos su parche, su espada, el sombrero, el catalejo y el cofre con su tesoro y la bandera del barco. Pero, ¿Qué le pasa al mapa? le falta el trozo que nos ayudaría a encontrar el cofre: isla con palmeras - ballenalena - llave vaso y botella - faro.



Para encontrar cada uno de los objetos del Capitán debíamos cantar. ¿A qué no sabéis qué? Eso es, nuestras canciones piratas y toda la tripulación se las sabía como nosotros, ¡qué ilusión! Cuando ya llegábamos a la pista que nos ayudaría a conseguir el tesoro, apareció Barba Negra, con su segundo de a bordo, Pecho de Ancla. Éstos tenían la parte del mapa que nos hacía falta. Para conseguirlo, deberían luchar y, nosotros, sólo podemos animar y apoyar a nuestro Capitán. Akad consigue vencer a Barba Negra y éste le entrega la llave del tesoro y todos salimos al jardín a desenterrar el cofre.

Al encontrarlo, como agradecimiento a nuestra entrega y valor, Akad nos entrega su bandera y reparte el tesoro entre todos los grumetes y los piratas. Ahora con la medalla que nos entregan hemos conseguido el grado de piratas. Todos hemos conseguido una parte del tesoro, una barca para viajar a países lejanos en busca de tesoros perdidos y una bandera pirata que podrá ser nuestro estandarte en nuestros viajes.

A las 12 de la noche, nuestras mermadas fuerzas nos abandonan por completo y nos dejamos vencer por un sueño reparador hasta las 8 de la mañana, momento en que nos despertamos con música pirata y con la cabeza todavía puesta en todas las aventuras de la noche recién pasada, recién vivida.

Tradición de esta actividad en nuestra escuela

Esta actividad lleva haciéndose en la escuela desde hace diez años. Cada año, un tema diferente, siempre motivador para los distintos grupos con que se lleva a cabo.

El trabajo comienza un mes antes de la noche, hilando los temas programados con el centro de interés que dirige la actividad.

El trabajo de los piratas ha llevado consigo diferentes actividades motivadoras como salidas de la escuela al Parque Liana, visita al planetario (las estrellas como orientadoras de los viajes piratas), etc.

La cantidad de gente implicada en esta actividad es mucha, faltaríamos a la verdad si dejáramos a alguien en el tintero.

Aunque las clases que participan directamente de la noche son 3, 4 y 5 años, todo el equipo ayuda y participa en su desarrollo y puesta en marcha. Desde la cocina, Rosa y M.^a Mar preparan un suculento menú para una noche inolvidable, siempre especial. Mantenimiento, Araceli, siempre atenta a las necesidades y siempre al pie del cañón. Paloma y Paco, maestros de apertura, organizando y coordinando los talleres de decorados con las familias. Y el resto del equipo: Conchy, Merce, María, Manolo, Henar, Maru, Javier, apoyando y ayudando en todo lo posible. Padres, madres y hermanos de los niños que realizan los decorados. Amigos y familiares con los que contamos incondicionalmente y que son nuestros actores estelares. Los alumnos de Teatro del Centro Socio-Cultural de El Soto de Móstoles a los que liamos siempre en alguna cuestión relacionada con la noche. Y, sobre todo, a los niños y niñas que con su inocencia hacen posible que todos y cada uno de los que deseamos que salga este trabajo adelante, nos metamos de lleno en la organización y puesta en marcha del proyecto de una noche inolvidable. *Gracias a todos.* ■

Las jirafas

Un proyecto de trabajo

En la asamblea surgen ideas, muchas ideas y muy diversas, sobre el posible tema del proyecto: leer, hacer sofás, motosierras, pasteles, castillos, cosas sobre jirafas... De todas estas ideas, se pidió elegir un tema y se procedió a la votación.

En la Ikastola Arana-Almen, de Eskoriatza, Guipúzcoa, después de las fiestas de Carnaval, con todo lo que éstas comportan de cambio en el ritmo de la actividad, durante cuatro semanas del segundo trimestre el grupo de once pequeños de 5 años desarrolla un proyecto de trabajo siguiendo los criterios y procesos habituales que favorecen la sistematización de la actividad.

Rosa Elizburu, Arantxa Etxeberria

Cada propuesta se fue votando (a mano alzada) y se fue anotando en un panel la cantidad de votos con palitos, los cuales fueron contados por los niños y niñas. El tema con mayor puntuación fue: la jirafa.

En el momento de consensuar y aceptar el tema, surgió que una de las niñas, Irati, quería trabajar los pasteles. Como arreglo, plantearon la idea de hacer y comer un pastel, idea que aceptó Irati, y se tomó el compromiso de terminar el tema de la jirafa con un pastel, lo cual se plasmó en un dibujo. Al día siguiente, se hizo la exposición de lo que cada uno sabía y no sabía del tema.

¿Qué sabemos?

Son grandes. Las personas son más grandes.

Pesa 15 kilos. ¿O 300?

Tiene orejas, cuatro patas, come peces.

Su cuerpo es largo. Come hojas.

Tiene herraduras en los pies. Come pienso.

Tiene el cuello muy largo.

Tiene cara y cabeza.

La cabeza tiene forma de martillo. El morro es más largo.

Es de color naranja, amarillo, marrón y blanco.

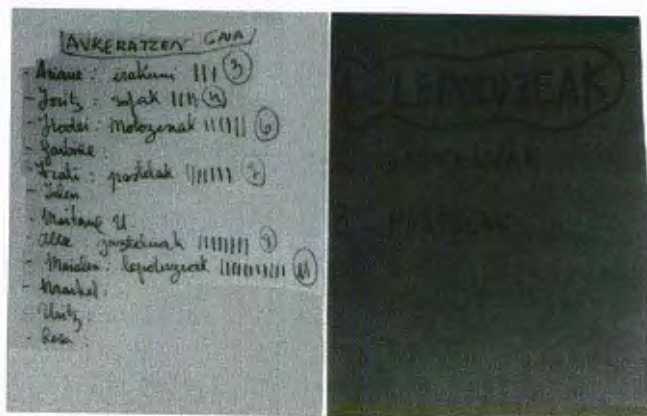
En la punta de la cola tiene pelos. Tiene culo y dientes.

Vive en los zoológicos.

Come peces, hierba, trigo.

Tiene cuernos

Vive en la selva, África o América.



Panel con propuestas de temas, votación y elección, dibujo y compromiso de acabar con un pastel.

No sabemos

¿Qué comen? ¿Hojas, hierba, peces, pienso, agua?

¿Qué tienen debajo de los pies?

¿Qué color tienen?

¿Cómo es su cuerpo?

¿Tienen rabo, dientes?

¿Dónde vive? ¿Entre la hierba, en el agua, en el zoo, en África?

Se pensó y se tomó nota de dónde, cuándo, cómo, y a qué personas se iba a recurrir en busca de información. Se decidió hacer una nota para las familias para obtener material. Los niños aportaron: libros, cuentos, enciclopedias, vídeos, revistas... Tres ó cuatro veces acudimos a la mediateca infantil a ver libros, ver vídeos, buscar jirafas en Internet, escribir en el ordenador...

Toda aquella información que encontrábamos se llevaba al grupo, y era comentada, anotada, contrastada con las ideas que teníamos al comienzo. Todas aquellas dudas, preguntas, todo lo que querían saber sobre la jirafa, se fue aclarando, y fueron surgiendo nuevas preguntas y nuevos conflictos: cuánto corren, cuál es el animal más veloz...

La altura de la jirafa nos llevó varios días de trabajo. La información aportada era que la jirafa macho medía 5,5 metros y la hembra 4,5 metros. Necesitaban saber cuánto era eso. Se hicieron distintas mediciones (mesas, juguetes, personas, puertas...) con instrumentos de medida no convencionales (palos, flautas, manos, pies) y convencionales (metro de sastre, de carpintero, cinta métrica). Se representó en el suelo de la clase, a medida real, el macho y la hembra de la jirafa, con cinta adhesiva de colores. Nos medimos todos respecto de las jirafas colocándonos encima.

Los 800 kilos que puede llegar a pesar una jirafa, resultó otro punto interesante para investigar. Nos pesamos uno a uno en una balanza de baño. Al ver que nuestros pesos tenían dos cifras, dedujeron que la jirafa pesaba más, ya que tenía tres cifras. Un niño planteó pesarnos todos juntos, otro aportó que en la empresa de su padre tenían una balanza industrial ya que a la de baño no podíamos subirnos todos juntos. Ante la imposibilidad de ir a la empresa, con una calculadora hicimos la suma total de nuestros pesos. De esta manera dedujimos cuál era nuestro peso respecto de la jirafa y cuántas personas necesitaríamos para pesar como una jirafa.

Durante las cuatro semanas se hicieron infinidad de actividades relacionadas con: los números, cantidades, medidas; actividades de lectura-escritura (listas,

avisos); cuentos, canciones, poemas, adivinanzas; actividades de plástica... Para terminar, se reflexionó y se sacaron aquellas ideas y conocimientos más importantes. Se analizó a dónde habíamos acudido a buscar información, contrastamos con aquello que nos propusimos al comienzo. También se reflexionó sobre el trabajo realizado por el grupo y cada uno en particular.

Cada uno completó su dossier con los trabajos personales y copias, fotos de los paneles de clase, etc.

La implicación familiar dando respuesta a nuestras necesidades fue muy importante, y ayudó a mantener viva la motivación del grupo.

Tal y como acordamos al comienzo del proyecto, pusimos punto final con la fiesta de la harina y el pastel.

A la hora de finalizar un proyecto es importante transmitir que ese proyecto lo hemos dejado, pero que siempre queda un resquicio, una puerta abierta por la cual podemos volver a él para seguir ampliando información. Siempre nos surgirán nuevas preguntas, respuestas, en cualquier momento o lugar encontraremos nuevas informaciones sobre el tema. De hecho, nos ha ocurrido, en más de una ocasión, que, a los dos o tres meses de haber terminado un proyecto, los niños y niñas han aportado nuevas informaciones, con lo cual hemos tenido la oportunidad de recordar, dialogar y reflexionar de nuevo sobre el tema. ■



La mediateca infantil.

Escuchar a la infancia

Con el objetivo de escuchar a los niños y niñas, esto es, contar con sus opiniones, con sus decisiones, con su participación, en Dinamarca se han llevado adelante diferentes iniciativas sociales para que conozcan la Convención de los Derechos de la Infancia y los pongan realmente en práctica.

En los últimos treinta años, las madres danesas de niños y niñas pequeños han participado de manera cada vez más activa en el mercado la-

boral. Al principio no tenían prisa en encontrar trabajo y preferían una ocupación a tiempo parcial. Sin embargo, en la actualidad, el 95 % participan activamente en el mercado laboral y la mitad de este porcentaje trabajan a tiempo completo. Durante el mismo período, la sociedad danesa ha introducido y organizado un sistema de servicios para la primera infancia financiado con dinero público. En la actualidad, hay plazas para el 55 % de los niños y niñas de seis meses a dos años de edad y el 72 % de los de tres a seis años; además, se dispone de plazas extraescolares para el 40 % de los de siete a diez años. Sigue habiendo listas de espera, pero el objetivo del actual gobierno es llegar a proporcionar plazas, financiadas con dinero público, a todos los niños y niñas de más de doce meses de edad cuyos padres demanden el servicio.

En los centros daneses, la ratio de personal en relación al número de niños y niñas resulta elevada en comparación con la mayoría de los demás países. Como promedio, para los de seis meses a dos años es de 1:3; para los de tres a seis años, de 1:6, y para los de siete a diez años, de 1:8.

Ole Langsted

En el homogéneo sistema danés existen muy pocas desviaciones de esta norma (Langsted y Sommer, 1992; 1993).

Aunque el número de plazas en los centros se ha incrementado en gran medida durante los últimos treinta años, influido por el creciente número de mujeres que se han incorporado al mercado laboral, la ratio entre personal y número de niños apenas se ha alterado. Sí lo han hecho, en cambio, las teorías y las prácticas educativas.

El contenido educativo (y las teorías subyacentes) de los centros daneses para la primera infancia no están sometidos a una excesiva regulación estatal. La responsabilidad se halla descentralizada, y estas áreas están controladas principalmente por el personal y las familias de cada centro. Sin embargo, hace unos años el Ministerio de Asuntos Sociales (responsable de todos los servicios para la primera infancia a escala nacional) dictó unos nuevos principios generales, que en la actualidad deben observar todos los centros:

1. Se debe fomentar el desarrollo, el bienestar y la independencia de los niños y niñas.
2. Hay que escucharlos.
3. Las familias han de tener participación e influencia en los centros.

4. Se debe considerar a los centros como un recurso vinculado al trabajo preventivo; es decir, el personal, en colaboración con otros profesionales, debe asegurar el especial apoyo que necesitan algunas familias respecto a sus hijos.

5. Se debe considerar a los centros como uno más de los servicios del barrio destinados a los pequeños; es decir, el personal debe colaborar con otros servicios del barrio, tanto públicos como privados.

El punto 2 resulta particularmente relevante para el tema del presente trabajo. Muestra que la batalla cultural por aumentar la influencia que deberían tener los pequeños ha alcanzado una fase en la que dicha influencia puede ser exigida por la ley. El principio de escuchar a los niños y niñas se detalla del siguiente modo:

Hay que hacer hincapié en el hecho de que se debe incluir a los niños y niñas en la planificación y ejecución de las actividades en los servicios de atención, en función de su edad y madurez, y en que, de ese modo, los pequeños pueden adquirir la experiencia de la vinculación entre influencia y responsabilidad tanto en el ámbito personal como en el social.

(Ministerio Danés de Asuntos Sociales, 1990, cap. 2)
Hay también otras vías mediante las cuales el Estado ha tratado de incrementar la influencia de los pequeños. En relación a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia, el



Ministerio Danés de Asuntos Sociales ha publicado una serie de folletos y libros para los niños y niñas. La Convención se ha descrito en tres folletos distintos para tres grupos de edad diferentes, y se ha distribuido a todos los niños y niñas daneses en edad escolar, con el fin de informarles de sus derechos según dicha Convención. Así, por ejemplo, se pidió a una clase de chicos de doce años que expresara la Convención en términos que pudieran entender los niños. Transcribieron el extenso Artículo 12 del siguiente modo: «Los niños tienen derecho a tener su propia opinión, que debe ser respetada.» (Ministerio Danés de Asuntos Sociales y Comité Danés de la UNICEF, 1991, p. 39).

En otro libro destinado para niños y niñas de tres a seis años en la escuela, escrito por adultos y publicado por un sindicato y dos organizaciones privadas de gestión de centros (en Dinamarca, alrededor del 40 % de los servicios para la primera infancia financiados con fondos públicos los gestionan organizaciones privadas sin ánimo de lucro; el resto, las autoridades locales), se utilizaban las siguientes palabras para aludir al mismo tema: «Los adultos tienen un montón de ideas preconcebidas sobre cómo se deberían organizar las cosas. Pero los niños tie-

nen sus propias ideas, y los adultos deben escuchar las ideas de los niños. Los adultos deben escuchar lo que tienen que decir los niños. Los niños deben tener también su opinión sobre las cosas.» (Pædagogisk Medhjælper Forbund et al., 1991).

De este modo, el Estado y otras organizaciones han tratado de cumplir el Artículo 42 de la Convención, que en palabras de los propios niños dice así: «El Estado debe asegurarse de que todo el mundo conozca estos artículos.» (Ministerio Danés de Asuntos Sociales y Comité Danés de la UNICEF, 1991, p. 341).

El amplio Proyecto «Los niños como ciudadanos» constituye otra manera, más directa, de escuchar a los niños y niñas, y de contar con ellos. El Proyecto fue creado por un grupo de trabajo interministerial dedicado a la infancia, y su propósito general consistía en incrementar la influencia de los pequeños en todos los asuntos relevantes para ellos. Los objetivos específicos eran: centrarse en la vida cotidiana de los niños y niñas, y en sus posibilidades de participación en los procesos de toma de decisiones; reforzar el derecho y las oportunidades de los niños y niñas para hablar, escucharles y conceder la debida importancia a lo que dicen; proporcionar a los niños y niñas información que haga posible su participación real en los procesos de toma de decisiones; desarrollar métodos de trabajo que permitan a los niños y niñas ejercer su influencia, y establecer como tema de debate las prácticas y actitudes del adulto con respecto al pequeño (Larsen y Larsen, 1992).

El Proyecto se llevó a cabo en cinco ayuntamientos, e incluía numerosas formas distintas de otorgar una mayor influencia a la infancia. La mayoría de ellas afectaban a los adolescentes, pero algunas se centraban en los niños y niñas más pequeños. El ejemplo

que citamos a continuación fue redactado por una trabajadora de un centro para la primera infancia. En él describe una parte del Proyecto, en la que los niños y niñas de séptimo curso de una escuela (entre los trece y los catorce años de edad) deseaban estudiar en qué medida se tenía en cuenta a los alumnos de una escuela 3-6 en las decisiones cotidianas. Realizaron observaciones en una escuela infantil durante dos días, y luego se reunieron con el personal y con los padres para explicarles lo que habían observado y lo que, en su opinión, estaba bien o mal:

«Después de que dos niños (Tina y Morten, de séptimo curso) hubieran señalado varias áreas en las que creían que pisoteábamos los derechos de los niños, hicimos diversos cambios estructurales en el funcionamiento cotidiano de nuestro centro. Tina y Morten señalaron que:

- Era improbable que todos los pequeños tuvieran hambre al mismo tiempo, y, en consecuencia, resultaba poco razonable esperar que todos comieran a la misma hora (la hora que los adultos consideraban adecuada).
- Puede que fuera saludable para los pequeños salir a jugar, pero sólo si lo deseaban; y nada indicaba que todos desearan salir a jugar al mismo tiempo simplemente porque los adultos creían que debían hacerlo.
- No era razonable que, entre comidas, los pequeños sólo pudieran beber agua del grifo, mientras que los adultos podían tomar una taza de té o de café cuando les apetecía.

Los padres y el personal escuchamos los puntos de vista de Tina y de Morten, y decidimos tomar las siguientes medidas:

- Eliminamos la comida conjunta, abrimos el patio de recreo durante todo el día con la presencia permanente de un adulto, y pusimos una jarra de zumo

sobre una mesa a disposición de cualquier pequeño que tuviera sed.

• Además, decidimos dar a los niños y niñas el derecho y la facultad de tomar decisiones importantes relativas a su vida en la escuela infantil, despojando de este derecho a los adultos. No teníamos idea de lo que habíamos iniciado —especialmente desde el punto de vista de los adultos—, pero con los años los pequeños han ido tomando un número de decisiones cada vez mayor, y el resultado de ello es una vida que los pequeños y los adultos realmente comparten. Sigue siendo responsabilidad de los adultos introducir a los pequeños en el mundo social, pero actualmente los niños y niñas toman innumerables decisiones, y lo que realmente importa son nuestras relaciones mutuas.

(Hare, 1993, p. 19)

También los niños más pequeños participaron en el Proyecto «Los niños como ciudadanos». A los más pequeños no se les preguntó directamente acerca de su vida cotidiana, pero el personal y los padres trataron de averiguar cómo estar atentos a sus necesidades y deseos diarios. Un proyecto descrito por Larsen y Larsen (1992) afectaba a una escuela para niños de seis meses a tres años. Aquí, al personal le había preocupado sobre todo establecer reglas, regulando con frecuencia la conducta de los niños mediante prohibiciones. Partiendo del presupuesto de que aun los niños y niñas más pequeños tienen derecho a controlarse a sí mismos en su vida cotidiana, y de que están capacitados para hacerlo, el personal revisó las reglas y trató de escuchar más a los niños. Entre otras cosas, eso significó que los pequeños adquirieran el derecho a decir «no». Si una niña no quería comer, no se la debía forzar; y si un niño se levantaba de la mesa a

la hora de comer, se consideraría correcto (aunque no se consideraría correcto levantarse y volverse a sentar continuamente). Así, algunas reglas se conservaron, incluyendo las que afectaban a la seguridad de los pequeños, pero muchas de las antiguas normas se abandonaron.

Una de las consecuencias de ello es que había menos conflictos entre adultos y pequeños. En cambio, se producían más conflictos entre los propios niños. Esto último, sin embargo, se contemplaba como otro más de sus derechos: el derecho a tratar de resolver sus propios problemas por sí mismos. Y en muchas ocasiones eran capaces de hacerlo.

Al principio no todos los padres se mostraron contentos con el proyecto. Si en el centro se permitía a los pequeños subirse encima del mobiliario, ¿cómo explicarles que en casa eso no estaba permitido? Sin embargo, la práctica demostró que los pequeños eran plenamente capaces de distinguir entre las normas que regían en casa y las que regían en el centro cuando se les explicaban las razones de la diferencia. Mediante las reuniones entre el personal del centro y los padres, y a través de la práctica diaria, poco a poco los padres se fueron dando cuenta de que los pequeños podían decidir en mayor medida por sí mismos.

El Proyecto «Los niños como ciudadanos» se prolongó durante dos años más. Con él, y a través de la vida cotidiana en los centros, escuelas, bibliotecas, etc., se intentó fomentar la participación activa de los niños y niñas en la sociedad. Este Proyecto, junto con otros ejemplos, muestra el creciente esfuerzo de Dinamarca —presente incluso en el ámbito oficial— para conseguir que se escuche a los pequeños y que éstos participen en las decisiones importantes que afectan a su vida diaria. ■

Bibliografía

- Hare, J. (1993): «Voksne har svært ved at høre efter» («A los adultos les resulta difícil escuchar»), *Børn & Unge*, vol. 24, n.º 48, p. 19.
- Langsted, O., y Sommer, D. (1992): *Småbørns livsvilkår i Danmark* («Condiciones de vida de los niños pequeños en Dinamarca»), Hans Reitzels Forlag, Copenhagen.
- (1993): «Denmark» («Dinamarca»), en M. Cochran (ed.), *International Handbook of Child Care Policies and Programs* («Manual internacional de políticas y programas de atención infantil»), Greenwood Press, Westport.
- Larsen, H.R., y Larsen, M. (eds.) (1992): *Lyt til børn. En bog om børn som medborgere* («Escuchar a los niños. Un libro sobre los niños como ciudadanos»), Det Tværministerielle Børneudvalg og Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn og Kultur, Copenhagen.
- Ministerio Danés de Asuntos Sociales (1990): *Cirkulære nr. 203 om dagtilbud for børn og unge efter bilstandsloven* («Circular del gobierno n.º 203 relativa a la atención infantil para niños y jóvenes según la Ley de Asistencia Pública Danesa»).
- y Comité Danés de la UNICEF (1991): *Konventionen om Barnets Rettigheder* («Convención sobre los Derechos de los Niños»), Ministerio Danés de Asuntos Sociales, Copenhagen.
- Pædagogisk Medhjælper Forbund, Menighedernes Daginstitutioner y Landsforeningen Frie Børnehaver og Fritidshjem (1991): *Børns rettigheder. En fagbog for børn i daginstitution* («Los derechos de los niños. Un libro de no ficción para niños en los centros de atención infantil»).

Extraído de Peter Moss y Alan Pence(eds.): *Valuing Quality in Early Childhood Services*, Londres, Paul Chapman, pp. 28-32.

Artistas de cuatro palmos

Tengo encima de mi mesa un montón de obras de arte. Son pinturas. Pinturas que recuerdan otras pinturas. Ustedes las conocen. Han salido en portada. Durante todo

el año, número tras número, la revista *Infancia* las ha ido publicando. Bueno, al menos seis de ellas. Pero hay muchas más encima de mi mesa. Y debe haber muchísimas más por toda la geografía. Asombran. No porque yo sepa, y lea, que han sido realizadas por niños y niñas de 3, 4 y 5 años, sino porque, sin leer nada, simplemente mirándolas, uno nota que en ellas alienta ese palpito raro e intenso al que hemos dado en denominar arte.

Ya he dicho que recuerdan otras pinturas. Un galerista engolado podría acusarme de que un Miró sólo es un Miró si lo firma Miró. Algún maestro dice en el sobre que son copias. Yo digo que no. O que no exactamente. ¿Alguien acusó a Picasso por haber copiado la serie de las Meninas? ¿O a Van Gogh por haberse entretenido tanto en observar la pintura de Millet? Mal andamos cuando en pintura sólo se cotiza la obra única, irrepetible, irreproducible... En cualquier caso, también la obra única sirve para aprender. Aunque no salga en ningún titular de prensa, ni los informativos

La revista *Infancia* ha ilustrado sus portadas este año 1999 con pinturas de niños y niñas que toman como referencia las obras de arte de reconocidos pintores. Se ha contribuido a valorar así una práctica de expresión, de observación, de acción... llevada a cabo efectivamente, con real protagonismo de los niños y niñas, en las escuelas.

Teresa Duran

dediquen ni poco ni mucho espacio a ello, aprender importa. Y no saben hasta qué punto.

Cualquier aprendizaje empieza por lo sensible.

Lo sensible arranca de

los sentidos. De entre todos los sentidos escojamos el de la vista: ver, mirar, observar... ¡Dios, qué gran sentido si hubiere buen señor! Aquello que *vemos* es lo que más *sabemos*. Porque ver equivale a saber. Aunque la acción de ver y la de saber no sean sinónimas, sino que mantengan entre sí una relación de causa-efecto. La frase "lo sé porque lo he visto" es mucho más que una locución verbal, es un certificado de autenticidad, un testimonio de veracidad. Me encanta que ver y verdad empiecen igual, y que en euskara la luz, la verdad y la información partan de una misma raíz.

Y me encanta también que los niños y niñas chiquitos pongan el dedo en todo lo que ven. "¡Es que cosa que ve, cosa que toca!", se exclaman algunas madres y padres, en tono airado. ¡Ojalá nos fuera permitido continuar haciéndolo de mayores! Y quien jamás haya acariciado la portada de un libro en una librería, ni una seda en una *boutique*, ni un limón en la huerta, que lance la primera piedra.





En los niños, y en nosotros, el tacto refrenda la autenticidad de lo visto compulsivamente, le da carta de naturaleza, existencia, realidad.

Aunque el primer paso para conocer lo dé la vista. La vista conoce mejor si se entretiene en lo visto. Entonces, cambia de nombre y se llama observación. Las obras de arte que hay en mi mesa nacen de la observación. De la observación de obras de arte. Que a su vez son fruto de la observación... y de la acción.

La acción de pintar es una materialización de la acción de observar. Observar lo exterior con los ojos: Sorolla y *Niñas en el mar*. Observar lo posible con los ojos y la memoria: Miró y su *Mujer, pájaro y estrella*. Observar el resultado del gesto, la materia y el azar: Kandinsky y su *Pintura 199*. Pintar es la amalgama de lo externo, lo interno y el gesto. El óleo, el guache, la acuarela, la cera o el lápiz, son el aceite que los liga.

Cuando uno observa muy intensamente, la memoria se empapa de lo visto. La memoria no es un

lastre del que debemos desprendernos, sino el gas que nos ayuda a volar. Sin memoria no hay persona. Deberían recordarlo los amantes del dibujo libre. No hay auténtica libertad sin memoria. La memoria es la raíz, y la copa de nuestra inteligencia. Las obras de arte que hay en mi mesa nacen de una memoria empapada por la observación.

Pero a esta memoria no se la condujo hacia la repetición (nunca debe confundirse la memoria visual del niño con una fotocopiadora) sino hacia la acción, al gesto, al juego. El romántico poeta Schiller dijo: “el hombre no debe hacer con la belleza más que jugar, y debe jugar sólo con la belleza. Porque el hombre sólo juega cuando en el pleno sentido de la palabra es hombre, y sólo es completamente hombre cuando juega”. Aunque lo dijese refiriéndose a la poesía y en una época en que no importaba ser políticamente incorrecto, creo que sus palabras nos van muy bien para definir el juego de los artistas que hay en mi mesa.

¿A qué jugaba Judit, de tres años, en la escuela Claudio Sánchez Albornoz de Burgos, con la memoria empapada de Sorolla? A poner un vestido rosa sobre dos muñecas anaranjadas de pelo marrón y a deslizar el pincel blanco sobre el fondo azul. Pero también a experimentar lo que está encima y lo que está debajo, lo lejano y lo cercano, la luz y la sombra, lo claro, lo oscuro y lo transparente. Judit jugaba, jugando pintaba y pintando creaba. ¿A qué jugaba Juan, de cinco años, en la escuela Simón Abril de Albacete, cuando alineó con tanto primor las franjas azules, blancas, rosas, negras verdes y amarillas que había observado en Benjamín Palencia? A no salirse de la ralla, a no mezclar el fondo con la forma, a probar con lo que va delante, lo que va detrás y lo que está en medio, a prescindir de lo azaroso, a deli-



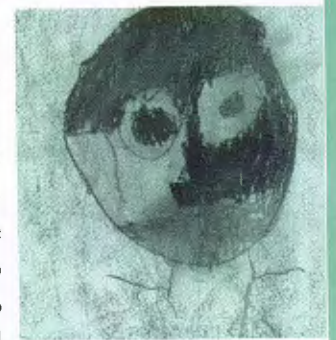


mitar y a ver cómo un bocadillo de claro entre oscuro y oscuro da profundidad. ¿A qué jugaba Roberto Julián, de cinco años del colegio Ramón y Cajal de la Orotava cuando se prendó del retrato de señora del aduanero Rousseau? A llenar la página con una figura muy negra y contrapicada, a darle al cielo densidad y a la tierra liviandad y a rebuscar en su propia memoria cómo son las flores y aquel gato tan chiquito que cabe en el pétalo de un girasol, a olvidar que las hojas no nacen del tallo, pero a poner los tallos muy altos contra el cielo, creando espacio y distancia, porque aquel retrato “tenía un gato y una mujer bonita que va a un baile” y ante una perspectiva así, ¿quién no juega con la otra perspectiva? Y hubieseis visto los juegos de girasoles de Miriam, Juan Antonio, Almudena, Natalia, José Carlos, Alejandro y Rubén, de la escuela La Alunada en El Viso del Alcor, a la zaga de Van Gogh, reinventando cada cual el jarrón de dos colores y Miriam, de cinco años, utiliza sólo un color más para obtener siete

amarillos, tan matizados que ninguna reproducción reprográfica podría transmitir su intensidad cromática y deberían ustedes verlo al natural. Elena, la granadina, a los cuatro años, dibujó muy atentamente una forma con lápiz, y después llenó su contenido con pinceles extraordinariamente limpios y los colores de la mujer, el pájaro y la estrella de Miró recorbraron toda su fuerza con pureza e intensidad primigenias, mientras su amiga Andrea, de la misma escuela Arlequín, retuvo la mescolanza y la superposición de formas y colores de una cabeza picassiana, le dio la vuelta y forzó que la mirara, y adjuntó técnicas y materiales hasta que la boca del retrato se abrió del puro pasmo de verse flotar en el espacio de una página que no quiso la autora que fuese blanca. Robert Delaunay nunca sabrá que, en Albacete, Conchi, a los cuatro años, aprendió de él a llenar, hasta sobrepasar el margen, toda la superficie del papel de formas que quisiérense geométricas y puras, en un mestizaje de colores donde no los más intensos sobresalen. Porque allí van las rectas y los ángulos seccionándose perpendicularmente, mientras alguna que otra curva desbarata sus planes con la ayuda del equilibrio entre los cálidos y los fríos. También en Albacete, pero en el colegio público Feria, los niños de cinco años añadieron o quitaron del almendro de Antonio López cuanto les interesó, Silvia lo convirtió en un *talaiot* menorquín, Verónica lo hizo ondear al viento, Antonio José lo preñó de azul, Beatriz lo geometrizó, José David le acompañó con un auténtico *zoom* de girasoles sacados de memorias anteriores, Fran lo centró, Sara lo tachó, y a Fernando le salieron a su lado dos primulas casi orientales, después de mucho apretar con el lápiz para no salirse del rectángulo académico donde toda la clase se empeñó que debía florecer el tal almendro.

En el colegio público murciano Antonio Díaz, la cigarra de Jasper Johns canta mucho mejor después de que en su camino se cruzaran los cuatro años de Yonay, Israel, Juan Ángel y José, porque el ritmo de sus trazos, nada vacilantes, es seguro, sobrio y persistente. Y el fútbol se hizo mucho más cálido con Cecilia que con María José, y muy exacto y luminoso con Enrique, que a los cuatro años supo dotarlo de un movimiento inaudito. A M^a. Carmen le gustó el bodegón que Cézanne pintó en 1876 y ella un lunes; su memoria retuvo aquella incierta inclinación tan propia del pintor impresionista, y el modo en que el negro rompe el blanco del mantel, y puso las frutas y jarrones que había encima de éste muy arriba, para que se aguantaran mejor y sortearan el abismo drapeado de aquellos pliegues que parten el cuadro y la lámina en dos. El Senecio de Paul Klee se apallásó con Felipe o se tiñó de Bacon con Ginés, quien recortó pacientemente sobre un fondo neutro aquella gran cara de disco donde solamente unos ojos rojos y entrelazados dividen la geometría de unos tonos que Ginés quiso más fuertes y contrastados que los del original.

Y yo pasé muchas horas mirando aquellos juegos, y otros más que no cito por razones de espacio, que no de acierto, aquellas imágenes, aquellas audacias donde lo viejo se encadena con lo nuevo, lo magistral con lo ingenuo, la memoria con el gesto, el canon con el azar, la sabiduría con la observación. Y deseé que el juego continuara. Para aprender mejor a aprender lo que es aprender en la infancia y de la infancia. ■



Hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte

*Lo que no saben no
podrá hacerles daño.*

Éste acostumbra a ser el lema bajo el cual nos refugiamos tantos y tantos adultos cuando los niños y niñas nos hacen preguntas sobre la muerte o sobre cualquier tema que les pueda hacer sufrir. ¿Es ésta la posición más adecuada frente a su demanda de saber? ¿Buscamos su bien? ¿O, en realidad, ocultamos nuestra propia angustia?

Nuestra civilización occidental ignora la muerte, y también oculta el sufrimiento y el fracaso. Hoy no resulta nada fácil hablar con franqueza y abiertamente de la muerte; más bien es algo realmente incómodo. No nos damos cuenta de que la evasión frente a la muerte implica la evasión frente a la vida.

Elizabeth Kübler-Ross¹, una psiquiatra reconocida mundialmente como una autoridad en tanatología, constata cómo la negación de la muerte y el sufrimiento es, en gran medida, responsable del vacío en la vida de las personas, del hecho de vivir sin un objetivo.

La civilización occidental ignora la muerte, y también oculta el sufrimiento y el fracaso. Pero en la medida en que consideramos seriamente la muerte, las personas nos sentimos llamadas a asumir responsablemente la vida. Si educamos para la vida, ¿por qué ocultamos a los niños todo lo que hace referencia al hecho de sufrir, perder y morir? Hay que confiar en el potencial saludable del ser humano: si desde el primer momento el niño está acompañado por adultos responsables, de espíritu abierto, flexible y firme a la vez, podrá dar lo mejor de sí mismo.

son sino capítulos de la asignatura de aprender a vivir.

¿Es necesaria una pedagogía de la muerte?

Si educamos para la vida, ¿por qué hay que ocultar a los niños todo lo que hace referencia al hecho de sufrir, perder y morir? Tenemos excelentes directrices educativas para lo que se refiere a cualquier materia curricular, aptitudes y habilidades sociales, evolución psicológica, etc., pero cuando llegamos a la pedagogía del sufrimiento y la finitud los educadores nos hallamos solos y desvalidos. ¿Acaso es porque a nosotros tampoco nos ha hablado nadie de ello?

M. Antònia Plaxats, Concepció Poch

En la misma medida en que consideramos seriamente la muerte, las personas nos sentimos llamadas a asumir responsablemente la vida. Pensar en la pérdida, el sufrimiento y la muerte no quiere decir perder el interés por la vida; aprender a sufrir y morir no

Vemos necesaria una reeducación de los adultos y una pedagogía realista y auténtica, que, junto a las vivencias del éxito, la eficacia y el triunfo, fomente el afrontamiento del fracaso, la pérdida, el sufrimiento, la finitud, la propia muerte y la de los seres queridos. Una pedagogía integral ha de redescubrir los valores que generan estas situaciones, que van desde la serenidad hasta la ternura y la de los seres queridos. Una pedagogía integral ha de proporcionar herramientas que posibiliten el manejo del binomio razón-emoción: la llamada inteligencia emocional.

Si, como dice Jaspers², tanto la muerte como el sexo pertenecen a la vida, ¿qué razón hay para educar sexualmente y no hacerlo tanatológicamente? ¿Por qué «prohibimos» las vivencias educativas en torno al hecho de morir, perder y sufrir? ¿Nos da miedo generar frustración innecesaria? Sin duda, esto comporta un amplio abanico de sentimientos y emociones, que, como mínimo, van desde la tristeza hasta el enfado, pasando por la culpa, la envidia y el miedo, con sus respectivos matices de intensidad; pero ¿es esa una razón suficientemente válida para callar y negar?

Negación y angustia

Para explicar el fenómeno de la negación de algo tan obvio como la finitud, Yalom³ sostiene la hipótesis de que el ser humano, de una u otra manera, sabe que es mortal y, por lo tanto, vulnerable. Desde el primer momento tenemos una noción de peligro



frente a la propia supervivencia porque somos finitos. De aquí derivarán los conflictos posteriores relativos a las pérdidas en general. La muerte, por tanto, no es externa, sino interna. Desde el principio de la vida, la llevamos en nuestro interior, y «esta es la terrible verdad de la que intentamos consolarnos» desde la más tierna infancia.

Frente a esta angustia, que el propio Yalom denomina fundamental, y para poder enfrentarse a la realidad de la muerte, el niño actúa de distintas maneras, una de las cuales consiste en utilizar imágenes terroríficas externas a él, y que obviamente recibe de su propia cultura. Todas las culturas primitivas tienen un concepto antropomórfico de las fuerzas

naturales, para sostener la creencia de que podemos ejercer un mayor control sobre nuestro propio destino. Siguiendo al mismo autor, el miedo de los pequeños a las personas desconocidas, los abismos, la oscuridad, los animales, etc., está causado por la amenaza que representan para la propia supervivencia. Así, la angustia fundamental proviene del peligro de «perderse a uno mismo». Para tranquilizarse y defenderse frente a esta «terrible verdad», desde un primer momento el ser humano desarrolla mecanismos de defensa para calmar la angustia. Y es por ello, por la noción de que somos mortales, de que todo es finito, por lo que desarrollamos con más fuerza uno de los principales mecanismos de defensa psicológica de los seres humanos: la conocida tendencia a la negación de las cuestiones más obvias.

Un ejemplo muy ilustrativo de todo lo que hemos dicho es el de un niño de cuatro años, que había perdido a su abuelo el día de su tercer aniversario, y que insistía en que éste todavía estaba vivo. Cuando le dijimos que se había muerto de viejo, quiso asegurarse de que su padre y su madre aún no lo eran, y les comunicó que no pensaba seguir haciéndose mayor.

Esta exposición no es ni la única ni la más acertada, ya que, como otras, presenta el inconveniente de marcar las edades de una manera estática. La psicología tiene dificultades para afirmar cuál es el modelo más correcto de entre todos los conocidos, pero sí constata unos factores que se repiten en todos los estudios, agrupados en tres fases:

1. Desconocimiento consciente de la muerte.
2. Descubrimiento real y consciente de la muerte del otro.
3. Descubrimiento real y consciente de la obligatoriedad de la propia muerte.

Psicología evolutiva de la idea de la muerte⁴

1.ª etapa: antes de los 5 años

El niño entiende la muerte como un hecho reversible, que se relaciona con un viaje o con un sueño.

No hay, pues, conciencia de la gravedad de la finitud.

2.ª etapa: entre los 5 y los 9 años

La muerte se personifica. El niño ha oído decir que «X ha muerto», y no ha vuelto a verle más. Entonces descubre que la muerte es un proceso irreversible, pero aún tiene dudas sobre su naturaleza orgánica.

3.ª etapa: después de los 9 años

La muerte se capta ya como un proceso totalmente irreversible, que responde a una ley universal, y a la que todo el mundo está obligado. Aparece el reconocimiento de la «obligatoriedad» de la muerte.

Recomendaciones

Proponemos confiar en el potencial saludable del ser humano: si, desde la infancia, éste está acompañado por adultos responsables, de espíritu abierto, flexible y firme a la vez, podrá dar lo mejor de sí mismo. Y somos conscientes de que no todo es coser y cantar. La finitud, el conflicto, la maldad, el sufrimiento, son tan inherentes a la vida como lo son la bondad y la posibilidad de cooperación. Hay que estar dispuesto, voluntaria y conscientemente, a comprenderlo para que pueda brotar el mencionado potencial saludable. Como sabemos, los niños necesitan espacios y actitudes que les permitan crecer desde y hacia las diferentes caras de la vida, sin olvidar los límites y las limitaciones, y hay que ofrecerles herramientas para encarar y manejar la frustración que comportan.

Las tendencias actuales van en la línea de incluir al niño en los procesos vitales de los adultos, y de adaptar las actitudes a las edades y capacidades de comprensión correspondientes. Citamos algunos de los derechos de los niños en situación de riesgo vital y de sus familias, publicados por la Asociación para Niños en Situación de Riesgo Vital o en Fase Terminal y sus Familias, con sede en Estados Unidos:

Todos los niños serán tratados con dignidad y respeto, y tendrán derecho a su intimidad.

A cada niño se le dará la oportunidad de participar en las decisiones que afecten a su cuidado, de acuerdo con su edad y su capacidad de comprensión.

La información se dará a los padres, niños y hermanos de acuerdo con su edad y su capacidad de comprensión.

Cada niño tendrá derecho a la educación. Se realizarán esfuerzos encaminados a facilitar que el niño y la niña participen en otras actividades infantiles.

Para toda la familia, se ofrecerá acompañamiento en los procesos de duelo, y éste quedará a su disposición tanto tiempo como sea necesario.

Nos unimos a las recomendaciones de Grollman, citadas por Papadatou⁵:

- No evitar el tema de la muerte en casa, en la escuela, en la iglesia o la sinagoga.
- No desaconsejar el dolor emocional del niño.
- No decir a los jóvenes algo que después habrán de desaprender.
- No alterar el papel del niño: no convertirlo en adulto prematuro.
- No hablar más allá del nivel de comprensión del niño.
- Permitir que el niño pase por sus propias fases de duelo: choque y negación, síntomas físicos, rabia, culpa, celos, ansiedad y miedo, tristeza y soledad.

- Considerar los grupos de apoyo para niños (según edades y proceso evolutivo): al igual que los adultos, los niños y jóvenes necesitan aliento y amistad. Los grupos de ayuda mutua, es decir, de otros niños y jóvenes que también están en proceso de duelo, proporcionan la oportunidad de compartir y de sentirse acompañado.
 - Crear otras fuentes de apoyo. Es recomendable acudir a profesionales si, después de unos cuantos meses, los niños muestran alguno de los siguientes comportamientos: tristeza permanente con depresión prolongada; excitación e incapacidad para calmarse en su forma habitual, con nosotros o con sus amigos; desinterés por su propia apariencia: modo de vestir e imagen en general; cansancio e incapacidad para dormir, con repercusiones evidentes para su salud; evitación de actividades sociales y un deseo cada vez mayor de estar solos; indiferencia respecto a la escuela y las aficiones con las que antes disfrutaban; sentimiento de inadecuación, con autoincriminación amarga; confiar en sustancias como el alcohol u otras drogas; dejarse agobiar por los propios estados de ánimo, en lugar de poder controlarlos.
 - Notificar la situación en la escuela o en el hogar. Alentar a los niños a participar en la pena de la familia: también ellos necesitan expresar sus emociones mediante las ceremonias, las visitas, los funerales, el entierro, etc.; todo esto constituye una oportunidad para despedirse.
- Con Grollman, aseguramos que buscar la ayuda o la guía de un asesor experto en los procesos de duelo, de un psicólogo escolar o de un servicio de salud mental no es un signo de debilidad. Muy al contrario: el buscar asistencia en momentos difíciles demuestra un gran coraje.

Ejemplos

He aquí una pequeña muestra de respuestas proporcionadas por una serie de niños de seis años a la pregunta «¿Dónde va una persona cuando se muere?»:

—Al cielo.

—Al cementerio.

—La familia está triste.

—No tiene vida. Va al cielo y está con Dios.

—Los padres tienen otro hijo.

—Las personas tienen mucha pena y no podrán volver a verla nunca más.

—A lo mejor el viudo se casa con otra.

Siguiendo con la obra de Yalom, en un cierto estudio sobre un grupo de pequeños huérfanos, se llegó a la conclusión de que «la información concreta sobre la muerte les ayudaba en determinados momentos; en cambio, les resultaba mucho más difícil superar la situación cuando los adultos de su entorno, voluntaria o involuntariamente, disfrazaban los hechos».

He aquí otro ejemplo, cercano a una de las autoras, de la actitud de un niño conversando con dos adultos. Su tía y su tío acompañan a Ernesto (de seis años y dos meses) en un corto viaje en un tren de cercanías, cumpliendo, una vez más, con su deseo permanente de ver y vivir los trenes. Hasta entonces nunca habían hablado con él de la muerte, aparte de mostrar su conformidad, unos tres meses antes, con el deseo del niño de ir al cementerio y ver donde estaba enterrada su bisabuela, a la que no había conocido. Ernesto bromea sobre la posibilidad de que el tren choque y se mueran todos.

—¿Y como sabríamos que estamos muertos? —le pregunta su tía—. El niño, tras unos momentos de reflexivo silencio, le responde:

—Porque nuestra alma subiría hacia arriba y nos lo diría.

Después del «¡Ah, claro!» de su tía y de seguir hablando de cualquier otro tema, al cabo de un par de minutos, Ernesto asegura que «el alma no muere nunca», y continúa hablando de cualquier otra cosa.

Podéis imaginar la cara de sorpresa y disimulo de los adultos, anónimos compañeros de viaje...

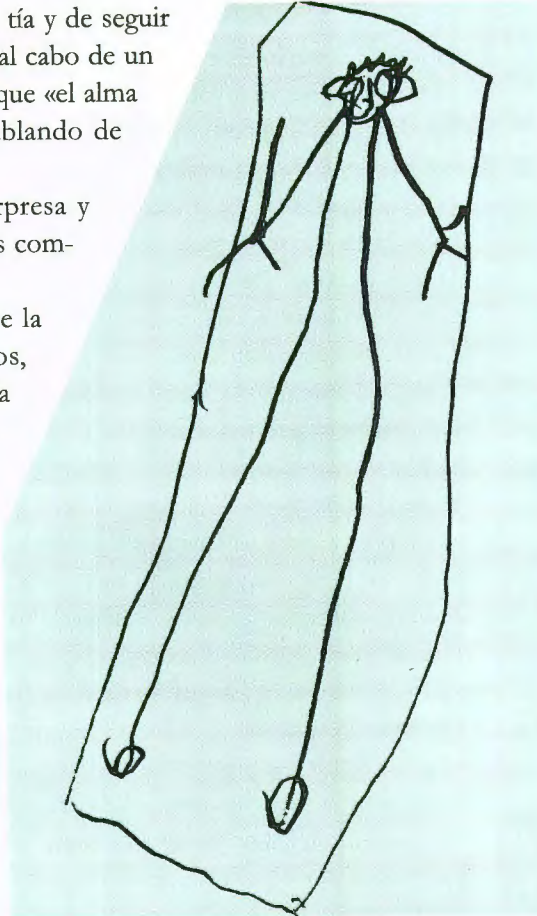
La anterior conversación sobre la muerte entre Ernesto y sus tíos, unos tres meses antes, se había limitado por parte de sus familiares a mostrar su aprobación, con una actitud, por parte de los adultos, que no fue ni de entusiasmo ni de evitación, ante el citado comentario realizado por el pequeño:

«Ahora quiero ir pronto. Ya hace tiempo que quiero ir al cementerio a ver dónde está enterrada la yaya.»

La bisabuela de Ernesto había muerto veinte años atrás.

Tanto Ernesto, como su hermana María, que tenía nueve años de edad, habían tenido referencias de la yaya por parte de sus padres y de sus abuelos.

Esta actitud de aprobación por parte de sus tíos se refería también al respeto por la diferencia entre Ernesto y su hermana María, quien sencillamente no manifestaba tener «ningún interés en ir al cementerio».



seguro que tampoco lo íbamos a lograr.

Si mostramos nuestras dificultades, mostramos nuestras dudas, y las manifestamos de una manera natural, como personas con aciertos y errores, y con la disposición de mejorar, tanto como podamos, nuestras actitudes personales frente a los conflictos, obviamente los niños se impregnarán de estas actitudes respecto a las pérdidas, el sufrimiento y la muerte, y aprenderán a través de nuestro ejemplo.

Conclusiones

Se dice que, si los adultos no tenemos miedo a morir, los niños y las niñas no tendrán entonces miedo a vivir.

Proponemos que se entienda esta afirmación en un sentido totalmente amplio y totalmente abierto.

Ciertamente, no se trata de que tengamos la inútil pretensión de llegar a ser supermujeres, de llegar a ser superhombres, o bien superadultos; eso, nos consta que, por mucho que nos empeñásemos en quererlo, es

Y es que los niños, como constata la maestra de Alicante M.^a Carmen Díez en su artículo «¿Por qué se ha muerto mi abuelo?» (*Cuadernos de Pedagogía*, n.º 241), saben cosas sobre la muerte, y lo que nos piden es sencillamente información, claridad y honradez.

Si no podemos ahorrarles la cara oscura de la vida, ¿no es justo ofrecerles herramientas y apoyo? ¿No podría ser que educar para ignorar la muerte, el sufrimiento y la pérdida, equivalga a educar para una «falsa felicidad» y para la mentira? ¿Por qué hacer aún más misterio de algo que ya es, de por sí, el gran misterio: nuestra finitud y todo lo que la rodea?

Algunas de las respuestas están en nuestras manos. ¿Querremos (o podremos) dárselas? ■

Notas

1. KÜBLER-ROSS, E.: *Los niños y la muerte*, Barcelona, Luciérnaga, 1992.
2. JASPERS, K.: *Introducción a la filosofía*, Barcelona, Edicions 62, 1993.
3. YALOM, I. D.: *Psicoterapia existencial*, Barcelona, Herder, 1984.
4. THOMAS, L. V.: *Antropología de la muerte*, México, FCE, 1983.
5. PAPADATOU, D., y C. PAPADATOS: *Children and Death*, Londres, Hemisphere, 1991.

Bibliografía

- Kübler-Ross, E.: *Los niños y la muerte*, Barcelona, Luciérnaga, 1992.
- Poch, C.: *De la vida i de la mort. Reflexions i propostes per a educadors i pares*, Barcelona, Claret, 1996.
- Vassart, M., y A. Comella: *Llibre de la vida (Llibre de l'altra vida)*, Barcelona, Montena, 1996.

Llobu Rabón

Era un día de invierno muy frío, los montes estaban completamente nevados y las gentes estaban recogidas en las casas contándose historias y compartiendo los productos de la reciente matanza del cerdo. El llobu Rabón se encontraba en el pueblo buscando comida. De pronto, al doblar una esquina, se tropieza con su conocida la zorra María Artera.

M. A.: *Qué susto me diste. ¿Qué haces por aquí llobu Rabón?*

LL. R.: *Ando buscando qué comer, porque en el monte está todo completamente congelado y, además, me estaba muriendo de frío. Sopla un viento que te deja los pelos de punta y el rabo hay que guardarlo entre las patas y el hocico se llena de hielo y las orejas...*

M. A.: *Para, para. Qué me vas contar. Qué crees que hago yo por aquí.*

LL. R.: *Tú estás tan guapa, no parece que lo pases muy mal. Yo no encontré aquí gran cosa.*

M. A.: *Bueno, yo de momento tampoco encontré nada que comer, pero, si me ayudas, podemos darnos la gran comilona los dos. Mira, en aquella casa que tiene la luz dada, acaban de mater un cerdo, y están todos los vecinos comiendo en abundancia.*

LL. R.: *Qué comen, dime, dime.*

M. A.: *Pues... comen casadielles (postre asturiano: empanadillas rellenas de nuez con azúcar y anís).*

LL. R.: *¡Ay! ¿Qué hambre! No me digas más... ¿Qué tengo que hacer?*

M. A.: *Bueno, tú ocupate sólo de entrar en el establo y conseguir que las vacas armen mucho lío. De coger la comida ya me encargo yo.*

María Artera y el llobu Rabón caminaron sigilosos hasta la casa. Ella fue hacia la puerta de entrada. Él, al establo. Llobu Rabón no encontraba la forma de entrar, hasta que vio un pequeño hueco en el muro de piedra. Arrastrándose consiguió entrar. Tuvo mucha dificultad para pasar la cabeza, pero, una vez dentro ésta, sólo tuvo que presionar fuertemente con las patas traseras estirando todo el cuerpo y encogiendo el estómago, que estaba vacío, y se encontró enseguida con todo el ganado de la casería. Llobu Rabón empezó a correr por la cuadra, tirándoles de la cola a las vacas, aullando detrás de ellas y pegándoles un susto cada vez que se acercaba al comedero y ellas conseguían verlo. Al principio las vacas sólo daban patadas a quien les tiraba del rabo, pero cuando lo veían se ponían a berrar (forma peyorativa; mucho más que mugir, grito de quien no sabe hacer otra cosa), armando un escándalo impresionante. Como estaban muertas de miedo, finalmente algunas consiguieron soltarse y el jaleo en el establo fue de impresión. Así que las personas que comían en la casa se enteraron y, pensando que había algún ladrón, se fueron corriendo armados con palos, guadañas, palas de pinchos, el palote, los garabatos (aperos de labranza).

Entraron en la cuadra y ayudaron a las vacas a echar al lobo. Pobre llobu Rabón. Encerrado en el establo, sin encontrar el hueco del muro por el que había entrado, con todas las personas pegándole y las vacas dándole patadas. Él venga a correr y los demás, que eran muchos, quietos, dando golpes, esperando a que él pasara... Cuando ya no podía más, encontró la forma de salir arrastrándose por un pequeño resquicio del muro y sintiendo cómo le tiraban del rabo y le arrancaban incluso algunos pelos.

«Pobre María Artera —pensaba llobu Rabón—; si me han hecho esto a mí, qué habrá sido de ella». El llobu ya se marchaba cojeando en dirección al monte cuando oyó que María Artera lo llamaba desde detrás de unos arbustos.

M. A.: *Llobu Rabón, llobu Rabón.*

LL. R.: *¡Ay!, María Artera, cuántos palos me dieron, compañera...*

M. A.: *Pues yo no puedo ni caminar.*

LL. R.: *Sube, compañera, que te llevo al burro.*

Así que el lobo iba con María Artera a caballo, subiendo despacito al monte. Entonces la zorra se puso a cantar: «María Artera va caballera lleva el engrudo encima la seda...»

El lobo que la escucha piensa: «Ya me parecía a mí que a ésta no le habían pegado. Así que esta bruja, mientras yo estaba en el establo recibiendo palos, entró en la casa y comió las casadielles, y luego se puso el aceite por la piel. Ya me parecía que olía mucho a casadiella. Pero esto no va a quedar así, a mí no me toma el pelo.»

Continuaron caminando y, al llegar al puente que cruzaba el río, llobu Rabón tiró al agua a María Artera y se marchó todo lo rápido que pudo.

Pero no se acabó aquí la historia, ella salió dando voces y llamando al lobo: «Ven, llobu Rabón, que en el río hay un tesoro. Corre, que hay un baúl lleno de oro, acércate.»

Él al principio no le hizo caso, pero luego pensó: «por mirar qué voy a perder». Así que desde el puente miró al río sin ver nada. La zorra le dijo que se acercara a la orilla, él no veía nada. Ella se tiró al agua para coger el tesoro, sin alcanzarlo. El lobo también se tiró a ver si él podía llegar y pensó que efectivamente en el río había algo brillante. Intentó alcanzarlo varias veces sin éxito y salió a la orilla un poco fatigado.

Entonces ella le dijo: «Como tú pesas más y casi llegas al tesoro, te voy a preparar un cesto con piedras, te lo atamos a la espalda y verás como así llegas al fondo. Bueno, pues ya sabréis lo que pasó: el llobu Rabón se ató el cesto con piedras y, con el peso, llegó al fondo del río. No había tesoro, lo que brillaban eran las truchas y las piedras. Del llobu nunca más se supo. A la que sí parece ser que se oía era a la zorra María Artera, que por el monte cantaba: «María Artera va caballera lleva el engrudo encima la seda.» ■

Marta María Álvarez

Santa Marina de Piedra Muelle, Oviedo

Encuentro de educación infantil, en Salobreña

Del 13 al 16 de septiembre, El Centro de Proferores de Motril y el Ayuntamiento de Salobreña han organizado un encuentro de educación infantil que ha contado con una asistencia de más de 200 participantes.



Objetivos del encuentro:

1. Favorecer la reflexión y el intercambio de experiencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de las edades de 0 a 6 años.
2. Promover la creación de grupos de trabajo sobre la educación infantil.
3. Establecer relaciones entre los maestros de educación infantil del sur de la provincia de Granada y las comarcas limítrofes de Almería y Málaga.
4. Contribuir a que todos los sectores de la comunidad educativa y de la sociedad en general tomen conciencia de la importancia de la educación infantil.

III Intercambio Pedagógico organizado por el Consejo de Infancia, en Murcia

El sábado, día 8 de mayo, salimos hacia Molina. Según íbamos llegando se sucedían los reencuentros, los besos, el preguntarnos qué nos había pasado durante este año transcurrido...

Y quiénes se incorporaban al intercambio este año, preguntando, preguntando, siempre alguien conocían. ¡El mundo es un pañuelo!, y, en educación infantil, de colorines.

¡Qué bien estábamos! desayunando en la escuela La Consolación, con unos bizcochos buenísimos... ¡felicidades, cocinearas, y muchas gracias! Pasamos por las aulas una a una, todas con sorpresas, todas montadas con ilusión y saber; curioseábamos, preguntábamos y las ideas volaban hacia otras escuelas, que las pasarán por su saber hacer y serán *propias*.

Después, nos contaron sus experiencias, sus programas, y nos contagiaron con su ilusión por el día a día... ¡Qué buen alimento!



Corriendo, corriendo y en caravana, partimos rumbo a Abarán. El colegio Juan XXIII nos recibió con sus puertas abiertas de par en par. Gracias mil al conserje, al director, y a quienes llenas de afecto nos acogieron en sus aulas y en su gimnasio. "Psicomotricidad", "Biblioteca", "Talleres". ¡Qué bien!, divididas en grupos, acompañadas por las anfitrionas, que, con gran rigor, nos explicaron tantas cosas, que el tiempo voló; tan volando se nos pasó, que tuvimos que darnos prisa. Había otro colegio, Virgen del Oro, otro conserje, otras compañeras, y muchas ganas de ver, de tocar, de hablar y compartir sus "actividades extraescolares", sus espacios, su buen hacer.

Después llegamos con mucho apetito al lugar de la comida. Allí, en un local para nosotras y nosotros solos, conversamos y comimos muy bien, y tan bien lo pasamos que en octubre volveremos para "hacer turismo" y hablar más.

También quedamos en visitar el año próximo Alhama, y, mientras llega, el día a día en nuestros centros nos hará recordar estos viajes y a quienes los componemos.

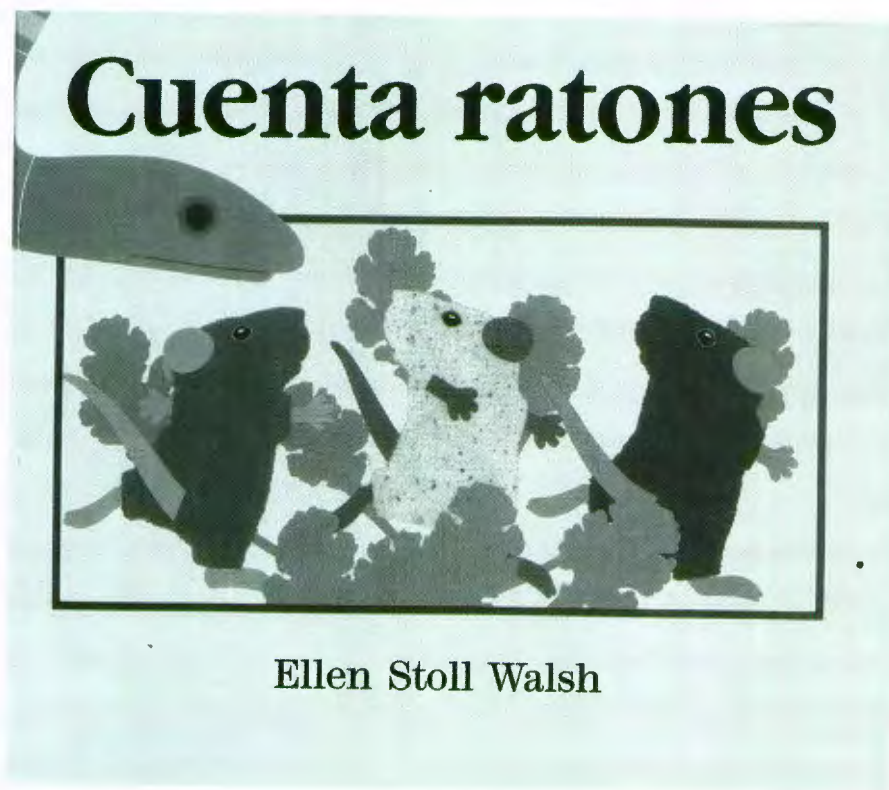
Consejo de Infancia en Murcia

Nuestra portada



Iglesia de Auvers-sur-Oise (1890), de Vincent Van Gogh.

Jorge Ignacio, del grupo de 5 años de la escuela pública Ramón y Cajal, de la Orotava, Tenerife, elige, entre varias obras del rincón de pintura, este cuadro que Van Gogh pintó hace 109 años. ¿Qué ha captado la atención, la curiosidad, el gusto de Jorge Ignacio? ¿Qué le ha hecho escoger y tomar como referencia este cuadro para expresar su propia pintura? Comenta: «Me gusta este cuadro porque tiene un reloj la iglesia.» Y, en efecto, plasma su obra con trazo dinámico, con contraste vivo de colores y con real protagonismo del reloj.



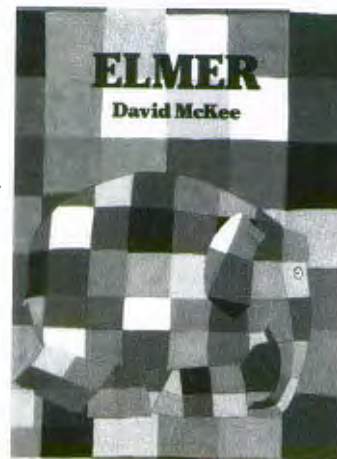
Ellen Stoll Walsh

Ellen STOLLWALSH

Cuenta ratones

Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1992

Un libro muy interesante para los más pequeños, pues la trama dramática está muy bien enfocada y juega con estructuras repetitivas, simétricas e identificables. La ilustración está íntimamente coordinada con el texto. Los niños se sienten ante una historia emocionante: esa historia en la que los ratoncitos cuentan sólo con su astucia e ingenio para enfrentarse al gran enemigo. A partir de 2 años.



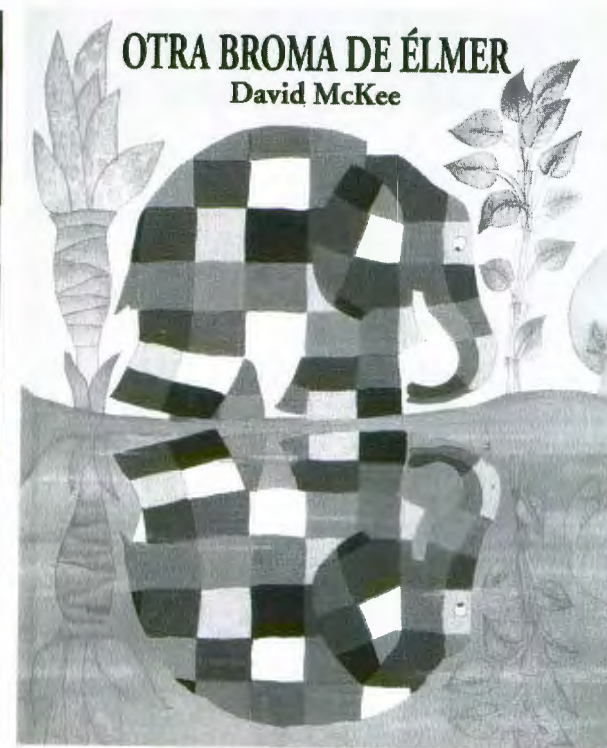
David MCKEE

Elmer

Madrid, Altea, 1990

Otra broma de Elmer

Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1994



He aquí dos fantásticos libros del gran autor McKee. Elmer es un elefante diferente, ya que tiene algo que los elefantes normales no tienen: color no gris. Y esto puede resultar muy divertido, pero a su vez muy duro. Son libros inigualables, en los que muchos pequeños, y también mayores, pueden sentirse identificados con el personaje. Constituye un canto al color y a la variedad, con ilustraciones preciosas y muy bien contrastadas. A partir de 3 años.

Haur Liburu Mintegia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Bambini, junio de 1999

«La fatica delle educatrici del nido: prevenzione e salute»

Anna FORTUNIO, Margherita SALVADORI

«Preparare l'inserimento»

Ana RABELO

Guix, núm. 256-257, julio de 1999

«L'escola bressol i els materials»

Silvia MORÓN

«Els materials educatius i el parvulari»

Mercè CAYUSO

Infancia y Aprendizaje, núm. 86, 1999

«La construcción de actividades significativas en L3 en la etapa infantil»

Josep M^a ARTIGAL

Infanzia, núm. 6, febrero de 1999

«Le identità pedagogiche e didattiche della scuola dell'infanzia»

Franco FRABBONI

«Ascolto del bambino e responsabilità educativa»

Mariagrazia CONTINI

«La relazione adulto-bambino»

Serena ROSSI, TIZIANA SCHIRONE

Scuola Materna, núm. 18, julio de 1999

«L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici»

Nicola PAPARELLA

«Tra i diritti del bambino il diritto a la realtà»

Cesare SCURATI

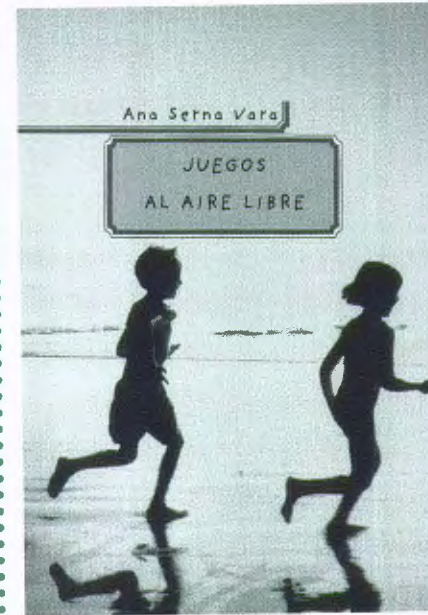
«La vita degli affetti: descrizioni educative e linee didattiche»

Cosimo LANEVE

«Il bambino scopre la natura e le cose»

Luisa SANTELLI

A. SERNA: **Juegos al aire libre**, Madrid, SM, 1999.



En este libro se recoge un gran número de juegos, la mayoría de ellos juegos populares, herencia de nuestro pasado, provenientes de nuestro rico patrimonio cultural; otros, son juegos adoptados de otras culturas.

Aunque en principio está dirigido a padres y maestros, tiene como protagonistas absolutos a los niños y niñas.

Desde sus páginas, consigue transmitir el valor y la importancia que tiene el juego en sí, como entretenimiento, diversión, así como su destacado papel socializador.

También resalta la consideración del entorno como parte integrante y enriquecedora del mundo y el juego infantil.

Asimismo, pone de manifiesto la relevancia que tiene el juego en el desarrollo sano y equilibrado de la personalidad.

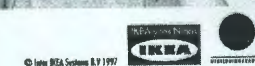
IKEA: **El desarrollo de los niños**, Finlandia, IKEA, 1997.

La cadena internacional IKEA ha editado este video con la intención de dar a conocer entre el gran público las inmensas capacidades de desarrollo que tienen los niños y niñas.

Producido por Birgitta Sohlman, trata, entre otras cuestiones, del desarrollo del cerebro, de la motricidad, del lenguaje y de los juegos.

Es una buena noticia que IKEA comparta y difunda esa visión de una infancia capaz, de niños y niñas como personas con necesidades específicas, de seguridad, de reto, que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier juguete, servicio, equipamiento.

EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS



Boletín de suscripción

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 2000 (IVA incluido):
 España: 4.975 PTA. / 29,96 euros
 Socio A.M. Rosa Sensat: 4.480 PTA. / 26,98 euros
 Europa: 6.200 PTA. / 37,34 euros
 Resto del mundo: 6.550 PTA. / 39,45 euros / 42 \$

Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

Enviar ambos boletines a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona

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
 Tel.: 93 481 73 81, Fax: 93 301 75 50

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó
 Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batistse
 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.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Magdalena Vallejo

Consejos Autonómicos:
 Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M.ª Rosa Oria, Isabel Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
 Aragón: Gloria Menal, Manuel Vergara
 Asturias: Marta M.ª 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, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Margarita Rojas, Andrés Santana, Inma Serrano
 Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco
 Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena Vallejo
 Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbatua, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño
 Extremadura: Piedad Carpintero, M.ª Paz Pellisa

Galicia: M.ª Luisa Abad, Clara Agra, Lois Ferradás, Adoración de la Fuente
 Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Blanca Jiménez, Sol Martín, Lutgarda Reig, M.ª Dolores Tamayo
 Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M.ª Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez
 Navarra: Ana Albertin, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Comité Asesor:
 Roser Ros, Rosa M.ª Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:

Enric Satué

Cubierta: pintura de Jorge Ignacio

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.: 93 481 73 78, 93 481 73 79

P.V.P.: 895 PTA. ejemplar (IVA incluido) 5,39 euros

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

1999, año de transferencias núm. 53, p. 1
 ¿Cheque? ¡No gracias! núm. 54, p. 1
 Transferencias núm. 55, p. 1
 Mariposas blancas núm. 56, p. 1
 El futuro es diálogo núm. 57, p. 1
 ¿La conocemos? núm. 58, p. 1

Página abierta

HERNÁNDEZ, Lorenzo: La ovejita Dolly: una reflexión moral para educar en valores núm. 53, p. 2-3
 VÁZQUEZ, Aurora: Vivencias sobre el periodo de adaptación núm. 54, p. 2
 GARZA, Begoña; SUÁREZ, Alicia; SUÁREZ, Elisa: Nuestra alfombra de flores núm. 55, p. 2-3
 CARRICOE, Escuela Infantil: El día del cuento núm. 56, p. 2-3
 CAYUELA, M.^a Dolores; GARCÍA, M.^a Encarnación; GARCÍA, Ana M.^a; GALLEGU, Francisca: El Quijote núm. 56, p. 4-6
 SANZ, Azucena: Pinturas con grandes pintores núm. 57, p. 2-3
 CRESPO, Mercedes; GONZÁLEZ, M.^a Teresa; MORENO, Raquel: Otoño, ¿dónde? núm. 57, p. 4
 DOMÍNGUEZ, Gloria: Buenos días, ¿cómo se encuentra? núm. 58, p. 2-5
 PALACIOS, Miguel: Un taller de masaje núm. 58, p. 6-7

Educar de 0 a 6 años

SUREDA, Bernat: Pestalozzi núm. 53, p. 4-7
 JENSEN, Jytte: La filosofía del trabajo con la infancia en Dinamarca núm. 54, p. 3-7
 BLASI, Mercedes; QUESADA, Juan: Hacer, pensar, representar núm. 54, p. 9-13
 MORÓN, Sílvia: Contextos diferentes y un denominador común: pensar en la infancia núm. 55, p. 4-6
 SOLER, Miquel: Escribir, una manera de construir el saber núm. 55, p. 7-8
 LORENZO, Nuria: Lecciones emocionales en la primera infancia núm. 56, p. 7-10
 PENN, Helen: La calidad de vida, ¿es igual para todos los niños? núm. 57, p. 5-8
 FISCHER, Hannah: Anna Freud, pionera en la educación de la primera infancia núm. 58, p. 16-18
 RINALDI, Carla: La formación en una escuela de la educación núm. 58, p. 8-15

Escuela 0-3

XIROI, Escuela Infantil: ¿Y después del currículo, qué? núm. 53, p. 8-11
 COLS, Carme: Dos butacas y alguna cosa más... núm. 54, p. 14-16
 LA CASITA, Escuela Infantil: La comida: algo más que tragar núm. 55, p. 14-19
 BLASI, Mercedes; QUESADA, Juan: Lógica-descubrimiento. Descubrimiento-lógica núm. 55, p. 9-12
 ODEÑA, Pepa: El valor de las pequeñas cosas núm. 56, p. 11-14
 MADARIAGA, Izaskun: Vivir la escuela. Paneles que transmiten su sentido educativo núm. 56, p. 15-19
 COLS, Carme; FERRER, Marta: El cambio de zapatos núm. 57, p. 9-12
 RAMOS, Dolores: Hablemos de la adaptación núm. 58, p. 19-21

Buenas Ideas

ALTIMIR, David; GRANADA, Escuelas Infantiles Municipales: El derecho a participar también en las necesidades básicas núm. 53, p. 12-13
 - El derecho a relacionarse núm. 54, p. 17
 - El derecho a jugar núm. 55, p. 20-21
 - El derecho a tener responsabilidades núm. 56, p. 20
 - El derecho a participar en la vida social núm. 57, p. 14-15
 MADRID, Consejo de *Infancia*: El derecho a ser escuchados núm. 58, p. 22-23

Escuela 3-6

DÍEZ, M.^a Carmen: El juego teatral núm. 53, p. 15-19
 FERNÁNDEZ, Antonio; GUTIÉRREZ, María: Colonias núm. 54, p. 18-22
 GÓMEZ, Josepa: Propuestas sugerentes núm. 54, p. 23-25
 - Propuestas sugerentes. La pluma núm. 55, p. 22-24
 GONZÁLEZ, Enrique; PRIETO, Nuria: ¿Por qué no a una librería? núm. 55, p. 25-28
 FREIXES, Celestina; GRÀCIA, Carles; RULL, Claustr: La adaptación: un proceso compartido, un compromiso de todos núm. 56, p. 21-24

VEGA, Sílvia: Algunas reflexiones sobre la educación sexual y afectiva núm. 56, p. 25-28
 BLASI, Mercedes; QUESADA, Juan: Pensar con las manos núm. 57, p. 16-19
 DÍEZ, M.^a Carmen: Aprender, una aventura que puede ser imparable núm. 57, p. 20-23
 ÁLVAREZ-VILLAMIL, Cristina; ARIAS, Marisol; GARCÍA, Eulalia; PARRA, Carmen: La noche mágica núm. 58, p. 24-27
 ELIZBURU, Rosa; ETXEBARRIA, Arantza: Las jirafas. Un proyecto de trabajo núm. 58, p. 28-29

El pulso de la educación infantil

ANDALUCÍA ORIENTAL, Consejo de *Infancia*: Importancia del maestro de apoyo núm. 53, p. 20-21
 La formación permanente núm. 54, p. 26-27
 CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo: Fichas, libros de texto y otras incoherencias escolares núm. 55, p. 29-31
 MADARIAGA, Izaskun; FERRER, Marta: Del dicho al hecho... Cómo los Parlamentos de Euskadi y Cataluña se pronuncian núm. 56, p. 29-31

Infancia y Sociedad

HOYUELOS, Alfredo: Algunos significados de la participación núm. 53, p. 23-32
 PUENTES, Manuel Ángel: Una precursora de la escuela infantil española: la (a)miga BINIÉS, Purí; POLTRONA, Tortell: Conversación con Tortell Poltrona. La poesía escénica núm. 53, p. 33-35
 GELONCH, Marisol; VILARÓ, Mercè: Abrimos los polideportivos núm. 54, p. 28-31
 a los pequeños de 0 a 3 años núm. 54, p. 33-35
 MOSS, Peter: Más allá de la cuestión de la calidad núm. 55, p. 32-37
 POT, Lisbeth: Un balance desigual de responsabilidades núm. 56, p. 33-36
 LERA, M.^a José: Maestros y maestras: iguales o diferentes núm. 57, p. 26-28
 GARCÍA, M.^a Luisa: Hablemos sobre el castigo físico núm. 57, p. 29-31
 LANGSTED, Ole: Escuchar a la infancia núm. 58, p. 30-32
 DURAN, Teresa: Artistas de cuatro palmos núm. 58, p. 33-35

Infancia y Salud

PRATS, Ramon: La salud de los adultos también es cosa de los pequeños núm. 53, p. 36-39
 GRIMALT, Antònia: El miedo núm. 54, p. 36-39
 TRIAS, Elisenda: ¿Qué sabemos de los resfriados de los más pequeños? núm. 55, p. 38-41
 GRIMALT, Antònia: Los celos núm. 56, p. 37-41
 PRIETO, Fátima; RIBAS, Lourdes; SANTANA, Juan Francisco; SERRA, Lluís: Sal, alimentación infantil y salud núm. 57, p. 33-39
 PLAXATS, M.^a Antònia; POCH, Concepció: Hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte núm. 58, p. 36-39

Érase una vez

ÚNICA, Natalia: Los cuentos del Perú núm. 53, p. 40-41
 VALLEJO, Magdalena: Caperucita Roja núm. 54, p. 40-41
 RODRÍGUEZ, Ernesto: Un par de cuentos tinerfeños núm. 55, p. 42-43
 CORTÉS, Manuel: El cabrero de Villamesías núm. 56, p. 42-43
 FERNÁNDEZ, Antonio: Los siete cabritillos núm. 57, p. 40-41
 ÁLVAREZ, Marta M.^a: Lobu Rabón núm. 58, p. 40

Libros al alcance de los niños

ESKORIATZA, Seminario Libro Infantil: Frederick. ¡Mio! En el desván núm. 53, p. 46
 - El pez arco iris. El trineo de Papá Noel. El trapito feliz núm. 54, p. 46
 - Un cuervo diferente. Toto. La pequeña zapatones núm. 55, p. 46
 - El canto de las ballenas. Popi se ha perdido. Un chico valiente como yo. ¡Seamos amigos otra vez! Yo siempre te querré núm. 56, p. 46
 - ¡Julietta, estate quieta! La estúpida mamá de Roberta. Sueño de Matías núm. 57, p. 46
 - Cuenta ratones. Elmer. Otra broma de Elmer núm. 58, p. 42



Autores

ANDALUCÍA ORIENTAL, Consejo de <i>Infancia</i> : Importancia del maestro de apoyo	núm. 53, p. 20-21	– El derecho a tener responsabilidades	núm. 56, p. 20
ALTIMIR, David; GRANADA, Escuelas Infantiles Municipales: El derecho a participar	núm. 53, p. 12-13	– El derecho a participar en la vida social	núm. 57, p. 14-15
– El derecho a relacionarse	núm. 54, p. 17	GRIMALT, Antònia: El miedo	núm. 54, p. 36-39
– El derecho a jugar	núm. 55, p. 20-21	– Los celos	núm. 56, p. 37-41
– El derecho a tener responsabilidades	núm. 56, p. 20	GÓMEZ, Josepa: Propuestas sugerentes. La pluma	núm. 54, p. 23-25
– El derecho a participar en la vida social	núm. 57, p. 14-15	– Propuestas sugerentes. La pluma	núm. 55, p. 22-24
ÁLVAREZ, Marta M. ^a : Llobu Rabón	núm. 58, p. 40	GUTIÉRREZ, María; FERNÁNDEZ, Antonio: Colonias	núm. 54, p. 18-22
ÁLVAREZ-VILLAMIL, Cristina; ARIAS, Marisol; GARCÍA, Eulalia; PARRA, Carmen: La noche mágica	núm. 58, p. 24-27	HERNÁNDEZ, Lorenzo: La ovejita Dolly	núm. 53, p. 2-3
ARIAS, Marisol; ÁLVAREZ-VILLAMIL, Cristina; GARCÍA, Eulalia; PARRA, Carmen: La noche mágica	núm. 58, p. 24-27	HOYUELOS, Alfredo: Algunos significados de la participación	núm. 53, p. 23-32
BINIÉS, Purí; POLTRONA, Tortell: Conversación con Tortell Poltrona. La poesía escénica	núm. 54, p. 28-31	HOYUELOS, Alfredo; CABANELLAS, Isabel: Fichas, libros de texto y otras incoherencias	núm. 55, p. 29-31
BLASI, Mercedes; QUESADA, Juan: Hacer, pensar, representar	núm. 54, p. 9-13	JENSEN, Jytte: La filosofía del trabajo con la infancia en Dinamarca	núm. 54, p. 3-7
– Lógica-descubrimiento. Descubrimiento-lógica	núm. 55, p. 9-12	LA CASITA, Escuela Infantil: La comida: algo más que tragar	núm. 55, p. 14-19
– Pensar con las manos	núm. 57, p. 16-19	LANGSTED, Ole: Escuchar a la infancia	núm. 58, p. 30-32
CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo: Fichas, libros de texto y otras incoherencias	núm. 55, p. 29-31	LERA, M. ^a José: Maestros y maestras: iguales o diferentes	núm. 57, p. 26-28
CARRICOHE, Escuela Infantil: El día del cuento	núm. 56, p. 2-3	LORENZO, Nuria: Lecciones emocionales en la primera infancia	núm. 56, p. 7-10
CAYUELA, M. ^a Dolores; GARCÍA, M. ^a Encarnación; GARCÍA, Ana M. ^a ; GALLEGU, Francisca: El Quijote	núm. 56, p. 4-6	MADARIAGA, Izaskun: Vivir la escuela. Paneles que transmiten su sentido educativo	núm. 56, p. 15-19
COLS, Carme: Dos butacas y alguna cosa más...	núm. 54, p. 14-16	MADARIAGA, Izaskun; FERRER, Marta: Del dicho al hecho...	núm. 56, p. 29-31
COLS, Carme; FERRER, Marta: El cambio de zapatos	núm. 57, p. 9-12	MADRID, Consejo de <i>Infancia</i> : El derecho a ser escuchados	núm. 58, p. 22-23
CORTÉS, Manuel: El cabrero de Villamesías	núm. 56, p. 42-43	MORENO, Raquel; CRESPO, Mercedes; GONZÁLEZ, M. ^a Teresa: Otoño, ¿dónde?	núm. 57, p. 4
CRESPO, Mercedes; GONZÁLEZ, M. ^a Teresa; MORENO, Raquel: Otoño, ¿dónde?	núm. 57, p. 4	MORÓN, Silvia: Contextos diferentes y un denominador común	núm. 55, p. 4-6
DÍEZ, M. ^a Carmen: El juego teatral	núm. 53, p. 15-19	MOSS, Peter: Más allá de la cuestión de la calidad	núm. 55, p. 32-37
– Aprender, una aventura que puede ser imparable	núm. 57, p. 20-23	ÒDENA, Pepa: El valor de las pequeñas cosas	núm. 56, p. 11-14
DOMÍNGUEZ, Gloria: Buenos días, ¿cómo se encuentra?	núm. 58, p. 2-5	PALACIOS, Miguel: Un taller de masaje	núm. 58, p. 6-7
DURAN, Teresa: Artistas de cuatro palmos	núm. 58, p. 33-35	PARRA, Carmen; ÁLVAREZ-VILLAMIL, Cristina; ARIAS, Marisol; GARCÍA, Eulalia: La noche mágica	núm. 58, p. 24-27
ELIZBURU, Rosa; ETXEBARRIA, Arantza: Las jirafas. Un proyecto de trabajo	núm. 58, p. 28-29	PENNY, Helen: La calidad de vida, ¿es igual para todos los niños?	núm. 57, p. 5-8
ESKORIATZA, Seminario Libro Infantil: Frederick. ¡Mío! En el desván	núm. 53, p. 46	PLAXATS, M. ^a Antònia; POCH, Concepció: Hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte	núm. 58, p. 36-39
– El pez arco iris. El trineo de Papá Noel. El trapito feliz	núm. 54, p. 46	POCH, Concepció; PLAXATS, M. ^a Antònia: Hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte	núm. 58, p. 36-39
– Un cuervo diferente. Toto. La pequeña zapatones	núm. 55, p. 46	POLTRONA, Tortell; BINIÉS, Purí: Conversación con Tortell Poltrona. La poesía escénica	núm. 54, p. 28-31
– El canto de las ballenas. Popi se ha perdido. Un chico valiente como yo.	núm. 56, p. 46	POT, Lisbeth: Un balance desigual de responsabilidades	núm. 56, p. 33-36
– ¡Seamos amigos otra vez! Yo siempre te querré	núm. 56, p. 46	PRATS, Ramon: La salud de los adultos también es cosa de los pequeños	núm. 53, p. 36-39
– ¡Julietta, estate quieta! La estupenda mamá de Roberta. El sueño de Matías	núm. 57, p. 46	PRIETO, Fátima; RIBAS, Lourdes; SANTANA, Juan Francisco; SERRA, Lluís:	
– Cuenta ratones. Elmer. Otra bromea de Elmer	núm. 58, p. 42	Sal, alimentación infantil y salud	núm. 57, p. 33-39
ETXEBARRIA, Arantza; ELIZBURU, Rosa: Las jirafas. Un proyecto de trabajo	núm. 58, p. 28-29	PRIETO, Nuria; GONZÁLEZ, Enrique: ¿Por qué no a una librería?	núm. 55, p. 25-28
FERNÁNDEZ, Antonio: Los siete cabritillos	núm. 57, p. 40-41	PUNTES, Manuel Ángel: Una precursora de la escuela infantil española: la (a)miga	núm. 53, p. 33-35
FERNÁNDEZ, Antonio; GUTIÉRREZ, María: Colonias	núm. 54, p. 18-22	QUESADA, Juan; BLASI, Mercedes: Hacer, pensar, representar	núm. 54, p. 9-13
FERRER, Marta; COLS, Carme: El cambio de zapatos	núm. 57, p. 9-12	– Lógica-descubrimiento. Descubrimiento-lógica	núm. 55, p. 9-12
FERRER, Marta; MADARIAGA, Izaskun: Del dicho al hecho...	núm. 56, p. 29-31	– Pensar con las manos	núm. 57, p. 16-19
FISCHER, Hannah: Anna Freud, pionera en la educación de la primera infancia	núm. 58, p. 16-18	RAMOS, Dolores: Hablemos de la adaptación	núm. 58, p. 19-21
FREIXES, Celestina; GRÀCIA, Carles; RULL, Claustre: La adaptación	núm. 56, p. 21-24	RIBAS, Lourdes; PRIETO, Fátima; SANTANA, Juan Francisco; SERRA, Lluís:	
GALLEGU, Francisca; CAYUELA, M. ^a Dolores; GARCÍA, M. ^a Encarnación; GARCÍA, Ana M. ^a : El Quijote	núm. 56, p. 4-6	Sal, alimentación infantil y salud	núm. 57, p. 33-39
GARCÍA, M. ^a Luisa: Hablemos sobre el castigo físico	núm. 57, p. 29-31	RINALDI, Carla: La formación en una escuela de la educación	núm. 58, p. 8-15
GARCÍA, Ana M. ^a ; CAYUELA, M. ^a Dolores; GARCÍA, M. ^a Encarnación; GALLEGU, Francisca: El Quijote	núm. 56, p. 4-6	RODRÍGUEZ, Ernesto: Un par de cuentos tinerfeños	núm. 55, p. 42-43
GARCÍA, Eulalia; ÁLVAREZ-VILLAMIL, Cristina; ARIAS, Marisol; PARRA, Carmen: La noche mágica	núm. 58, p. 24-27	RULL, Claustre; FREIXES, Celestina; GRÀCIA, Carles: La adaptación	núm. 56, p. 21-24
GARCÍA, M. ^a Encarnación; CAYUELA, M. ^a Dolores; GARCÍA, Ana M. ^a ; GALLEGU, Francisca: El Quijote	núm. 56, p. 4-6	SANTANA, Juan Francisco; PRIETO, Fátima; RIBAS, Lourdes; SERRA, Lluís:	
GARZA, Begoña; SUÁREZ, Alicia; SUÁREZ, Elisa: Nuestra alfombra de flores	núm. 55, p. 2-3	Sal, alimentación infantil y salud	núm. 57, p. 33-39
GELONCH, Marisol; VILARÓ, Mercè: Abrimos los polideportivos	núm. 54, p. 33-35	SANZ, Azucena: Pinturas con grandes pintores	núm. 57, p. 2-3
GONZÁLEZ, Enrique; PRIETO, Nuria: ¿Por qué no a una librería?	núm. 55, p. 25-28	SERRA, Lluís; PRIETO, Fátima; RIBAS, Lourdes; SANTANA, Juan Francisco:	
GONZÁLEZ, M. ^a Teresa; CRESPO, Mercedes; MORENO, Raquel: Otoño, ¿dónde?	núm. 57, p. 4	Sal, alimentación infantil y salud	núm. 57, p. 33-39
GRÀCIA, Carles; FREIXES, Celestina; RULL, Claustre: La adaptación	núm. 56, p. 21-24	SOLER, Miquel: Escribir, una manera de construir el saber	núm. 55, p. 7-8
GRANADA, Escuelas Infantiles Municipales; ALTIMIR, David: El derecho a participar	núm. 53, p. 12-13	SUÁREZ, Alicia; GARZA, Begoña; SUÁREZ, Elisa: Nuestra alfombra de flores	núm. 55, p. 2-3
– El derecho a relacionarse	núm. 54, p. 17	SUÁREZ, Elisa; GARZA, Begoña; SUÁREZ, Alicia: Nuestra alfombra de flores	núm. 55, p. 2-3
– El derecho a jugar	núm. 55, p. 20-21	SUREDA, Bernat: Pestalozzi	núm. 53, p. 4-7
		TRIAS, Elisenda: ¿Qué sabemos de los resfriados de los más pequeños?	núm. 55, p. 38-41
		ÚNICA, Natalia: Los cuentos del Perú	núm. 53, p. 40-41
		VALLEJO, Magdalena: Caperucita Roja	núm. 54, p. 40-41
		VÁZQUEZ, Aurora: Vivencias sobre el periodo de adaptación	núm. 54, p. 2
		VEGA, Silvia: Algunas reflexiones sobre la educación sexual y afectiva	núm. 56, p. 25-28
		VILARÓ, Mercè; GELONCH, Marisol: Abrimos los polideportivos	núm. 54, p. 33-35
		XIROI, Escuela Infantil: ¿Y después del currículo, qué?	núm. 53, p. 8-11

Temas

Adaptación

COLS, Carme: Dos butacas y alguna cosa más...	núm. 54, p. 14-16
VÁZQUEZ, Aurora: Vivencias sobre el periodo de adaptación	núm. 54, p. 2
FREIXES, Celestina; GRÀCIA, Carles; RULL, Claustre: La adaptación: un proceso compartido, un compromiso de todos	núm. 56, p. 21-24
RAMOS, Dolors: Hablemos de la adaptación	núm. 58, p. 19-21

Alimentación

LA CASITA, Escuela Infantil: La comida: algo más que tragar	núm. 55, p. 14-19
PRieto, Fátima; RIBAS, Lourdes; SANTANA, Juan Francisco; SERRA, Lluís: Sal, alimentación infantil y salud	núm. 57, p. 33-39

Aprendizaje

DÍEZ, M. ^a Carmen: Aprender, una aventura que puede ser imparable	núm. 57, p. 20-23
--	-------------------

Atención a la infancia

PUNTES, Manuel Ángel: Una precursora de la escuela infantil española: la (a)miga	núm. 53, p. 33-35
JENSEN, Jytte: La filosofía del trabajo con la infancia en Dinamarca	núm. 54, p. 3-7
POT, Lisbeth: Un balance desigual de responsabilidades	núm. 56, p. 33-36
LANGSTED, Ole: Escuchar a la infancia	núm. 58, p. 30-32

Autonomía

COLS, Carme; FERRER, Marta: El cambio de zapatos	núm. 57, p. 9-12
--	------------------

Calidad

MOSS, Peter: Más allá de la cuestión de la calidad	núm. 55, p. 32-37
PENN, Helen: La calidad de vida, ¿es igual para todos los niños?	núm. 57, p. 5-8

Colonias

FERNÁNDEZ, Antonio; GUTIÉRREZ, María: Colonias	núm. 54, p. 18-22
--	-------------------

Comunicación

MADARIAGA, Izaskun: Vivir la escuela. Paneles que transmiten su sentido educativo	núm. 56, p. 15-19
---	-------------------

Cotidianidad

GRIMALT, Antònia: El miedo	núm. 54, p. 36-39
ÒDENA, Pepa: El valor de las pequeñas cosas	núm. 56, p. 11-14

Cultura

BINIÉS, Puri; POLTRONA, Tortell: Conversación con Tortell Poltrona. La poesía escénica	núm. 54, p. 28-31
--	-------------------

Deporte

GELONCH, Marisol; VILARÓ, Mercè: Abrimos los polideportivos a los pequeños de 0 a 3 años	núm. 54, p. 33-35
--	-------------------

Derechos del niño

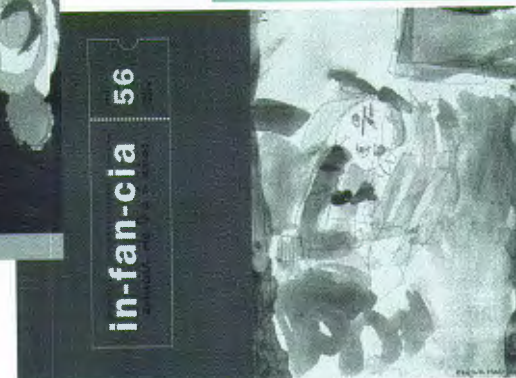
GARCÍA, M. ^a Luisa: Hablemos sobre el castigo físico	núm. 57, p. 29-31
LANGSTED, Ole: Escuchar a la infancia	núm. 58, p. 30-32

Educación

MOSS, Peter: Más allá de la cuestión de la calidad	núm. 55, p. 32-37
SOLER, Miquel: Escribir, una manera de construir el saber	núm. 55, p. 7-8
ÒDENA, Pepa: El valor de las pequeñas cosas	núm. 56, p. 11-14
VEGA, Sílvia: Algunas reflexiones sobre la educación sexual y afectiva	núm. 56, p. 25-28
LORENZO, Nuria: Lecciones emocionales en la primera infancia	núm. 56, p. 7-10

Educación en el mundo

JENSEN, Jytte: La filosofía del trabajo con la infancia en Dinamarca	núm. 54, p. 3-7
MORÓN, Sílvia: Contextos diferentes y un denominador común: pensar en la infancia	núm. 55, p. 4-6
POT, Lisbeth: Un balance desigual de responsabilidades	núm. 56, p. 33-36
PENN, Helen: La calidad de vida, ¿es igual para todos los niños?	núm. 57, p. 5-8
LANGSTED, Ole: Escuchar a la infancia	núm. 58, p. 30-32



Educación sensorial

PALACIOS, Miguel: Un taller de masaje	núm. 58, p. 6-7
---------------------------------------	-----------------

Equipamiento

GELONCH, Marisol; VILARÓ, Mercè: Abrimos los polideportivos a los pequeños de 0 a 3 años	núm. 54, p. 33-35
--	-------------------

Escuela

MORÓN, Sílvia: Contextos diferentes y un denominador común: pensar en la infancia	núm. 55, p. 4-6
---	-----------------

Estética

BINIÉS, Puri; POLTRONA, Tortell: Conversación con Tortell Poltrona. La poesía escénica	núm. 54, p. 28-31
--	-------------------

Expresión

SANZ, Azucena: Pinturas con grandes pintores	núm. 57, p. 2-3
DURAN, Teresa: Artistas de cuatro palmas	núm. 58, p. 33-35

Fiestas populares

GARZA, Begoña; SUÁREZ, Alicia; SUÁREZ, Elisa: Nuestra alfombra de flores	núm. 55, p. 2-3
--	-----------------

Filosofía

PLAXATS, M. ^a Antònia; POCH, Concepció: Hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte	núm. 58, p. 36-39
--	-------------------

Folklore

ÚNICA, Natalia: Los cuentos del Perú	núm. 53, p. 40-41
VALLEJO, Magdalena: Caperucita Roja	núm. 54, p. 40-41
RODRÍGUEZ, Ernesto: Un par de cuentos tinerfeños	núm. 55, p. 42-43
CORTÉS, Manuel: El cabrero de Villamesías	núm. 56, p. 42-43
FERNÁNDEZ, Antonio: Los siete cabritillos	núm. 57, p. 40-41
ÁLVAREZ, Marta M. ^a : Llobu Rabón	núm. 58, p. 40

Formación

SOLER, Miquel: Escribir, una manera de construir el saber	núm. 55, p. 7-8
RINALDI, Carlía: La formación en una escuela de la educación	núm. 58, p. 8-15

Historia

PUNTES, Manuel Ángel: Una precursora de la escuela infantil española: la (a)miga	núm. 53, p. 33-35
--	-------------------

Infancia

LORENZO, Nuria: Lecciones emocionales en la primera infancia	núm. 56, p. 7-10
PENN, Helen: La calidad de vida, ¿es igual para todos los niños?	núm. 57, p. 5-8

Literatura infantil

ÚNICA, Natalia: Los cuentos del Perú	núm. 53, p. 40-41
VALLEJO, Magdalena: Caperucita Roja	núm. 54, p. 40-41
GONZÁLEZ, Enrique; PRIETO, Nuria: ¿Por qué no a una librería?	núm. 55, p. 25-28
RODRÍGUEZ, Ernesto: Un par de cuentos tinerfeños	núm. 55, p. 42-43
CORTÉS, Manuel: El cabrero de Villamesías	núm. 56, p. 42-43
FERNÁNDEZ, Antonio: Los siete cabritillos	núm. 57, p. 40-41
ÁLVAREZ, Marta M. ^a : Llobu Rabón	núm. 58, p. 40

Maestros

BINIÉS, Puri; POLTRONA, Tortell: Conversación con Tortell Poltrona. La poesía escénica
 SOLER, Miquel: Escribir, una manera de construir el saber
 LERA, M.ª José: Maestros y maestras: iguales o diferentes

núm. 54, p. 28-31
 núm. 55, p. 7-8
 núm. 57, p. 26-28

Matemáticas

BLASI, Mercedes; QUESADA, Juan: Hacer, pensar, representar
 – Lógica-descubrimiento. Descubrimiento-lógica
 – Pensar con las manos

núm. 54, p. 9-13
 núm. 55, p. 9-12
 núm. 57, p. 16-19

Metodología

XIROI, Escuela Infantil: ¿Y después del currículo, qué?

núm. 53, p. 8-11

Naturaleza

CRESPO, Mercedes; GONZÁLEZ, M.ª Teresa; MORENO, Raquel: Otoño, ¿dónde?

núm. 57, p. 4

Organización escolar

DIEZ, M.ª Carmen: El juego teatral
 LA CASITA, Escuela Infantil: La comida: algo más que tragar
 GARZA, Begoña; SUÁREZ, Alicia; SUÁREZ, Elisa: Nuestra alfombra de flores
 GONZÁLEZ, Enrique; PRIETO, Nuria: ¿Por qué no a una librería?
 BLASI, Mercedes; QUESADA, Juan: Lógica-descubrimiento. Descubrimiento-lógica
 CARRICOICHE, Escuela Infantil: El día del cuento
 FREIXES, Celestina; GRÀCIA, Carles; RULL, Claustre: La adaptación: un proceso compartido, un compromiso de todos
 CAYUELA, M.ª Dolores; GARCÍA, M.ª Encarnación; GARCÍA, Ana M.ª; GALLEGO, Francisca: El Quijote
 BLASI, Mercedes; QUESADA, Juan: Pensar con las manos
 DIEZ, M.ª Carmen: Aprender, una aventura que puede ser imparable
 CRESPO, Mercedes; GONZÁLEZ, M.ª Teresa; MORENO, Raquel: Otoño, ¿dónde?
 RAMOS, Dolores: Hablemos de la adaptación
 DOMÍNGUEZ, Gloria: Buenos días, ¿cómo se encuentra?
 ÁLVAREZ-VILLAMIL, Cristina; ARIAS, Marisol; GARCÍA, Eulalia; PARRA, Carmen: La noche mágica
 ELIZBURU, Rosa; ETXEBARRIA, Arantza: Las jirafas. Un proyecto de trabajo

núm. 53, p. 15-19
 núm. 55, p. 14-19
 núm. 55, p. 2-3
 núm. 55, p. 25-28
 núm. 55, p. 9-12
 núm. 56, p. 2-3
 núm. 56, p. 21-24
 núm. 56, p. 4-6
 núm. 57, p. 16-19
 núm. 57, p. 20-23
 núm. 57, p. 4
 núm. 58, p. 19-21
 núm. 58, p. 2-5
 núm. 58, p. 24-27
 núm. 58, p. 28-29

Pedagogía

SUREDA, Bernat: Pestalozzi
 FISCHER, Hannah: Anna Freud, pionera en la educación de la primera infancia
 RINALDI, Carla: La formación en una escuela de la educación

núm. 53, p. 4-7
 núm. 58, p. 16-18
 núm. 58, p. 8-15

Pensamiento

MOSS, Peter: Más allá de la cuestión de la calidad
 RINALDI, Carla: La formación en una escuela de la educación

núm. 55, p. 32-37
 núm. 58, p. 8-15

Plástica

GÓMEZ, Josepa: Propuestas sugerentes
 – Propuestas sugerentes. La pluma
 SANZ, Azucena: Pinturas con grandes pintores
 DURAN, Teresa: Artistas de cuatro palmas

núm. 54, p. 23-25
 núm. 55, p. 22-24
 núm. 57, p. 2-3
 núm. 58, p. 33-35

Política educativa

MORÓN, Sílvia: Contextos diferentes y un denominador común: pensar en la infancia

núm. 55, p. 4-6

Prevención sanitaria

PRATS, Ramon: La salud de los adultos también es cosa de los pequeños
 TRIAS, Elisenda: ¿Qué sabemos de los resfriados de los más pequeños?

núm. 53, p. 36-39
 núm. 55, p. 38-41

Programación

XIROI, Escuela Infantil: ¿Y después del currículo, qué?

núm. 53, p. 8-11

Proyectos

ELIZBURU, Rosa; ETXEBARRIA, Arantza: Las jirafas. Un proyecto de trabajo

núm. 58, p. 28-29

Psicología

GRIMALT, Antònia: El miedo
 – Los celos
 LORENZO, Nuria: Lecciones emocionales en la primera infancia
 FISCHER, Hannah: Anna Freud, pionera en la educación de la primera infancia

núm. 54, p. 36-39
 núm. 56, p. 37-41
 núm. 56, p. 7-10
 núm. 58, p. 16-18

Recursos didácticos

GÓMEZ, Josepa: Propuestas sugerentes
 GELONCH, Marisol; VILARÓ, Mercè: Abrimos los polideportivos a los pequeños de 0 a 3 años
 BLASI, Mercedes; QUESADA, Juan: Hacer, pensar, representar
 GÓMEZ, Josepa: Propuestas sugerentes. La pluma

núm. 54, p. 23-25
 núm. 54, p. 33-35
 núm. 54, p. 9-13
 núm. 55, p. 22-24

Relación con padres

HOYUELOS, Alfredo: Algunos significados de la participación
 COLS, Carme: Dos butacas y alguna cosa más...
 MADARIAGA, Izaskun: Vivir la escuela. Paneles que transmiten su sentido educativo
 RAMOS, Dolores: Hablemos de la adaptación

núm. 53, p. 23-32
 núm. 54, p. 14-16
 núm. 56, p. 15-19
 núm. 58, p. 19-21

Salud

PRATS, Ramon: La salud de los adultos también es cosa de los pequeños
 TRIAS, Elisenda: ¿Qué sabemos de los resfriados de los más pequeños?
 GRIMALT, Antònia: Los celos
 PRIETO, Fátima; RIBAS, Lourdes; SANTANA, Juan Francisco; SERRA, Luís: Sal, alimentación infantil y salud
 DOMÍNGUEZ, Gloria: Buenos días, ¿cómo se encuentra?
 PALACIOS, Miguel: Un taller de masaje
 PLAXATS, M.ª Antònia; POCH, Concepció: Hablar de la pérdida, el sufrimiento, la muerte

núm. 53, p. 36-39
 núm. 55, p. 38-41
 núm. 56, p. 37-41
 núm. 57, p. 33-39
 núm. 58, p. 2-5
 núm. 58, p. 6-7
 núm. 58, p. 36-39

Sexualidad

VEGA, Sílvia: Algunas reflexiones sobre la educación sexual y afectiva

núm. 56, p. 25-28

Sociedad

GARCÍA, M.ª Luisa: Hablemos sobre el castigo físico

núm. 57, p. 29-31

Sociología

LERA, M.ª José: Maestros y maestras: iguales o diferentes

núm. 57, p. 26-28

Teatro

DIEZ, M.ª Carmen: El juego teatral
 CAYUELA, M.ª Dolores; GARCÍA, M.ª Encarnación; GARCÍA, Ana M.ª; GALLEGO, Francisca: El Quijote
 ÁLVAREZ-VILLAMIL, Cristina; ARIAS, Marisol; GARCÍA, Eulalia; PARRA, Carmen: La noche mágica

núm. 53, p. 15-19
 núm. 56, p. 4-6
 núm. 58, p. 24-27

Valores

HERNÁNDEZ, Lorenzo: La ovejita Dolly: una reflexión moral para educar en valores
 BINIÉS, Puri; POLTRONA, Tortell: Conversación con Tortell Poltrona. La poesía escénica
 ODEÑA, Pepa: El valor de las pequeñas cosas

núm. 53, p. 2-3
 núm. 54, p. 28-31
 núm. 56, p. 11-14



STAEDTLER®

**NORIS
CLUB**

**LÁPICES TRIANGULARES
TRIPLUS** *ergonómicos
y pedagógicos ideales para
la iniciación a la escritura.*

**¡NO MÁS ROTULADORES
SECOS!** *Los rotuladores
STAEDTLER 326 llevan
una nueva tinta ANTISECADO
(DRY SAFE INK) que les
permite estar destapados
hasta 2 semanas...
y siguen escribiendo.*

STAEDTLER ESPAÑOLA. S.A.
Polígono Industrial Agripina
Comunicaciones, 12
08755 CASTELLBISBAL (Barcelona)
Teléfono (93) 772 40 05



NUEVO
destapado
hasta 2 semanas
... y sigue
escribiendo
DRY SAFE INK



Guías.

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

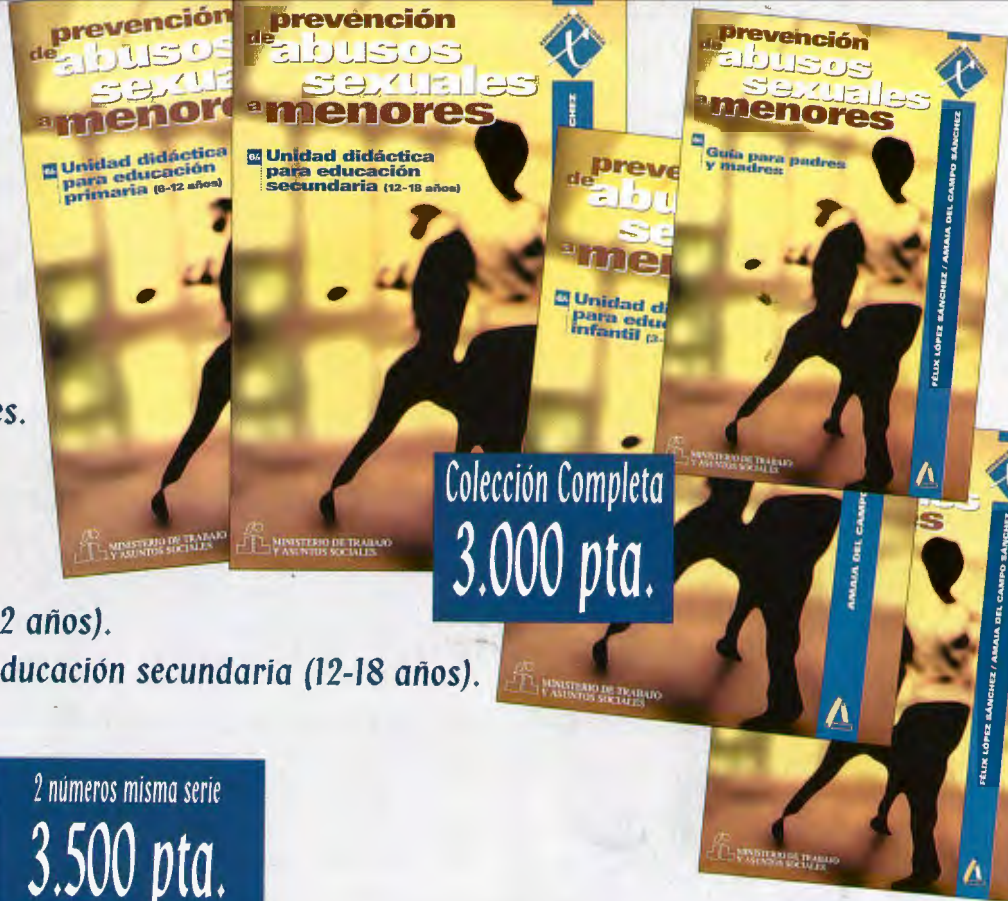
Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

500 pta.



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).



Colección Completa
3.000 pta.

4.000 pta.



1.515 pta.

Estudios.

La escolarización de los niños gitanos.

Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores.

Número suelto o extraordinario
2.000 pta.

2 números misma serie
3.500 pta.



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.



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

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.