

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

# in-fan-cia

*educar de 0 a 6 años*

2005

# 94

NOVIEMBRE  
DICIEMBRE

# Claridad para la democracia

Durante los días que quedan para finalizar el año, en el Congreso de los Diputados será aprobada la nueva Ley Orgánica de Educación. Desde el inicio del debate en septiembre de 2004, se ha tenido oportunidad de manifestar las dudas que en torno a la propuesta surgían; desde múltiples colectivos y desde esta página se ha solicitado al Ministerio que tuviese valor para sortear las múltiples y diversas presiones a las que ha estado sometido durante su debate y redacción.

Después de este proceso sabemos que la LOE, en educación infantil recupera inequívocamente la consideración educativa para toda la primera etapa del nuevo Sistema Educativo, desde el nacimiento hasta los seis años.

En ella es preciso reforzar y clarificar que se recupere la propia identidad, que reconozca a los maestros con la especialidad de educación infantil como los únicos profesionales para trabajar con niños de 0 a 6 años, que las Consejerías de Educación sean las únicas responsables de desarrollar normativas, de planificar la oferta y de controlar la educación de 0 a 6

todo el país. Deseamos y esperamos que, en el debate parlamentario se clarifiquen estas cuestiones, en favor de los más pequeños, de manera que se garantice a todas las niñas y niños la educación.

Es sobradamente conocido que, para aplicar una ley, además de un texto que establezca con claridad sus propósitos, precisa los recursos necesarios para su desarrollo. La crítica más generalizada a la LOGSE fue que su contenido no iba acompañado de una memoria económica.

Posiblemente esta crítica ha influido sobre la propuesta de la LOE, que estos días se debate en el Congreso de los Diputados, y su texto va acompañado de una memoria económica, en teoría para poder afrontar los retos que en ella se plantean.

Para la educación infantil, tampoco las cifras resultan clarificadoras, ni para el primero ni para el segundo ciclo; a diferencia de otros aspectos, las cifras de infantil no figuran desglosadas por años. El primer ciclo se sitúa en el apartado de «Extensión y mejora del sistema educativo español en el marco de los objetivos europeos para el año 2010» y, en consecuencia, se

años y que éstas sepan coordinar y colaborar con las administraciones locales en aras de la coherencia de la oferta en

mezcla con el «Incremento de la tasa de escolarización en educación secundaria post-obligatoria». En el segundo ciclo se mezclan los datos con «las becas y ayudas al estudio» en el marco de «la equidad y gratuidad de la educación», lo que dificulta aún más conocer cuánto está previsto para la pública, cuánto para la privada, cuánto para la ampliación. La claridad es una cuestión fundamental para poder analizar la credibilidad de la propuesta, su falta contribuye a generar dudas y más dudas.

Si deseamos una sociedad democrática, en la cual las personas, el pueblo tenga opinión y criterio propio sobre las cuestiones que le afectan, cómo afecta a todos la educación, es fundamental que las leyes y los presupuestos que las acompañan sean claros, no para los expertos, sino para el conjunto de la población, y, desde esta perspectiva, la LOE, en educación infantil, adolece de claridad, tanto en su texto como en los recursos que la acompañan.

Estos días de debate en el Congreso de Diputados pueden contribuir o no a clarificar el texto de la LOE y su memoria económica, para que toda persona pueda ejercer su derecho a opinar sobre ella sin temor a equivocarse; por lo tanto es mucho lo que está en juego con la LOE, sin duda para la educación infantil, pero también para la democracia.

<b>Página abierta</b>	<b>¡Todos al taller! Inicio de curso</b>	Dolores Acosta, M. <sup>a</sup> Jesús Boquete Isabel Toledo	<b>2</b> <b>3</b>
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>La teoría de la síntesis del «Yo» de Erikson y la teoría de la experiencia cultural de Winnicott</b>	Maite Garaigordobil	<b>4</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Los confines de la escuela</b>	Penny Ritscher	<b>11</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Herramientas en la escuela para trabajar con tecnología</b>	Grupo de Informática de Rosa Sensat	<b>15</b>
<b>Música</b>	<b>Cantar</b>	Xavier Relats, Gabriela López	<b>16</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>Taller de imanes Anselmo habla más que yo Diseñamos nuestro patio</b>	Inmaculada Larrazábal M. <sup>a</sup> Carmen Díez Sílvia Majoral	<b>17</b> <b>23</b> <b>30</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>La construcción de los límites en los primeros años de vida</b>	Lidia Susana Maqueira	<b>36</b>
<b>Informaciones</b>			<b>40</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>42</b>
<b>Ojeada a revistas</b>	<b>sumario</b>		<b>43</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>43</b>
<b>Índice de 2005</b>			<b>45</b>



Aunque el objetivo principal es el de compartir y disfrutar con las fiestas, estos momentos permiten también a los niños y niñas descubrir y experimentar diversas técnicas donde desarrollar habilidades manipulativas tales como pegar, pintar, amasar, arrugar, puntear y picar, etcétera.

En el segundo trimestre, con el taller del carnaval, las familias colaboran tanto en la elaboración de los disfraces, como en la decoración del centro, se trabaja con elementos muy significativos de diferentes personajes, como las orejas del ratón, las plumas del indio, la



**Esta experiencia ha sido realizada en la Escuela infantil Pitufos, ubicada en el barrio del Polvorín en Las Palmas de Gran Canaria. Han participado niños y niñas del Primer Ciclo de educación infantil. En las fiestas del curso, en nuestra escuela, se hacen unos talleres donde padres y madres, y niños y niñas, se implican en la elaboración de los elementos decorativos de cada una de las fiestas. El objetivo que pretendemos con estos talleres es un acercamiento de la familia a la escuela, implicar a los padres en la educación de sus hijos, y sobre todo compartir con toda la comunidad el ambiente lúdico de las distintas fiestas.**

**Dolores Acosta, M.<sup>a</sup> Jesús Boquete**

corbata de payaso... y el día de la fiesta, con el disfraz que los padres y madres han elaborado en los talleres. Como son niños y niñas de corta edad, son disfraces muy sencillos y cómodos de quitar y poner, para que no les dificulte el movimiento y puedan divertirse.

#### Talleres de padres y madres

El interés que el taller del carnaval había suscitado entre los padres y las madres fue tan grande, que nos animó a proponer tres talleres diferentes:

# taller!

- Elaboración de los gorros típicos de los niños y niñas que complementarán su indumentaria del día de la fiesta de Canarias.
- Realización de murales y elementos decorativos alusivos al tema que se colocarán adornando y ambientando la escuela. Hay que decir que en algunos casos se tratan de obras maestras que conservamos como material básico de la escuela.
- Taller de bailes canarios: isa, pasacatre y folías. Para esta actividad contamos con una monitora miembro de una agrupación folklórica.



En los talleres participan junto a los padres y madres una educadora de cada grupo y las estudiantes de prácticas. Paralelamente, la entrada de la escuela se decora con temas canarios, una planta de platanera, una piña de plátano, fotos antiguas, elementos de artesanía, etc. Y muchos productos de alimentación que cada familia aporta para la degustación de todos.

### El día de la fiesta

¡Por fin llegó el día de la fiesta! ¡Qué guapos y guapas estaban todos y todas con sus trajes!, si bien ya se podía oír a alguno o alguna reclamando lo

que les faltaba: los preciosos gorros que papá y mamá habían hecho. Ahora sí estaban preparados para el baile. Cada grupo interpreta un ritmo diferente. Como culminación de esta fiesta y en homenaje a Canarias plantamos la platanera que tan bien conocíamos después de haberla vista tanta veces en la entrada de la escuela.

Tenemos la esperanza de que la platanera dé su fruto, y así como ocurre con la planta, estemos en continua renovación buscando fórmulas que nos acerquen a las familias y educadores para que los niños y niñas sujetos de nuestro mutuo interés salgan cada vez más beneficiados. ■

# Inicio de CURSO

Isabel Toledo

Con el inicio de curso vuelvo a reencontrarme con la escuela, las compañeras,... el pensar qué plan de trabajo voy a emprender con las criaturas de 3 años con quienes me encontraré este año... pero también me he encontrado con la revista *Infancia* en su número 93. Dentro de toda esta vorágine en la que nos solemos ver metidas las maestras en los principios de curso, leer los artículos que este número recoge, me ha ayudado a pararme y pensar dónde situar los aspectos realmente importantes de mi trabajo educativo con el grupo. Dos ideas me han sido especialmente útiles: «Aprender a escuchar a los niños y a las niñas» junto con «ver lo coti-

diano con las lentes de lo inaudito». Muchas veces la elaboración de programaciones y planes de trabajo nos aleja del profundo sentido de la educación, «buscar los significados profundos de lo que parece banal» me ha hecho pensar la necesidad que muchas veces tenemos de buscar temas de trabajo artificiales al vivir de los niños y niñas en vez de encontrar el centro de nuestra tarea educativa en aspectos como se recoge en la revista: en la remodelación del cuarto de baño, o pensar en las nuevas tecnologías, en lectura y escritura como instrumentos de uso natural y cotidiano. Gracias por recordarme dónde situar mi tarea educativa.

# La teoría de la síntesis del «Yo» de Erikson y la teoría de la experiencia cultural de Winnicott

**El juego como actividad sintetizadora del «Yo». E. Erikson**

Erikson integra el psicoanálisis clínico y la antropología cultural matizando nuevos aspectos del desarrollo. Por un lado, enfatizó la influencia de factores psicosociales y socioculturales en el desarrollo del «Yo», y, por otro, propuso el desarrollo de la identidad como sucesión de etapas diferenciadas entre las que existen períodos de transición (crisis evolutivas), conceptualizando 8 crisis psicosociales o etapas del desarrollo de la identidad hacia la síntesis del «Yo». Este representante del psicoanálisis culturalista, en su obra *Infancia y Sociedad* (1950/1980), expone algunas de sus conclusiones sobre el estudio del juego infantil de las que se pueden destacar cuatro enunciados.

**La autora analiza las aportaciones fundamentales sobre el estudio del juego infantil desde el psicoanálisis y concluye que la investigación realizada, aunque destaca la contribución del juego al desarrollo intelectual, enfatiza especialmente su papel en el desarrollo afectivo-emocional, así como su valor diagnóstico y terapéutico, es decir, su valor en la clínica infantil.**

**Maite Garaigordobil**

## **1. Una de las funciones del juego es alucinar un dominio del «Yo»**

Desde su punto de vista, el juego es una función del «Yo», un intento de sincronizar los procesos corporales y sociales con el sí mismo. Pone el énfasis en la necesidad yoica de dominar las diversas áreas de la vida, en especial aquellas en las que el individuo encuentra que su sí mismo, su cuerpo y su rol social son incompletos. Por ello, considera que «el propósito del juego consiste en alucinar un dominio Yoico, y también practicarlo en una realidad intermedia entre la fantasía y el mundo real» (Erikson, 1950/1980). Parafraseando a Freud, ha llamado al juego el camino real para la comprensión de los esfuerzos que el «Yo» infantil realiza con el fin de lograr una síntesis, siendo además una capacidad del «Yo» para encontrar recreación y autocuración.

Así mismo, y en la misma dirección que otros psicoanalistas, subrayó la importancia del juego en la elaboración de la ansiedad infantil, observando que el niño juega a hacer algo que en realidad le hicieron a él (torna activo lo sufrido de forma pasiva). A fin de considerar el problema de la ansiedad examina el placentero

*Erik Erikson (1902-1994)*


---

**“El niño que juega avanza hacia nuevas etapas de dominio. El juego del niño es la forma infantil de la capacidad humana para manejar la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y para dominar la realidad mediante el experimento y el planeamiento.”**

---

juego de construir y destruir una torre, frecuente en los niños, que interpreta como la simbolización de la experiencia no muy distante de súbitas caídas en el momento mismo en que ponerse de pie sobre sus piernas vacilantes, que proporciona una perspectiva nueva de la existencia (elaborando la ansiedad que provoca esta experiencia). En relación a este juego observa que el niño obtiene placer al construir (obligar a la torre a permanecer en pie) y al destruir (disfruta haciendo que se caiga), pero además enfatiza el papel de esta actividad como promotora del sentimiento de ser fuerte en el niño (hay algo más débil que él).

## **2. El juego infantil es un espacio de libertad y un medio para avanzar hacia nuevas etapas de dominio**

El hombre que juega hace algo que ha elegido hacer sin estar impulsado por intereses urgentes. Debe sentirse entretenido y libre de todo temor o esperanza de cosas serias, es decir, de vacaciones en relación a la realidad social, no trabaja. Esta oposición con respecto al trabajo es la que confiere al juego

sus connotaciones, siendo una de ellas la diversión independientemente de que resulte o no difícil la realización de la actividad lúdica. Pero esta definición que sirve para el juego del adulto nos pone en la disyuntiva frente al juego infantil, puesto que el niño no trabaja. Entonces ¿qué es su juego?.

Para Erikson la comparación entre el juego del adulto y el del niño no tiene sentido porque «para el adulto que trabaja, el juego es una recreación, y le permite un alejamiento periódico de aquellas formas de limitación definida que constituyen su realidad social». Sin embargo, el juego infantil no constituye su equivalente porque «el adulto que juega pasa a otra realidad, pero el niño que juega avanza hacia nuevas etapas de dominio». Este psicoanalista propone que el juego del niño es la forma infantil de la capacidad humana para manejar la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y para dominar la realidad mediante el experimento y el planeamiento: «Al reconstruir la situación modelo, compensa sus fracasos y fortalece sus esperanzas, anticipando el futuro bajo el punto de vista de un pasado corregido y compartido» (Erikson, 1950/1980).

Desde este enfoque, y tomando como referencia distintos ejes, en su trabajo analiza diversas situaciones de juego:

- a) Al considerar «la gravedad» señala que los juegos de manos, de saltar, trepar... tienen un papel en el desarrollo porque estos juegos añaden dimensiones nuevas a la percepción del cuerpo. En ellos el juego proporciona una sensación de libertad.
- b) Al considerar «el tiempo» destaca que el retozar o el holgazanear es un modo mediante el cual la persona se libera de este tirano, destacando que allí donde cada minuto cuenta, el juego desaparece, colocando de este modo a los deportes competitivos en las fronteras del juego.
- c) Al considerar «el destino y la causalidad» de los juegos de azar indica que si un jugador olvida que ese juego debe seguir siendo su libre elección, si se deja poseer por el azar, el carácter de juego se desvanece.
- d) Al considerar «la realidad social» observa el modo en el que el juego dramático permite la posibilidad de ser lo que en la vida está vetado o no se desea ser.
- e) Al considerar «los juegos sexuales» estos son descritos como actividades no pensadas que preceden al acto final, y que permiten a la pareja elegir la parte corporal, la intensidad y el tempo.

Estas situaciones de juego en una variedad de actividades humanas son para Erikson un espacio de libertad: «El área estrecha dentro de la cual nuestro «Yo» puede sentirse superior a las limitaciones de espacio y tiempo, y al carácter definitivo de la realidad social» (Erikson, 1950/1980).

### 3. Esferas del juego: autoesfera, microesfera y macroesfera

En su investigación sobre la evolución del juego Erikson (1950/1980) describe 3 esferas del juego infantil:

- a) *Juego Autocósmico o Autoesfera*: El juego del niño comienza y se centra en su propio cuerpo, que empieza antes de lo que observamos como juego, y consiste al principio en la exploración por repetición de

percepciones sensoriales, sensaciones kinestésicas, vocalizaciones... Más tarde el niño juega con personas y objetos accesibles, puede fingir que llora para ver cuál es la longitud de onda que resulta más eficaz para provocar la aparición de la madre, o bien dedicarse a realizar excursiones experimentales en el cuerpo de aquella y en las saliencias y orificios de su rostro... Estos juegos son los primeros ejes de orientación del niño en el mundo: «Esta es la primera geografía del niño, los mapas básicos adquiridos en ese interjuego con la madre se conservan sin duda como guías para la primera orientación de «Yo» en el mundo».

- b) *Microesfera*: Hace referencia al pequeño mundo de juguetes susceptibles de manipulación y, en opinión de Erikson, este mundo es un puerto que el niño establece para volver a él cuando su «Yo» necesita reparaciones. Es el primer contacto con el mundo de las cosas, mundo que tiene sus propias leyes. A menudo la microesfera lo induce por seducción a una expresión desprevenida de temas peligrosos que despiertan ansiedad, desorganizando su juego. En sus observaciones clínicas, destaca que durante un período bastante prolongado, el juego solitario sigue siendo un puerto indispensable para la reparación de las emociones destrozadas después de los períodos de tormentas en los mares sociales, así como el hecho de que el niño introduce en el juego solitario preparado por él, todos los aspectos de su «Yo» que han resultado más dañados. De ello se deduce el valor terapéutico del juego. Erikson observó que si el niño resulta atemorizado o desilusionado en la microesfera, puede hacer una regresión a la autoesfera, pero que si el primer contacto con el mundo de las cosas es exitoso, el placer de dominar los juguetes se asocia con el dominio de traumas que se proyectaron en ellos y con el prestigio obtenido a través de este dominio.
- c) *Macroesfera*: Posteriormente, el juego llega a la macroesfera, el mundo compartido por los otros. Al principio esos otros son tratados como cosas, inspeccionados, atropellados y obligados a desempeñar el papel de «caballitos».

Para este investigador el aprendizaje es necesario para descubrir qué contenido lúdico potencial puede admitirse sólo en la fantasía o juego

autocósmico, qué contenido puede representarse exitosamente sólo en el mundo microcósmico de los juguetes y las cosas, y qué contenidos pueden compartirse con los otros. Cuando se aprende esto, cada esfera adquiere su propio sentido de realidad y dominio.

#### 4. El juego además de un instrumento diagnóstico es la medida autocurativa natural de la infancia

Erikson considera el juego como un medio que revela la forma en que el niño experimenta y estructura su mundo y funciona dentro de él, es decir, ve en el juego un instrumento de diagnóstico infantil. Sin embargo, para comprender el significado único de cada juego se necesita una cuidadosa observación, no sólo del contenido y de la forma del juego, sino también de las palabras que lo acompañan y de los afectos visibles.

Por otro lado, este psicoanalista considera el juego como la actividad terapéutica por excelencia de la infancia, y describiendo casos ofrece buenos ejemplos del modo en el que el «Yo» infantil, inundado por el temor, puede recuperar su poder sintetizador a través de la posibilidad de entrar y salir de la situación lúdica. En estos episodios ilustra la tendencia autocurativa del juego espontáneo y conlleva la idea de que mediante el juego se puede ayudar al niño a ayudarse a sí mismo: «El *acting out* a través del juego es la medida autocurativa más natural que ofrece la infancia» (Erikson, 1950/1980).

Con esta valoración de la curación por el «*acting out*» discrepa en su modelo terapéutico con Freud, que destacó la curación por la simbolización (*re-vivir*), situándose cercano al modelo psicodramático de Moreno, que planteaba la posibilidad de cura por la catarsis que se opera en la representación dramática. Su investigación, además de ilustrar con ejemplos esta tendencia autocurativa del juego espontáneo de los niños, ha llamado la atención sobre un elemento de gran relevancia en relación al papel de la actividad lúdica infantil como temprana fuente para el sentimiento de identidad. Cuando los niños son más mayores la conversación va reemplazando el juego (los adultos que han sufrido algún trauma tienden a resolver su tensión hablando del asunto), sin embargo, en ocasiones, unas pocas horas de juego sirven para informarnos sobre cuestiones que el niño no puede aún verbalizar.

Donald W. Winnicott  
(1896-1971)



#### El juego en el origen de la experiencia cultural del hombre. D. Winnicott

Winnicott al desarrollar una nueva teoría de los lugares psíquicos, sin llegar a elaborar una teoría del juego, recoge en sus observaciones clínicas importantes aspectos de éste fenómeno, incluyendo el juego en la teoría analítica, a través del «objeto transicional». Su tesis expuesta en la obra *Realidad y Juego* (Winnicott, 1971/1982) se apoya en una concepción del juego que ve en éste la capacidad de crear un espacio intermedio de experiencia (entre el mundo interno y el mundo externo) denominado espacio simbólico, espacio

en el que se desarrolla el juego, y en el que se realiza la experiencia cultural del hombre, es decir, la ciencia, el arte, la religión... Cinco postulados pueden identificarse de su análisis del juego.

#### 1. El objeto transicional es la primera experiencia de juego, la primera posesión «No-Yo»

En 1951 en su artículo «fenómenos y objetos transicionales», Winnicott opina que los fenómenos transicionales (cancioncillas o balbuceos del bebé, rituales antes de dormir...) inician la existencia de un tercer área de experiencia (el espacio simbólico) que asegura la transición entre el «Yo» y el «No Yo», entre el niño unido simbióticamente a la madre y una situación de individuación progresiva, de reconocimiento de la madre como algo exterior. El objeto transicional (osito suave, la manta, la pequeña almohada...) que suele aparecer entre el cuarto y sexto mes, es signo tangible de este espacio de experiencia, es la primera experiencia de juego y la primera posesión «No Yo».

Este objeto llega a adquirir gran importancia vital para el bebé al ser una defensa contra la ansiedad sobre todo la ansiedad de pérdida o separación de la madre.

Los padres reconocen habitualmente la importancia de este objeto y lo aceptan llevándolo consigo cuando viajan...

A partir de sus observaciones describe 7 características de la relación entre el bebé y el objeto transicional:

- 1) El bebé adquiere derechos sobre el objeto.
- 2) El objeto es a la vez amado con afecto y mutilado con excitación.
- 3) Nunca debe cambiar a menos que lo cambie el bebé.
- 4) Tiene que sobrevivir al amor instintivo y al odio.
- 5) Al bebé debe parecerle que irradia calor o se mueve.
- 6) Proviene de afuera desde nuestro punto de vista, pero no para el bebé, pero tampoco proviene de adentro pues no es una alucinación.
- 7) Su destino no es ser olvidado ni llorado, pierde significación poco a poco. El objeto transicional del bebé se descarga a medida que se desarrollan los intereses culturales.

No obstante, algunos niños no pueden renunciar a la ilusión de omnipotencia sobre el objeto ni a la protección regresiva que les aporta, conservándolo más allá de la edad habitual (5-6 años) siendo este el caso de los niños neuróticos o inmaduros. También puede llegar a ser un objeto fetiche de la vida sexual, si el niño primero y el adolescente después no pueden renunciar a él.

Winnicott establece una relación entre el objeto transicional y el inicio de la simbolización en el niño. En su opinión, el empleo de un objeto transicional por parte del bebé es la primera utilización de un símbolo, símbolo de la unión del bebé y la madre, representa al pecho materno y se sitúa en un tiempo en el que ambos se hallan en el inicio de su estado de separación.

En este espacio madre e hijo se separan y unen, y ello permite la progresiva discriminación «Yo» - «No Yo» porque lo transicional no es el objeto, sino que éste representa la transición del bebé en un estadio de fusión inicial con la madre, a uno de relación con ella como algo exterior; el objeto transicional desplaza al primer objeto de relación (la madre) y precede a la toma de contacto con la realidad.

Si el objeto transicional es la primera experiencia de juego del bebé, y la primera posesión «No-Yo», de ello se deduce el papel del juego en el proceso de individuación-discriminación del mundo exterior (Diferenciación «Yo» - «No Yo»).

## 2. La confianza está en la base del juego

El niño no tiene la menor posibilidad de pasar del principio de placer (inicial) al principio de realidad si no existe una madre lo suficientemente buena que se adapte al principio plenamente a las necesidades del bebé, adaptación que le ofrecerá al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él, es decir, que se encuentra bajo su dominio mágico y de que existe una realidad exterior que corresponde a su propia capacidad de crear. Posteriormente, la madre desilusiona al bebé gradualmente, pero no lo logrará si al principio no le ofreció suficientes oportunidades de ilusión, y en este proceso de «ilusión-desilusión» el bebé podrá ir reconociendo progresivamente la realidad: «Los objetos y fenómenos transicionales pertenecen al reino de la ilusión que constituye la base de la iniciación de la experiencia. Esta primera etapa del desarrollo es posibilitada por la capacidad especial de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite al bebé forjarse la ilusión de que lo que él cree, existe en realidad» (Winnicott, 1971/1982).

El juego implica confianza y la utilización del espacio del juego viene determinada por las experiencias vitales que se dan en las primeras etapas de su existencia. Así, la falta de confiabilidad en la madre significa para el niño la pérdida de la zona del juego, la del símbolo significativo. En circunstancias favorables (ilusión-desilusión progresiva) el espacio potencial se llena de productos de la imaginación creadora del bebé, pero cuando las circunstancias son desfavorables, falta o es más o menos incierto el uso creador de los objetos, porque la capacidad de crear depende de la capacidad del individuo para confiar. Para Winnicott, el juego se produce en el niño si éste ha tenido experiencias de confiabilidad con la madre, destacando de éste modo la naturaleza social del juego.

## 3. El espacio del juego es el mundo simbólico, un área intermedia de experiencia entre el mundo interno y el mundo externo

Winnicott es el primero en conceptualizar el espacio del juego, expresando que el juego se realiza en un espacio intermedio de experiencia entre el mundo externo (objetivo) y el mundo interno (subjetivo), esto



es, en el espacio simbólico. Este área donde se juega no es la realidad psíquica interna, está fuera del individuo, pero tampoco pertenece al mundo externo, es el área de la ilusión, e implica un estado de alejamiento en el que el niño usa los objetos de la realidad exterior al servicio de la realidad interna.

En su metapsicología, los fenómenos transicionales inician al ser humano en una zona neutral de experiencia que no será atacada y que le permite aliviar las tensiones de vincular el mundo interno y el mundo externo. La función de esta zona, a la que contribuyen las otras dos, es la de ser una zona de descanso para el individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la realidad externa. Esta zona que constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, se conserva a lo largo de la vida en las experiencias artísticas, religiosas, científicas y en la vida imaginativa, es decir, en su opinión, es la zona donde se desarrolla toda la experiencia cultural del hombre.

#### 4. El juego tiene un relevante valor terapéutico

Este psicoanalista considera el juego como una actividad creadora con un papel relevante en el desarrollo de la personalidad, ya que el vivir creador que se desarrolla en esta zona intermedia de experiencia, permite el sentimiento de que la vida y las personas son valiosas: «Lo universal es el juego, y corresponde a la salud, facilita el crecimiento y por tanto ésta última; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación en psicoterapia» (Winnicott, 1971/1982). En la superposición de dos zonas de juego, es decir, en esa zona de superposición entre el juego del niño y el de otra persona, existe la posibilidad de introducir enriquecimientos, y por ello el juego es terapéutico en sí mismo: «Conseguir que los chicos jueguen es ya una psicoterapia de aplicación inmediata y universal e incluye el establecimiento de una actitud social positiva respecto al juego» (Winnicott, 1971/1982). Si para Klein es la interpretación la que pone en marcha el proceso analítico, para Winnicott es la creación de un área simbólica de juego la que permite este desarrollo, porque es allí donde es posible el descubrimiento.

#### 5. El juego está en el origen de la experiencia cultural del hombre

Winnicott establece una relación entre el objeto transicional, el juego y la cultura. Desde su punto de vista hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido y de él a las experiencias culturales.

A partir de sus observaciones plantea que el lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio entre la madre y el bebé), es decir, esa zona intermedia de experiencia. Este espacio es el mismo espacio del juego porque la experiencia cultural comienza con el vivir creador cuya primera manifestación es el juego. En cada individuo la utilización de dicho espacio la determinan las experiencias vitales que surgen en las primeras etapas de su existencia, porque en la base del juego está la confianza. Si las experiencias son positivas, el niño llena este espacio con juegos creadores, y esta zona se sigue ensanchando en el vivir creador y en toda la vida cultural del hombre.

**“Winnicott concibe el juego como capacidad de crear un espacio intermedio de experiencia, denominado espacio simbólico, en el que se desarrolla el juego, y se realiza la experiencia cultural.”**

Esta tesis del juego, como actividad origen de la experiencia cultural ya había sido indirectamente formulada desde otras perspectivas epistemológicas, como la de principios del XX de Shiller, que postuló que «el arte nace en el juego», o Huizinga (1954/1984), quien planteó que el juego no sólo constituye una función humana tan esencial como la reflexión y el trabajo, sino que además la génesis y el desarrollo de la cultura poseen un carácter lúdico, estudiando el juego como fenómeno cultural. Más adelante Caillois (1958) analiza las relaciones del juego con la cultura y la socialización, y en la misma dirección, Chateau (1950/1973) plantea que el juego es algo más que ejercicio de funciones fisiológicas y psíquicas, al ver en él la fuente común de las actividades superiores del hombre, porque, en su opinión, el juego contribuye al desarrollo del espíritu constructivo, la imaginación, y la capacidad de sistematizar que conduce al trabajo sin el cual no habría ciencia ni arte.

En síntesis, la investigación realizada desde el psicoanálisis sobre el juego infantil, aunque destaca la contribución del juego al desarrollo intelectual, enfatiza especialmente su papel en el desarrollo afectivo-emocional, así como su valor diagnóstico y terapéutico, es decir, su valor en la clínica infantil (Garaigordobil, 2003). Desde este enfoque se concluye que el juego:

- Proporciona placer, es una fuente para el bienestar psicológico del niño y por lo tanto favorece su equilibrio psíquico, su equilibrio emocional.
- Le permite elaborar la ansiedad proveniente de fuentes externas, de las experiencias que el niño tiene en la realidad, es decir, le permite elaborar experiencias traumáticas mediante la repetición simbólica de estas experiencias, al tornar activo lo sufrido pasivamente.

- Le permite elaborar la ansiedad que proviene de fuentes internas, es decir, de las tensiones derivadas de los impulsos sexuales y agresivos.
- Es un instrumento para realizar simbólicamente deseos prohibidos, satisfacer sustitutivamente estos deseos sin las consecuencias que se derivarían si lo hiciera en la realidad.
- Es un lenguaje de símbolos a través del cual los niños expresan sentimientos, fantasías, deseos, preocupaciones, temores... y por ello tiene un importante valor diagnóstico y también terapéutico, siendo la medida autocurativa natural de la infancia.
- Está en el origen de la experiencia cultural, ya que ésta se desarrolla en el espacio de lo simbólico, el espacio del juego, espacio intermedio de experiencia entre el mundo interno y el mundo externo.
- El juego es un importante instrumento preventivo, de desarrollo, diagnóstico y terapéutico. ■

#### Bibliografía

- ERIKSON, E. (1980): *Infancia y sociedad*, Buenos Aires: Horme. Paidós. (trabajo original publicado en 1950).
- ERIKSON, E. (1982): «Juego y actualidad», en J. Piaget, K. Lorenz, y E. Erikson (eds.): *Juego y desarrollo* (pp. 113-149), Barcelona: Crítica, Grijalbo. (trabajo original publicado en 1972).
- GARAIGORDOBIL, M. (2003): *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*, Madrid: Pirámide.
- WINNICOTT, D. (1980): «Por qué juegan los niños», en D. Winnicott: *El niño y el mundo externo*, Buenos Aires: Horme. (trabajo original publicado en 1942).
- WINNICOTT, D. (1982): *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa. (trabajo original publicado en 1971).

# Los confines de la escuela

**La escuela no es un contexto cerrado. La observación sistemática de lo que hacen las niñas y los niños pone de relieve el interés que tienen por conocer los confines y por saber qué pasa más allá. El educador ha de asumir una actitud atenta que valore la curiosidad de las niñas y los niños por el mundo y contribuya a reelaborar y enriquecer sus descubrimientos.**

**Penny Ritscher**

A lo largo de numerosos cursos de actualización para las escuelas infantiles, he podido reflexionar junto con los educadores sobre las iniciativas espontáneas de las niñas y los niños en el patio.

Se ha constatado repetidas veces que uno de los polos de atracción importantes para los pequeños se encuentra en los confines mismos del patio. Al otro lado de los confines se dan, entre una escuela infantil y otra, situaciones muy diversas entre sí: aceras, calles, plaza, jardincito, huerto, campo, almacén, mercado, escuela, etc. Pero en cualquier situación específica se genera la curiosidad que los pequeños muestran por el mundo circundante, el mundo externo «real».

El mundo que limita con la escuela infantil existe independientemente de la programación educativa. Tiene su razón de ser, se configura según sus necesidades. La fascinación que este mundo ejerce sobre los niños, los educadores la perciben a menudo en situaciones fortuitas, pero se hace necesaria una elaboración consciente. Se tiende a considerar la escuela infantil como un contexto cerrado, una especie de

gueto educativo. Se programan salidas periódicas de la escuela infantil cuando las condiciones logísticas lo permiten, pero el contacto diario, inmediato, común entre los pequeños y el mundo circundante se escapa de una valoración sistemática. Se diría que esta carencia "teórica" es reflejo de la costumbre de los educadores de pensar en su función en clave de escuela tradicional, de imaginarse a sí mismos como una figura que hace propuestas, directiva, enseñante. No se consideran suficientemente otras funciones, como acompañar, secundar, escuchar, dialogar, interactuar (y eso no sólo en la escuela infantil).

Los momentos que se pasan en los confines de la escuela se muestran ricos de contenidos en muchos aspectos: cognitivos, motores, socioafectivos...

Veamos unos ejemplos destacados por los educadores en diversas escuelas infantiles.

- Un camión de la basura para delante de la escuela. El operario baja para cargar un contenedor, el camión tritura y engulle la basura. Algunos niños y niñas que estaban discutiendo abandonan el litigio para seguir las operaciones del camión (foto 1).



Foto 1. *El camión de la basura.*

- En una zona residencial, un vendedor de flores ambulante pasa una vez por semana. Su altavoz se oye desde lejos. Suena la música de un baile suave, interrumpida esporádicamente por el grito: «¡Ha llegado el florista!» Cuando alguno de los pequeños reconoce el sonido, avisa a los compañeros y todos permanecen a la escucha mientras el camión se acerca, pasa por el delante y se aleja.
- En el jardín de los vecinos viven dos perros. Los niños y niñas se acercan a la reja del recinto y llaman a los perros por su nombre, pero los animales no siempre se dejan ver..
- Hace poco que han podado un seto de hiedra que limita con el jardín y las ramitas cortadas aún están por el suelo. Los pequeños se fabrican «bastoncillos-fusiles» con ellas (foto 2) y se sitúan en un lugar elevado del jardín desde donde ven la calle. Cuando pasa un coche, los pequeños «disparan».
- Al otro lado hay un huerto con un gallinero. Las niñas y los niños van hasta el cercado para mirar las gallinas (foto 3).



Foto 2 (arriba). *Ramitas cortadas, «bastoncillos-fusiles».*

Foto 3 (abajo). *Mirando el huerto de las gallinas.*

Foto 4. *El huerto.*

- Junto al jardín hay unos huertos de los que se ocupan unos jubilados. Los pequeños observan los trabajos del huerto y hablan con las personas. La barraca de las herramientas de uno de estos huertos da directamente a la valla del jardín. Del tejado, cuelga una cajita con algunos envases vacíos en su interior. Algunos pequeños se encaraman sobre la base de la valla y alargan un bastón a través de la reja para hacer caer la cajita hacia ellos (foto 4).
  - Detrás del jardín hay un almacén del ferrocarril. Los pequeños ya conocen a los operarios por su nombre, hablan con ellos, observan sus movimientos.
  - Detrás de la escuela hay un campo de deportes. Los pequeños suben a la base de la valla, se agrupan en la reja y observan los partidos.
  - En un jardincito contiguo, un ama de casa tiende la ropa. Los pequeños la observan y hablan con ella.
  - Detrás de la escuela hay un mercado de frutas y verduras al por mayor. Los pequeños observan las maniobras del camión. Alguno dice que cuando sea mayor le gustaría ser conductor de camión.
  - Un lado del jardín linda con la acera de una calle. Un abuelo lleva de paseo a una niña muy pequeña. Se para delante de la reja de la escuela para dejar que la niña mire a dentro. Unos niños se acercan a la reja y hablan con el abuelo.
  - Llegan unos chicos de la escuela que está cerca de la escuela infantil. Bromean, gritan, suben a sus motocicletas. Los pequeños los observan con admiración.
  - Por la reja del jardín se ve una plazoleta donde se encuentra un taller mecánico. Los pequeños observan desde la reja y siguen los movimientos del mecánico.
  - Detrás de la valla hay un campo. Un día entero trabaja allí un tractor; los pequeños lo observan. Unos días después, los pequeños vuelven a la reja de separación y llaman al tractor, en balde; el trabajo del tractor se ha acabado.
  - Los muros del jardín de la escuela infantil son altos, y, desgraciadamente, no permiten ver el mundo que hay al otro lado, pero las niñas y los niños van a mirar desde las ventanas del primer piso. Cerca de la escuela, hay campo abierto, donde ocurren muchas cosas. Pasa una señora llevando un perro de la correa; el perro se detiene para hacer sus necesidades. Otra señora esparce migajas para las palomas; cuando se asustan, las palomas salen volando hacia la copa de un pino. Un hombre barbudo duerme sobre un banco. Un día llegan unos trabajadores a podar los pinos; llevan una grúa con un asiento arriba para un trabajador. La grúa sube al trabajador hasta la copa, y éste, con la motosierra, corta las ramas, que caen al suelo. Otros trabajadores las cortan en pedazos. Las motosierras son muy ruidosas. Los trabajadores cargan las ramas en un camión y se las llevan.
- De los ejemplos reseñados, podemos extraer algunas orientaciones:
- El mundo que linda con la escuela puede ser una fuente de estímulos interesantes.

- Los pequeños, de manera espontánea, sienten curiosidad por este mundo.
- El mundo exterior se presenta de una forma más o menos imprevisible.
- En el encuentro entre los pequeños y el mundo que linda con la escuela infantil, el educador cumple una función de acompañante y de interlocutor más que de «enseñante». Puede acoger los temas que se van presentando y reelaborarlos con los pequeños por medio de las conversaciones.
- Se podría potenciar el contacto con el mundo que linda con la escuela infantil. Se pueden poner expresamente en puntos «panorámicos», bancos y otros medios. Allí donde los pequeños no consiguen ver más allá de los confines porque los muros son demasiado altos, se puede abrir una ventanilla en el muro para poder mirar hacia a fuera, y, en medio del jardín, se puede construir un montículo para ver más allá del muro. En el interior, si las ventanas son altas, delante se puede poner un banco o una tarima que permita a los pequeños mirar hacia a fuera autónomamente, sin que los adultos los hayan de coger en brazos (foto 5).

A partir de los reflexiones sobre la relación entre los pequeños y los límites externos de la escuela infantil, podemos extrapolar algunas indicaciones también por lo que respecta a su interior. A lo largo del día, acaecen normalmente toda una serie de micro-acontecimientos que siguen su lógica «real» prescindiendo de las actividades de los pequeños. Por ejemplo, un adulto abre una ventana para airear la estancia, pasa un proveedor, un encargado de la limpieza pule el pavimento, un educador prepara una almohada o encuaderna un libro, el administrativo pone el sello a unas hojas, etc.

Los encuentros de los pequeños con el mundo real –tanto si se trata del mundo de dentro de los límites topológicos de la escuela como del de fuera– se producen «gratuitamente», o sea, sin ningún esfuerzo de propuesta del educador. Dar valor a los encuentros con el mundo real, reelaborarlos con los pequeños, requiere presencia, disponibilidad, agilidad mental. Implica una actitud receptiva, de escucha. Es una actitud complementaria de la del «maestro», que se debería revalorizar. ■



Foto 5. *Un banco para mirar afuera.*

# Herramientas

## en la escuela

### para trabajar con tecnología

Actualmente en las escuelas hay diversos materiales de trabajo tecnológico que nos podemos permitir y nos favorecen los aprendizajes.

Además de los ordenadores, contamos con:

**Hemos dedicado las «buenas ideas» del año 2005 a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el ánimo de presentar recursos de referencia y maneras de trabajar alternativas a la mecánica dominante en el mercado. Esperamos que esta breve y sucinta muestra haya sido de utilidad.**

#### Grupo de Informática de Rosa Sensat

- Las *cámaras de fotografía*, que nos facilitan la captura de imágenes reales, ya sea para secuenciar actividades, ya sea para tomar muestras de las diferentes situaciones de la vida de un grupo y que tanto pueden ser utilizadas por los pequeños como por los adultos.
- Los *videoproyectores*, que nos permiten poder poner en visión colectiva, cualquier imagen fija o móvil, documento, artículo, resumen... que tanto puede ir dirigido a una reunión de padres, como a una exposición o toma de decisiones en un claustro, en una discusión de grupo...
- El *retroproyector*, que nos puede permitir elaborar materiales de superposición, como el desarrollo de un proceso creativo, modificable, o bien, una información escrita o dibujada.
- El *escáner*, que nos permite, además de transformar cualquier documento escrito o imagen fotográfica en un material accesible desde el ordenador, hacer cualquier dibujo que puede ser digitalizado y coloreado desde cualquier programa de dibujo.
- La *cámara de vídeo*, que nos permite grabar procesos, situaciones...

Para poder trabajar con todos estos materiales las maestras y los maestros tendrían que tener unos conocimientos básicos de programas de edición, de tratamiento de imagen, que no tienen demasiado dificultad de uso y facilitan en gran parte el trabajo y a la vez enriquecen las formas de aprendizaje de los niños y niñas.





La pequeña Flauta Mágica, el exitoso espectáculo de la compañía Comediants, que se ha representado en todo el Estado.

Cantar es probablemente la manera más natural, fácil y directa que tienen las niñas y los niños para «hacer» música. Por ello, enseñar a cantar debería ser uno de los ejes fundamentales de la enseñanza musical en Educación Infantil.

Para aprender a cantar, al igual que para hablar, hay que tener modelos, y puesto que desde nuestra labor pedagógica vamos a transmitir un modelo o referencia, es importante que tengamos en cuenta varios aspectos que, aunque puedan parecer muy

## Cantar

**Xavier Relats, Gabriela López**

básicos, a veces no se consideran debidamente.

Cantar bien no es sólo conseguir entonar correctamente una melodía. Cantar bien es también cuidar la emisión de la voz sin gritar, prestar atención a una adecuada respiración corporal, incidir en las respiraciones musicales

en la pronunciación correcta del texto, y jugar con los matices desde el primer momento con el fin de conseguir un fraseo rico e interesante. Para todo ello es imprescindible ceñirse a una tesitura que resulte cómoda a las niñas y a los niños (aproximadamente entre el La 2 y el La 3) ya que condicionará en gran medida el resto de aspectos.

El repertorio debe ser amplio y variado, desde canciones tradicionales con textos interesantes (evitando los truculentos, que hay muchos) hasta canciones del

evitando cortar palabras y cuidando los finales de frase, esmerarse

mundo en distintos idiomas, pasando por canciones pop que versen sobre temas de interés para las niñas y los niños y que en ocasiones pueden acompañar a la programación. Además se pueden componer canciones sencillas colectivamente sobre textos consensuados, que pueden utilizarse como refuerzo de hábitos, como por ejemplo a la hora de marcharse, lavarse las manos, recoger, etc.

En la música, como en todo lenguaje, debemos propiciar el conocimiento de la mayor variedad de registros posible.

Aprender a cantar bien es sin duda una excelente manera de adentrarse en el lenguaje de la música. ■

# Taller de imanes

Los objetos que traen las niñas y los niños a la escuela son, en muchas ocasiones, fuente de interés, curiosidad y motivo de nuevos aprendizajes para todos, y por lo tanto un excelente recurso para trabajar en el grupo. Estos objetos tienen un valor para ellos y el poder mostrarlos ante los demás, compartirlos, contar lo que saben sobre sus características y propiedades, es de gran interés tanto en el plano afectivo como en el de los conocimientos. Quiero resaltar la enorme importancia que va a tener la acogida que demos a estas aportaciones de los niños. Una actitud, por nuestra parte, receptiva, abierta, de interés y escucha, ante la llegada de este tipo de material, provoca en el pequeño el sentimiento de ser valorado, escuchado, apoyado en sus iniciativas y genera deseos de participación y cooperación. Si a todo esto añadimos la capacidad de estas situaciones de potenciar otros aspectos como la autoestima, la formación de su propia imagen e incidir positivamente en el mundo profundo de las emociones del ser humano, podemos afirmar que dichas situaciones son un excelente punto de partida para un proyecto de trabajo.

## Inmaculada Larrazábal

Naiara, una niña de nuestro grupo (cuatro años), llegó una mañana a la escuela con una cabecita que pendía de una goma y que tenía un imán en su base.

—¿Sabéis?, coge algunas cosas, que se le pegan.

El interés fue enorme. Pasó de mano en mano, buscaron por la estancia todo aquello que fuera atraído por el imán, jugaron, hablaron de lo que sabían sobre los imanes, y, como consecuencia, surgieron interrogantes alrededor del tema.

Observando este interés producido en los niños y niñas, les propusimos jugar con imanes dentro de una actividad experimental que potenciara esos interrogantes así como la búsqueda de respuestas y en definitiva el interés que tiene la infancia por descubrir y aprender.

Para poner en marcha el proyecto, nos pusimos en contacto con las familias, y les comunicamos nuestro propósito. Su respuesta, como en anteriores ocasiones, no se hizo esperar y su actitud de cooperación y apoyo posibilitó que reuniéramos un material de gran calidad, variado, con diferentes posibilidades y en cantidad suficiente como para poder trabajar en grupo. Quiero mencionar que la situación de la escuela, cercana a un polígono industrial en el que se encuentran varias empresas de automoción, en las que ejercen su actividad laboral padres y madres de nuestro grupo fue un factor que influyó muy positivamente en la recopilación de un excelente material.

**Selección de contenidos**

Esta selección ha sido extraída a partir de los juegos y experimentaciones que los propios niños y niñas han realizado.

- Observación y exploración de los diferentes objetos
- Identificación de materiales
- Características y propiedades de los diferentes materiales
- Clasificación
- Exploración de las relaciones entre los materiales clasificados y los imanes
- Experimentaciones interponiendo objetos de diversos materiales
- Descripción verbal de cualidades o propiedades de objetos
- Introducción de vocabulario adecuado al tema

**Conceptos físicos relacionados con el proyecto**

*Interacciones:* Fuerza a distancia que los objetos ejercen entre sí.

*Campo de fuerza:* Zona de influencia alrededor de un cuerpo donde otro cuerpo nota los efectos de una interacción. Los más conocidos son:

- campo gravitatorio
- campo electrostático
- campo magnético

*Materiales ferromagnéticos:* Aquellos que pueden ser convertidos en imanes permanentes: hierro, níquel, cobalto...

**¡Jugamos con los imanes!**

La primera relación con este material fue el juego. Jugar libremente con él. En grupos pequeños, fueron pasando por el taller de los imanes que, en ese periodo, fue el rincón más elegido.



En esta primera fase exploratoria, saben reconocer algunas propiedades tanto de los imanes como de los diversos materiales que hemos reunido en el taller (corcho, hierro, madera, cartón, cristal etc.) y a través del juego actúan sobre ellos manipulándolos: uniendo, separando, construyendo, deconstruyendo..., y nos dan de este modo pistas para saber sobre qué se interrogan.

### ¿Todos los objetos serán atraídos por el imán?

Una vez de conocer y manipular espontáneamente este material, en una segunda fase, proponemos a los niños clasificarlo después de observar que en sus juegos ya iniciaban actividades clasificatorias.

Para ello, además de recoger lo realizado a través sus propios juegos, organizamos una sesión presentando una colección de objetos de diferentes materiales de una forma atractiva sobre la mesa y preguntamos acerca de cuáles creen que serán atraídos por el imán y cuáles no.

Formulan hipótesis de trabajo y, en general, lo tienen bastante claro: por un lado los metales (le llaman hierro) y por otro los que no lo son.

Durante la clasificación surgen dudas con respecto a un bote de cristal con clavos dentro.

Una niña dice: «Este cristal no lo va a coger el imán, no es de hierro.»

Los demás están de acuerdo y en grupo se decide sacar los clavos del bote y poner cada elemento en el lugar que le corresponde. Hay unanimidad.

Posteriormente se les ofrece imanes con el fin de comprobar las hipótesis que previamente habían formulado.



Comprueban, discuten, eliminan, incluyen... y llegan a la conclusión de que no todos los metales son atraídos por el imán, por lo tanto no son de «hierro» y que hay objetos que, aun no pareciéndolo, sí lo son.

Naiara: ¡Esa ahí no, que esa no es ahí!

Educ.: ¿Por qué te parece que esa pieza no hay que ponerla con los metales ferrosos?

Naiara: Porque esa no se pega con el imán. Esa, la ha traído mi *aita* y mi *aita* hace llantas para coches que no se pegan con el imán.

Oier: Pues esa parece...

Educ.: ¿Qué te parece a ti?

Oier: Parece que es como estas (señala el grupo de metales ferrosos).

Naiara: Pero no, ¡mira!, no se pega. Ya te he dicho.

Aprovechamos estas situaciones para ir introduciendo el vocabulario adecuado al tema, aclarando conceptos, matizando, introduciendo contenidos.

### Continuamos experimentando

Durante las siguientes sesiones los niños continúan experimentando con un material muy variado. Es en esta fase donde, a través de la manipulación del tipo de material ofrecido (realizada cada vez con mayores recursos a medida que avanza el proyecto), y de sus propios descubrimientos, surgen situaciones que les hacen cuestionarse aspectos como:

- La potencia del imán, tamaño de la pieza, la distancia entre ambos, ¿son variables que influyen en la atracción que ejerce el imán?
- ¿Qué ocurre si interponemos un objeto no ferroso entre un metal ferroso y un imán?

Buscan respuestas a este interrogante experimentando con diferentes materiales: cartón, acetato, corcho, plástico, madera de diferentes grosores, cristal, etc.





Ensayan una y otra vez interponiendo entre los imanes y metales ferrosos diversos objetos, como los anteriormente mencionados, de distintos grosores

Edurne: ¡Mira, hago magia, se está moviendo!  
Jon: ¡Mira, yo también. Parece el autobús! (Moviendo clips con el imán a través de una lámina gruesa de corcho)

- ¿La atracción pasa de un objeto a otro?

Componen filas cortas, largas y más largas. Arrastran diferentes objetos: tornillos, tuercas, clips, arandelas... Añaden o quitan piezas. Comprueban la potencia de los diferentes imanes probando imanes más grandes, de diferentes formas, más de un imán... Y un sinfín de juegos experimentales que generan interesantes diálogos sobre la incidencia en el resultado de las pruebas, del tamaño y del peso de los objetos, de la distancia entre ellos y de la capacidad de atracción del imán.





Eneko: Este imán es muy potente, ¡mira todo lo que levanto!

Unai: Yo también, y le voy a poner otro y, ¡a que lo levanta!

Iñigo: Pues yo he conseguido levantar muchas más, cogiendo los imanes que son así (muestra la forma) y poniendo dos juntitos!

- ¿Podremos sacar desde fuera de un vaso lleno de agua los clips que hemos introducido dentro?

Esta propuesta resulta muy divertida para ellos, que repiten una y otra vez el experimento con imanes de diferentes tamaños y potencias y con objetos ferrosos más y menos pesados.



Es destacable la serie de recursos que son capaces de utilizar para lograr el objetivo (sacar la pieza del vaso): cambiar de imán, poner piezas más ligeras, levantar el vaso y comenzar a atraer la pieza hacia arriba desde el fondo del mismo, etc.

#### Cosas que hemos aprendido

Estos han sido algunos de los descubrimientos y conclusiones a los que han llegado las niñas y los niños:

- Diferenciar materiales según sus características y propiedades.
- Clasificar los tipos de metales.
- No todos los metales son atraídos por el imán, solo lo son los ferrosos.
- El imán no ejerce atracción sobre otros materiales como corcho, cartón, cristal, piedra, plástico, goma, madera...
- La atracción se da también a través de diferentes objetos de distintos tamaños y grosores:

Acetato  
Cartulina  
Cartón  
Láminas de corcho  
Láminas de madera de diferentes grosores  
Cristal  
Agua  
Otro metal

- Los imanes se atraen o repelen entre sí acercando alternativamente los polos de signo contrario y los del mismo signo.



**Evaluación**

Este proyecto ha suscitado un enorme interés. Ha sido destacable el alto grado de participación e implicación entre los niños, así como la curiosidad, constancia y creatividad con las que han actuado.

Durante las diferentes fases del proyecto han surgido muchas situaciones de interacción que han permitido compartir datos y conocimientos, comunicar dudas y poner en común los descubrimientos realizados.

Y además gozar jugando junto a nuestros compañeros.

A través de los sentidos y la expresión han identificado y clasificado los diferentes materiales.

Han verbalizado las situaciones, poniendo en palabras lo sentido, lo vivido, lo experimentado, sus hipótesis y descubrimientos:

A continuación transcribimos una conversación de varios niños y niñas que están jugando con dos imanes:

Sandra: ¡No se juntan! ¡Parece que hace viento!

Jon: ¡Por aquí no puedo. No se juntan!

Gorka: ¡No puedo. No se para quieto! ¡Hay como un viento!

Leire: ¡ Quiero juntar los dos y no se dejan! ¡Parece que hay una cosa blanda! ¡Ahora parece que hay en medio un globo pequeño!

Asier O.: ¡Se mueven! –Ensayo una y otra vez–. ¡Pues que no se puede atar! Le da así –gesto–, como vueltas.

Educ.: ¿Por qué creéis que sucede eso y no se atraen?

Paula: Porque cuando se van a juntar hay como un aire y no se pueden pegar.

Saioa: Pero, ¡mira, si le doy la vuelta, por aquí, si se pueden juntar!

Quiero mencionar finalmente lo que a nivel de experiencia personal ha supuesto el desarrollo de este proyecto

Para su puesta en práctica buscamos información que nos hiciera reunir conocimientos sobre los imanes y así poder trabajar sobre ellos. Posteriormente, el propio desarrollo del proyecto ha constituido un impulso para seguir aprendiendo y ampliando conocimientos.

Como nuestros niños y niñas están escolarizados en el modelo D (inmersión en euskera), sentimos la necesidad de preparar el lenguaje en torno al tema y para ello elaboramos un diccionario de términos que nos facilitara el uso de un vocabulario adecuado en nuestras intervenciones a lo largo de todo el proceso.

Diría, en fin, que este trabajo ha constituido al mismo tiempo un placer y un reto.

El placer de trabajar y aprender junto a los niños y el reto de seguir caminando en esta línea que nos muestra claramente cómo construyen los niños y niñas sus aprendizajes y avanzar en nuestra práctica diaria.

La observación de los niños actuando durante todo el desarrollo del proyecto nos permite confirmar que este tipo de actividades experimentales generan numerosas situaciones de aprendizaje y que estos aprendizajes son significativos. ■

**Documentación / Cuaderno del proyecto**

Se ha documentado el proyecto fotográficamente (recogiendo varios de los momentos más significativos del proceso) y grabando un vídeo de una de las actividades experimentales que posteriormente se mostró a las familias.

Parte de estas fotos han sido incluidas en el cuaderno del proyecto de cada niño que se compone de:

- Tapa con foto y título.
- Una información escrita dirigida a las familias explicando el proyecto.
- Fotografías de diferentes momentos del proceso a las que se añade un pie de foto que ayude a interpretar la imagen.
- Una representación gráfica de la experimentación que más ha interesado a cada niño.

# Anselmo **habla** más que yo

Nuestra voz necesita un espacio. Un acomodo amplio de extensión y respiro.

Nuestras palabras precisan un cobijo. Un hueco reservado donde puedan decirse. Donde nos digan. Nuestro sentir desea un lugar de emergencia. Un canal siempre abierto donde mostrar el alma.

Nuestro cuerpo anhela un refugio caliente. Un terreno mullido con caricias y abrazos. Pero no siempre es fácil.

Harán falta cuidados, modelos, probaturas... y tiempo.

Además de una buena dosis de confianza en nosotros mismos, porque dejar suelto el cuerpo, la voz y las palabras equivale casi a salir volando por los aires.

Por esos aires donde viven los otros, que, por cierto, también están aprendiendo a volar, y a lanzar con sus manos mil crecidas recientes.

Suerte que hay sitio para todos, aunque a veces no lo parezca.

## Hablando de hablar

«Niños y adultos establecen una relación compleja, enriquecedora y, también con frecuencia conflictiva. El hecho de que esta relación sea tan significativa y movilice tantos afectos se debe a que el niño, con su sola presencia tiene la capacidad de remover en el adulto aspectos profundos de su propia historia personal.»

*Pablo García Túnez*

**La autora reflexiona sobre la práctica preguntándose cómo encarrilar las dificultades que surgen en la cotidianidad. Nos cuenta sus preocupaciones, dudas, contradicciones, lo que quisiera conseguir... Propone a las niñas y los niños conversar sobre los conflictos que se dan en el grupo a la hora de hablar, y el registro diario resultante da pie a intercalar las palabras de los pequeños, sus observaciones, sus ideas...**

## Mari Carmen Díez

De tanto en tanto aparecen niños que llaman a la puerta de nuestro «piso de abajo» afectivo, y hacen que se nos remuevan «los palos del sombraje», rozando las teclas más sensibles de nuestros recuerdos, de nuestras relaciones paticojas, de nuestras incoherencias y de nuestros más sublimes delirios de grandeza.

Hace tres cursos me encontré con un grupo-clase compuesto por veinte niños y niñas que mostraban grandes contrastes entre sí, tanto de personalidad, como de ritmos de desarrollo. Uno de los puntos en los que más se diferenciaban era en sus maneras de hablar. Había dos niños que apenas decían nada, uno de los cuales incluso lloraba si se le preguntaba algo. Otro tartamudeaba notoriamente, no podía ni empezar, ni acabar de hablar «a voluntad». Un pequeño grupo de tres niños y una niña eran un poco tímidos, pero sólo ante los adultos, o ante «niños desconocidos». Había dos nenas que hablaban fluidamente en situaciones de juego, o en los momentos en los que se sentían seguras, pero muy poco ante el grupo grande, o en otras situaciones. Y tres varones con una especie de torrentera de palabras en la boca, que parecían utilizar más como material de invasión del «territorio auditivo» de los demás, que como vía de expresión personal. El resto del grupo eran cinco chicos y tres chicas, que mantenían ciertas variantes entre sí, pero que decían lo que querían o necesitaban decir, salvo excepciones.

Por esa época yo estaba empeñada en lograr un ambiente de intercambio comunicativo en mi clase: para que se fueran conociendo, para



intercambiar opiniones, para establecer acuerdos, para desinhibirse, para resolver los conflictos, para «practicar» y mejorar el modo de expresarse... Me parecía que no habría verdadera cohesión en el grupo si no se hablaban y se escuchaban unos a otros con respeto e interés.

Sin embargo me estaba resultando difícil conseguir un clima tranquilo en el que se pudiera hablar sin necesitar un golpe de «gong», o una estocada moderadora. Me costaba contener a los que no paraban de intervenir. Me costaba ayudar a hacerse un hueco a los que generalmente no tenían dificultades para hablar. Y por supuesto, me era medio imposible animar a hablar a los más inhibidos. Ni yo misma podía hablar sin ser interrumpida. Me sentía desbordada. ¡Adiós a mis deseos de hacer una clase donde circularan fluidamente las palabras!

En el «Diario de clase» lo reflejaba así:

Aquí nadie oye a nadie. Hoy me he visto gritando a todo gritar, y ni por ésas me dejaban. Cada vez que alguien abre la boca, Mario interviene rivalizando, José distrayendo con sus payasadas y Anselmo oponiéndose y negando sea lo que sea.

He visto que Manuel lloraba, porque cada vez que iniciaba su trabajoso discurso, Anselmo hablaba, sin permitirle continuar. He reñido a Anselmo, pero se ha reído. Esto va a costar...

Esta tarde Mario y Anselmo han hecho una batalla verbal, a ver quién callaba al otro. Era hablando de delfines, pero podía haber sido de cualquier otra cosa. Los he dejado un poco y luego he intervenido. Mario ha cedido, Anselmo no. Veo que aprovecha los silencios para intervenir, o que empieza a hablar y no para hasta que, por cansancio, paran los demás. O bien cuando está hablando algún compañero, le interrumpe, haciendo como si no le oyera, cosa que a los otros les indigna. Al hacérselo ver, insiste en lo suyo: «no, si yo los oigo, aunque esté hablando...» Mireia, su



hermana melliza dice que ella habla «así» —y hace un gesto con las manos, como señalando algo pequeño—, y que él habla «así» —y abre los brazos lo más que puede—. Él se enfada y va hacia ella para pegarle, pero como no lo dejo, está un largo rato enfurruñado.

Partiendo del comentario de Mireia sobre su hermano, lanzo una pregunta al grupo, con la que intento inaugurar mi propuesta de «hablar de lo que va pasando» en la clase:

—¿Vosotros habláis mucho o poco?



–Mucho –dicen Mario, Joaquín, Marisa, Juan y Andrés.  
 –Mucho –dice también Jorge (que prácticamente no habla).  
 –¿Sí? Pues yo te oigo poco, quizás no me haya fijado bien. Aunque más que antes, sí que hablas, sí –Le señalo esto por ajustarme al principio de realidad, y para hacerle saber que, a pesar de que ha avanzado, aún no lo veo demasiado «comunicado» con el exterior. A Jorge le costó bastante hablar, de hecho empezó el curso pasado, a los tres años y medio, y aún le cuesta hilar sus frases coherentemente.  
 –Yo hablo un montón –dice Roberta.  
 –Y yo –añade Tesi.  
 –¿Yo? ¿Que si hablo mucho o poco yo? ¡Pues claro que mucho, y muchísimo! –dice Anselmo en tono pendenciero–. Pero mi madre dice que Mario habla más que yo.  
 –¿Y tu madre que sabe? Ella no está aquí –dice Mario muy enfadado.  
 –Pero mi hermana se lo dice, que ella sí que está.  
 –¿Sí, Mireia? ¿Quién crees tú que habla más, Mario o Anselmo? –le pregunto.  
 –Anselmo. Él se enfada.

–Yo hablo en el patio mucho y en mi casa también, pero en clase poco –dice Xavi, sin nombrar sus agobios cuando intenta decir algo.  
 –¿Y por qué? ¿Es por los compañeros? ¿Es por mí?  
 –Será porque en su casa conoce a su familia y aquí hay «niños desconocidos». Yo aquí también hablo poco, porque no conozco casi a Andrés, que es nuevo –dice Alexia apoyándolo y dándole pistas. Pero Xavi no contesta.

–Yo en el patio hablo mucho y en clase poco –dice Luis.

–Y yo igual –dice Mireia.

–Y yo. Es porque quiero escuchar lo que dice la profesora, que mi madre me ha dicho que la escuche –explica Mara.

–Yo en clase hablo regular y en mi casa muchísimo –dice Juani, pero no sé por qué.

–Pues yo hablo un montón. En el parque, en mi casa, en el patio... En clase regulín, porque tú no quieres que diga tonterías, y como yo hablo para hacer risa, pues por eso hablo menos –comenta José entre carcajadas nerviosas.

–Yo hablo mucho –dice Manuel, obviando sus dificultades para empezar y acabar.

–Nosotros hablamos bastante de amor y de besos, porque somos novios –dice Rosi, mirando a Lorenzo, que sonrío.

–Sí, es verdad, que yo los oigo y me da envidia –corrobora Mireia.

–Yo también soy habladora –comento.

–Ya lo sabemos.

–Veo que sois muchos los que habláis más fuera de clase que dentro. A lo mejor conviene que formemos dos grupos reducidos para conversar con más tranquilidad ¿Qué os parece?

Me dicen que «bien», pero no sé si es porque lo piensan, o porque están ya cansados. Hay poca costumbre aún de hablar largo y tendido. Ya veremos. La verdad es que me ha sentado mal que digan tantos niños que hablan más fuera de clase que dentro. También me ha molestado que Anselmo no dejara de presumir de su manera de hablar, con lo que ésta interrumpe. Y encima me he dado cuenta de que algo mío está «removiéndose» con estos «lances». Noto una molestia fuera de lo común, una sensación de rivalidad con los habladores empedernidos,



de incomodidad si los hago callar, de rabia por mis proyectos pospuestos, por el ambiente intranquilo, por las conversaciones soñadas que aún no pueden llegar a ser, y sobre todo, por no poder controlar esta enervante situación.

¿Qué me pasa? Si Anselmo extiende su palabrería inacabable, me enfado, y si un día no habla, porque se nota «frenado» por mí, me siento culpable. Así no es, desde luego, pero no sé cómo hacerlo. Lo que tengo claro es que en él hay algo de «desmedimiento», y en mí algo defensivo, que se me ha disparado como impulsado por un resorte ¿Será porque me cansa su actitud de «estar al quite» en todo momento? ¿Porque me da rabia que invada sistemáticamente a su hermana? ¿Porque veo que habla casi más que yo? ¿Qué vivencias significativas y no resueltas me convoca este niño? ¿Por qué no me siento igual con Mario y con José que también hablan y «arrollan»?

Con este contencioso abierto, seguí observando y averiguando lo que podía sobre mi grupo y sobre mí misma, aunque sin resignarme a aban-

donar mi deseo de poner en funcionamiento los dos grupos de conversación para que los niños valoraran cada vez más el hecho de comunicarse. Un día les propuse seguir dialogando sobre «el hablar», por «el lío que había con este asunto», y les planteé este interrogante: «¿para qué pensáis vosotros que sirve hablar?»

El grupo de niños que se autodefinían como «menos habladores» dijeron que hablar les servía:

- Para explicar cosas.
- Para chivarme si me pegan.
- Para escuchar lo que he preguntado.
- Para decir lo que pienso.
- Para decirle a mi madre que me compre un juguete.
- Para decirles a las madres lo que tienen que escribir en la carta de los Reyes Magos.
- Para que mi mamá me compre «chucherías».
- Mi hermana ya sabe decir *tata*, *mamá* y *papá*.
- Mi hermano sabe poco aún de hablar, porque los bebés no hablan y los perros tampoco.

–Pero, ¿qué creéis que es mejor, hablar mucho, poco o nada?

- Hablar poco está bien.
- Hablar mucho es para jugar muy bien.
- No pasa nada si hablas mucho o poco.
- A mí me gustaría hablar más.

–Pues habla.

- Es que no me sale la voz y a veces me da tos.
- Anselmo, Mario y José hablan muchísimo, y Andrés también.

–¿Y a ti te gusta?

–Sí, a mí me gusta, porque los oigo y me río.

–Yo hablaré más el año que viene.  
–Manuel tarda mucho cuando quiere hablar.

–Bueno, nos podemos esperar ¿no?

–Sí, pero a veces me canso.

El grupo de parlanchines dijo que hablar servía:

–Para contar cosas.  
–Para contar cuentos.  
–Para cantar.  
–Para decir poesías, como ésta: «Vaca, pareces una rata.»  
–Para hablar de animales y de dinosaurios.  
–Para hablar de cómo se hacen las comidas.  
–Para hablar de todo, y de los carnívoros.  
–Para hablar con los padres, con los tíos, y con los abuelos.  
–Para hablar con mi mamá.  
–Para hablar por el micrófono de las fiestas.  
–Para jugar a piratas y a la Oca.  
–Para hablar con las cucarachas jugando, y ellas hacen un ruido que significa «contestar», y yo me río.  
–Para decir «hola» y «te quiero».  
–Para NO decir «tonto».  
–Para hablarle a la oreja a mi papá yendo en su moto.  
–Para hablarles a los perros.  
–Para hablarles a los policías.  
–Para saber cómo se llama la gente.  
–Si no tuviéramos lengua no podríamos hablar.  
–Yo si no pudiera hablar me pondría malo.  
–Yo con dolor de cabeza  
–Yo con agobio.  
–Yo «enfadao».  
–Cuando yo tenía tres años mi madre se quedó sin voz y lloraba de no poder hablar  
–Si no tenemos corazón, no podemos hablar.

–Pero ¿que véis mejor: hablar mucho, poco, o no hablar nada?

–Cada uno habla a su manera, unos hablan poco, otros mucho y otros regular.

–Nosotros hablamos más que el otro grupo, pero da igual, porque jugamos igual.

–Pero si Xavi llora y no habla, eso no es así, porque entonces yo no sé si quiere ser mi novio o no quiere.

–Y si Mario habla tanto, me canso de oírlo.

–Tú también hablas, Anselmo, y más que yo.

–Pues te aguantas «de mí».

–Pues no quiero aguantarme.

### Perdiendo los papeles

«Cualquiera que tenga la responsabilidad de educar se habrá encontrado en muchas ocasiones ante un niño que le cae más simpático o más antipático, sin saber muy bien por qué. Muchas veces ante un niño o una niña habrá sentido cariño, pena, lástima o incluso rabia, envidia y rencor. Afortunadamente, la inmensa mayoría de los educadores están capacitados para integrar estos sentimientos en una relación pedagógica coherente y sana. No obstante, en determinados casos, existe el riesgo de dejarse dominar por sentimientos adversos o vivir con inquietud y desasosiego la tarea de educar por no poder identificar (o aceptar) estas corrientes afectivas que se establecen entre un adulto educador y los niños.»

*Pablo García Túnez*

A pesar de lo clarito que lo expresaron los pequeños en las dos charlas celebradas, no supe recoger el mensaje que me estaban transmitiendo, y que venía a decir: «NO PASA NADA SI HABLAS MUCHO O POCO».

De modo que seguí sumida en mi mar de quejas, lamentándome y adjudicándoles las culpas a mis tres insistentes «charlatanes».

Viendo que no conseguía aclararme sola, pedí ayuda a mis compañeros de equipo. Necesitaba «hacerme mirar» por ellos, que me vieran interactuar en clase con los niños, y que me dieran su opinión sobre lo que ocurría, y cómo salir de esta situación de repetición y bloqueo. Precisaba las luces de las miradas de otros, un poco de la objetivación

que me vedaba la implicación afectiva en la que me había «enganchado», y que ahora puedo describir gracias al análisis compartido y a la distancia.

Así que organizamos las clases de manera que dos de mis compañeras pudieran observarme alternadamente en diferentes momentos del día. Y ambas coincidieron en que la tríada de habladores que había en mi grupo-clase suponían, en efecto, todo un reto para los quehaceres cotidianos. Pero que, a pesar de ello, me manejaba sin demasiados problemas tanto con Mario, como con José, no siendo igual con Anselmo, que se bastaba y se sobraba para «ponerme nerviosa». Cuando ya había conseguido alterarme se iniciaba un movimiento «sincronizado» entre nosotros, en el que yo proponía al grupo alguna actividad autónoma para poderme «alejar» a ganar tiempo y «compostura», y él se crecía ante mis «huidas», que por lo visto interpretaba como triunfos personales (...y lo eran).

Sin duda Anselmo había descubierto qué cosas eran las que «me sacaban de mis casillas» (que interrumpiera a los demás cuando hablaban, que molestara a su hermana, que gritara, que se burlara de lo que pintaban los demás...), y las hacía sistemáticamente hasta que me hacía «perder los papeles». Una vez ahí, sólo tenía que aguantar que lo riñera un poco, y a continuación que me sintiera culpable, seguramente por la carga de tensión adicional que ponía en este acto, en el que lo hacía responsable a él de mi incapacidad de comprenderlo y de frenarlo. Y así una y otra vez.

Mis compañeras no sabían cuál era el punto débil que me había «tocado» Anselmo, pero notaban que lo había. Tampoco sabían si lo que buscaba el niño era poderío, protagonismo, seguridad, oponerse a mi función...

El caso es que en esta especie de triste pugna, él ocupaba cada vez más espacio. Se sentía el más fuerte, aunque en realidad los dos estábamos, por nuestras características, atrapados en unos comportamientos de los que no podíamos fácilmente liberarnos.

El resto del grupo se mantenía al margen, como esperando acontecimientos, y yo me pasaba el rato quejándome a cuenta de la excusa que, sin darme mucha cuenta, me había agenciado como motivo «racional y objetivo» para este jaleo: «¡Ay, qué pena, aquí no se puede hablar...!»

### Remendando las cegueras

«En el proceso educativo, la relación sana entre un adulto y un niño pasa por múltiples situaciones en las que se desarrollan afectos positivos y negativos; encuentros y desencuentros. Con distintas perspectivas, pero con la mirada puesta en el mismo horizonte, maestro y niño construyen la educación y el saber. Enseñar y aprender forman parte de un mismo proceso dialéctico. Crecer y ayudar a crecer también.

El cariño (que nadie prohíba la ternura), los celos, el miedo, la envidia, la simpatía, la hostilidad... están presentes en las relaciones humanas; por tanto, también en la educación. La reflexión sobre estas vivencias resulta muy provechosa tanto en la formación de base como en la formación continuada de los educadores.»

*Pablo García Túnez*



Escuchando las observaciones de mis compañeras y analizando con ellas la situación me sentí acompañada, entendida y contenida, pudiendo por fin ponerme a la tarea de averiguar por dónde iban «los tiros» en mi «enredo» con Anselmo.

De mi lado descubrí que había una chispa de rivalidad que él me despertó (y que aún me mantiene ocupada internamente), además de un empeño bastante narcisista de lograr que la dinámica de mi grupo fuera una especie de idílica «asamblea permanente». Y por estar ocupada con estas implicaciones personales no había podido ver lo que Anselmo realmente necesitaba, que no era otra cosa que hacerse ver, hacerse oír, hacerse notar... fuera como fuera. Él tenía un patrón de relación con los demás que consistía en conseguir crear una fuerte atracción hacia sí mismo por cualquier medio: hablando, preguntando, sonriendo, gritando, e incluso haciendo «la contra» a ultranza. No sé si por el hecho de ser mellizo, por haberse quedado en la etapa de oposición al adulto, por afirmarse a sí mismo, o por qué...

Decidí entonces dejar aparcada mi «obsesión conversadora»... ¡y mis cosas! y hacer lo posible por resituarse el clima del grupo y la relación con Anselmo.

Empecé celebrando una entrevista con sus padres para que me dijeran cómo había sido la evolución del niño, cómo se mostraba en su casa, cómo actuaba con su hermana... y para contarles lo que estaba pasando, y ver qué pensaban sobre esto. Ellos me hablaron de que Anselmo desarrolló tardíamente el lenguaje, y que habló cerca de un año después que su hermana melliza, cosa que les tuvo bastante preocupados. La familia entera estaba volcada en animarlo a hablar, con lo cual los papeles se trastocaron un poco. Hubo más permisividad para él que para ella. Más caprichos en la comida. Más asaltos a los horarios. Hubo «más»... Así que cuando un buen día inició su charla inagotable fue premiado, celebrado y valorado con más fiestas que si hubiera descubierto las Américas.

El padre no podía creerse lo que les estaba contando sobre la manera arrolladora de hablar y de relacionarse de Anselmo. Lo veía tan observador, tan inteligente, con tantas capacidades... ¡Estaba orgulloso de él! Hasta se sintió un poco herido y me dijo que le dolía oír que su hijo hubiera podido molestar a otros niños con su actitud, o sus palabras. Fue un momento bastante delicado, que salvó la madre contando muy amorosamente ¡que en su casa Anselmo tampoco dejaba hablar a nadie! Que nunca paraba de hablar y hablar, teniéndolos a todos «ocupados en él», lo que hacía que Mireia se quejara con mucha rabia.

También le dijo al padre que estaba «ciego» con su hijo, y le pidió que la ayudara a pararlo.

Después de esta intervención tan llena de cariño como de profundidad, quedamos en que los tres observaríamos a Anselmo y trataríamos de descargarlo del peso excesivo que para sus cuatro años recientes suponía estar rivalizando continuamente con todo el mundo, y estar ocupando más espacio del que le correspondía. Como era previsible, al niño le costó encajar los cambios que manifestábamos sus adultos de referencia. Se resistía con todas sus fuerzas, con sus cabezonerías, con su seducción... y con sus palabras, claro. Hasta que una tarde memorable dijo en clase: «Ya estoy intentando dejar hablar a los demás, ¿os habéis dado cuenta?» Y ese día eché las campanas al vuelo...

Por él, y por mí, que había estado «ciega», (como decía su mamá) mirando más por los ojos de mi capricho de lograr un grupo ideal de «profundos conversadores», que por los de la realidad, que lo que me mostraba eran unos niños concretos, con sus dificultades y facilidades particularísimas, a los que atender y acompañar en su evolución.

Era... como si ni los hubiese visto a ellos, ocupada como estaba con mis delirios.

Había considerado mi deseo y no el suyo. Había escuchado tan solo mis propias palabras. ¡Yo que decía querer tanta y tan auténtica comunicación...! ¡Cuántas contradicciones! ¡Cuánto aún para aprender!

Gracias, Anselmo.

### Otro agradecimiento

Un momento más para contar algo curioso en torno a este relato. Fue en el verano cuando escribí esta experiencia a la que venía dando vueltas hacía tiempo, y para mi sorpresa, en el mes de septiembre me encontré en la revista *Infancia* con un artículo de Pablo García Túnez, que iluminaba desde la teoría lo que yo había explicado.

Tomé prestadas tres frases suyas, y decidí dar cuenta de esta coincidencia y recomendar la lectura del artículo de Pablo García Túnez, que me resultó muy útil y enriquecedor. Su título es: «El pequeño y el adulto en la relación educativa», y el número de la revista, el 87. Lectura obligada, a mi parecer. De nuevo gracias. ■

# Diseñamos nuestro patio



Un auténtico trabajo de proyecto, un ejercicio de participación de los niños y las niñas, con los maestros y las familias, en el proceso de diseño, la distribución, los equipamientos y la atribución de funciones de uno de sus espacios, el espacio del patio de la escuela. Este es un proyecto que se ha transformado en realidad seis meses después de forjarlo por medio de la reflexión, el análisis de ventajas e inconvenientes, consultando información y buscando soluciones.

**Silvia Majoral**

Los niños, al ser también ciudadanos de derecho, deben tener la oportunidad de crear comunidades propias e incidir en la vida pública, haciendo oír su voz y decidiendo sobre todo aquello que les afecta. Sólo así se podrán proteger sus derechos, satisfacer sus necesidades y conseguir su desarrollo pleno.

ROGER HART

Siempre he pensado que la escuela debería ser un lugar agradable y lo suficientemente estimulante en sí mismo. El espacio, su distribución, la iluminación, la decoración, todo influye en nosotros y en la sensibilidad de las criaturas.

A la vez, podemos afirmar que en muchas ocasiones el espacio en que vivimos o trabajamos nos define. Al visitar una escuela ya podemos entrever qué tipo de trabajo se desarrolla en ésta por los trabajos expuestos, por la distribución del mobiliario.

Por otra parte, solucionar problemas de espacio necesita de la intervención de muchos factores, básicamente matemáticos y estéticos, que pueden convertirse en un buen ejercicio para compartir con los pequeños de nuestro grupo: decidir la distribución del espacio con ellos,



introducir un nuevo rincón, modificar uno ya existente.

Este vez, sin embargo, quisimos ir más allá, y nos planteamos la remodelación de otro espacio casi siempre olvidado: el patio de la escuela.

La Asociación de Madres y Padres de la escuela propuso comprar una nueva estructura de juego para el patio de 3-6. Nos trajeron catálogos y propuestas concretas para que las maestras acabáramos de decidir. Fue entonces, discutiendo qué estructura escoger, dónde la colocaríamos y qué actividades eran las más habituales en los niños y las niñas, cuando nos dimos cuenta de que era necesario hacer un proyecto bien elaborado, y no añadir una estructura nueva. Por otra parte, preferíamos tener elementos multifuncionales más que construcciones concretas que sólo sirvieran para usarlas de una forma determinada. Teníamos la idea de usar materiales sencillos y sugestivos que incitasen a hacer intervenir la imaginación en el juego.

A partir de aquí decidimos que las ideas debían aportarlas los pequeños, ya que el espacio era para ellos. Fue así como pensamos convertirlo en un proyecto.

Los principales objetivos fueron que los pequeños llegaran a participar en la adopción de decisiones y se sintieran protagonistas de sus espacios, reflexionando sobre su juego, expresando preferencias y, sobre todo, que dialogasen y llegaran a acuerdos.

Consideré que era importante documentarme buscando todas las experiencias existentes en este sentido, haciendo partícipes a las familias –ya que éste era otro objetivo importante del curso– y, sobre todo, llevar a término el proyecto de los niños y niñas.

Propusé el tema a los pequeños del grupo de cuatro años y aceptaron entusiasmados, básicamente porque pensaban que podrían colaborar directamente con las familias, y que era un proyecto real.

Nos pusimos en contacto con las familias y también demostraron un gran interés y sorpresa al saber que realmente pensábamos llevar a cabo este proyecto.

Muy pronto empezaron a traer material: artículos sobre el juego de los niños, sobre plantas, catálogos de juegos, y a ofrecerse para todo lo que hiciera falta.

Con los pequeños, unas primeras sesiones sirvieron para reflexionar y hablar sobre el juego en el patio. Lo más sorprendente de todas estas conversaciones fue cómo utilizaban todos los elementos que, de hecho, no son juguetes:

Con los bancos, jugamos a hacer casas, trenes, a escondernos, a muñecas.

Con la pared, a «un,dos, tres, pajarito inglés».

En la escaleras hacemos cine, cuentos, tiramos cosas abajo y jugamos a padres y madres.

En el agujero por el que se escapa el agua [el desagüe de la fuente], como abajo hay cacaolat, tiramos arena para hacer más cacaolat.

En los árboles hacemos equilibrios y jugamos a hacer como si subiéramos con cuerdas.

En las plantas hacemos cuevas, encontramos arañas y escondemos tesoros.

La papelera, la hacemos girar para hacer de volante o para abrir el agua para apagar un fuego.

Los peores inconvenientes del patio eran los siguientes:

No podemos jugar mucho a buscar tesoros porque no hay plantas suficientes, ni rincones.



Tampoco podemos jugar a pelota, porque se rompen las plantas y la pelota se va a la calle.

Como dice Tonucci, «si hiciéramos caso de la mentalidad de los adultos, llegaríamos a la

conclusión de que a los pequeños solamente les gusta jugar en un sitio llano, cuando debería ser evidente que el espacio horizontal les impide esconderse –uno de los componentes más importantes del juego infantil–.»

Lo que sí valoraban eran las estructuras de juego existentes (una casita elevada con tobogán), la arena y el agua, los juguetes (palas, cubos, ruedas, etc.) y el espacio verde.

Hicimos un recuento y gráficos sobre sus juegos preferidos a partir de lo que decían y de lo que anotaron los padres: jugar a pelota, esconderse, subir por las distintas estructuras, ir en bicicleta, subir al tobogán y al columpio, buscar tesoros, juego simbólico.

Para recoger más observaciones, también solicitamos su opinión sobre el patio a padres y monitores. Los padres insistían en temas de seguridad, reclamaban más espacio verde y otros ambientes de juego. Los monitores pedían más zonas para subirse.

Por último, observamos las conductas de juego que podían dar más elementos para ver qué hacía falta; elaboramos un registro para saber qué espacios usaban, para hacer qué actividades, qué grupos de edad y con qué materiales.

A partir de las observaciones vimos que hacían falta espacios para esconderse, que también necesitaban material abierto, como las cajas de fruta (donde guardamos los juguetes) para usarlas de formas distintas, y una zona vacía para dejar abierta la posibilidad de correr y arrastrar arriba y abajo los camiones. Las verjas y los bancos se usaban también para jugar con coches y muñecos.

[...] a los niños no les gustan los espacios definidos con criterios rígidos, separados, dedicados exclusivamente a ellos. Prefieren los espacios dúctiles, que se puedan usar de modos diferentes según lo que determine cada tipo de juego.

TONUCCI

Una vez recogida la crítica de nuestro patio, empezó la tarea de buscar nuevas posibilidades.

Les ofrecimos modelos para comparar a partir de sus recuerdos del patio de la escuela infantil, de los parques que conocían y de la observación de catálogos y libros de juegos de exterior.

Por otra parte, los padres nos explicaron los juegos de cuando eran pequeños, y nos enseñamos nuevos juegos: a chapas, a botones, a la charranca, a gomas, etc.

En pequeños grupos fuimos haciendo propuestas y listas de los que queríamos para el patio. Al exponerlo al grupo, se establecían discusiones, eliminábamos aquello en lo que no había acuerdo y añadíamos lo que gustaba a la mayoría. También se habló de seguridad, se intentó contentar a todo el mundo...

- Quiero un columpio.
- No, que te puedes hacer daño cuando pasas corriendo –Pol tenía una mala experiencia.
- Lo podemos hacer de algo que no sea de madera, que sea suave...
- Sí, de goma, y si te das un golpe no te haces daño.

Empezamos a ver que no era posible construirlo todo en el patio del arenal, porque no era lo bastante grande, y algunos elementos los traspasamos a la terraza (teníamos una muy grande), como el campo de fútbol, para el que un padre nos hizo porterías.

Pareció conveniente, ya que tendríamos que trabajar con planos, iniciar un trabajo de reconocimiento y representación de objetos desde puntos de vista diferentes. Así observamos objetos desde distintos puntos y los dibujamos, hicimos juegos del tesoro leyendo planos y enterrando y encontrando tesoros en el bosque de la escuela. Más adelante dibujamos un plano del patio.

Con la lista de propuestas que habíamos recogido, al final entablamos una conversación general, escuchando todas las opiniones, votando,

buscando soluciones de espacio, de seguridad, de preferencias de juego, etc., hasta que al final elaboramos la lista de demandas definitivas: «un túnel, hacer trocitos de paredes con agujeros o plantar árboles grandes para escondernos, una cabaña, algún elemento para subirse y hacer de caballo o de coche, una piscina para barcos y una



*Los pequeños, con cuatro años, han reflexionado, opinado, dialogado y han conseguido incidir en su entorno.*



para peces, cosas para escalar, mesa para jugar con la arena, hierba si se puede, ascensor (cubos con polea) y tubos para jugar con la arena a hacer cemento, quitar las paralelas porque son de hierro y cuesta tapar el arenal.»

Surgió una gran discusión a partir del tema de la piscina:

- Una piscina para peces.
- Si ponemos peces tendremos que ponerle sal.
- No, yo tengo peces en casa y sólo les pongo agua.
- Si ponemos peces tendrán que ser de broma,
- ¿Por qué?
- Porque los de verdad se comerán toda el agua, porque yo los he visto y siempre lo hacen así
- abriendo y cerrando la boca.

También elaboramos una maqueta para saber dónde colocaríamos todos los elementos y un plano gigante para que lo vieran todos los compañeros de la escuela.

Recogimos todo lo que creíamos que los adultos teníamos que tener en cuenta: propuestas de los niños, las verbalizadas y las que habíamos descubierto, bien observándolos, bien a través de los padres y monitores; la normativa; cubrir distintas necesidades (movimiento-reposo, seguridad-riesgo, espacio abierto y refugio, etc.); buscar elementos multifuncionales y simples; espacios que no se interfiriesen los unos con los otros, pero que mantuvieran cierta unidad, un coste.

A partir de las lista de demandas de los niños, vimos que además de la transformación del patio necesitábamos otros cambios. Había que usar

más la terraza para jugar a pelota. Los padres pintaron juegos en el suelo para que fuera más divertida. Era necesario, también, subir más al bosquecillo a jugar (dentro de la escuela tenemos un pequeño bosquecillo) y al parque de al lado.

Buscamos un amigo diseñador que nos ayudara a plasmar las propuestas. Así, en un primer anteproyecto organizó el espacio de forma que quedaran distintas áreas de juego: una de arena, una de estructuras, una para esconderse, una para el juego simbólico y otra abierta para correr. Dibujó en un plano diversas ideas, algunas de las cuales fueron rechazadas por problemas de presupuesto (como los canales de agua paralelos a la entrada o las columnas de madera que proponía para hacer un juego abierto a partir del pilar y sus sombras), hizo una reflexión sobre los materiales y nos ayudó a buscar normativas.

Después convocamos una reunión con la Asociación de Madres y Padres, en la cual expusimos todo el trabajo y nuestras conclusiones y presentamos el anteproyecto. Insistimos en que intentaran llevar a cabo el proyecto lo más rápidamente posible para que los pequeños pudieran ver cómo transformaban su espacio y que, por otro lado, los tuvieramos en cuenta para pintar, plantar o hacer otras tareas a su alcance. Vimos qué era económicamente posible de todo cuanto habíamos propuesto, y nos repartimos la tarea de buscar presupuestos de distintos materiales y catálogos, buscar padres que nos pudiesen ayudar a pintar, a hacer planos, etc.

A partir de aquí fuimos buscando distintas soluciones, materiales y presupuestos hasta que llegamos a un acuerdo final. El siguiente paso fue presentarlo al Ayuntamiento de Distrito

para que el encargado de obras nos diera el visto bueno y se pusiera en contacto con nosotros para empezar las obras.

Antes de cada decisión, fuimos explicando a los niños donde nos hallábamos, les enseñábamos los planos que íbamos elaborando –y hay que decir que llegaron a entenderlos muy bien–, les planteamos los problemas que íbamos encontrando para que vieran que la idea seguía, pero que el proceso era lento y había que tener muchas cosas en cuenta. Participaron enviando faxes a la empresa de juegos y al diseñador, viendo como hablábamos con el encargado de obras, interpretando los distintos planos, dando su opinión cuando había dudas...

Al final conseguimos concretar las demandas de los pequeños buscando juegos lo más funcionales posibles, materiales que siguieran la línea ya marcada por los elementos ya existentes, agrupándolas por zonas y acogiéndonos a las normativas.

Construimos una zona para esconderse, con muros agujereados formando ángulos y un tubo de hormigón. Colocamos una mesita de madera cerca del arenal para manipular la arena y el agua. Añadimos una estructura de madera y un elemento hecho con troncos que simboliza un caballo y que puede servir para hacer equilibrios, subirse encima o jugar con el plano inclinado. Un grupo de madres nos hizo un precioso tipi, ya que ni el presupuesto ni el espacio nos alcanzaba para una casita.

Una tarde, familias, niños y maestros nos dedicamos a pintar todos los juegos nuevos. Los mayores enseñaban a los pequeños a hacer el trabajo con entusiasmo y humor.



*Un proyecto que se ha hecho realidad.*

A la semana siguiente celebramos la fiesta de inauguración siguiendo un recorrido por todos los nuevos elementos y merendando pasteles hechos por los pequeños y sus familias.

Los propios niños y niñas han ido al resto de grupos de la escuela a explicar el trabajo desarrollado y a pedir a los compañeros que respeten los juegos, explicándoles el uso correcto de cada juego.

Los objetivos que nos habíamos marcado se han cumplido. Los niños y niñas han llegado a imaginar, a proponer, a dialogar, reflexionando sobre sus juegos y sus necesidades reales. Sus propuestas se han escuchado y se han llevado a término.

La colaboración con las familias ha sido excelente, un buen ejemplo de cómo se puede trabajar juntos para compartir el trabajo diario con los pequeños, para conocernos mejor, en definitiva, para lograr una escuela mejor.

Ahora jugamos en un patio creado por nosotros mismos, algunas cosas hechas con nuestras propias manos. Niños y niñas, familias y educadoras lo valoramos mucho más y nos sentimos mucho mejor en él. De momento, los

juegos empiezan a modificarse: el arenal ya no está tan lleno, el caballo tiene un gran éxito, tanto para subirse él como para explorar el plano inclinado, y en la estructura los más valientes dan volteretas y escalan. En los muros, el juego es muy diverso, desde buscar refugio, vender, esconderse, pasar por los agujeros, etc. Habrá que ir evaluando los cambios a lo largo del tiempo, así como las posibles mejoras.

La parte más agradecida fue el trabajo con los pequeños, pero posteriormente fue necesario un intenso trabajo de gestión, llamadas, cambios, problemas, dudas, nervios. Yo me sentía plenamente identificada con los pequeños cuando les decía que pronto empezaría las obras y me preguntaban: «¿mañana?»

El día en el que lo vi todo acabado —seis meses después de haber iniciado el proceso— sentí una satisfacción especial. No sé si los pequeños habrán llegado a sentir lo mismo, no lo creo. Yo no estaba acostumbrada a ver realizado un proyecto tan grande. Ellos, con cuatro años ya lo han conseguido, y espero que a lo largo de su vida sigan reflexionando, opinando, dialogando e incidiendo sobre su entorno.

Como dice Antoni Zabala, no hay que perder de vista que, a pesar de que son importantes, las decisiones sobre la organización de los contenidos y sobre la metodología didáctica son estrictamente decisiones sobre medios para alcanzar unas finalidades: formar ciudadanos y ciudadanas capaces de intervenir desde una perspectiva democrática en la realidad y modificarla, capacitados con las estrategias y las actitudes que les permitirán afrontar problemas y encontrarles solución. ■

#### Citas

TONUCCI, Francesco: *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

ZABALA, Antoni: *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*, Barcelona: Graó, 1999, col. Biblioteca de Guix, núm. 115.

HART, Roger: «Ciutat i Participació», junio de 1999, *Projecte Educatiu de Ciutat*, monográfico núm. 4, Barcelona: Institut Municipal d'Educació.



# La construcción de los límites

## en los primeros años de vida

Lidia Susana Maqueira

**En la actualidad hay mucha bibliografía, páginas web y programas de televisión que nos muestran y nos hablan de los bebés. Podríamos decir que los adultos tenemos mas información, sabemos más acerca de ellos, de su crecimiento, de sus posibilidades, de sus intereses. No obstante hay temas que siguen siendo complejos en su comprensión porque tienen que ver con los vínculos humanos, y éstos son por naturaleza, imperfectos. En este artículo analizaremos uno de ellos, el tema de los límites, ya que aparece recurrentemente como inquietud de casi todos los adultos involucrados en la crianza en estos tiempos, padre, madre, abuela, maestra, etc.**

El bebé llega al mundo sin un manual de instrucciones, por eso les proponemos abrir este espacio para pensar juntos, para tratar de encontrar el sentido de lo que el bebé necesita y para qué lo necesita, qué hacemos los adultos y por qué.

Intentaremos explicar cómo los límites comienzan con el cuidado mucho antes que con las normas.

Un conjunto de preguntas, diseñadas como si fueran la voz del bebé, nos servirán como punto de partida para desarrollar el contenido de este artículo: ¿qué siento?, ¿quién soy yo, quién sos vos?, ¿quién es el niño, quién el adulto?, ¿qué no me gusta, que sí?, ¿qué puedo, qué no? ¿qué se puede, qué no... qué está bien y qué está mal?

### ¿Qué siento?

Empecemos con un breve ejercicio de introspección. Imagínense que en este momento están frente a un bebé recién nacido. Seguramente lo primero que les aparece es una sonrisa en el rostro, al mismo tiempo que una extraña y enigmática sensación de estar frente a una de las más maravillosas obras de la naturaleza.

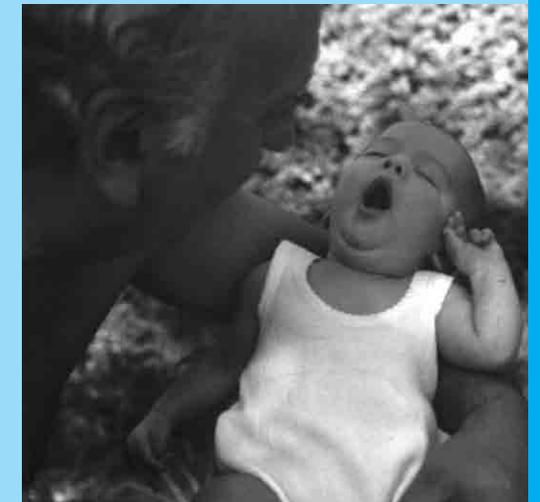
Casi no nos salen palabras, y nuestros ojos suben y bajan recorriendo su cuerpo, nos conmociona, nos recuerda... ni más ni menos que... lo que fuimos.

Para continuar este ejercicio, les propongo que lean el siguiente fragmento del poema que está escrito en la contratapa del libro *Shantala*, del Dr Frédérick Leboyer:

Las semanas que siguen al nacimiento  
son como la travesía de un desierto  
Desierto poblado de monstruos:  
las sensaciones nuevas que  
desde adentro  
se lanzan al cuerpo del niño.

Después del calor del seno materno  
después del loco abrazo que es el nacimiento,  
la soledad helada de la cuna.  
Y luego surge una fiera,  
el hambre,  
que muerde al bebé en las entrañas.

Lo que enloquece al desdichado niño  
no es la crueldad de la herida.  
Es su novedad.  
Y esa muerte del mundo circundante  
que le da al ogro  
proporciones inmensas.  
¿Cómo calmar una tal angustia?



Partimos de una experiencia que los convocó a vivenciar sin palabras, luego, el poema metaforizó las sensaciones del ser humano al nacer. Impresiones, emociones, cuerpo, palabras. Paradoja que inscribe el nacimiento: «maduro» para estar todavía adentro de la panza, hay que partir. «Inmaduro» fuera del vientre materno, dependemos de otros para sobrevivir por un tiempo más largo que el de cualquier otra especie. Aquí ya empezamos a construir límites con nuestros hijos. Límites, envolturas corporales y emocionales que comienzan cuidando y atendiendo sus necesidades, sus dolores, sus temores, sus angustias, porque somos nosotros, los adultos, los que le damos sentido a eso que él no puede darle y lo atormenta. Buscamos en nuestros saberes, en la cultura, en nuestros vínculos de confianza, en el médico, en nuestra historia... en lo que aprendimos cuando nosotros mismos fuimos cuidados y atendidos; entonces lo arropamos, lo abrazamos, lo miramos, le hablamos, le ofrecemos el alimento, lo envolvemos con caricias, miradas, arrullos, calor, palabras... con presencia.

Así como antes dijimos que el bebé viene sin un manual de instrucciones, los padres tienen muchas opciones a seguir, y en medio de ese reclamo hecho con un lenguaje sin palabras, intentan armar algo que ofrezca un sentido, y le dicen: ¿tenes hambre?, ¿te hiciste caca?, uyuyuy, estás enojado, ¿te asustaste, con ese ruido!, mirá quién vino, la abuela. Fíjense que interesante la visión que nos aportan los poetas respecto de estos primeros momentos de la vida, ahora les acerco a Joan Manuel Serrat cuando dice: «...con la leche templada y en cada canción», porque el mundo del bebé se construye en base al comer y al dormir. Entonces, en la base del «¿qué siento?» está el proponernos construir juntos ritmos de comida y sueño. Ritmos que le permitan sentir la panza ni demasiado vacía, ni rebosante, y que le ofrezcan al bebé, momentos de unión vívida que antecedan a una separación relajada para dormir. Con esto queremos decir tiempos para presentarle el mundo, pero «en pequeñas dosis», por eso los llamamos vívidos, intensos, dedicados, que permitan llevar a los sueños esos momentos placenteros del encuentro. Estos ritmos constituyen el quehacer central de la vida del bebé, lo organizan, lo ordenan emocionalmente, le permiten comenzar a ver y a sentir más allá de sus necesidades. Primera experiencia de un deseo que es satisfecho.

Muchas veces el bebé se sentirá malhumorado y triste y deberá recurrir a estas reservas de satisfacción y esperanza, que representan la experiencia

básica del recibir, sobre la que luego se basarán otras formas de absorber, acoger, atraer, proteger.

*Con la construcción de los ritmos enseñamos a poder pedir, a diferenciar, a esperar, a relajarse, a separarse distendido, a regular el tono muscular, confiar.*

A poco de andar empieza el ¿quién soy yo, quién sos vos?, cuando el bebé puede empezar a organizarse en sus pedidos, ya aprendió que eso que le muerde la panza es el hambre, y a la vez el anuncio de que pronto vendrá algo dulce y calentito que lo calma: la leche; y que después de ese gustoso momento en el agua de la bañera, donde además hay caricias, calor, miradas y palabras hacia él, viene el relax del sueño arropado y tranquilo.

Si alguien le habla a él entonces... «hay alguien más en este mundo», y si hay alguien más es «mi mamá» y todo lo que ella es (mi papá, mi casa, los objetos, mi maestra, los otros nenes, etc.).

Comienza a configurarse un espacio «entre dos», el espacio transicional, al decir de D. W. Winnicott. Espacio intermedio donde se comienza a perfilar la idea de una interacción entre dos personas, donde el hacer del bebé comienza a ser de él, aun sin que lo sepa, que precederá al «mío» cuando esto pueda ser puesto en palabras. Aquí ya podrá comenzar a dormirse sin la presencia física de la madre, sustitutos de ella lo acompañarán en la separación. Aquí ya encontrará otros atractivos que despertarán su interés por conocer más de sus descubrimientos, y así lo encontraremos jugando con sus manos, hablando con los muñecos dibujados en la pared o pateando activamente como si quisiera salirse del *bebesit* o la cuna.

Así los adultos sostenemos la interacción: reconociendo que está «hablando», «jugando» o «prestándole» nuestras piernas para que se desplace, recorra y habite lugares hasta ahora inalcanzable por él por sus propios medios.

*Comienza a construir un mundo interesante, lo que puede, lo que no, y qué provocan sus acciones en los otros. Se amplía su visión del mundo y de sí mismo.*

*¿Qué me gusta y qué no?*

No me gusta sentir hambre, frío, soledad, sueño, miedo, todo esto se lo enseñaron ustedes. ¿Cuándo? Cuando respondían a sus necesidades diciendo: tenes

hambre, o frío, ¿te sentís solo?... quizás tengas sueño, ¡que pasó! te asustaste, a ver si te hiciste caca...

Es decir actuando en consecuencia. Reconociendo y haciendo desaparecer temporalmente ese malestar, construyendo así otro límite importante a partir de la anticipación.

Cabe aclarar que esta actuación de los adultos no evita que aparezca eso que no le gusta, pero hace que dure poco y se tolere. Puede esperar porque se han construido en el vínculo señales que le garantizan que la experiencia, a la larga, será satisfactoria.

Así se construye la tolerancia a la frustración. Así, algunas de las batallas por la comida o por el sueño, que podrían ser vividas como ataques a la identidad, en el sentido de «quién le hace a quién» podrían ser pensadas de otro modo. Una madre puede sentir que no es una buena madre si el niño no quiere comer, o tal vez ambos padres se angustiarán pensando que hay algo que ellos hacen mal si el niño no duerme bien. Esto ubica al niño pequeño en una situación de desamparo e incomprensión y a los padres los debilita en su función protectora.

Si en cambio pensamos que cuando reconocemos los gustos del bebé al mismo tiempo que buscamos las formas conjuntas de satisfacción, veremos que una canción, un oso o una almohadita pondrán fin al angustiante momento de separación que es el irse a dormir, o que la búsqueda de un lugar y un momento tranquilos, con la participación de la madre y el bebé en el acto de comer es una pieza muy valiosa, de la satisfacción que el acto de comer y la comida implica para ambos emocionalmente.

Considerar a los niños como «manejadores» de la situación no hace más que prolongar un estado de omnipotencia propio de los primeros tiempos de la construcción del aparato psíquico.

La omnipotencia ayuda al bebé a crear una ilusión que lo sostiene en los primeros meses en tanto que él cree que las cosas suceden porque él las crea a su medida y bajo la tiranía de su necesidad. El llanto, la dependencia, la angustia, el desasosiego es leído y transformado por el adulto, quien de ese modo sostiene esa ilusión necesaria en los primeros tiempos.

Pero poco a poco comenzará a aparecer la frustración, ya que como dijimos, los ritmos son necesarios para un crecimiento saludable, imponen un orden sostenido en lo biológico, encarnado generalmente en la figura del pediatra. Orden que para establecerse abre en el vínculo la interacción

entre dos personas separadas, una que pide, otra que responde, lugar distinto para comer que para dormir, y un tiempo de espera «satisfactorio» instituido por el adulto que tolera el llanto y maneja creativamente la espera. Así comienza el diálogo de estos primeros tiempos.

*La tolerancia a la frustración se contruye en el vínculo, si la espera es razonable el bebé podrá dejarse llevar por su natural deseo de conocer. Se habilita así, la ampliación del mundo del bebé, aparecen nuevos intereses.*

*¿Quién es el niño, quién el adulto?*

Cuando hablamos de límites con niños pequeños, que ya han crecido un poco, ya deambulan, gateando o caminando; generalmente nos referimos a esos ordenadores que un niño debe construir para convertirse en un ser sociable.

Aprender a considerar y respetar al otro, al semejante, es el punto central sobre el que discurren las dificultades.

Aparecen los «mordedores con cara de ángel», «los impulsivos, violentos, parcos, obstinados... los malos...».

¿Por qué le pegaste? ¡¡¡Mirá cómo lo mordiste!!!... devolvele el juguete que es del nene... ¡Vamos! caminá, no seas caprichoso... ¿Qué es lo que sucede allí? ¿De dónde salió el «monstruo egoísta violento»?

La respuesta es casi innegable, el monstruo salió de adentro, y lo que sucede es que el niño no pudo dominarlo. En la mayoría de ocasiones él mismo se asusta de lo que le salió como impulso, y no pudo controlar, es así que al mismo tiempo que estas situaciones diurnas aparecen, comienzan una serie de noches inquietas, inestables, llenas de pesadillas.

Ambas cosas obedecen al mismo fenómeno, si pudiéramos leer el pensamiento del bebé seguramente sería éste: «si esto que sale de mí es tan destructivo y enoja tanto a los adultos que son mi mundo, ellos pueden dejar de quererme». Pero el niño pequeño no puede identificar aún





las razones que lo llevan a comportarse así; como dijimos, la amenaza de dejar de ser querido lo asusta, y el enojo de los adultos le confirma su miedo. Por eso somos nosotros los que debemos ayudarlo ¿cómo?

*Nombrando sus emociones, el susto, el miedo, y acompañándolo a que las reconozca, las reencause y sienta que el adulto está allí, presente, para ayudarlo y comprenderlo. Nuestro enojo tiene que poder ofrecer además alguna posibilidad de reparar lo sucedido.*

El tono, el gesto y las palabras que utilizamos para poner un límite en estas situaciones portan un mensaje, debe ser coherente, concentra su atención y la nuestra. Es bueno que pensemos si lo que queremos es que aprendan a obedecer o si podemos ayudarlos a reparar lo acontecido.

Generalmente aquí aparece el NO como palabra predominante acompañando nuestro accionar y el de ellos. Una nueva batalla se despliega, esta vez con más armas, por cierto con una muy valiosa: el lenguaje.

Los niños aprenden a decir NO muy temprano, y no lo dicen en cualquier momento, también aprenden a decir malas palabras y tampoco las dicen en cualquier momento. ¿Por qué?

Los adultos utilizamos muchos «NO», porque cuando su accionar aumenta nuestro control corporal disminuye y la palabra que contiene su acción a la distancia es NO. El espacio, los objetos, las personas... todo se vuelve alcanzable, manipulable, apto para investigar, poseer, imitar. Esos NO deberían ir acompañados de muchos SÍ para que sobre la base de lo que sí se puede, se pueda aceptar lo que no.

En cuanto al NO que comienzan a decir tempranamente los niños, sabemos que es un recurso importante para la individuación, oponerse a «todo» es, ante todo, una acción de autonomía... fallida en su intento, porque dirán NO a darnos la mano para cruzar la calle, y también dirán NO al chupetín que le ofrecemos y contradictoriamente aceptan.

Si los acompañamos, poco a poco irán siendo más coherentes y reconocerán que aceptar es tan útil como negarse... y saborearán sus beneficios.

Respecto de las llamadas *malas palabras*, podemos decir que los niños pequeños están más pendientes de los hechos, los gestos, el tono, y el sentido de las acciones que lo rodean, que son de las que aprenden lo cotidiano. Quizás allí los adultos tengamos algo que revisar...

Para cerrar me gustaría hablar un poco acerca de las amenazas no cumplidas, que instaurarán en el vínculo tempranamente una gran ambivalencia para el niño.

Por un lado generan desconfianza, incertidumbre y desasosiego, y por otro provocan la sensación de que las «palabras se las lleva el viento», es decir superado el momento el adulto no cumple. ¿Deberíamos revisar cuál es el valor de nuestra palabra para un niño pequeño?

Vulgarmente se dice «que nos han tomado el tiempo»... sin embargo lo que nos sucede a los adultos, es que guiados también por la sensación de un quebrado sentimiento de omnipotencia, nos sentimos impotentes frente a quienes siendo tan pequeños parecen tener tanto poder sobre nosotros. Frente a esta situación, incómoda, que a veces sucede en plena calle o frente a la maestra u otro adulto significativo, amenazamos a los niños con frases como: «si no te portas bien, te dejo acá...», «si no controlas el berrinche, no te quiero más...», «si no comés todo, no vas a jugar»... Realmente ¿podremos «dejarlo acá», «no quererlo más» o impedirle que juegue? Seguro que no, es allí donde la amenaza deja de ser eficaz y el adulto se debilita aún más frente al niño, y éste se preguntará: ¿quién me protegerá entonces?

*La coherencia entre el decir y el hacer del adulto, ordena, tranquiliza, y garantiza cuál será su accionar. Permite al niño pequeño saber que el adulto lo quiere, lo cuida, lo protege y soporta su bronca. Es la acción coherente del adulto la que lo sostiene y lo contiene, si éste se corre de su lugar lo abandona a su suerte...*

**Premios Cataluña de Educación 2005, en Barcelona**

Con los Premios Cataluña de Educación, el gobierno de la Generalitat hace un reconocimiento público a la tarea que llevan a cabo profesionales e instituciones para promover y consolidar una oferta educativa que garantice una igualdad de oportunidades a toda la sociedad.

Los premios son de tres tipos: a la trayectoria personal y profesional de maestros y profesores, a las escuelas o institutos que han destacado por la innovación pedagógica, y a las instituciones que han contribuido al proceso de construcción de la escuela de calidad en Cataluña al servicio de la sociedad.

Los Premios Cataluña de Educación 2005 han supuesto un reconocimiento a:

- Trayectoria profesional, a la maestra Josepa Raimundi Florensa.
- Innovación pedagógica, al Instituto Miquel Tarradell.
- Instituciones al servicio de la escuela, a la Escuela de Verano de la Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- Premio extraordinario, a Omnium Cultural, por la revista *Escola Catalana*

La Asociación de Maestros Rosa Sensat se siente muy honrada por el reconocimiento que el Premio Cataluña de Educación significa a su labor continuada durante 39 años, formando a maestros desde la escuela infantil a la secundaria. Desde la clandestinidad a la democracia, siempre al servicio de la educación y del país, siempre con renovada obertura hacia todo aquello que puede contribuir a la mejora de la calidad pedagógica y con la exigencia política para transformar positivamente nuestra realidad educativa y escolar, una manera de proceder capaz de encajar los cambios que la sociedad reclama, como se ha evidenciado en la 40 edición de la Escuela de Verano, tanto en la oferta de cursos como en la Declaración por una nueva Educación Pública,

un nuevo reto para un nuevo tiempo, que habrá que impulsar y hacer realidad en nuestro país, como siempre con el estilo propio de Rosa Sensat en colaboración con otros.

Por este motivo, para la Asociación de Maestros Rosa Sensat, el Premio Cataluña de Educación 2005, más que haber sido un reconocimiento al trabajo realizado significa un reto para seguir trabajando, con renovado entusiasmo, en el futuro, y es por ello por lo que queremos dar aquí públicamente las gracias.

**Foro Social Ibérico por la Educación, en Córdoba**

Con el título *¿Qué educación para qué sociedad?*, a finales de octubre de 2005 se ha celebrado en Córdoba el primer Foro Social Ibérico por la Educación, en el que han participado más de mil doscientos maestros de la península.

Un encuentro estimulante, al estilo de los primeros foros impulsados en la emblemática ciudad de Porto Alegre, Brasil, un estilo que combina el debate y la reflexión, con la reivindicación y la cultura, una manera de proceder que gene-

ra nuevas esperanzas en el futuro de la educación y la escuela, desde la infantil a la secundaria.

Conferencias, mesas redondas, seminarios, talleres y múltiples encuentros y reuniones, posibilitaron un diálogo fresco y comprometido, con una sociedad y una escuela en continua transformación, en permanente diálogo, un diálogo en el cual las diferentes lenguas, más que una barrera, eran un estímulo para entender al otro.

Una característica relevante del Foro, que, además de por su contenido en sí, tendría que invitar a la reflexión a los diversos movimientos sociales que directa o indirectamente lo impulsaron, es la gran proporción de jóvenes que participaron, con su entusiasmo, su frescor y sus ideas bien claras, una realidad que a los mayores hacía sentir aún más esperanza, «otro mundo es posible» era el lema que atravesaba todas las intervenciones.

En el encuentro de educación infantil, en el que participaron profesionales de Aragón, Andalucía, Baleares, Cataluña, Madrid, Valencia y de diferentes puntos de Portugal acordaron aportar al plenario cuatro principios para que pudiesen ser incorporados a las conclusiones del Foro:





1. Un concepto de niño: reconocido como persona con derechos desde su nacimiento, un niño rico, potente, con un extraordinario potencial a desarrollar que podrá ser expresado con cien lenguajes.
2. Un concepto de escuela: una escuela abierta, dinámica, en constante diálogo con la sociedad, una escuela de su tiempo y para su tiempo; una escuela con entidad propia, pensada para los niños de 0 a 6 años, sea cual sea su estructura.
3. Un concepto de profesional: unos profesionales con una única formación y cualificación, la de maestro con la especialidad de educación infantil.
4. Un concepto de calidad: una calidad que se sabe incuantificable, pero que, para ser garantizada, exige unos requisitos que han de ser garantizados a todos los niños y las niñas sin excepción, tanto en las condiciones físicas de los espacios

interiores y exteriores, como en el número de pequeños por grupo.

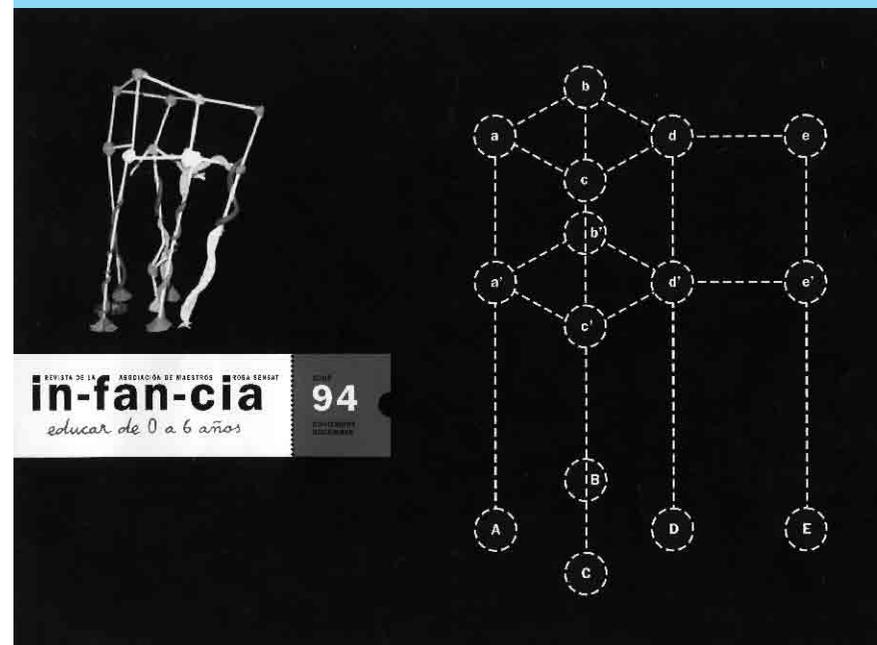
En el encuentro de educación infantil en el marco del Foro, se constata también la necesidad de estructurar una coordinación regular para poder compartir las diferencias, los aciertos y desaciertos de las políticas y la pedagogía que tanto en Portugal como en España se desarrollan. Una constatación que será preciso articular

**Jornada sobre Calidad y buenas prácticas para la primera infancia, en Segovia**

La Dirección General de Familias y la Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales organiza en Segovia el 12 de diciembre de 2005 la jornada *Calidad y buenas prácticas en los servicios para la primera infancia. La situación de la oferta para menores de 3 años en España.*

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

**Nuestra portada**



**Estructura de plastilina y pajitas de refresco**

Me llamo Clara y tengo seis años. Cuando tenía cinco, hice un piso con pajitas y plastilina. Me gusta mucho pensar inventos y me da igual el sitio, en mi habitación, en el coche, en la clase... aunque mejor si estoy sola. Yo no quería hacer un piso. Estaba jugando y me salió sin querer. Eso me pasa muchas veces cuando dibujo o construyo cosas. Cojo los materiales y me pongo a pensar. Si voy a copiar algo, no me gusta copiarlo igual, cambio algunas cosas para mejorarlo. Y si voy a inventar, sólo se sabe lo que es al final.

*Clara Abad*

# iúltimas novedades!

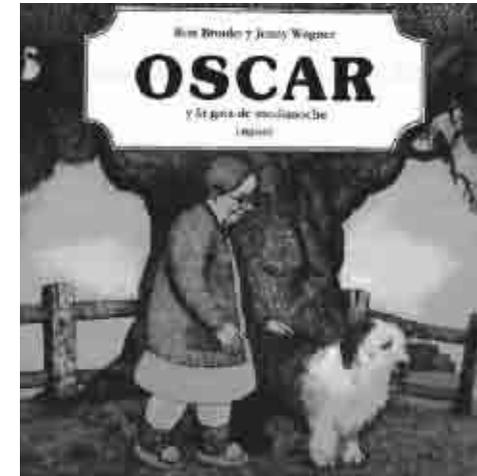
## en la

# web

## www.

# revistainfancia.org

## ¡No dejes de visitarla!



Wagner, J.; Brooks, R.:  
*Oscar y la gata de medianoche*  
Salamanca: Lóguez, 1997

El autor narra una «historia mínima» que sin embargo contiene en sí mucha carga psicológica. La historia transcurre en un espacio cerrado (la casa) y con ritmo de vida monótono y ordenado.

Rosa es una mujer mayor, viuda que hace tiempo está sola. Ahora vive con su perro Oscar: ella le tiene a él y él le tiene a ella.

Sin embargo, una noche Rosa se da cuenta de que hay una gata en el jardín. Es aquí donde se desencadena la crisis: ella quiere acoger a la gata y el perro no quiere ni oír hablar de ello.

Es un libro que trata, en ese marco tierno, de algunos de los conflictos

psicológicos más importantes del ser humano: el amor, los celos, la dependencia, el chantaje, la fuerza del amor para ceder y proporcionar el deseo a la persona querida.

La narración nos ayuda a ver los complejos entresijos de las relaciones y nos pone de manifiesto que no existen ni el blanco ni el negro absolutos y que la pureza de corazón es una hermosa y gran rareza.

A partir de 4 años.

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

**Bambini**, septiembre de 2005

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

«Cuciturere»

Franca Mazzoli

«Parlare dei momenti di cura al nido»

Francesco Caggio

«Il corpo a scuola»

Ave Giovanna Ravelli

«Di fiaba in fiaba»

Beatrice Meloncelli, con la colaboración de Anna Tava

«Se il bambino competente entra al nido»

Jessica Magrini, Sara Zingoni

«Corpo - bocca - mano - pensiero»

Giorgia Ruffo, Martina Fasoli, Silvia Cingarlini con la colaboración de Antonella Todescato

«Oh che bel castello!!!»

Rosanna Abbatinali, Vincenza Leso, Nuncia Russo

«Il nostro corpo»

Marie Rose Cerone

«Progetto gioco»

Anna Paola Baldi

**Scuola Materna**, septiembre de 2005

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

«I "comportamenti-problema»

Barbara Lucchini

«Il bambino e l'educaciones morale»

Fabrizio d'Aniello

«Construiamo una classe accogliente»

Antonella d'Amboriso, Nadia Vaghi

«Lo spazio educativo: comunicazioni a cura dei docenti»

Paolo Catellani

**Vita dell' Infanzia**, septiembre/octubre de 2005

«Il linguaggio»

Maria Montessori *et al.*



T. FLORES: **Materiales y objetos tradicionales para contar cuentos**, Granada, Arial, 2004.

Mil y una maneras de contar cuentos, de atraer a las niñas y los niños hacia una escucha atenta y activa. La autora nos hace descubrir la utilización de juegos de manos, cuerdas, dibujos simbólicos, dibujos puzzle, papeles recortados o plegados, que funcionan como verdaderos enigmas y acompañan el cuento hasta su desenlace. Cada cuento es una invitación a coger nuestros lápices, tijeras, cuerdas, papeles... para ampliar nuestros medios de contar e inventar nuevas historias.

K. HIRSH-PASEK, R. MICHNICK: **Einstein nunca memorizó, aprendió jugando**, Madrid, Martínez Roca, 2005.

Los especialistas en desarrollo infantil han llegado a la conclusión de que el juego es el mejor método para que los pequeños aprendan. Los niños sometidos prematuramente a estricta instrucción académica manifiestan menos creatividad y menos ganas de aprender. Quienes en la primera etapa de su vida memorizan hechos y datos aislados no muestran una mejor retentiva a largo plazo. Es fundamental aprender habilidades sociales y emocionales jugando.



# Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: \_\_\_\_\_  
 Nombre: \_\_\_\_\_  
 Dirección: \_\_\_\_\_  
 Código Postal: \_\_\_\_\_  
 Población: \_\_\_\_\_  
 Provincia: \_\_\_\_\_  
 Teléfono: \_\_\_\_\_  
 Correo electrónico: \_\_\_\_\_  
 NIF: \_\_\_\_\_

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)  
 Precio para 2006 (IVA incluido):  
 España: 41,60 euros  
 Europa: 49,89 euros  
 Resto del mundo: 52,79 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción   
 Por domiciliación bancaria

## Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta \_\_\_\_\_

Entidad                      Oficina                      Dígito control                      Cuenta/libreta

Firma del titular \_\_\_\_\_

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona  
 Suscripción por Internet: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

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

*Dirección:* Irene Balaguer, Mercedes Blasi  
*Coordinador y Jefe de Redacción:* Enric Batiste  
*Secretaria:* Mònica García

*Consejo de Redacción:* Marta M.<sup>a</sup> Álvarez, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Antonio Rodríguez

*Consejos Autonómicos:*  
*Andalucía:* Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez  
*Asturias:* Marta M.<sup>a</sup> Álvarez, Jorge Antuña, M.<sup>a</sup> José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado

*Canarias:* Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.<sup>a</sup> Dolores Suárez, Cándida R. Toledo

*Cantabria:* José Antonio Arce, Isabel Bolado, M.<sup>a</sup> Cruz Cruz, M.<sup>a</sup> Paz Muñoz

*Castilla-La Mancha:* Isabel Aparicio, Antonia García, M.<sup>a</sup> Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla

*Castilla-León:* Helena del Amo, J. L. Barrio, Gloria Domínguez, M.<sup>a</sup> Carmen Soto

*Euskadi:* Nerea Alzola, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

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.

*Extremadura:* M.<sup>a</sup> Encarnación Ambrona, Carmen de Tena, M.<sup>a</sup> Paz Pellisa, Alicia Pérez

*Galicia:* M.<sup>a</sup> Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.<sup>a</sup> Dolores Rial, María Vilar

*Madrid:* Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lutgarda Reig

*Murcia:* Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.<sup>a</sup> José Vicente

*Navarra:* Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.<sup>a</sup> Lucía Pellejero

*Proyecto gráfico y diseño de cubierta:* Enric Satué  
*Cubierta:* Obra de Clara Abad

*Impresión:* Gráficas y Encuadernaciones Reunidas. Tambor del Bruc, 6. 08970 Sant Joan Despí (Barcelona)

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

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

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

**P.V.P.: 6,75 euros ejemplar (IVA incluido)**

*Colabora:*

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



**Secciones**

**Editorial**

2005 .....	núm. 89, p. 1
TV, una buena noticia .....	núm. 90, p. 1
La LOE .....	núm. 91, p. 1
40 Escuelas de Verano .....	núm. 92, p. 1
Una encrucijada .....	núm. 93, p. 1
Claridad para la democracia .....	núm. 94, p. 1

**Página abierta**

MORACHO, Marta; MARUGÁN, Carmen; SÁEZ, M. Inmaculada: Mandalas .....	núm. 89, p. 2 - 3
LÓPEZ, M.ª José; CÁNOVAS, José Manuel: ¡¡Al espacio!! .....	núm. 90, p. 2 - 3
ANDERSEN, Rikke Horup; CHRISTENSEN, Nanna Max: Un espectáculo de manos visto desde Dinamarca .....	núm. 91, p. 2 - 3
ONTIVEROS, Enrique: ¿Las gallinas comen huevo? .....	núm. 93, p. 2 - 3
ACOSTA, Dolores; BOQUETE, M.ª Jesús: ¡Todos al taller! .....	núm. 94, p. 2 - 3

**Educación de 0 a 6 años**

LARREA, Iñaki: Evaluación de la calidad de las escuelas infantiles. Revisión de las aportaciones del mundo de la investigación .....	núm. 89, p. 4 - 7
GARAIGORDOBIL, Maite: La Teoría del Ejercicio de Wallon en la investigación del juego infantil .....	núm. 89, p. 8 - 11
ALZOLA, Nerea: Literatura infantil y educación moral .....	núm. 90, p. 4 - 10
GARAIGORDOBIL, Maite: Las aportaciones de la Teoría de Piaget a la investigación del juego infantil .....	núm. 91, p. 4 - 9
CABANELLAS, María Isabel; ESLAVA, Clara: Espacios para la infancia .....	núm. 91, p. 10 - 17
INFANCIA: Tere Majem, maestra de los más pequeños .....	núm. 92, p. 2
CLAVERIA, Paquita; ORTIZ, Agnès; VILARÒ, Mercè: El cesto de los tesoros .....	núm. 92, p. 3
GIMENO, Xavier: La formación .....	núm. 92, p. 4 - 7
MORÓN, Sílvia: La vinculación de la escuela infantil con las familias .....	núm. 92, p. 8 - 10
RIVAS, Sabela: Las hermanas Agazzi .....	núm. 93, p. 4
HOYUELOS, Alfredo: Loris Malaguzzi, soñar la belleza de lo insólito .....	núm. 93, p. 5 - 12
GARAIGORDOBIL, Maite: La teoría de la síntesis del «Yo» de Erikson y la teoría de la experiencia cultural de Winnicott .....	núm. 94, p. 4-10

**Escuela 0-3**

WETTICH, Heide: Autonomía y cooperación en la vida cotidiana .....	núm. 89, p. 12 - 15
ALONSO, M. Petra; KRUTZAGA, Oihana; PÉREZ, Edurne; TRIGO, Cristina: Los caracoles .....	núm. 89, p. 16 -19
GELONCH, Marisol; ZAMORA, Àngels: Apuntes para una escuela 0-3 del siglo XXI .....	núm. 90, p. 11 - 14
BLASI, Gloria; CISNEROS, Carme; VAL, M. Camino; ZAMORA, Àngels: Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros .....	núm. 90, p. 15 - 21
MADARIAGA, Aiora: El rincón de las construcciones .....	núm. 91, p. 18 - 23
RIU, Montserrat: Botellas de colores .....	núm. 91, p. 24 - 29
COLS, Carme: Cuando las pequeñas cosas son grandes .....	núm. 92, p. 11 - 12
FABRÉS, Montserrat: ¿Cómo hablamos a los niños? .....	núm. 92, p. 13 - 15
JUBETE, Montserrat: Unos espacios y unos tiempos de socialización y aprendizaje .....	núm. 92, p. 16 - 21
GIOVANNINI, Donatella: Las actividades .....	núm. 93, p. 13 - 21
BELLO, Nancy; BORONAT, Teresa; OLESTI, Misericòrdia: Un tiempo para comenzar y un tiempo para esperar .....	núm. 93, p. 22 - 25
RITSCHER, Penny: Los confines de la escuela .....	núm. 94, p. 11 - 14

**Buenas Ideas**

GRUPO DE INFORMÁTICA DE ROSA SENSAT: Maestros y maestras utilizan la red para llenar de diversidad sus tareas educativas .....	núm. 89, p. 20
-: Cuentos en red .....	núm. 90, p. 22
-: Jugamos con la imagen digital .....	núm. 91, p. 30
-: Las TIC complementan y mejoran las actividades .....	núm. 92, p. 22
-: ¿Preocupa a las familias el uso de las nuevas tecnologías? .....	núm. 93, p. 26
-: Instrumentos para trabajar la tecnología .....	núm. 94, p. 15

**Títeres**

INFANCIA: Títeres de Palo .....	núm. 89, p. 21
-: Títeres con material recuperado .....	núm. 91, p. 31
-: Y, por pies, desatascadores .....	núm. 93, p. 27

**Música**

RELATS, Xavier; LÓPEZ, Gabriela: Taller de instrumentos .....	núm. 90, p. 23
-: La audición .....	núm. 92, p. 23
-: Cantar .....	núm. 94, p. 16

**Escuela 3-6**

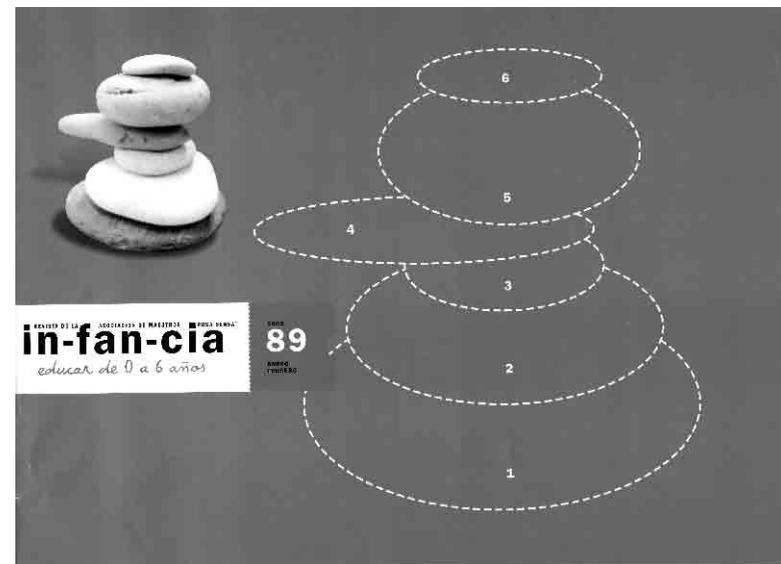
COLL, Raquel; MOLL, M.ª Cristina: La pareja educativa. Una visión práctica: .....	núm. 89, p. 22 - 29
URRIOLABETIA, Irene; TOTORIKAGUENA, Kamele: Las flores. Una experiencia con niños y niñas de 3 años .....	núm. 89, p. 30 - 35
DOMÍNGUEZ, Gloria: Poco o nada en realidad es imposible .....	núm. 89, p. 36 - 37
PÉREZ, Alberto; QUINTELA, Xulia; RIAL, Manuela: La Tierra está en un lugar estupendo ..	núm. 90, p. 24 - 27
HERNÁNDEZ, Carmen: El libro de China .....	núm. 90, p. 28 - 33
CASCÓN, María; CARRÉGAL, Eduardo; GUERRERO, Carlos; SERÉN, Argimiro: Todos jugamos con todos .....	núm. 91, p. 32 - 35
MOICHE, Julia; MORENO, Carolina; PÉREZ, María; QUINTANA, Rafaela: Cosas de mi tierra ..	núm. 91, p. 36 - 39
GÓMEZ, Josepa: Beber agua y algo más .....	núm. 92, p. 24 - 27
ABEYÀ, Elisabet: Mejor todos juntos, familia y escuela .....	núm. 92, p. 28 - 32
GARCÍA, Ane: Historia de un espacio .....	núm. 93, p. 28 - 30
DÉNIZ, Salomé: Dos orillas camino de la escuela .....	núm. 93, p. 31 - 33
FONS, Montserrat: El papel del maestro: hacer lectores y escritores .....	núm. 93, p. 34 - 39
LARRAZÁBAL, Inmaculada: Taller de imanes .....	núm. 94, p. 17 - 22
DÍEZ, María Carmen: Anselmo habla más que yo .....	núm. 94, p. 23 - 29
Majoral, Sílvia: Diseñamos nuestro patio .....	núm. 94, p. 30 - 35

**Infancia y Salud**

PARELLADA, Carles: La calidad de las relaciones: un paseo por el amor y la escucha ..	núm. 90, p. 34 - 42
SERRA, Lluís: Comer en la escuela, ¿una oportunidad perdida? .....	núm. 92, p. 40 - 43
CASAJUANA, Anna: Tiempo para dormir .....	núm. 93, p. 40 - 42

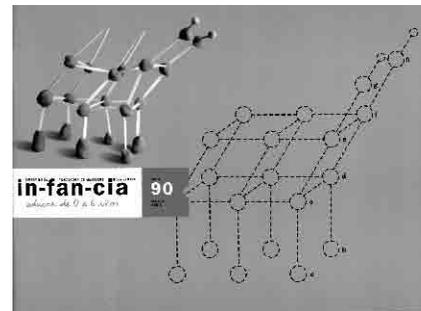
**Infancia y Sociedad**

ALONSO, Alicia: Un análisis del Real Decreto 829 y sus desarrollos autonómicos .....	núm. 89, p. 38 - 42
CIFUENTES, Luis María: La educación cívica en nuestro Sistema Educativo .....	núm. 89, p. 43 - 44
FERNÁNDEZ, Rocío; DEL FELICE, Celina: Jugarse por la paz .....	núm. 90, p. 40 - 43
SERRA, Rosa: La abuela sonríe .....	núm. 92, p. 33 - 36
RIBAS, Aurora; PELLICER, Elena; ESTEBAN, Núria: Del programa «Ya tenemos un hijo» al programa «Ya somos madres» .....	núm. 92, p. 37 - 39
MAQUIERA, Lidia Susana: La construcción de los límites en los primeros años de vida ..	núm. 94, p. 36 - 39

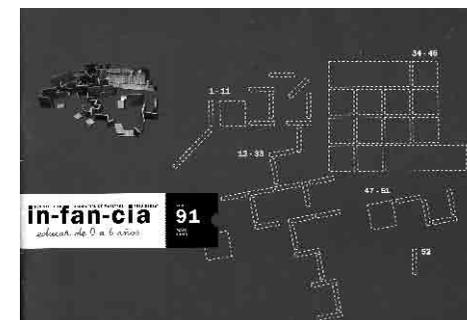


**Autores**

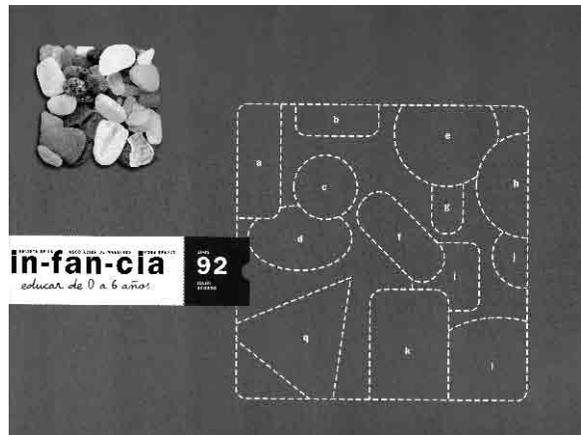
ABEYÀ LAFONTANA, Elisabet: Mejor todos juntos, familia y escuela	núm. 92, p. 28 - 32
ACOSTA, Dolores; BOQUETE, M.ª Jesús: ¡Todos al taller!	núm. 94, p. 2 - 3
ALONSO, Alicia: Un análisis del Real Decreto 829 y sus desarrollos autonómicos	núm. 89, p. 38 - 42
ALONSO, M. Petra; KRUTZAGA, Oihana; PÉREZ, Edurne; TRIGO, Cristina: Los caracoles	núm. 89, p. 16 - 19
ALZOLA, Nerea: Literatura infantil y educación moral	núm. 90, p. 4 - 10
ANDERSEN, Rikke Horup; CHRISTENSEN, Nanna Max: Un espectáculo de manos visto desde Dinamarca	núm. 91, p. 2 - 3
BELLO, Nancy; BORONAT, Teresa; OLESTI, Misericòrdia: Un tiempo para comenzar y un tiempo para esperar	núm. 93, p. 22 - 25
BLASI, Gloria; CISNEROS, Carme; VAL, M. Camino; ZAMORA, Àngels: Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros	núm. 90, p. 15 - 21
BOQUETE, M.ª Jesús; ACOSTA, Dolores: ¡Todos al taller!	núm. 94, p. 2 - 3
BORONAT, Teresa; BELLO, Nancy; OLESTI, Misericòrdia: Un tiempo para comenzar y un tiempo para esperar	núm. 93, p. 22 - 25
CABANELLAS, María Isabel; ESLAVA, Clara: Espacios para la infancia	núm. 91, p. 10 - 17
CÁNOVAS, José Manuel; LÓPEZ, M.ª José: ¡¡Al espacio!!	núm. 90, p. 2 - 3
CARREGAL, Eduardo; CASCÓN, María; GUERRERO, Carlos; SERÉN, Argimiro: Todos jugamos con todos	núm. 91, p. 32 - 35
CASAJUANA, Anna: Tiempo para dormir	núm. 93, p. 40 - 42
CASCÓN, María; CARREGAL, Eduardo; GUERRERO, Carlos; SERÉN, Argimiro: Todos jugamos con todos	núm. 91, p. 32 - 35
CHRISTENSEN, Nanna Max; ANDERSEN, Rikke Horup: Un espectáculo de manos visto desde Dinamarca	núm. 91, p. 2 - 3
CIFUENTES, Luis María: La educación cívica en nuestro Sistema Educativo	núm. 89, p. 43 - 44
CISNEROS, Carme; BLASI, Gloria; VAL, M. Camino; ZAMORA, Àngels: Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros	núm. 90, p. 15 - 21
CLAVERIA, Paquita; ORTIZ, Agnès; VILARÒ, Mercè: El cesto de los tesoros	núm. 92, p. 3
COLL, Raquel; MOLL, M.ª Cristina: La pareja educativa. Una visión práctica:	núm. 89, p. 22 - 29
COLS, Carme: Cuando las pequeñas cosas son grandes	núm. 92, p. 11 - 12
DEL FELICE, Celina; FERNÁNDEZ, Rocío: Jugarse por la paz	núm. 90, p. 40 - 43
DÉNIZ, Salomé: Dos orillas camino de la escuela	núm. 93, p. 31 - 33
DÍEZ, María Carmen: Anselmo habla más que yo	núm. 94, p. 23 - 29
DOMÍNGUEZ, Gloria: Poco o nada en realidad es imposible	núm. 89, p. 36 - 37
ESLAVA, Clara; CABANELLAS, María Isabel: Espacios para la infancia	núm. 91, p. 10 - 17
ESTEBAN, Nùria; RIBAS, Aurora; PELLICER, Elena: Del programa «Ya tenemos un hijo» al programa «Ya somos madres»	núm. 92, p. 37 - 39
FABRÉS, Montserrat: ¿Cómo hablamos a los niños?	núm. 92, p. 13 - 15
FERNÁNDEZ, Rocío; DEL FELICE, Celina: Jugarse por la paz	núm. 90, p. 40 - 43
FONS, Montserrat: El papel del maestro: hacer lectores y escritores	núm. 93, p. 34 - 39
GARAIGORDOBIL, Maite: La Teoría del Ejercicio de Wallon en la investigación del juego infantil	núm. 89, p. 8 - 11
-: Las aportaciones de la Teoría de Piaget a la investigación del juego infantil	núm. 91, p. 4 - 9
-: La teoría de la síntesis del «Yo» de Erikson y la teoría de la experiencia cultural de Winnicott	núm. 94, p. 4-10
GARCÍA, Ane: Historia de un espacio	núm. 93, p. 28 - 30
GELONCHI, Marisol; ZAMORA, Àngels: Apuntes para una escuela 0-3 del siglo XXI	núm. 90, p. 11 - 14
GIMENO, Xavier: La formación	núm. 92, p. 4 - 7
GIOVANNINI, Donatella: Las actividades	núm. 93, p. 13 - 21
GÓMEZ, Josepa: Beber agua y algo más	núm. 92, p. 24 - 27
GRUPO DE INFORMÁTICA DE ROSA SENSAT: Maestros y maestras utilizan la red para llenar de diversidad sus tareas educativas	núm. 89, p. 20
-: Cuentos en red	núm. 90, p. 22
-: Jugamos con la imagen digital	núm. 91, p. 30
-: Las TIC complementan y mejoran las actividades	núm. 92, p. 22
-: ¿Preocupa a las familias el uso de las nuevas tecnologías?	núm. 93, p. 26
-: Instrumentos para trabajar la tecnología	núm. 94, p. 15



GUERRERO, Carlos; CASCÓN, María; CARREGAL, Eduardo; SERÉN, Argimiro: Todos jugamos con todos	núm. 91, p. 32 - 35
HERNÁNDEZ, Carmen: El libro de China	núm. 90, p. 28 - 33
HOYUELOS, Alfredo: Loris Malaguzzi, soñar la belleza de lo insólito	núm. 93, p. 5 - 12
INFANCIA: Títeres de Palo	núm. 89, p. 21
-: Títeres con material recuperado	núm. 91, p. 31
-: Tere Majem, maestra de los más pequeños	núm. 92, p. 2
-: Y, por pies, desatascadores	núm. 93, p. 27
JUBETE, Montserrat: Unos espacios y unos tiempos de socialización y aprendizaje	núm. 92, p. 16 - 21
KRUTZAGA, Oihana; ALONSO, M. Petra; PÉREZ, Edurne; TRIGO, Cristina: Los caracoles	núm. 89, p. 16 - 19
LARRAZÁBAL, Inmaculada: Taller de imanes	núm. 94, p. 17 - 22
LARREA, Iñaki: Evaluación de la calidad de las escuelas infantiles. Revisión de las aportaciones del mundo de la investigación	núm. 89, p. 4 - 7
LÓPEZ, M.ª José; CÁNOVAS, José Manuel: ¡¡Al espacio!!	núm. 90, p. 2 - 3
LÓPEZ, Gabriela; RELATS, Xavier: Taller de instrumentos	núm. 90, p. 23
-: La audición	núm. 92, p. 23
-: Cantar	núm. 94, p. 16
MADARIAGA, Aiora: El rincón de las construcciones	núm. 91, p. 18 - 23
MAJORAL, Sílvia: Diseñamos nuestro patio	núm. 94, p. 30 - 35
MAQUIEIRA, Lidia Susana: La construcción de los límites en los primeros años de vida	núm. 94, p. 36 - 39
MARUGÁN, Carmen; MORACHO, Marta; SÁEZ, M. Inmaculada: Mandalas	núm. 89, p. 2 - 3
MOICHE, Julia; MORENO, Carolina; PÉREZ, María; QUINTANA, Rafaela: Cosas de mi tierra	núm. 91, p. 36 - 39
MOLL, M.ª Cristina; COLL, Raquel: La pareja educativa. Una visión práctica:	núm. 89, p. 22 - 29
MORACHO, Marta; MARUGÁN, Carmen; SÁEZ, M. Inmaculada: Mandalas	núm. 89, p. 2 - 3
MORENO, Carolina; MOICHE, Julia; PÉREZ, María; QUINTANA, Rafaela: Cosas de mi tierra	núm. 91, p. 36 - 39
MORÓN, Sílvia: La vinculación de la escuela infantil con las familias	núm. 92, p. 8 - 10
OLESTI, Misericòrdia; BELLO, Nancy; BORONAT, Teresa: Un tiempo para comenzar y un tiempo para esperar	núm. 93, p. 22 - 25



ONTIVEROS, Enrique: ¿Las gallinas comen huevo? .....	núm. 93, p. 2 - 3
ORTIZ, Agnès; CLAVERIA, Paquita; VILARÒ, Mercè: El cesto de los tesoros .....	núm. 92, p. 3
PARELLADA, Carles: La calidad de las relaciones: un paseo por el amor y la escucha ..	núm. 90, p. 34 - 42
PELLICER, Elena; RIBAS, Aurora; ESTEBAN, Núria: Del programa «Ya tenemos un hijo» al programa «Ya somos madres» .....	núm. 92, p. 37 - 39
PÉREZ, Edume; ALONSO, M. Petra; KRUTZAGA, Oihana; TRIGO, Cristina: Los caracoles ...	núm. 89, p. 16 -19
PÉREZ, Alberto; QUINTELA, Xulia; RIAL, Manuela: La Tierra está en un lugar estupendo ..	núm. 90, p. 24 - 27
PÉREZ, María; MOICHE, Julia; MORENO, Carolina; QUINTANA, Rafaela: Cosas de mi tierra ..	núm. 91, p. 36 - 39
QUINTANA, Rafaela; MOICHE, Julia; MORENO, Carolina; PÉREZ, María: Cosas de mi tierra ..	núm. 91, p. 36 - 39
QUINTELA, Xulia; PÉREZ, Alberto; RIAL, Manuela: La Tierra está en un lugar estupendo ..	núm. 90, p. 24 - 27
RELATS, Xavier; LÓPEZ, Gabriela: Taller de instrumentos .....	núm. 90, p. 23
-: La audición .....	núm. 92, p. 23
-: Cantar .....	núm. 94, p. 16
RIAL, Manuela; PÉREZ, Alberto; QUINTELA, Xulia: La Tierra está en un lugar estupendo ..	núm. 90, p. 24 - 27



RIBAS, Aurora; PELLICER, Elena; ESTEBAN, Núria: Del programa «Ya tenemos un hijo» al programa «Ya somos madres» .....	núm. 92, p. 37 - 39
RITSCHER, Penny: Los confines de la escuela .....	núm. 94, p. 11 - 14
RIU, Montserrat: Botellas de colores .....	núm. 91, p. 24 - 29
RIVAS, Sabela: Las hermanas Agazzi .....	núm. 93, p. 4
SÁEZ, M. Inmaculada; MORACHO, Marta; MARUGÁN, Carmen: Mandalas .....	núm. 89, p. 2 - 3
SERÉN, Argimiro; CASCÓN, María; CARREGAL, Eduardo; GUERRERO, Carlos: Todos jugamos con todos .....	núm. 91, p. 32 - 35
SERRA, Rosa: La abuela sonrío .....	núm. 92, p. 33 - 36
SERRA, Lluís: Comer en la escuela, ¿una oportunidad perdida? .....	núm. 92, p. 40 - 43
TOTORIKAGUENA, Karme; URRIOLABETIA, Irene: Las flores. Una experiencia con niños y niñas de 3 años .....	núm. 89, p. 30 - 35
TRIGO, Cristina; ALONSO, M. Petra; KRUTZAGA, Oihana; PÉREZ, Edume: Los caracoles ...	núm. 89, p. 16 -19
URRIOLABETIA, Irene; TOTORIKAGUENA, Karme: Las flores. Una experiencia con niños y niñas de 3 años .....	núm. 89, p. 30 - 35
VAL, M. Camino; BLASI, Gloria; CISNEROS, Carme; ZAMORA, Àngels: Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros .....	núm. 90, p. 15 - 21
VILARÒ, Mercè; CLAVERIA, Paquita; ORTIZ, Agnès: El cesto de los tesoros .....	núm. 92, p. 3
WETTICH, Heide: Autonomía y cooperación en la vida cotidiana .....	núm. 89, p. 12 - 15
ZAMORA, Àngels; GELONCH, Marisol: Apuntes para una escuela 0-3 del siglo XXI .....	núm. 90, p. 11 - 14
ZAMORA, Àngels; BLASI, Gloria; CISNEROS, Carme; VAL, M. Camino: Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros .....	núm. 90, p. 15 - 21

**Temas**

**Adaptación**

BELLO, Nancy; BORONAT, Teresa; OLESTI, Misericòrdia: Un tiempo para comenzar y un tiempo para esperar .....	núm. 93, p. 22 - 25
--	---------------------

**Alimentación**

SERRA, Lluís: Comer en la escuela, ¿una oportunidad perdida? .....	núm. 92, p. 40 - 43
--	---------------------

**Análisis Institucional**

ALONSO, Alicia: Un análisis del Real Decreto 829 y sus desarrollos autonómicos .....	núm. 89, p. 38 - 42
CIFUENTES, Luis María: La educación cívica en nuestro Sistema Educativo .....	núm. 89, p. 43 - 44

**Autonomía**

WETTICH, Heide: Autonomía y cooperación en la vida cotidiana .....	núm. 89, p. 12 - 15
MAQUEIRA, Lidia Susana: La construcción de los límites en los primeros años de vida ..	núm. 94, p. 36 - 39

**Calidad**

LARREA, Iñaki: Evaluación de la calidad de las escuelas infantiles. Revisión de las aportaciones del mundo de la investigación .....	núm. 89, p. 4 - 7
---	-------------------

**Comunicación**

FONS, Montserrat: El papel del maestro: hacer lectores y escritores .....	núm. 93, p. 34 - 39
---	---------------------

**Deporte**

CASCÓN, María; CARREGAL, Eduardo; GUERRERO, Carlos; SERÉN, Argimiro: Todos jugamos con todos .....	núm. 91, p. 32 - 35
---	---------------------

**Diversidad**

ONTIVEROS, Enrique: ¿Las gallinas comen huevo? .....	núm. 93, p. 2 - 3
--	-------------------

**Educación cívica**

CIFUENTES, Luis María: La educación cívica en nuestro Sistema Educativo .....	núm. 89, p. 43 - 44
ALZOLA, Nerea: Literatura infantil y educación moral .....	núm. 90, p. 4 - 10

**Entorno**

BLASI, Gloria; CISNEROS, Carme; VAL, M. Camino; ZAMORA, Àngels: Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros .....	núm. 90, p. 15 - 21
RITSCHER, Penny: Los confines de la escuela .....	núm. 94, p. 11 - 14

**Escuela infantil**

LARREA, Iñaki: Evaluación de la calidad de las escuelas infantiles. Revisión de las aportaciones del mundo de la investigación .....	núm. 89, p. 4 - 7
WETTICH, Heide: Autonomía y cooperación en la vida cotidiana .....	núm. 89, p. 12 - 15
GELONCH, Marisol; ZAMORA, Àngels: Apuntes para una escuela 0-3 del siglo XXI .....	núm. 90, p. 11 - 14
GIOVANNINI, Donatella: Las actividades .....	núm. 93, p. 13 - 21

**Espacio**

CABANELLAS, María Isabel; ESLAVA, Clara: Espacios para la infancia .....	núm. 91, p. 10 - 17
GARCÍA, Ane: Historia de un espacio .....	núm. 93, p. 28 - 30
Majoral, Sílvia: Diseñamos nuestro patio .....	núm. 94, p. 30 - 35

**Estética**

HOYUELOS, Alfredo: Loris Malaguzzi, soñar la belleza de lo insólito .....	núm. 93, p. 5 - 12
---	--------------------

**Fiestas populares**

MOICHE, Julia; MORENO, Carolina; PÉREZ, María; QUINTANA, Rafaela: Cosas de mi tierra .....	núm. 91, p. 36 - 39
DÉNIZ, Salomé: Dos orillas camino de la escuela .....	núm. 93, p. 31 - 33
ACOSTA, Dolores; BOQUETE, M.ª Jesús: ¡Todos al taller! .....	núm. 94, p. 2 - 3

**Formación**

ANDERSEN, Rikke Horup; CHRISTENSEN, Nanna Max: Un espectáculo de manos visto desde Dinamarca .....	núm. 91, p. 2 - 3
GIMENO, Xavier: La formación .....	núm. 92, p. 4 - 7

<b>Historia</b>	
RIVAS, Sabela: Las hermanas Agazzi .....	núm. 93, p. 4
<b>Juego</b>	
GARAIGORDOBIL, Maite: La Teoría del Ejercicio de Wallon en la investigación del juego infantil .....	núm. 89, p. 8 - 11
-: Las aportaciones de la Teoría de Piaget a la investigación del juego infantil .....	núm. 91, p. 4 - 9
-: La teoría de la síntesis del «Yo» de Erikson y la teoría de la experiencia cultural de Winnicott .....	núm. 94, p. 4-10
FERNÁNDEZ, Rocío; DEL FELICE, Celina: Jugarse por la paz .....	núm. 90, p. 40 - 43
RIU, Montserrat: Botellas de colores .....	núm. 91, p. 24 - 29
<b>Juguetes</b>	
FERNÁNDEZ, Rocío; DEL FELICE, Celina: Jugarse por la paz .....	núm. 90, p. 40 - 43
<b>Lenguaje</b>	
FABRÉS, Montserrat: ¿Cómo hablamos a los niños? .....	núm. 92, p. 13 - 15
<b>Literatura infantil</b>	
ALZOLA, Nerea: Literatura infantil y educación moral .....	núm. 90, p. 4 - 10
<b>Maestros</b>	
INFANCIA: Tere Majem, maestra de los más pequeños .....	núm. 92, p. 2
DÍEZ, María Carmen: Anselmo habla más que yo .....	núm. 94, p. 23 - 29
<b>Metodología</b>	
CLAVERIA, Paquita; ORTIZ, Agnès; VILARÒ, Mercè: El cesto de los tesoros .....	núm. 92, p. 3
LARRAZÁBAL, Inmaculada: Taller de imanes .....	núm. 94, p. 17 - 22
<b>Naturaleza</b>	
URRIOLABETIA, Irene; TOTORIKAGUENA, Kamele: Las flores. Una experiencia con niños y niñas de 3 años .....	núm. 89, p. 30 - 35
<b>Organización escolar</b>	
ALONSO, M. Petra; KRUTZAGA, Oihana; PÉREZ, Edurne; TRIGO, Cristina: Los caracoles .....	núm. 89, p. 16 - 19
COLL, Raquel; MOLL, M.ª Cristina: La pareja educativa. Una visión práctica: .....	núm. 89, p. 22 - 29
GELONCH, Marisol; ZAMORA, Àngels: Apuntes para una escuela 0-3 del siglo XXI .....	núm. 90, p. 11 - 14
BLASI, Gloria; CISNEROS, Carme; VAL, M. Camino; ZAMORA, Àngels: Observación de los seres vivos en la plaza Boyeros .....	núm. 90, p. 15 - 21
PÉREZ, Alberto; QUINTELA, Xulia; RIAL, Manuela: La Tierra está en un lugar estupendo ..	núm. 90, p. 24 - 27
HERNÁNDEZ, Carmen: El libro de China .....	núm. 90, p. 28 - 33
MADARIAGA, Aiora: El rincón de las construcciones .....	núm. 91, p. 18 - 23
CASCÓN, María; CARREGAL, Eduardo; GUERRERO, Carlos; SERÉN, Argimiro: Todos jugamos con todos .....	núm. 91, p. 32 - 35
MOICHE, Julia; MORENO, Carolina; PÉREZ, María; QUINTANA, Rafaela: Cosas de mi tierra .....	núm. 91, p. 36 - 39
GIOVANNINI, Donatella: Las actividades .....	núm. 93, p. 13 - 21
<b>Pedagogía</b>	
RIVAS, Sabela: Las hermanas Agazzi .....	núm. 93, p. 4
HOYUELOS, Alfredo: Loris Malaguzzi, soñar la belleza de lo insólito .....	núm. 93, p. 5 - 12
DÍEZ, María Carmen: Anselmo habla más que yo .....	núm. 94, p. 23 - 29
<b>Plástica</b>	
MORACHO, Marta; MARUGÁN, Carmen; SÁEZ, M. Inmaculada: Mandalas .....	núm. 89, p. 2 - 3
<b>Poesía</b>	
DOMÍNGUEZ, Gloria: Poco o nada en realidad es imposible .....	núm. 89, p. 36 - 37
<b>Política educativa</b>	
ALONSO, Alicia: Un análisis del Real Decreto 829 y sus desarrollos autonómicos .....	núm. 89, p. 38 - 42
<b>Prevención sanitaria</b>	
CASAJUANA, Anna: Tiempo para dormir .....	núm. 93, p. 40 - 42

<b>Proyectos</b>	
ALONSO, M. Petra; KRUTZAGA, Oihana; PÉREZ, Edurne; TRIGO, Cristina: Los caracoles .....	núm. 89, p. 16 - 19
URRIOLABETIA, Irene; TOTORIKAGUENA, Kamele: Las flores. Una experiencia con niños y niñas de 3 años .....	núm. 89, p. 30 - 35
PÉREZ, Alberto; QUINTELA, Xulia; RIAL, Manuela: La Tierra está en un lugar estupendo ..	núm. 90, p. 24 - 27
HERNÁNDEZ, Carmen: El libro de China .....	núm. 90, p. 28 - 33
ONTIVEROS, Enrique: ¿Las gallinas comen huevo? .....	núm. 93, p. 2 - 3
GARCÍA, Ane: Historia de un espacio .....	núm. 93, p. 28 - 30
LARRAZÁBAL, Inmaculada: Taller de imanes .....	núm. 94, p. 17 - 22
Majoral, Sílvia: Diseñamos nuestro patio .....	núm. 94, p. 30 - 35
<b>Psicología</b>	
GARAIGORDOBIL, Maite: La Teoría del Ejercicio de Wallon en la investigación del juego infantil .....	núm. 89, p. 8 - 11
-: Las aportaciones de la Teoría de Piaget a la investigación del juego infantil .....	núm. 91, p. 4 - 9
-: La teoría de la síntesis del «Yo» de Erikson y la teoría de la experiencia cultural de Winnicott .....	núm. 94, p. 4-10
PAPELLADA, Carles: La calidad de las relaciones: un paseo por el amor y la escucha ..	núm. 90, p. 34 - 42
MAQUIEIRA, Lidia Susana: La construcción de los límites en los primeros años de vida ..	núm. 94, p. 36 - 39
<b>Relación con padres</b>	
LÓPEZ, M.ª José; CÁNOVAS, José Manuel: ¡¡Al espacio!! .....	núm. 90, p. 2 - 3
MORÓN, Sílvia: La vinculación de la escuela infantil con las familias .....	núm. 92, p. 8 - 10
ABEYÀ, Elisabet: Mejor todos juntos, familia y escuela .....	núm. 92, p. 28 - 32
BELLO, Nancy; BORONAT, Teresa; OLESTI, Misericòrdia: Un tiempo para comenzar y un tiempo para esperar .....	núm. 93, p. 22 - 25
ACOSTA, Dolores; BOQUETE, M.ª Jesús: ¡Todos al taller! .....	núm. 94, p. 2 - 3
<b>Servicios educativos</b>	
JUBETE, Montserrat: Unos espacios y unos tiempos de socialización y aprendizaje .....	núm. 92, p. 16 - 21
RIBAS, Aurora; PELLICER, Elena; ESTEBAN, Núria: Del programa «Ya tenemos un hijo» al programa «Ya somos madres» .....	núm. 92, p. 37 - 39
<b>Valores</b>	
COLS, Carme: Cuando las pequeñas cosas son grandes .....	núm. 92, p. 11 - 12
GÓMEZ, Josepa: Beber agua y algo más .....	núm. 92, p. 24 - 27
SERRA, Rosa: La abuela sonríe .....	núm. 92, p. 33 - 36

