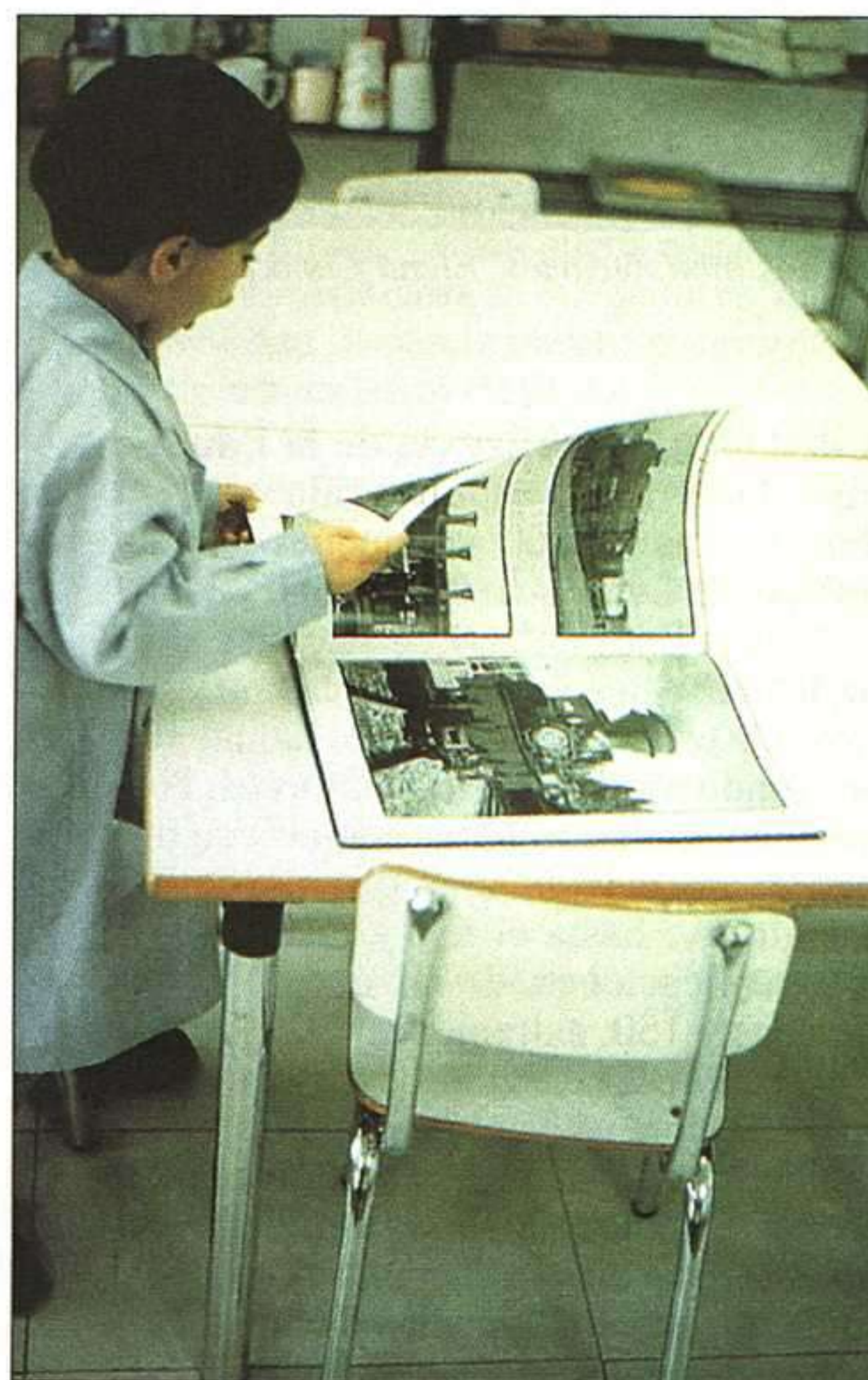
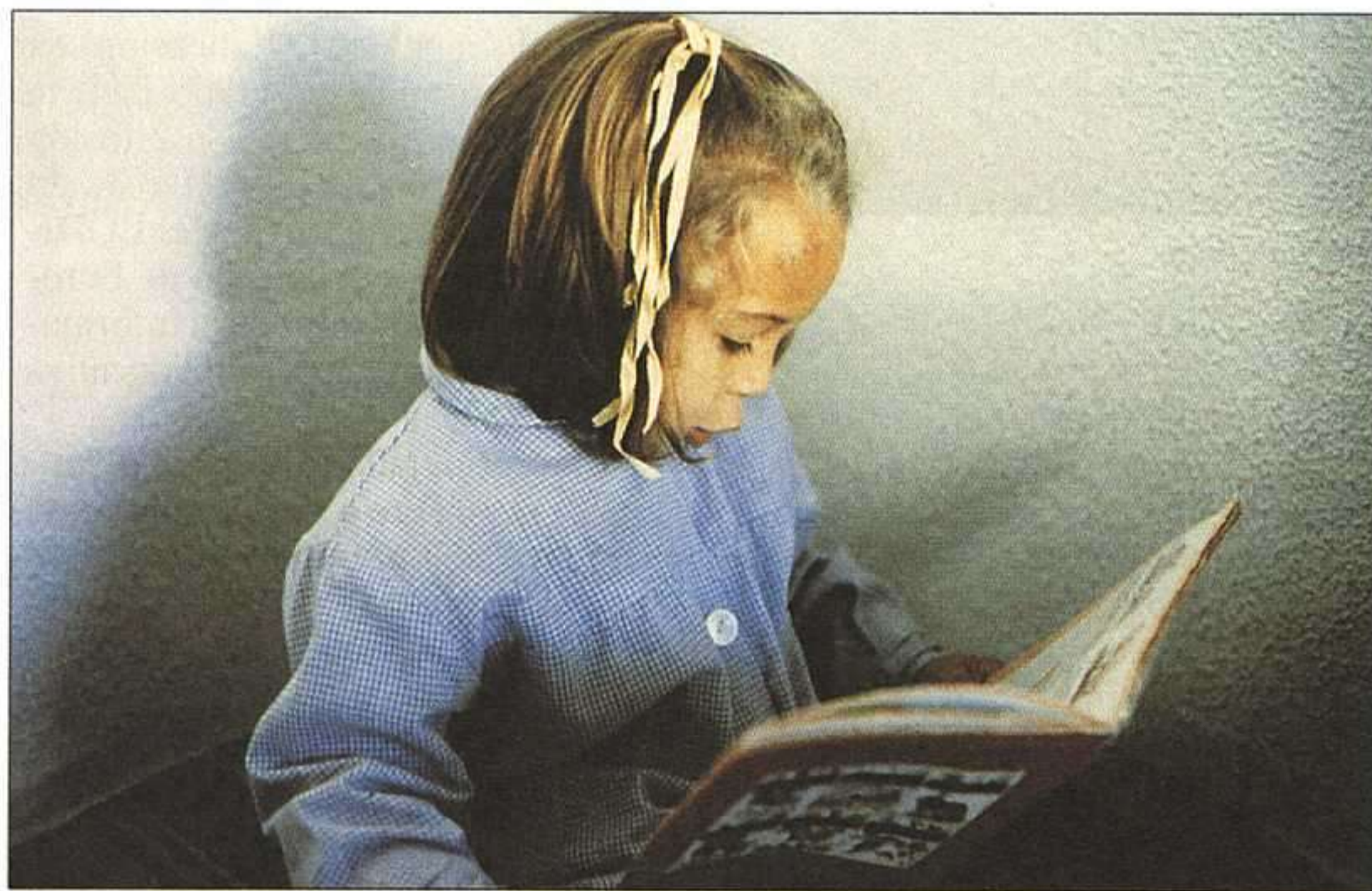


EN TEORÍA

Educación creadora

Descubrimiento del libro y la literatura

por M^a Vega Martín Prado*



El acercamiento del niño al libro y al lenguaje escrito no es un proceso aislado, ni debe ser un aprendizaje al margen de todo lo demás, para luego pretender integrarlo a la vida. Al contrario, debe ser, y es, parte de un acercamiento natural al mundo y a su conocimiento. Ésta sería la esencia de la teoría sobre la que se sustenta el trabajo que la autora, profesora de Educación Infantil, realiza con sus alumnos prelectores, a los que pone en contacto no con obras etiquetadas como «literatura infantil», sino con un amplio espectro de libros (de conocimientos, de poesía, etc.) que sirven para satisfacer sus intereses personales y sus ansias de saber.

Cuando empecé a trabajar con niños sólo una cosa veía con claridad, y era que aprender tenía que hacerse con placer. Un niño pequeño, cuando llega a la escuela, tiene una enorme capacidad de apasionarse. Todo le interesa y no se aburre nunca. Esta capacidad se va debilitando poco a poco y, normalmente, termina de estudiar sin saber muy bien lo que desea en realidad.

Yo hacía responsable de esto a la sociedad, al consumismo, al tipo de relaciones que se establecen, a la superficialidad, a la falta de personalidad donde sólo existe la masa. Deseaba y defendía la divergencia, y me rebelaba contra la homogeneización de las personas.

El constructivismo, en el que está basada la actual reforma educativa coincidía con mi pensamiento y parecía significar la posibilidad de un gran cambio en la escuela. Sin embargo, pronto vi que no era así. Mis ideas no encontraban herramientas concretas de trabajo y, a menudo, entraban en contradicción. Yo era consciente de esas contradicciones, y esto me permitió no pararme y seguir buscando coherencia en medio del desorden.

Libros, cursos, teorías... Muchas personas decían cosas interesantes, pero no llegaban a concretar y, si lo hacían, se desviaban de las ideas que habían planteado antes. Cuando conocí a José Miguel Castro, en su taller de Bilbao, vi por primera vez la coherencia que yo estaba buscando. Él me habló de Arno Stern y del trabajo que éste realizaba desde hace más de cuarenta años.

Stern, en el Closlieu, su taller de París, había creado un universo de relaciones, unas condiciones en las que todo el mundo podía pintar y desarrollar sin límites este trabajo. Allí, todos son diferentes. En el grupo de personas que trabajan durante una hora y media, destaca la diversidad, y cada uno desarrolla su diferencia sin compararse con nadie. No existe juicio, únicamente un intenso trabajo movido por la necesidad de hacerlo.

Arno Stern no es un maestro, no enseña, ni juzga ni corrige, no desvía procesos. Él *sirve* a las necesidades de los que acuden a su taller. ¡Esto era lo que yo quería hacer!



A partir de ahí, quise conocer en profundidad el trabajo de Arno Stern,¹ y fui cambiando mi papel en la escuela. Con esta referencia, ya he podido encontrar cierta coherencia. El trabajo que aquí muestro es una parte del que he realizado durante los tres últimos años, con niños de edades comprendidas entre 3 y 5 años.

Acercamiento al lenguaje escrito

El lenguaje escrito continúa siendo en la escuela (cuando los niños comienzan Primaria) el objetivo prioritario. Sin él, parece que no se puede acceder a todos los demás conocimientos. Es cierto que este lenguaje es una herramienta fundamental para buscar y ordenar información, así como para comunicarse con el mundo.

En principio, la literatura se plantea como una fuente de placer, sin embargo, como todos los aprendizajes que la escuela considera *importantes*, termina convirtiéndose en algo arduo, pesado y aburrido. A la larga, y por mucho que se intente adornarlo, la gran mayoría de los escolares no disfrutan leyendo y escribiendo, y no adquieren el hábito de manejar libros y buscar en ellos información que pudiera interesarles. Entre otras cosas, porque van perdiendo el interés por aprender que tenían a los 3 años.

La mayoría de los profesores se encuentran con el problema de que sus alumnos no comprenden lo que leen y, por tanto, no pueden estudiar.

— *La lectura tiene que ser comprensiva.* Entonces se cambian los métodos tradicionales de aprendizaje del lenguaje escrito (silábicos y fonéticos), por métodos globales, suponiendo que éstos son más comprensivos, ya que parten de unidades con sentido completo como son las frases y las palabras, y no de letras y sílabas.

— *Los niños leen poco, ¿tienen que leer más!* Se buscan diferentes tipos de animación a la lectura, arrojando el hecho de leer con elementos externos con los que se pretende hacerlo más atractivo. Sin embargo, el panorama no parece cambiar demasiado y finalmente, el momento de coger un libro y ponerse a leer sigue siendo el mismo duro e interminable trabajo.

No quiero extenderme aquí explicando cómo los niños pierden el gusto por leer y escribir. Daniel Pennac lo describe perfectamente en su ensayo *Como una novela*. Cabe señalar, sin embargo, el hecho de que todos los aprendizajes escolares se convierten en una obligación con la que resulta difícil, por no decir imposible, disfrutar.

En la escuela, la lectura no es diferente de cualquier otro aprendizaje: se hace bajo la presión de un programa, en un tiempo determinado, igual para todos, y buscando unos resultados muy concretos. De esta manera, el respeto a los ritmos e intereses personales no puede existir.

Mi trabajo no ha consistido en cambiar de método, ni utilizar determinados recursos, sino en un cambio de mi papel

en la relación con los niños. No es lo mismo *educar* que *enseñar*. Yo he dejado de adelantarme a los intereses y necesidades de los niños para colocarme *detrás*, respondiendo a sus demandas. Así es como he podido ver profundos aprendizajes.

Cada niño es diferente a todos los demás; tiene su propio ritmo, sus propias necesidades, le interesan cosas determinadas... El interés por el lenguaje escrito surge inevitablemente, y cada uno accede a él desde distintos ámbitos y por

diferentes caminos. Es a esto a lo que hemos de estar muy atentos para poder responder a las preguntas que un niño hace, sin desviar su proceso personal y sin compararlo con el de otros.

¿Qué necesita un niño?

En primer lugar, hay que hablar de lo que vamos a ofrecerle. No hay literatura infantil y literatura para adultos. No hay libros para pequeños y libros para ma-

yores. Hay libros buenos y libros malos, y buena o mala literatura. Por supuesto que un niño pequeño que aún no sabe leer, no puede estar escuchando mientras otro lee el *Quijote* durante una hora, pero, ¿por qué no un fragmento de éste durante cinco minutos?, ¿por qué no poemas de Lorca, o historias cortas de Cortázar...?

He visto a adultos escuchar cuentos tradicionales sin pestañear, y a niños de 3 años ensimismarse con el poema de Rafael Alberti *Buster Keaton busca por el bosque a su novia, que es una verdadera vaca*.

Con esto, no quiero decir que no exista literatura infantil de calidad, aunque tampoco utilizaría ese término. Esta clasificación de la literatura en infantil, juvenil, etc., no siempre responde a las necesidades de los niños o a las intenciones de los autores al escribir, sino más bien a criterios editoriales.

Cuando dejas de pretender enseñar los objetivos marcados para todos y te centras en cada niño, además de responder a todo lo que les interesa, se establece una relación natural. En una relación así, entre personas que pasan juntas cinco horas diarias, cada uno comunica aquello que ama y con lo que disfruta. Los niños llegan contándome montones de cosas, ¿por qué razón no iba a hacer yo lo mismo?

Un niño me cuenta apasionadamente que ayer por la tarde construyó un castillo con cajas y jugó a ser rey o ratón del castillo; yo le cuento que leí algo precioso y le pregunto si querría escucharlo, dice que sí y se lo leo. Se acuerda luego de que su padre le contó un cuento al acostarse, y me pregunta si yo lo escucharía también y... me lo cuenta y... él me cuenta y yo le cuento, y él me pide y yo le doy, y un buen día él también decide hacer algo por mí, y en la naturalidad de esta relación aprendemos y crecemos los dos.

La biblioteca y los libros

Con este planteamiento, o más bien, con este convencimiento, lo que hice fue crear una pequeña biblioteca en clase, como las hay en casi todas las aulas. Pero los libros que yo quería tener allí no



eran los que tradicionalmente se consideraban para niños, sino que buscaba libros que, además de texto, tuvieran muchas y buenas fotografías sobre diferentes temas. En principio, pensé que podrían interesarles los de animales, coches, trenes, diferentes países y distintas culturas, la historia de las muñecas, de cocina, etc. Esto no fue fácil, ya que, por un lado, estos libros son caros y, por otro, la opinión general es que son demasiado buenos para que los manejen niños pequeños.

Después de hablar con los padres, de explicarles minuciosamente mi planteamiento de trabajo en la escuela y lo que ellos podían hacer, algunos trajeron libros de sus casas y, junto con los que yo llevé, conseguimos un número suficiente para empezar.

Los niños se entusiasmaron. En muy poco tiempo, no sólo no los destrozaban, sino que aprendieron a manejarlos perfectamente, con enorme cuidado. Cuando por algún accidente un libro se estropeaba lo más mínimo, me avisaban inmediatamente para que lo arreglara.

Y, ¿por qué este tipo de libros? Las imágenes que aparecen en los libros *pensados* para niños son casi siempre dibujos más esquemáticos y con menos detalles. Estos dibujos dan a los niños una visión estereotipada de las cosas, y muy alejada de la realidad. Además, se les imponen como modelos, impidiéndoles así crear sus propias imágenes, y robándoles su capacidad de expresión.

Cuando se trata de libros para niños que no saben leer, el texto no existe; cuando éstos son para los que están aprendiendo, es igual de simple que los dibujos a los que acompaña, con un vocabulario reducido y pobre, que no les aporta nada.

Se hace un reduccionismo de la realidad tratando de simplificarla, pero un niño, por el hecho de ser pequeño, no necesita que le demos una realidad simple para poder aprender de ella. Se infravaloran mucho las capacidades de los niños.

Si echamos un vistazo al mercado, es algo increíble lo que puede aparecer bajo el nombre de libro. El otro día vi un objeto de plástico con algo hinchable, parecido a páginas, con relieves, con diferentes sonidos, texturas, y yo qué se



cuántas cosas más. Dicen que son libros para tocar, oler, escuchar, bañarte con ellos, y todos bien resistentes, «a prueba de niños». ¿De verdad piensan, los que inventan esto, que así se favorece el acercamiento de un niño pequeño al libro? Sólo puedo entenderlo como un síntoma más del arrollador consumismo en el que estamos envueltos y del que resulta difícil escapar.

Un niño no necesita un libro resistente, que no se rompa por muy mal que lo trate, sino que necesita a alguien junto a él, para ayudarlo a manejarlos, a comprenderlos, a obtener la información que le interesa, pero que aún no puede leer en ellos, alguien que le dé nuevos libros que respondan a sus nuevos intereses...

Los libros «de verdad», de los que antes he hablado, presentan la realidad co-

mo es, con toda su amplitud, variedad y riqueza; no una realidad artificial, fabricada para niños. Una fotografía tiene muchos niveles de lectura; da una enorme información que cada niño selecciona en función del momento en que se encuentra, pudiendo siempre descubrir nuevas cosas. Pronto se dan cuenta también de que esos signos que los adultos llamamos texto hablan de muchas cosas, y empiezan así a interesarse por ello.

Utilizar los libros

Cualquier día puedo ver a Alberto ensimismado en un libro, sin pasar la hoja, observando algo atentamente; o ver a Claudia leyendo sin saber leer, inventando, en voz alta, una historia sobre lo que

ve, simulando con el dedo en los renglones que estaba allí escrita. Otros constantemente quieren saber cosas y las preguntas acerca de todo lo que aparece en los libros no terminan nunca.

El interés por los libros puede surgir a partir de cualquier cosa. Si a un niño le gustan los barcos, una caja de cartón será su nave; construirá barcos con todo lo que pueda; irá al puerto para conocerlos de cerca; pedirá permiso para verlos por dentro, y tendrá libros de barcos, para poder estudiar en profundidad todo lo que no puede ver y tocar porque es de difícil acceso.

Asier pasa los recreos en el patio buscando todo tipo de insectos. A veces, antes de darme cuenta de ello, llegaba a casa con los bolsillos del pantalón llenos de caracoles, e incluso alguna vez han pasado por la lavadora. Su madre me lo contó, y hemos encontrado formas para que Asier pueda transportar sus animales sin problemas. En casa los tiene en la terraza y así aprende a cuidarlos, a darles de comer, pregunta sus nombres, observa sus movimientos... Su abuelo, además, suele llevarle de *cacería* a la huerta, y regresa con pequeños ratoncillos de campo.

Por supuesto, le gustan mucho los libros de insectos donde puede ver todos los que ya conoce, porque viven en su terraza, y muchos más que aún no ha visto nunca. Pasa grandes ratos observando estos libros y pidiéndome que le lea el texto, ya que ha descubierto que ahí están escritas cosas que le interesan mucho. En una ocasión tuvo en casa renacuajos, después de la aventura, claro, de ir a pescarlos, y pudo ver el proceso completo de metamorfosis, hasta que llegaron a transformarse en ranas. El otro día, se entusiasmaba cuando vio este proceso en un libro. Efectivamente, se dio cuenta de que él ya lo conocía, que allí hablaba sobre algo que había visto con sus propios ojos.

El acercamiento al libro y al lenguaje escrito no es algo que se pueda hacer de una forma aislada. No es un aprendizaje al margen de todo lo demás, para luego pretender integrarlo a la vida, sino que debe ser, y es, parte de un acercamiento natural al mundo y a su conocimiento.

Los libros se han ido convirtiendo así en un elemento habitual en la clase. Ca-

da niño puede encontrar ahí lo que le interesa, o pedírmelo para que le lleve nuevos libros donde buscar más información. Por diferentes motivos, en un momento concreto, surgió en unos cuantos niños el interés por las iglesias y las catedrales. Llevé a clase, para ellos, libros de ciudades donde se podían ver diferentes iglesias. Encontré también unas diapositivas de la catedral de Florencia y, luego, pudieron verla en un libro que teníamos en clase.

Ha sido de esta manera como los que estaban interesados han aprendido lo que son las cúpulas, las gárgolas; han visto imágenes, cuadros, esculturas; se han preguntado cómo es posible que se sujeten esos techos tan inmensos...

Después de las vacaciones, varios padres me explicaron, sorprendidos, cómo los niños se fijaban en todas las iglesias que veían en sus viajes, y no paraban de hacer comentarios y preguntas. Así aparece y se desarrolla el interés por aprender acerca de muy diferentes temas. A veces, un grupo de niños puede coincidir, pero otras, son intereses personales no compartidos con otros a los que respondo de la misma manera.

A Andrea le interesan mucho los idiomas. Solía venir a clase diciéndome: «Sé inglés», simulando la pronunciación y el acento, e inventando palabras y frases. Si yo entraba en el juego y contestaba, esas frases podían convertirse en una animada conversación en la que no decíamos nada, pero donde había una profunda exploración del sonido en el idioma. Además, enseguida empezó a incorporar gestos que le ayudaban a llenar de significado ese *inglés* tan personal. No decía nada con las palabras porque no eran palabras convencionales, se las estaba inventando ella. En cambio, sí utilizaba la función comunicativa del lenguaje.

Un día, cogió un libro que tenemos en clase, *Historia de las muñecas*, que está escrito en francés, y me dijo que se lo leyera, y lo hice sin más. Al principio puso cara de sorpresa. Ella nunca había oído esa lengua, pero luego, escuchaba con tal atención, que parecía comprenderlo todo. Sin embargo, no era así, no entendía absolutamente nada. La pronunciación, el sonido, el ritmo de este idioma, le llamaban fuertemente la aten-

ción. Descubrió las características más sobresalientes en la pronunciación de ambos idiomas, y empezó a diferenciarlos perfectamente.

De forma intuitiva, para *inventar* en francés utilizaba la *g* en lugar de la *rr*, y para el inglés lo hacía reiterando los fonemas *ch* y *w* (*gü*). Después se interesó también por el significado. Quiso que le leyera y luego tradujera distintos textos, así como saber en francés y en inglés palabras y frases concretas que en un momento dado le interesaron por distintos motivos. Yo no sé nada de inglés, así que tengo que arreglármelas para buscar las respuestas a sus preguntas, bien preguntando yo, o mandándola a alguien que sepa para que le conteste.

Éste es el origen de un proceso personal interrumpido cuando, desde fuera, se le impone un programa de aprendizaje igual que para el resto de niños.

Hay quien dice que no es bueno para un niño aprender dos idiomas (además del materno) al mismo tiempo, ya que le genera confusión. Sin embargo, si se le deja evolucionar y se sigue su proceso en lugar de imponerle uno que le es ajeno, jamás se le confunde. Él sabe lo que pregunta, y quiere que se le conteste a eso y sólo a eso. Si se le da exactamente la información que pide, ni más ni menos, podrá manejarla e incorporarla perfectamente; pero si pretendemos ir más allá o decidimos que es mejor otro camino distinto del que él ha elegido, entonces sí le confundiremos. Le haremos desviarse de sus necesidades y empezará a desinteresarse por aprender.

Escuchar poemas e historias

Hasta aquí he hablado de los libros que habitualmente manejan estos niños. Son libros que tienen relación con el mundo, con sus intereses y con su vida. El acceso a la literatura es algo más amplio. Quiero hablar ahora de los cuentos, de las historias, de la poesía...; de todos los textos escritos que, al leerlos o escucharlos, conectan con nosotros, removiendo algo en el recuerdo o en la imaginación.

El momento de escuchar cuentos siempre es tranquilo y relajado. Cada niño se acomoda: uno sentado, otro tum-



bado, alguien sobre mis piernas, y se disponen a escuchar y recrear su aventura. Justo antes de empezar, se forma siempre un enorme revuelo. Cada uno pide un cuento, su cuento, ese que necesita oír una y otra vez porque conecta profundamente con él, porque le ayuda a controlar sus miedos, porque le da ese «final feliz» que le sirve para seguir adelante o, simplemente, por el sonido de las palabras, el ritmo...

Cuando cuento una historia, y tengo enfrente esas caras mirándome con los ojos como platos y expresiones al borde del estallido, conteniéndose por no interrumpir lo que no quieren dejar de escuchar, sé que no necesito más que las palabras para llegar a ellos. Palabras que se van llenando de sentido y de ma-

tices, o palabras que todavía no comprenden, que son sólo sonidos, pero... sonidos sugestivos y penetrantes, que caen en su pensamiento como un disparador de imágenes, que recrean e inventan su mundo.

¿Cómo saber lo que hay en su cabeza, cuando Alberto escucha un poema de Lorca y pide otro, con esos ojos apasionados? Les he contado decenas de cuentos tradicionales que conocía desde pequeña, que había leído después, o escuchado a otras personas. Pero había otros que a mí me conmovían, y que sólo contaba en las tertulias que hacemos entre adultos. Son cuentos de E. Galeano, llenos de imágenes poéticas que hablan del mundo, de la gente, de la vida, con un lenguaje cuidado y profundo; o

las *Historias de cronopios y de famas*, de Cortázar, surrealistas y disparatadas, o de Monterroso, o de Benedetti...

Después de leer muchos, cuando eliges un cuento para contar es porque encuentras en él una parte de ti mismo que deseas comunicar a los demás; a esas personas con las que tienes una relación sin miedos y a las que te das tal como eres. Con estos niños, he podido llegar a establecer esa relación natural y verdadera, diferente con cada uno de ellos, siempre desde lo más auténtico; porque no hay juicios entre nosotros, porque podemos aceptarnos como somos.

Es esta relación la que me ha permitido en un momento determinado poder dejar de verlos como *niños pequeños*, y acercarme a ellos como personas. Así, cuando un buen día empecé a contar estos cuentos, comprendí que el origen de la conquista del lenguaje y la comunicación está más allá del significado concreto de las palabras. Comprendí que hay un significado convencional, pero también hay sentido en el ritmo, en los sonidos y, sobre todo, en la sensibilidad transmitida al contarlos.

Escuchan. No comprenden las palabras, pero es la emoción la que les atrae, y por la que empiezan a llenar de sentido esos sonidos nuevos que jamás habían escuchado antes. Construir el lenguaje es construir el mundo, es desarrollar la capacidad de reflexión, desde diferentes lugares y puntos de vista, incorporando nuevos matices que amplían la capacidad de pensamiento y comprensión. Aquí tengo que citar a J.A. Marina por el análisis profundo que hace de todo esto, en su libro *Teoría de la inteligencia creadora*.

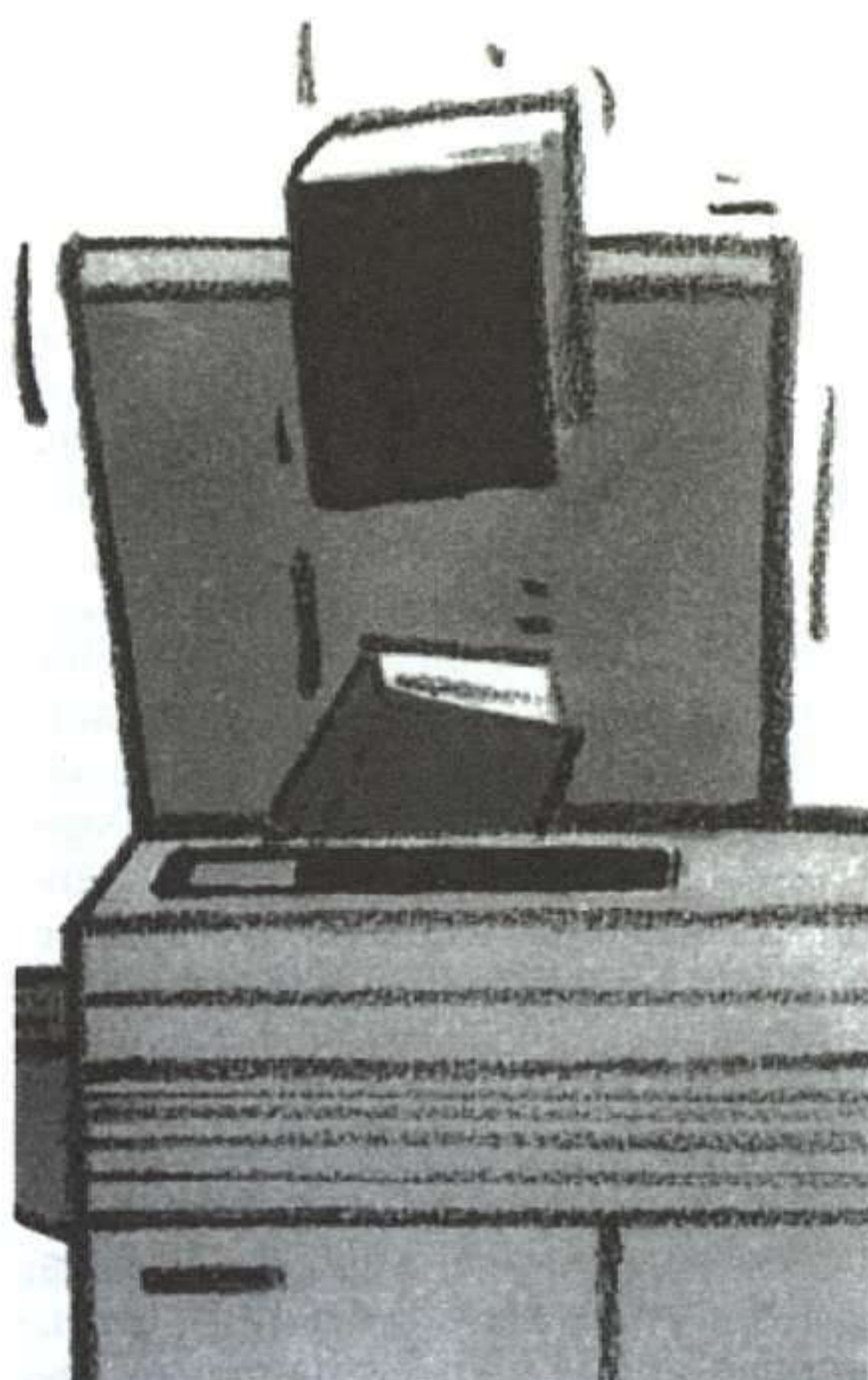
Al principio, los niños sólo podían escuchar el lenguaje, sin entenderlo. Yo les contaba o les leía, pero pronto se dieron cuenta de que hay muchas cosas en los libros, páginas y páginas llenas de signos, aún incomprensibles pero que guardan el sentido de lo contado o leído por mí. Una noche cogí las obras completas de Lorca. Probablemente, no había leído aquello desde que me obligaban a hacerlo en la escuela; pero esta vez fue diferente. Me encontré con poemas nuevos, con una fuerza especial. Después llevé el libro a clase y les leí dos poemas. Supongo que lo hice con la misma pa-



Las
fotocopias
no
automáticas
acaban
con
muchos
libros.



CEDRO
Centro Español de Derechos Reprográficos



sión que me produjo a mí aquella noche, y eso es lo que les llegó. Cuando terminamos de contar y leer, cada uno se fue a trabajar, pero Alberto me pidió el libro. Lo abrió y empezó a mirar con la interrogación pegada en la cara:

—Y Lorca, ¿quién es?
—Es un escritor que escribía poesía y teatro.

—¿Y esto lo ha escrito él?
—Sí.
—¿Todo?
—Claro.
—¡Imposible! Tardaría demasiado.
—Esto son las obras completas, lo pone aquí, es lo que escribió durante toda su vida. Se murió joven, pero, tuvo muchos años antes.

Alberto pasó las hojas y miró con una atención extraordinaria, como si realmente pudiera leer lo que allí está escrito. De pronto, se detuvo en una página y quiso que le leyera un poema, y otro... y otro...

Cuando otros niños se dieron cuenta, recogieron sus trabajos para colocarse alrededor y poder oír. A todos les gustó, pero estoy segura que a algunos les conmovió profundamente, aunque nunca sabré exactamente qué y por qué.

Durante mucho tiempo, día tras día, Alberto siguió pidiéndome ese libro. A veces para escuchar mientras yo leía, y otras, para mirar esas páginas que ya comenzaban a tener sentido. Llegó un momento en que reconoció los poemas que le gustaban, identificando los trazos del título o por la forma en que están organizados los versos y las estrofas; así buscaba hasta que encontraba el poema que quería y entonces me llamaba para que se lo leyera.

Todos los padres conocen el trabajo que hago en clase, pero hay un grupo especialmente interesado con el que hablo todas las semanas. A través de ellos puedo saber lo que ocurre en diferentes procesos, cuando los niños salen de la escuela. Por ejemplo, Sandra escucha los poemas y no dice nada. Es extremadamente sensible y bastante tímida, aunque siempre está ahí, discreta pero presente. Su padre me ha contado, aún sorprendido, cómo comenzó a leerle poemas, y comprobó que le gustaban; incluso que tenía criterio para decir cuál sí y cuál no. «¡Nunca hubiera pensado

que un niño tan pequeño pudiera decidir que un poema de Machado no le gusta, pero sí uno de Bécquer...!», me comentó el progenitor.

Podría seguir contando procesos y anécdotas sobre cualquiera de los otros veinte niños. Todas ellas ilustrarían lo que quiero decir. Y es, en definitiva, que todas las personas son diferentes e incomparables, y todas tienen que evolucionar y desarrollar esa diferencia. Nuestro papel como educadores, maestros o padres es responder a esas necesidades e intereses de los que he venido hablando, para que no los pierdan. Para que aprender no tenga que ser una obligación, sino una pasión.

Lo que aquí he descrito es el proceso del primer acercamiento al libro y a la literatura. Pero esto es sólo el principio. Si un niño pudiera seguir creciendo en estas condiciones, esto no tendría fin. Su proceso iría por lugares imprevisibles de antemano. Siempre que el niño encuentre y reciba respuestas a sus intereses, éstos no se agotarán nunca.

He explicado lo que sucede con la literatura, pero algo similar pasa con todos los demás aprendizajes que estos niños han realizado al enfrentarse al mundo.

He querido explicar un tipo de relación no de poder, donde no hay que rendir cuentas de lo que se aprende, una relación *libre* en la que cada uno pone lo que es y crece en la diversidad.

Mi papel en este caso, como maestra (pero sería igual como amiga, compañera o madre), no es controlar, sino *servir y responder*. Sólo en una relación libre donde no hay juicio y, por tanto, no existe miedo, donde uno siente que es él mismo, diferente de todos los demás, y es aceptado incondicionalmente, se puede crecer fuerte y seguro, sin necesidad de compararse con otros para afirmarse. ■

*M^a Vega Martín Prado es profesora de Educación Infantil y conductora de talleres de educación creadora.

Notas

1. Se puede encontrar información sobre el trabajo de Arno Stern en el libro escrito por él y titulado *Les enfants de Closlieu* (Paris: Hommes & Groupes Éditeurs, 1994), y en el artículo de José Miguel Castro, «Introducción a la semiología de la expresión», publicado en los números de abril y mayo de 1997 de la revista *Comunidad Educativa*.