

in-
fan-
160 cia

Educación de
0 a 6 años

Noviembre
Diciembre / 2016

módulo de revistas



Infància
Infancia
Infància a Europa
Infancia en Europa
Perspectiva Escolar
(en proceso)

Gratuito
Infancia latinoamericana
(castellano & portugués)

Consulta
y descarga
artículos
y revistas
mediante
créditos

Consulta
de contenidos
clasificados
por temas,
secciones
y autores



www.rosasensat.org

La escuela que queremos

En la escuela la tarea de educar ha de contar con una comunidad educativa donde todas las personas y sus diferentes agentes sean parte unida del tejido educativo. Es evidente que las circunstancias sociales y laborales hacen que la atención a la infancia en el siglo XXI sea compleja, pero quedarnos en las dificultades no es la mejor manera de cuidar y nutrir las relaciones humanas donde se ha de iniciar el trabajo para lograr la escuela que deseamos.

No obstante, en el afán por lograr y generalizar este reto, comprendemos que solo permitir la presencia de las familias en la escuela no es suficiente para convivir y ofrecer una escuela democrática. Cuando hablamos de su presencia en lo educativo hacemos referencia a disponer de todas las oportunidades para opinar, participar, compartir, etc.

Hay mucho terreno por conquistar si entre todas arrimamos el hombro para alcanzar la escuela que deseamos. Así que, para llenarnos del imprescindible entusiasmo y mantener la constancia, necesitamos nutrirnos de relaciones sanas a partir del diálogo, de las divergencias propias de la convivencia, del absoluto respeto que permita la expresión y el encuentro de toda esa diversidad en la escuela.

Para que paso a paso logremos el cambio, nuestra labor no es solo responsable de la atención y la información de los niños y las niñas a sus respectivas familias. Desterremos definitivamente la unidireccionalidad entre educadores y familias si queremos una educación saludable. Habilemos espacios de participación para educadores, familias y toda la comunidad, donde la VOZ del colectivo tenga cabida para

el intercambio de perspectivas, para la toma de decisiones, es decir, para hacer de las escuelas espacios de democracia participativos e inclusivos. No hay duda de la potencia de la escuela en ese marco.

Para todo ello, el espacio de desarrollo de las escuelas no está dirigido solo a la infancia, sino que puede y debe ser un lugar permeable de relaciones para la regeneración de nuestra profesión y de la función educativa de las escuelas.

Para terminar, en este número de la revista INFANCIA queremos animaros a seguir trabajando en esta permanente lucha para lograr urgentemente la escuela necesaria en este tiempo tan convulso y lleno de incertidumbre. Seguro que logramos sumar para revertir la situación social y educativa con la que niños, niñas, familias, educadores y vecinos convivimos cada día.

Página abierta	La maestra caracol	Juan Serrano	2
Educar de 0 a 6 años	Entrevista a Lorenzo Tarducci, de la Asociación Italiana para el Aprendizaje Musical	Carmen García Velasco	3
Escuela 0-3	El niño, protagonista de su aprendizaje	Carne Cols y Marta Martínez	7
	Miradas que hablan, cuerpos que expresan	Núria Ferrando	11
Qué vemos, cómo lo contamos	Dejémoslos hacer	Eva Sargatal	15
	En familia	Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	16
Escuela 3-6	Educación infantil y universidad, un proyecto compartido	Matilde Peinado, Blanca Aguilar, M.ª del Carmen Laínez, M.ª Gracia Moya	19
	¿Qué hay dentro de los imanes?	Marta Guzman y Carles Navau	29
Infancia y salud	La autonomía en el plato	Julita Wojciechowska	39
Érase una vez	Por qué las liebres son blancas	Elisabet Abeyà	43
Libros al alcance de los niños	sumario		45
Mediateca			46

La maestra caracol

Juan Serrano



Yo no sé qué le recomía a Alejandro Dumas cuando dijo que *el placer de los dioses es la venganza*. Es cierto que el poder es vengativo y no admite que nadie se monte en su chepa, que nadie le moje la oreja. No quiere perder el poderoso las mansiones de cristal de su olimpo discente, quebradizo y prepotente. Pero en esta mañana yo me acuerdo del dramaturgo francés para decir lo contrario: el poder de los dioses es la bondad, la magia de la escritura.

Y hablando de dioses veo a una niña repantigada en el suelo. Se ha olvidado del colegio, de su madre y la muñeca. Tendida boca abajo sobre la hierba del jardín, contempla la niña el garabato de plata de un caracol azulado. La

niña lleva apostada frente al molusco escribano un buen rato, toda una eternidad. ¡Que a su edad los ojos no tienen horas, ni prisas la imaginación creadora!

El rastro que el caracol dibuja en el suelo es para la pequeña la cosa misma que el chupalanderero pinta. Un simple trazo: el papá. Una raya: la mamá. El redondel es un sol.

Con cara seria como el rayo, la tutora busca a la niña perdida por todos los rincones del colegio. Y la letra que ahora escribe el caracol azulado es la maestra, grafía presente y resurgida sobre la hierba fresca. No sabe la señorita que el caracol le está enseñando a la niña la escritura de los dioses, las huellas de su andadura. ■

Entrevista a **Lorenzo Tarducci** de la Asociación Italiana para el Aprendizaje Musical

Carmen García

Velasco: *Lorenzo, ¿nos podrías comentar cuáles son las principales contribuciones de Edwin E. Gordon a la teoría sobre el aprendizaje de la música?*

Lorenzo Tarducci: Podemos definir la MLT (*Music Learning Theory*) de Edwin E. Gordon como una teoría y una práctica del aprendizaje musical, ya que desarrolla un modelo teórico sobre la manera de aprender la música y de él se desprende una práctica educativa concreta. La principal contribución de Gordon es, sin duda, haber realizado un paralelismo entre el aprendizaje del lenguaje musical y el aprendizaje del lenguaje verbal, estableciendo similitudes, diferencias y peculiaridades entre ellos. En síntesis, podemos decir que la música se aprende a través de dinámicas muy similares a las usadas para el lenguaje hablado: los niños y las niñas comienzan escuchando e imitando sonidos del ambiente y, a medida que crece su vocabulario escuchado y cantado, desarrollan la capacidad para procesar contenido cada vez más complejo de forma autónoma.

Desde la Asociación Italiana para el Aprendizaje Musical (AIGAM), Lorenzo Tarducci sigue las investigaciones y orientaciones aportadas por Edwin E. Gordon. En los últimos años ha visitado Granada, invitado por la asociación Música en Pañales, para formar a educadores y estudiantes de educación infantil, y para dar conciertos para bebés. Aprovechamos su reciente visita para entrevistarlo.

Carmen García Velasco

C. G. V.: *Uno de los términos más utilizados por vosotros es audiation. ¿En qué consiste?*

L. T.: *Audiation* es un término introducido por el profesor Gordon para definir «la capacidad de entender internamente la música, incluso cuando no está presente físicamente». Si en el lenguaje hablamos de pensamiento, en la música utilizaremos el término *audiation*. Con una simple ecuación podemos decir que la *audiation* es a la música lo que el pensamiento es al lenguaje verbal. Es la capacidad que nos permite no solo dar sentido a los sonidos que oímos, organizarlos de acuerdo a nuestro sistema de reglas sintácticas y reproducirlos de forma precisa, sino también la capacidad de imaginar musicalmente y de predecir lo que vamos a escuchar, así como de utilizar el lenguaje musical de una manera creativa y personal. Cuando escuchamos a alguien hablar o cuando estamos leyendo un libro, nuestro pensamiento va por delante en la comprensión del texto, y nos permite organizar el contenido específico –palabras, frases, etc.– dentro de un contexto con sentido lógico y sintáctico. Del mismo modo, cuando escuchamos, realizamos o improvisamos música, la *audiation* nos permite seguir el «discurso musical», percibirlo y organizar los sonidos individuales y el contenido sintáctico de la música, y ser capaces de predecir musicalmente lo que ocurrirá a continuación.

C. G. V.: *¿Por qué es importante pensar en la música para niños y niñas pequeños?*

L. T.: Una vez más nos puede ayudar la comparación con el aprendizaje del idioma. Pensemos en la manera de aprender nuestra lengua materna, o nuestras lenguas maternas: empezamos a escuchar e imitamos cada vez con mayor precisión, hasta que tenemos la capacidad de utilizar el lenguaje de forma autónoma y creativa. Solo más tarde aprendemos a leer y escribir en un idioma que ya sabemos hablar. Del mismo modo, debemos aprender a leer y a escribir música solo después de entenderla interiormente, y después de cantar entonando y con buena precisión rítmica. Para obtener los mejores resultados, sería conveniente comenzar este camino desde el nacimiento, al igual que sucede con el lenguaje hablado. De hecho, durante el período prenatal la persona tiene ya su primera y fundamental oportunidad de aprendizaje.

C. G. V.: *Con vuestra práctica se constata el valor de acercar la música a edades tempranas siempre y cuando se cumplan algunas condiciones. ¿Podrías explicarnos cuáles son estas condiciones indispensables?*

L. T.: Para optimizar el aprendizaje a una edad temprana es vital tener una relación afectiva significativa con los niños y las niñas, y la actitud del educador debe ser la de guía y no tanto la de maestro o artista. El guía muestra la forma más sencilla de seguir y proporciona ejemplos de cómo seguir; el niño, siguiendo el modelo proporcionado por el adulto, aprende de forma autónoma. El profesor Gordon presta la máxima atención a este aspecto educativo y sugiere poner en marcha lo que denomina la *guía informal*, que es un conjunto de prácticas educativas basadas en la oferta de actividades de juego educativo musical que tienen a la música en el centro mismo del juego: el canto sin palabras, con sílabas neutras; el uso del cuerpo y el movimiento libre como una herramienta más de la relación; la elección de canciones cortas, pero con sintáctica musical compleja y diversa, ya que los niños y niñas tienen la necesidad de esta complejidad y de acercarse a las diferencias. La presentación de la música de esta manera invita al niño a interactuar musicalmente con los adultos, que pueden recoger el «balbuceo musical» y dar respuestas más o menos precisas para crear un diálogo musical orientado a mejorar la precisión rítmica y la entonación.

C. G. V.: *Además del trabajo que realizáis los músicos cuando intervenís*

con bebés y niños y niñas pequeños, ¿las educadoras y educadores infantiles pueden hacer alguna práctica que respete los principios metodológicos de la MLT?

L. T.: Los educadores y los adultos en general que no poseen competencia técnica en música pueden contribuir en gran medida al desarrollo de la *audiation* de los niños y niñas. Cualquier adulto puede mostrar un buen modelo de cómo escuchar música, un modelo de oyentes inteligentes, auténticos y creativos. La música es para todos nosotros una parte esencial de la vida cotidiana, y sería muy útil educar a los niños y las niñas desde pequeños a escuchar la música como una experiencia importante, íntima, que eleva, que puede enriquecer su personalidad y su patrimonio expresivo, y no solo como un momento de entretenimiento.

C. G. V.: *¿Qué sugerencias les darías a los adultos que se relacionan con los niños y las niñas pequeños sobre el acercamiento a la música?*

L. T.: Gordon insiste en la importancia de cantar y, sobre todo, en la canción sin palabras, en los primeros años de vida musical de un niño. La voz es el único instrumento musical que todos poseemos naturalmente, junto con el cuerpo. También el cuerpo naturalmente produce sonido y ritmo (basta pensar en los latidos del corazón o en el sonido y el ritmo de la respiración). La voz es claramente el instrumento «más tocado» en el mundo y el más accesible a todos; la voz nos conecta de manera directa y efectiva con el niño o la niña, y con su musicalidad, ya que es la única con la que se puede interactuar directamente, y ello le permite aprender más rápido. Sería conveniente cantar mucho a los niños y las niñas, y si estamos inhibidos por cantar porque nos consideramos demasiado «fuera de tono» o anti-música (!), podemos elegir cosas fáciles para cantar, a nuestro alcance, y escuchar música en vivo o grabada junto a los niños y las niñas.

C. G. V.: *¿Qué opinas de la práctica en muchas escuelas de poner música denominada «infantil» como música de fondo? ¿Qué crees que se debe ofrecer a los niños y las niñas, música infantil o música adulta?*

L. T.: Hay música y música, y hay un momento para cada una. A menudo en las escuelas se enciende el estéreo y se pone música para tapar los ruidos de fondo. ¡Esta no es exactamente una actividad de educación musical!





Elegir la música adaptada al momento más oportuno no es cosa fácil, pero es indispensable para que los niños y niñas puedan tener experiencias educativas de escucha. Las llamadas «cancioncillas para niños» son sencillas en su sintaxis musical porque la mayoría de las veces no hay un texto muy elaborado y la música acompaña un cuento, una historia, pero esto no debe ser demonizado. La mayor parte de las canciones del repertorio infantil usadas en las escuelas tienen una función ritual precisa: acoger a los niños y niñas, prepararlos para las actividades, enseñar muchas cosas nuevas, hacerlos sentir parte de un grupo, reafirmar las

reglas de socialización de su propio grupo. Sin embargo, hay otra música que podemos elegir y que puede ser escuchada sin otro fin, que interesa también a los niños y las niñas, los divierte, los relaja y puede considerarse más educativa: es toda la música. Es la música que nos interesa a los adultos, a la que tenemos un apego especial, o una música nueva que vamos a buscar justamente para enriquecer el vocabulario de escucha de nuestros niños y niñas.

Ciertamente, las condiciones en que escuchamos música son fundamentales: hay que dedicar tiempo y un espacio diferente para escuchar música. En los cursos de formación para maestros de infantil y primaria organizados por nuestra asociación, tratamos de aportar nuestra experiencia en cómo guiar a los niños a aprender la música y a que los propios educadores participen de la magia de escuchar música con los niños y las niñas: un fenómeno complejo, maravilloso e importante para su crecimiento, que conviene fomentar, estimular y respetar en su singularidad.

C. G. V.: *¿Qué tipo de paisaje sonoro consideras adecuado para un centro de educación infantil?*

L. T.: La principal característica de la música ofrecida a los niños y las niñas es que debe ser,

por encima de todo, variada, rica y compleja. Debemos escuchar mucha música y muy diferente en estilo, instrumentos y país de origen. No hay que elegir la música *bambinizata* –infantilizada–, simplificada, sino, por el contrario, música compleja, pero para escuchar en un espacio cómodo, tranquilo, y respetando el tiempo de atención del niño, que es muy breve pero intenso; por encima de todo, debemos estar dispuestos a compartir con los niños y las niñas la fascinación de oír música guiándolos en una experiencia única y ¡repetible cada día!

Carmen García Velasco, Consejo de Redacción de *Infancia* en Andalucía.

El niño, protagonista de su aprendizaje

Carme Cols y Marta Martínez

Recordemos dos de las muchas aportaciones de Loris Malaguzzi: «El arte de investigar está ya en las manos de los niños y niñas» y «El espacio es el tercer educador». La primera nos recuerda que los niños y niñas son los protagonistas del propio aprendizaje, si se les deja, es decir, si hay interés y oportunidad. La segunda, muy relacionada con la primera, nos recuerda que el espacio, su organización y los materiales que en él se encuentran tienen un papel fundamental en la medida en que facilitan o dificultan una determinada actividad. Así, el arte de investigar crece gracias al ambiente educativo que, conscientemente, se ofrece a los niños y las niñas.

¿Cómo aprende un niño? Ellos mismos nos ponen sobre la pista. Solo hay que observar lo que hacen, por qué cosas muestran curiosidad, y dejar que sean ellos y ellas quienes «diseñen» sus caminos de descubrimientos. En cada evolución, y en las situaciones más cercanas, nos muestran qué quieren averiguar y cómo. Si los dejamos indagar sobre lo que les interesa, bus-





carán las maneras de hacerlo. Es la exploración que deja tiempo para preguntarse qué es esto, qué puedo hacer, qué pasa si... En los más pequeños, este papel activo en un proceso experimental se da en muchas situaciones de vida cotidiana. Son muchas las maneras en las que nos hablan, nos comunican qué quieren averiguar.

Hay que pensar y estructurar espacios, interiores y exteriores, que faciliten el juego y la búsqueda en pequeños grupos, y que puedan concentrarse sin interferencias sonoras, hacer sus movimientos... Hay que crear espacios estables que den seguridad y estabilidad, equipados con materiales variados y ricos donde el niño o la niña pueda ser protagonista de sus descubrimientos... El adulto, con su presencia, tiene que transmitir confianza, tiene que ser capaz de que la propia mirada conecte y empatee con las intenciones y los retos que se marca cada niño.



EBM Belluguet de Palafrugell



Los espacios deben permitir la regularidad y diversidad de experiencias, ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de repetir, si lo desean, experiencias y actividades concretas que los ayuden a descubrir y hacerse nuevas preguntas.

Como decía Loris Malaguzzi, «Los niños están en constante búsqueda, son competentes y experimentadores: el espacio tiene que ser, pues, acogedor, rico en propuestas, estímulos y retos. Los lugares y los espacios han de estar pensados y organizados para permitir que todas las inteligencias se impliquen, activando conexiones entre la experiencia y el pensamiento».

Corresponde al adulto observar y estar a la escucha para decidir cómo y cuándo intervenir, saber encontrar la pregunta oportuna en el momento oportuno. Una pregunta que a veces se hace indirectamente, solo con una mirada, con un gesto, o bien ofreciendo unos materiales y no otros. O quizá directamente verbalizando o documentando la interpretación de lo que ha hecho. Las descripciones y preguntas abiertas dejan que los niños y las niñas actúen, tomen la iniciativa, investiguen, piensen, hablen de lo que están haciendo. Es la intervención de un adulto que sabe esperar, que no da soluciones anticipadas, sino que crea oportunidades mediante el espacio y los materiales para que el niño pueda encontrarlos y de nuevo interesarse por la búsqueda.

En la vida cotidiana, en aquellas actividades aparentemente más simples, podemos encontrar los procesos más largos y complejos, en que los niños y las niñas pueden implicarse y ser verdaderos protagonistas de sus aprendiza-



EBM Xiquets i Xiquetes de Valls

jes. Descubren, relacionan, conocen y, por lo tanto, quieren, respetan lo que los rodea porque han tenido tiempo, un tiempo tranquilo pero continuado, recurrente, progresivo, con resultados reales, útiles, agradables, compartidos con los demás y llenos de significados personales y colectivos. ■

Carme Cols y Marta Martínez, maestras
 Más información: elsafareig.org/creatividad/observar/reflexion/criterios.htm



Miradas que hablan, cuerpos que expresan

Núria Ferrando Arrufat

Qué diferente puede resultar la vida de un bebé durante sus primeros dos años según cuál sea la visión del adulto sobre el desarrollo de su motricidad. Qué distintas las miradas que podemos ver en su rostro según si se le permite el movimiento libre y espontáneo o si se le priva de ello.

La idea más extendida es creer imprescindible la participación del adulto para que el niño o niña consiga mantener una determinada postura o lograr un movimiento, como podría ser estar sentado o caminar. Pero se sabe también, y se ha comprobado, que existe una capacidad innata en los bebés que les permite conseguir por sí mismos desarrollar una motricidad rica y de calidad. De manera que ya no se trata de que se mantengan en una postura, sino de que sepan llegar y salir de ella. De la misma forma, se desplazan en el momento en el que son capaces de hacerlo. Rastrean, gatean y caminan, entre otros.



Qué pena encontrarnos con pequeños que pasan la mayor parte del tiempo que están despiertos en hamacas o en el cochecito de paseo, ¡cuando lo natural del niño es manifestar la vida con el movimiento! Ya nos lo muestran cuando los dejamos cómodamente en el centro de la cuna y nos los encontramos en el extremo. ¡Se han movido sin nuestra ayuda ni enseñanza!

En general, se desconoce que el bebé es capaz de emprender la tarea de mover su cuerpo de forma autónoma y que irá encontrando, por sí solo, la manera de ir hacia la posición tumbado de lado, después boca abajo, y así sucesivamente con el resto de posturas y desplazamientos. Pero lo más frecuente es avanzarse

al desarrollo natural y colocarlo unos minutos boca abajo, saltándose la postura de lado, de manera que se lo bloquea en una posición de la que no sabe salir y en la que está incómodo, ya que se limitan mucho los movimientos de todo su cuerpo. También se suele sentar al niño o la niña, o hacerlo caminar, sin esperar a que lo logre por sí mismo.

El cuerpo activo y distendido, y la cara serena y alegre son características del bebé al que se le permite tomarse las semanas que necesite para lograr pasar de etapa, cambiar de postura

o emprender un desplazamiento. Por el contrario, en los cuerpos de los bebés que están atados o a los que se los fuerza a adoptar posturas saltándose etapas vemos tensión e incomodidad.

¡Qué maravillosa es la sensación de ver los cuerpos ágiles de los niños y las niñas a los que les permitimos seguir su propio ritmo! Así pueden mantener su flexibilidad innata y a la vez ir adquiriendo progresivamente mayor tono muscular. Sus movimientos son fluidos y parecen una danza bella y dulce, porque el bebé va y viene desde una posición cómoda hasta su nuevo aprendizaje, avanzando gradualmente según sus propias capacidades, y dependiendo exclusivamente de sus sen-



saciones. Ellas le indican hasta dónde es capaz de llegar de una manera segura, sin riesgos excesivos para su equilibrio, y lo puede lograr sin ayuda directa del adulto. Esto significa que el adulto está presente y acompaña al niño indirectamente, preparándole un entorno seguro y adaptado al nivel de progreso que va alcanzando. Sin embargo, forzar una postura o movimiento no trae más que pequeñas tensiones y situaciones de inmovilidad de algunas partes del cuerpo.

Cuando el bebé consigue un nuevo logro, su cara de satisfacción es impresionante. Aquello que, voluntaria o involuntariamente, consigue después de un tiempo de empeño aparece en su expresión como un gran sentimiento de competencia y eficacia.

Pero, por encima de todo, como dice Rosa Vidiella,¹ la expresión que debe servirnos de



valoración sobre cómo está viviendo su desarrollo motriz el niño pequeño es su sonrisa. La alegría en el cuerpo y el rostro de los pequeños es la característica que no falta en aquellos que disfrutan de poder manejar su cuerpo a sus anchas, con calma, interés y perseverancia. Así, acompañamos a niños y niñas felices, capaces y libres. ■

Nota:

1. Rosa Vidiella, pedagoga especializada: *La formación de educadores de la escuela infantil*, Barcelona: IMEB, 2016.

Núria Ferrando Arrufat,
fisioterapeuta pediátrica y psicomotricista

Dejémoslos **hacer**

Eva Sargatal

La escuela infantil está llena de pequeños momentos que parten de la espontaneidad y la iniciativa de cada niño. Solo hay que saber dar importancia a estas situaciones de vida cotidiana para descubrir el talante de cada niño.

Arlet y Naia hacen una parada en su juego, pero todo continúa de manera autónoma, todo fluye... Un niño que hace y que disfruta con lo que hace. Un niño que tiene tiempo para poderlo hacer. Un niño a quien se ayuda si lo necesita o si lo pide. Un niño que puede ayudar, que creemos que tiene la suficiente fuerza para ayudar al otro.

Niños que se relacionan,
que se ayudan,
que se escuchan,
que se respetan,
que se esperan,
que se observan,

que se entienden con la mirada,
que hablan,
niños que se hacen amigos.

Los ratos en el jardín son momentos de calma en que las relaciones entre los niños fluyen de manera espectacular.

¿Y la maestra? Un adulto que está, que pone los cinco sentidos en todos estos momentos de vida cotidiana, que los escucha, los acompaña, los observa, los fotografía, los documenta, los muestra, los explica...

Dar visibilidad a situaciones tan «pequeñas», pero tan extraordinarias como esta, hace que las familias puedan ver «por un agujerito» qué hacen sus hijos e hijas en la escuela. ■

Eva Sargatal, maestra
de la E. B. Petits Pescallunes
de Sant Feliu de Pallerols



En familia



Xarxa Territorial d'Educació
Infantil a Catalunya

Repensar la educació es sinónimo de observación, de reflexión, de diálogo, de escucha y de responsabilidad. La documentación nos permite aprender a mirar los procesos de los niños y niñas para hacerlos visibles y darles el lugar que les corresponde. Durante este año veremos pequeñas muestras de lo que las maestras recogen en su día a día, las pequeñas reflexiones sobre el hacer de los niños y niñas, sobre la actitud de los adultos y sobre cómo se organizan los grupos, los espacios, etc., de forma que desde aquí puedan abrirse ventanas de reflexión compartida. Documentar supone también asumir el compromiso de nuestro trabajo desde el respeto en la observación de los niños y las niñas, así como en el compartir con el resto del equipo para transformarnos y transformar la educación.

Hay maestros que piensan que la relación con las familias es una cuestión formal: tener algunos representantes en el Consejo Escolar para ser informados, quizá tener un AMPA y cumplir con las típicas reuniones establecidas.

En cambio, en esta escuela del aprendizaje las familias son fundamentales tanto en la toma de decisiones como en la relación diaria, o en la participación en actividades concretas en las que tienen más conocimientos o habilidades.

Es la escuela del proyecto compartido entre todos, niños, familias y maestros. Las imágenes nos muestran tres situaciones de esta forma de hacer escuela.

La excursión con una madre aficionada a las plantas permite conocer a fondo las matas de plantas aromáticas: su mundo, su olor, sus hojas y flores, y sobre todo permite





que los niños y las niñas formulen preguntas y reciban respuestas de una experta, muchas veces a través de cuentos.

Periódicamente, Bernat, que es artista plástico, regala propuestas cargadas de intención y sensibilidad creativa que enriquecen las experiencias de los niños y de los maestros.

Un concierto, ¿qué concierto! Eduard todas las semanas organiza un concierto cercano, amable, en el que los niños y las niñas pueden tocar y preguntar todo lo que los diferentes sonidos y melodías les sugieren. ■

Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya



Educación infantil y universidad, un proyecto compartido

Consideramos que tanto las escuelas como las universidades deben ser lugares abiertos, dinámicos y en permanente formación, inicial y continua, lugares para el debate, la autocrítica y la reflexión compartida. Este convencimiento ha sido uno de los principales argumentos para crear un grupo de trabajo interdisciplinar de docentes formado por tres maestras, Blanca Aguilar y M.^a Carmen Laínez, del CEIP María Zambrano, y Gracia Moya, del CEIP Gloria Fuertes, ambos en la ciudad de Jaén, y Matilde Peinado, profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén.

Presentamos en este artículo una síntesis de un proyecto llevado a cabo por el alumnado del Grado de Educación Infantil y los niños y niñas de dos centros de educación infantil y primaria de la ciudad de Jaén, cuyo objetivo general se fundamenta en la necesidad de crear un espacio compartido de colaboración, información y aprendizaje entre la formación teórica universitaria y la realidad diaria de las clases. Para ello se realizó una programación en la que las docentes de los dos ámbitos construyen situaciones didácticas de intercambio bidireccional y que finaliza con una actividad desarrollada en Itálica donde ambos «mundos» se encuentran para realizar una actividad conjunta: vivir la cultura romana en dicha ciudad.

dología, los proyectos de aula, que en su hacer vincula los objetos de la pedagogía activa (los niños y las niñas son los responsables de su propio aprendizaje, aprenden haciendo y utilizan dicho aprendizaje en su vida práctica), el cambio conceptual (el conocimiento es estructurante, porque el sujeto se apropia de él

**Matilde Peinado, Blanca Aguilar,
M.^a del Carmen Laínez, M.^a Gracia Moya**

en la interacción sujeto-objeto) y la autonomía (los temas son elegidos por ellos, dotándolos de sentido, significado y relación con su vida; el maestro genera conflictos cognitivos planteando una situación problema que los niños y las niñas deben resolver, afrontar y conquistar, preparándolos para que puedan abordar la investigación de forma autónoma en un futuro).

En los proyectos de trabajo, siguiendo a Medina y Vallejo (2014:12), los niños y las niñas son el sujeto que aprende, que es protagonista de su acción, y los maestros son el sujeto que enseña, comprometido con la tarea de ayudar a crecer a otros de modo integral y equilibrado, a la vez que crecen y evolucionan ellos mismos; la escuela es concebida como un espacio abierto, socialmente mediado (no solo porque los contenidos han sido elaborados socialmente, sino porque también han sido construidos en interacción con otros), de todos y para todos (niños y niñas, maestros, padres,

mundo académico...), que invita a explorar nuevas proyecciones, a compartir y reelaborar la cultura: «asumir un compromiso que afecte no solo lo disciplinar y técnico, sino también lo personal, lo colaborativo y lo social, una verdadera investigación-acción» (Medina, 2013).

En el tercer curso del segundo ciclo de educación infantil, el curso seleccionado para nuestra experiencia, han naturalizado de forma cuasi mecánica unas rutinas espaciales y temporales que les facilitan en primera instancia su propio horizonte histórico: se sientan en la Asamblea a primera hora de la mañana, allí hablan sobre el tiempo que hace, la sucesión de las estaciones y sus signos visibles (crecer o florecer) o sobre los compañeros y compañeras que no están ese día, ayer-hoy-mañana, pasado-presente-futuro y la evolución que los seres vivos experimentan en ese transcurso; así, culmina en este curso un bagaje en el área de conocimiento del entorno que los hace más autónomos, activos y participativos en el aprendizaje por descubrimiento, situando ahora a la persona, como ser vivo, en el centro de su aprendizaje, como paso previo para entender al hombre en sociedad y sus manifestaciones culturales.

En este marco, la historia se aborda desde los grupos de infantil como una herramienta para aprender a aprender, como un escenario idóneo de conocimiento, recreación y participación en la cultura de la que formamos parte, como una posibilidad de «viajar en el tiempo» en sentido figurado, viaje en el que se produce una inmersión en la cultura sobre la que se investiga y a propósito de la cual se nos plan-

tea un reto que debemos resolver desde el conocimiento y la cooperación, poniendo al servicio de los otros todo lo que somos, sabemos y queremos.

Desarrollo del proyecto

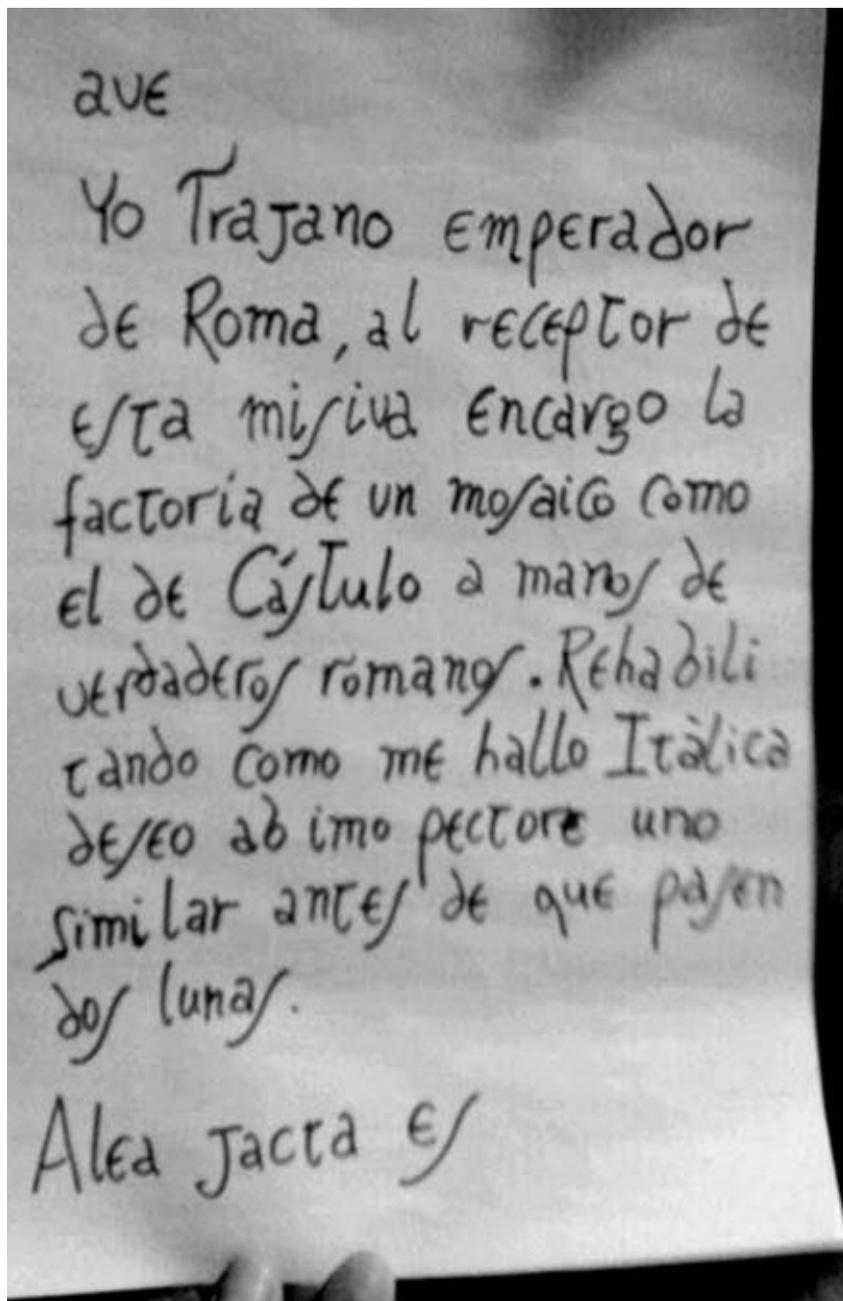
«Blanca, Mamen y Gracia nos visitaron un buen día en la Universidad para explicarnos cómo trabajan ellas con los niños y las niñas, y en qué consistía el proyecto que estaban llevando a cabo sobre los *romanos*. Nos contaron lo que necesitaban de nosotras, nos abrieron las puertas de sus clases y con ello la creatividad, la imaginación y sobre todo la ilusión. Su visita hizo que todas y todos nos involucráramos mucho más con este proyecto.»¹

Nuestras alumnas relatan lo que sucedió el 18 de septiembre de 2013, cuando las tres maestras de infantil entraron en una abarrotada aula de tercero del Grado de Educación Infantil, donde las esperaban ochenta y cuatro futuros maestros y maestras. Pero la aventura se había iniciado unos meses antes, en las sesiones de trabajo realizadas entre la docente universitaria y las maestras, donde trabajamos inicialmente la concreción curricular, infantil y universitaria tanto del proyecto «Los romanos» como de la experiencia de encuentro entre los pequeños y pequeñas y el futuro profesorado de Educación Infantil, un encuentro que se estructuraría en dos fases: virtual y presencial.

En la primera fase, virtual, las docentes sirven como puente de conexión entre escuela y universidad, informando semanalmente de lo acontecido en el grupo (fotos, presentaciones, relatos, cartas escritas a los padres, información

traída de casa, videos y documentales y, sobre todo, proceso de aprendizaje durante la Asamblea, el trabajo por rincones, etc.). Este intercambio semanal nos parecía fundamental para que los discentes constataran en la práctica cómo los proyectos de trabajo son una propuesta en permanente cambio, una aventura diaria guiada por los propios niños y niñas en su proceso de aprendizaje, donde la creatividad y diversidad nos iba a llevar, como de hecho sucedió, por caminos diversos fruto del trabajo individual y en grupo de personas con una realidad intelectual, cultural y social diversa, aunque todos alcanzaron, como se demostró en la realización de los talleres, los objetivos, contenidos y competencias planteados en dicho proyecto.

Los niños y niñas de infantil inician su proyecto a partir de una situación-problema que deben resolver. Todo comienza cuando una ceramista, Dioni, a la que conocen de un proyecto anterior, muy angustiada, les pide ayuda, pues ha recibido la siguiente carta:



Carta del emperador Trajano

Ella les explica que no sabe nada de mosaicos, tampoco dónde está Cástulo, y hay palabras de la carta que no entiende. Así comienza el problema que los llevará a descubrir en Cástulo el hallazgo arqueológico reciente de un mosaico en el que las maestras de infantil vislumbramos desde el principio su riqueza matemática. Tras una lectura más minuciosa de la carta del emperador Trajano surgieron muchas ideas que resolver:

1. ¿Qué son «dos lunas»?

«Dos días; cuando pasen dos noches, lo ponemos en el calendario y vemos si ha venido Dioni o no.»

2. ¿Qué es un mosaico?

«Le mandamos una carta al emperador», «Nos vamos a ese país, Roma», «Buscamos en Internet».

3. ¿Cómo podemos hacer un mosaico igual al de Cástulo?

«Cortamos un círculo chico en trocitos», «Podemos ir a Cástulo para verlo mejor», «Buscamos piedras pequeñas en el patio», «Pedimos ayuda a nuestro amigo Javier, que es artista».

Sus preguntas nos llevaron a descubrir el patrimonio más cercano como fuente de investigación, y Cástulo era el mejor lugar para estudiar la presencia romana en nuestra tierra. Esta visita nos permitió ver el trabajo de los arqueólogos *in situ*, sentirnos arqueólogos por un día, validar las hipótesis generadas en clase sobre el mosaico que nos pedía Trajano y poder reformularlas de nuevo. Parece que la primera parte del reto empieza a superarse.

4. ¿Cómo ser verdaderos romanos? Cómo visten, qué comen, cómo son sus casas, sus ciudades, su escuela...

Así se fueron impregnando poco a poco de la cultura romana; cada día surgieron nuevas preguntas y retos, entre ellos el de convertirse en verdaderos romanos. En un principio pensaron que solo necesitaban vestirse y peinarse como ellos, pero después descubrieron que necesitaban conocer qué comían, cómo eran sus casas, sus ciudades... Necesitaban ser verdaderos romanos *por fuera y por dentro*. Entonces intervienen sobre la clase como espacio que transforman a partir del conocimiento de la cultura romana que encuentran en muy variadas fuentes de información, desde el arte hasta los textos científicos, novelas, revistas de historia, etc.: un *impluvium* «casero» en el centro de la clase, los desayunos en el suelo sobre cojines, la toga como vestimenta, el rincón de juego simbólico transformado en un *triclinium* con frescos elaborados por los pequeños, un rincón de la clase habilitado para la elaboración del mosaico..., todo nos lleva a una profunda inmersión en la antigua cultura romana.

El proyecto va avanzando, y con él sus investigaciones sobre los números romanos, que un día aparecieron llenando el calendario; sobre su lengua, el latín, que nos invitó a incluir algunas palabras en nuestra forma de comunicarnos; sobre la lucha, su ejército y la complejidad que conlleva construir escudos romanos idénticos con material reciclado para poder vivenciar la formación tortuga; sobre la arqui-

tectura de sus ciudades y la forma de llevar agua a sus casas, el tipo de cultivos y los alimentos favoritos... Así fueron dando respuestas a todas las preguntas que surgían y adquirieron un amplio conocimiento sobre cómo ser verdaderos romanos.

Por su parte, los alumnos y las alumnas universitarios visualizan en las sesiones de prácticas todo lo acontecido en clase y por primera vez, como ellos mismos expresan, son testigos del aprendizaje por descubrimiento, de cómo ellos y ellas son protagonistas de su propio aprendizaje, de la importancia –como defendieron Ausubel y Novak– de aquello que ya saben para que el aprendizaje sea significativo. En definitiva, empiezan a creer que la trayectoria teórica y epistemológica que han trazado hasta el momento tiene sentido, que fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive en las clases; empiezan a creer, en definitiva, que el constructivismo puede hacerse realidad en la escuela, y desde esta certeza fundamentan su trabajo, el diseño de unos talleres que también son dinámicos, que se van concretando y cerrando para adecuarse a la evolución del conocimiento que tiene lugar en la clase de cinco años.

Cuando ellos y ellas se sienten seguros de poderse defender ante el gran Trajano organizan la visita a Itálica, una especie de viaje en el tiempo hacia una ciudad viva que esta vez estará poblada por habitantes de excepción, los universitarios, a quienes se ha encargado la misión de recrear visual, sensorial, experiencial y emocionalmente para los niños y las niñas todo lo aprendido en el proyecto. Para ello se

organizan siete grupos de trabajo, para lo cual el reto más complejo ha sido hacerlos competencialmente aptos para trabajar en grupo y conseguir al tiempo que la totalidad de los talleres sepan ensamblarse y armonizarse en la unicidad, la de una Itálica viva que va a recibir a sus visitantes más ilustres.

¡Nos vamos a Itálica!

Un encuentro universidad-escuela

El alumnado universitario parte para Santiponce (Sevilla) el 3 de noviembre a las 7.30 de la mañana, para preparar todo antes de que lleguen los niños y las niñas, que saldrán a las 8 de Jaén. Vamos vestidos de romanos, entusiasmados pero nerviosos ante un reto que impone ser conscientes del magnífico desarrollo que el proyecto ha tenido en clase y de que los talleres en los que tanto esfuerzo han invertido tienen que erigirse en un espacio educativo integral y globalizado, que aúne conocimiento, participación y diversión.

A nuestra llegada nos recibe el director del conjunto arqueológico, que conoce previamente tanto el proyecto como los talleres a realizar. Por correo nos ha ido informando de los espacios disponibles, además de proporcionarnos un mapa con la disposición de los talleres; concretamos de nuevo la organización *in situ* y el alumnado se dirige a los diferentes espacios asignados.

Cuando llegan los niños y las niñas –finalmente son 56– está todo preparado. Los recibe el grupo de trabajo de acogida y se distribuyen en seis grupos, cada uno de ellos con un guía, además del profesorado y de ocho o nueve

niños y niñas. Les formulan preguntas que demuestren que son verdaderos romanos y les permitan entrar en la ciudad de Itálica, donde viven cada uno de sus rincones en los talleres programados cada media hora con carácter rotatorio.



Como resumen, recogemos exclusivamente la denominación del taller y las actividades llevadas a cabo en cada uno de ellos, si bien somos conscientes de que estamos esbozando apenas unas pinceladas de un trabajo previo enormemente rico y complejo (organización, materiales, realización de recetas alimenticias... *learning by doing*) cuya preparación llevó al alumnado universitario seis semanas de trabajo, además de todo lo acontecido en la realización de los mismos, como puede atisbarse en las fotografías.

1. El laberinto de Teseo: taller de arte

Los niños y niñas son recibidos por la mujer de Minos, que les cuenta la leyenda de Teseo y el minotauro. Posteriormente la escenifican con espadas para entrar en el laberinto llevando el hilo de oro para salir del mismo.

A la salida del laberinto los espera un museo con diferentes ilustraciones de construcciones romanas trabajadas en clase que recrearán con diferentes técnicas artísticas.



El laberinto de Teseo



Auténticos romanos

2. Auténticos romanos

Se inicia la actividad con una asamblea inicial con el tema «¿Qué significa ser un auténtico romano?». A continuación realizan una bulla y un escudo romano, y finalizan con una asamblea final sobre lo acontecido.

3. La palestra

El taller comienza con una representación de lucha grecorromana por parte de las responsables del taller, que inician con este mensaje: «Ave, niños: somos luchadoras grecorromanas olímpicas. Nos estamos preparando para participar en los juegos olímpicos.» Los niños y niñas entrenan y realizan una competición con entrega de medallas.



La palestra



Los juegos

4. Los juegos

Se realizan juegos de mesa (tres en raya, las damas y el molino) y juegos deportivos (odre –rayuela– y *petanque ludum* –juego de la petanca).



El mercado

5. El mercado

A la entrada del taller se realiza una breve introducción didáctica sobre el funcionamiento del mercado romano, los productos que se venden, su conservación y las actividades a realizar en el taller. Posteriormente se entregan a los niños y las niñas unas bolsitas con diez monedas *denarium* para comprar productos; deben seleccionarlos, escribir lo que quieren y calcular el dinero que pueden gastar. Después de realizar la compra pasan al *triclinium* para degustar la comida como verdaderos romanos.

6. La escuela

Taller de lengua: asamblea sobre la leyenda de Rómulo y Remo, el calendario romano y juego «Adivina el nombre de los dioses».

Taller de matemáticas: bingo de los números romanos del I al IX y uso del peso romano con el juego «¿Qué bola pesa más?».

Para dar coherencia y sentido al reto propuesto al inicio del proyecto, la visita de Itálica finalizó con la recepción por parte de Trajano y su séquito en el circo romano, con una exhibición de música y danza propia de la época, y con la entrega del mosaico encargado con el libro con las instrucciones para su elaboración.

Al finalizar, Trajano nos reconoció como verdaderos romanos y otorgó a cada uno de los niños y las niñas participantes en esta importante tarea una corona de laurel y un diploma que lo certificaba.



La escuela

Esbozando algunas conclusiones

Llegamos al final de una aventura donde la imaginación y la creatividad han dado sentido, como no puede ser de otra forma, a un escenario que, siendo lejano, han sentido como cotidiano, real, tangible, un viaje en el tiempo que les ha permitido entender el espacio, la cultura, las costumbres, las personas... En definitiva, una mejor aprehensión de la realidad.

El reto es siempre la investigación: la de los niños y las niñas, como protagonistas de su aprendizaje; la de las y los futuros docentes, que deben asumirla como fundamento de formación permanente; la del profesorado en activo, como herramienta clave para la transformación de las prácticas educativas (Latorre, 2003:7), y, por último, la que debe realizarse en las clases, que están llamadas a ser un laboratorio permanente de experimentación, revisión y autoreflexión en torno a la enseñanza-aprendizaje.

«Creemos que esta manera de trabajar conjuntamente universidad-escuela nos ha enriquecido a ambas partes, ya que, por un lado, nosotras hemos conseguido que la actividad final de la visita a Itálica sea mucho más real, atractiva y cercana para los niños a través de los talleres y la presencia real de «romanos y romanas». Por otro lado, gracias a que estos colegios nos han abierto sus puertas hemos participado en un proyecto, y ahora sí creemos que es posible llevarlo a la práctica.»²

«Sin la implicación de la universidad en este tipo de propuestas no habría sido posible transportarnos en el tiempo y vivir como verdaderos romanos en un lugar tan emblemático como la ciudad de Itálica.»³





Bibliografía

- ALGAS, P.; BALLESTER, J., Y CARBONELL, L.: *Los proyectos de trabajo en el aula: Reflexiones y experiencias prácticas*, Barcelona: Graó, 2010.
- BENGOECHEA GARARÍN, P.: «Aprendizajes constructivistas y no constructivistas: una diferenciación obligada para nuestras aulas», *Aula Abierta*, 87 (2006), pág. 27-54.
- BERESELUCE DÍEZ, R.: «Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil», *Aula Abierta*, 37(2) (2009), pág. 123-130.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, E.: «La escuela infantil y la universidad ¡se tocan! Una experiencia abierta al desarrollo profesional», *Aula de Infantil*, 72 (2013), pág. 17-20.

- LATORRE, A.: *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó, 2003.
- MARTÍNEZ BARCO, M.: «De los centros de interés a los proyectos de trabajo. Procesos de cambio», *Aula de Infantil*, 74 (2014), pág. 14-18.
- MEDINA, A.: «Tejiendo redes: colaboración Universidad-Escuela de Infantil», *Aula de Infantil*, 72 (2013), pág. 10-12.
- MEDINA, A., Y VALLEJO, A.: «Los proyectos de trabajo. Hacer realidad los deseos investigando y creando propuestas», *Aula de Infantil*, 74 (2014), pág. 11-13.
- RECALDE, I.; VIZCARRA, M. T., Y MAKAZAGA, A. M.: «La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa», *Aula Abierta*, 39 (1) (2011), p. 93-104.

Notas

1. Impresiones del grupo de trabajo «Auténticos romanos» de tercer curso del Grado de Educación Infantil.
2. Extracto de las conclusiones elaboradas por el grupo de trabajo «Auténticos romanos».
3. Extracto de las conclusiones elaboradas por las familias implicadas en el proyecto. ■

Matilde Peinado, profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén, Blanca Aguilar y M.^a del Carmen Láinez, maestras del CEIP María Zambrano de Jaén, M.^a Gracia Moya, maestra del CEIP Gloria Fuertes de Jaén

¿Qué hay dentro de los imanes?

A raíz de la visita que recibieron de un grupo de niños y niñas de segundo curso, un grupo de niños y niñas de cinco años de la escuela Font de l'Orpina, de Vacarisses (Barcelona) se preguntaron «¿Qué hay dentro de los imanes?».

«Hola, ¿podrías venir a la escuela a explicar qué hay dentro de un imán a unos niños y niñas de cinco años?» Básicamente, este es el resumen del correo que Marta, de la escuela pública Font de l'Orpina, de Vacarisses, me envió.

La respuesta, naturalmente: «¡Sí, y tanto!»

Pero después analicé más a fondo la pregunta... «niños y niñas de cinco años», «magnetismo»... Muy a menudo, dando clase en la universidad, en los primeros cursos de magnetismo (de la carrera de Física) se comenta que los fundamentos del magnetismo yacen en la teoría cuántica, en el principio de exclusión de Pauli, en los espines de los electrones, etcétera, y se acaba comentando que, de momento, explicaremos unos modelos simplificados, y que más adelante ya volveremos al tema y lo intentaremos entender más a fondo.

ca, del principio de exclusión, de los espines y de los momentos magnéticos orbitales...» Y ¿por qué no? Solo hay que simplificar algo más el modelo inicial. Y además, tenía una ventaja: la curiosidad extrema de los niños y niñas, sus ganas inagotables de aprender, una capacidad increíble de entender las cosas nuevas, de dejarse enseñar, de dejarse sorprender, de maravillarse por el mundo que los rodea, y la carencia total de sentimiento de amenaza por lo que no entienden.

La experiencia de enseñar es fascinante, en todos los sentidos. Y enseñar ciencia puede ser muy alentador. El mundo que nos rodea es fantástico... un paseo por el bosque, una ruta por la ciudad, un paseo en bicicleta, unos imanes enganchados en la nevera. Cualquier cosa nos puede

«Caramba, a estos niños y niñas no les puedo hablar de átomos, de teoría cuántica,

Marta Guzman y Carles Navau

servir para preguntarnos cosas, para descubrir cosas. La curiosidad innata de estos niños y niñas no debe cortarse con un «ya lo entenderás», un «más adelante» o, todavía peor, un «¡uf! esto es muy difícil, no hace falta que lo entiendas». Al contrario, hay que intentar responder siempre, simplificando el modelo si es necesario, pero alimentando las ganas de continuar aprendiendo. Y un «no lo sé», acompañado de un «¡investiguémoslo!», es una grandísima respuesta.

Experiencias como la que me trajo a la escuela Font de l'Orpina son, creo, una excelente manera de fomentar el proceso de aprendizaje (científico en particular, pero se aplicaría a cualquier rama de conocimiento). Deseo que los niños y niñas aprendieran algo aquella tarde. Por mi parte, yo aprendí muchísimo: preguntas claras, crudas, sin ningún prejuicio... son las preguntas que más nos hacen pensar, las que más nos motivan para continuar buscando, para continuar investigando.



Newton dijo que se sentía como un niño en una playa descubriendo de vez en cuando una piedra más bonita que las demás, mientras el océano permanecía delante, inexplorado. Pues manos a la obra, hagamos que el jardín de la escuela sea nuestro océano, ¡busquemos piedras... de las bonitas! Y después preguntémonos: ¿por qué esta piedra es diferente del resto?

Carles Navau, profesor del Departamento de Física de la Universitat Autònoma de Barcelona



Preguntar para entender, y entender para seguir preguntando

En el grupo de cinco años, a veces recibimos la visita de otros niños y niñas de otros grupos. A veces vienen a pedirnos algún material que necesitan. Pero otras veces, y aunque ellos no lo sepan, nos vienen a hacer un regalo.

Una mañana cuatro niños del grupo de segundo de primaria llamaron a la puerta. Querían enseñarnos un mural que habían hecho, relacionado con su último trabajo sobre



la Tierra. Muy formalmente, nos hablaron de los movimientos giratorios de la Tierra y de su núcleo, que funciona como un imán. Justamente nosotros llevábamos unos días hablando de la Tierra, y más concretamente de los volcanes, puesto que habíamos leído en el periódico que en la isla del Hierro había movimientos sísmicos y erupciones volcánicas.

Esta visita se convirtió, sin proponérselo, en un generador de dudas para los niños y las niñas. Pasados unos días retomamos el tema

recordando lo que nos habían explicado los compañeros de segundo.

Maestra: *¿Recordáis cuando vinieron unos niños y niñas de segundo?*

—Sí, nos decían que nosotros damos vueltas porque la Tierra gira y gira.

—*¿Y sabéis por qué gira, la Tierra?*

—Porque si no siempre sería de día.

—Porque su núcleo es como un imán.

En la clase tenemos un globo terráqueo. Lo usamos muy a menudo, como un instrumento

más de búsqueda y de conocimiento. Observándolo, intentamos entender lo que nos habían explicado hacía unos días sobre la Tierra.

—La Tierra es donde vivimos nosotros y las otras personas.

—Ahora mismo estamos en la Tierra.

—Aquí hay el Polo Norte, que es donde hay nieve.

—Sí, mira, pero aquí también hay nieve, ¿ves?

—¡Ah! Pues aquí también hay otro Polo Norte.

—¿Y cuántos Polos Norte hay, entonces?

—Dos o tres.

—*¿Vosotros sabéis dónde vivimos nosotros?*

—Lo sabremos por las letras: ¡leyéndolo!

—Aquí; en la China no podemos vivir, porque no hablamos chino.

Juntos, leemos los diferentes países, continentes, mares y océanos. ¡Los niños y las niñas tienen curiosidad y quieren leerlo todo!

—Mirad, esta isla se llama Madagascar.

—Anda, ¿y dónde están los pingüinos?

—¿Pero cómo se van a ver los pingüinos, hombre...?



–Ah...

–¡Me parece que he visto un volcán!

–¿Dónde?

–Si hiciéramos un túnel muy largo por aquí y llegáramos hasta el núcleo nos quemaríamos.

De manera espontánea, los niños van trayendo de casa informaciones que han descubierto con la familia, libros divulgativos o imágenes, entre otras cosas. En pequeños grupos, vamos leyendo y entendiendo nuevos conceptos y aprendizajes. Los descubrimientos de los niños y las niñas son el motor para la creación de nuevos conocimientos y, también, de nuevos interrogantes. Avanzan en el conocimiento preguntando para entender el mundo que los rodea, complejo y a veces confuso, y lo entienden para seguir preguntando y formularse interrogantes.

Aprender es, y tiene que ser, un viaje apasionante, que anime, que emocione. Que haga que nos preguntemos el porqué de las cosas, que nos haga buscar respuestas. A lo largo de estos años, he visto cómo las diferentes pro-



puestas que hemos ido lanzando con el grupo están todas conectadas entre sí. Muy a menudo una investigación o proyecto empieza cuando acaba otro, y acaba justamente con una pregunta que nos hace ir todavía algo más allá.

La complejidad en la escuela

Uno de los interrogantes que tienen los niños y las niñas está relacionado con el funcionamiento de los imanes. A lo largo de diferentes

sesiones, experimentamos con ellos e intentamos averiguar por qué se atraen y se repelen.

–¿Vosotros sabéis qué es un imán?

–Es una cosa que se engancha a cosas que sean de metal.

–Se junta porque es de metal. Metal con metal se juntan.

–Solo se engancha al metal, al vidrio, a las neveras y en el suelo.

–Este imán tiene dos colores: el rojo y el morado.



Algunos niños y niñas creen que los objetos de metal se juntan. Lo comprobamos con dos sillas.

–No se enganchan porque son demasiado grandes.

–¿Queréis decir que si probamos con algún objeto más pequeño sí se atraerán?

–Sí.

Lo volvemos a probar con un clip y una silla. El resultado: no se atraen.

–Yo creo que el imán engancha porque tiene pega. No la vemos porque es invisible.

–Si tenemos las manos sudadas también se nos enganchará.

–Pero si tuviera pega se engancharía a cualquier objeto, ¿no?

–¡Es magia potagia!

–¡Cuando lo he tocado he oído «shishishi»!

–Dentro hay una bolita mágica.

Nos dividimos en pequeños grupos y los niños elaboran un documento con los objetos que creen que se atraen –y los que no– con los imanes. Supone un trabajo en equipo, donde todo el mundo puede decir la suya y donde las ideas de todos son discutidas y consensuadas. Después cada grupo comprueba sus ideas y las contrasta con los otros grupos.

Un hecho que maravilla a los niños y las niñas es la atracción que tienen los polos opuestos de los imanes, y a la inversa, ¡está claro! Algunos niños quieren interpretar sobre papel el funcionamiento de los imanes. Los

resultados son muy diversos, fruto de las respuestas que cada cual intenta encontrar a los interrogantes que han surgido.

–Cuando pruebo de enganchar dos imanes por el mismo polo, hacen la «voltereta» para juntarse.

–Parece que tengan aire entre-medio.

–Tienen como una fuerza.

–No sé por qué pasa.

–Seguro que tiene una bola mágica adentro.

–Esto es un misterio muy grande, como Scooby Doo.

–Esto pasa porque es mecánico.

–Por el lado que no se puede enganchar yo creo que le ponen algo raro.

–Yo puedo preguntar a mi hermana qué hay dentro del imán, que es mayor y va al instituto.

El día siguiente, algunos niños y algunas niñas comentan la investigación en casa.



«Mi mamá me ha dicho que los imanes tienen un lado positivo y uno negativo» (Mar)

«Yo he hecho un descubrimiento: los imanes tienen fuerza magnética. Por eso se enganchan» (Oriol)

Para ir un poco más allá y entender algunas de estas afirmaciones, realizamos un pequeño experimento con los imanes. Uno de los interrogantes que tienen los niños y niñas es qué

quieren decir las letras que algunos imanes tienen impresas en los polos.

–«S» de sí y «N» de no.

–«N» de niña, porque soy una niña.

–«S» de cinco, porque tenemos cinco años.

–Yo creo que es la «S» de Spiderman...

En una bandeja llena de agua ponemos un imán. Para que pueda flotar, lo colocamos encima de un trozo de porexpan, atado con una goma. El imán gira hasta señalar el norte y el sur.



–Esto pasa porque ha habido corriente aire dentro de la clase.

–¡Pero si no hay viento!

–Pues es el viento de cuando respiramos.

–¿Y si soplamos para girarlo?

–¡Oh! Vuelve a girar.

–Pasa porque hay hierro donde marca el imán.

–Sí, pero también hay hierro en otros lugares. Mira la silla.

A continuación presentamos una brújula. Algunos niños y algunas niñas la conocen y,

según dicen, sirve para saber dónde están el norte y el sur.

–El norte es donde está el país que es frío, y el sur donde está el caliente –dice Andrea.

–Parece un reloj.

–Es una brújula, sirve para saber dónde están el sur y el norte.

–Tiene números y una flecha.

–¡La flecha se mueve!

–Cuando yo la giro se mueve.



A lo largo de los días los niños traen a la escuela imanes que han encontrado por casa; nuevos descubrimientos y nuevos interrogantes.

«Yo quiero investigar qué hay dentro de los imanes» (Sara)

Este es un tema que interesa mucho al grupo, y cada cual interpreta nuevas teorías que intentan responder a sus dudas.

Una tarde, Lluc nos trae un nuevo descubrimiento...

–Estos imanes se enganchan entre una cosa.



Este nuevo descubrimiento resulta muy interesante y enseguida los niños y las niñas se animan a probar con otros objetos. ¡La imaginación no tiene límites!

–Yo he probado con el cristal. No se aguantaba mucho, pero podía subir y bajar uno de los imanes con el otro.

–¡Con mi mano también funciona!

–Noto que hace fuerza.

–Yo noto que está frío.

–¿Sabéis por qué pasa, esto?

–Tiene un pegamento invisible.

–No, que no existen las cosas invisibles, «como los duendecillos».

–Y, pues, ¿cómo pensáis que podríamos encontrar una respuesta para nuestra pregunta?

–Podríamos preguntar a ver quién trabaja en una tienda de imanes.

–Podemos buscarlo en la biblioteca.

–¿Y si compramos un libro de imanes?

–Lo podemos mirar en el ordenador.

Después de intentar algunas alternativas para buscar una fuente de información exper-

ta en imanes, finalmente nos ponemos en contacto con la Universitat Autònoma de Barcelona. El profesor de física Carles Navau enseguida se anima a ayudarnos y lo invitamos a venir a nuestra escuela.

Pero antes hay que preparar la visita... Pensar muy bien las preguntas que haremos, quién hará las fotos o de presentador, por ejemplo.

Estas son las preguntas que surgen:

• ¿Qué hay dentro de los imanes?

• ¿De qué están hechos?

• ¿Por qué unos imanes se enganchan entre ellos y otros no?

• ¿Cómo se hace un imán?

Un miércoles por la tarde Carles llega a la escuela. Viene preparado para responder nuestras dudas y, además, ha traído un experimento. Se trata de una maqueta hecha con imanes donde se puede hacer levitar un superconductor.





Estas son algunas de las reflexiones finales que hacen los niños y niñas después de la visita. ¡La experiencia ha sido emocionante! La ciencia puede ser (y tiene que ser) trepidante y fascinadora y, sobre todo, nos ha de abrir puertas para entender el mundo que nos rodea.

- Si rompes en trozos muy pequeños un imán, al final llegas a una cosa muy pequeña, la más pequeña del mundo, que se llama átomo. No se puede ver ni con una lupa gigante.
- Los átomos tienen unas cosas muy pequeñas que dan vueltas y se llaman electrones. Si no dieran vueltas caerían.
- Los imanes de la nevera están hechos con hierro y cobalto aplastado.
- Hay otros imanes más fuertes que están hechos de hierro y neodimio.
- Los átomos tienen forma de planeta.
- Había una piedra que se llamaba superconductor.
- El tren volaba porque el superconductor hace de imán.
- El nitrógeno también saca humo, como el fuego. Pero el humo se esparce bajo, no sube.
- Los imanes se construyen en un horno caliente, más caliente que el fuego y que la lava de los volcanes.

Las preguntas que se formulan los niños son, sin duda, complejas y de respuesta difícil. O, cuando menos, exigen una respuesta elaborada,

tomando conceptos que incluso a los adultos nos resultan complicados de entender. Estas preguntas, y las ganas infinitas de aprender de los niños y niñas, nos tienen que hacer reflexionar sobre la complejidad en la escuela. ¿Cómo decidimos los contenidos que son más adecuados para cada edad? ¿La edad es la que tiene que marcar estos contenidos, o tienen que ser otros criterios los que nos hagan poner un umbral u otro? A menudo en las escuelas tenemos tendencia a encuadrar los aprendizajes en parrillas o documentos, siempre dentro de una determinada edad. Lo justificamos hablando de los contenidos mínimos que los niños y las niñas han de aprender al finalizar el curso y para que el maestro no olvide aque-

llos conceptos que son capitales para el desarrollo del niño en aquella edad. Pero ¿nos hemos preguntado si estos contenidos tienen alguna relación con los intereses de los niños?

Durante esta investigación, me ha sorprendido observar cómo los niños y las niñas hablaban de átomos o de nitrógeno líquido con total naturalidad. En la escuela había personas del equipo que cuestionaban si conceptos tan abstractos debían trabajarse con niños tan pequeños. La verdad... yo también tenía mis dudas. No estaba segura de si entenderían cómo está hecho un imán o por qué atrae determinados materiales, por ejemplo. Pero a medida que avanzábamos me di cuenta de que lo más importante no era que entendieran el concepto de átomo, entre otros, sino que se dejaran cautivar por todo aquello



que nos rodea, que se hicieran preguntas sobre el funcionamiento del mundo, del porqué y del cómo. La complejidad tiene que estar presente en la escuela, igual que está presente fuera de ella, en nuestro entorno. Los niños y niñas no tienen miedo de preguntar. ¿Lo tenemos nosotros? ■

Marta Guzman, maestra de la escuela Font de l'Orpina de Vacarisses (Barcelona)

La **autonomía** en el plato

Los cambios nutricionales de la civilización y la necesidad de autonomía

Julita Wojciechowska

Las reflexiones sobre la causa de este proceso alarmante han llevado a la hipótesis de que el problema asociado con la formación de los hábitos alimentarios proviene de nuestra propia vía evolutiva en la organización, digestión y almacena-

miento de los productos nutritivos. Nuestros gustos –la preferencia por el dulce y el rechazo del amargo, ya observada en niños y niñas– están conectados con la capacidad evolutiva de seleccionar alimentos con un alto valor calórico y rechazar los que son potencialmente tóxicos.

La disposición de nuestro cuerpo a obtener «reservas» proviene también de la época de carencias estacionales de productos e ingredien-

Varios informes epidemiológicos indican que crece el número de niños y jóvenes con sobrepeso u obesidad. En los últimos años, se ha observado también que el aumento de peso se produce más deprisa en el grupo de los niños. Estos datos inquietantes han constituido durante mucho tiempo la base de la investigación desarrollada por científicos que han estudiado los procesos fisiológicos, psicológicos y sociales relacionados con la organización y la génesis de los hábitos alimentarios de los niños y niñas y de su entorno inmediato.

tes nutritivos. En un mundo donde la disponibilidad de alimento es ilimitada, parece que los mecanismos que rigen nuestros hábitos alimentarios provocan más dificultades que ventajas (Stroebe, 2006). Esta perspectiva de la génesis del problema de la obesidad ha dado lugar a investigaciones y conclusiones que destacan la necesidad de desarrollar la capacidad de los «consumidores» más jóvenes de hacer una valoración de los alimentos que consumen según su valor nutricional, al margen de la tendencia evolutiva a preferir azúcares y grasas –todavía necesarios, pero en cantidades controladas según los individuos y no según las estaciones.

En otras palabras, si bien el proceso nutricional no supone en sí mismo un riesgo sanitario, haría falta que hubiera un proceso de concienciación en primer lugar del entorno y después, lo antes posible, de los mismos niños y niñas.

Los procesos de autocontrol y autorregulación son los conceptos clave utilizados cada vez más en el contexto de la salud y la formación de hábitos alimentarios. Los fenómenos básicos que sustentan su desarrollo son el sentimiento de autonomía y la experiencia del sentimiento de control. Esta es la base para aprender a elegir de manera saludable los productos o alimentos.

Estrategias de control: restricciones y consecuencias

En un entorno con una gran disponibilidad tanto de alimentos saludables y nutricionales como de alimentos muy procesados pero con sabores marcados, se necesita una nueva estra-

tegia para influir y desarrollar hábitos alimentarios, no solo en la infancia sino a lo largo de toda la vida. Después de un modelo médico para tratar personas con obesidad, muy popular en las últimas décadas, junto con el conocimiento de diversas «dietas» –basadas en restricciones y eliminaciones de «cosas no saludables»–, las prácticas de las familias se han visto afectadas por la creencia de que la mejor reacción a los excesos son la reducción y un control estricto.

En el caso de niños y niñas con sobrepeso o con poco peso, la mayoría de adultos presentan unos modelos de conducta en la mesa dominados por el ejercicio del control, donde se presiona a los niños y las niñas para que coman y se utilizan recompensas para encaminar sus hábitos alimentarios (Galloway, 2006).

Varios estudios revelan efectos negativos y contraproducentes de estas estrategias y métodos (Fisher, Birch, 1999, 2002). Si bien restringir el uso de la comida –por ejemplo, no comprando o prohibiendo ciertos productos–, obligar a comer ciertos productos –sobre todo los saludables con sabores neutros, básicamente vegetales–, ofrecer comida en la cantidad y la calidad seleccionadas por la autoridad de los padres, que «saben más», puede llevar a una obediencia a corto plazo, a la larga hace que, a los niños, no les guste la comida, que aumenten los comentarios negativos en la mesa, y que en el futuro, inevitablemente, cuando elijan independientemente, rechacen el modelo de alimentación saludable que desgraciadamente se les presentó a través de métodos erróneos.



Como consecuencia de estas experiencias, los niños y las niñas no buscan por sí mismos alimentos saludables porque los asocian a presiones, a control y a la carencia de la posibilidad de opinar sobre cómo y qué comen. La presión ejercida para que coman alimentos saludables puede hacer que, en estadios posteriores de su desarrollo, los niños tiendan más a optar por dietas restrictivas, a desarrollar manías, a presentar una falta de inhibición hacia el consumo de productos altos en calorías o una reticencia a comer frutas y verduras.

Dar a los niños y las niñas una libertad y flexibilidad totales para elegir la cantidad y la calidad de los alimentos no es un objetivo en sí mismo, a pesar de que, tal como muestran los experimentos de los años 1920, 1930 y posteriores de Klara Davies, los niños son capaces de elegir con precisión la cantidad y el abanico de nutrientes si tienen opción (Peacey y De Castro). No obstante, teniendo en cuenta lo que rodea hoy a los niños y las niñas –acceso ilimitado a dulces, impacto de la publicidad, acceso a alimentos muy procesados–, sin duda no podemos darles vía libre totalmente, y tampoco se trata de esto.



de los hábitos alimentarios. Primero los niños necesitan familiarizar sus sentidos —a menudo hay múltiples sentidos implicados, no solo la vista y el olfato— con los nuevos platos. Por lo tanto, es bueno dejar que incluso los niños mayores toquen la comida, que jueguen brevemente. La investigación indica que, para que los niños y niñas se familiaricen con una novedad en el plato y desarrollen el deseo voluntario de comer algo nuevo, hacen falta entre diez y dieciséis exposiciones. Por contra, los adultos normalmente abandonan después de dos o tres intentos, o emprenden estrategias de control y presión (Carruth *et al.*, 2004).

El punto clave es encontrar el equilibrio entre el control que tendrían que ejercer los padres para desarrollar los hábitos alimentarios de los hijos y la libertad necesaria para que los niños

Introducir a los niños en el mundo de una autonomía saludable en términos de nutrición requiere el reconocimiento de unas necesidades nutritivas y cognitivas específicas en los posteriores estadios de su desarrollo, particularmente a partir del momento en que dejan de tomar el pecho o leche infantil.

Los hábitos alimentarios de los niños y las niñas están influidos por estos tres factores: el gusto, las impresiones/experiencias y las con-

secuencias posteriores a la comida, y el contexto social en que se introducen o se consumen platos nuevos o ya conocidos (Savage, Fisher, Birch, 2007).

Gustos y disgustos

Tanto el mecanismo ya mencionado de las preferencias de gustos como la reticencia a comer productos saludables pero desconocidos —neofobias— son elementos naturales en el desarrollo

y niñas puedan tener una alimentación saludable en el futuro y elegir por sí solos productos con un alto valor nutritivo.

La investigación sobre la evolución de las conductas alimentarias nos conduce a la importancia del concepto de entorno alimentario familiar (Wojciechowska, 2014). Consiste en un número de elementos interrelacionados importantes para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación dietética del niño. En este

entorno, los padres determinan directamente los tres elementos fundamentales siguientes: presencia de un tipo concreto de productos –lo que compran–, disponibilidad –qué está a la vista y al alcance del niño– y cantidad de productos comprados.

Todos a la mesa

La calidad de estos tres elementos depende de los conocimientos nutricionales de los padres, que se traducen en otro elemento importante del entorno nutricional: la forma de preparación y consumo de los alimentos. Es decir, presentar nuestras propias conductas a los niños y las niñas para que las sigan comporta un requisito previo esencial: que los padres preparen la comida y coman en presencia del niño. Para desarrollar unos hábitos saludables y autónomos –de autorregulación– en el niño hace falta que se le exponga muchas veces a modelos de conducta adecuados, que muestren lo que compramos, cómo lo guardamos, y cómo preparamos, procesamos y comemos los alimentos. Esto en sí ya es un problema organizativo importante para muchas familias modernas.

La autorregulación del hambre y la saciedad basada en una dieta saludable será posible si las familias y los educadores implican a los niños y las niñas en los procesos de preparación de las comidas. Esto comporta que, paralelamente al desarrollo de las habilidades cognitivas, se implica a los niños en las decisiones sobre qué comprar, sobre el proceso de selección –qué compramos y qué no comemos en nuestra casa– y de procesamiento de los alimentos –qué cocinamos y que freímos.

Así, para construir hábitos saludables, basados en acciones libres y voluntarias, y reforzarlos a largo plazo, hay que exponer a los niños y las niñas a productos, de modo que tengan la oportunidad de seleccionar y servirse ellos mismos los que elijan. Para conseguir una autorregulación saludable, es importante dejar que, en la mesa, los niños decidan qué cantidad quieren de cualquier alimento, y si un cierto tipo de comida no les gusta, darles tiempo de exponerse entre diez y dieciséis veces, para que puedan familiarizarse con ella y que llegue a gustarles aquello nuevo en su plato.

El grado de autonomía de los niños y las niñas para conformar sus conductas alimentarias resulta del control discreto de los padres sobre la disponibilidad y accesibilidad de alimentos y las maneras de servirlos. Esto suele reflejarse en conjunto en los modelos alimentarios de los padres (Wojciechowska, 2010) y su estilo educativo global. La salud alimentaria es un ámbito más de la educación, en que habría que tener claro que la sujeción a unas normas constructivas, aplicadas a cualquier terreno, tiene que ir precedida por el reconocimiento de nuestro yo voluntario e independiente, incluso, «o sobre todo», en los niños pequeños. ■

Julita Wojciechowska, doctora y profesora del Departamento de Psicología de la Socialización y Apoyo al Desarrollo, Instituto de Psicología, Universidad Adam Mickiewicz, de Poznan, Polonia. Desarrolla investigaciones sobre conductas alimentarias de los padres. julita.wojciechowska@amu.edu.

Fotografías de Carme Cols

Bibliografía

- FISHER, J. O., y L. L. BIRCH: «Restricting access to foods and children's eating», *Appetite*, 32 (3), 1999, pág. 405-419.
- «Eating in the absence of hunger and overweight in girls from 5 to 7 years of age», *American Journal of Clinical Nutrition*, 76 (1), 2002, pág. 226-231.
- GALLOWAY, A. T. *et al.*: «'Finish your soup': counterproductive effects of pressuring children to eat on intake and affect», *Appetite*, 46 (3), 2006, pág. 318-323.
- STROEBE, W.: *Dieting, Overweight, and Obesity: Self-Regulation in a Food-Rich Environment*, Washington, DC: American Psychological Association, 2008.

Hoy, un cuento de color... blanco

Por qué las liebres son blancas

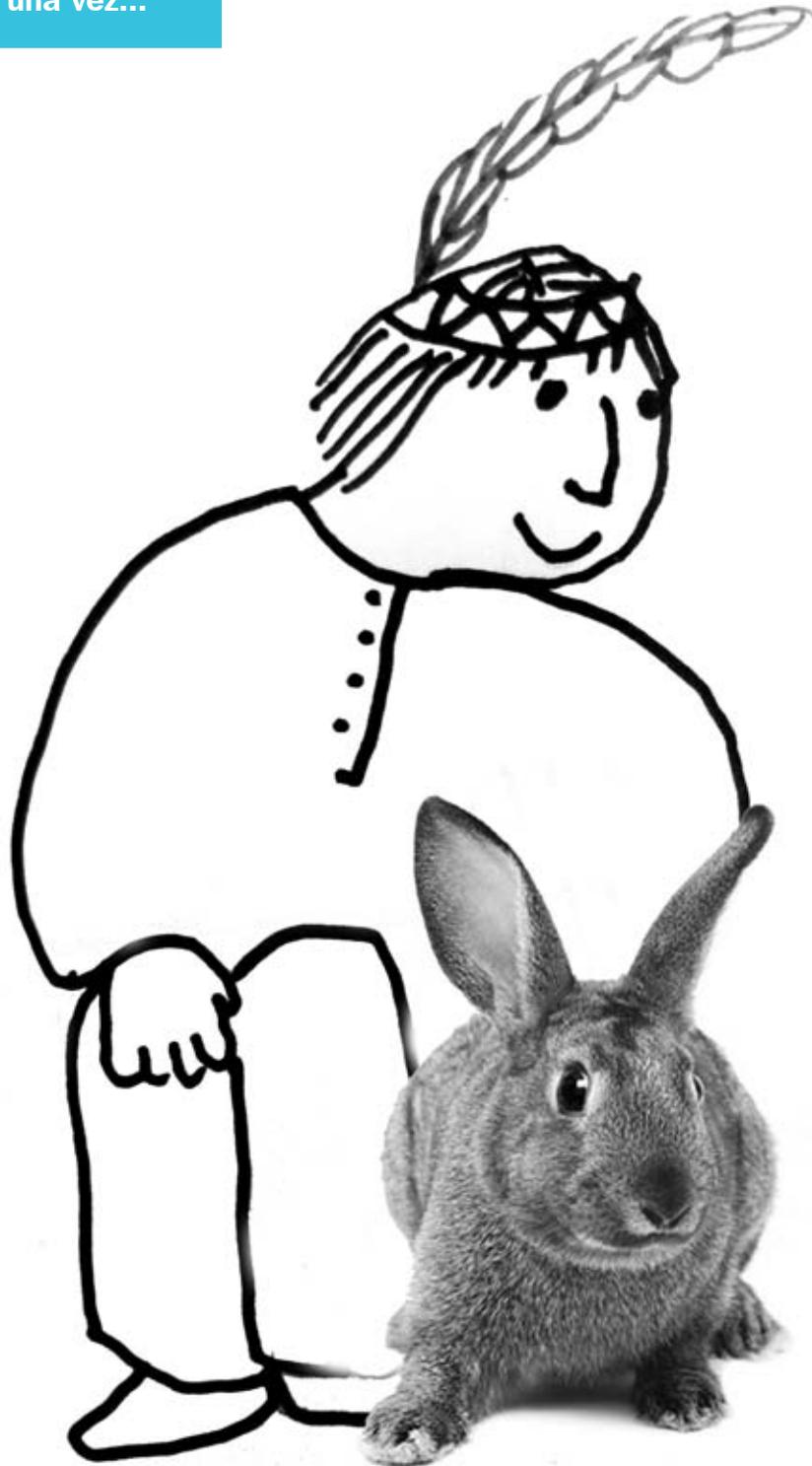
Elisabet Abeyà

El blanco es el color de la nieve, del hielo y de muchos alimentos. Simboliza la pureza y la paz. Dicen que los inuit tienen muchas palabras diferentes para decir «blanco»: todo es tan blanco en sus tierras que distinguen el blanco de la nieve cuando cae, cuando acaba de caer, cuando hace rato que ha caído... No es el mismo el blanco del hielo que el de la piel suave del oso polar. Todos los colores tienen matices. Los habitantes del Ártico nos enseñan que el blanco también los tiene. Los animales que transitan por las tierras cubiertas de nieve son de color blanco. Pero no siempre ha sido así. Según esta leyenda, antes las liebres eran de color marrón, como las nuestras.



Pluma de Águila era un gran cazador. Armado solamente con un arco y flechas, todos los días llevaba piezas suficientes para alimentar a su mujer y sus hijos.

Pero un verano hubo una sequía terrible. Para no morir de sed en aquella pradera tan inmensa, los animales huían hacia el norte. Pluma de Águila y los demás cazadores se subieron a sus canoas y los siguieron. Una vez estuvieron en el norte, empezaron a cazar. Pluma de Águila fue siguiendo las huellas de un ciervo, pero, de repente, empezó a nevar. Pronto todo el campo



fue blanco, y el pobre cazador no reconocía nada. Deslumbrado por la luz que se reflejaba en la nieve, caminaba por inercia, y pensaba: «Estoy perdido, no podré volver nunca más al campamento. Pero si muero aquí en la nieve, ¿quién dará de comer a mis hijos?».

De pronto, vio una liebre marrón que lo miraba.

El animal se le acercó dando saltitos, se detuvo y le dijo:

–Hombre, tienes aspecto de no saber adónde vas.

–Es verdad –dijo Pluma de Águila–. Me he perdido.

–Yo sé dónde está tu campamento –exclamó la liebre–. Ven, sígueme.

Sorprendido, el cazador siguió la liebre, que lo condujo al lado del campamento. Pluma de Águila se arrodilló y acarició la liebre mientras le decía tristemente:

–Gracias, hermana liebre, me has salvado la vida. Lástima, hemos venido para cazar, porque hemos de alimentar a nuestras familias. Quizás alguno de nosotros te matará mañana.

Pero a medida que el hombre la acariciaba, la piel de la liebre se iba volviendo blanca.

Pronto fue toda blanca, desde la punta de la nariz hasta la cola, con una mancha negra justo en la punta de las orejas. Entonces desapareció saltando, y rápidamente Pluma de Águila la perdió de vista: blanca en medio de la nieve blanca, era invisible. ¡Ningún cazador no la podría matar! Y hasta hoy siempre ha sido así. ■

(Adaptación de una leyenda de los indios americanos, en *Mil anys de contes*, Barcelona: Milan, 1990.)



Nuestra portada

Ella trepa y el árbol la sujeta. No sé con exactitud quién sujeta a quién, pero la simbiosis entre la acción y la protección de ambos es perfecta. El árbol hecho a la medida de los niños y de sus acciones. La niña se lo agradece con un abrazo en el mismo momento que busca su seguridad para no caerse.

Los bosques se nos muestran aparentemente estáticos y silenciosos, pero llenos de vida y cambiantes en cada temporada. Están como esperando a ser disfrutados, a ser aprovechados con la sensibilidad y la fragilidad que exhiben. Por eso defendemos el juego en estos verdaderos parques infantiles reales para, en un mismo momento, sentir, pensar y hacer.

Foto: Gorka Goitia.

ISABEL GONZÁLEZ y FEALCUADRADO (2015):
El caballo del malo,

Berriozar: Cénlit Ediciones.

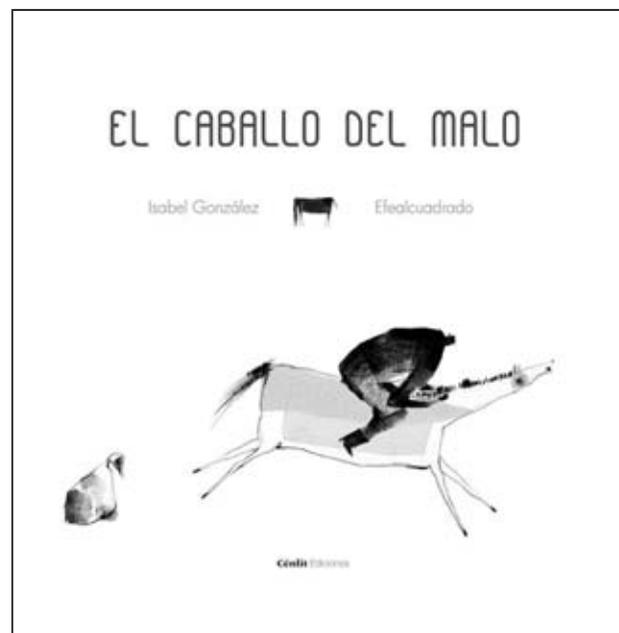
El protagonista de esta historia, como bien lo indica el título, es el caballo del malo. El jinete y el caballo roban bancos o trenes llenos de dinero, salvan a una niña de un incendio o reparten cartas de amor. Y al leer el libro nos damos cuenta que el malo y su caballo no son tan malos, como nos han señalado la leyenda y los dichos populares.

Las lecturas de la historia son múltiples y ello le da un gran valor literario al libro. El bien y el mal ¿están tan separados? En nuestras vidas ¿no están el bien y el mal entremezclados? La historia nos ayuda a tener una mirada compleja de la realidad y a tomar conciencia de los estereotipos que nos someten.

En cuanto a la forma, el libro es una composición de texto verbal y *collage*, mayormente en blanco y negro, con trazos abstractos cercanos a los garabatos infantiles. Esta creación nos hace gozar de una estética inesperada en los libros para niños.

En un mundo plural necesitamos apuestas arriesgadas, con propuestas estéticas a las que no estamos acostumbrados, que nos descubran una mirada más abierta y más amplia.

No es un libro fácil, pero lo acogemos como una aportación muy interesante.



Revistas digitales

Cada vez leemos más revistas en formato digital. Algunas publicaciones han nacido ya solo en versión digital, otras están manteniendo el formato papel mientras ofrecen una versión más o menos amplia en digital. Hemos seleccionado tres ejemplos que nos parecen interesantes para leer.



Espacio para la Infancia
<http://earlychildhoodmagazine.org/>

Espacio para la Infancia es la revista de la Fundación Bernard van Leer.

Esta publicación pone el acento en la responsabilidad que tenemos de dar un aprendizaje temprano de calidad, es decir, para ellos. «La base de todo el aprendizaje y el desarrollo futuros se forma durante los primeros años de vida. Por eso, el aprendizaje temprano de calidad (mediante la interacción, el juego y la exploración) es crucial no solo para los propios niños, sino también para la sociedad en su conjunto.»



Somos

compromiso participación
 comunidad creatividad
 red investigación utopía
 diversidad formación acción
 emoción intercambio
 historia presente y futuro
 somos maestros

Subscripción Revista Infancia

(6 números al año)

Precio 2016: 52€
 Precio ejemplar: 12€

www.rosasensat.org

Edición: A. M. Rosa Sensat
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tel.: 93 481 73 73
 Fax: 93 301 75 50
 redaccion@revistainfancia.org

Dirección: Sergio Díez, Carmen García y Rosa Securún.

Jefe de redacción: Raimon Portell.

Coordinación: Mercè Marlès.

Consejo de Redacción: Marta M. Álvarez, Verónica Durante, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Gemma González, M.^a Paz Muñoz, M.^a Teresa Núñez, Juanjo Pellicer, Maite Pérez, M.^a del Carmen Soto.

Consejos autonómicos

Andalucía: Catalina Barragán, Mercedes Blasi, Carmen García, M.^a Carmen Láinez, Elena Martínez, Juan Pedro Martínez, M.^a Remedios Molina, M.^a Gracia Moya, Gema Ortega, Carmen Ortiz, Monserrat Rodríguez, Maribel Serralvo, M.^a Isabel Vallejo.

Asturias: Marta M. Álvarez, Jorge Antuña, Alejandra Campo, M.^a José Claudio, Herminia Iglesias, Verónica Martínez.

Canarias: Candelas Arenas, Rosy Castro, Yaiza Corujo, Lucía Costa, Verónica Durante, Zaida Jiménez, Elena Marrero, Estefanía Sosa, M.^a Carmen Suárez, Miriam Vázquez.

Cantabria: Sergio Díez, Ana García Gámez, M.^a Paz Muñoz, Pablo Rodríguez, Cristina Salamanca, Yolanda Valle.

Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Carmina Gallego, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Natalia Mota.

Castilla y León: Laura Calleja, Virginia Gómez, Ángeles Gutierrez, Carmen Soto.

Euskadi: Maialen Bilbao, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez.

Extremadura: Manuela Correa, Inmaculada González, M.^a Teresa Núñez, Dulce María Pardo, Isabel Parejo, M.^a Paz Pellisa.

Galicia: M.^a Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.^a Dolores Rial, M.^a Pilar Vilar.

Madrid: Soledad Ballesteros, Carmen Cuesta, Avelina Ferrero, Gemma González, Raquel Olivar, Lourdes Quero.

Murcia: Salvador Alcón, Eulampia Baldoy, Laura Hernando, Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, M.^a José Vicente.

Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, Nerea Luquin, Idoia Sara.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.
Fotografía de portada: Gorka Goitia.

Impresión: Ingoprint.
 Maracaibo, 15, 08030 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.: 12 euros ejemplar (IVA incluido)

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 A. M. Rosa Sensat. «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRL-PI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizada para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»

Somos . . .



compromiso participación

comunidad creatividad

red investigación **utopía**

diversidad **formación** acción

emoción **intercambio**

historia presente y futuro

somos maestros

Asociate