



Vol. 1, N° 1, Septiembre 2012

# Revista Latinoamericana de Educación Infantil

*Construyendo vínculos  
en torno a la infancia*

1

2012





**RELAdEI**

**Revista Latinoamericana de Educación Infantil**

Vol. 1 N°1

Mayo - Septiembre 2012

RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 1 N°1

Septiembre 2012

**Sede editorial:** Facultad de Ciencias de la Educación  
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida  
15782 Santiago de Compostela  
Teléfono con extensión: +34 881813825  
Fax: +34 98 153 04 94

**Edita:**

ILAdEI. Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia  
<http://www.iladei.net/>



**Edición on-line**

<http://www.reladei.net>

**Fecha de edición:** 2012

ISSN: En trámite

# EQUIPO EDITORIAL

---

## Comité de Redacción:

Miguel A. ZABALZA (USC). Director ([miquel.zabalza@usc.es](mailto:miquel.zabalza@usc.es))

### *Secretaría Técnica:*

Lina Iglesias ([lina.iglesias@usc.es](mailto:lina.iglesias@usc.es))

Manuela Raposo ([mraposo@uvigo.es](mailto:mraposo@uvigo.es))

Pablo Muñoz ([pablocesar.munoz@usc.es](mailto:pablocesar.munoz@usc.es))

### *Responsables traducción italiano:*

Battista Quinto Borgh ([qborgh@gmail.com](mailto:qborgh@gmail.com))

Ferruccio Cremaschi ([ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu](mailto:ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu))

### *Responsables traducción portugués:*

Inés de Corte Vitoria ([mvitoria@puhrs.br](mailto:mvitoria@puhrs.br))

Naire Capistrano ([nairecapistrano@hotmail.com](mailto:nairecapistrano@hotmail.com))

## Comité de coordinación internacional:

Lois Ferradás, España ([lois.ferradas@usc.es](mailto:lois.ferradas@usc.es))

Julia Formosinho, Portugal ([iffformosinho@gmail.com](mailto:iffformosinho@gmail.com))

Battista Quinto Borghi, Italia ([qborgh@gmail.com](mailto:qborgh@gmail.com))

Ferruccio Cremaschi, Italia ([ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu](mailto:ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu))

Inês de Corte Vitoria, Brasil ([mvitoria@puhrs.br](mailto:mvitoria@puhrs.br))

Naire Capistrano, Brasil ([nairecapistrano@hotmail.com](mailto:nairecapistrano@hotmail.com))

Noemí Burgos, Argentina ([noemiburgos2@gmail.com](mailto:noemiburgos2@gmail.com))

Verónica Chaverini, Chile ([vechaveri@gmail.com](mailto:vechaveri@gmail.com))

Myriam Oyaneder, Chile ([myriam.oyaneder@gmail.com](mailto:myriam.oyaneder@gmail.com))

Rosa María Cruz Guzmán. México ([rmcruz82@hotmail.com](mailto:rmcruz82@hotmail.com))

Dalid Cervantes, México ([adasa77@hotmail.com](mailto:adasa77@hotmail.com)).

# COMITÉ CIENTÍFICO

---

Angotti, Maristela, Univ. de Sao Carlos, Araraquara, Brasil

Antón, Montserrat, Univ. Autónoma de Barcelona

Araujo, Sara , Univ. de Porto, Portugal

Arnaiz, Vicenç, Menorca, España

Asunçao Folque, Univ. de Evora, Portugal

Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino, Italia

Barbour, Nancy, Pennsylvania State University, USA

Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO

Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste, Argentina

Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England

Bondioli, Ana, Univ. di Pavi, Italia

Cambi, Franco, Univ. di Firenze, Italia

Carr, Margaret, Univ. of Waikato, New Zealand

Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires, Argentina

Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna, Italia

Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

Dallari, Marco, Univ. di Trento, Italia

De Marco, Nélica, Univ. Nacional de Río Cuarto, Argentina

Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis, Argentina

Escuredo, José Carlos, Univ. Nacional de Luján, Argentina

Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa, Portugal

Esteves, Manoela , Univ. Lisboa, Portugal

Figueiredo, Irene , Univ. de Porto, Portugal

Formosinho, Joao , Univ. Católica de Lisboa, Portugal

Fortunati, Aldo, Istituto degli Innocente. Italia

Frabboni, Franco, Univ. di Bologna, Italia

Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra, España

Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa, Argentina

Lera, María José, Univ. de Sevilla, España

Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Balears, España

Monge, Graciette , Beja, Portugal

Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue, Argentina

Neves, André, Sao Paulo, Brasil

Paiva Campos, Bartolo , Univ. de Porto, Portugal

Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla, España

Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid, España

Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo, España

Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England

Pinto, Franca, Univ. di Foggia, Italia

Porter Galetar, Univ. Autónoma Metropolitana, México

Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona, España

Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares, España

Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela, España

Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Sarracine, Vincenzo, Univ. di caserta, Italia

Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan, Argentina

Simonstein, Selma , Chile

Sisto, Celso, Río de Janeiro, Brasil

Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Gabriel Junqueira, Sao Paulo, Brasil

Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano, Italia





## Sumario

<b>Editorial</b> .....	11
------------------------	----

### Miscelánea

---

La lengua escrita y las nuevas tecnologías. Lourdes Taboada de Zúñiga.....	21
L'infanzia del novecento e la sua scuola Franco Frabboni.....	43
Figura di riferimento e relazioni multiple del bambino nel nido d'infanzia. Battista Quinto Borgui.....	55
Letramento em contextos de educação infantil. Inés Corte Vitoria.....	73
La salud: ¿una <i>cuestión</i> de historias? Hacer investigación <i>en el aula</i> : cuando los niños y las niñas participan y cuentan. Rossella Caso.....	89

## Hemeroteca

---

Entre la espera y la esperanza.

Loris Malaguzzi..... 117

## Experiencia

---

Trabajar por proyectos en el aula.

Alba Amor Fernández y M<sup>a</sup> Teresa García Quintás ..... 127

## Entrevista

---

Entrevista a Neide Varela “professora das professoras”.

Naire Jane Capistrano e Nayde Solange Fonseca ..... 157

## Recensiones

---

Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche

M<sup>a</sup> Chiara Micheli ..... 167

Documentare le progettualità. Nei servizi e nelle scuole per l’infanzia

Monica Guerra ..... 171

Guía para proyectar y construir escuelas infantiles

Lois Ferradás ..... 175

*In memoriam*



*“Sentirse queridos es más importante que sentirse fuertes”*

*Goethe*

*Este primer número de la revista RELAdEI  
se lo dedicamos a nuestra amiga y compañera*

**Lourdes Taboada.**

*Ella nos regaló un compromiso sincero con la Educación Infantil,  
y un liderazgo amable y participativo.*

*Su presencia nos hizo mejorar como grupo.  
Su recuerdo nos animará a hacerlo cada vez mejor.*

## Comienza la aventura.

*The adventure begins / A aventura começa / L'avventura comincia.*

Entre la espera y la esperanza, así titula Malaguzzi el texto que recogemos en la sección de hemeroteca. Ése es, justamente, el sentimiento que nos embarga a cuantos formamos parte de este gran equipo dispuesto a poner en marcha el **ILAdEI**, un Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia y, dentro de él, la revista RELAdEI que hoy ve la luz por vez primera.

### ILAdEI ([www.iladei.net](http://www.iladei.net))

El Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la infancia es una red internacional de grupos de profesionales y estudiosos de la infancia y de todo lo que afecta a la educación, desarrollo y bienestar de los niños y niñas pequeños. Integra universidades, profesionales, expertos, escuelas infantiles y grupos de trabajo de diversa naturaleza (desde ONGs hasta grupos sociales o culturales). Juntos pretendemos constituir una comunidad de creación de conocimiento e intercambio de experiencias y propuestas a favor de la infancia.

Es latinoamericano porque participan en él países europeos y americanos de lenguas latinas. Coordinado desde la Universidad de Santiago de Compos-

tela, en la actualidad figuran como miembros grupos e instituciones de España, Italia, Portugal, Brasil, Argentina, México y Chile. Grupos de otros países se incorporarán, con toda seguridad, en un futuro próximo.

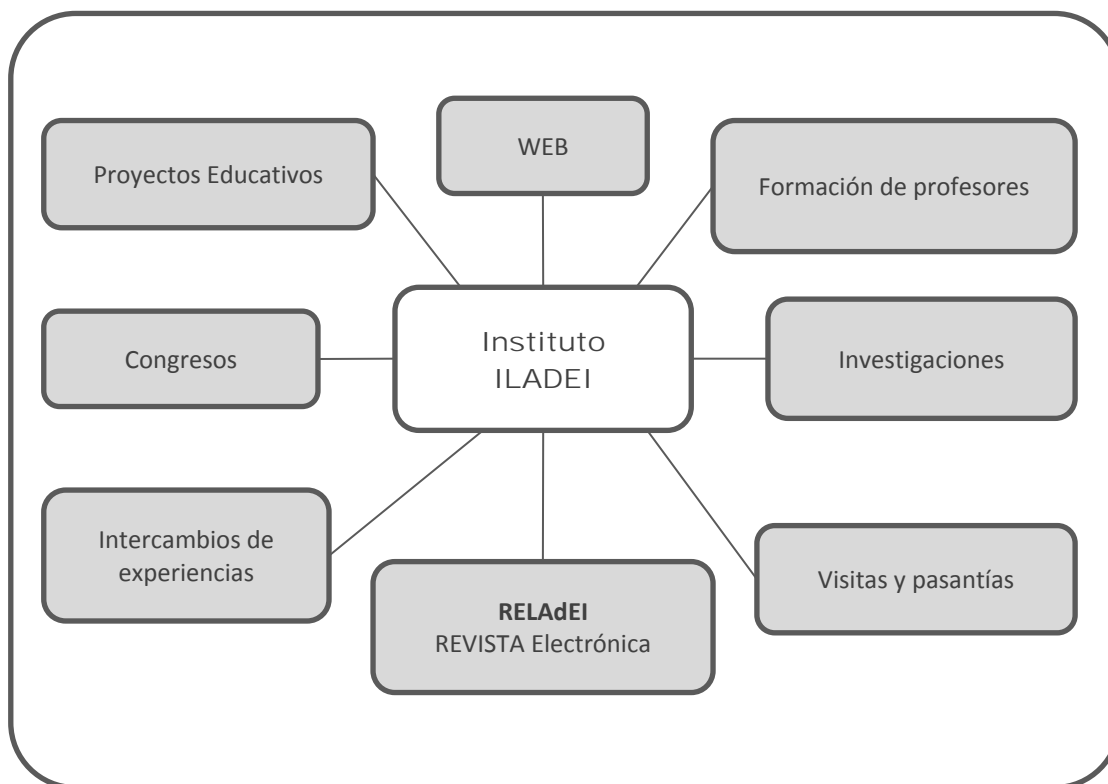
La iniciativa surge como una propuesta surgida desde la universidad y de equipos docentes universitarios pero con la voluntad explícita de integrar en su seno a escuelas infantiles y a personas y grupos de trabajo de diversa naturaleza y especialidad (desde la salud al arte, del urbanismo a la literatura o a ciencia) siempre que su objetivo sea el desarrollo del bienestar infantil y de la consolidación de una cultura de la infancia.

Si tuviéramos que sintetizar sus objetivos, podríamos decir que ILAdEI pretende:

- ❑ Crear un flujo de comunicación e intercambios entre personas y grupos interesados en la infancia en el contexto latinoamericano.
- ❑ Consolidar las relaciones que de una manera más informal ya venían produciéndose desde hace años.
- ❑ Unir en un mismo bloque de intereses a universidades, escuelas infantiles, grupos y sujetos individuales de forma que vayamos configurando un espacio latinoamericano de estudios y experiencias sobre la infancia y la educación infantil.
- ❑ Constituirse en un centro de iniciativas que enriquezcan a quienes formen parte del grupo: investigaciones, publicaciones, programas de formación, intercambio de buenas prácticas, visitas e intercambios, etc.

Hemos planteado el Instituto como espacio en cuyo seno fructifiquen diversas propuestas de trabajo, que se irán ampliando a medida que nuestras

fuerzas y recursos nos lo permitan. De momento, los campos de actuación son los que figuran en el siguiente cuadro.



Campos de actuación del Instituto

Contamos, por supuesto, con una **WEB** ([www.iladei.net](http://www.iladei.net)) en la que constan los datos básicos del Instituto (objetivos, miembros, líneas de acción abiertas) y a la que se irá incorporando toda la información que generada en las diversas acciones del Instituto (resultados de las investigaciones, Actas de los Congresos, experiencias intercambiadas, números anteriores de la revista, aportaciones de los grupos, materiales para el trabajo con niños, etc.).

También aparece como una contribución básica del Instituto la

**revista electrónica RELAdEI** cuyo primer número tiene usted entre sus manos. Será una revista científica cuatrimestral y servirá de órgano de expresión para los grupos de investigación y vehículo de los intercambios de experiencias entre los diversos equipos internacionales.

Una red de grupos de investigación científica y profesional como ILAdEI constituye el marco ideal para compartir **proyectos de investigación y estudio** interdisciplinarios y multiculturales sobre las diversas facetas que constituyen el mundo de la infancia.

Dada la actual composición de los equipos, algunas de esas facetas recibirán una atención particular. Así, por ejemplo, *la Educación Familiar*, *la Escuelas Infantiles Inclusivas*; *la Literatura Infantil*; *el Arte en la Infancia*; *la Neurociencia y el desarrollo infantil*; *la Formación de profesores*; *las Buenas prácticas en educación infantil*; *el Currículo escolar y las metodologías didácticas para la infancia*, *la Organización de instituciones y dispositivos para la infancia*. Otras líneas se irán abriendo en la medida en que haya grupos interesados en desarrollarlas y trabajarlas.

De la misma manera, en la medida que **ILAdEI** constituye una comunidad científica y profesional, se hace posible un rico y fluido **intercambio de experiencias**. En la actualidad son muchas las instituciones y los equipos docentes que desarrollan iniciativas educativas de altísimo nivel. Se trata de prácticas educativas que no siempre tienen la visibilidad adecuada ni, en consecuencia, reciben la consideración que se merecen. Por otra parte, y dado que forman parte de **ILAdEI** países con políticas infantiles que incluyen modalidades muy diversas de atención a la infancia, podemos compartir la experiencia acumulada y desarrollar proyectos y asesorías que faciliten su puesta en marcha en otros países. La misma posibilidad de intercambio se puede dar entre escuelas. En **ILAdEI** tenemos escuelas de reconocido prestigio en sus países que han puesto en marcha proyectos específicos de trabajo con niños y niñas

pequeños, esa experiencia puede compartirse con otras escuelas de otros países. Ese tipo de proyectos puede estar relacionado a ámbitos curriculares específicos (música, ciencias, arte, juego, etc.), o modalidades de organización y gestión de las escuelas, a sistemas de relación con las familias, etc. Los intercambios en estos proyectos pueden enriquecerlos con una perspectiva multicultural. Nuestro propósito es lograr que todas esas buenas prácticas se conviertan en patrimonio común y que desde esta plataforma colectiva que pretendemos crear puedan servir de estímulo a quienes deseen innovar y generar ambientes de aprendizaje ricos y actualizados.

Gran parte de los grupos que forman **ILAdEI** integran a docentes que pertenecen a universidades o instituciones de Educación Superior donde se forman profesores para la Educación Infantil. La **formación de profesores**, tanto en lo que se refiere a la formación inicial como a la formación continua y el reciclaje profesional, constituye, por tanto, otro de los campos de actuación del Instituto. Este intercambio de experiencias y materiales resultará muy enriquecedor para quienes somos docentes universitarios y formamos futuros profesores de Educación Infantil: podemos intercambiar programas, hacer grupos internacionales de estudiantes que estén siguiendo las mismas disciplinas, intercambiar materiales didácticos (filmes, casos, proyectos, material elaborado para facilitar el aprendizaje,

guías didácticas, presentaciones, etc.). Para la formación continua, el instituto ofrece, también muchas posibilidades. El hecho de que se puedan ofrecer cursos internacionales con una visión multicultural es, sin duda, un valor añadido para esta iniciativa. En los próximos meses pondremos en marcha algunos cursos de formación *on line* muy centrados en cuestiones especializadas del trabajo educativo con niños y niñas pequeños: la documentación del trabajo realizado a través de la fotografía; la organización de los espacios y ambientes de aprendizaje; el trabajo por laboratorios o talleres; el trabajo con diarios de clase, etc. Todos ellos darán derecho a un título oficial. Progresivamente se irán incorporando otras temáticas a medida que vayamos teniendo información sobre los intereses de los miembros del Instituto. La formación de profesores se complementa con la posibilidad de propiciar **visitas, pasantías e intercambios**, así como periodos de **prácticas de formación** (Practicum, Estagios, Tirocinio) entre las distintas universidades y equipos del IAdEI. En la medida en que los grupos puedan disponer de recursos, se pueden organizar visitas de grupos de profesores (de universidad o de escuelas) a otros países para visitar a colegas y escuelas y conocer de cerca los proyectos que allí se desarrollan. Esta misma opción puede activarse para aquellos estudiantes y profesores que deseen hacer algún periodo de su

formación en otra universidad (máster, doctorado, post-doc).

En definitiva se trata de todo un conjunto de iniciativas llamadas a generar sinergias institucionales y a enriquecer nuestro conocimiento mutuo y nuestras prácticas educativas. Esta es nuestra aventura, el empeño colectivo que deseamos consolidar en los próximos años. Para ello contamos con gente muy valiosa en los diferentes países que figuran dentro del espacio de acción del Instituto. Y en cada uno de ellos, unas personas excelentes y muy motivadas a las que bastó comentarles la iniciativa para que inmediatamente se armaran de voluntad y entusiasmo y echaran a andar el Instituto. Juntos, sin duda, podemos.

### ***RELAdEI (www.reladei.net).***

**RELAdEI**, la revista electrónica que usted está hojeando, es la niña bonita del Instituto. Será la portadora de nuestras voces y de las voces de todos aquellos amigos y amigas que estén dispuestos a acompañarnos y a aprender con nosotros. Es el regalo que nos hacemos mutuamente cada cuatro meses con artículos científicos, noticias y recordatorios. Más que un púlpito para establecer verdades o difundir consignas será un taller para construir conocimiento y compartir experiencias.

**RELAdEI** nace con voluntad de crecer y de obtener el reconocimiento científico que las instituciones universitarias exigen a sus publicaciones.

Cumpliremos todas las condiciones y requisitos de las revistas indexadas (especialmente el de revisión por *doble ciego*) y esperamos ir entrando, poco a poco, en las listas e índices más reconocidos en el mundo académico. Es una exigencia justa de los académicos que envían sus textos y tanto el comité científico como el de redacción se comprometen a hacer cuanto esté en su mano para garantizar que ese proceso se cumple sin demora. Ya tenemos experiencia en ello y estamos seguros de que, también con RELAdEI, lo conseguiremos.

La revista contará con un conjunto de secciones, cada una de ellas cumpliendo un objetivo bien definido. Cada número de la revista, salvo excepciones, contará con las siguientes secciones:

**Editorial** donde la dirección de la revista o alguna persona invitada introducirá el número y justificará su sentido.

**Monográfico**, donde se recogerán artículos centrados en una temática de actualidad o de interés en relación a la educación infantil y/o a las políticas de infancia. El monográfico contará con dos coordinadores especialistas en esa temática. Incluirán tanto textos encargados por los coordinadores como textos que las personas interesadas hayan hecho llegar a la revista a través de la plataforma. Unos y otros pasarán el proceso de revisión de los evaluadores. Los temas se anunciarán con un año de antelación en el *CallforPapers*.

**Miscelánea**, donde se incluirán aquellos textos llegados a la redacción y que hayan superado la revisión de los evaluadores.

**Hemeroteca**, donde se recogerá algún texto antiguo de autores relevantes que por su importancia merezca ser reproducido de nuevo.

**Experiencias**, donde se recogerán experiencias y buenas prácticas de educación infantil y/o de iniciativas vinculadas al bienestar de la infancia.

**Historias de vida**, donde se recogerán entrevistas o memorándums sobre personajes relevantes para la educación infantil por sus aportaciones teóricas, por el significado especial de toda una vida dedicada a la infancia, por su relevancia en alguno de los campos especialmente importantes para el conocimiento y bienestar de la infancia.

**Recensiones** de libros y artículos de revista de interés aparecidos en fechas recientes en los países latinoamericanos.

La revista cuenta con una plataforma *on line* de OJS (*Open JournalSystem*) de acceso libre. La web requerirá el inscribirse y establecer la propia contraseña. Permitirá adscribirse a un triple status: como lector, como autor o como revisor (en este caso, a invitación del comité de redacción de la revista). Los artículos se pueden leer *on line*, se pueden descargar y permiten entrar en contacto directo con los autores.

Tratándose, como es el caso de ILAdEI, de una comunidad científica y profesional multicultural y plurilingüe,



también lo será la revista. Aparecerán artículos en los 3 idiomas que configuran nuestro espacio lingüístico (español, portugués e italiano) más el inglés como idioma común a la comunidad científica.

Hemos optado por una revista electrónica no sólo por razones económicas, que también, sino porque ese soporte nos va a permitir una mayor polivalencia en cuanto al material que podamos incluir en ella. La Educación Infantil y el intercambio de experiencias requieren de mucha fotografía, de vídeos, de voces de los protagonistas, de links a otros espacios cibernéticos, etc. Todo eso es posible en RELAdEI y poco a poco iremos enriqueciendo el espectro de materiales a intercambiar entre nuestros lectores y asociados.

### ***¿Cómo hacerse socio de ILAdEI?***

La WEB de ILAdEI incorpora un espacio para poder inscribirse en el Instituto. Las personas interesadas pueden acceder a ella e inscribirse. Para ello tendrán que determinar su propio *login* y *password*. La inscripción es gratuita.

Una vez inscritos (individuos, grupos, escuelas, equipos de investigación) la Secretaría del Instituto se pondrá en contacto con los inscritos

para señalarles si ya hay grupos en su zona y ponerles en contacto con ellos. De no haberlos, buscaríamos la forma de que los propios inscritos fueran el punto de arranque de un nuevo grupo.

### **RELAdEI vol.1 (1). Septiembre 2012.**

Finalmente estamos en condiciones de ofrecerles el primer número de la revista. Es nuestra puesta de largo. Suspirábamos por este momento. Hasta ahora todo lo que hemos podido hablar se quedaba en meras palabras, en sueño. Las ideas parecían retadoras, la iniciativa oportuna y estimulante pero había que concretarla en algo. Necesitábamos algo que poder tocar, en lo que sentirnos representados. Algo que sirviera de tarjeta de visita para poder decir, *“miren, no estábamos hablando de humo; ya hemos dado el primer paso, aquí está la revista, después irán tomando cuerpo las otras iniciativas”*. Ése es nuestro propósito.

Este primer número se lo dedicamos a una gran amiga y compañera, **Lourdes TABOADA**. Con ella fuimos capaces de dar los primeros pasos para organizarnos como maestros y maestras de Educación Infantil hace casi 20 años. Así nació AGAMEI, la *Asociación Galega de Mestres de Educación Infantil*, que ella presidió y engrandeció durante muchos años. Fue una gran profesional y una estimulante líder. Nos dejó cuando todavía la necesitábamos mucho y todavía seguimos sintiendo su ausencia.

Hemos recuperado uno de sus trabajos sobre lecto-escritura y le dedicamos, de corazón, este primer número de la revista. Resulta justo porque, es probable, que no hubiéramos llegado hasta aquí sin todo lo que ella significó para nosotros.

Los dos primeros números de RELAdEI no incluirán monográfico. Hemos preferido dar cabida en ellos a diferentes autores vinculados al nacimiento de la revista. Uno de ellos es **Franco FRABBONI**, figura estelar de la pedagogía italiana desde su cátedra de la Univ. de Bolonia y alguien que siempre se ha sentido comprometido con la Educación Infantil. Con su lenguaje rico y lleno de metáforas nos presenta una bella e inquietante historia de la infancia hasta nuestros días. Otra persona esencial en este proyecto ha sido **Quinto BORGHI**, pedagogo y enamorado de la educación infantil. Su amplio recorrido profesional como responsable de las escuelas infantiles (etapa 0-3 años) en ciudades italianas tan significativas en el ámbito de la Educación Infantil como Módena, Brescia o Turín lo han convertido en todo un referente para quienes desean diseñar propuestas educativas para los primeros años. En este número nos aporta un interesante trabajo sobre una temática tan actual como el *apego* y su impacto en los primeros momentos de la escolarización infantil.

Otra persona que ha derrochado entusiasmo en la génesis del Instituto y que ha puesto toda su capacidad de liderazgo para la configuración de un

potente grupo de trabajo en Brasil, ha sido **Inés de CÔRTE VITORIA**. Profesora de la PUCRS de Porto Alegre, presenta un interesante trabajo sobre los aprendizajes vinculados a la lectura y escritura. Sobre la problemática de la salud versa el trabajo de **Rossella CASO**, de la Universidad de Foggia. La salud vista por los niños y convertida en narrativa infantil.

Para la *hemeroteca* hemos recuperado esta vez, ¡cómo no!, un texto de **Loris MALAGUZZI**. Es un texto secundario en su producción, unas palabras que pronunció en la clausura de un congreso sobre las hermanas Agazzi. Pero, como si se tratara del estribillo central de una melodía, en esas pocas palabras aparecen ya lo que serán los ejes centrales del discurso malaguzziano: la autonomía infantil, el creer en los niños, la creatividad. Un texto hermoso que Quinto Borghi se encarga de glosar.

Tal como señalamos, uno de los objetivos centrales de la revista es servir de plataforma para el *intercambio de experiencias* entre instituciones y profesores/as de Educación Infantil. Para este número, hemos recuperado la experiencia de una jovencísima profesora que, asesorada por su tutora, explora la *metodología de proyectos*. En su trabajo logra una síntesis equilibrada entre lo que es la teoría de los proyectos y su aplicación práctica, acompañada ésta, además, de los comentarios *en vivo*, de su tutora.

Junto a todo ello, una hermosa *historia de vidas* sobre una persona que ha dedicado toda su vida a la formación de

educadoras de infancia en el noroeste brasileño. Son infinidad las profesoras de Natal que le reconocen como maestra y como gran estimuladora de todo lo que ellas han llegado a ser y

sentir por la infancia. Ojalá podamos extraer de su historia el mismo entusiasmo contagioso para todos nosotros. Ella, en todo caso, se merecía este homenaje.

Santiago de Compostela Septiembre 2012

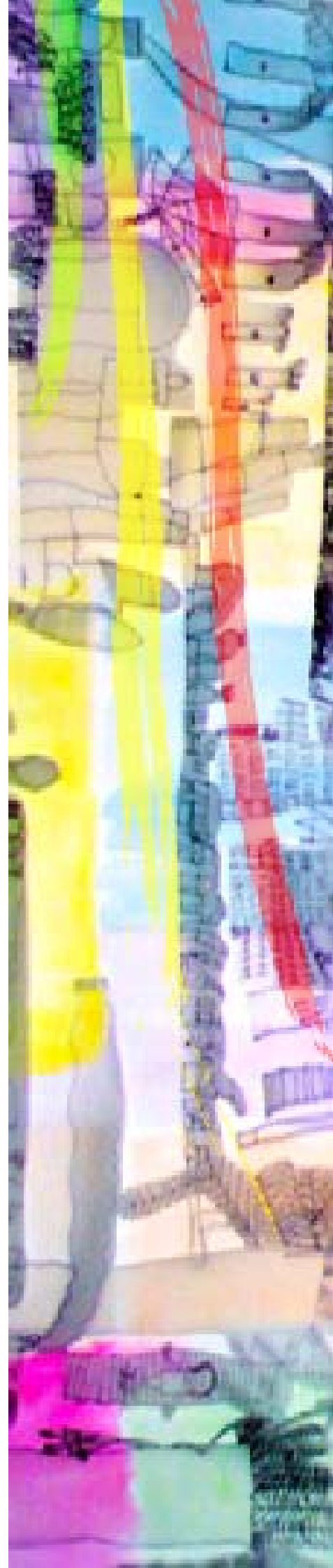
Miguel A. Zabalza



*Vol.1 (1), Septiembre 2012*

ISSN: En trámite

# MISCELANEA



## La lengua escrita y las nuevas tecnologías

Lourdes Taboada de Zúñiga Fernández<sup>1</sup>

España

### Resumen

Tres preguntas resumen lo esencial de este artículo: ¿Cómo responder desde las escuelas a una revolución que muchos consideran más importante que la de Gutenberg?; ¿Cuáles son los posibles cambios cognitivos, detectados hasta el momento, en nuestra manera de leer y de escribir, y hasta de pensar, que devienen de nuestras experiencias de aprendizaje con las nuevas tecnologías y que, razonablemente nos exigirían, para ser contingentes con ellos, la introducción de algunos cambios también en nuestra práctica habitual de enseñanza?; ¿Qué retos plantea todo esto a la formación del profesorado?

**Palabras Clave:** Lengua escrita, Enseñanza de la lectura y la escritura, Nuevas Tecnologías, Formación del Profesorado, Desarrollo Cognitivo

## Written language and new technologies

Lourdes Taboada de Zúñiga Fernández<sup>2</sup>

Spain

### Abstract

Three questions summarize the main points of this text: How can we respond from school to a revolution that is considered by many more important than Gutenberg's? What are the cognitive changes detected so far in our way or reading, writing, and even thinking, that arise from our experiences with new technologies and what changes will they reasonably demand us to cope with them in our teaching practice? What are the challenges raised by all this in teacher education?

**Key Words:** Written language, reading and writing teaching, new technologies, teacher training, teacher education, cognitive development.

---

<sup>1</sup>Recuperamos este texto de Lourdes Taboada, fallecida en 2006, como tributo que RELAdEI quiere hacer a su memoria y a todo lo que ella significó para quienes se preocupan por la Educación Infantil.

---

<sup>2</sup>We have recovered this text of Lourdes Taboada, died in 2006, as a tribute that RELAdEI wants to offer to her memory and to everything she meant to all those who care about the Child Education.

## Prólogo

Este texto fue escrito inicialmente como una conferencia que se impartió en Vitoria en el año 2001 en el contexto de las VIII Jornadas Pedagógicas de Ikastolas, y fue publicado en las actas de esas Jornadas<sup>1</sup>. Su autora, era entonces *Asesora de Educación Infantil del Servicio de Formación del Profesorado de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, y Presidenta fundadora de la Asociación Galega de Mestras e Mestres de Educación Infantil (AGAMEI)*. Tristemente falleció en Enero de 2006.

Por iniciativa del Director de la Revista Latinoamericana de Educación Infantil, acompañado por el consejo de redacción de la revista en el que se encuentran antiguas compañeras de la autora, y sin duda motivados todos por la nostalgia de su amistad con ella, han querido recuperar este artículo suyo para este número de la revista.

Ahora bien, más allá de ese gesto cálido y generoso, es justo reconocer que el tema que aborda Lourdes continúa siendo un desafío para los maestros, y que sus reflexiones gozan de plena vigencia y relevancia en la actualidad. La mayoría de las preguntas que plantea continúan pendientes de respuesta. Varios de los problemas sobre los que advertía siguen necesitando una solución. Por ejemplo: *“¿Cómo permanecer en nuestras escuelas al margen de lo que muchos y muy cualificados consideran una revolución más importante aún que la de Gutenberg?”* (Taboada de Zúñiga, 2001). *“¿Qué validez y pertinencia tienen las prácticas pedagógicas y procedimientos didácticos que se manejan actualmente para enseñar a leer y escribir, si los materiales de lectura que utilizan los alumnos tienen formato electrónico? ¿Se procesa en la mente un texto electrónico de la misma manera que un texto impreso?”* (Henao, 1999, 180).

*“¿Cuáles son esos posibles cambios cognitivos, detectados hasta el momento, en nuestra manera de leer y de escribir, y hasta de pensar, que devienen de nuestras experiencias de aprendizaje con las nuevas tecnologías y que, razonablemente nos exigirían, para ser contingentes con ellos, la introducción de algunos cambios también en nuestra práctica habitual de enseñanza?”* (Taboada de Zúñiga, 2001)

Es cierto que no son problemas ni reflexiones estrictamente originales, pero suyo es el mérito de identificarlos e integrarlas al quehacer docente de una maestra de educación infantil. Por eso, quizás lo más interesante de su aportación es esa actitud de maestra cabal, que de una manera sencilla se prepara y estudia para mejor analizar, entender y afrontar los nuevos desafíos educativos que ésta época histórica plantea a la secular labor de enseñar. Leer para lograr entender por sí misma, y concebir alternativas para el trabajo en el aula que, por provisionales, enseguida habrán de ser revisadas mediante una tarea de actualización permanente, es algo que también late entre líneas en este artículo; así como su amor por la lectura.

Todo ello, un buen ejemplo, creo, de cómo se puede intentar hacer las cosas bien, sin especiales algaradas. Al fin, es ese espejo donde vernos reflejados, lo que ella nos dejó como legado.

Felipe Trillo Alonso

## Introducción

O, “el amor en los tiempos del cólera”... Sí, así, sin más, y es que no sabría explicarlo, pero este título de la novela de Gabriel García Márquez me vino a la mente cuando me puse a escribir esto. Al fin, pensé, es como si ahora dijéramos, «La lectura en los tiempos del ordenador». Y de ahí que, pensando pensando escribí: no parece que el cólera sea un buen momento para el amor, ¿será que la asociación libre que me traiciona trata de sugerir que tampoco el ordenador es bueno para la lectura? Y enseguida reconocí: ¡cuántas preconcepciones, sin duda, anidan en mi ánimo de maestra estupefacta ante la nueva cultura de la tecnología de la información y la comunicación! A lo que puedo añadir que tuve la tentación de huir: aquello de «esto ya no es para mí»; pero se impuso la cordura —creo—, de quien asume modesta y honestamente la responsabilidad profesional de intentar por lo menos estar al día, de tal manera que es desde esa experiencia inmediata, tal vez compartida o compartible por muchos colegas, de la que surge esta conferencia. Un empeño, en fin, por poner un poco de orden entre lo que hacemos todos los días —enseñar a leer y a escribir—, y lo que nos cuentan (o nos tememos...) —que con las nuevas tecnologías será otra cosa—.

Por consiguiente lo primero que se me plantea a la hora de abordar este asunto tiene que ver con su relevancia; específicamente, con su relevancia para los aquí reunidos, esto es, maestros de Educación Infantil y primaria. Pues, ¿por qué nos interesa un asunto como este? ¿Será, acaso, que debemos cambiar nuestra práctica por aquello de «estar a la altura de los tiempos»>> (sea eso una moda —que no creo—, o un cambio

epistemológico mucho más profundo)? ¿Qué preocupaciones, intereses o expectativas nacidas, o no, de nuestra práctica diaria dan sentido a que nos reunamos hoy para hablar de este tema? ¿Qué imaginamos, en fin, que puede ser distinto de lo que ya hacemos por el hecho de contar (o «tener que hacerlo») ahora con el ordenador?

Veamos: pues claro que nos interesa. ¿Cómo permanecer en nuestras escuelas al margen de lo que muchos y muy cualificados consideran una revolución más importante aún que la de Gutenberg? Recuérdese:

Que Emilia Ferreiro (1996) titula precisamente así uno de sus artículos “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”.

Y que Cavallo y Chartier (1998) culminan su historia de la lectura en el mundo occidental considerando que la transmisión electrónica de los textos y las maneras de leer que imponen representan en nuestros días la tercera revolución de la lectura.

Pero además, y por si acaso la grandilocuencia de estas declaraciones no nos conmoviera, ¿es que acaso no nos vemos diariamente sorprendidos por nuestros alumnos cuando desde su experiencia biográfica con las nuevas tecnologías (los que la tienen...) dan síntomas de eso que Gisela Vélez (2000) denomina una mente computacional por contraste con una mente alfabética? Y permítaseme dos ejemplos para mejor explicarme:

El que le escuché a Emilia Ferreiro del niño que vuelve a casa después de haber ido a misa con sus abuelos y comenta: “ya sé lo que quiere decir Amén... significa Enter”.

Y el que recoge Gisela Vélez (2000) de aquel otro niño de tres años “que

expresó su entusiasmo porque ya sabía escribir su nombre, ¿sabes cómo es?, le dijo moviendo los dedos sobre un teclado invisible: la pe, la a, la be, la ele, la o y la enter... Y es que Pablo incorporó una tecla de la computadora a la primera representación de su nombre, de la palabra que le dice quién es él, al verla por primera vez reflejada en la pantalla” (p. 8).

Entonces: ¿Será que para con ambos niños se nos presenta un nuevo problema de comunicación didáctica que surge de su representación de la lengua escrita generada fuera de la escuela, o tal vez podremos solventarlo de un plumazo con «un déjate de tonterías de ordenadores y haz lo que yo te digo»? Sin duda una respuesta así no está en nuestro ánimo, y por eso nos reunimos hoy aquí, para tratar no sólo de saber cómo atajar un problema (que es una perspectiva un tanto reactiva y pesimista además), sino de anticiparnos y salirle al paso a una realidad que se impone —nos guste o no— en todos los órdenes ante la que la escuela debe contar con algún criterio y con alguna estrategia también; siquiera para introducir racionalidad en una experiencia que, por otra vías, puede desarrollarse (y de hecho lo hace) sin sentido educativo.

En definitiva, que supongo que no, que no podemos permanecer indiferentes ante todo esto de las nuevas tecnologías pues afecta a nuestra práctica de la enseñanza de la lengua escrita; siendo así, la pregunta es: ¿qué retos de formación nos plantea al profesorado? Y por eso supongo que sí, que es necesario poner un poquito de orden en todo esto; ahora bien, el orden — advierto— que es capaz de proponer una maestra de Educación Infantil interesada por estas cosas, y no el de

una investigadora. Sean indulgentes conmigo.

En esa dirección diría que en el momento actual el reto que esto de las nuevas tecnologías nos plantea es, esencialmente, un reto de innovación educativa. Y para evitar ambigüedades acudo, como siempre, a Escudero Muñoz (1987) para definirla como una actividad intencional, reflexiva y sistemática orientada a la mejora de la práctica (no es pues innovación cualquier cosa que se nos ocurra por afortunada que resulte... ni aunque se haga con ordenador...); y con esa orientación apelo también a Fullan y Ponfret (1977) para detenerme en dos de las tres dimensiones sustantivas que según ellos ha de configurar toda innovación, a saber: una «alteración de creencias», en lo que no me meto pues, como se vio al inicio, debería empezar por mi misma primero y lo confieso, lo tengo aún muy crudo; mientras que sí lo haré con la «adopción de enfoques» — qué deberíamos pensar—, y con la «utilización de recursos» —qué podemos usar y cómo hacerlo—. Obviamente, la razón que exige que nos ocupemos de ambas dimensiones radica en la idea, razonable, de que una acción sin reflexión —como lamentablemente está ocurriendo en muchas ocasiones al incorporar los ordenadores al aula—, no es más que un mero activismo, algo casi tan malo o inútil como una reflexión sin acción, pues ésta nada transforma y representa quedarse en un mero divagar especulativo.

## 1. Qué deberíamos pensar?

La situación de la que parto —insisto— es la de una maestra inquieta ante el desarrollo de las nuevas tecnologías y su incidencia en la enseñanza en general y



de la lengua escrita en particular. No hago sino dibujarme a mi misma cuando digo que, inicialmente, me sentí ante ellas como acometida por una avalancha imparable y de difícil comprensión; puede no sobrar en este caso saber que tengo cuarenta y dos años y que llevo diecisiete como maestra, esto es, que puedo ser representativa en más o menos diez años de un amplio colectivo de profesores: los que ya llevábamos algunos años trabajando cuando nos llegó todo esto. Recuerdo así, que a la creencia inicial de que esto de las nuevas tecnologías ya no era para mí sucedieron otras que, básicamente, se resumen en la necesidad de estudiar en qué consisten y cómo afectan a la enseñanza de la lengua escrita para intentar tener —como dije,— alguna idea clara y poder así orientar- con algún sentido mi propia práctica. Y en eso estaba, y estoy, hasta que me vi envuelta en este lío de compartir mediante esta conferencia mi propio devenir hasta aquí. Algo que resumo con la pregunta general que titula esta parte, y que se articula en otras cuatro preguntas: la primera es ¿qué entendemos por Nuevas Tecnologías?, pues parece razonable que partamos de alguna conceptualización que podamos o no compartir; la segunda, la más importante en mi opinión, es ¿por qué «sospechamos» (de momento digamos que sospechamos aunque para algunos ya es una *certeza*) que las tales nuevas tecnologías tienen alguna influencia en la lengua escrita y que, por tanto, también influyen en el modo de afrontar su enseñanza?; la tercera, apenas apuntada, surgió a la vista de los problemas que iban apareciendo, y es ¿qué otras consecuencias trae su incorporación a la enseñanza?; por último, y porque para fundamentar la acción es preciso dotarse de algún

modelo (siempre sujeto a revisión), se impone concluir con una ¿cómo debemos afrontar, entonces, esto de la lengua escrita en estos tiempos de cambio?

### ¿Qué entendemos por nuevas tecnologías?

No me extenderé en esto. En la literatura especializada son muchas las definiciones de lo que generalmente se conoce como «Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación»<sup>3ii</sup>. Tales definiciones suelen ir desde las más genéricas que las definen como los últimos desarrollo tecnológicos y sus aplicaciones en los procesos de comunicación (Bartolomé, 1989), hasta las más específicas que nos indican que se trata de todos aquellos equipos o sistemas técnicos que sirven de soporte a la información a través de canales visuales, auditivos o de ambos. En todos los casos, se trata de sistemas mecánicos, electromecánicos o informáticos que contienen y reproducen información y de sus aplicaciones en los distintos campos y procesos de comunicación (Medrano, 1993).

Siendo así, de todas ellas pueden extraerse básicamente dos elementos comunes: que giran en torno a la información y los nuevos descubrimientos que sobre la misma se vayan originando, y que pretenden tener un sentido aplicativo y práctico (Cabero, 1994). Precisamente, algunas de las repercusiones de estos avances tecnológicos van desde la producción de cambios en los sistemas de expresión convencional a la aparición de nuevos

<sup>3</sup>Aprovecho esta nota para agradecer a la Dra. Lina Iglesias Forneiro, profesora de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago, su valiosa ayuda para elaborar este apartado.

lenguajes “nuevos desarrollos comunicativos como la infografía, la fonemática, el hipertexto o la realidad virtual (Cebrián Herreros, 1992). Ahora bien, de todo ello, lo que menos me interesa es toda esa «ferretería» **más o menos didáctica** que colapsa los mercados del género, sino específicamente la posibilidad de que tales «aparatos» modifiquen los procesos de producción, almacenamiento y transmisión de la información, generando incluso, y al mismo tiempo —como se ha dicho—, nuevos lenguajes y nuevos modos de expresión.

### **¿Por qué «sospechamos» que tienen alguna influencia en la lengua escrita y, por tanto, también en el modo de afrontar su enseñanza?**

Octavio Henao (1999) expresa mucho mejor que yo esta inquietud:

“Si una de las funciones básicas de la escuela continúa siendo la enseñanza de la lecto-escritura, y si los textos que utilizarán los alumnos para leer, consultar, estudiar y comunicarse serán documentos electrónicos, resulta urgente que los especialistas nos formulemos y empecemos a dilucidar preguntas tales como: ¿Qué validez y pertinencia tienen las prácticas pedagógicas y procedimientos didácticos que se manejan actualmente para enseñar a leer y escribir, si los materiales de lectura que utilizan los alumnos tienen formato electrónico? ¿Se procesa en la mente un texto electrónico de la misma manera que un texto impreso? ¿Hay diferencias en el nivel de comprensión y aprendizaje que se logran al estudiar el contenido de un documento presentado en formato

electrónico o impreso en papel?” (p. 180).

Pues bien, para tratar de responder a estas cuestiones he organizado mi respuesta en dos subapartados: uno centrado en las potenciales consecuencias que el uso de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de la lengua escrita tienen sobre el desarrollo cognitivo de sus usuarios, lo que nos lleva a cuestionarnos sobre el sentido mismo de su enseñanza y aprendizaje; y otro segundo sobre las reacciones contrapuestas que todo ello ha suscitado en los estudiosos del tema, a las que añado mi propio parecer al respecto.

### **Lengua Escrita, Nuevas Tecnologías, y Desarrollo Cognitivo: Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje recordando el pasado y oteando el futuro.**

He tenido la fortuna de disponer, por gentileza de su autora, Gisela Vélez (2000), de un texto brillante, sobretodo por la claridad con la que expone, y también resuelve en cierto medida, un problema complejo de índole epistemológica en el que convergen, en mi opinión, todas las anteriores preguntas: el de las relaciones entre la lengua escrita y el conocimiento. Sostiene Gisela Vélez que:

“Los estudios históricos y culturales nos muestran que la disponibilidad de la palabra escrita, genera nuevos objetos de conocimiento, y que junto a ella se conforman culturalmente modos particulares de concebir al conocimiento y de acceder a él. Explorar las relaciones entre lectura y conocimiento nos remite a revisar los modos de conocer que se asocian a la constitución de la cultura escrita y desde aquí es posible plantear si frente a las nuevas tecnologías de la lectura y la escritura se están configurando también nuevas represen-

taciones y nuevas formas de leer y conocer”.

Ahora bien, antes de comentar lo que se sugiere en la anterior propuesta, quizás no sobre recordar primero algo aparentemente tan simple como es el hecho de que no siempre se escribió y leyó de igual manera. Emilia Ferreiro (1996) lo advierte con total contundencia: ‘lo que llamamos leer y escribir ha ido cambiando en el transcurso de los siglos’ (p. 261). En efecto, la idea que hoy tenemos de leer y escribir se ha ido conformando a lo largo de la historia y en ello han influido diversos factores de entre los que, precisamente, los soportes y los instrumentos de escritura no son los menos importantes. Como dice Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard (2000):

“Dependiendo de si el soporte es de mármol o de arena, un rollo o un libro encuadernado, un manuscrito o un impreso, algunas maneras de leer son posibles o imposibles, lo cual delimita de manera variable, según las épocas, las fronteras de lo «leíble» y las ocasiones de recurrir o no a la lectura’ (p. 15).

Ahora bien, si recordamos todo esto es básicamente para comprender que lo que nos planteaba Gisela Vélez más arriba es que nuestros modos de conocer cambian, que cambiaron de hecho con el desarrollo de la cultura escrita, como tendremos ocasión de analizar, y que, en este desideratum, no es necesidad pensar que puedan producirse algunas transformaciones, incluso que están aconteciendo ya, al acceder desde la cultura escrita a la «cultura escrita computacional» (llamémosle así), esto es, aquella “que incorpora la producción, la transmisión y la recepción electrónica de los textos”. Al fin la pregunta que se nos presenta es esta: “¿Reconoceremos que el uso del ordenador ha producido un estilo nuevo

de escritura y nuevas formas de pensar?” (Chartier y Hébrard, 2000, p.17).

Olson (1998) no deja dudas, a través de exhaustivos estudios culturales, respecto al impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Y siendo así, se impone la idea, siquiera como hipótesis, de que “la cultura es constitutiva de la mente” (Vigotsky, 1977; Ausubel, 1976; Bruner, 1990, 1997), o si se prefiere, que el desarrollo cognitivo sigue una orientación más *outside-in* que *inside-out*. Y este es, en definitiva, el marco de investigación psicológica sobre el que se fundamenta nuestra inquietud por este tema que, obviamente, carecería de relevancia si imagináramos o partiéramos de un sujeto distinto cuya estructura cognitiva y por ende su competencia ante la lectura y la escritura estuviera sólo biológicamente determinada y ajena a cualesquiera cambios culturales. Pues bien, llegados aquí la pregunta del millón es obvia: ¿cuáles son esos posibles cambios, detectados hasta el momento, en nuestra manera de leer y de escribir, y hasta de pensar, que devienen de nuestras experiencias de aprendizaje con las nuevas tecnologías y que, razonablemente nos exigirían, para ser contingentes con ellos, la introducción de algunos cambios también en nuestra práctica habitual de enseñanza? Y por cierto, ¿cuáles cambios?

La estrategia para responder esta cuestión ya fue sugerida, comencemos por ver qué cambios se produjeron con el desarrollo de la cultura escrita, identifiquemos las dimensiones que articulan esos cambios, y apliquémonos a pensar qué puede estar pasando ahora en esas dimensiones como consecuencia de incorporar las nuevas tecnologías.

**Recordando el pasado.**

Básicamente existe un amplio acuerdo respecto a que la cultura escrita (en cualquiera de sus códigos: ideográfico, cuneiforme, jeroglífico, alfabético) trajo consigo para los lectores el desarrollo de una mayor capacidad de interpretación y también de abstracción. En seguida veremos por qué. Antes, no obstante, convendría recordar, tal vez revivir, la enorme autoridad de aquel que en la cultura oral «poseía la palabra». Permítaseme para ello traer aquí un texto que recordé y que me pareció oportuno:

“...le vino a la mente a Amergin un poema de algún lugar profundo, no descubierto; le subía con fuerza, ya completo. Su estructura de encantamiento había sido determinada durante generaciones de tradición bárdica, pero la composición era únicamente de él... El poema lleno la boca del bardo. Un poema druídico, con el misterio como sudario..., un poema celta que llevaba escondido en sus frases el homenaje a la Madre Tierra... haciendo levantar la voz de Amergin como la cresta de una ola hasta que llenó todo el Salón.

Los gallegos allí reunidos sintieron que se les erizaban los cabellos en la espalda al tiempo que en el Salón de los Héroe resonaba el canto bárdico, poderoso, que estaba perfectamente ajustado a la noche y a la necesidad...

La voz del arpa se calló; el bardo se quedó en silencio. Pero todavía la gente del Salón de los Héroe vibraba como un solo ser, como una cuerda que hubiera tocado el dedo poderoso de Amergin que sonase y fuese poseída y obedeciese a la magia del bardo” (Morgan Llwwelin, 1987, pp. 79-81).

Desearía que no fuera preciso insistir en lo que hoy llamaríamos el «poder mediático» del bardo. Sin embargo, todo eso cambia, si bien lentamente,

con la llegada de la cultura escrita. La palabra escrita fijada sobre un papel (dimensión espacial), se independiza de su emisor, es posible incluso que se aleje del contexto en el que es pronunciada (se descontextualiza), y por todo ello y a un mismo tiempo se hace también intemporal (Ricoeur, 1995; Narasinhham, 1998; Kittay, 1998; Denny, 1998; y Olson, 1998). Como consecuencia, ocurre que con el texto escrito podemos acceder a la palabra sin que nadie nos tutorice, eximidos de la interpelación a un intérprete autorizado, estableciendo según nuestro juicio distinciones entre lo que dice y lo que nosotros interpretamos, bien como consecuencia del paso del tiempo (“ahora es de otro modo”, decimos), bien como resultado de las claves conceptuales subyacentes que mediante análisis hemos identificado en el discurso y con las que, por ejemplo, no estuviéramos conformes (“he leído entre líneas —se dice— y adiviné sus intenciones, o bien conocí sus fuentes... que no puedo compartir”). Siendo así, cabría decir, en justicia, que el texto escrito nos confirió un mayor nivel de autonomía al agudizar nuestras capacidades de interpretación y de abstracción (específicamente de análisis conceptual). Como dice Gisela Vélez (2000):

“Si el discurso vuelto objeto inscripto en un espacio (tablilla, papiro, papel...) se torna autónomo y neutral respecto de su emisión, si el texto ya no es un sujeto que habla, sino un objeto que dice, la relación entre sujetos que dialogan se transforma profundamente al convertirse en una relación entre un sujeto y un objeto que es portador de signos susceptibles de «ser significados»” (p. 6)

Así, como se ve, tanto la dimensión temporal (el texto sobrevive a su época

permitiéndonos interpelar a los que nos precedieron en un diálogo que distingue entre presente y pasado), como la dimensión espacial concretada sobre todo en ese rasgo de descontextualización que hemos descrito, se evidencian como las dos dimensiones generales con las que podemos abordar el análisis de lo que está sucediendo ahora mismo, a esos dos niveles, en lo que podríamos calificar, tal vez, como nuestro tránsito a la cultura computacional. Veamos sobre qué aspectos se nos advierte.

### ***Oteando el futuro.***

En relación a la dimensión temporal las nuevas tecnologías incorporan una posibilidad inaudita hasta el momento, la del diálogo con el futuro. Al respecto recuerda Vélez (2000) con acierto que “la metáfora del libro llevó a Umberto Eco a decir que los libros constituyen una promesa de eternidad pues prolongan la vida..., pero la prolongan hacia atrás, se lamenta, más bien que hacia adelante”. Con las nuevas tecnologías, sin embargo, Prigogine (1996) comenta que tenemos la oportunidad de contar hasta con predicciones verificadas mediante simulación en el computador. Siendo así, para nosotros que estábamos acostumbrados a esperar el desenlace (de un tema escolar, un texto literario o una investigación), ¿qué consecuencias se desprenden de la posibilidad de elaborar representaciones anticipadas sobre lo que puede acontecer? He aquí uno de las más apasionantes preguntas que se nos plantean tanto para entender el aprendizaje en los tiempos del ordenador como para afrontar su enseñanza, o al menos eso creo; si bien tal vez consiga explicarme mejor con algún sencillo ejemplo: ¿cómo aprende

y cómo deberemos enseñarle en el futuro a un niño a que escriba correctamente la fecha al inicio de una actividad escolar —tradicional tarea rutinaria (VIS: Doyle, 1983)—, si antes de llegar a la «e» de martes, el ordenador se anticipa y la completa (incluyendo eso la posibilidad de error?); o bien, ¿de qué modo enseñaremos las normas ortográficas a quienes utilizan ya un corrector de textos de esos que incluso presentan la lista de palabras que se pronuncian igual pero en las que cambia una letra?; o bien, ¿qué papel nos corresponderá frente a la hasta hoy necesidad de explicar al joven lector el significado de «estruendo» en el relato de una tormenta o de «guiñapo» referido al aspecto de una persona, si el ordenador ofrece la posibilidad de acompañar la comprensión de ambas palabras o incluso de toda la escena con el sonido y la imagen?; o bien, ¿qué nos queda por hacer al explicar la evolución humana si el ordenador presenta a un tiempo todas las hipótesis de investigación más actuales sobre los homínidos, posibilitando incluso que quien lo usa opte por alguna de ellas una vez que ha podido ver cómo sería (y como fue) el rostro de cada uno a partir de la reconstrucción que cabe hacer a partir de algunos pocos huesos del cráneo encontrados sabe Dios en qué sima?

Francamente, esa anticipación (también el disponer de tanta información) me produce una cierta sensación de vértigo; tanto que no puedo evitar considerar, sobre todo cuando pienso más que en aprender a leer y escribir en el disfrute de la literatura o en la comprensión de los textos científicos, si ambas actividades no se verán perjudicadas por el riesgo de que tal anticipación devenga finalmente en precipitación. Así, la posibilidad de que cuanto

hacemos con el ordenador se reduzca de hecho a escoger o decidir nos situaría lamentablemente en un nivel cognitivo muy básico, algo bien diferente del mucho más complejo o superior que representan el dudar, esperar, respetar, o querer saber y entender. Y conste que escribo esto cuando aún no he digerido la sorpresa que me causaron las recientes declaraciones a *El País* 5-X[-2000] del romanista Martín de Riquer (nacido en Barcelona en 1914, por tanto de 86 años, y Premio Nacional de las Letras del año 2000):

“Ustedes los periodistas lo ven como un instrumento para conseguir la rapidez. No se dan cuenta de que la gracia del ordenador es la lentitud, detenerse, volver a mirar un texto, perfeccionarlo”.

En fin, no estoy segura... pero la idea que trataba de sugerir más arriba — antes de Riquer—, es que tal vez fuera conveniente mantener ciertas distancias...; al menos las que a mí me sugieren, y discúlpeame que no lo sepa expresar de otro modo, el recuerdo de esta célebre frase: “alguien dijo que la computadora tiene memoria pero no recuerdos”. O bien esta otra, más reciente, y sin duda menos «intelectualizada» de Fernando Savater: “existen todo tipo de computadoras, pero no hay máquinas capaces de cambiar pañales” (*La Voz de Galicia*, 14-XJ-2000). Téngase en cuenta, para mi descargo, que yo pertenezco a esa generación que se quedó perpleja cuando al leer «Rayuela», su autor, Julio Cortázar, nos proponía optar entre dos itinerarios posibles para acceder al desenlace (sería aquello una anticipación de la «no-linealidad» de los textos?).

Pero evitemos digresiones y recuperemos el hilo ocupándonos ahora de la segunda dimensión de análisis, la

dimensión espacial, y lo que ésta nos plantea como nuevas posibilidades al tiempo que incertidumbres:

“La noción de permanencia del discurso se limita. Las posibilidades materiales que el ordenador ofrece al lector para acceder a los textos, modificarlos, transformarlos, hacen que el texto electrónico reúna las funciones del lector y el escritor, pues supone la intervención material, física, de quien lee. Se postula así una nueva forma de transitoriedad del texto que ya no es la de la voz que se pierde en el espacio, sino la de un nuevo texto efímero, que como la escritura en la arena es inmediatamente suplantado por otro. Según Cavallo y Chartier esto obliga a redefinir la materialidad de la obra, pero habría que considerar también que obliga a redefinir las funciones del lector y las conexiones entre lectura y escritura.

Por otra parte, la fijación se extra-limita en tanto las posibilidades de la técnica hacen que la cantidad de información que puede fijarse sea hoy casi incalculable., lo que estaría planteando al lector nuevas demandas cognitivas, en particular las referidas a la clarificación de los propósitos de la lectura, a la elaboración de criterios de selección y a los procesos de atención selectiva que ha descrito Louise Rosenblatt (1996) en la teoría transaccional de la lectura” (Vélez, 2000, p. 11).

Por supuesto, tal descontextualización conlleva el riesgo de que se incremente el peligro de fragmentación del conocimiento al ofrecernos la posibilidad de acceder precisamente a eso, a fragmentos de información; pero por otra parte, eso también nos abre a una reconstrucción autónoma del mismo mediante la creación de nuevas o por lo menos más personales propuestas o discursos a partir de los textos no sólo *con* sino literalmente *sobre* los que trabajamos; y sirva como ejemplo lo que seguramente hicimos más de una vez al

pintarle unas gafas o una perilla o incluso hasta unos cuernos a algunos solemnes personajes de nuestros libros de texto: que de alguna manera los transformáramos (¿o tal vez habría que reconocer que como mucho los travestíamos?). Fuera como fuese, de lo que no me cabe duda es que Víctor Hugo, hoy, se vería obligado a revisar su aserto respecto a que “los pensamientos impresos son imperecederos, alados, intocables e indestructibles”. Ya no.

### Las reacciones de los estudiosos.

En cualquier caso ante lo visto hay dos reacciones muy claras. Agustín Delgado (2000) recoge un brillante ejemplo de la más pesimista al resumir lo que en el libro *Elegía a Gutenberg* sostiene su autor el escritor americano Sven Birkerts; según Delgado sostiene éste que:

“los nuevos soportes de la escritura de textos literarios, la digitalización y la edición electrónica, modificarán vida y hábitos mentales del discurso humano, le harán sentir asco por el actual modo extensivo de leer, propiciarán acercamientos al texto en *flash*, en técnica de fragmentación, descompondrán la facultad de la memoria, stupidizarán a cada persona, sumirán en niebla su conciencia” (p. 155).

Muchos intelectuales, por cierto, comparten esa aversión o antipatía por las nuevas tecnologías (es cierto que siempre pensando desde la literatura) provocando también en quienes los leemos una inevitable prevención (del tipo de la que confesé antes...); al fin, cómo ignorar a un Harold Bloom (2000)? Y apréciase lo que éste ha declarado recientemente en el Semanal de *El País*:

“Hoy día, lo que está en verdadero peligro de extinción en todo el mundo es el acto de la lectura en sí. Estamos a un paso de la victoria más completa y aplastante de Internet. La pantalla del ordenador amenaza con erradicar por completo el hábito de la lectura. ... lo que nadie va a poder impedir es el triunfo de la información, el advenimiento de la era visual. Sin embargo, la literatura no es información: es sabiduría. Y no es un medio primariamente visual. Las imágenes literarias son interiores, brotan y florecen en el lenguaje, y a él regresan. Van dirigidas al oído interior. Hoy en día, en la escuela, se imparte la enseñanza a través del ordenador. Se está impidiendo de raíz que los niños desarrollen el hábito de la lectura solitaria. Se leen fragmentos de libros en Internet; si desde los años de formación se asocia la experiencia de leer con una pantalla que está conectada al océano inmenso y gris de Internet, es muy difícil que se hagan distinciones sutiles entre los que tiene un alto nivel estético o intelectual y lo que no. Está en trance de extinción la figura del lector solitario”

Sin embargo, desde una perspectiva mucho más didáctica hay quienes, como María del Pino Lecuona (1999), al referirse por ejemplo al procesador de textos le reconoce un potencial único para alcanzar determinados objetivos educativos; y cita a continuación dos trabajos: el de Victoria Aboy (1997), para quien las principales ventajas que ofrece al escritor podrían sintetizarse en los siguientes puntos:

“Escribir al ritmo de pensamiento y de los tiempos personales; retomar indefinidamente un texto; reescribirlo; reorganizarlo y transformarlo mediante los procesos de cortar, copiar y pegar; incorporar nuevas ideas, temas y subtemas; retocar de forma rápida; añadir personajes, situaciones, descripciones

nes, diálogos; y completar datos y ampliar situaciones” (p. 737).

Y el de Martínez (1996), quien para Lecuona (p.68):

“aún va más allá al sostener que con aplicaciones informáticas, tales como el procesador de textos, se ha ingresado en el mundo de la «nueva escritura», que se caracteriza por la interactividad, la ruptura de la linealidad del relato y la posibilidad de ser transmitida a distancia de modo instantáneo”.

También Henao (1999) participa de este parecer más optimista, y además de destacar como los anteriores la posibilidad de romper el dominio tradicional de un esquema rígido de lectura impuesto por el autor, posibilitando al lector que enfrente el texto desde sus propias necesidades y expectativas eligiendo entre múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura, añade una característica original que merece ser destacada:

“La capacidad interactiva y multidimensional que ofrecen los multimedios nos permiten dar a la información y a otros materiales de aprendizaje, una estructura y organización similar a la que adopta la mente humana cuando piensa o razona. Uno de los atributos cognoscitivos más formidables del hombre —explica— es su capacidad de asociación: una idea remite a otras con las que tiene alguna relación. Las nociones de hipertexto e hipermedios ilustran la capacidad que ofrece la tecnología multimedial para soportar la construcción de estas redes de conceptos asociados, lo cual abre nuevos horizontes de comprensión y conocimiento” (p. 181).

Como vemos, nos encontramos en un momento en el que no resultaría nada extraño que nos aproximáramos al tema que nos convoca de una manera maniquea tratando de discriminar lo

bueno de lo malo, y por eso mismo integrándonos (quizás sin saberlo) en alguna de las dos categorías sobre las que ya nos advirtió Umberto Eco (1981) en su libro «Apocalípticos e integrados». En cualquier caso, precisamente por eso yo creo que “conviene ser cautos respecto de actitudes y valoraciones. Cualquier antinomia sobre la bondad o maldad de las nuevas tecnologías parece estéril. En este sentido, no me parece razonable compartir las advertencias fatalistas de quienes profetizan el fin de la lectura, ni tampoco la euforia desatada, y muy a menudo acrítica, de quienes se entregan sin reservas a su inclusión en la globalización mediática” (Vélez, 2000, p. 8). Se impone entonces ser comedidos, estar alertas, sin duda probar principalmente, preguntarlo todo, para de ese modo poder controlar nosotros esas nuevas tecnologías que, se mire como se mire han de ser recursos para la enseñanza y no un fin en si mismo, como insistiré más adelante.

En definitiva, tal vez nos convenga desdramatizar la polémica; Saramago, el premio Nobel de literatura, lo ha hecho ayer mismo en A Coruña en el marco de un Seminario sobre Humanismo y telecomunicación. Para él: usar pluma u ordenador es algo que carece de importancia a la hora de escribir; y aunque reconoce que hay personas que por motivos sentimentales siguen ligadas a la pluma o a la máquina de escribir, él se ha pasado al ordenador, lo que —matiza— ni impide la creatividad ni desmejora el estilo. Así, a punto de poner en Internet su nueva novela, <<La caverna>>, añade que en cuanto al riesgo de la deshumanización, Internet no tiene ninguna culpa, ya que es una creación humana y, como en el avión, depende del comandante que te



toque... (Cfr.: *La Voz de Galicia*, 14-XI-2000).

Abundando en ello y con el ánimo de quitarle hierro al asunto yo diría -si se me permite la metáfora-, que en este momento nos encontramos sobre la cresta de la ola, de tal modo que es razonable aceptar que resulte difícil o casi imposible por ahora (o al menos no hasta que nos los pasen en vídeo...), tener una perspectiva amplia del mar en el que estamos haciendo surf y ni siquiera de la playa a la que nos acercarnos, pues es lógico y hasta sensato que estemos preocupados por mantener el equilibrio. Quiero decir con esto que ahora más que nunca, para nosotros maestros y profesores, se impone la clásica recomendación de Stenhouse (1984) de convertir el currículum, en este caso el uso de las nuevas tecnologías, en una hipótesis de trabajo que debe ser investigada en la acción (en el aula). A lo que cabe añadir que es mejor hacerlo en equipo y compartir la experiencia (Elliot, 1990). Con todo, el problema es que tampoco se puede ser ecléctico y que aún con prudencia se impone optar. Yo lo he hecho haciendo más, por mesuradas, las consideraciones de Octavio Henao (1999) -quien se apoya, con acierto, en los autores que cita-

“Estos cambios en la producción y manejo de la información desafían y cuestionan nuestras concepciones actuales sobre la lectura y la escritura... La aparición de un nuevo soporte para la escritura implicará transformaciones fundamentales en los procesos de creación de textos, las estrategias de lectura y la formación de nuevos lectores. No obstante, la lectura seguirá siendo una herramienta fundamental de aprendizaje, de acceso a la información y al conocimiento, de cultivo intelectual, de disfrute estético y desarrollo personal

(Anaya Rosique, 1999; Fajardo, 1994)” (p. 180).

Consideraciones a las que he de añadir ahora una reflexión sobre los fines, que es cierto que llega casi al final de esta revisión del tema pero que, sin duda, es esencial en este asunto. El filólogo y poeta Luis Alberto de Cuenca lo expresa muy bien en la entrevista que le hace para su libro Michael Pfeiffer (1999); reproduzco aquí completa, por su interés, la pregunta, o mas bien el reto de Pfeiffer, y la respuesta que proporciona de Cuenca:

“- Si trabajamos únicamente con la pantalla las palabras de San Agustín, «*inter folia fructus*», pierden su sentido. La pantalla no da frutos.

La pantalla no da frutos. Está muy bien la mención a San Agustín y además es pura verdad.

Ahora bien, la tecnología también nos está facilitando enormemente las cosas. Igual que decían los medievales aquello de *philosophia ancilla theologiae*, podríamos decir que la tecnología es la sirvienta de las humanidades. La tecnología me fascina y desde luego me pasé al ordenador muy temprano (Llevo diez u once años escribiendo poemas directamente en el ordenador... -dice en otro lugar-). Los artículos que tardaba seis horas en escribir, ahora los escribo en tres. Eso supone un ahorro de mi tiempo. Y la tecnología está a favor de la vida, está a favor del placer, del disfrute y de la inteligencia. Lo que ocurre es que los pedagogos, siempre atentos a los medios y no a los fines, ponderan la tecnología para los chicos a unos niveles extraordinarios. Entonces pierden el referente del contenido que están estudiando y se quedan únicamente con el medio. Eso es dramático” (p. 76)

## ¿qué otras consecuencias trae la incorporación de las nuevas tecnologías al mundo de la lengua escrita y su enseñanza?

Podríamos hablar de muchas; entre las que más me interesan se encuentran, sin duda, aquellas que se refieren a la posible muerte del libro, o a lo que supondrá la desaparición de los intermediarios (editoriales) entre el autor y sus lectores. Pero hay una que en el mundo de la enseñanza es de una especial transcendencia. Emilia Ferreiro lo expresa contundentemente:

“...está claro que se abre la brecha para un nuevo tipo de discriminación: escuelas con y sin computadora, con y sin taller de computación, Lo más probable (ya lo vemos venir) es que quienes tienen computadora en la casa también la tengan en la escuela, y quienes no la tengan en casa difícilmente la encuentren en la escuela” (Quinteros, 1999, p. 209)

“Los que ya habían llegado a la *galaxia Gutenberg* deben reciclarse rápidamente. Pero, ¿qué haremos con los que ni siquiera llegaron al libro impreso? Con la aparición de las computadoras el abismo que ya separaba a los no alfabetizados de los alfabetizados se ha ensanchado aún más: algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y las bibliotecas, mientras otros corren detrás de hipertextos, correo electrónico y páginas virtuales de libros inexistentes... -Y añade- ¿Qué desafíos plantea esto para la educación pública? (Ferreiro, 1996, p. 260)

Para ejemplificar esto no puedo resistirme a la tentación de reproducir aquí un reiterado mensaje en todos los correos electrónicos que desde Brasil llegan a mi casa: “*Todo brasileiro temdireito a um e-mail gratis*”. ¿Será que esa es una necesidad sentida por la

población, un ejemplo de la voluntad igualitaria de quien lo proclama, o simplemente un sarcasmo?

En fin, lo cierto es que aunque de un modo rápido no podía dejar de mencionar aquí que junto a las transformaciones mencionadas se refuerzan viejas injusticias y se generan otras. La perspectiva de que quien no sepa manejarse en este nuevo mundo de las tecnologías será en breve considerado como un analfabeto funcional, complica «el oficio de alumno» y redefine la <<excelencia escolar>> (Perrenoud, 1990), arrincona todavía más a los desfavorecidos y, de paso, tal vez hace (¿consigue?...), que ese colectivo se amplíe. A los ámbitos, pues, de tradicional acción compensatoria que se reclaman a la escuela se añade ahora este de las nuevas tecnologías, a cuyo carro, por cierto, las clases acomodadas o en condiciones de aspirar a serlo supieron subirse desde un primer momento.

## ¿cómo debemos entender, entonces, esto de la lectoescritura en estos tiempos de cambio?

Sostiene el refrán que «en tiempos de tribulación mejor no hacer mudanza», recordándonos al fin que es recomendable el reposo para tomar una decisión; me parece sensato. Por eso mismo, además de por el valor intrínseco de la propuesta, yo no cambiaría el modelo teórico que trato de emplear para orientar mi trabajo. En esencia, se enmarca en la opción constructivista de la enseñanza-aprendizaje, que nos recuerda que el estudiante es el principal protagonista de su aprendizaje. El énfasis, por consiguiente, hay que situarlo en el

aprendiz, y no tanto en el profesor, el libro o el ordenador.

Saber, como hemos visto, que “los nuevos portadores de la palabra escrita no son simples canales, sino formas que proponen nuevas formas a la mente” (Vélez, 2000, p. 14), no debe enturbiar nuestra comprensión de que esa “mente”, esto es, el sujeto que es destinatario de nuestra acción educativa no pasa, por ello, a ser también un sujeto computarizado, sino que sigue siendo un sujeto humano en sentido pleno, esto es, adaptativo y funcional; por tanto, que dependerá en buena medida de nosotros, del modo cómo organizaremos para él su proceso de aprendizaje y desarrollo, que ese sujeto educado resulte ser progresivamente también más consciente y capaz de regular intencionalmente su conducta (Riviere, 1987; Trillo, 1995). Emilia Ferreiro (1997) no deja lugar a dudas:

“Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo” (p. 27).

Por todo ello, mi conclusión es obvia: lo verdaderamente nuclear aquí es la concepción de la lectura y la escritura como un proceso de construcción de significados (Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, 1979; Frank Smith, 1990; Ana Teberosky, 1993; Keneth Goodman, 1996; Louise Rosenblatt, 1996; Cristina Rinaudo, 1999).

Hay, además, otra razón de orden casi pragmática: el modelo constructivista se evidencia hoy como el de mayor capacidad adaptativa no sólo a las Nuevas Tecnologías y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de la lengua

escrita sino a todos los cambios que conlleva la nueva sociedad de la información en su conjunto, caracterizada ésta por la información múltiple, plural, y en permanente cambio. Si hacemos pivotar el proceso de enseñanza -aprendizaje sobre el sujeto que aprende estaremos en mejores condiciones de afrontar el hecho de que hoy en día la información es inabarcable, también contradictoria, y sometida a permanentes cambios, por lo que se impone educar a un individuo para que sea, por sobre todo, capaz de optar, y de hacerlo naturalmente de manera razonada y también conforme a algunos valores democráticamente compartidos.

## 2. ¿Qué podemos usar y cómo hacerlo?

Como suele suceder en estos casos es más fácil decir lo que no hay, lo que nos falta o lo que no se debe hacer que lo contrario; no obstante, intentaré evitar eso.

En primer lugar es preciso asumir que trabajar con la lengua escrita supone realizar actividades de producción e interpretación de textos al mismo tiempo. Sin embargo, es obvio que no siempre ha sido así; durante mucho tiempo las tareas escolares y, especialmente los recursos que se empleaban para su desarrollo tendían a disociar eso, recuérdese que se leía «en» o «del» libro de lectura y se escribía «en» o «sobre» la libreta de ortografía. Para mas *inri* se nos reñía si escribíamos en el libro...; mientras que ahora resultaría ridículo que sólo pudiéramos hacer una de esas dos cosas «con» el ordenador. Bueno, si no le

entendí mal creo que Emilia Ferreiro (1997) nos dejó claro este asunto:

“La inquietud de los maestros subsiste: una de las preguntas reiteradas que formulan gira alrededor de esto (¿deben los niños leer antes de escribir?). Si se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, es posible disociar la enseñanza de la lectura y de la escritura en tanto aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece totalmente de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender la estructura del sistema de escritura y que, para tratar de comprender nuestro sistema, efectúa tanto actividades de interpretación como de producción. La idea misma de la posibilidad de disociar ambas actividades es inherente a la visión de la enseñanza de la escritura como la enseñanza de una técnica de transcripción” (p. 25).

La cuestión ahora es si cuanto hemos dicho sobre las posibilidades que oferta el ordenador para la lengua escrita no vienen de hecho a facilitar la realización simultánea de actividades de producción e interpretación, de leer y escribir, sobre todo cuando se trata de enseñar y aprender esa competencia. Lo que quiero decir es que no estoy muy segura respecto a si sobre el soporte y formato de un ordenador tuviera sentido ahora reproducir la distinción de programas para leer y programas para escribir -e insisto, no estoy muy segura-, pero más bien tiendo a pensar que no. Otra cosa es, supongo, para quien ya ha desarrollado su competencia lectoescritora pues, según la intención de cada momento, se aproximará al ordenador bien para leer bien para escribir.

Naturalmente esto nos lleva a considerar que, básicamente, es de los

procesadores de texto de lo que debemos echar mano para enseñar la lengua escrita mediante el ordenador en el aula, pues con ellos se puede a un mismo tiempo leer y escribir o escribir y leer (como se prefiera...). Enseguida añadiré algo sobre su uso, pero antes es preciso llevar el ordenador al aula y saber donde ponerlo.

No tengo dudas respecto a que es el ordenador el que debe ir al aula, y no a la inversa, el aula al ordenador. Esto último, sin embargo, puede ocurrir cuando se trate de aprender informática, pero eso es otra cosa; en ese momento, el ordenador es un fin en sí mismo y no un medio, tal y como entiendo que es o debe ser -ya se dijo- cuando se emplea para enseñar la lengua escrita. Por otra parte, ya ubicado en el aula, sin duda hay que evitar convertirlo en una especie de tótem, en algo sagrado y casi intocable, de difícil acceso o sólo para los «iniciados»; si así fuera yo preferiría no «tener colgado» allí ese icono (como suele acontecer, en un extremo, apagado, cubierto con un pañito que, al fin, se convierte en su mortaja). Los ordenadores, por el contrario, deben ser un instrumento más, de fácil y libre acceso (lo que no quiere decir que no se regule de algún modo).

Pues bien, ¿cómo usarlo? Comenzaré diciendo cómo no hacerlo: Estoy segura de que debemos evitar volver a caer en los mismos errores de las viejas cartillas, esto es, centrarnos en el código dejando de lado la lengua escrita como actividad cognitiva y olvidando los fines de su uso. Nadie como Mafalda, el entrañable personaje de las viñetas de Quino, para expresar esto con su acostumbrada y sutil ironía: En la primera viñeta aparece Mafalda sentada ante su mesa de estudio leyendo en su libro escolar:

*Víctor ve la uva de la viña. ¿Es buena esa uva, Don Braulio?* En la segunda viñeta prosigue, ahora con un leve gesto de asombro en su rostro (abre los ojos como quien no acaba de creerse lo que ve): *Si, Víctor; esa uva es buena.- ¡Don Braulio, vea los barriles de buen vino!* En la tercera viñeta, por último, toma el libro en sus manos y en el rostro se dibuja una mueca entre la desesperanza (por lo que le queda) y la conmiseración (hacia aquellos en los que está pensando), y en efecto se dice a sí misma: “Habría que levantar un monumento a estos sacrificados autores que en vez de escribir cosas transcendentales prefieren enseñarnos a leer”.

En efecto, hay una manera de acceder a la lengua escrita, ya sea leyendo o escribiendo, que se caracteriza por su absoluta falta de funcionalidad (Nemirovsky, 1998, 1999). En esa dirección se elaboraron, en tiempos, sofisticadas estrategias didácticas que agudizaban su descontextualización y que, de seguro, están en la mente de todos; me refiero a aquellos textos que nos permitían, como a Mafalda, mantener en nuestros tiempos de escuela una «elevada conversación literaria» a base de: *yo amo a mi mamá, mi mamá amasa la masa de Susi, ese oso soso...*, etc.

Ahora bien, pensar que todo eso está desterrado por la llegada del ordenador sería un craso error; bien al contrario, tal y como advierte Emilia Ferreiro proliferan los programas en los que se abusa del «ratón» y se hace un uso mínimo del teclado (Quinteros, 1999, p. 209); se trata, en efecto, de programas en los que mediante el uso del ratón se unen letras o se buscan palabras ocultas, a aquellas se las colorea y a

éstas hasta se les pone música, pero ante los que, francamente, y por más que engatusen a los niños una no puede dejar de preguntarse: ¿qué tiene que ver todo eso con leer y escribir?

Pero es que, además, de ese modo -en el que apenas alteramos aquello de <<coge bien el lápiz>> por un «no muevas tanto el ratón»-, estamos perdiendo una de las mejores aportaciones del ordenador a todo esto y es que: su uso nos permite concentrar todo nuestro interés en la producción y comunicación de una idea, con independencia del dominio psicomotor y estético que representa dibujar correctamente las letras (caligrafía) y escribir correctamente las palabras (ortografía); a lo que añadiría la posibilidad de realizar los borradores necesarios de forma fácil y de presentar finalmente un texto «limpio» sin las acusadoras marcas de la goma de borrar.

En fin, se impone concluir con este trabajo. Me hubiera gustado hacer una evaluación de lo que se ofrece en el mercado pero, honestamente, no fui capaz; lo que digo, claro, por si alguien se animase a ello. Al fin, tal y como entiendo todo este asunto de lo que se trata ahora es de permanecer alertas a los cambios que están ocurriendo. Para mi, además, que esto de las Nuevas Tecnologías no es tampoco ninguna panacea, aunque desde luego es y sobre todo será una realidad en la que resulta urgente que los maestros nos movamos con algún criterio y también con cierta soltura. En cualquier caso -y termino- yo diría, como Emilia Ferreiro (1996), que “si la tecnología informática llegara a servir, como circunstancia disparadora, para repensar lo que ocurre en la escuela, bienvenida sea” (p. 266).

## Bibliografía

- Anaya Rosique, J.R. (1994). Leer hoy: entre Gutenberg y Sony. *Replones*, 27, 52-56.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bartolomé, A. (1989). *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona: Ice-Graó.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cavallo, G. Y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, (3), 14-25.
- Cebrián Herreros, M. (1992). Nuevas tecnologías, nuevos lenguajes. En A. García Santiago (Coord.), *Las Nuevas Tecnologías en la educación* (pp.217-244). Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.
- Chartier, A. M<sup>a</sup> y Hébrard J. (2000). Saber leer y escribir: unas «herramientas mentales» que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 11-24.
- Delgado, A. (2000). La trivialización de la cultura. En busca del manuscrito perdido. *Leer*, (108), 154-157.
- Denny, P. (1998). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En D. Olson y N. Torrance (Coords.), *Cultura escrita y oralidad* (pp.95-126). Barcelona: Gedisa.
- Doyle, W (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53 (2), 159-199.
- Dubois, M<sup>a</sup> E. (1996). *El proceso de lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1981). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero Muñoz, J.M. y Gonzalez, M. T. (1987). *Innovación educativa: Teorías y proceso de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Fajardo, J.M. (1994). Crónica de la guerra del libro. *Urogallo*, (97), 32-43.
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Avance y Perspectiva*, 15. México.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1979: 1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferres, J. y Marques, P (Coords.) (1996). *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: Praxis.

- Fullan, M. y Pomfret, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Goodman, K. (1996). Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura. En M<sup>a</sup> E. Rodríguez (Ed.), *Alfabetización por todos y para todos*. Buenos Aires: Aique.
- Henao, O. (1999). El texto electrónico: un nuevo reto para la didáctica de la lectoescritura. En J. Carvajal y J. Ramos (Coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* (Vol. 1). Sevilla: Publicaciones del M.C.E.R.
- Iglesias, M<sup>a</sup> L. (2000). Las Nuevas Tecnologías en la Educación Infantil y Primaria. Documento no publicado.
- Kittay, J. (1998). El pensamiento a través de las culturas escritas. En D. Olson y N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad* (pp.223- 234). Barcelona: Gedisa
- Lecuona, M<sup>a</sup> del P (1998) (Ed.). *Pensar para escribir. Un Programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: CIDE.
- Martínez, M. (1996). El ordenador en la enseñanza de lengua y literatura. En Curso Superior de Informática educativa, 6. Especialidad de Humanidades 1. Madrid: UNED.
- Medrano, G. (1993). *Nuevas tecnologías en la formación*. Madrid: Eudemo.
- Morgan L. (1987). *Bardo. La odisea de los irlandeses*. Vigo: Xerais.
- Narasimhan, R. (1998): La cultura escrita: caracterización e implicaciones. En D. Olson y N. Torrance (Coords.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 237-261). Barcelona: Gedisa.
- Nemirovsky M. (1998). Desde cuándo enseñar a leer e a escribir?. En AGAMEI: *Actas do Terceiro Congreso «Ler e escribir na escola infantil. Novas respostas para unha velha polémica»* (pp. 49-60). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Nemirovsky, M. (1998). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pfeiffer, M. (1999). *El destino de la literatura*. Barcelona: El Acanalado.
- Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Quinteros, G. (1999) (Ed.). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: F.C.E.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo XXI.
- Rinaudo, M<sup>a</sup> C. (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Riviere, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Rosenblatt, L.M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en Contexto 1. Los Procesos de lectura y escritura* (pp. 13-71). Buenos Aires: Lectura y vida.
- Smith, E (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Stenhouse. L (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Monta.
- Taboada de Zúñiga, M<sup>a</sup> Lourdes (2001): La lengua escrita y las nuevas tecnologías. En Gómez Senande, Juanjo (Coord.): VIII, jardunaldi pedagogikoak: irakurketa eta idazketa. Gasteiz: Gipuzkoako Ikastolen Elkarte, 249-302. (ISBN 84-7703-318-8)
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Trillo, F. (1995). La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo. *Innovación Educativa*,5(19) 1-205.
- Vélez, G. (1997). *Lecturas epistemológicas de la lectura*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G. (2000). *Lectura, lectores y conocimiento. Entre la cultura alfabética y la cultura computacional*. Documento no editado.
- Vigotsky, I.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Cita del artículo:

**Taboada Zúñiga, L. (2012).**La lengua escrita y las nuevas tecnologías. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 1 (1), pp.21-41. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>



## **Acerca de la autora**

---



***Lourdes Taboada de Zúñiga Fernández  
(1957-1996)***

Maestra de Educación Infantil  
Asesora de Educación Infantil (CEFOCOP-CEFORE)  
Xefa do Servizo de Formación do Profesorado  
da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. España

---



## L'infanzia del novecento e la sua scuola

Franco Frabboni

Bologna - Italia

### Riassunto

L'ultimo secolo del millennio avrebbe potuto essere il secolo dell'infanzia. Ma è stata una promessa tradita, è stato invece il secolo della scomparsa dell'infanzia. Una scomparsa fisica ed anche simbolica. Siamo entrati nel terzo millennio con un'infanzia colonizzata da parte dal mondo degli adulti, persa tra le onde dei mari mediatici e commerciali.

Fortunatamente, nella seconda metà del Novecento, è esistita anche una pedagogia popolare in grado di preservare elementi importanti dell'identità infantile: l'infanzia del *cuore* e della *relazione* (Agazzi), l'infanzia della *mente* e dell'*autonomia* (Montessori), l'infanzia della *fantasia* e della *creatività* (Malaguzzi) e l'infanzia *scout* e dei *perchè* (Ciari).

L'autore sottolinea l'importanza di questa pedagogia popolare e delle proposte didattiche che ne derivano. L'articolo si conclude con 10 tesi per un Manifesto per i bambini da zero a sei anni.

**Parole chiave:** Infanzia, Bambini 0-6, Pedagogia popolare, Pedagogia italiana dell'infanzia, Manifesto per i bambini zero-sei.

## *The childhood of the twentieth century and his school*

Franco Frabboni

Bologna - Italia

### Abstract

Three questions summarize the main points of this text: How can we respond from school to a revolution that is considered by many more important than Gutenberg's? What are the cognitive changes detected so far in our way or reading, writing, and even thinking, that arise from our experiences with new technologies and what changes will they reasonably demand us to cope with them in our teaching practice? What are the challenges raised by all this in teacher education?

**Key Words:** Written language, reading and writing teaching, new technologies, teacher training, teacher education, cognitive development.

## La infancia del novecientos y su escuela

Franco Frabboni

Bologna - Italia

### Resumen

El último siglo del milenio podría haber sido el gran siglo de la infancia, pero se quedó en una promesa traicionada. Al contrario, ha sido el siglo de la desaparición de la infancia. Una desaparición física y simbólica. Hemos entrado en el tercer milenio con una infancia colonizada por el mundo adulto, perdida en las olas de los mares procelosos del mercado y de los medios de comunicación.

Afortunadamente, en la segunda mitad del novecientos hemos asistido al nacimiento de una pedagogía popular que ha sido capaz de preservar elementos importantes de la identidad infantil: la infancia del corazón y de las relaciones (Agazzi); la infancia de la mente y de la autonomía (Montessori), la infancia de la fantasía y de la creatividad (Malaguzzi) y la infancia scout y llena de porqués (Ciari)

En el texto, el autor destaca la importancia de esta pedagogía popular y de las propuestas didácticas que desde ella se han ido generando. El artículo concluye con 10 tesis que se agrupan en un Manifiesto a favor de la infancia de 0 a 6 años.

**Plabras clave:** Infancia, Niños de 0 a 6 años, Pedagogía popular, Pedagogía infantil, Manifiesto a favor de la infancia.

### 1. L'infanzia violata

Da poco sbarcati sul terzo Millennio, godiamo di un eccellente balcone di osservazione per dare il voto - in educazione - a un Ventesimo secolo

da poco tramontato a occidente. Nel redigere la pagella intitolata alle prime due stagioni dell'infanzia (zero/tre e tre/sei: con baricentro la seconda), la più autorevole letteratura pedagogica di fine Novecento ha impietosamente bocciato il Millennio che stava tramontando. Colpevole - soprattutto nella prima metà del Secolo - di annunci roboanti, di giuramenti non mantenuti e - cosa ben più grave - di genuflessioni crescenti agli altari del Mercato e al Mediatico. Il tutto condito con antiche e nuove forme di **violenza** nei confronti delle prime stagioni della vita.

Al suo debutto promise - a megafono aperto - di volere passare agli archivi della storia come il Secolo della bambina e del bambino. Promessa tradita, se è vero che si fece responsabile (ricoprendosi di brutti-voti) di una duplice "scomparsa" dell'infanzia.

Questa, l'imputazione: avere spento le due facce della **luna infantile**. Il suo volto *fisico-esistenziale* (diventato teatro di morte precoce) e il suo volto *simbolico-culturale* (diventato teatro di morte del suo mondo magico e incantato).

**(a)La scomparsa fisico-esistenziale.** L'infanzia del Novecento è stata a lungo costretta a vivere in un primo barbaro habitat della **violenza**. L'iconografia di cui disponiamo raffigura la sua identità di vittima. Impaurita, implorante e morente l'infanzia "scompare" sia nelle *tragedie belliche* (nelle due guerre mondiali, nell'infanzia dell'olocausto, fino agli ultimi tragici conflitti tribali ed etnico-religiosi), sia nell'*orrore del sottosviluppo* (le carestie, la sotto-alimentazione, lo sfruttamento infantile), sia nelle *migrazionibibliche* (dove non sempre i bambini vedranno la

terra/promessa al di sopra dell'Equatore).

**(b) La scomparsa simbolico-culturale.** L'infanzia del Novecento è stata costretta a vivere in un secondo habitat della **violenza**. Meno esiziale, ma egualmente lesivo dei suoi diritti/inviolabili in quanto Persona: la dignità, il rispetto, l'autonomia. Le immagini di cui disponiamo documentano l'altra sua "scomparsa": vittima dell'odierna *so-cietà mercantile* che la umilia e la nega come classe/sociale, come soggetto umano corredato di proprie sfere vitali, culturali, valoriali. Nell'ultimo Novecento, autorevoli studiosi del Pianeta/infanzia (Bertolini, Bronfenbrenner, Ferreiro, Freinet, Lurcat, Manini, Mendel, Olson, Pines, Pinto Minerva, Postman, Teberosky, Zazzo), aprirono un serrato dibattito sull'*identità* e sulla *condizione* delle bambine e dei bambini di questa stagione storica.

Questo, il verdetto. Nel Ventesimo secolo è registrata la progressiva scomparsa dell'infanzia: sempre più prigioniera dentro un'*identità storica*, e a una *condizione sociale* non/sua. Il l'accuse è rivolto alla duplice violenza commessa nei confronti delle prime stagioni esistenziali.

Da una parte, l'infanzia viene gettata anzitempo nella *foresta degli adulti* (il suo destino: la precoce colonizzazione nella società dei Grandi); dall'altra, l'infanzia viene gettata anzitempo tra le onde del *mare mediativo* (il suo destino: l'omologazione nella Cultura diffusa).

Le violenze simboliche subite fanno sì che la sua cultura antropologica risulti altro-da-sé. Nel senso che viene espropriata dei propri linguaggi, pensieri, valori. Le bambine e i bambini - è l'immagine tragica - sono letti e scritti

*altrove*. Questo perché si nega all'infanzia la carta intestata e la penna per raccontare la propria storia: i momenti di dolore e di felicità, le costrizioni quotidiane e le fughe nell'immaginario.

Domanda. L'infanzia come può parlare di sé se viene spogliata - dall'Adulto e dal Mercato - di memoria personale, di testimonianza storica, di protagonismo sociale, di voli utopici?

## 2. Il cielo stellato del secondo novecento

### La Pedagogia popolare

**L'ALBERO LATINO.** - Da più di due lustri possiamo stilare la pagella - in Educazione - alla seconda metà del Novecento. Quando le Nazioni europee - guidate dall'Italia e dalla Spagna - scesero responsabilmente in campo per fare girotondo con i Comuni e il Privato sociale (parrocchie, volontariato, associazioni di genitori et al.) al fine di incoronare la Scuola dell'infanzia - tre/sei - ad agenzia di socializzazione e di alfabetizzazione.

Se intendiamo porci sul naso occhiali capaci di allungare lo sguardo oltre-la-siepe (sul *domani* del sistema formativo del vecchio Continente) è d'obbligo fermarsi un momento per rileggere il suo romanzo pedagogico.

In particolare, va messo su grande schermo **l'albero degli zoccoli** che illustra il glorioso secondo Novecento delle due penisole mediterranee: andato agli archivi della storia dell'educazione con un bel voto per avere posto sul petto della Scuola

dell'infanzia molte medaglie d'oro zecchino.

Questa, la tesi che argomenteremo. Soltanto guardando dentro a questa sfera di cristallo si potrà decifrare il *futuro* del sistema prescolastico europeo.

Lo faremo scorrendo le foto/ricordo che brillano nell'album di famiglia della Scuola tre/sei italiana e spagnola. Documentano i modelli-top conati dai due Paesi, riconosciuti e apprezzati (negli anni di congedo del Novecento) per l'originalità e l'aristocraticità del loro abbigliamento pedagogico e didattico costruito su misura per la seconda infanzia.

#### IL NUOVO INDIRIZZO DIDATTICO.-

Crediamo sia utile fare quattro passi indietro. Lo faremo facendoci guidare dalla Scuola dell'infanzia italiana - di cui siamo stati studiosi e protagonisti nella sperimentazione del Nuovo indirizzo didattico - per osservare, da vicino, i fotogrammi che illustrano l'album dei suoi ricordi. Parliamo della Scuola tre/sei che ha popolato un'isola che allora c'era: abitata da bambini, da genitori, da insegnanti, da amministratori locali e da sacerdoti pieni di passioni e di ideali educativi. Sfoglieremo alcune di queste foto-ricordo: documentano i fili ad alta tensione (culturali e curricolari) riannodabili - lungo i sentieri d'esordio del nuovo Millennio - sotto il segno di una feconda e durevole continuità formativa.

Nella seconda metà del Secolo scorso, la diffusa presenza in Italia della Pedagogia popolare, democratica e progressista (nata dal basso nelle tante contrade della penisola, in virtù del

crescendo girotondo tra mondo della Scuola e dell'Extrascuola), ha avuto l'indiscutibile pregio di elaborare e di sperimentare una solida teoria-prassi nei servizi prescolastici. Una sorta di via/nazionale. Una strada formativa italiana in cammino verso una montagna abitata da bambine e da bambini abilitati a pensare con la propria testa e a sognare con il proprio cuore.

Questa Pedagogia "endogena" rivolta alle prime età evolutive - alimentata di cifre teoriche da illustri Amazzoni (Rosa Agazzi e Maria Montessori) e di cifre empiriche da nobili Cavalieri (Loris Malaguzzi e Bruno Ciari) - è stata capace di contrapporsi alla crescente esterofilia di *immaginid'infanzia* - eccentriche ed effimere - create da neofite multinazionali interessate a mercificare i consumi della bambina e del bambino. Parliamo dei colossi industriali che già invadevano il florido mercato dei bisogni indotti, artificiali e voluttuari rivolti a bambini dall'inconfondibile volto metropolitano.

La Pedagogia popolare batte strade diverse. Scommette su un'infanzia storica, antropologica, in carne e ossa che vuole conoscere ma anche sognare, che vuole sorseggiare fino all'ultima goccia il calice della sua *domenica* (la stagione infantile), ma anche assaporare le primizie del suo *lunedì* (il domani profumato di adolescenza). Nessuna sirena può catturarla in modelli di vita ricettivi alle mode e, quindi, affamati di consumi indotti per lo più di-serie. Proprio perché soltanto sfiorata dal vento dei mercati e delle mode didattiche d'oltre oceano (e dalla relativa spirale dei consumi), la Pedagogia popolare appare

nelle condizioni più idonee per valorizzare l'ambiente di vita (sociale e naturale) della bambina e del bambino quale primo sillabario, primo libro di lettura e di conoscenza del loro mondo di cose e di valori.

**SULLA COLLINA DI SPOON RIVER.** - Si è detto. Nella seconda metà del Novecento, la Pedagogia popolare ha fruito di uno luminoso cielo educativo. Sul suo orizzonte sono scolpite - da angolazioni diverse - le quattro identità esistenziali della stagione sotto-i-sei: l'infanzia del **cuore** (della *relazione*) di Rosa Agazzi, l'infanzia della **mente** (dell'*autonomia*) di Maria Montessori, l'infanzia della **fantasia** (della *creatività*) di Loris Malaguzzi e l'infanzia **scout** (dei *perchè*) di Bruno Ciari.

Sono le cartoline pedagogiche che campeggiano sulle pareti delle periferie scolastiche italiane: capaci di documentare pazientemente, mattone su mattone, come è stata costruita la capanna della Scuola dell'infanzia. Dove convivono e si confrontano più *teorie dell'educazione* (comportamentiste, gestaltiste, strutturaliste, cognitive) e più *modellididattici* (asilo nido, scuola materna, scuola del bambino, scuola dell'infanzia).

In altre parole. Per potere decifrare nella sfera-di-cristallo i futuri paesaggi educativi della seconda infanzia è necessario disporre di "occhiali" in grado di leggere e di tenere in vita il suo Albero degli zoccoli che troneggia - lassù - sulla collina di Spoon River. Per questo, ci porremo sul naso una lentediacronica alla quale affidiamo il compito di fare scorrere le foto-ricordo che documentano il suo modello/top: il *Nuovo indirizzo didattico*.

Come dire. Daremo luce alle foto che illustrano l'album di famiglia - che già/c'è - della Scuola della bambina e del bambino della penisola mediterranea. È un fecondo patrimonio educativo che ha fatto sì che potesse indossare - nella seconda metà del Novecento - la veste di apripista (in compagnia della Spagna) del cambiamento e dell'ammodernamento del pre-obbligo del vecchio Continente.

Per concludere. Alla Scuola tre/sei italiana va riconosciuto il merito di avere conquistato uno straordinario prestigio internazionale. In più occasioni, infatti, è stata lodata e premiata da sondaggi giornalistici, da commissioni di indagine europee, da ricerche di rigorosa affidabilità scientifica. Tanto da essere medagliata, a fine Novecento, con il palmares (con l'Oscar) di **Scuola più bella del mondo**.

## I gioielli della scuola dell'infanzia

Domanda. Quali sono i gioielli-di-famiglia disseminati sul petto della Scuola dell'infanzia italiana? Risposta: sono un diamante pedagogico e un rubino didattico.

**IL DIAMANTE PEDAGOGICO.** - La prima perla preziosa che brilla sul petto della Scuola tre-sei riflette i colori della Pedagogia.

Nel suo medagliere brilla un inconfondibile gioiello - un *diamante* - che porta stampate le tre "i" che illuminano l'ontologia della Persona, la sua Singolarità come *diversità*: la Persona è irripetibile, è irriducibile, è inviolabile. Sono tre "i" che fiutano il *futuro dell'educazione* nelle cui praterie incontaminate già campeggia la sfida all'odierna globalizzazione culturale.

Questa, sta viaggiando su un jet che scorre a velocità supersonica sul duplice binario mediatico ed informatico con il rischio di trasformarsi in un'arma letale per il del binomio educazione/istruzione. Un tandem che potrebbe essere costretto a rinunciare al ruolo di sentinella a difesa del soggetto/Persona (virtualmente titolare di una mente plurale e di un'etica solidaristica) per lasciare via libera all'avvento di un soggetto/Massa (manipolabile e omologabile) espressione di una pseudoetica individualistico-competitiva e di una pseudocultura dall'encefalogramma piatto: capace soltanto di un pensiero/unico.

**IL RUBINO DIDATTICO.** - La seconda perla preziosa che brilla sul petto della Scuola tre-sei riflette i colori della Didattica. Nel suo medagliere brilla un inconfondibile gioiello - un *rubino* - che porta stampati i punti qualità del percorso Relazione/Conoscenza: l'apertura all'*ambiente* (la Scuola dell'infanzia si allunga sull'intera rete dei luoghi della formazione, naturali e socioculturali, valorizzati quali potenziali aule didattiche decentrate); l'interazione *sezione-intersezione* (strategia preziosa per introdurre la pratica dei Laboratori: angoli didattici, centri di interesse, atelier e altro), la *ricerca* e il *lavoro digruppo* (strategie ineludibili per tramutare la Scuola in officina-di-metodo, bottega in cui s'impara-a-imparare) e la *partecipazione-gestione sociale* della comunità infantile (per elevare la Scuola in luogo di democrazia e di cultura).

### 3. All'alba del ventunesimo secolo

#### La scolarubata

**UN GOVERNO VUOTO DI FUTURO.** - Al tramonto del primo decennio del Ventunesimo secolo, i venti gelidi di politiche scolastiche "controriformistiche" - liberiste e padronali - hanno stravolto il Dna della Scuola italiana, provocando irreparabili smottamenti pedagogici e didattici. Ne citiamo tre.

(a) La Controriforma di un Governo illiberale e incolto - questo, il suo urlo ignorante: "lo studio non riempie la pancia ai giovani"! - ha imposto una corsia preferenziale a favore di una Scuola/Azienda che ha confezionato un'istruzione immiserita nella logica produttiva della catena di montaggio: alle menti e ai cuori degli allievi si chiede di porsi su un nastro a corrente alla stregua di una fabbrica che confeziona bulloni.

Di più: i difettosi (perché "diversi", fuori/standard: come i disabili e gli extracomunitari) vanno bocciati e gettati nel cestino dei rifiuti.

(b) La Controriforma di un Governo illiberale e incolto ha santificato la Meritocrazia, relegando l'istruzione a un cumulo di saperi/verità. Traguardo che persegue imponendo agli allievi di tornare a capo chino nella vita claustrale di classe. Dove si insegna e si impara a pappagallo al solo scopo di superare i test-di-profitto: i Quiz. Ovviamente, una Scuola tutta/quiz costa meno allo Stato. E per di più mette le catene all'intelligenza infantile costringendola



alla rottamazione della sua potenziale mente plurale.

(c) La Controriforma di un Governo illiberale e incolto ha santificato la Competitività, separando e/o escludendo dal sistema di istruzione le nuove generazioni in rapporto al loro status economico-sociale. Dunque, uno scenario istituzionale diroccato. Nel quale troneggia l'immagine di un *ascensore sociale*. Questa, l'impietosa logica formativa. Per salire lungo i piani della casa/Scuola occorre disporre di altrettanti pulsanti d'uscita. Gli esodi sono programmati: l'ultimo - l'Attico - è riservato alla quota di allievi destinati a diventare classe dirigente e padrone del vapore del Paese.

Dunque, l'obiettivo è la selezione scolastica: possibile aprendo le finestre della sezione al clima tossico della Competitività: niente cooperazione, niente solidarietà, niente co-costruzione delle conoscenze. Soltanto rivalità cognitiva e conseguente deriva individualistica e bullista.

### Giù le mani dalla Scuola tre/sei

Tramontata in Italia l'egemonia di un Governo che, per oltre due lustri, ha semidistrutto la Scuola di base (dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado), la nostra speranza è che il primo impegno dell'attuale Governo di liberazione - primo ministro Mario Monti - sia di non abbassare mai più l'asticella che documenta la qualità educativa della Scuola dell'infanzia: in continuità con la tradizione prescolastica italiana premiata in Europa negli anni novanta con il gonfalone di Nazione dalle mille-idee per le bambine e i bambini.

Nei primi sei anni di vita si decide tutto (o quasi) per le future generazioni.

Attenzione, però. Se è vero che i genitori sono consapevoli della funzione di **socializzazione** della Scuola dell'infanzia, è altrettanto vero che sono meno informati di quanto le prime stagioni della vita siano determinanti per la costruzione della **mente** dei loro cuccioli. Cioè a dire, se - da grandi - disporranno di un arrugginito mono/pensiero facilmente catturabile dalla propaganda televisiva oppure se piloteranno una mente "plurale": scomoda, perché piena di curiosità-domande-dubbi.

In proposito, la più accreditata ricerca scientifica internazionale conclude all'unisono che (a) le conoscenze apprese nelle stagioni iniziali della vita sono "cruciali" per lo sviluppo cognitivo successivo; (b) l'efficacia dell'apprendimento precoce sta nel suo ripetuto rinforzo: nel senso che le idee interiorizzate al momento giusto risulteranno nel tempo fortemente stabilizzate.

Per questo, l'attuale Governo democratico non può restare sordo davanti alla rumorosa protesta dei genitori che nei loro festosi girotondi reclamano più/Scuola per i propri figli. Sono ben consapevoli della straordinaria occasione formativa che viene offerta ai loro pargoli: diventare bambine e bambini assaporando una scoperta dopo l'altra lungo i magici sentieri della conoscenza e della creatività. Per la seconda infanzia, frequentare la scuola tre-sei significa potere rubare a Forrest Gump la piuma che volteggiava in alto: inafferrabile, se non si dispone di una testa stralunata, persa nel vuoto.

Dunque, un'infanzia felice di rincorrere una piuma che illumina il suo eterno sorriso: mai sazio di azzardare lo scacco dell'inattuale e dell'ignoto.

## Una politica grande per i più piccoli

**IN DIFESA DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA.** -La Pedagogia, dopo avere denunciato la sua duplice scomparsa dal monitor del primo Novecento, chiude la stagione della pagella in-rosso rivolgendosi al terzo Millennio un vibrante punto di domanda. Sugli schermi del Ventunesimo secolo potranno ritornare visibili - come è stato nel secondo Novecento - la bambina e il bambino? Sarà possibile la loro ricomparsa nel teatro dell'educazione? Saranno liberi di recitare il copione intitolato alle prime stagioni della vita?

Rispondiamo a questi punti di domanda, affermando che per intravedere all'orizzonte il *ricciolo d'oro* delle bambine e dei bambini occorre dare sollecitamente le ruote sia a un Progetto/infanzia a raggio nazionale, sia a Servizi educativi tre-sei disseminati a nord e a sud del Paese.

Si è detto. La Scuola tre/sei della penisola mediterranea è stata plaudita in più occasioni in Europa (e oltre oceano) come il servizio prescolastico più denso di valori pedagogici e didattici. Nelle sue sezioni è cresciuta un'infanzia seria, concentrata, protesa con tutte le forze ad ingrandire i propri orizzonti esistenziali. Sono bambine e bambini dall'insaziabile bocca cognitiva: che assaporano una scoperta dopo l'altra, che osservano il mondo che li circonda e che sanno scrutare mondi lontani.

Purtroppo, le politiche scolastiche italiane d'inizio Ventunesimo secolo hanno strappato le ali e i sogni

all'infanzia e alla sua Scuola. Tanto da costringere al tramonto e al silenzio la loro voce: piena di parole, di incontri e di avventure cognitive.

Dopo due disastrosi lustri d'inizio Millennio, la Scuola tre/sei ha ripreso il suo viaggio con la testa piena di aspettative e di sogni. Cavalcando queste speranze, le bambine e i bambini - uniti in un unico grande girotondo - hanno inviato alla loro Scuola una cartolina di Buon-secondo-decennio-del-Duemila.

Per tradizione, i messaggi di auguri regalano voglia-di-futuro che, per i genitori, si chiama disponibilità di servizi pre-scolastici.

Un replay sull'asserzione. Le famiglie chiedono - con crescente consapevolezza pedagogica - che i loro figli possano avere in dotazione, quando saranno grandi, una mente scout scomoda: piena di domande, di perché e di dubbi.

**UN MANIFESTO PER L'INFANZIA ZERO/SEI.** - In appendice al presente Saggio, alleghiamo un **Manifesto pedagogico** (dieci Tesi) destinato agli Asili nido e alle Scuole dell'infanzia.

**Tesi numero 1.**

Occorre promuovere una Conferenza nazionale nel nome delle bambine e dei bambini al fine di dare vita a una **Costituente dell'infanzia** (formata da genitori, insegnanti, enti locali, sindacati, associazionismo) alla quale assegnare il compito di elaborare un Progetto-zero/sei a raggio nazionale.

**Tesi numero 2.**

Occorre redigere una **Carta di cittadinanza** delle bambine e dei bambini corredata dei "diritti" e dei "doveri" delle nuove generazioni sui principi della democrazia, giustizia, pluralismo, solidarietà.

**Tesi numero 3.**

Occorre dare vita a un **Osservatorio nazionale** sui problemi dell'infanzia con il compito di monitorare i dati demografici (quantitativi) e la qualità della vita zero/sei nelle istituzioni famigliari, scolastiche e associative.

**Tesi numero 4.**

Occorre impegnare i Governi delle città (gli enti locali) a varare **Piani regolatori** rivolti all'infanzia. Il che comporta trasformare le odierne città mercato e dei consumi in comunità sociali dagli elevati coefficienti di aggregazione, cooperazione, convivialità, solidarietà.

**Tesi numero 5.**

Occorre chiedere al **Mediatore** di impegnare risorse per qualificare i palinsesti rivolti alle bambine e ai bambini. Lo scopo è far sì che l'infanzia possa arricchire e non impoverire davanti al

Video le proprie "cifre" di conoscenza, fantasia, immaginazione, creatività.

**Tesi numero 6.**

Occorre varare una Legge/quadrone avviando un **Piano poliennale di sviluppo** del comparto zero-sei (Asilo nido più Scuola dell'infanzia). Questo, al fine di ricomporre in un sistema educativo "integrato" i tre lati storici del suo triangolo: statale, comunale e privato.

**Tesi numero / 7.**

Occorre moltiplicare il modello istituzionale delle **Nuove tipologie** dei servizi educativi per l'infanzia. E' un modello che pone a baricentro un Sole (gli asili nido e le Scuole tre-sei) e alla periferia i potenziali suoi Pianeti: i campi-gioco, le ludoteche, gli spazi-infanzia, gli spazi-famiglia e altro).

**Tesi numero 8.**

Nella Scuola della prima e della seconda infanzia va disseminato il **Modello sperimentale** che tanti riconoscimenti ha raccolto in sede internazionale. Un modello che è contro i Metodi, perché tendenzialmente prefabbricati e rigidi. È invece a-favore di soluzioni didattiche flessibili e modulari, aderenti ai bisogni reali dell'infanzia e alle "variabili" (economiche, sociali, culturali) che costellano le comunità di appartenenza delle prime stagioni della vita.

**Tesi numero 9.**

Occorre sollecitamente avviare una **Formazione universitaria** congiunta per gli educatori degli Asili nido e per gli insegnanti della Scuola dell'infanzia. Come dire, si auspica la "pariteticità" nei

percorsi accademici destinati alla professionalità del comparto zero-sei

tre/sei. In questa prospettiva, si auspica una sollecita stesura di **Curricoli educativi** per l'Asilo nido e per la Scuola dell'infanzia. (\*)

#### **Tesi numero 10.**

Occorre assicurare specifici itinerari formativi al duplice comparto zero/tre e

#### **BIBLIOGRAFÍA**

(\*) L'autore del presente Saggio ha pubblicato molte opere che hanno esplorato - con una torcia teorica ed empirica - il duplice pianeta dell'Asilo nido e della Scuola dell'infanzia.

#### ***Vedasi, in proposito:***

F. Frabboni, *La scuola dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia 1974; Idem, *Elprimerabecedario:el ambiente* (in coll. con A. Galletti e C. Savorelli), Barcelona, Fontanella 1980; Idem, *L'ambiente come alfabeto* (in coll. con G. L. Zucchini), Firenze, La Nuova Italia 1985; Idem, *Asilo nido e scuola materna*, Firenze, La Nuova Italia 1985; Idem, *La educaciòn del nino de cero a 6 anos*, Madrid, Cincel 1986; Idem, *La scuola dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia 1990 (nuova edizione); Idem, *Scuola materna* (in coll. con R. Bonfiglioli e N. Zahora), Firenze, La Nuova Italia 1991; Idem, *Un bambino di nome Delta* (in coll. con L. Dozza), Bari, Laterza 1994; Idem, *La scuola della seconda infanzia* (in coll. con R. Bonfiglioli e N. Zahora), Firenze, La Nuova Italia 1997; Idem, *Sottoisei*, Reggio Calabria, Falzea 1997; Idem, *Verso una scuola dell'infanzia maggiorenne*, Firenze, la Nuova Italia 1998; Idem, *La scuola dell'infanzia, domani*, Napoli, Tecnodid 2002; Idem, *I bambini della domenica*, Roma, Valore e scuola 2005; Idem, *Educare in città*, Roma, Editori Riuniti 2006; Idem, *Manuale di Scuola dell'infanzia* (in coll. con F. Pinto Minerva), Bari, Laterza 2008; Idem, *Difendiamo a scuola la coeducazione* (a cura di), Milano, FrancoAngeli 2009; Idem, *La scuola domani. Per l'Azienda o per la Persona?* Napoli, Loffredo 2009; Idem, *La scuola rubata*, Milano, FrancoAngeli 2011; Idem, *Povera ma bella. La Scuola fabbrica di futuro*, Trento, Erickson 2011; Idem, *Una scuola condivisa*, Napoli, Liguori 2011; Idem, *Nonno è bello* (a cura di, in coll. con L. Dozza), Milano, FrancoAngeli 2011; Idem, *Il Problematicismo in pedagogia e in didattica*, Trento, Erickson 2012.

- Bertolini, P. y Manini, M. (Ed.) (1988). *I bambini e la Tv. Un'indagine sui bambini e televisione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. y Frabboni, F. (1989). *Progettoinfanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bonfiglioli, R., Frabboni, F. y Zahora, N. (1997). *La scuola della seconda infanzia*. Firenze: La Nuova Italia
- Borghi, B. Q. y Guerra, L. (2002). *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Bari: Laterza.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI Editores
- Freinet, C. e E. (1963). *Nascita di una pedagogia popolare*. Firenze: La Nuova Italia
- Lurcat, L. (1976). *La maternelle: un'école différente?* Paris: Ed. du Cerf
- Malaguzzi, L. (Ed.) (1971). *Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti
- Manini, M. (1980). *Scuola materna, scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris: Payot
- Olson, D.R. (1974). *Media and Symbols the Form of Expression, Communication and Education*. Chicago: University Press
- Pines, M. (1967). *Revolution in Learning. The year from Birth to Six*. New York: Harper & Row
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press
- Zabalza, M. A. (2001). *Diari di classe*. Torino: Utet.
- Zazzo, B. (1984). *L'école maternelle a deux ans: oui au non?*. Paris: Laurence

Cita del artículo:

**Fraboni, F. (2012).** L'infanzia del novecento e la sua scuola. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 1 (1), pp.43-54. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>

## Acerca del autor

---



### **Franco Frabboni**

Mail: [Franco.frabboni@unibo.it](mailto:Franco.frabboni@unibo.it)

Franco Frabboni (...) es un pedagogo italiano. Enseña pedagogía en la Universidad de Bolonia, donde fue decano de la Facultad de Ciencias de la formación y Presidente dell'irre-Emilia-Romaña. Su investigación científica ha atravesado los ámbitos de la educación y la formación, sin embargo sigue siendo de particular importancia el análisis de la relación entre la escuela y la cultura de la ciudad y del territorio.

Fue Director de la última edición de la revista histórica de la izquierda en la escuela y en la Universidad : "Reforma de la escuela», en los primeros años noventa y dirige hoy la nueva versión editorial, con el poeta David Ferrari.

Entre sus escritos: *La scuola della Riforma* (a c. di, Franco Angeli, Milano 1998); *Verso una scuola maggiorenne* (La Nuova Italia, Firenze 1998); *Insegnare all'Università* (con M. Callari Galli, Franco Angeli, Milano 1999); *Manuale di didattica generale* (Laterza, Roma-Bari 2000); *Manuale di Pedagogia generale* (con F. Pinto Minerva, Laterza, Roma-Bari 2000). Per la Bruno Mondadori, nella collana Scienze dell'educazione, ha pubblicato: *Pedagogia* (con L. Guerra e C. Scurati, 1999); *Didattica generale* (1999); *Il Piano dell'offerta formativa* (2000); *La scuola di base* (con A. Alberti e P. Tinagli, 2001); *La dimensione curricolare* (con E. Bertonelli, P. Boscolo, G. Rodano, C. Scurati, 2002), *Didattica generale e Didattica disciplinare. La Matematica* (2005) e *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico* (2009), scritto con Massimo Baldacci.

## Figura di riferimento e relazioni multiple del bambino nel nido d'infanzia

**Battista Quinto Borghi**

Università di Urbino, Italia

### Resumen

La teoria dell'attaccamento ha reso evidente il ruolo importante della figura di riferimento (o "persona chiave") quando un bambino viene inserito in un contesto extra-familiare come è ad esempio il nido d'infanzia. Prestare attenzione alle prime relazioni affettive del bambino significa permettergli un adeguato ambientamento nel nuovo servizio.

È importante però che la figura di riferimento non svolga un ruolo rigido e definito una volta per tutte, ma sia flessibile in grado di accompagnare sempre l'evoluzione del singolo bambino così come del gruppo dei bambini affidati. Se, infatti, per i primi tempi la figura di riferimento ha il compito del contenimento affettivo ed emotivo del bambino, in seguito deve aiutarlo nella conquista delle proprie autonomie e della propria emancipazione.

**Parole chiave:** Attaccamento; figura di riferimento; nido d'infanzia, gestione scolastica, autonomia infantile

## The figures of reference and the multiple relationships of the child in Kindergarten

**Battista Quinto Borghi**

Università di Urbino, Italia

### Abstract

The attachment theory has highlighted the important role of the figure of reference (or "key person") when a child is placed in a context outside the family such as the kindergarten. Pay attention to the first affective relationships of a child means allowing him to built an adequate settling in the new context.

It is important, however, that the person who plays the role of figure of reference do not act in a rigid and predefined way, but in a flexible mode, able to always accompany the evolution of the individual child as well as of whole group of children whose care was entrusted.

**Key Words:** Attachment, figure of reference, kindergarten, school management, child autonomy.

## Figura de referencia y relaciones múltiples del niño en la escuela infantil

Battista Quinto Borghi

Università di Urbino, Italia

### Resumen

La teoría del apego ha evidenciado el importante papel que juegan las "figuras de referencia" (o "personas clave") cuando un niño se traslada a un contexto extrafamiliar como por ejemplo una escuela infantil. Prestar atención a las primeras relaciones afectivas del niño significa facilitarle una adaptación adecuada al nuevo ambiente escolar.

Resulta importante, en ese sentido, que quien desempeñe el rol de figura de referencia no lo haga de una manera rígida y definida de una vez por todas, sino al contrario, que sea flexible y se ponga en disposición de acompañar de manera constante la evolución de cada niño individual así como la del conjunto del grupo que se le ha confiado. Si bien en los primeros momentos la figura de referencia está llamada a desarrollar la función de control afectivo y emotivo del niño, enseguida debe transformarse en una ayuda para que dicho niño se emancipe y conquiste su autonomía.

**Palabras clave:** Apego, figura de referencia, escuela infantil, gestión escolar, autonomía infantil.

### Premessa

Siamo tutti concordi nel ritenere che un nido d'infanzia, per svolgere una funzione educativa di qualità, debba essere incentrato sulle relazioni. Non solo perché il nido è una comunità costituita da bambini che vivono

insieme per molte ore al giorno e non solo perché è - anche - una comunità di adulti che agiscono sulla base di valori e compiono azioni educative in modo organizzato e condiviso. La relazione è parte integrante del processo educativo del nido e su di essa s'impenna il rapporto di cura e si fondano tutte le pratiche educative.

Il termine "relazione" è insomma una parola chiave sulla quale si snoda il lavoro degli educatori: è uno stile educativo, un riferimento costante e una modalità di lavoro. Sottende l'idea che il nido d'infanzia è insieme un contesto di cura e un luogo d'incontro sociale: sono questi due elementi che, insieme, offrono al bambino sufficiente sicurezza per permettergli di esplorare il mondo. Il nido della relazione è perciò un contesto educativo nel quale la prossimità fisica e la vicinanza emotiva dell'adulto che instaura un rapporto di cura permette crea le condizioni per uno sviluppo sano del bambino.

È alla luce di queste esigenze che, fin dalle prime esperienze delle origini si è pensato ad un modello di nido incentrato sulla figura di riferimento. A partire da questi principi, nel tempo, si sono sviluppate delle prassi che a loro volta si sono via via consolidate, trasformandosi in abitudini costanti e in stile educativo comune.

Ciò che ci proponiamo qui di discutere riguarda l'*evoluzione del ruolo della figura di riferimento*: il nostro scopo è di dimostrare che, se inizialmente, quando il bambino entra per la prima volta al nido d'infanzia ha bisogno di avere una figura di riferimento chiara e stabile, in grado di rassicurarlo e di aiutarlo nel primo ambientamento, una volta tuttavia terminato il processo di inclusione e a mano a mano che il suo rapporto si



consolida con il nuovo ambiente, tale figura di riferimento, pur senza scomparire completamente, è destinata a sfumare per lasciare spazio ad una molteplicità di relazioni sia con gli altri adulti presenti nella struttura sia con gli altri bambini.

Cercheremo di focalizzare la nostra discussione contemporaneamente su due fronti: da un lato ci interrogheremo su ciò che dice in merito la ricerca con particolare riferimento ad alcune procedure sperimentali, dall'altro rivolgeremo l'attenzione alle esperienze educative concrete e alle buone pratiche degli educatori.

## Il significato della figura di riferimento

Quando un bambino entra per la prima volta al nido incontra un adulto che lo "prende in carico" ed è il primo referente per il bambino e la sua famiglia. Si preoccupa di stabilire un raccordo con le modalità di accudimento della famiglia e di mediarle con il nuovo ambiente in cui il bambino sarà inserito. Si tratta di un passaggio cruciale complesso: da un lato è necessario che costruisca rapidamente un legame con il bambino e la sua famiglia, dall'altro che tale legame si faccia nel tempo sempre meno esclusivo per permettere al bambino di aprirsi ad altre relazioni. L'educatrice di riferimento ha il compito di fornire garanzie di benessere del bambino attraverso un legame affettivo ed emotivo nei suoi confronti in grado di costruire un rapporto di fiducia, ma nello stesso tempo deve essere sempre meno indispensabile e sempre meno insostituibile. Deve predisporre gli spazi

e gli arredi in modo che siano accoglienti e gradevoli, rassicuranti e nello stesso tempo stimolanti. E la stessa cosa vale per gli oggetti via via messi a disposizione.

## L'eredità della ricerca sperimentale

Le ragioni culturali che hanno portato alla figura di riferimento vengono da lontano.

Il primo sarà René Spiz (Spitz, 1973), attraverso le sue osservazioni, ad individuare i problemi connessi con la carenza affettiva: i bebè separati dalle madri durante il secondo semestre di vita che prima della separazione avevano avuto una relazione positiva, mostreranno segni di depressione, dimostrando così per via sperimentale e quasi un secolo e mezzo dopo, ciò che Rousseau aveva solamente intuito e sostenuto come principio di civiltà. A partire dalla fine della prima metà del secolo scorso l'infanzia sarà studiata in modo sistematico e con metodologia scientifica e, agli inizi della seconda metà verrà alla luce quella che sarà poi riconosciuta come 'teoria dell'attaccamento'.

Le osservazioni di Spiz sono sorprendenti perché gettano una luce inaspettata in un territorio – quello dell'infanzia – che appare sconosciuto e inesplorato: la mancanza di un rapporto di cura (e più ancora la sua interruzione dopo un periodo di rapporto positivo fra madre e bambino) crea gravi problemi per il futuro sviluppo del bambino difficilmente superabili. Il primo periodo della vita rappresenta dunque una fase delicata che può avere ripercussioni per

il futuro e le cui conseguenze non scompaiono con il raggiungimento dell'età adulta; il benessere del bambino coincide con il benessere (futuro) dell'uomo.

La natura, del resto, avrebbe tenuto conto di questi rischi, fornendo al bebè la capacità precoce di effettuare richiami; le proteste del neonato, il suo pianto e le sue grida, rappresentano uno strumento potente per attivare negli adulti la funzione del rapporto di cura: la natura ha fornito al nuovo nato la *capacità* di persuadere gli adulti a prendersi cura di lui. La scoperta (scientifica) del legame potente che esiste fra il bambino e la madre – scoperta che modificherà profondamente sia le prassi che la concezione stessa dell'infanzia – è avvenuta poco meno di un secolo fa.

Gli studi sui legami fra madre e bambino proseguiranno per iniziativa di un altro studioso che potrà a compimento la teoria dell'attaccamento: John Bowlby (Bowlby, 1968, 1972, 1975, 1983). Lo studioso inglese (siamo intorno agli anni Cinquanta del Novecento), muovendosi all'interno del potente solco psicoanalitico, dedicherà la propria vita allo studio delle conseguenze della perdita dei genitori e dei traumi derivanti dalla separazione fra madre e bambino. Non solo il bambino ha bisogno di sicurezze che il genitore deve offrire e che costituiscono la garanzia di uno sviluppo sano; vale anche l'inverso, anche il bambino è fonte di sicurezza per il genitore. Bambini e adulti si influenzano a vicenda. Nei primi due mesi di vita i comportamenti-segnale dei bambini sono indifferenziati rispetto alle persone che stanno loro intorno. In seguito però è osservabile l'inizio dell'attaccamento che si sta formando; i

comportamenti del bambino cominciano a differenziarsi al fine di ottenere la prossimità fisica con il genitore (volgere lo sguardo, emettere richiami, manifestare preoccupazione ed ansia, ecc.: tali comportamenti possono inoltre variare di qualità, di durata nel tempo, di intensità). Dopo i sette mesi inizia la vera e propria costruzione di un rapporto di attaccamento che si rivela completo e selettivo con la madre (o con una figura sostituita). Il bambino sembra incapace di vivere senza un rapporto costante e continuo con la madre, fino al momento in cui questa fase sarà superata (l'età può variare da soggetto a soggetto) per costruire un rapporto; il bambino in altre parole diventa capace di riconoscere pienamente l'adulto come altro da sé ed insieme come interlocutore con il quale effettuare degli scambi e che è possibile sia influenzare in vista di propri scopi (ottenere determinati vantaggi relazionali), sia lasciarsi influenzare da tale figura (lo scopo è sempre il conseguimento di vantaggi come la conservazione dell'interesse nei propri confronti e la prosecuzione del rapporto di cura).

Il punto di partenza di Bowlby quando sviluppa la teoria dell'attaccamento vede le sue radici nella psicoanalisi; senza dubbio però un forte fascino sarà esercitato dalla contemporanea scoperta dell'*imprinting* da parte del contemporaneo (e stimato amico) Konrad Lorenz a proposito dei suoi studi sugli animali. Entrambi tuttavia non avrebbero potuto sviluppare le loro rispettive teorie senza l'influenza della teoria dell'evoluzione delle specie di Darwin. Vale la pena di annotare per inciso (si tratta solo di una coincidenza?) che anche Bowlby aveva subito la perdita della madre, come era

accaduto a Rousseau; e la stessa perdita è stata subita – con conseguenze note – dallo stesso Darwin. È forse anche per questo che Bowlby svilupperà una predilezione particolare per il padre dell'evoluzionismo: l'ultimo libro scritto da Bowlby, ormai ultraottantenne, riguarda proprio la biografia di Darwin, con particolare riferimento agli accadimenti ed alle relazioni affettive avvenute nella sua prima infanzia. La strada aperta da Bowlby si rivelerà feconda ed altri studiosi proseguiranno approfondiranno le sue sorprendenti scoperte: ci limitiamo qui a ricordare, fra i molti altri, il prezioso contributo di Mary Ainsworth con la *strange situation*.

Sugli stimoli di Bowlby e Ainsworth sono stati effettuati ulteriori studi e sono state sviluppate nuove ricerche che hanno a loro volta condotto a diverse classificazioni sui comportamenti dei bambini quando vengono separati anche temporaneamente (come è ad esempio il caso del nido d'infanzia) dai loro genitori. Ciò che in generale emerge dal complesso di tali ricerche possono essere sinteticamente descritti in questo modo: i comportamenti dei bambini, nel caso di attaccamenti insicuri, possono arrivare a negare le stesse emozioni, ad escludersi affettivamente a scopo difensivo, a mantenere costantemente una vigilanza emotiva ansiosa che può trasformarsi alla lunga in un vero e proprio disturbo comportamentale. Da qui la necessità di prestare la massima attenzione, anche nel caso dell'erogazione di servizi per l'infanzia (come è il caso anche dell'asilo nido), alla erogazione di figure di attaccamento stabili in grado di costruire un rapporto stabile e costante con il bambino.

## Le “buone pratiche”

I resoconti di tali scoperte hanno portato non poco subbuglio, almeno da noi intorno agli anni Ottanta del secolo scorso, quando i primi nidi d'infanzia hanno iniziato a diffondersi in alcune aree del paese. Le ricerche sull'attaccamento sono state prese molto sul serio ed è stato fatto un lungo e paziente lavoro sull'accoglienza e sul primo inserimento del bambino nel nido d'infanzia che ha coinvolto un'intera generazione di educatori, pedagogisti e psicologi dell'infanzia; l'attenzione alle teorie dell'attaccamento e il timore di ricadute negative nei confronti dei bambini derivanti da un rapporto sbagliato, dall'inadeguatezza della costruzione di un riferimento stabile anche nel caso di bambini poco rispondenti (si tratta di bambini percepiti come 'difficili' perché faticano a costruire una relazione di reciprocità, arrivando anche a creare frustrazione e senso di impotenza nell'adulto) ha avuto ripercussioni anche nelle famiglie attraverso i molti colloqui e le occasioni di confronto e di scambio con i genitori e soprattutto con le madri. È nato anche, per così dire, un mestiere nuovo caratterizzato dalla pratica di un adeguato rapporto di cura e nello stesso tempo un esperto (e quindi un diffusore) del rapporto di cura: la conseguenza è che l'educatore può considerarsi a pieno titolo un professionista dello sviluppo del bambino sano.

La figura di riferimento nasce dal superamento della concezione secondo cui “tutti i bambini sono di tutte (le educatrici)” per arrivare ad una organizzazione che prevede

l'affidamento ad ogni educatrici un gruppo stabile di bambini.

Le pratiche di accoglienza e di ambientamento al nido sono andate via via definendosi alla luce di questi principi. Le esperienze offerte al bambino devono muoversi all'insegna della continuità, della stabilità e della prevedibilità. La relazione con una figura di riferimento stabile rassicura il bambino e la sua famiglia, offre garanzie di sicurezza e di tranquillità emotiva. L'educatrice di riferimento è l'interlocutrice privilegiata che accompagnerà (salvo imprevisti e cause di forza maggiore) il proprio gruppo di bambini per l'intera durata della loro permanenza al nido. L'educatrice di riferimento è inoltre l'interlocutrice privilegiata nel caso di problemi specifici e per quanto riguarda il rapporto con le famiglie. Il bambino raggiungendo al mattino il nido incontra l'educatrice che riconosce ed è più facilmente disponibile ad affidarsi a lei.

I vantaggi della figura di riferimento sono evidenti:

- È l'educatrice di riferimento che accoglie i bambini al mattino e li accompagna durante le attività della giornata;
- È sempre lei che conosce e ricorda abitudini e gusti di ogni singolo bambino o bambina, così come ogni opportunità indicata o proposta dai genitori;
- Il legame affettivo con un gruppo di bambini relativamente ristretto è vantaggioso sia nella fase dell'ambientamento sia nel periodo successivo;
- Ogni educatrice può concentrarsi su un numero ristretto di bambini e quindi intervenire in modo più coerente e puntuale;

- Gli eventi della giornata sono per il bambino più prevedibili perché accompagnato da una figura di adulto stabile;
- Le comunicazioni con la famiglia e le informazioni sui passaggi di consegna avvengono sempre a ad opera della stessa persona;
- Nel complesso la stessa organizzazione del nido finisce per essere più stabile evitando dispersioni e frammentazioni.

Sulla base di questi principi, sono venute affermandosi nel tempo pratiche e modelli organizzativi che variano da luogo a luogo e che si sono evoluti in modo differente, dimostrando una coerenza più o meno stretta con gli orientamenti sopra indicati.

In alcuni casi si è proceduto applicando in modo rigoroso alcune pratiche derivanti dall'idea di figura di riferimento, in altri casi l'approccio è stato maggiormente flessibile. È possibile rintracciare, infatti, esperienze nelle quali il gruppo di bambini affidati ad un'educatrice rimane fisso per tutta la durata del bambino al nido senza variazioni sostanziali fatte salve eventuali cause di forza maggiore (come ad esempio il caso di malattia o di rinuncia al lavoro). Vi sono altre situazioni nelle quali la figura di riferimento svolge un ruolo cruciale nei primi tempi di ambientamento del bambino al nido per attenuarsi successivamente fino a preferire all'organizzazione dei bambini per gruppi di riferimento quella della formazione di gruppi sezione (il cui numero complessivo di bambini varia secondo le necessità e circostanze).

Va per altro detto che la situazione che si è venuta a creare, che ha portato alcune realtà a interpretare – diremmo oggi – in modo restrittivo il

problema del legame del bambino con una figura di riferimento, è stata frequentemente dettata da necessità che derivavano dal contesto. È evidente che in un periodo nel quale emergevano diffidenze (di natura per lo più ideologica) diffuse nei confronti del nuovo servizio che lentamente si stava espandendo, l'attenzione alla prima accoglienza e l'applicazione rigorosa di regole predisposte ad hoc costituivano una garanzia per la bontà del nido.

## Pratiche e stili: alcuni esempi

Ovviamente sono molti i modi per affrontare lo stesso problema. Figura di riferimento stabile non significa per questo unica e insostituibile: non lo è nemmeno la madre che, benché vicina al bambino, non lo è per tutte le 24 ore della giornata ed a volte può essere sostituita dal padre o da un'altra figura familiare senza arrecare disagi irreparabili per il bambino. Inoltre, va da sé che la frequenza del nido d'infanzia costituisce di fatto una separazione dalla madre, ma non per questo l'esperienza di inserimenti al nido deve essere considerata traumatica o negativa, anche se, senza dubbio, occorre adottare i necessari accorgimenti ed assumere opportune cautele.

Ci sono molti modi buoni di svolgere il ruolo della figura di riferimento. È però anche un ruolo senza dubbio difficile, perché occorre molto impegno e molta attenzione. È innanzi tutto una funzione delicata che implica un coinvolgimento emotivo anche per l'adulto; è carico di valenze affettive e richiede buon controllo di sé.

Intendiamo dire che, nonostante l'impegno, gli errori possono capitare.

Per chiarire meglio quando andiamo dicendo, ci sembra utile proporre due esempi – fra loro antitetici – che possono aiutarci a comprendere meglio l'organizzazione di alcune pratiche.

Un primo esempio (o dilemma), riguarda la possibilità di interpretazioni differenti del ruolo. Le diverse leggi regionali determinano il numero dei bambini affidati a ciascuna educatrice<sup>1</sup>. È evidente che, soprattutto nei primi tempi quando ha luogo il primo ambientamento dei bambini, dovrà essere particolarmente presente e attenta. Non solo: occorrerà lasciare il tempo ai bambini, tutto il tempo necessario per il loro graduale ambientamento ed integrazione nel gruppo dei pari. In seguito, tuttavia, quando i bambini sono ormai ben ambientati, un'organizzazione che puntasse in modo rigido sulla quasi esclusiva figura di riferimento sarebbe un errore. Quando non vi sono più ansie e segni di attaccamento insicuro da parte dei bambini, non vi è più la necessità della stessa intensità del rapporto con la figura di riferimento come accadeva prima. Qualcuno potrebbe pensare (portiamo sempre alle

---

<sup>1</sup>Si propone qui, a titolo di esempio, (le altre regioni si sono comportate in modo sostanzialmente analogo) il rapporto numerico fra personale educativo della Regione Liguria: "Il rapporto numerico tra personale educativo e bambini nei nidi d'infanzia è determinato – in relazione alla frequenza massima tenuto conto dell'orario giornaliero di apertura e chiusura del servizio nel seguente modo: (1) non superiore a cinque bambini per ogni educatore, per le sezioni di bambini di età compresa tra i tre e i dodici mesi; (2) non superiore a sette bambini per ogni educatore, per le sezioni di bambini di età compresa tra i dodici e i ventiquattro mesi; (3) non superiore a dieci bambini per ogni educatore per le sezioni di bambini di età compresa tra i ventiquattro e i trentasei mesi" (in Allegato A – *Linee Guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socio educativi per la prima infanzia*, in attuazione dell'art. 30 comma 1, lettera d della Legge Regionale 9 aprile 2009, n. 6.

estreme conseguenze il discorso) che il miglior modo di interpretare il ruolo della figura di riferimento possa essere quello di riconoscere ai bambini permanentemente la stessa figura in modo stabile e permanente. Se così fosse, i rischi di rigidità appaiono evidenti. In realtà si potrebbe configurare una situazione in cui, sempre portando il discorso alle sue estreme conseguenze, ogni educatrice accudirebbe i propri bambini, si occuperebbe esclusivamente di loro, le relazioni e gli scambi con gli altri gruppi sarebbero inevitabilmente sporadici ed occasionali e così via. Intendiamo, in altri termini precisare, che la figura di riferimento non deve essere a scapito della comunità, non si deve perdere di vista che il nido come luogo di relazioni molteplici, come ambito di esperienze il più possibile ricche e varie.

*In medium stant rebus:* interpretare il ruolo della figura di riferimento in termini formali può essere, insomma, un errore, può costituire una rigidità, una sicurezza che, se nei primi tempi, si rivela utile, alla lunga diventa un vincolo, una rigidità.

Un secondo esempio (o dilemma) riguarda l'organizzazione oraria del lavoro delle educatrici nel nido d'infanzia. L'ideale sarebbe di organizzare un orario di presenza il più possibile adatto per tutti i bambini e per ogni bambino, ma si sa già che si tratta di un ideale impossibile. Vediamo un esempio.

Illustriamo qui di seguito due situazioni diverse fra loro: nel primo caso il rapporto con la figura di riferimento appare coerente e continua, nella seconda emerge con evidenza la frammentazione che può subire un bambino in relazione ai rapporti di cura (Borghi, 2007).

L'esempio della figura n.1 è puramente ipotetico: ogni colore rappresenta un'educatrice. Come si può vedere, abbiamo immaginato un gruppo di bambini seguito per tutta la settimana da 3 educatrici: una opera dalle 7,30 alle 13,00, mentre dalle 13,30 alle 16,30 lo stesso gruppo è seguito da una seconda educatrice. Si può osservare che il pomeriggio del venerdì è coperto da una terza educatrice.

Orario	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	venerdì
7,30					
8,00					
8,30					
9,00					
9,30					
10,00					
10,30					
11,00					
11,30					
12,00					
12,30					
13,00					
13,30					
14,00					
14,30					
15,00					
15,30					
16,00					
16,30					

Tavolo 1. Distribuzione oraria fra tre educatrici.

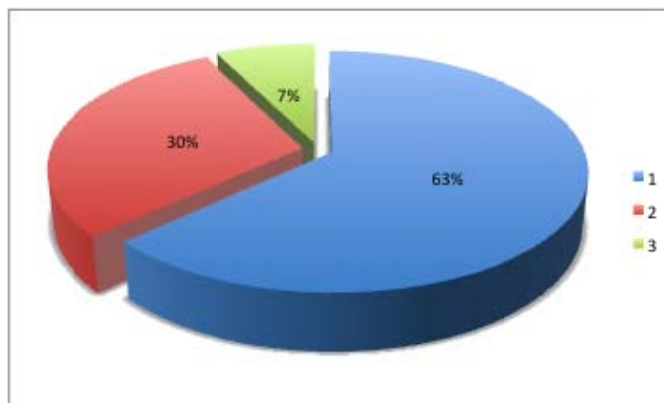


Grafico 1.

Distribuzione della presenza delle figure di riferimento che si alternano in una settimana.

Immaginiamo ora un'altra situazione, nella quale, per ragioni organizzative, si registra un tourn over di adulti molto articolato: si tratta di una situazione senza dubbio caotica, ma senz'altro possibile.

Orario	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	venerdì
7,30					
8,00					
8,30					
9,00					
9,30					
10,00					
10,30					
11,00					
11,30					
12,00					
12,30					
13,00					
13,30					
14,00					
14,30					
15,00					
15,30					
16,00					
16,30					

Tavolo 2. Distribuzione della presenza delle figure di riferimento che si alternano in una settimana.





## Le relazioni multiple

A un quarantennio di esperienza dalla nascita del nido d'infanzia, molte pratiche si sono rivelate valide ed hanno contribuito alla qualificazione educativa del servizio. Diverse di esse si sono universalmente diffuse e definitivamente standardizzate, divenendo patrimonio comune di chiunque si occupa a diverso titolo di nidi d'infanzia.

È legittimo chiedersi tuttavia se alcune consuetudini devono ancora essere accettate tout court, oppure se vi sono ragioni, pur senza negarle, per riformularle e ripensarle. In fondo, molti orientamenti, sia sul piano culturale che su quello organizzativo, sono nati nel primo periodo del nido, quando ancora era 'di prima generazione' e viveva la sua prima fase pionieristica di espansione e di definizione del proprio modello.

## La capacità "adattiva" dei bambini

Non v'è dubbio che le scelte attuate intorno agli anni Settanta ed Ottanta del secolo scorso sono state importanti ed hanno permesso al nido d'infanzia di passare rapidamente da una concezione per lo più assistenziale ad un'altra più attenta agli studi della psicologia dello sviluppo e maggiormente fondata sul piano pedagogico.

Osservando a distanza di tempo, le scelte di quegli anni riflettono una nuova sensibilità nei confronti dell'infanzia, caratterizzata da un nuovo sentimento sociale, ma anche dalla nuclearizzazione della famiglia, dall'organizzazione del lavoro, dai progressi della medicina e della ricerca psicologica e, non ultimo, dal riconoscimento delle competenze infantili. La conseguenza diretta è stata di una nuova preoccupazione materna e da una nuova attenzione agli stimoli emotivi e sociali nei

confronti del bebè. L'infanzia assume un valore ed un significato nuovi.

È inevitabile perciò che in tale contesto si facesse riferimento alle teorie ed agli studi del momento. Spiz (1973), come più sopra abbiamo detto, è stato forse il primo ad aver osservato come i bambini separati dalla madre con cui avevano avuto una relazione positiva dopo i sei mesi di vita mostrassero comportamenti depressivi. Deriva essenzialmente da qui la deduzione che l'interruzione della relazione doveva essere intesa come qualcosa di drammatico per i bambini. Sulla stessa scia si è mosso anche Bowlby e altri: si trattava di una constatazione importante, perché emergeva in modo chiaro la consapevolezza del collegamento fra le deprivazioni nell'infanzia e il benessere nell'età adulta.

Senza negare tali rilevanti scoperte, vale tuttavia la pena di non dimenticare che quelli di Spiz, Bowlby e Ainsworth non erano gli unici studi sull'argomento. Coesisteva una letteratura che affrontava il problema anche da altri punti vista che all'epoca hanno goduto di una minore considerazione. Non sono mancati studiosi che hanno espresso punti di vista diversi. Bowlby fonda la sua teoria su bambini differenti rispetto a quelli di oggi: il suo campione di analisi riguardava un gruppo pur ampio di bambini gravemente deprivati dell'immediato dopoguerra. Mary Ainsworth aveva effettuato le sue osservazioni in un ambiente culturalmente molto diverso (l'Uganda), inoltre alcuni si sono chiesti se era sufficiente un'osservazione di venti minuti per collocare un bambino in una delle categorie predisposte allo scopo.

Nello stesso periodo, ad esempio, Bruno Bettelheim studiava i disturbi psichici infantili con particolare riferimento alla riduzione dell'ansia ed alla necessità di creare un ambiente di vita rassicurante, in grado di alleviare il più possibile la sensazione di isolamento (Bettelheim, 1967). In seguito, in uno studio sulla vita in un kibbutz israeliano, si interrogherà

sull'accudimento del bambino in un contesto comunitario, sottratto all'esclusivo rapporto genitore-figlio e si esprimerà in termini positivi su tale esperienza caratterizzata da una genitorialità plurale (Bettelheim, 1977). In tale esperienza, i legami deboli con la figura di riferimento (deboli in quanto un numero limitato di adulti si occupavano, durante la giornata, di un numero elevato di bambini) venivano almeno in parte suppliti da un legame forte fra pari, il tutto senza conseguenze negative apparenti.

C'è poi anche chi ha messo in campo l'ipotesi degli attaccamenti multipli (Puerrehumbert, 2009): secondo questa posizione il bambino molto piccolo sarebbe in grado di legarsi ad una polivalenza di figure (come ad esempio il padre e i nonni) e non solo ad una (la madre). Secondo questa idea, il bambino non sarebbe *monotropico*, come sembra pensare invece Bowlby, vale a dire non instaurerebbe un legame affettivo con una sola figura di attaccamento, ma sarebbe in grado di instaurare attaccamenti multipli, senza per questo rinunciare ad una figura privilegiata. Il fatto che un bambino possa entrare in angoscia di fronte ad una situazione nuova ed a lui sconosciuta, oppure di fronte a una figura estranea non significa, infatti, che non possa intrecciare una pluralità di legami affettivi di una certa stabilità.

Per comprendere meglio questo fatto possiamo far riferimento, per analogia a ciò che avviene in natura. In alcuni casi, i piccoli non hanno nessuna possibilità di vivere in assenza della madre. In molti casi tuttavia l'*allogenitorialità* si rivela uno strumento efficace per la sopravvivenza. Konrad Lorenz ci ha spiegato che l'imprinting non avviene per forza nei confronti della madre biologica, ma verso la prima figura con cui il pulcino o il cucciolo hanno a che fare. In altre comunità etologiche la madre può essere sostituita nel rapporto di cura (temporaneamente o, in caso di necessità, in modo anche permanente) dal gruppo delle femmine del

branco. Qualcosa di simile avviene anche in ambito umano.

Vale la pena di considerare che occorre prudenza nel considerare l'imprinting come un modello utilizzabile *tout court* anche in ambito umano; siamo più propensi a ritenere che possa essere inteso come una "metafora" di un processo che è in realtà assai più complesso rispetto a quanto avviene in natura presso alcune specie di uccelli o di mammiferi. Inoltre, se guardiamo i bambini, alcuni sembrano essere più monotropici di altri, nel senso che orientano il loro attaccamento ad una figura privilegiata che vorrebbero unica. Altri invece, sembrano più disponibili ad una molteplicità di attaccamenti, senza poi che, diventati adulti, si possa affermare che gli uni siano più problematici degli altri. Si assiste, in altri termini, a una varietà di comportamenti a fronte di situazioni di partenza per lo più simili.

In secondo luogo, hanno un loro peso indiscusso anche le culture. Possiamo forse pensare che non sia un caso che gli studi sull'attaccamento siano nati quando le famiglie (almeno in Europa) si avviavano ad essere mononucleari. E' sufficiente guardarci indietro di due o tre generazioni per riconoscere che la famiglia normalmente più diffusa era quella allargata, composta di molti figli e altri parenti, in cui accadeva frequentemente che i bambini più piccoli venissero allevati per lo più dalle sorelle più grandi, o dalle zie più giovani, o anche dalle nonne. Vale inoltre la pena di non dimenticare che al di fuori del mondo occidentale vi sono concezioni diverse della famiglia e, di conseguenza, anche l'attaccamento (e le soluzioni da mettere in campo) hanno un significato diverso.

Resta inteso che, almeno nella nostra realtà, il numero degli adulti che si occupa del bambino piccolo è limitato e costituisce per lui un bene prezioso da non sottovalutare: questo però non significa che si tratti di una figura unica, né significa che una pluralità (pur ristretta) di figure di

riferimento diminuisca o riduca la funzione di “base sicura”. Una condizione importante è che le diverse figure siano in grado di avere forti omogeneità di stile, dovrebbero cioè basarsi su uno stesso modello di cura e questa considerazione apre evidentemente un altro capitolo, che è quello della condivisione nel rapporto di cura.

## Pratiche di cura non genitoriale

Il nido d’infanzia si è avvantaggiato fin dalle origini con l’eredità di Bowlby ed i successivi studi sull’attaccamento. Anche oggi non sembrano esserci teorie differenti dotate di altrettanta sistematicità, chiarezza e rigore (Pierrehumbert, 2009, p. 125). Semmai, alle ricerche si sono aggiunti i saperi dell’esperienza di anni di pratica di nido d’infanzia in molte realtà anche assai diverse fra loro. L’elemento significativo è infatti proprio questo: le ricerche sull’attaccamento si sono basate sullo studio della relazione madre-bambino, mentre il rapporto di cura al nido si basa sulla relazione educatrice-bambino. Si tratta però della stessa cosa?

Ciò che sappiamo è che in generale le cure delle educatrici al nido hanno per lo più lo stesso effetto di quello della madre, hanno in genere le stesse caratteristiche rassicuranti. Dipende ovviamente dalla qualità delle cure praticate e dall’empatia che riesce ad instaurarsi all’interno della nuova coppia (bambino ed educatrice). È un problema, in altri termini, in cui ha rilievo soprattutto la qualità del rapporto, vale a dire la qualità dello stile emotivo di cui tale rapporto si nutre.

Non per questo intendiamo dire che nido sia una casa sostitutiva; è un luogo (una comunità nella quale prevalgono le relazioni fra pari) nel quale è possibile vivere esperienze diverse, molto differenti da quelle che si vivono in famiglia. Una conseguenza ovvia è anche che l’educatrice

non è una madre sostituita. Questo non significa negare un fatto importante: la funzione dell’educatrice come figura di riferimento costituisce un ruolo caratterizzato dalla prossimità emotiva rispettivamente con il nido e la sua famiglia (Elfer P., Godshmed E. y Sellek D., 2010). Svolge dunque una funzione di garanzia, considerata importante, soprattutto nei primi tempi.

Si può affermare che la figura di riferimento si basa sulla capacità della persona adulta di offrire cure specifiche e non generiche, caratterizzata dall’attenzione alle caratteristiche specifiche, alle abitudini ed alla sensibilità di ogni singolo bambino. I bambini riconoscono le differenze nel modo di essere accuditi, toccati, manipolati, spostati, accarezzati, ecc. È un rapporto di cura che per l’adulto non ha solo una valenza fisica, diviene, di necessità, un abbraccio mentale.

Si tratta di un ruolo molto vicino a quello materno ed inevitabilmente destinato ad essere molto coinvolgente (Elfer P., Godshmed E. y Sellek D., 2010). La figura di riferimento non può avere un ruolo troppo distaccato (potrebbe ad esempio ricevere un giudizio negativo dalla famiglia, o almeno destare qualche preoccupazione), ma nemmeno troppo vicino o implicato (potrebbe mettere la famiglia per ragioni opposte).

È un ruolo che non si può improvvisare e non può basarsi sul buon senso, ma richiede molto equilibrio e controllo di sé. Altrimenti si può correre il rischio che i bambini diventino troppo intimi dell’educatrice e questo comporta un disagio se quest’ultima deve staccarsi da qualcuno di loro, ma soprattutto diventa un problema per i bambini in caso di una sua assenza. L’adulto non è mai, infatti, totalmente e permanentemente a disposizione del bambino, nemmeno quando si tratta della madre. E, nel caso della figura di riferimento, può insorgere la tentazione, pur involontaria, di sentirsi insostituibile, oppure il bambino stesso potrebbe arrivare

a sentirla tale. È importante invece che la figura di riferimento primaria sia sostituibile in caso di necessità. Senza contare che un attaccamento prolungato ed esclusivo può apparire per qualche famiglia, come dicevamo, come una minaccia (Elfer P., Godshmiel E. y Sellek D., 2010).

Si tratta evidentemente di un elemento cardine che determina la qualità educativa del servizio: è un punto nevralgico dell'organizzazione del servizio con cui è necessario prestare la massima attenzione. Ed è qui che si possono incontrare delle differenze anche significative fra un modello e l'altro. Se da un lato è assodato che la figura di riferimento è irrinunciabile, è dall'altro evidente che esistono molti modi (e non per forza tutti buoni) di giocare tale ruolo.

In contesti differenti sono state adottate modalità organizzative diverse ed è osservabile un panorama assai variegato.

Se prendiamo in considerazione un caso estremo (che abbiamo già citato, si veda la tavola 2 e il grafico 2) è evidente che si tratta di un modello che tende a sottovalutare o a ridurre al minimo il ruolo della figura di riferimento. Non è necessario spendere molte parole: appare evidente che non si tratta di un buon servizio. Questo tipo di organizzazione tende più che altro a rispondere ai bisogni degli adulti: le figure che ruotano intorno ai bambini sono troppe e non possono garantirgli quella stabilità e sicurezza affettiva di cui avrebbe bisogno.

È sicuramente preferibile il caso opposto, rappresentato da una figura di riferimento stabile e permanente, come si vede ad esempio nella tavola 1 e nel grafico 1. In questo caso è evidente la stabilità della figura di riferimento che ha la possibilità di prestare attenzione ad un certo numero di bambini, sempre gli stessi. I legami potranno via via consolidarsi e rendersi sempre più saldi.

È tuttavia necessaria una certa flessibilità nel tempo. Nella fase dell'ambientamento la figura di riferimento svolge un ruolo indubbiamente importante, ma in seguito le situazioni possono cambiare, è possibile fare scelte organizzative più flessibili. La stessa figura di riferimento che accompagna gli stessi bambini per tutto il tempo di permanenza al nido d'infanzia può presentare anche dei risolti ambigui. Si tratta di un'interpretazione schematica del ruolo della figura di riferimento, come se i bambini non crescessero e come se nel nido non vi fossero dei cambiamenti evolutivi.

Nei casi estremi in cui si prevede un'interpretazione rigida della figura di riferimento (si può pensare ad una situazione in cui "ogni educatrice ha i suoi bambini" e crea con loro un'intimità specifica), può correre il rischio di impoverire l'esperienza di crescita dei bambini, soprattutto nel caso vi fosse scarso confronto e scarsa condivisione. La stessa cosa può valere per il gruppo dei pari, se anche per i bambini fosse previsto poco scambio, scarsa interazione con gli altri gruppi e così via.

Per questi motivi è importante la realizzazione progressiva di un'intensa rete portatrice di significati affettivi, emotivi e culturali che diventa via via più ricca e complessa. La figura di riferimento può senz'altro rimanere come una persona 'speciale' con la quale il bambino ha avuto un rapporto intenso e che progressivamente ha saputo staccarsi e consentirgli di esplorare il mondo (sia sul piano relazionale ed affettivo, sia su quello sensoriale e cognitivo) che gli sta intorno. Si tratta però di un rapporto che è destinato ad evolversi nel tempo, poiché i bambini, crescendo, mutano i loro bisogni, richiedono un rapporto sempre affettivamente importante, ma che tuttavia progressivamente si modifica. Non va dimenticato che lo scopo ultimo dell'attaccamento è l'emancipazione del bambino, un'emancipazione che passa attraverso la conquista di autonomie progressive che variano col

crescere dell'età e che sono diverse da bambino a bambino. Deriva essenzialmente da qui che il ruolo della figura di riferimento non sia inteso in modo fisso: anch'esso deve modificarsi con i cambiamenti dei bambini. È una protezione, un legame e un sostegno, ma occorre poi arrivare (con i tempi dovuti e senza forzature, seguendo lo sviluppo spontaneo del bambino) ad un rapporto sempre più leggero e ad una presenza dell'adulto sempre più discreta. In altri termini, il ruolo della figura di riferimento deve essere giocata all'interno di una processualità, deve costituire un accompagnamento che nel tempo si evolve, si modifica, cambia di segno.

La possibilità per i bambini di arrivare (ovviamente quando l'ambientamento è pienamente concluso e quando un'unica figura non si rivela più necessaria) da una figura di riferimento unica ad una molteplicità di figure di riferimento è importante. Il nido d'infanzia non è solo una comunità di bambini, è anche una comunità di adulti che svolgono un lavoro in ambito educativo. Le relazioni multiple non sono del resto una novità per i bambini, che possono instaurare attaccamenti multipli (anche se ognuno con valenze diverse). Ad esempio, l'attaccamento alla madre non esclude un contemporaneo attaccamento al padre o ad un'altra figura parentale, anche se permangono nel bambino delle preferenze. Intendiamo in altre parole dire che, dopo la prima fase dell'ambientamento, la copresenza di figure costituisce quasi sempre un arricchimento. Le *alternanze relazionali* permettono al bambino di cogliere opportunità diverse e di ricevere offerte diverse, consentendogli una ricchezza complessivamente maggiore.

Non va inoltre dimenticato il ruolo dell'ambiente. La fase dell'ambientamento non riguarda solamente l'istaurarsi di una relazione fra un bambino e un adulto, molto dipende anche dal contesto nel quale tale relazione inizia e matura.

Lo sviluppo avviene attraverso la costante interazione con l'ambiente che circonda il bambino: esso costituisce la piattaforma di base su cui fondarsi ed è destinato perciò ad avere un'influenza profonda. La conseguenza più evidente è che il genitore, l'educatore e l'adulto in generale devono agire soprattutto sull'ambiente di vita del bambino se lo vogliono aiutare a far sì che egli promuova in modo adeguato il proprio sviluppo.

Innanzitutto, l'ambiente deve essere prevedibile e 'leggibile' per il bambino. Il riconoscimento e la ricorsività rappresentano un'autentica garanzia di familiarizzazione e quindi di appropriazione tranquilla e sicura. Il bambino riconosce nell'ambiente molti invisibili fili conduttori; è inoltre in grado di attaccarsi anche agli oggetti e agli ambienti e non solo alle persone. Ha bisogno ad esempio di trovare ogni cosa al suo posto perché l'ordine (la prevedibilità) è indice di stabilità e conferma. Dice in proposito la Montessori: " ... finito un esercizio, (i bambini) rimettono le cose al posto, lavoro che senza dubbio è fra quelli più graditi e spontanei. L'ordine delle cose vuol dire conoscere il collocamento degli oggetti nell'ambiente, ricordare il luogo ove ognuno si trova, ..." ( Montessori, 1992, p. 73).

Non va poi dimenticato che il bambino ama l'ambiente e si sforza di assimilarlo. Normalmente ogni bambino incontra più persone che lo accudiscono, che cercano di rispondere alle sue necessità, che parlano intorno a lui e così via le quali si aggiungono alla figura di riferimento principale e a volte la sostituiscono. In questo senso, è possibile utilizzare l'idea di ambiente (anche) come immersione nel contesto culturale di appartenenza come elemento importante per lo sviluppo.

## Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bettelheim, B. (1967). *L'amore non basta*. Milano: Edizioni Ferro.
- Bettelheim, B. (1977). *I figli del sogno*. Milano: Mondadori.
- Borghi, B. Q. (2007). *Nido d'infanzia, Buone pratiche e problemi degli educatori*, Erickson, Trento. Traducción española: *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó (2011).
- Bowlby, J. (1968). *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Bowlby, J. (1972). *Attaccamento e perdita*. Vol. 1: *L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bowlby, J. (1975). *Attaccamento e perdita*. Vol. 2: *La separazione dalla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bowlby, J. (1983). *Attaccamento e perdita*. Vol. 3: *La perdita della madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Elfer P., Goldschmied E. y Sellek D. (2010). *Persone chiave al nido. Costruire rapporti di qualità*. Bergamo: Junior.
- Mantovani S., Restuccia Saitta L. y Bove C. (2003). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: Franco Angeli.
- Montessori, M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Pierrehumbert, B. (2009). *Il primo legame. La teoria dell'attaccamento*. Bergamo: Junior.
- Ongari, B. y Tomasi, F. (Eds.). (2012). *Nido d'infanzia 5. Prospettive di ricerca e spunti di riflessione*. Trento: Erickson.
- Rousseau, J. J. (1963). *Il contratto sociale*. Roma: Armando Editore.
- Spitz, R.A. (1973). *Il primo anno di vita*. Roma: Armando.

Artículo concluido el 25 de abril de 2012

Cita del artículo:

**Quinto Borgui, B (2012).** Figura di riferimento e relazioni multiple del bambino nel nido d'infanzia. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 1 (1), pp.55-71. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>

## Acerca del autor

---



### Battista Quinto Borghi

Mail: [gborghi@gmail.com](mailto:gborghi@gmail.com)

E' nato nel 1948 e vive in provincia di Modena (Italia); è pedagogo e svolge il ruolo di consulente per l'organizzazione e la gestione di asili nido e scuole dell'infanzia presso diversi enti di pubblici e privati. Ha al suo attivo diverse pubblicazioni, fra cui *Crece con talleres* (2005) e *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia* (1910), pubblicati da Graó (Barcelona). E' docente a contratto presso l'università di Urbino.





## Letramento em contextos de educação infantil

Inés Corte Vitoria

Brasil

### Resumo

O texto aborda questões relativas à pesquisa sobre letramento em Educação Infantil, iniciada em junho do ano de 2010, realizada junto a professores em fase de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil. Aprofunda as discussões realizadas pelo grupo participante do estudo, descrevendo de que forma os diários de aula serviram como instrumento de reflexão sobre a prática do letramento em contextos de educação infantil. Nesse sentido, adotar os diários de aula como metodologia de trabalho mobilizou o exercício do registro escrito como apoio à atitude investigativa. Os resultados parciais aqui apresentados indicam dilemas entre: 1. Letramento x Aquisição da base alfabética; 2. Primazia da teoria X Primazia da experiência; 3. Ensinar a ler e a escrever X estimular o gosto e o hábito de ler e escrever. Destacam-se também como resultados parciais significativos no contexto investigado: crianças de até 6 anos tem pouco contato com a leitura em suas casas; a rotina diária é marcada pelo interesse dos alunos na leitura dos contos de fadas, fábulas e poesias; para todas as crianças investigadas, as experiências de leitura acontecem pela primeira vez na escola; o gosto pela leitura digital é um fato que se observou em todas as faixas etárias analisadas.

**Palabras-clave:** Educación Infantil; alfabetismo; diários de classe

## Literacy in childhood education contexts.

Inés Corte Vitoria

Brasil

### Abstract

The text approaches issues related to the research on literacy in Childhood Education, which began in June of 2010, conducted with teachers in phase of Supervised Internship from the Education Faculty at PUCRS (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul/Brazil). It deepens the discussions held by the group participating in the study, describing how the diaries lesson served as a tool for reflection on the practice of literacy in contexts of Childhood Education. In this sense, adopting the classroom diaries as a method of work has mobilized the written investigative attitude. The partial results presented here indicate the dilemmas between: 1. Literacy X Alphabetical Basis Acquisition ; 2. Primacy of Theory X Primacy of experience; 3. Teaching reading and writing X Stimulate the taste and habit of reading and writing. It also stands out as a significant partial result in the investigation context: children under 6 years has little contact with reading at their homes; the daily routine is marked by the students interest in reading fairy tales, fables and poetry. For all children studied, their reading experiences happen for the first time at school. The taste for digital reading is a fact that was observed in all age groups.

**Key-words:** Childhood Education; literacy; classroom diaries

## Alfabetización en contextos de educación Infantil

Inés Corte Vitoria

Brasil

### Resumen

El texto aborda cuestiones relativas a la investigación sobre la alfabetización en educación Infantil. La investigación fue iniciada en Junio de 2010. Se realizó con los profesores que participaban en la fase de PRACTICUM del curso de Pedagogía de la Facultad de Educación de la PUCRS (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, Porto Alegre, Brasil).

Se analizan en profundidad las discusiones realizadas por el grupo participante en el estudio, analizando la forma en que los diarios de clase sirvieron como instrumento de reflexión sobre la práctica de la alfabetización en contextos de Educación Infantil. En ese sentido, el uso de los diarios como metodología de trabajo movilizó el ejercicio de la escritura y sirvió de refuerzo a la actitud investigadora. Los resultados parciales que se presentan en este artículo evidencian dilemas entre. (1) Escritura y conocimientos alfabéticos básicos; (2) Primacía de la teoría frente a primacía de la experiencia; (3) Enseñar a leer y escribir frente a estimular el gusto por leer y escribir. Destacan también como resultados parciales significativos en el contexto investigado: que los niños hasta los 6 años tienen poco contacto en sus casas con la lectura; que la rutina diaria viene marcada por el mayor interés de los niños por leer cuentos de hadas, fábulas o poesía; en lo que se refiere a todos los niños y niñas estudiados sus primeras experiencias con la lectura tuvieron lugar en la escuela; el gusto por la lectura digital es un hecho que se observó en todas las edades analizadas.

**Palabras clave:** Educación Infantil, Alfabetización, Diarios de clase.

## Introdução

A presente investigação estabeleceu como metodologia de pesquisa a elaboração de diários de aula, indicada na perspectiva de Zabalza (2004), solicitando ao professor registrar o cotidiano escolar, focando tal registro nas práticas de letramento realizadas na sala de aula, a partir da seguinte consigna: *escreve no teu diário o que te parecer mais significativo em termos de atividades propostas para desenvolver o letramento em sala de aula e a maneira como percebes que tais atividades se projetam no dia a dia dos alunos. É importante lembrar que a escrita dos diários deve ser sistemática, não necessariamente diária.* Cabe destacar que, ao falarmos em letramento, estamos nos referindo à utilização das práticas sociais de língua escrita, com vistas ao uso pleno da função social da escrita. Propõe a ruptura de uma escrita meramente protocolar, e orienta para uma escrita que contemple tanto os aspectos objetivos/descritivos quanto subjetivos presentes na atuação docente. Nesse sentido, o uso dos diários se validou como um recurso fundamental para a pesquisa, na medida em que se incentivou a escrita sistemática como uma possibilidade de identificar elementos relacionados ao letramento, já que, havendo um registro escrito, os estagiários poderiam a ele recorrer sempre que julgassem necessário refletir sobre a própria prática pedagógica. Cabe ainda ressaltar que o estudo também buscou vincular a elaboração dos diários de aula à qualificação da escrita do estagiário, tanto no que se refere aos aspectos de conteúdo específico sobre letramento quanto aos aspectos estruturais do texto elaborado. Isso porque se acredita

que, quanto mais o sujeito escreve, mais ele se depara com o ato de escrever, reconhecendo na própria escrita limitações e potencialidades que não seriam possíveis serem percebidas e analisadas, caso não escrevesse. Pode-se, por isso, dizer que também se investigou outra questão que nos parece importante: ao registrar a forma como implementa o processo de letramento junto aos alunos, o próprio estagiário se veria afetado por esse processo. Isso posto, pode-se adiantar que, se, por um lado, se observou que ainda é forte a vinculação da escrita dos professores na escola à mera descrição do que se passa no cotidiano docente, por outro, os registros passaram a apresentar uma escrita cada vez mais marcada pelas percepções e representações dos professores acerca do foco do estudo. Dessa forma, a partir da utilização dos diários de aula, temos buscado responder à problemática investigada nesta pesquisa: “Quais as possibilidades de desenvolver o processo de letramento em contextos de Educação Infantil”? Neste artigo, os resultados parciais da pesquisa são relatados, destacando o que nos parece mais significativo acerca da temática do letramento em Educação Infantil. Para tanto, três seções serão apresentadas: (1) a inserção dos diários de aula na rotina dos estagiários; (2) as possibilidades de letramento no cotidiano da educação infantil. (3) o uso do diário de aula como instrumento de qualificação da escrita do estagiário.

## 1. A inserção dos diários de aula na rotina dos estagiários

Sabe-se que nos Diários de Aula o professor *explica, expõe, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela*

(Zabalza, 2003). Na perspectiva do autor, o sentido básico do diário é se tornar um espaço narrativo dos pensamentos dos professores. Ainda para Zabalza (2003), o que se pretende explorar por meio do diário é, estritamente, o que figura nele como *expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal através da qual a enfrenta*. Assim sendo, levou-se em conta a necessidade de um material concreto, nesse caso, o texto do diário de aula, para que se pudesse convertê-lo num instrumento de análise sobre as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do letramento em sala de aula. Dessa forma, o registro sistemático viabilizado pelo uso do diário possibilitou inúmeras reflexões, tanto individuais quanto coletivas, do grupo integrante da pesquisa, desvelando questões importantes para a prática do letramento em educação infantil, partindo das percepções e representações que os professores evidenciaram nas escritas dos diários de aula. Nesse sentido, foi possível identificar que:

- Os professores consideraram o diário como um instrumento valioso de registro, a partir do qual se fez possível analisar as práticas pedagógicas focadas no letramento;
- A articulação entre os conceitos sobre letramento e a reflexão sobre as práticas pedagógicas de letramento se viu favorecida com a escrita dos diários;
- A escrita dos diários de aula, na perspectiva indicada por Zabalza, é reconhecidamente um valioso recurso de acompanhamento da própria prática, embora todos os estagiários participantes da pesquisa tenham referido que o tempo disponível para realizá-la é demasiado escasso, dada a

demanda de tarefas que assumem ao longo do estágio;

- A discussão a partir dos registros dos diários de aula no grupo de pesquisa (supervisora de estágio e colegas) se revelou uma estratégia produtiva para aprimorar os processos de letramento na educação infantil, bem como aprofundar o entendimento que os estagiários têm acerca de tal temática.

Sobre isso, Zabalza (2003) ressalta que, *quando se trata de ação docente, as contradições não são algo excessivamente incongruentes, pois fazem parte do desenvolvimento da própria ação, da dialética entre o desejável e o possível*. A partir dessa perspectiva, o uso do diário assumiu um papel importante no cotidiano docente, na medida em que “autorizaram” registros mais espontâneos, menos protocolares, que possibilitaram a expressão de incertezas, contradições, capacidades e limitações por parte dos estagiários. Por isso mesmo, considerou-se importante incentivar a reflexão coletiva entre os sujeitos pertencentes à investigação, socializando no grupo as conquistas e as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do letramento em contextos de educação infantil. Podemos dizer também que a partilha de saberes tem sido uma boa experiência para a qualificação das práticas de letramento, além de potencializar a construção de estratégias mais consistentes a serem incorporadas no planejamento didático. Dessa forma,, os diários de aula e as reflexões deles advindas e neles registradas sobre letrar na educação infantil foram fundamentais para mapear não apenas as possibilidades de letramento em sala de aula, mas também para qualificar as estratégias

utilizadas pelos estagiários para o desenvolvimento desse processo.

Cabe destacar que a elaboração dos diários, num primeiro momento, representou para os professores uma tarefa a mais a ser cumprida, uma atividade para a qual nem todos se sentiam preparados a executar. Talvez isso se explique por uma rotina, em geral, desgastante enfrentada pelos docentes de educação infantil. Em meio a uma etapa de escolarização marcada, historicamente, por assegurar a integridade física, promover a recreação, a alimentação, a limpeza, a disciplina, enfim, ser um complemento ao atendimento familiar, pode-se entender que os professores tenham tido receio de agregar a essa rotina de cuidar e educar um registro escrito elaborado de forma sistemática, ainda que não precisassem escrever no diário todos os dias, tal como foi ressaltado na consígnia já no início da investigação . Por isso, foi preciso investir um tempo na compreensão e sensibilização dos estagiários de que tomar a escrita como ponto de partida para a realização de uma prática pedagógica focada no letramento na educação infantil significaria (re) conhecer o registro escrito como forma de agregar valor ao trabalho, não um fardo a ser carregado de maneira mecânica. Investimos fortemente no princípio de que trabalhar numa perspectiva de auto-formação deveria ser a principal motivação para que os diários começassem a ser elaborados. Numa primeira etapa, os diários foram sendo lidos/analísados individualmente, pelo professor-orientador de estágio, como exercício de análise do conteúdo ali expresso. Nesta primeira etapa, ficou combinado que os diários seriam lidos pelo supervisor, que retiraria das narrativas tudo o que se referia ao foco

que nos interessava analisar: o letramento em contextos de educação infantil. Numa segunda etapa, a análise dos diários passou a ser compartilhada com o grupo de estagiários participantes do estudo. Sobre isso, observou-se que o exercício de analisar os diários de forma coletiva passou a estimular os professores a realizarem uma escrita mais abrangente, com mais riqueza de detalhes e mais envolvimento pessoal. Alguns excertos dos diários, devidamente autorizados pelos estagiários, foram projetados em slides e comentados pelo grupo. A partir de então, a análise dos diários começou a ser partilhada, permitindo uma leitura atravessada por múltiplos olhares, sendo que as inferências trazidas pelo grupo a respeito do letramento em educação infantil nos permitiram observar dois aspectos significativos, aqui traduzidos em forma de dilemas:

**Letramento x Aquisição da base alfabética** - ficou evidente a necessidade de maior entendimento entre o significado de letramento como prática social da língua escrita e a aquisição do sistema alfabético. Em muitos casos, o letramento foi confundido com o processo de alfabetização (no seu conceito restrito, entendido como decodificação de signo linguístico). Daí a necessidade que sentimos de aprofundar o significado de ambos os conceitos, já que não espera na educação infantil a aquisição da base alfabética, mas é fundamental que o ambiente de letramento esteja proposto com clara intenção pedagógica, inclusive para favorecer a relação da criança com a língua escrita. Para tanto, os

estagiários foram incentivados a realizar a leitura diária de distintos portadores de texto, como poesias, histórias, periódicos, assim como o uso de material de escrita – bilhetes, convites, receitas, cartazes - sobretudo para marcar distinções entre um processo e outro. Noutras palavras, letrar, tal como se espera nessa etapa de desenvolvimento infantil, significa no mais das vezes, que o próprio professor seja o escriba e leitor do aluno, processo este que não se vê obrigatoriamente acompanhado do ensino da base alfabética.

**“Primazia da teoria X Primazia da experiência** – observou-se que as práticas pedagógicas de letramento ainda são desenvolvidas refletindo uma tímida relação entre teoria e prática. Ora as atividades se pautaram dando ênfase às teorias que subsidiaram o estudo – desconsiderando as especificidades de cada contexto – ora se pautaram em práticas mais intuitivas que intencionais. Em ambos os casos, o desenvolvimento do letramento na educação infantil se fragiliza, seja pela prática esvaziada de sentido conceitual, seja pela teoria seguida sem nenhum tipo de adequação ao contexto, às características das crianças e da turma em que se está atuando. Dada esta observação, investimos fortemente na compreensão de que teoria e prática se entrelaçam, não se contrapõem. E ainda: da própria experiência e observação atenta da turma é que se buscam teorias que explicam e auxiliam na qualificação

dos processos pedagógicos. Noutras palavras, insistimos na própria prática pedagógica como objeto de pesquisa, ou seja, uma prática da qual se retirem questões e aspectos significativos que se converterão em temas a serem estudados, aprofundados e problematizados. Defendemos a idéia de que tanto a teoria e a prática, ainda que com características específicas, devem ser levadas em conta para promover uma formação de professores mais sólida e plena de significação.

Destaca-se também que a utilização dos diários de aula na rotina dos estagiários do curso de Pedagogia nos tem favorecido reflexões acerca do cotidiano escolar em contextos de Educação Infantil, sobre como o estagiário lida com o desenvolvimento das aulas, de que forma busca estratégias que atendam a este tipo de rotina dinâmica, ativa, que exige também do professor uma atuação marcada pela atividade intensa, na medida em que, dentre suas atribuições, está a organização individual e coletiva do grupo de alunos, a construção de regras de convivência, a sistematização da rotina escolar, a realização do planejamento, o atendimento às necessidades imediatas individuais das crianças, o acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, o estabelecimento de uma relação cordial e próxima com os pais dos alunos, o atendimento às solicitações da escola, o (re) planejamento de novas estratégias, de acordo com as necessidades evidenciadas pelas crianças e pelo contexto em que estão inseridas.

Pode-se pensar que essas exigências inerentes a um cenário que busca mais qualidade em educação infantil costumam se traduzir numa rotina plena de desafios que costumam mobilizar a atenção e a ação do professor durante todo o tempo. Assim sendo, os diários de aula passaram a representar, nas palavras do estagiário A., não apenas um registro que descreve o que se passa na rotina de sala de aula, mas também *um momento no dia para poder encontrar-se a sós, sem ter que atender a tantas tarefas ao mesmo tempo*. No entendimento deste estagiário, a validação do uso dos diários se expressou, sobretudo, na possibilidade *de dedicarmos um tempo só pra nós, escrevendo do nosso jeito sobre o que fazemos*.

Em que pese serem estes os principais resultados obtidos ao longo de um semestre de pesquisa, nos parece interessante dizer que os dilemas aqui destacados servem como convite a novas reflexões e novas perguntas acerca do letramento em contextos de educação infantil.

## 2. As possibilidades de letramento no cotidiano da Educação Infantil.

No Brasil, a partir da expansão da escola pública, coube à escola a tarefa de ensinar a ler e escrever. A alfabetização é um processo que está formalmente a cargo da escola. Mas, ao mesmo tempo em que a escola trouxe para si a tarefa de ensinar a ler e a escrever, ela estabeleceu também uma dicotomia entre o aprender a ler e escrever e a função social da língua escrita. A escrita que geralmente é ensinada na escola,

não é a escrita utilizada socialmente. Estudos apontam ainda hoje, início do século XXI, a visão mecanicista da aprendizagem da língua escrita: primeiro os sujeitos necessitam aprender a decifrar e copiar e, só depois, aprender a interpretar e produzir, não obstante investigações e teorias tenham demonstrado que para aprender a ler e escrever são necessárias a participação ativa e a capacidade cognitiva do sujeito. Dessa forma, é importante que se discuta os termos alfabetização e **letramento**, bem como outras expressões correlacionadas. As primeiras palavras que necessitam ser definidas são **alfabetização** e **alfabetizado**. **Alfabetização** é a ação de ensinar a ler e a escrever, é oportunizar a interação do sujeito com a linguagem escrita para que ele a reconstrua e dela se aproprie, lendo e escrevendo. **Alfabetizado** é o sujeito que percorreu todos os níveis de evolução da escrita onde é capaz de ler e escrever qualquer texto. Para Ferreiro e Teberosky (1984, p.213):

Ao chegar ao nível cinco, o sujeito já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas, das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento o sujeito se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita no sentido estrito.

Para as autoras, o sujeito **alfabetizado** é aquele que é capaz de escrever e ler toda e qualquer palavra, pois não entendem leitura como mero decifrado e escrita como mera cópia, corro-

borando a idéia de que aprendizagem é um processo de apropriação e construção ativa por parte do sujeito que aprende. É importante destacar que na alfabetização estão envolvidos os dois processos: leitura e escrita. Nos países de língua espanhola da América Latina usa-se a expressão “lecto-escritura”; no Brasil utilizamos os termos leitura e escrita. Para Ferreiro (2001b, p.69):

Na tradição anglo-saxã, ao contrário, as duas atividades estão claramente diferenciadas, e reading predomina brutalmente sobre writting. Tanto é assim que há vários anos estamos insistindo com alguns colegas que a Associação Internacional de Leitura deveria chamar-se International Literacy Association ou International Reading and Writting Association(...)

Surge a necessidade de explicitarmos um outro termo que surgiu na literatura brasileira, nos anos 80-**letramento**. Mary Kato e Ângela Kleiman são duas das primeiras autoras a tratarem do tema. Mas é a partir da década de 90 que a discussão e uso do termo **letramento** saem do âmbito acadêmico para tornar-se mais usual entre os educadores. Soares (1998) é uma das responsáveis pela clarificação e difusão da expressão **letramento**. Para a autora (1998, p.36) “letramento é o estado ou condição em que adquire um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita e que passa a fazer uso dela”. E **letramento**, segundo ela, originou-se da palavra inglesa **literacy**. A expressão inglesa é utilizada para designar estado ou condição de quem sabe ler e escrever e faz uso com competência dessas habilidades. Soares (1998, p.39)

também estabelece a diferença entre alfabetização e **letramento**:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que usa socialmente a leitura e escrita, mas que pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais de cada tipo de linguagem.

Para Soares, portanto o conceito de alfabetização é restrito ao código (1998, p. 39), “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia: a de codificar a língua escrita e de decodificar a língua escrita”. Outra concepção de letramento que tem sido bastante discutida é a de Tfouni (1995, p. 20). Para a autora **letramento** e alfabetização são processos de aquisição de um sistema de escrita: *enquanto a “alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”*. A autora apresenta a questão do **letramento** numa perspectiva sócio-histórica, analisando que mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade enquanto ela se torna letrada; como os grupos sociais não alfabetizados que vivem numa sociedade letrada podem ser caracterizados. A concepção de Tfouni é teoricamente derivada de Vigotsky, diferentemente de Magda Soares, que analisa a questão do **letramento** sob uma perspectiva mais pragmática e escolarizada.

Finalmente uma terceira concepção que seria interessante analisar é a de Ferreiro, que contesta a utilização simultânea dos termos **letramento** e

alfabetização. Para Ferreiro **literacy** é utilizado na língua inglesa como alfabetização, tanto que não há outra palavra para indicar a aprendizagem inicial da língua escrita. Ao utilizar-se o termo **letramento** reduziu-se o conceito de alfabetização e para a autora a concepção de alfabetização é um processo muito mais amplo que o mero domínio do código. Sendo assim não seria necessário utilizar-se o termo **letramento**. A posição da autora (2002, p.16) torna-se clara quando afirma que *“os países pobres não superaram o analfabetismo; os ricos descobriram o iletrismo. Iletrismo é o novo nome dado a uma realidade muito simples: a escolaridade básica universal não assegura a prática cotidiana da leitura.”*

### **As possibilidades de letramento no cotidiano da educação infantil: ensinar a ler e a escrever X gostar de ler e escrever**

Dada a importância de situarmos os entendimentos e discussões acerca da temática da alfabetização e letramento na América Latina, tal como o fizemos na seção anterior, voltamos ao cenário da pesquisa para apresentar os aspectos que nos pareceram mais significativos quando o assunto trata das possibilidades de letramento em educação infantil nos contextos investigados. Bom seria se houvesse uma relação simétrica entre aprender a ler e escrever e gostar de ler e escrever. Se houvesse, possivelmente teríamos um contingente bem mais expressivo de leitores fluentes e produtores de texto. Nesse caso específico - a aquisição da escrita - as inúmeras hipóteses elaboradas sobre as possíveis formas de escrita das palavras, as tentativas e



erros até que os signos comecem a ter algum sentido, a relação assimétrica entre fonemas e grafias na nossa língua portuguesa, são alguns exemplos dos conflitos cognitivos que temos de enfrentar até entendermos o funcionamento da base alfabética. Nesse sentido, o caráter ativo do sujeito no próprio processo de aprendizado precisa ser motivado, afinal ninguém aprende por ninguém, assim como ninguém obriga ninguém a aprender, embora práticas pedagógicas tradicionais num passado nem tão remoto assim apresentassem letras, palavras e textos totalmente desvinculados da realidade do aluno, como se alfabetizar fosse colocar a criança diante de um labirinto, empurrando-a para entrar, sem indicação alguma que a ajudasse a encontrar a saída. Muitos aprenderam a ler e escrever assim: com dificuldades que poderiam ser substituídas por conflitos cognitivos; com a constituição de uma imagem negativa de si mesmo ao deparar-se com o erro, quando se sabe que ele é parte constituinte de nossas (re) elaborações e hipóteses acerca da leitura e da escrita. Curioso observar as palavras do estagiário B, ao falar de conflitos que envolvem as expectativas dos pais e das crianças em relação à escola infantil: [...] *o que faz o nosso aluno de educação infantil feliz aqui na escola são as brincadeiras, tanto as orientadas pela professora quanto as espontâneas [...]*. A partir desta fala, pode-se pensar que o contato com outras crianças, as visitas a lugares com plantas e animais, as novidades e experimentos, enfim, a vivência de uma infância menos restrita a pequenos espaços tais como os apartamentos de que a maioria provém e a chance de viver uma infância mais lúdica, mais livre, mais plena de novidades seriam as prerrogativas de

uma escola infantil que se propõe e respeitar a infância das crianças. Entretanto, se sabe, que há dilemas neste processo, já que por parte dos pais a expectativa é outra, ou seja, o que se espera de “escola séria” é que as crianças aprendam a ler e a escrever. Nas palavras do estagiário C: [...] *na primeira reunião de pais, uma mãe disse que brincar o filho brinca em casa. Na escola ele vem para aprender a ler e escrever [...]*. Cada vez que nos deparamos com esse tipo de depoimento, mais nos convencemos de que é preciso trazer os pais para dentro da escola infantil. Pais informados são pais parceiros. Pais desinformados são pais “cobradores” de práticas e atitudes do professor. É preciso que se invista nesta ideia de que a escola e a família assumem juntos um mesmo projeto educacional com uma mesma criança, que em casa é o filho e na escola é o aluno. Nem por isso duas crianças.

Por isso mesmo, consideramos necessário investir esforços na implementação de práticas de letramento que encaminhem para a ideia de escrita e leitura como algo que tem significado, que cumpre funções que a oralidade não pode cumprir, que pode ser aprendido, que pode ser compartilhado entre alunos e professores, enfim encaminhem para a ideia de leitura e escrita como algo bom, que facilita a vida e que dá prazer. Nas palavras do estagiário A, *para nós aqui da escola infantil é fundamental colocar as crianças em contato com o mundo da escrita [...] não tem como tu ensinar, trocar experiências e conversar sem a leitura e escrita, pois sempre se parte de um texto ou de algo que aconteceu com eles, e aí, ou eu mesma escrevo sobre isso, e depois leio para eles, ou proponho que cada um “escreva” do seu jeito [...]*

Embora não haja modelos para promover o letramento em contextos de educação infantil, o que pode destacar, a partir das experiências desenvolvidas neste estudo são algumas alternativas que se mostraram significativas no cotidiano dos estagiários, tais como: criação de bibliotecas em sala de aula; espaços dedicados ao livro; delimitação geográfica de um espaço para a leitura em sala de aula; leitura e a escrita sempre presentes em sala de aula através da figura do professor, que nesta etapa de ensino será o leitor e o escriba das crianças; professor como responsável pela promoção da interface entre leitura, escrita e criança; fortalecimento de identidades na Instituição: identidades metodológicas, conceituais de educação, de leitura e escrita, de cidadania e participação comunitária, de promoção de uma cultura de letramento através de trabalho coletivo, solidário, em que o estudo e o permanente aperfeiçoamento se façam presentes no cotidiano da escola infantil; atividades de promoção da leitura ao ar livre - como a barraca de leitura - e itinerantes - com a mala de leitura que circula pelas casas da comunidade, levando leitura e informação; espaço de leitura acolhedor oferecendo um ambiente adequado para o trato com a palavra escrita e lida pelo professor; biblioteca como ferramenta pedagógica para a qualificação das ações educativas desenvolvidas; construção de Jornal Mural: classificados, avisos, informações; leitura de textos de variados gêneros (mitos, narrativas, poesias, fábulas, lendas, cordel); escrita de carta coletiva; leitura de histórias, explorando as gravuras com perguntas de compreensão; exploração de figuras de linguagem;

registro de receitas para fazer diferentes lanches; identificação dos colegas pelo crachá; alfabeto exposto em sala de aula; uso de crachás.

Por fim, a título de ilustração dos dados que mapeamos nas escolas investigadas, observamos a seguinte situação:

- Crianças de até 6 anos tem pouco contato com a leitura em suas casas, seu interesse tem sido em conhecer os contos de fadas, fábulas e poesias.
- Para as crianças de até 12 anos, as experiências de leitura acontecem na escola, seu interesse fica entre literatura infantil passando pela poesia.
- Dos 12 aos 17 anos, as experiências de leitura são as da escola e começam a ter acesso ao Jornal de grande circulação na comunidade. Como interesse percebe-se a literatura infanto-juvenil, as crônicas e contos e também as revistas de diferentes áreas de conhecimento, destacando, cultura, jogos, saúde moda e beleza.
- Dos 17 em diante identifica-se pouco acesso cotidiano de leitura, porém os interesses são os mais diversificados. O foco se dá nos romances, contos, crônicas, livros de culinária, religiosos e infantis, dirigidos a filhos e netos.

Por fim, nos parece interessante destacar que o gosto pela leitura digital é um fato que se observou em todas as faixas etárias.

### **3. O uso do diário de aula como instrumento de qualificação da escrita**

O que se busca com tal dimensão dos Diários de Aula é que o professor-estagiário, através do exercício permanente da escrita, desenvolva

formas de intervir na própria escrita, ampliando/aprimorando sua relação com o texto e sistematizando práticas que o levem a considerar a escrita como algo que se tece artesanalmente, através, dentre outros aspectos, de auto-correção, de leituras individuais e em grupo, de pesquisa em dicionários, organização de glossários, elaboração de dicionários de sinônimos e idéias afins, e tantos outros dispositivos que uma mediação pedagógica adequada e qualificada pode desenvolver junto aos futuros professores. Partiu-se, portanto, da premissa de que escrevendo mais se pode escrever melhor, na medida em que, ao redigir os diários de aula, os educadores se vêem à frente de desafios e problemas a serem resolvidos, que não fariam parte de sua rotina, caso escrevessem menos, já que um exercício reduzido de escrita reduz também a quantidade de dilemas a serem resolvidos na questão do como escrever.

Assim sendo, apesar de conscientes dos objetivos da pesquisa (analisar os diários como instrumento de reflexão sobre a prática docente e como recurso de qualificação da escrita), e dispostos a dela participar, foram inúmeras as manifestações reveladas pelos estagiários de que elaborar o diário de aula exigiria uma demanda de tempo, nem sempre possível de se alcançar em meio a tantas atividades que o cotidiano docente representa.

A validação dos diários de aula como recurso de qualificação da escrita somente começou a acontecer quando as primeiras elaborações de texto foram devolvidas ao grupo e discutidas individualmente, levando-se em conta as indicações feitas ao longo de cada texto sobre aspectos que poderiam ser aprimorados. A escrita, que no início

representava apenas a possibilidade de desvelar erros e inadequações, começou, aos poucos, a ser encarada como objeto de estudo, não como reveladora de limitações. Ao longo da pesquisa, através de códigos convencionados para identificar a natureza dos problemas da escrita, os próprios sujeitos reelaboravam seus textos e discutiam os principais entraves que encontraram ao escrever. Nesse movimento permanente de escrita e reescrita, se desenvolveu a idéia de que escrever exige elaboração e reelaboração constantes, contrariando a crença de que escrever bem é um dom, geralmente, delegado a poucos.

Deste modo, as *contribuições do uso do diário como recurso de qualificação da escrita* começam a se delinear nesta investigação, a partir de diferentes *manifestações dos estagiários sobre o exercício da escrita*, após 4 meses de intenso trabalho de elaboração e reelaboração dos diários:

- A melhoria da escrita está fortemente ligada à prática de escrever, ao hábito da leitura e ao exercício sistemático da escrita.
- A elaboração do diário de aula é um recurso valioso que ajuda a melhorar a escrita, especialmente quando é indicado o que precisa ser melhorado no texto.
- A escrita mais frequente no cotidiano dos professores acontece no envio de bilhetes para os pais, na colocação de recados na agenda dos alunos, no registro do planejamento e na elaboração da avaliação dos alunos.
- A organização e desenvolvimento de idéias é a principal dificuldade encontrada na escrita.
- A escrita revela erros e dificuldades por parte de quem escreve.

- A escrita no cotidiano docente, em geral, é exercitada mais por exigência, menos por prazer.
- A escrita depende mais do trabalho constante do que da inspiração.
- A elaboração dos diários de aula ajudou a melhorar a escrita.

Considerando-se as manifestações dos professores-estagiários e a análise da escrita dos diários, verifica-se que houve, de fato, dificuldade em registrar as situações vividas ao longo do semestre, em função de que nem sempre o que escreviam correspondia ao que queriam dizer. Identificou-se com mais incidência, nos textos, problemas de coesão textual, de coerência, de vocabulário, de ortografia.

Nesse sentido, o que aqui se apresenta dá conta das considerações feitas a partir da análise intratexto realizada a partir dos diários de aula. Com isso, queremos dizer que cada texto foi lido e analisado em relação a ele mesmo, ou seja, a forma de encadeamento das idéias (coesão), a forma como o texto transita entre o geral e o específico (coerência), o ponto de vista defendido pelo autor do diário de aula e os recursos utilizados para que tal ponto de vista ficasse evidenciado, registrando-se, ainda, o desempenho ortográfico desvelado pelos estagiários. Ainda que se trate de resultados parciais, o que se pôde observar é que:

- **A ortografia, ao invés de uma aliada, representa um obstáculo ao exercício da escrita** - inúmeros depoimentos orais, ao longo dos encontros semanais durante todo o semestre 2011/II, dão forma às seguintes preocupações: “*Eu tenho o que dizer e sei o que quero dizer, só não consigo fazer isso por escrito*”...Ou: “*Sei o que quero dizer,*

*mas não sei direito como fazer na hora de escrever*”. E ainda: “*Escrevo pouco para errar menos...*”.

- **A escrita qualificada ainda está associada a uma “dádiva” que se recebe (ou não...), e não a um exercício constante de elaboração e reelaboração** - também aqui se salienta que, embora a discussão oral sobre os registros dos diários de aula tenha sido rica e pertinente, a maneira como isso se projetou na escrita foi através de textos pequenos, constituídos de poucos parágrafos. Noutras palavras, os professores-estagiários atuam de maneira fortemente marcada pela oralidade e bem menos pela escrita.
- **A auto-correção é uma prática pouco utilizada pelos professores** - isso ficou evidenciado nas reelaborações dos diários de aula, em que muitas das indicações feitas ao longo do texto, para que este fosse reescrito e aprimorado, retornavam à discussão com os mesmos problemas.

Curioso pensar após os resultados parciais, que, embora os professores-estagiários reconheçam que escrever é a melhor maneira de qualificar a escrita, todos afirmaram que escrevem somente quando são solicitados a fazê-lo. Ressalta-se também como aspecto significativo o fato de que a maioria dos professores declarou não gostar muito de escrever, pois, para eles, a escrita revela erros e dificuldades por parte de quem escreve. É recorrente a afirmação de que a maior dificuldade que encontram, ao escrever, é organizar e desenvolver as idéias. Todos os estagiários desta pesquisa concordam que o diário de aula é ótimo instrumento de reflexão e de registro de situações

importantes, além de estar se tornando um rico instrumento para melhorar a própria escrita.

Faz-se importante ressaltar que outras questões emergem como necessárias para que o estudo em questão dê continuidade ao processo de investigação sobre a utilização dos diários de aula como instrumento de reflexão sobre as práticas de letramento em educação infantil. São elas:

- O que o professor-estagiário não sabe quando sente dificuldade de organizar e desenvolver as próprias idéias?
- Qual o entendimento do professor-estagiário sobre organização e desenvolvimento de idéias?
- Que aspectos o levam a não gostar de escrever?
- Que encaminhamentos seriam adequados para estimular no professor-estagiário o gosto pela escrita?
- Que outros encaminhamentos seriam adequados para qualificar os processos de letramento em educação infantil?

Finalmente, o presente estudo tem nos possibilitado abrir novas questões, que pretendem caracterizar as dimensões presentes na prática pedagógica; mapear o desempenho escrito dos professores-alfabetizadores nos diários de aula; conhecer as percepções dos professores sobre letramento e alfabetização em contextos de Educação Infantil. Assim sendo, utilizar os diários de aula como instrumento de reflexão sobre o letramento em contextos de educação infantil nos fez lidar também com inúmeros aspectos ligados à relação que temos com a escrita. Se, por um lado, o registro escrito, nesse estudo, representou a possibilidade de

realizarmos nossas reflexões, convertendo o que vivíamos em narrativas (Zabalza, 2002), por outro, nos fez refletir sobre nossa forma de escrever, sobre as dificuldades e limitações que enfrentamos ao registrar nosso cotidiano por escrito. A análise coletiva, enriquecida pelos diversos olhares, favoreceu um exercício constante de aceitação da interpretação do outro, além de estimular uma prática docente menos solitária e mais solidária. A partilha de diferentes saberes foi possível porque um clima de respeito às diferentes práticas pedagógicas analisadas pelo grupo esteve presente ao longo do semestre, confirmando a idéia de que não discutíamos pessoas, mas sim conceitos e significados de letramento. Isto tudo contribuiu para que a experiência tenha sido extremamente significativa para nós, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Entender a escrita como aliada, e não como obstáculo, nas nossas rotinas profissionais pode ser um ponto de partida promissor quando se trata de qualificar a própria atuação pedagógica, especialmente se o foco desta prática se centrar no letramento de crianças que, não raro, contarão apenas com a escola para ter acesso à cultura letrada. Nessa perspectiva, o papel da escola é inequívoco no que se refere a promover a aproximação entre os alunos e o uso social da escrita. Por isso mesmo, de uma parte, insistimos sobre esse aspecto: as crianças que provêm de ambientes cuja leitura e utilização da escrita é algo usual, darão *continuidade* a esse processo na escola, enquanto aqueles que não provêm de ambientes familiares favoráveis do ponto de vista lingüístico terão na escola a primeira (se não, única...) chance de *familiarizar-se* com tais práticas da língua escrita. De outra,

destaca-se também que, ao promover um espaço rico de letramento em sala de aula, o próprio professor se verá afetado na sua capacidade de letramento. Podemos, inclusive, dizer que, aqui, os processos de ensinar e aprender se cruzam de maneira significativa, pois promovendo situações de letramento, estudando conceitos e significados de letramento,

criando/adequando práticas de letramento em sala de aula, avaliando a forma como tais práticas se projetam sobre os alunos, o próprio professor tenderá a mudar sua relação com as práticas sociais da escrita, ampliando o próprio repertório de atuação docente, ensinando enquanto aprende; aprendendo enquanto ensina.

## Bibliografia

- Christofoli, M.C.P. (2002). *A aprendizagem da língua escrita: construção dos processos de ler e de escrever*. (Tese de Doutorado em Educação). PUCRS, Fac. de Educação, Porto Alegre.
- Engers, M.E.A. (Org.). (1994). *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para a reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS
- Ferreiro, E. (2002). *O Passado e o Presente dos Verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Cortêz.
- Ferreiro, E. (2004). *A Relação de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: ArtMed.
- Morin, E. (1998). *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Oswald, M.L.M.B. (1996). Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: S. Kramer, e M.I. Leite, (Orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 57-72). Campinas: Papirus.
- Soares, M. (1998). *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Soares, M. (1998). *Letramento um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Thoufni, L. V. (1996). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez.
- Vitória, M.I.C. (2003). O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais. In: S. Jacoby (Org.), *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Vitória, M.I.C. e Moraes, S.C. (2003). A educação e o brinquedo: uma interlocução possível e necessária. *Infantiae*, (160), Disponível em: <http://www.infantiae.org/vitoriamoraes221003.htm>. Acesso em 22 out. 2003
- Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Cita del artículo:

Vitória, M.I.C. (2012). Letramento em contextos de educação infantil. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 1 (1), pp. 73 - 87. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>

## Acerca da autora

---



### **Maríalnés Corte Vitoria**

**Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil.**

**Mail: [mvitoria@pucri.br](mailto:mvitoria@pucri.br)**

Professora Doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela/Espanha.

Professora Categoria Adjunto Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil.

Professora Visitante da Universidade La Plata /Argentina; Universidade Estadual do Pará/Brasil; Universidade Federal de Aracaju/Brasil.

Líder/Diretora do Grupo de Investigação: "Teorias e Práticas na Formação de Educadores" (<http://lattes.cnpq.br/6517504696173217>)

Pesquisa na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Letramento, Produção Escrita e Ensino Superior.





**La salud:  
¿una *cuestión* de historias?  
Hacer investigación *en el aula*: cuando los niños y las niñas participan y cuentan.**

**Rossella Caso**

Università di Foggia. Italia

**Resumen**

¿La salud puede convertirse en una “cuestión de historias”? Partiendo de la hipótesis de que la lectura en voz alta puede ser un instrumento eficaz para la promoción del bienestar del niño hospitalizado, en este artículo se presenta un estudio de caso realizado en el Servicio de Pediatría del Complejo Hospitalario di Foggia. El referente teórico se basa en la “biblioterapia para el desarrollo”, definida en los años 90 por Mattheuws y Lonsdale: leer para promover el desarrollo y el bienestar del niño y para ponerlo en la condición de llegar al final de la experiencia habiendo extraído el máximo beneficio del tiempo transcurrido en el hospital. Los espacios educativos de referencia, además de la ludoteca, han sido las aulas hospitalarias, donde los educadores e investigadores han llevado su carro lleno de libros y han invitado a los niños a leer y después a escribir y contar. Cuando los niños cuentan “hablan sobre sí mismos”, es decir, expresan de manera “figurada” sus propios deseos, sentimientos, emociones, miedos. Leer sus escritos puede resultar, de este modo, además que una forma de “curarles”, una útil llave de acceso al mundo infantil y, en perspectiva, un modo para mejorar la calidad de la asistencia que se les presta. Es en este sentido que la salud puede convertirse en una “cuestión de historias”.

**Palabras clave:** niños, enfermedad, hospitalización, lectura en voz alta, educación

**Health:  
a question of history? Doing research in the classroom: when children participate and talk about themselves.**

**Rossella Caso**

Università di Foggia. Italia

**Abstract**

Can health become a “matter of tales”? Starting from the research hypothesis that reading aloud could be an effective instrument in order to support the well-being of the hospitalized child, this article shows a case study conducted at the Pediatric Department of the Riuniti Hospital in Foggia. The theoretical reference is to the “bibliotherapy for the development”, as it was defined in the 90’s by Mattheuws and Lonsdale, authors of the first and most important research about reading in the hospital: “reading to promote the development and the well-being of the child and to favour him/her to get the maximum gain during the hospitalization experience”. The educational spaces for the research activity were the hospital wards, as well as the playroom, where the researchers and the educators brought their full-blown cart loaded with books and invited the children to listen and tell. When they tell, children “tell about themselves” and they state their wishes, feelings, emotions, fears, in a figurative way. Reading their writings can become, in this sense, a way to “take-care-in”, as well as an useful key to the world of childhood and, ultimately, a way to improve the quality of care given to them. In this sense the health may be a “matter of tales”.

**Key words:** children, disease, hospitalization, reading aloud, education.

## Salute: Una questione di storie? Fare ricerca in corsia: quando i bambini e le bambine partecipano e raccontano

Rossella Caso

Università di Foggia. Italia

### Riassunto

La salute può diventare una “questione di storie”? Partendo dall’ipotesi di ricerca che la lettura ad alta voce possa essere uno strumento efficace per la promozione del benessere del bambino ospedalizzato, in questo articolo viene presentato uno studio di caso condotto presso il Reparto di Pediatria degli Ospedali Riuniti di Foggia. Il riferimento teorico è alla “biblioterapia per lo sviluppo” così come è stata definita negli anni ’90 da Matthews e Lonsdale: leggere per promuovere lo sviluppo e il benessere del bambino e per metterlo nelle condizioni di arrivare alla fine dell’esperienza avendo tratto il massimo profitto dal tempo trascorso in ospedale. Gli spazi educativi di riferimento, oltre alla ludoteca, sono stati le corsie, dove educatori e ricercatore hanno portato il loro carrello carico di libri e hanno invitato i bambini a leggere e poi a scrivere e a raccontarsi. Quando raccontano i bambini “dicono di sé”, ovvero esprimono in maniera “figurata” i propri desideri, sentimenti, emozioni, paure. Leggere i loro scritti può diventare, in questo senso, oltre che un modo per “prenderli-in-cura”, una utile chiave di accesso al mondo infantile e, in prospettiva, una maniera per migliorare la qualità dell’assistenza loro rivolta. È in questo senso che la salute può farsi una “questione di storie”.

**Parole chiave:** bambini, malattia, ospedalizzazione, lettura ad alta voce, l’istruzione.

## 1. Cuando un niño va al hospital

“Cuando un niño entra en el hospital, es como si fuese llevado al bosque, lejos de casa. Hay niños que se llenan los bolsillos de piedrecitas blancas, de manera que puedan encontrar el camino de vuelta a casa incluso de noche, a la luz de la luna. Pero también hay niños que no son capaces de proveerse de piedrecitas, y dejan migas de pan duro como huella para volver. Es una huella muy frágil y son suficientes unas hormigas para borrarla: los niños se pierden en el bosque y no saben volver a casa”<sup>1</sup>.

El niño que no es como los demás -ya sea porque tiene alguna discapacidad o enfermedad, de forma aguda o crónica, o porque esté hospitalizado- además de mostrar signos y facetas de la naturaleza infantil en otros casos invisibles, reclaman una serie de atenciones y de cuidados: tratamientos médicos, rehabilitación, y también intervenciones educativas<sup>2</sup>. Esto es debido a que, como señalaba Winnicott, la enfermedad va más allá de las angustias que controlan la mente de cualquier niño (incluso de cualquier adulto) porque existe una sensación real de muerte que es más fuerte que cualquier otro miedo<sup>3</sup>. El niño hospitalizado pierde el propio sentido del tiempo y del espacio, ya no tiene sus objetos cotidianos, a las personas que quiere y que representan para él los puntos de referencia afectiva, le asusta el ambiente desconocido y los médicos y enfermeras, con sus batas blancas y su instrumental extraño y amenazante. Por no hablar de la sensación de aburrimiento y soledad que le asalta independientemente del estado de gravedad contingente y que puede influir en la respuesta a la enfermedad y que, en los casos más graves, puede traducirse en fenómenos de

<sup>1</sup>Canevaro, A. (1995). *I bambini che si perdono nel bosco*, p. 25. Firenze: La Nuova Italia.

<sup>2</sup>Cfr. Becchi, E. (1994). *I bambinellastoria*. Roma-Bari: Laterza.

<sup>3</sup>Cfr. Winnicott, D.W. (1992). *‘Piggle’, una bambina*. Torino: Bollati Boringhieri.

regresión o incluso de estancamiento del desarrollo psicofísico.

De aquí la importancia de entregar al niño, tomando prestada la imagen de Andrea Canevaro, las *piedrecitas* que le permitan, una vez terminado el ingreso hospitalario, encontrar, como Pulgarcito, el camino para volver a casa enriquecido por la experiencia vivida.

## 2. La salud: ¿una cuestión de historias?

Cuando se les pone en la condición de comunicar adecuadamente y al mismo tiempo de dedicarse a actividades que les permiten ejercitar su propia parte *sana y activa*, los niños hospitalizados muestran una gran *resiliencia*, que especialmente en la infancia, está basada en el dominio de un instrumento de comunicación fiable<sup>4</sup>.

Los autores de la escuela psicoanalítica que después de Freud se dedicaron al estudio de los fenómenos del simbolismo han enfatizado la conexión entre la capacidad simbólica y fantástica y la salud mental del individuo: constituyen un dispositivo natural para el *auto-cuidado* y

---

<sup>4</sup>Cfr. Moylett, H. (2003). Early Year Education and Care, in S. Burtlett, D. Burton (ed.), *Education Studies*, 42-72. London: Sage; Wickett, D. (2009). Establishing Effective Relationship with Babies and Young Children, in H. Fabian, C. Mould (Ed), *Development and Learning for very young children*, London: Sage. En física, la *realienciase* define como la capacidad, típica de los materiales flexibles, de resistir a los choques y extraer energía de ellos. Si consideramos este concepto en relación a las ciencias de la educación, podemos decir que la *resiliencia* se corresponde con la capacidad humana de resistir a traumas y afrontar las adversidades de la vida, superarlas y salir reforzados, o incluso, transformados y a partir de ahí ser capaces de convertir las dificultades en posibilidades de aprendizaje y de cambio. Los factores clave que caracterizan esta importante *habilidad vital* son las capacidades intelectuales, la autonomía, la autoestima y la autoeficacia, la creatividad, la orientación social positiva, el sentido del humor y el apoyo familiar y escolar.

por lo tanto están en la base de la capacidad para dar sentido a la propia existencia.

Una obra de arte, un juego, una historia, pueden ser, por lo tanto, dispositivos *terapéuticos* útiles, entendiendo el término *terapéutico* en el sentido de la *cura educativa*. ¿Por qué vincularlo al arte, al juego, a la narración?, ¿por qué afirmar, concretamente, que la salud puede ser una *cuestión de historias*? Porque la narración -al igual que el juego y el arte- puede convertir la enfermedad en una oportunidad de aprendizaje.

Una historia, según una tradición psicoanalítica que va desde Bruno Bettelheim a Marie Louise von Franz, James Hillman, hasta Antonino Ferro, puede *curar*. Esa historia, sobre todo cuando se trata de una fábula -como sostiene Bruno Bettelheim en su obra *El mundo encantado*- puede ayudar al niño a encontrar un sentido coherente a la tempestad de sentimientos que vive y a los cuales no sabe dar un significado por lo que aparecen ante sus ojos como desconcertantes. Una fábula transmite al niño, de manera subconsciente, una gran cantidad de información sobre la vida que resulta necesaria para comprender el significado de la vida misma<sup>5</sup>. Su carácter modulable -ya que cada uno puede ir rellenándolo de contenidos que le pertenecen y transfigurarla de acuerdo a su propio estado emocional- la convierte, según estos estudiosos, en una poderosa herramienta de *curación*.

Las fábulas *curan* y son *terapéuticas*, afirman Bettelheim e Hillman, porque permiten ver representadas y representar, en los típicos y lejanos lugares del *Érase una vez*, las propias expectativas y los propios deseos, pero también los miedos más escondidos y terribles, simbolizando de una manera completa las primeras angustias y los primeros deseos del niño.

---

<sup>5</sup> Cfr. Bettelheim, B. (1976). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significatipsicoanaliticidellefiabe*. Milano: Feltrinelli.

Divididos -porque en cualquier fábula que se precie hay siempre una demarcación clara entre los buenos y los malos, entre el bien y el mal- y alejados en un mágico *lugar*, son vividos por el niño a través de la fábula, que se encargará de devolvérselos en un formato menos aterrador, porque incluso en las situaciones más difíciles las historias muestran siempre una posibilidad y una certeza. El niño que, al igual que Pulgarcito, se pierde en el bosque de sus propias emociones, al final encontrará el camino de vuelta a casa. Podrá ser el más pequeño e indefenso, pero después de muchos esfuerzos y duras pruebas, acabará venciendo.

La fábula, de alguna manera, protege y apacigua al niño y trata de darle un nombre, una historia y un significado a los temores y ansiedades que lo invaden. Miedos y ansiedades que el niño hospitalizado, en comparación con el sano, tiene que vivir en una realidad más dolorosa, en la que necesita todavía más el poder *curativo* de una buena historia.

La fábula *cura* porque presta atención al crecimiento del niño, dándole la posibilidad de expresar de forma narrativa impresiones interiores todavía vagas y de dar voz al esfuerzo de crecer, al miedo y a todas sus impresiones y emociones, permitiéndole tomar distancia –sobre todo cuando le invaden temores e inquietudes- y de aprender, aunque sea lentamente, a afrontarlos. La fábula narrada crea, según Bettelheim, un clima de diálogo emocional respecto a las áreas de conflicto normales en el proceso de crecimiento; ayuda al niño a conocer su propio interior y a vivir los elementos que lo caracterizan como naturales y menos ansiógenos, y por lo tanto, como afrontables y resolubles.

El poder curativo de las historias se ve enriquecido por la voz de quien las cuenta: las palabras, los sonidos, las entonaciones de la voz crean entre el que lee y el que escucha una *trama afectiva* que es muy similar a las "*palabras de leche*" que el niño

instaura con la madre en el mismo momento del nacimiento<sup>6</sup> y que le ayudan a reconocer y a dar un sentido a sus más profundos estados emocionales, a elaborar significados comprensibles y tolerables respecto a la propia experiencia y, sobre todo, respecto a las emociones y a los sentimientos que les acompañan<sup>7</sup>.

La función de aceptación, comprensión y modulación de las emociones y angustias que sólo una mente adulta puede ayudar a realizar a la mente infantil, si es importante para un niño sano, para que pueda desarrollar el pensamiento y lenguaje narrativo con el que aprende acontarse a sí mismo, resulta todavía más importante para el niño enfermo, que tiene que lidiar con sentimientos de temor, ira, desesperación y depresión que acompañan a la experiencia de la enfermedad y la hospitalización, y por lo tanto tiene incluso una necesidad mayor no sólo de dar un sentido a la realidad que está viviendo, sino también traducirla en palabras. La historia narrada entre el adulto y el niño se convierte en una zona de tránsito, un *umbral*, una zona de transición en la que los sentimientos, los pensamientos, las vivencias, las emociones pueden ser libremente expresadas y vividas, porque se está inmerso en una dimensión, la de *vamos a hacer como si*, en el que cualquier cosa puede suceder, porque existe la posibilidad de movimiento entre el interior y el exterior de la historia. Mientras escucha la historia o la lee junto al adulto, el niño se siente lo suficientemente seguro, ya que va de la mano de alguien, del narrador, que está allí con él y para él, para explorar incluso los sentimientos y emociones más difíciles de vivir y de contar.

---

<sup>6</sup> Cfr. Roncaglia, S. (2003). *Parole di latte*, Roma:Lapis.

<sup>7</sup> Cfr. Massaglia, P. (2001). Le fiabe e le storienell'otticapsicoanalitica e nell'approcciopsicoterapeutico, in R. Saccomani (a cura di), *Favolefavole, 360 favolecreate da bambiniportatori di tumorealla luce dellasemitica e dellapsicologia*. Milano: Raffaello Cortina.

Se convierte, de este modo, en el lugar de elaboración de los dolorosos contenidos del mundo interior y de la realidad exterior. Una vez que han sido elaborados, esos contenidos estarán finalmente listos para ser narrados y a través de la historia de un osito o de un conejito que tiene miedo a la oscuridad, será más fácil hablar de su propio miedo a la oscuridad. A través de la historia de *Andrea, Lu y unasopa de pescado estelar* contar el drama de la hospitalización será probablemente menos doloroso<sup>8</sup>. Una historia puede enseñar "a creer que serás capaz, porque tarde o temprano lo conseguirás"<sup>9</sup>, escribe la pequeña autora de un cuento publicado en el libro *Fábulas Fábulas*.

"Lo conseguiré", se dice el *niño de papel*. "Lo conseguiré", se dice el niño de carne y hueso. El sentido del positivismo y la confianza que el niño extrae de la historia puede así convertirse en la base para ayudar a diferenciar la fantasía de los hechos reales y a hacer surgir sus propios recursos, no sólo de valentía, sino también de pensamiento, indispensables para realizar un análisis correcto de la realidad y para desarrollar las estrategias de afrontamiento adecuadas (*coping*), encontrando al mismo tiempo, modos personales de conocimiento y enriquecimiento a través de la experiencia en el difícil camino de crecimiento con la enfermedad. Es en este sentido, en el marco de un diálogo empático con el adulto, en el que la lectura se puede convertir en un mecanismo de crecimiento y aprendizaje, y la salud en *una cuestión de historias*.

## Curar mediante libros

Cuando se lee o escucha una historia y se hace intensamente<sup>10</sup>, se activan en la mente una serie de procesos psicológicos y emocionales que, si se viven de la manera adecuada, pueden hacer del momento de la lectura un momento realmente terapéutico para quien, como un niño enfermo, necesita mantener una distancia con el sufrimiento que está sintiendo y tratar de dar sentido a la experiencia que está viviendo.

Que las historias puedan ser utilizadas como dispositivos para promover la salud psicológica de los individuos es la base teórica de la metodología conocida como *biblioterapia*, que literalmente significa "curar a través de los libros"<sup>11</sup>. Leer cuentos es *terapéutico* debido a que activa la *resiliencia*, afirma Elizabeth Schlenker<sup>12</sup>. Según Olsen, sin embargo, una buena historia *cura* porque promueve en el sujeto el crecimiento personal, la adaptación, la higiene clínica y mental, la *resolución de problemas*<sup>13</sup>. Pardeck sostiene que la biblioterapia puede ser especialmente útil cuando los niños tienen dificultades para expresar sus sentimientos con palabras, porque cada niño puede identificarse con un personaje de un libro e implicarse emocional y psicológicamente<sup>14</sup>.

En los años 90 los estudios realizados por Starker demostraron que el uso de los libros mejora la capacidad de los pacientes para hacer frente a los problemas de salud y a los tratamientos médicos, ofrece

<sup>8</sup> Cfr. Nava, E. (2008). *Andrea e Lu e la zuppa di pestestellare*. Roma:Fanucci.

<sup>9</sup> Saccomani, R. (a cura di) (2001). *Favolefavole, 360 favolecreate da bambiniportatori di tumorealla luce dellasemiotica e dellapsicologia*, pp. 194. Milano: Raffaello Cortina.

<sup>10</sup> Cfr. Tognolini, B. e Valentino Merletti, R. (2006). *Leggimiforte. Accompagnare i bambininel grande universo dellalettura*. Milano: Salani.

<sup>11</sup> Pardeck, J. A. & Pardeck, J. T. (1984). An overview of the bibliotherapeutic treatment approach: Implication for clinical social work practice, *Family Therapy*, 11 (3), 241.

<sup>12</sup> Cfr. Schlenker, E. (1999). Using reading therapy with children, *Health Library Review*, XIX, 16, 29-37.

<sup>13</sup> Cfr. Olsen, H.D. (1975). Bibliotherapy to Help Children Solve Problems, *The Elementary School Journal*, 423-429.

<sup>14</sup> Cfr. Pardeck, J. T. (1998). *Using Books in Clinical Social Work Practice. A Guide to Bibliotherapy*. New York: The Haworth Press.

consuelo y reduce el nivel de estrés<sup>15</sup>. En ese mismo período, Marie Anderson afirmó que los libros que conectan con las necesidades internas del niño, junto a las experiencias narradas en una historia, a través del cuidado atento de los adultos, pueden ayudar y con frecuencia ayudan a crecer<sup>16</sup>.

Matthews y Lonsdale, a partir de los estudios de Schlenker y Anderson y de la hipótesis de que la narración puede tener una especial relevancia en el ámbito hospitalario, han desarrollado tres posibles definiciones de *biblioterapia*, que representan un intento de innovación en comparación con la definición clásica, no específicamente vinculada al niño hospitalizado y que no pueden ser consideradas independientemente unas de otras:

- a) *biblioterapia para el desarrollo (RTG)*: leer para promover el desarrollo del niño y para ponerlo en condición de llegar al final de su experiencia habiendo extraído el máximo provecho al tiempo transcurrido en el hospital;
- b) *biblioterapia fáctica (RTF)*: usar material real o didáctico, como por ejemplo folletos realizados por el hospital, libros de divulgación científica o de medicina, o incluso materiales realizados por los propios pacientes, para ayudar a los niños con problemas específicos (por ejemplo, para transmitir información sobre tratamientos o procedimientos médicos);

- c) *biblioterapia imaginativa (RTI)*: usar historias narradas e imaginarias para compararlas con las propias de los pacientes y para alcanzar, a partir de la experiencia, la comprensión y una posible solución a los problemas<sup>17</sup>.

---

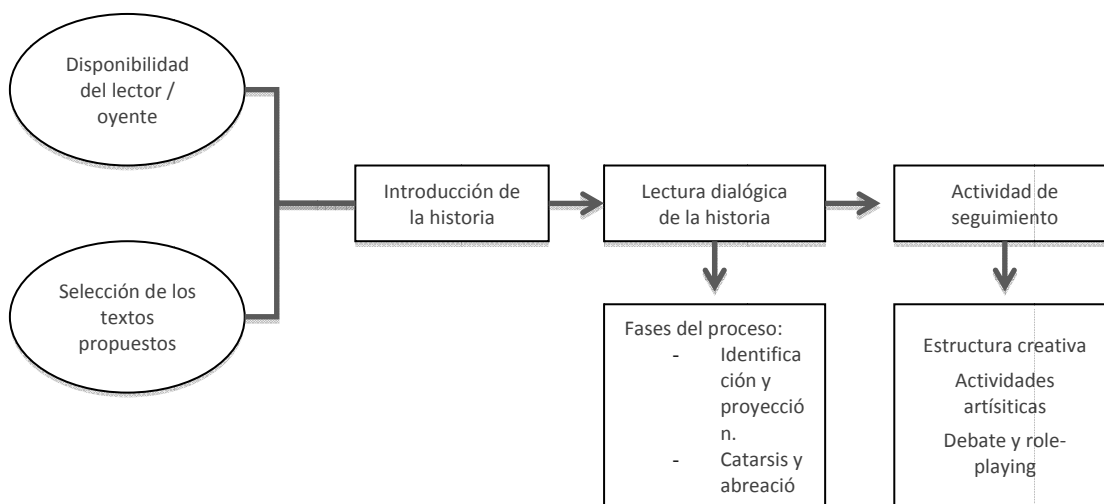
<sup>17</sup>Matthews, D. A. & Lonsdale, R. (1992). Children in hospital II. Reading therapy and children in hospital, *Health Library Review*, 9, 14-26. Para reconstruir un marco más amplio de la investigación realizada por los autores, Cfr. también Matthews, D. A. & Lonsdale, R. (1991). Children in hospital I. Survey of library and book provision, *Health Library Review*, 8, 210-219. D. A. Matthews y R. Lonsdale, del Departamento de Información y Estudios Bibliotecarios de la Universidad de Wales, estructuraron un proyecto de investigación específicamente vinculado a la lectura en los servicios de pediatría, que dividieron en dos partes: la primera consistía en una aproximación al estado del arte de los servicios bibliotecarios para los niños hospitalizados en el Reino Unido, la segunda consistió en un estudio de campo dirigido a explorar los procesos y la eficacia de la *biblioterapia* en ese contexto. Los resultados fueron presentados entre el año 1990 y el 1991. Durante el transcurso de las investigaciones, a través de cuestionarios realizados al personal sanitario y al personal técnico de las bibliotecas públicas, los investigadores pudieron evidenciar que no existían momentos formalmente dedicados a la narración de historias, pero que leer cuentos sí era una práctica común, si bien informal. No existía, por lo tanto, un verdadero servicio dedicado a la lectura en voz alta: contar historias, como pudieron notar los investigadores, formaba parte de las tareas de cuidado sanitario y era una actividad a la que se dedicaban —aún sin ser del todo conscientes y sin darle un nombre— tanto el personal de enfermería, como el de la escuela hospitalaria, el de la ludoteca y los voluntarios (grupo dentro del cual los investigadores incluían a los padres y abuelos). Cada vez que lo necesitase o que lo pidiese explícitamente el niño. Los investigadores también llamaron la atención sobre el pequeño número de estudios realizados hasta aquel momento en ese ámbito. Esto en relación a lo que se refiere a la primera parte de la investigación. La segunda parte del estudio se dedicó, en cambio, a la definición y al uso de la *biblioterapia* por parte de los educadores de la escuela hospitalaria y de los técnicos de la ludoteca. A partir de los cuestionarios realizados se observó que para los educadores el uso de los libros estaba principalmente asociado a la práctica de la lectura, y por lo tanto, a todas las funciones que la lectura puede asumir en esa situación especial, mientras que los técnicos del juego (de la ludoteca) usaban los libros fundamentalmente como instrumento terapéutico, al igual que los juguetes, juegos, dibujos, etc. Un conclusión que les convenció para centrar la atención precisamente sobre los profesionales de la ludoteca (*Hospital Play Staff* o *HPS*), ya que éstos parecían desarrollar una actividad más cercana a la *biblioterapia* o *libroterapia*. profesionales de la ludoteca (*Hospital Play Staff* o *HPS*), ya que éstos parecían desarrollar una actividad más cercana a la *biblioterapia* o *libroterapia*.

---

<sup>15</sup>Cfr. Starker, S. (1992). Self-helps books: Ubiquitous agents of health care, *Medical Psychotherapy: An International Journal*, 3, 187-194.

<sup>16</sup> Anderson, M. (1992). *Hospitalized children and books: A guide for librarians, families and caregivers*. Metuchen, NJ: Scarecrows Press.

Podemos sintetizar las fases de una sesión de *biblioterapia* a través del siguiente esquema:



Una vez que el lector/oyente esté preparado para comenzar el proceso *biblioterapéutico* y el profesional haya seleccionado los textos que se utilizarán, es necesario presentar el libro: la literatura recomienda no *prescribirle* al paciente la historia, casi como si se tratara de un medicamento que necesariamente deba tomar para *curarse*, sino simplemente *sugerírsela*<sup>18</sup>. Resulta importante, especialmente cuando se trata de niños, que el profesional guíe al paciente en la selección del texto, pero es igual de importante dejar a éste un pequeño margen de libertad que le permita escoger la historia que *sintoniza* -o que él piensa que podría *sintonizar*- con su mundo interior.

Escogida la historia se puede comenzar la lectura dialógica —es decir, la *biblioterapia*— y, a través de la relación *diádica* que se establece entre el narrador

y el lector/oyente, se puede ir progresando en las tres etapas fundamentales del proceso: *identificación y proyección, catarsis y abreacción, insight*.

Se trata de procesos que involucran tanto la *emoción* como la *cognición*, tanto la *mente* como el *corazón* y que permiten al lector o al oyente hacer un propio texto literario, es decir, actualizarlo y adaptarlo a su propio mundo.

### Identificación y proyección

Durante esta fase el narrador ayuda al lector/oyente a identificarse con el personaje que está experimentando un problema similar al que él está viviendo en ese momento, a interpretar las motivaciones que impulsan sus acciones, a comprender las relaciones que unen al héroe en cuestión con los otros personajes de la trama. El narrador, además, ayudará al lector/oyente a realizar inferencias sobre el significado de la historia y su posible aplicación a su propio problema: es el momento de la identificación del vínculo entre la historia narrada y la propia historia

<sup>18</sup>Cfr. Pardeck, J. T. *Using Books in Clinical Social Work Practice. A Guide to Bibliotherapy*. New York: The Haworth Press.

personal, aquel en el que el lector/oyente puede descubrir elementos de familiaridad que le traen de vuelta a su propia historia, y por tanto, a reconocer un poco de sí mismo en las experiencias de los personajes que se están narrando.

### Catarsis y abreacción

Es la fase de liberación de las emociones y los estados de ánimo en relación a la historia narrada, que se pone en marcha durante la lectura, a través de la comparación entre la situación narrada en la historia y la vivida en primera persona. Para que la *catarsis* se produzca, el narrador debe supervisar, durante todo el proceso de *identificación* con el personaje del libro, la respuesta emocional individual del lector/oyente en relación a la historia narrada, que puede manifestarse de diversas maneras y tanto de un modo verbal como no verbal.

### Insight (introducción en la trama de la historia) e integración

Durante esta fase el lector/oyente es guiado por el narrador hacia la búsqueda de posibles soluciones a su propio problema mediante el libro leído. En este momento es fundamental el conocimiento profundo de la historia, para alcanzar la comprensión y la educación de las emociones; para interiorizar las enseñanzas contenidas en la historia y para encontrar cómo vincularlas a una posible solución de los propios miedos<sup>19</sup>.

Las actividades de *seguimiento* después de la lectura *dialógica* pueden fomentar los procesos de *catarsis* y *abreacción*, que son fundamentales para que el uso de una historia concreta pueda tener el éxito esperado en la promoción del bienestar del paciente. La literatura especializada clásica sugiere tres posibles actividades para realizar juntos el profesional y el paciente:

la escritura creativa, las actividades artísticas y, finalmente, el debate y *role-playing*<sup>20</sup>.

En cada una de estas actividades entra en juego la *dimensión narrativa* que, como afirma Bruner, es una dimensión exclusiva del ser humano<sup>21</sup>. Es más, se trata de un *laboratorio del sentido de la vida* de cada persona, un *taller de la creación del significado*, en el que cada uno puede responder a sus porqués, elaborar sus respuestas, explicaciones, interpretaciones y soluciones.

En este punto nos detendremos a hablar específicamente de la escritura creativa.

En un *taller de narración*, el niño, escuchando al adulto, aprende a su vez a narrar y por lo tanto, a ordenar, a encontrarle un sentido a los sucesos que vive, que a menudo fluyen de manera desordenada, caótica. Los relatos que lee o escucha, pero sobre todo sus primeras producciones narrativas, le permiten construir y conservar su propia experiencia y utilizarla para afrontar el presente y el futuro.

Mientras que a través de los cuentos de hadas o historias que el adulto le cuenta el niño aprende a comprender la realidad - y al hacerlo aprende las funciones comunicativas y lógicas del lenguaje y por tanto las funciones mentales *superiores* - a través del lenguaje de sus narraciones, el niño comunica a los demás y a sí mismo la realidad tal y como la percibe. Y por lo tanto, la construye y aprende a dominarla.

Un *taller de narración*, de hecho, más que un momento de mero entretenimiento lúdico, representa un instrumento fundamental para el desarrollo de la inteligencia, y en un contexto especial

---

<sup>19</sup> *Ibidem*

<sup>20</sup> *Ibidem*

<sup>21</sup> Cfr. Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.



como el hospitalario, bajo la supervisión de un adulto diligente –el profesional-narrador- puede constituir para el niño un *incentivo* para que exprese sus pensamientos y sus emociones, para que cuente sus propias visiones del mundo y para que pueda construir otras, confiriendo una nueva forma y un nuevo significado al evento doloroso que está viviendo.

Obviamente, la intención no es reemplazar los medicamentos y terapias con cuentos de hadas e historias, sino simplemente apoyar los tratamientos médicos con un instrumento adicional, el libro, y por lo tanto proporcionar, además de las pruebas, medicamentos y tratamientos médicos, terapias que nos gusta llamar *terapias librescas*<sup>22</sup>. Aunque sólo sea porque éstas, además de permitir al niño ejercitar su parte *sana y activa*, les facilitan la adquisición de aquellas estrategias de afrontamiento que le ayudan a afrontar la experiencia traumática que está viviendo y a orientarse en el laberinto en el que para él se puede convertir la *caja hospitalaria*.

## Pensar juntos en la ludoteca

El estudio de caso objeto de esta investigación se llevó a cabo en el Departamento de Pediatría del Complejo Hospitalario de Foggia en el año 2010<sup>23</sup>. El contexto de la investigación fue la

<sup>22</sup> La literatura científica subraya siempre el hecho de que la *biblioterapia* es una metodología que no puede ser utilizada de forma exclusiva, sino como un instrumento más, que *acompaña*, dentro de una práctica terapéutica más amplia. Véase, entre otras aportaciones, las ya citadas de J. A. Pardeck & J. T. Pardeck y de M. Anderson.

<sup>23</sup> La investigación ha incluido, en una fase previa, al Hospital pediátrico Anna Meyer de Florencia. Esta investigación se describe en R. Caso, "If my bed is a ship". Children in the hospital: between medicine and bibliotherapy, en L. Dozza, E. Nardi (a cura di) (2010). *Assessment and Research*, pp. 41-50. Roma: Nuova Cultura.

ludoteca, que para el niño hospitalizado representa un área de transición, una zona libre de pruebas médicas y tratamientos, y por lo tanto, un lugar donde se pueden controlar sus sentimientos, pensamientos y emociones.

La hipótesis de la investigación se pueden resumir en la pregunta de fondo de toda esta investigación, esto es: ¿puede la salud convertirse en una *cuestión* de historias?

### Objetivos:

1. Evaluar la percepción de la eficacia que las actividades lúdico-educativas, y en particular la lectura, tienen sobre la promoción del bienestar del niño.
2. Reconstruir el significado que la experiencia de la hospitalización tiene para los niños enfermos.
3. Analizar los escritos para hacer emerger el mundo interior.

Objetivos que se encuadran en el principio, característico de la investigación naturalista *cony para* los niños<sup>24</sup> –la *childfriendlyresearch*<sup>25</sup>–, de considerar a los niños pequeños como sujetos *competentes*, y por lo tanto capaces de expresarse a sí mismos, sus pensamientos y sus emociones, titulares del derecho a ser tomados verdaderamente en consideración, especialmente en los asuntos que les afectan directamente. Los niños, en una *childfriendlyresearch*, son entendidos como *co-investigadores* para *co-construir* significados junto al investigador adulto.

En relación a la realización de investigaciones en el hospital, Ireland y Holloway escribieron: "resultan también relevantes las investigaciones que tratan de entender qué vivencias tienen los niños bajo tratamientos médicos, ya que una comprensión de los significados que

<sup>24</sup> Mortari, L. (a cura di) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.

<sup>25</sup> Cfr. Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

atribuyen a las experiencias vividas y a los sentimientos que expresan en relación a ellas pueden proporcionar informaciones válidas para repensar las intervenciones terapéuticas en su beneficio”<sup>26</sup>.

La elección del método *delanarrativeenquiry*<sup>27</sup> y del *art basedenquiry*<sup>28</sup>, que entienden como material de investigación significativo las narraciones, los poemas, diarios, las producciones artísticas y los documentos personales, se debe al hecho de que éstos, aunque no garanticen las “ventajas” de la investigación cuantitativa (la posibilidad de recoger con precisión datos relativos a un *set* bien circunscrito de variables; la utilidad de generar instrumentos cuya aplicación pueda ser replicada; la posibilidad de recurrir a complejos procedimientos matemáticos para el análisis de los datos, etc.) son vistos como materiales privilegiados para el estudio del modo en que cada uno representa la propia experiencia y de cómo le atribuye un significado.

La biblioterapia, en especial, ha sido identificada como particularmente eficaz para promover la activación de la capacidad de narrar y contar la propia experiencia.

Las aportaciones que los niños hospitalizados han producidos en los talleres de lectura serán, por tanto, el *material vivos* sobre el que se llevará a cabo el trabajo de reflexión y teorización, con el objetivo de lograr una mayor comprensión de sus puntos de vista.

El objetivo de evaluar la aprobación de las actividades de lectura por parte del niño y el nivel de identificación con la

historia, ha hecho necesaria la utilización de una herramienta cuantitativa: un cuestionario compuesto por cuatro preguntas<sup>29</sup>, cuyas respuestas están asociadas a sencillos *emoticonos*, diseñados precisamente para facilitar la expresión de las emociones relacionadas con la actividad desarrollada.

## Narrar y narrarse como niños hospitalizados

### Narrar en el hospital

En la siguiente tabla está representada la muestra de la investigación:

MUESTRA TOTAL 159	SEXO	Niños: 66 Niñas: 93
	EDAD	0-5 años: 72 6-11 años: 52 más de 11 años: 35

Tabla 1

El hecho de proponer a los niños hospitalizados verdaderos talleres de lectura, con actividades específicas vinculadas a los mismos, no supuso, en ningún caso, que el investigador impusiese a todos los niños su participación en los talleres. En la ludoteca, los niños realizaban las actividades que preferían: desde actividades de juego simbólico o juegos de mesa, a construcciones, muñecas, dibujo o partidas de fútbolín.

Algunas veces preferían dedicarse a la lectura por su cuenta, sin la intervención del investigador ni los otros niños. Otras veces, sin embargo, optaban por crear espacios donde dibujar o jugar solamente con su madre o su padre. Una regla básica para el investigador era la de identificar estos casos y respetar siempre las

<sup>26</sup>Cfr. Ireland, L. & Holloway, I. (1996). Qualitative Health Research With Children, *Children & Society*, 10, 2, 155-164.

<sup>27</sup>Cfr. Mortari, L. (a cura di) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.

<sup>28</sup>Cfr. Finley, S. (2005). Arts-Based inquiry. Performing revolutionary pedagogy, in N. K. Denzin, Y.S. Lincoln, (Ed), *Handbook of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

<sup>29</sup> Las cuatro preguntas fueron: “¿te gustó la historia escuchada?”, “¿cómo te has sentido?”, “el personaje más simpático ha sido” y “¿volverías a escuchar la historia?”

necesidades tanto de los niños como de sus padres, incluso aunque significase la pérdida de datos potencialmente útiles para la investigación.

Este hecho, unido a que muchas veces el momento del pase de visita médica o de la realización de pruebas impedía que se terminase la lectura, explica la disminución de la muestra objeto de estudio, que se puede sintetizar en la siguiente tabla:

<b>MUESTRA TOTAL</b>	SEXO	Niños: 29 Niñas: 30
	EDAD	0-5 años: 30 6-11 años: 15 más de 11 años: 14
<b>59</b>		

Tabla 2

Sin embargo, este dato no representa un elemento invalidante respecto al carácter científico del trabajo, ya que una buena investigación *para* los niños, tiene siempre en cuenta tanto el componente *epistémico* como el componente *educativo*: su objetivo es garantizar a los niños una experiencia que tenga un valor fundamentalmente pedagógico, y por lo tanto, trabaja principalmente con muestras pequeñas<sup>30</sup>.

El primer dato significativo sobre el que reflexionar es que a nuestros niños les ha encantado escuchar, principalmente, historias fantásticas: no historias que hablan del hospital, sino historias que tratan de niños como ellos (55), de animales (3) y de monstruos (1). Historias fantásticas y divertidas. De hecho, ya en 1992 Marie Anderson afirmaba que puesto que la risa ayuda a liberar endorfinas, anticuerpos naturales contra el dolor, las historias de humor pueden ayudar a reducir el estrés y el dolor, por lo que son

especialmente adecuadas para la educación de los niños hospitalizados<sup>31</sup>.

Las historias utilizadas con los niños se muestran en la siguiente tabla. Por la limitación del espacio y con el objetivo de sintetizar no se presentan todas las historias propuestas por educadores e investigadores en cada área temática, sino sólo aquellas que han sido elegidas por los niños y sobre las cuales se construyeron los talleres de lectura. Por ello, el listado que se presenta responde perfectamente a las preferencias expresadas por los niños hospitalizados.

<sup>30</sup> Cfr. Mortari, L. (a cura di) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: MondadoriUniversità.

<sup>31</sup> Cfr. Anderson, M. (1992). *Hospitalized children and books: A guide for librarians, families and caregivers*. Metuchen, NJ: Scarecrows Press.

### **Emociones y miedos a medida de niño**

Contar historias que hablen de la vida desde su punto de vista puede ser muy útil para el niño, ya que ayuda a dar sentido a lo que le sucede. Es importante, por tanto, proponerle libros que cuenten su mundo, sus dificultades, sus emociones, tanto los momentos de alegría como los de miedo, historias, en definitiva, que representen lo que Maurice Sendak definió como "la difícil tarea de crecer". Que sus protagonistas sean niños o a animales importa poco, ya que en cualquier caso, cada personaje, frente a los innumerables eventos y las muchas dificultades de la vida, representa solamente una cosa: una *metáfora de la infancia*.

K. Aertssen: *La regina dei baci*. Babalibri, 2007.

(En castellano: *La reina de los besos*. Corimbo, 2007)

M. D'Allancè: *Che rabbia!*. Babalibri, 2004.

(En castellano: *Vaya rabieta*. Corimbo, 2008.

V. Gorbachev: *Tommaso e i cento lupi cattivi*. Nord-Sud, 2007.

(En castellano: *Nico y los lobos feroces*. North-South, 2000.

M. Grete: *La storia di Pik Badaluk*. Emme Edizioni, 2010.

A. Lishak: *Torna a casa orsacchiotto*. Mondadori, 1996.

(En castellano: *Vuelve a casa osito*. Montena, 2000.

R. Piumini: *Giovannin senza paura*. EL, 2009.

(En castellano: *Juan sin miedo*. Laberinto, 2011.

### **Risas & Co.**

Reírse de las propias desgracias, limitaciones, defectos y de los de los demás, especialmente cuando el otro es fuerte y prepotente como el lobo, permite reconciliarse con la vida y mirar a las dificultades con ojos nuevos. Pero sobre todo, leer juntos, niño y educador, crea complicidad y placer. Para el niño hospitalizado, leer con el educador historias como estas puede servir para crear el *círculo mágico*, un área de control dentro de la cual se siente lo suficientemente seguro como para afrontar cada prueba, incluso una tan desagradable como puede ser, por ejemplo, un análisis de sangre.

A. L. Cantone, N. Carlain: *A ciascuno il suo prot*. Arka, 2005.

S. Frasca: *Bruno Lo Zozzo e l'invasione degli amici invisibili*. Il Battello a vapore, Piemme, 2005.

K. Gray, N. Sharratt: *Mangia i piselli*. Salani, 2002.

K. Gray, N. Sharratt: *Davvero veramente*. Ape Junior, 2006.

M. Ramos: *Il re è occupato*. Babalibri, 2004.

(En castellano: *El rey está ocupado*. Corimbo, 2006.

M. Ramos: *Sono il più bello*. Babalibri, 2006.

(En castellano: *Soy el más guapo*. Corimbo, 2007.

### **Monstruos y Vampiros**

Contar las aventuras de monstruos peludos y vampiros extraños ejercitan una importante función psicológica para el niño: le permite ver representada y representar su *parte monstruosa*, o lo que es lo mismo, la agresividad y todas las emociones negativas que, especialmente cuando vive experiencias difíciles tales como la hospitalización, pueden resultar para él difíciles de exteriorizar y de darles un significado. En este sentido, las historias de este tipo pueden tener un valor terapéutico en relación a las emociones que siente, lo que le permite comprenderlas e integrarlas dentro de su propia vivencia.

H. Bichonnier: *Il mostro peloso*. Emme Edizioni, 2004.

(En castellano: *El monstruo peludo*. Altea, 1998.

M. Sendak: *Nel paese dei mostri selvaggi*. Babalibri, 1999.

(En castellano: *Donde viven los monstruos*. Alfaguara, 2009.

E. Houdart: *Mostri ammalati*, Il Castoro, 2005

(En castellano: *Monstruos enfermos*. SM México, 2007.

### **La enfermedad y la hospitalización**

Las experiencias de la enfermedad y la hospitalización representan siempre momentos difíciles en la vida de un niño. Especialmente si es muy pequeño, suele suceder frecuentemente que no sea capaz de darle un significado a la experiencia que está viviendo. Las editoriales italianas ofrecen un cierto número de textos que ayudan tanto al adulto como al niño no sólo a comprenderla mejor, sin también a vivirla como un momento que forma parte del propio y normal proceso de crecimiento.

E. E. Festa: *L'ospedale delle bambole*. Mondadori, 2009.

A. Lavatelli: *Alex non ha paura di niente*, Il battello a vapore. Piemme, 1998.

B. Masini: *La casa con tante finestre*. Carthusia, 2003.

E. Montanari: *Da quando è arrivato Lallo*. Kite, 2009.

A. Petrosino: *Valentina è malata*. Piemme, 2003.

B. Tognolini: *Mal di pancia calabrone. Formule magiche per tutti i giorni*. Salani, 1995.

D. Valente, G. Casella (a cura di): *Ho la bua, embè?*. Coccole e Caccole, 2004.

### Clásicos & Co.

"Las fábulas son verdaderas", escribía Italo Calvino. Una contradicción solamente aparente para decirnos que pertenecen a la humanidad porque conservan intacta, incluso a través de los milenios, la huella de los grandes acontecimientos y las emociones de la vida: el nacimiento y la muerte, el bien y el mal, la felicidad y la tristeza, el amor y el odio. Por tanto, todavía cuentan algo. Al niño y al hombre contemporáneo.

R. Piumini: *Cappuccetto rosso*. EL, 2009.

G. Rodari: *A sbagliare le storie*. Emme Edizioni, 2003.

(En castellano: *Confundiendo historias*, Kalandraka 2004).

G. Rodari: *Alice nelle figure*. EL, 2008.

(En castellano: *Los traspies de Alicia Paf*. Anaya, 2000.

G. Rodari: *Favole al telefono*. Einaudi Ragazzi, 2010.

(En castellano: *Cuentos por teléfono*. Juventud, 2000.

G. Quarenghi: *Il mio Pinocchio*. Giunti, 2006.

Historias para escuchar más de una vez. A la pregunta "¿te gustó la historia que has escuchado?", 47 de los 59 niños respondieron "mucho", 11 "bastante" y sólo 1 "no me gustó".

A la pregunta "¿cómo te has sentido?" Los niños, que podían elegir entre las opciones "triste", "feliz", "asustado", "enfadado", "aburrido", cada una de estas emociones asociada a un emoticono, afirmaron en 53 casos sentirse felices, en 4 casos aburridos, y en 2 tristes. 49 de 59 niños expresaron el deseo de escuchar la historia de nuevo. Los demás respondieron a esta pregunta en 2 casos con un "no" y en 8 con un "tal vez". El hecho de que el 90% de la muestra haya dicho que le gustaría escuchar de nuevo el cuento o historia confirma una de las más importantes evidencias científicas en relación a la lectura en voz alta: que a los niños les encanta escuchar varias veces las historias que les tranquilizan o en las que se identifican de modo especial.

Una parte significativa de la muestra (43 de 59 niños) se ha identificado con el héroe protagonista de la historia (el personaje "más simpático") que, aún siendo pequeño e indefenso al final siempre gana. Los pequeños, de hecho, se han identificado con los *niños mágicos* inventados por la pluma de Rodari: como *Bruno El Zozzo* que ve mil amigos invisibles y habla, juega, y hace fiestas con ellos; *Toninoel invisible* que aparece y desaparece cuando le apetece, a veces incluso para molestar a los adultos; la diminuta *Alicia Cascherina* o el extraño *GiovanninoPerdigiorno*, tan sumamente distraído como para perder, mientras camina, primero una mano, luego un pie, luego un brazo, teniendo que ser, al final, recompuesto por su madre, y *los niños de Barletta* que caminando, caminando descubren que todo el sendero es de chocolate y acaban por hacer una gran fiesta.

Niños sólo aparentemente normales, cuya magia parecería ser, al menos en un cierto momento de la historia, un secreto privado entre ellos y el lector.

Entre los personajes más simpáticos no han faltado tampoco los héroes de los cuentos de hadas clásicos, desde Pinocho, a Caperucita Roja, o El gato con botas. Personajes dotados de características únicas y que, como por ejemplo Pinocho, emprenden en el transcurso de la historia un camino de crecimiento y maduración. Tampoco faltan niños que, como Max de *Donde viven los monstruos* o Roberto de *Vaya rabieta* hacen un recorrido por sus emociones a través de las aventuras que van viviendo. Emociones negativas, que debido a la corta duración de la historia les convierten en una especie de *super-héroes*, capaces de superar cualquier obstáculo para reencontrar, en la última página, a sus madres, que les están esperando con los brazos abiertos.

Un especial interés tienen los personajes de las historias que tratan de la enfermedad y la hospitalización. Los niños han elegido como el más "simpático" al pequeño Alex de *Alex no tiene miedo a nada*, que al principio tenía miedo de su operación de apendicitis pero que al final, con la ayuda de los adultos, será tan valiente que incluso será capaz de tranquilizar al asustado Julio, su compañero de habitación; Turuturu, la combativa marioneta rota de *L'ospedaledellebambole* y su amiga Muñeca, reparada por Umberto, el anciano artesano que arregla juguetes en su vieja tienda -el hospital de muñecas- y también el lobo enfermo que al final se cura en la historia *Da quando è arrivato Lallo*. También les encantó el pequeño Guy, un caballero de hierba con mal corazón que se salva con la ayuda del también caballero Héctor -que le lleva a la *casa con muchas ventanas*, o sea, al hospital- y de la *Dama Amable*, una amorosa enfermera y el comprensivo médico Ippolitus. Es interesante apuntar cómo muchos de los niños se han identificado con estos

personajes que ayudan, casi como si al identificarse con ellos pudiesen poner en marcha, sobre la *escena lúdica* de la historia, el juego de los médicos que a menudo es la forma terapéutica mediante la que afrontan sus miedos<sup>32</sup>.

Resulta también digno de mención el hecho de que dos niños hayan identificado como el personaje más simpático algo que realmente no es un personaje: la *casa con muchas ventanas* y la *rabia*. En el primer caso, la identificación se realizó incluso con un lugar, en el segundo con una emoción. ¿Cómo interpretar este dato? De la manera más sencilla posible, que proviene del significado que estos dos elementos tienen en las propias historias. En primer lugar nos encontramos con la *casa con muchas ventanas*, que representa un hospital, pero no un hospital cualquiera, sino uno en el que realmente se cuida a los niños enfermos, lo que permite al pequeño Guycurarse en el espacio de un sueño; por otro lado nos encontramos con una emoción perjudicial, la rabia, que crece y crece hasta convertirse en un monstruo. Un monstruo que luego se desvanece poco a poco, como el viento que amaina después de una tormenta. En la interpretación nos pueden ayudar los comentarios realizados por los dos niños en las *conversaciones críticas* que siempre se realizaban en las actividades del taller: "este es el hospital que yo querría", "también yo, cuando vine aquí, hice como la rabia... me convertí en una gigante rojo y feo, después todo pasó y ahora estoy bien aquí, aunque quiera volver a casa".

Hubo un niño que no encontró ningún personaje simpático y que se aburría con la lectura. En este caso, siguiendo a Daniel Pennac<sup>33</sup>, podríamos recordar que el amor por la lectura no se impone a la fuerza.

<sup>32</sup> Cfr. Winnicott, D. W. (1976). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

<sup>33</sup> Cfr. Pennac, D. (2003). *Come un Romanzo*. Milano: Feltrinelli, Milano.

Resumiendo, podemos decir que los niños tienden a *identificarse* principalmente con el personaje protagonista de la historia: un héroe que, en la mayoría de los casos, sin importar lo pequeño e indefenso que sea, al final gana. A veces, posee además un toque de magia que le permite realizar esas acciones que todo niño, en su *animismo* y su *magismo*, querría hacer: por ejemplo, hablar con un montón de simpáticos amigos imaginarios.

Otra constatación de la potencialidad *metaética* en la que reside toda la magia y la capacidad terapéutica de la lectura se refiere a que en el cuento de hadas todo es posible y el *héroe de papel* es la expresión plena del pensamiento utópico que trasciende la realidad fantaseando y hace triunfar al débil sobre el fuerte. Leyendo las aventuras del pequeño Alex en el hospital, que era el más cobarde de los niños, pero que al final es aclamado por todos por su gran valentía, puede que los niños confíen en que ellos también lo pueden conseguir.

Una vez más, por tanto, los niños nos muestran lo importante que es para ellos la lectura. Historias que quieren escuchar una y otra vez. Aunque sólo sea porque es más fácil normalizar la experiencia hospitalaria si la pueden vivir a través de las experiencias de un *¡Alex que no tiene miedo de nada!*

### ***Narrarse en el hospital***

No sólo las historias narradas, sino también aquellas inventadas por los niños pueden ser comparadas con las migas de pan que ayudaron a Pulgarcito a encontrar el camino de vuelta a casa. Las actividades de *seguimiento*, de manera especial la escritura, han permitido sacar a la luz el mundo interior de los niños hospitalizados. Su forma de narrar –se han recogido un total de 73 historias– ha mostrado dos caras: por una parte la evasión de la realidad hospitalaria, y por otra, la representación de la experiencia vivida. Sólo una pequeña parte de los textos analizados se refiere explícitamente a la enfermedad y al tratamiento, y cuando aparecen, emerge también una tendencia por parte del héroe de reclutar todas sus fuerzas para no abandonar la lucha por la vida. La mayoría de las veces se trata de manera irónica, ligera. Por lo que se puede entender, no tanto como un comportamiento defensivo, sino más bien como la tendencia a mantener los *enganches a la vida*.

La enfermedad, independientemente de su gravedad y duración, representa para el niño un momento de interrupción, de ruptura con respecto a su cotidianidad.

A veces, en el caso de enfermedades poco graves, puede ser entendida como un acontecimiento extraordinario que de pronto le hace ser el centro de atención de toda la familia. Si no dura mucho y si la actitud de los padres es positiva, puede ser vivida como unas pequeñas vacaciones de todo lo que tiene que ver con el trabajo y el esfuerzo –con el colegio y los deberes– o como una buena oportunidad para pedir a mamá y a papá aquel juguete que quería desde hacía tanto tiempo o poder realizar, una vez dado de alta, el viaje o la salida con los amigos que siempre le habían negado.



Por el contrario, si la enfermedad trae consigo dolor y algún sentimiento de incapacidad, entonces la percepción que el niño puede tener cambia por completo, ya que puede sentir los límites que, inevitablemente, la enfermedad y la hospitalización suponen en relación al sentimiento típicamente infantil de omnipotencia, que impregna cada uno de sus pensamientos y conductas. Si además la enfermedad es grave, el niño tiene que vivir y metabolizar también las reacciones de sus padres, que en ocasiones le pueden asustar más que la propia enfermedad.

El estudio de la experiencia de la enfermedad en *edad evolutiva* requiere la consideración de cuatro aspectos importantes:

1. el *hecho objetivo* de partida, es decir, la enfermedad (con los síntomas y secuelas que puede acarrear, ya sean temporales o permanentes);
2. los aspectos *cognitivos y culturales* que determinan la calidad de la comprensión de la enfermedad y de los tratamientos médicos y terapéuticos;
3. la dimensión *mental-fenomenológica* que el niño y su familia se crean de la propia enfermedad (y que incluye tanto la sensación de ruptura en relación al cuerpo y la mente del niño, como las reacciones emocionales que acompañan a la vivencia de la enfermedad en su entorno familiar);
4. la presencia o ausencia de un *sistema socio-cultural, psicológico y educativo* que sirva de apoyo al niño y que le permita contar sus propias experiencias internas y reorganizarlas emocional y cognitivamente en busca de nuevas formas de equilibrio<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Cfr. Capurso, M. (2007). Io e la mia malattia, in F. Bianchi di Castelbianco, M. Capurso, M. Di Rienzo, *Ti racconto il mio ospedale. Esprimere e comprendere il vissuto di malattia*, pp. 19-84. Roma: Edizioni Magi.

Se trata de variables estrechamente relacionadas, pero que sin embargo no siempre se corresponden perfectamente unas con otras. Puede ocurrir, de hecho, que una enfermedad no grave o con una cura definitiva pueda ser vivida como una verdadera catástrofe, del mismo modo que una enfermedad grave o mortal puede ser afrontada con valentía y determinación por parte de niños y padres.

El concepto de la enfermedad resulta *abstracto* para el niño hasta el momento en que su cuerpo le envía señales de dolor o incomodidad. En ese momento el niño inicia el proceso de *mentalización* en relación a la enfermedad, que es "el proceso a través del cual el niño transforma el sentido de interrupción de su propio bienestar en una construcción mental que designifica a la experiencia vivida"<sup>35</sup>. Se trata de una experiencia *puntual y atemporal*, que puede invadir completamente la mente del niño si el adulto no pone en marcha las estrategias adecuadas de control emocional y cognitiva<sup>36</sup>.

En el dibujo de Tommaso, de 5 años (Dibujo 1) se puede ver cómo los elementos relacionados con la enfermedad son prevalentes. El gotero conectado a su brazo parece casi como si lo *clavase* a la cama del hospital. De todas formas, el niño rubio con el que se representa en el dibujo, no está solo. A su lado vemos a otro niño, con el pelo castaño, su compañero de habitación, también tristemente anclado a la cama. No existe ninguna expresión facial en las caras de los niños, casi como para subrayar el malestar que les aflige. No hay presencia de adultos. Los únicos elementos a mayores son las enormes columnas de los goteros, que casi se ciernen sobre las camas de los niños. El dibujo está prácticamente desprovisto de color, excepto por el pelo y pijamas de estos niños casi sin cuerpo: elemento que

---

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>36</sup> *Ibidem*

les hace conservar, a pesar de su despersonalización, parte de su individualidad. La ausencia de color

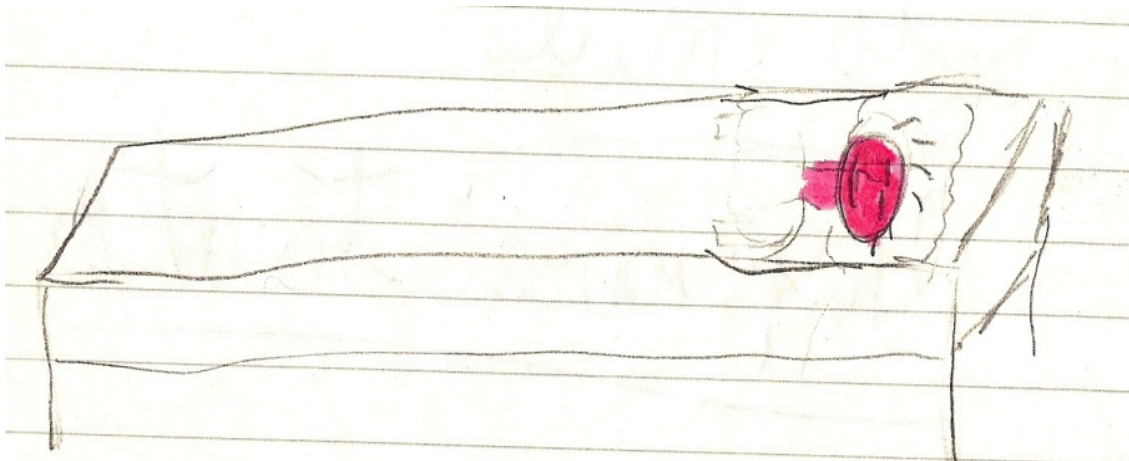
confiere una sensación de pesadez e inmovilidad al conjunto del dibujo.



*Dibujo 1:* Tommaso y elgotero (Tommaso, 5 años).

Además, por el estadio de desarrollo en que se encuentra, Tommaso aún no ha desarrollado las funciones cognitivas relacionadas con el lenguaje y por lo tanto todavía no sabe darle un nombre específico a su enfermedad, ni probablemente sabría comunicarnos de un modo diferente su dolor.

También sólo en su cama está el niño dibujado por Davide, de 6 años (figura 1.1).



*Dibujo 1.1.* Davide en el hospital (Davide, 6 años).

Al comentar el dibujo el niño escribe: "Tengo seis años. Estoy aquí porque estoy enfermo. Me encanta cuando duermo". Una declaración, esta última, sobre la que vale la pena centrar nuestra atención, porque nos da una medida de cómo en la mente del niño dejado a sí mismo, la enfermedad, más allá de su gravedad contingente, puede no representar una situación transitoria sujeta a mejora mediante los tratamientos adecuados, ni puede ser situada dentro de un eje temporal en el que los eventos se sucederán transformándose en base a su recorrido. En la mente del pequeño enfermo no poder realizar hoy una actividad determinada, por ejemplo, ir a jugar al fútbol o ir a la piscina, significa no poder volver a hacerlo nunca más, así como sentir determinado dolor en la barriga o en la cabeza significa que no se deshará nunca más del dolor. No siendo capaz, a diferencia del adulto, de encuadrar en un marco temporal los acontecimientos y en ausencia de sistemas que fomentan reelaboración mental, el niño no puede ni siquiera considerarlos en perspectiva, por lo que el momento actual puede acabar invadiendo toda la experiencia, impidiendo la formación en la mente del niño de expectativas y anticipaciones. Tampoco es posible para el niño, en un estado emocional de soledad, un diseño de acciones que incluya tanto acciones posibles para hoy como para mañana, de tal forma que el estar quietos, en la cama, pueda adquirir el valor de un acto realizado para proteger la salud. Sin esto, la inmovilidad es vivida como un castigo y puede convertirse en comportamientos de aislamiento y aburrimiento, que pueden llevar al niño a afirmar, como en el caso de Davide: "Me encanta cuando duermo".

Entender el significado de una enfermedad ayuda a esperar su final con mayor serenidad, ya que refuerza la confianza en el hecho de que, cuando todo termine, se producirá también la reapropiación de la integridad física, elemento imprescindible en el proceso de construcción de la identidad.

La idea de encontrarse mal –ya sea que traiga consigo vivencias positivas o negativas- engloba en una única visión, en la mente del niño, tanto su experiencia corporal como su dimensión proyectual.

A la construcción de la *imagen mental* de la enfermedad contribuirán, de este modo, tanto las reacciones somáticas y psíquicas que caracterizan la situación, como las emociones y las atribuciones de significado que, también solicitadas por el adulto, les acompañen.

Una representación completamente diferente de la enfermedad surge de la historia *Nim y Nik* escrita por Clara, de 15 años, con la ayuda de Eugenia, de 14<sup>37</sup>:

"Había una vez una niña llamada Nim, que vivía en un barrio pobre de Foggia. Desde hacía dos semanas no se encontraba bien y estaba muy enferma. Los padres no podían pagar las medicinas y la niña quería curarse porque estaba empeorando. Un día se desmayó y fue llevada a urgencias, desde donde la ingresaron en pediatría. Mientras estaba inconsciente, la pequeña Nim tuvo un sueño. Soñó que estaba curada y que vivía con sus padres en una bonita casa con muchos amiguitos, viviendo una vida tranquila. Después

---

<sup>37</sup> La historia debe atribuirse a Chiara, ya que Eugenia simplemente la ha apoyado en el proceso de organización y a darle forma a las ideas. La realización de una visita médica en el momento de la ilustración de la historia ha impedido que ésta última pudiese participar en la misma.

deeste hermoso sueño se despertó y se encontró en el hospital en una habitación con un niño llamado Nik. Mientras estaban hablando llegó la enfermera con las medicinas. Nik tuvo una rabieta. Nim le explicó que el tomar la medicación no es malo y que ella haría cualquier cosa por curarse. Así que ambos toman las medicinas y se curan. Desde aquel momento no se separaron nunca más el uno del otro”.

Aún no mencionando explícitamente su enfermedad, ya que se alude a ella simplemente con la expresión "estaba muy enferma" y con la descripción de los efectos que provoca: "Un día se desmayó y fue llevada a urgencias, desde donde la ingresaron en pediatría", Chiara -que se

proyecta a sí misma en el personaje principal de la historia, la pequeña Nim- es capaz de construir una historia completa en la que, junto a la conciencia de la gravedad de la enfermedad, muestran un fuerte sentido de apertura y esperanza en el futuro, expresada a través de la confianza en los médicos y los tratamientos, y que intenta transmitir también al pequeño Nik, su compañero de habitación: "Nim le explica que el tomar la medicación no es malo y que ella haría cualquier cosa por curarse. Así que ambos toman las medicinas y se curan". El sentido de positividad que se lee entre las líneas de la historia emerge también del dibujo, lleno de color (Dibujo 2).



*Dibujo 2: La historia de Nim y Nik ilustrada por Chiara, de 15 años.*

Chiara representa sólo las caras de Nim y Nik, dos *puntos* de color, uno azul y el otro rosa. En lugar de los ojos dos botones, cada uno de un color diferente. Nik tiene el

pelo rubio y un sombrero púrpura, Nim en cambio, tiene el pelo púrpura y un sombrero amarillo.

Si la enfermedad no es grave, puede ser vivida, en ocasiones, como un breve paréntesis, molesto pero incapaz de amenazar seriamente la vida cotidiana de las personas afectadas. Así lo asegura el pequeño Tommaso, de 5 años, ayudado por Martina, de 12, quien escribe en su nombre: "Había una vez un niño llamado Tommaso, al que un día le creció mucho, mucho la nariz porque le había contado una mentira al hada, diciéndole que había comido. Prometió al hada que ya no diría más mentiras y así volvió a tener una nariz corta".

Tommaso se encuentra en la fase de desarrollo en la que tiene todavía una concepción *mágica* de la enfermedad, lo que explica fenomenológicamente como un verdadero castigo lo que le hace el hada, una fuerza sobrenatural, que lo castiga por la mentira que le había dicho y lo que lo motiva, tal como sucediera a Pinocho, con el que Tommaso claramente se identifica, "que le crezca mucho mucho la nariz". El final requiere, en el pleno respeto de la tradición de los cuentos de hadas clásicos, que la nariz de Tommaso vuelva a la normalidad después de haber hecho la promesa de no decir más mentiras.

En algunas ocasiones puede prevalecer el deseo de luchar, como sucede en el breve cuento *–El teatro de las marionetas rotas–* escrito por Antonio, de 6 años, hospitalizado por una fractura en el brazo: "Érase una vez una marioneta llamada Turuturutu que se rompe en el teatro y todos se echan a reír. Ríen todos porque están todos rotos y se levantan y se ponen a pelear y ganan".

El niño se proyecta a sí mismo en la marioneta con el curioso nombre de Turuturutu e inmediatamente la caracteriza como una figura combativa, en lucha contra todos aquellos que se burlaban, riéndose de las marionetas que como él estaban rotas. El relato parecería estar desprovisto de percepciones negativas. Surge la imagen de la lucha, que presupone un papel activo y vital en el conflicto por parte del protagonista. La historia termina con la certeza de la victoria del héroe Turuturutu sobre *los malos* lo que sería, en pocas palabras, la victoria de la vida sobre la enfermedad. La vitalidad del personaje se aprecia también en la ilustración de la historia (Dibujo 3): Antonio retrata Turuturutu con un bastón en la mano, decidido a luchar con todas sus fuerzas contra el enemigo.

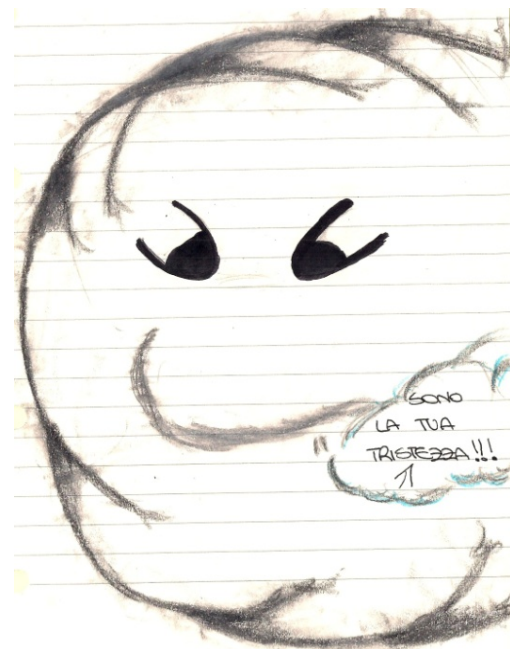


*Dibujo 3: La marioneta Turuturu del Teatro de las marionetas rotas (Antonio, 6 años).*

En algunos casos una operación o un trasplante pueden convertirse en el objeto de una narración, representados como acontecimientos capaces de iniciar una existencia completamente nueva, en la que se ve el futuro como un lugar de esperanza y posibilidades renovadas. Lleno de gratitud y esperanza por el futuro es ¡*Qué triste!*, la historia escrita por Marialaura, de 11 años: "Había una vez una niña llamada Laura, que vivía en la montaña. Un día, la madre llamó al médico para que le hiciera una revisión y le dijo que tenía una enfermedad. Después de esta noticia Laura se sintió muy triste. Más tarde entró en su habitación y mientras pensaba en lo que había dicho el médico vio una enorme mancha negra. '¿Quién eres?', preguntó Laura. '¡Soy tu tristeza!' dijo la mancha. '¿Qué quieres de mí?', dijo Laura. 'No quiero nada de ti, sólo quiero que pienses en algo agradable y que entiendas que después de la lluvia siempre sale el sol, y por lo tanto, no debes sentirte abatida por esta enfermedad'. La niña le dijo: 'Lo intentaré, tristeza!, ¡Pero tú has de

prometerme que te irás y que no volverás nunca más!' Así la niña se quedó dormida y al día siguiente, cuando se despertó, decidió afrontar esta enfermedad con más serenidad y alegría".

La historia de Marialaura nos ofrece un claro ejemplo de la *función reparadora* que el *pensamiento narrativo* puede jugar (dibujos 4-5). La pequeña protagonista de la historia, Laura, evidente proyección fantástica de su autora, después del diagnóstico del médico que "le dijo que tenía una enfermedad", se refugia en su habitación, donde empieza a pensar: pensar sobre su enfermedad, pensar sobre la tristeza que siente. En el gris de las paredes, en un momento dado se materializa, con forma de mancha, *ella misma*, su propia tristeza, diciéndole: "No quiero nada de ti, sólo quiero que pienses en algo agradable y que entiendas que después de la lluvia siempre sale el sol, y por lo tanto no debes sentirte abatida por esta enfermedad".



*Disbujos 4-5:* La pequeña Laura protagonista del cuento *¡Qué tristeza!* escrito por Marialaura (11 años).

Marialaura está claramente comunicando, aunque a través de una reelaboración fantástica, su estado de ánimo con respecto a su enfermedad y a la operación a la que tendrá que someterse. La parte más interesante de la historia se encuentra en el final—“Así la niña se quedó dormida y al día siguiente, cuando se despertó, decidió afrontar esta enfermedad con más serenidad y alegría”— en la que la pequeña escritora nos comunica algo importante: hablar de los propios estados de ánimo y exteriorizarlos, hasta el punto de poder verlos materializarse ante sus propios ojos como ocurre en la historia, es de gran ayuda para superar el miedo.

Esto es posible justamente gracias a la dimensión especial en la que la historia coloca al narrador: un doble escenario capaz de crear una polisemia que alude constantemente a otros mundos incluso mientras permanece firmemente anclada a los datos objetivos de la realidad. Por un lado está el espacio del papel y de la realidad externa representada, y por el otro el mundo interior, con la intensidad de las emociones que la caracterizan, en el que el acto de narrar proyecta al sujeto. El resultado es una historia que describe sólo parcialmente el acontecimiento real, ya que la parte subjetiva de la narración da paso a una serie de acontecimientos que son completamente impredecibles. Esto se aplica tanto a la historia escrita como a los dibujos.

Pasemos a observar el autorretrato de Raffaele, de 8 años (dibujo 6).

El niño dibuja sólo su cara redonda aunque asimétrica en sus proporciones. Los ojos -la *parte enferma* del niño- aparecen ligeramente descentrados con respecto al resto de los elementos del rostro, movidos hacia la izquierda, como si Raffaele pudiese observar el mundo solamente a través del ojo izquierdo, ya que el derecho, debido a la enfermedad, no se lo permite.



Dibujo 6: Raffaele, de 8 años, dibuja su autorretrato.

Observemos ahora el autorretrato de Caterina, de 5 años (dibujo 7) que se retrata en el medio de un prado, con el sol alto en el cielo y los brazos abiertos, como si quisiera abrazar al mundo. Todo es vida y color en el dibujo de la niña, hospitalizada por una fractura en el brazo.

"Tan pronto como me quiten el yeso iré al parque y con mis brazos abrazaré el mundo entero", dice Caterina a través de la mano de su madre, que escribe por ella. Transmite esperanza y confianza en el futuro regreso a la normalidad.



Dibujo 7: Caterina, de 5 años, dibuja su autorretrato.

Estas historias parecen sugerirnos que los niños pueden ser extraordinariamente *competentes* cuando expresan su mundo interior y, en algunos casos, cuando se crean las condiciones necesarias para que esto suceda, su comprensión también puede llegar a niveles extremadamente complejos. La creación de un *sistema de narraciones* compartidas en grupo puede ser una clave para favorecer este proceso madurativo: narrar, de hecho, no es simplemente *contar* y *contarse* a los demás, sino que se trata de *construir activamente* el propio pensamiento, ayudado por el diálogo y la interacción con aquellos que escuchan, tanto los otros niños como el adulto competente.

## Para concluir

Mediante el análisis de estas historias uno no puede sino quedar impresionado por la vitalidad y la esperanza que las impregna y por lo tanto no se puede evitar detenerse y reflexionar sobre la importancia de ayudar a los niños y adolescentes hospitalizados a exteriorizar sus propias vivencias en relación a la experiencia que, debido a las circunstancias, se ven obligados a vivir. Poder conferir una forma y darle un nombre a las emociones que acompañan a un acontecimiento, sobre todo si se trata de un evento traumático, puede ayudar a la persona que lo vive a transformar sus propias angustias innombrables en temores justificados, que podrán ser poco a poco abandonados, una vez que se hayan superado los factores que los han determinado. De esta manera, la experiencia de la enfermedad -junto con la de la hospitalización- puede ser considerada como una de las muchas pruebas de la vida, en lugar de un evento catastrófico que arranca al niño para siempre del tranquilo mundo de la infancia y de la feliz edad de la inocencia.

Estas consideraciones parecen sugerir la importancia que un acompañamiento psicopedagógico durante la hospitalización puede tener en la prevención de la ruptura que los sentimientos que lo acompañan pueden crear y en permitir al niño, y también a su familia, una elaboración adecuada de la experiencia.



## Bibliografia

- Anderson, M.(1992). *Hospitalized children and books: A guide for librarians, families and caregivers*.Metuchen (USA): Scarecrows Press.
- Becchi, E.(1994).*I bambininellastoria*.Bari: Laterza.
- Bettelheim, B. (1997).*Il mondo incantato.Uso, importanza e significatipsicoanaliticidellefiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Bianchi di Castelbianco, F.; Capurso M. y Di Rienzo M.(2007). *Ti racconto il mio ospedale. Esprimere e comprendere il vissuto di malattia*. Roma: Edizioni Magi.
- Bruner, J.(1993).*La mente a piùdimensioni*.Bari:Laterza.
- Burtlett, S. y Burton, D. (Eds.) (2003). *Education Studies*. London: Sage.
- Canevaro, A. (1995). *I bambini che si perdono nelbosco*.Firenze: La Nuova Italia.
- Caso, R. (2010). «If my bed is a ship». Children in the hospital: between medicine and bibliotherapy.En L. Dozza y E. Nardi (Eds.), *Assessment and Research*(pp. 41-50).Roma:NuovaCultura.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*.Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Fabian, H. yMould C. (Eds.) (2009). *Development and Learning for very young children*.London: Sage.
- Finley, S. (2005).Arts-Based inquiry. Performing revolutionary pedagogy.In N. K. Denzin y Y.S. Lincon, (Ed.), *Handbook of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Ireland, L.yHolloway I.(1996).Qualitative Health Research With Children.*Children& Society*, 10(2), 155-164.
- Matthews, D. A. y Lonsdale, R. (1991).Children in hospital I. Survey of library and book provision.*Health Library Review*, 8, 210-219.
- Matthews, D. A. y Lonsdale, R. (1992).Children in hospital II.Reading therapy and children in hospital.*Health Library Review*, 9, 14-26.
- Mortari, L. (Ed.)(2009).*La ricerca per i bambini*. Milano:MondadoriUniversità.
- Nava, E.(2008).*Andrea e Lu e la zuppa di pescestellare*. Roma:Fanucci.
- Olsen, H.D. (1975).Bibliotherapy to Help Children Solve Problems.*The Elementary School Journal*, 423-429.
- Pardeck, J. A. y Pardeck, J. T. (1984).An overview of the bibliotherapeutic treatment approach: Implication for clinical social work practice.*Family Therapy*, 11(3), 241-252.
- Pardeck, J. T. (1998). *Using Books in Clinical Social Work Practice.A Guide to Bibliotherapy*. New York:The Haworth Press.
- Pennac, D.(2003). *Come unRomanzo*.Milano: Feltrinelli.

Roncaglia, S. (2003). *Parole di latte*. Roma: Lapis.

Sacomani, R. (Ed.) (2001). *Favole favole, 360 favole create da bambini portatori di tumore alla luce della semiotica e della psicologia*. Milano: Raffaello Cortina.

Schlenker, E. (2008). Using reading therapy with children. *Health Library Review*, 16(99), 29-37.

Starker, S. (1992). Self-helps books: Ubiquitous agents of health care. *Medical Psychotherapy: An International Journal*, 3, 187-194.

Tognolini, B. y Valentino Merletti R. (2006). *Leggimiforte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.

Winnicott, D. W. (1976). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Cita del artículo:

Caso, R. (2012). La salud: ¿una *cuestión* de historias? Hacer investigación *en el aula*: cuando los niños y las niñas participan y cuentan. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 1 (1), pp.89-114. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>

## Acerca de la autora

---

### Rossella Caso

Mail: [rcaso@unifg.it](mailto:rcaso@unifg.it)

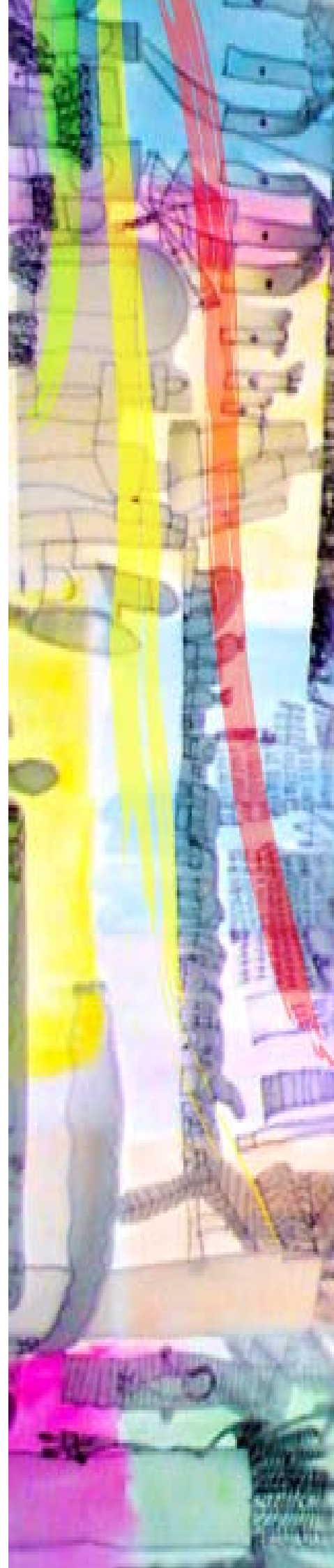
Insegnante della Facoltà di Scienze della Formazione Università degli Studi di Foggia



**Vol.1 (1), Septiembre 2012**

**ISSN: En trámite**

# **HEMEROTECA**





## Entre la espera y la esperanza

Loris Malaguzzi<sup>1</sup>

Italia

No soy un viajante que se haya parado así por casualidad. Partí con una idea, sigo aquí con mis ideas, con nuestras ideas. Estoy aquí para conversar y continuaré conversando una vez que haya dejado esto. Creo que estas Jornadas han constituido unos días muy bellos. Por otra parte creo que de veinte años a esta parte, al frecuentar estos lugares, he ido haciendo amistades muy queridas incluso aunque nuestras ideas no coincidieran (collimavano) totalmente. Con una enorme sentido ciudadano y una gran sabiduría es como quiero recordar al Prof. Tardini que es uno de los primeros a los que he conocido, así como a Aldo Agazzi.

Por tanto tengo muchas deudas, pero entiendo que eso es justamente lo importante de la vida, ir contrayendo muchas deudas como ésta. Los

---

<sup>1</sup>Este texto es la transcripción de la intervención realizada por Loris Malaguzzi en el Congreso "ROSA AGAZZI en la cultura pedagógica italiana y en la realidad educativa de la escuela materna", organizado por el Instituto Pascual Agazzi entre el 27 y 29 de Octubre de 1993 en Brescia.

problemas que hemos ido analizando aquí son problemas muy fuertes, muy importantes. Nos estamos jugando el futuro, estamos interpretando lo que puede ser nuestro papel en un momento en el que las opciones no son fáciles y, en cierta manera esto no deja de ser positivo- presuponen una capacidad de reflexión cada vez mayor y una profundización que no tenga límites territorialmente predeterminados.

Lo que se precisa hoy en traspasar las fronteras- por decirlo en palabras de un pensador moderno. Se necesita traspasar las fronteras, se precisa buscar las coincidencias que por mucho tiempo nuestra cultura ha sepultado, sustituyéndolas por antítesis, y disyunciones: cuanto mayor la diversidad, de alguna manera, de mejor manera podía alimentarse la razón.

Creo que teníamos necesidad de reflexionar sobre algunas cuestiones, pero la principal de todas ellas es la cuestión de los jóvenes – vista la gran afluencia a este Congreso de profesores jóvenes. Y creo que quizás, si hubiésemos insistido un poco más en tener en cuenta a nuestros interlocutores e hubiésemos indagado más sobre lo que tienen, lo que sienten, sobre lo que esperan, el margen de esperanza que nosotros les habíamos dejado sería ahora más amplio. Sin embargo, debemos reconocer que estos márgenes son escasos y ésta es una responsabilidad bien dura.

Creo que hoy en día toda la gestión y la organización cultural de las escuelas se encuentra en una situación terriblemente difícil, sobre todo, se ve desde la perspectiva de los jóvenes, o desde la perspectiva de aquellos que han comenzado a recorrer el itinerario de una profesión vinculada de algún modo a la educación de los niños pequeños. Estoy convencido de que la pedagogía italiana tiene la necesidad de recolocar – con todo lo que ello conlleva, con todo lo que ello aporta, con todo lo que implica y requiere- en el centro de nuestra atención, en el centro de la escuela, de la educación, del crecimiento, la *subjetividad de quien aprende*.

Este es, en mi opinión, el gran tema que quizás no estemos ahora en condiciones de afrontar con la densidad y con la intensidad que un tema de este tipo requiere.

Creo que la filosofía de la transmisión es todavía una filosofía demasiado fuerte y preponderante. Los investigadores teóricos pueden, de alguna manera, continuar razonando en el plano de las teorías, pero en el plano de los hechos, en el plano de la experiencia, en el plano de la practicidad faltan con frecuencia propuestas articuladas e itinerarios educativos significativos y experimentados, y también verificados y revisados a la vez por estudiosos y profesores teniendo como foco de interés máximo el del niño.

Eso nos aseguraría, por una parte, que alcanzaríamos a percibir bien cuál es la naturaleza, la fuerza del niño que crece, que “cumple con su tarea” de crecer; pero, por otra parte, ello no nos permitiría aún poner en el centro del análisis cuál es el tipo de relación que

se produce cuando el niño crece con nosotros y nosotros crecemos con el niño. Por tanto, es un tipo de crecimiento continuado.

No es que nuestro crecimiento se estabilice, marginándonos y echándonos fuera de una relación de crecimiento. Si estamos hablando de una escuela de la investigación: el niño busca y rebusca constantemente. Trata de huir sobre todo del aburrimiento, que en mi opinión es un virus terrible en la edad infantil. Lo que equivale a decir que somos capaces de producir iniciativas vitales y, sobre todo, que los adultos sepamos sentirnos felices en ese juego, que es un juego difícil pero fascinante, no hay otro igual, es lo que nos mantiene fuertes, en la medida en que podemos ser fuertes hoy, incluido el sentimiento del estupor y de la maravilla que contiene dentro, en la profesionalidad de quien trabaja, como de hecho están ya dentro en la naturaleza y la tarea de crecer que el niño afronta cada día.

Bien, han sido días muy bellos y los días venideros serán días de reflexión. Creo que es para eso para lo que sirven estos encuentros, entre encuentro entre amigos, entre colegas, entre gente que trabaja en el sector en que ahora trabajamos nosotros. Tenemos necesidad de creer más en serio en los niños. Ellos deben sentir- y lo captan todo- el perfume, el olor que destilamos. Ellos nos examinan de pies a cabeza, nos sopesan, saben valorarnos, nos conocen, adoptan lenguajes exactos y adecuadamente dimensionados. Son extraordinarios los niños de hoy en día, pero es preciso que sientan que cuando decimos que son extraordinarios, lo pensamos y nos lo creemos de verdad. A fin de cuentas, la fuerza que piden, la

confianza que exigen es la de sentir que el público que les rodea es un público como este, atento, con el que se puede intercambiar las ideas, con quienes tus ideas serán tomadas en serio, se contrastarán con otras, se discutirán entre todos, podrán discutir las los niños entre sí, hasta pensar que aún existen algunos aspectos, como por ejemplo, el de la participación que han quedado un poco huérfanos dentro de las Orientaciones Ministeriales, al igual que ha pasado con la creatividad. Ser huérfanos de la una o de la otra, o casi huérfanos, quiere decir que se hace precisa redimensionar una situación que requiere más apertura.

No se avanza (non si passa) en la ciudad si no tienes contigo a los padres y las madres. Si no por otra razón, porque te obligan – y eso es lo que nos ha enseñado desde siempre nuestra experiencia personal- a que, como adulto que eres, cambies tus instrumentos, tus recursos didácticos, el comportamiento que mantienes en relación a los niños. Nos piden, sobre todo, que dejemos nuestra “huella” como adultos.

Este problema de la “huella” creo que es un asunto de gran importancia para la escuela. Y no solo en Italia sino en todas partes. Hay muchas escuelas, todavía hoy, que no dejan una huella suficiente. La experiencia no se aprovecha en absoluto. Si pensáis, por ejemplo. ¿cuántos archivos hay en las escuelas infantiles? En casi ninguna parte... poquísimos. Si pensáis: ¿dónde están los archivos de las escuelas elementales., dónde están? Es por los jóvenes y porque debemos dar testimonio de una capacidad de diálogo con la gente y sobre todo ser capaces de crear un sistema de comunicación

permanente muy intensa, muy verdadera y auténtica. ¿Con quién? Con los padres, con las familias, con aquellos con los que tu puedes realmente inaugurar un tiempo nuevo, más allá de los Programas, de las Orientaciones y de las historias, más allá de los sucesos del día a día.

Siento que todo esto es un duro obstáculo al que la escuela infantil no puede no enfrentarse. Entre otras razones porque es la edad de los vínculos, porque no existe ninguna otra edad que pueda beneficiarse de una inversión tan grande e intensa por parte de los padres jóvenes. Con todo lo que esto tiene, también, de riesgo. Pero creo que lo que hoy se necesita no es tanto que nosotros prestemos ayuda a los padres, cuanto que nos ayudemos mutuamente y de que busquemos y encontremos juntos las soluciones.

Yo creo en esta búsqueda conjunta – y eso es lo que hemos hecho estos días, buscar-; búsqueda en la que, aun manteniendo la relación dentro de su rigidez, se va al encuentro de un saber que va de alguna manera más allá del respeto en relación a una sabiduría asimétrica y es capaz de asumir el riesgo de recorrer caminos nuevos, nuevas vías en las que se hace posible un nuevo tipo de impacto, otro tipo de encuentro, donde se parte de una especie de aceptación mutua de las cosas extraordinarias que nos suceden. Y creo que también a nosotros nos sucede cada día algo extraordinario. Estas cosas extraordinarias son un elemento formidable, reclamado siempre por las grandes expectativas de los niños.

Las expectativas infantiles están hoy aquí: aquí no hay niños, ellos están fuera y están a la espera de comprobar qué puede salir de un Congreso de este tipo.

Esto de las expectativas es una gran señal (un grande segno).

Si los niños son capaces de esperar, si saben cruzar todos los temas de la construcción de las expectativas, del esperar, de las expectativas es porque algo debe suceder, algo bello, algo extraordinario. También podría suceder lo contrario, pero no se puede bloquear tanta expectativa, pues la espera está vinculada a la esperanza: si no existiese esperanza tampoco se esperaría nada.

Nosotros nos vamos hoy al concluir estos tres días de estudio sobre la experiencia Agazziana y sobre la realidad del niño de hoy, con la esperanza y con la expectativa, o con las expectativas y la esperanza de que se cumplan.

---

## A proposito dell'articolo "Con l'attesa e la speranza", di Loris Malaguzzi: commenti a margine

Accolgo volentieri l'invito del Direttore di RELAdEI a fare un commento alle parole che Loris Malaguzzi ha pronunciato quasi vent'anni fa: lo faccio con piacere, ma anche con preoccupazione.

Lo faccio con *piacere* per due motivi. In primo luogo, in quegli anni (era 1993) svolgevo il ruolo di pedagogo a Correggio di Reggio Emilia e questo mi ha permesso in qualche misura non solo di respirare il clima di quegli anni, ma anche di lavorare assai vicino a Reggio Emilia. In secondo luogo, l'articolo "Con l'attesa e la speranza" che RELAdEI accoglie nelle sue pagine è la trascrizione di una relazione tenuta all'Istituto Pasquali-Agazzi di Brescia: di lì a qualche anno, le circostanze mi hanno portato a diventare direttore delle scuole dell'infanzia municipali di quella stessa città.

Lo faccio però anche con *preoccupazione*, perché le parole pronunciate da Loris fanno riferimento ad un contesto specifico (l'esperienza di quegli anni dell'Istituto Pasquali-Agazzi) sul quale non è facile fare luce piena dopo tanto tempo. A distanza di vent'anni, non solo il clima culturale è profondamente cambiato, sono cambiate le prospettive, le idee di sviluppo e le politiche dell'infanzia. Non solo: una seconda preoccupazione deriva dal fatto che il testo di Malaguzzi (una delle sue ultime testimonianze) è un discorso "a braccio" e inventato sul momento. È un discorso carico di passione e di emotività per incoraggiare la platea; la trascrizione dei discorsi parlati inevita-



bilmente perdono il calore e la carica emozionale tipica della parola parlata.

Mi limiterò perciò, senza la pretesa di essere esaustivo, a prendere in considerazione alcuni temi che il formidabile intuito di Malaguzzi ha messo in campo e che sono a mio avviso anticipatori di quello che sarebbe avvenuto in seguito.

L'occasione del testo riportato è stata un Convegno organizzato dall'Istituto Pasquali Agazzi di Brescia che era stato dedicato alla cultura pedagogica italiana in ambito infantile e allo stato delle ricerche sull'infanzia in Italia. Il convegno metteva insieme studiosi e ricercatori di scienze dell'educazione<sup>2</sup> allo scopo di fare il punto della situazione.

Malaguzzi era stato un frequente invitato dell'Istituto e conosceva bene il contributo educativo di Rosa Agazzi e la storia delle scuole dell'infanzia di Brescia. Il suo riconoscimento riguardava soprattutto il contributo storico che il modello Agazziano aveva fornito all'Italia nel periodo compreso fra la prima e la seconda guerra mondiale. Non era d'accordo su come i sostenitori del modello agazziano portavano avanti il loro modello educativo. Era tuttavia disponibile al confronto ed era curioso di sapere e capire che cosa pensavano e facevano gli altri. È in questo senso che afferma di avere "molti debiti": la pedagogia agazziana è stata un punto di riferimento importante non solo per lo

sviluppo delle scuole dell'infanzia italiane, ma anche per Reggio Emilia, nel senso che Malaguzzi ha saputo prenderne gli aspetti migliori, ma li ha anche saputi reinterpretare e ha saputo andare oltre.

Il testo riportato, benché, come detto, sia stato pronunciato in modo improvvisato, illustra bene alcune idee forti della pedagogia di Loris Malaguzzi.

Vediamone alcuni.

***"Ci sono scuole che ancora oggi non lasciano sufficientemente tracce ..."***.

Erano gli anni in cui gli studi sullo sviluppo del bambino erano particolarmente vivaci. Erano gli anni che avevano visto, in Italia, la riforma definitiva della scuola primaria (1985) e, soprattutto, erano stati da poco approvati, sotto la supervisione di Cesare Scurati, i Nuovi Orientamenti per la scuola dell'Infanzia (a cui anche le esperienze di Reggio Emilia di quegli anni aveva dato un impulso non marginale)<sup>3</sup>. Su questo punto Loris sembra volere mettere in guardia la sua platea: non è sufficiente applicare i nuovi Programmi e i Nuovi Orientamenti, occorre lavorare anche dal basso, occorre prestare attenzione alle "tracce".

Le madri e i padri continuano ad avere una grande responsabilità educativa, gli adulti non devono rinunciare al loro ruolo di guida, non devono delegare il

---

<sup>2</sup>Bagnalasta Bàrilaam M., a cura di, (1993), *Rosa Agazzinella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, (Atti del XV Convegno - Brescia, 25-27 ottobre 1993), Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia, 1995.

---

<sup>3</sup> Vale ricordare che Loris Malaguzzi non fu invitato a far parte della Commissione Ministeriale incaricata di redigere i Nuovi Orientamenti, che vedranno poi la luce nel 1991. Tutti però erano consapevoli dell'impossibilità di non prendere in considerazione l'esperienza di Reggio Emilia. In questo modo, nel testo dei Nuovi Orientamenti sono presentate molte idee di Loris Malaguzzi.

loro compito educativo, ma hanno il dovere di lasciare delle tracce (un po' come le briciole della storia di Pollicino) che i più piccoli possano seguire. Vi sono tuttavia anche altre tracce, altrettanto importanti: **“... quanti archivi esistono nelle scuole dei bambini?”**, quali tracce lascia la singola scuola, il singolo centro educativo? Comunemente, le scuole (i centri educativi) non conservano traccia delle esperienze dei bambini e dei ragazzi che hanno ospitato, non conservano un archivio della memoria (che sia qualcosa di più della conservazione dei dati burocratici) pedagogica. Si “può attraversare” un intero percorso scolastico senza lasciare traccia. Malaguzzi si chiede quale comunicazione, quale colloquio c'è fra i bambini e i giovani da un lato e con le scuole e le famiglie dall'altro. Come dire: ben vengano i nuovi programmi e le nuove riforme; il problema è però che rischia di mancare la personalizzazione nell'educazione, perché l'educazione personalizzata è basata sul dialogo reciproco, sulla comunicazione reciproca, sull'incontro di storie personali che dovrebbero – appunto – lasciare traccia del loro percorso. È evidente come per Malaguzzi la documentazione debba svolgere un ruolo centrale: le scuole devono lasciare “tracce”, le esperienze devono capitalizzarsi, arricchirsi e affinarsi in un processo che tenga sempre conto di ciò che è stato fatto per correggersi e riadattarsi, per rinnovarsi, per migliorare sempre.

Un altro tema caro a Loris Malaguzzi è quella che oggi si definirebbe come relazione fra la ricerca e quelle che saranno definite le *best practices*. I ricercatori fanno il loro mestiere di studiare ed è importante che

continuino a ragionare sulle loro teorie. Tuttavia lamenta come gli studiosi scendano poco sul piano pratico, non siano di aiuto per chi si occupa di educazione nel proprio lavoro di ogni giorno. Chi lavora quotidianamente in ambito educativo avrebbe bisogno di supporti e proposte, sufficientemente sperimentate, in grado di aiutarlo nel lavoro educativo pratico. In altre parole, Malaguzzi auspica la nascita di un patto proficuo e coerente fra ricercatori e maestri (cioè fra università e scuola) perché crede fortemente nell'importanza che fra le due professioni vi sia un dialogo e un confronto costanti, che i due mestieri si fondano insieme. Il ricercatore non deve solamente essere un teorico, perché i risultati delle sue ricerche dovrebbero servire per migliorare le pratiche educative. Nel frattempo tuttavia, se il ricercatore conosce bene la scuola, quella concreta e praticata nella quotidianità, saprà formulare delle ipotesi di ricerca migliori, più coerenti e vicine alla realtà. Dall'altra parte, anche l'educatore o l'insegnante deve essere un professionista colto, che non si limita a svolgere la propria azione educativa come se si trattasse solo di qualcosa di esecutivo e procedurale, ma deve attribuire alla propria azione un significato pedagogico profondo, inserendola in una cornice culturale di ampio respiro. Per questo motivo, studiosi e insegnanti dovrebbero lavorare l'uno a fianco dell'altro, dovrebbero verificare e rivisitare, rispettivamente dati e azioni, “insieme”, come Loris dice, *“nell'interesse primo del bambino”*. Non va dimenticato che il primo grande ricercatore è il bambino che affronta costantemente il mondo che gli sta intorno attraverso la meraviglia e lo stupore.

Malaguzzi sembra mostrare di riconoscere, nell'ormai lontano 1993, i segnali della crisi della scuola e dell'educazione che verrà e che investirà tutta l'Europa, crisi che perdura tuttora ed afferma con decisione che anche la scuola e l'educazione hanno la loro responsabilità nella penalizzazione dei giovani che li esclude da prospettive di un futuro sereno.

La soluzione a questo enorme problema è per Malaguzzi principalmente uno: *“Abbiamo bisogno di prendere più sul serio i bambini”*. I bambini chiedono la nostra fiducia, la nostra attenzione, la possibilità di scambiarsi le idee, chiedono di confrontarsi, di partecipare. I bambini, dice Malaguzzi, *“sanno aspettare, ... perché qualcosa deve accadere, qualcosa di straordinario”*. Non bisogna bloccare l'attesa e la speranza dei bambini.

L'idea di bambino che Malaguzzi ha sviluppato per tutta la sua vita è quella di *“bambino potenziale”*<sup>4</sup>. Il bambino *“ha la forza di crescere”* o, per essere più precisi, *“fa il suo mestiere di crescere”*. E il mondo che gli sta intorno (il mondo degli adulti) lo deve aiutare nell'acquisizione dei 'saperi della vita', delle conoscenze e delle esperienze utili non solo per essere tecnicamente preparato in qualche ambito, ma per essere in grado di vivere 'una vita buona'.

Oggi diremmo che tutti i bambini dovrebbero vivere in una società in cui *tutte le persone dovrebbero essere messe in condizione di poter fare ciò che sono capaci di fare* (e in questo senso le prime esperienze di vita sono rilevanti), in cui cioè ognuno dovrebbe essere considerato degno di rispetto e ognuno dovrebbe essere messo nelle condizioni di vivere in modo pienamente umano. Una simile società tratterebbe ogni *persona* (a partire proprio dai bambini) *come fine* e guarderebbe la singola persona come depositaria di proprie capacità individuali uniche. Queste idee, pronunciate vent'anni fa, appaiono ancora oggi molto attuali.

Battista Quinto Borgui

Módena, 2012

---

<sup>4</sup>Se vea Borghi B. Q.(2003) *“Antes del curriculum, Algunas experiencias de la escuela infantil italiana: Loris Malaguzzi y el niño potencia, en Gallego Ortega J. L. y Fernández de Haro E, (coord.), Enciclopedia de la educación infantil, volumen I, Ediciones Aljibe, Málaga, pp. 547-553.*

Cita del artículo:

**Autor (año).** Titulo. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 1 (1), pp.117-124. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>

## Acerca del autor

---



### **Loris Malaguzzi**

**(Correggio, Italia 1920 –Reggio Emilia, Italia, 1994)**

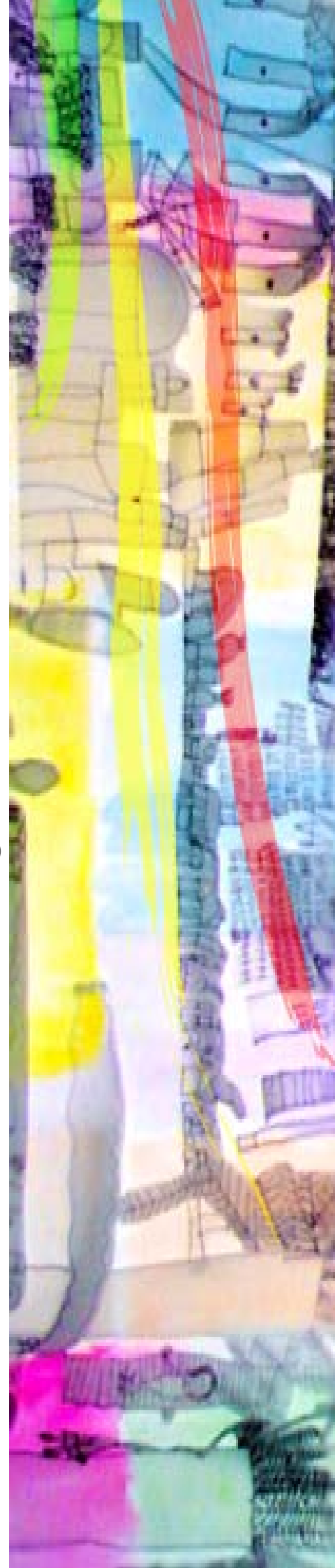
Pedagogo. Ideador filosófico del proyecto educativo de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, una ciudad del norte de Italia.



**Vol.1 (1), Septiembre 2012**

**ISSN: En trámite**

# **EXPERIENCIAS**





## Trabajar por proyectos en el aula.

Alba Amor Fernández

Ma. Teresa García Quintás

Santiago de Compostela, España

### Proyecto: Las abejas y la miel



### Introducción: el reto de innovar con fundamento en educación

Como señalan Hernández y Ventura (1992), "la innovación no es tanto una estrategia como un cambio conceptual en la práctica docente. Y de alguna manera, la palabra innovación se refiere a cómo hacer permanente la actitud de cambio" (p.177). Pero innovar no es sólo cambiar, es cambiar para aproximarse cada vez más a las necesidades de cada niño. A eso se refería Gloria Domínguez Chillón (2000)

cuando decía que el verdadero reto de la educación es satisfacer la auténtica necesidad de los niños/as: comprensión, afecto, respeto, confianza y conocimiento de la realidad que les permita resolver de forma razonable, autónoma y responsable los problemas que esta les presente.

Como pudimos observar durante nuestra experiencia en diferentes centros educativos, en los últimos años han sido muchos los miembros del profesorado que intentaron poner en práctica en sus aulas experiencias de renovación de la práctica educativa; la

mayoría centrando su actuación en el alumno. Desgraciadamente, algunas de esas experiencias, a pesar de ser interesantes iniciativas, se fueron agotando en sí mismas y, en no pocas ocasiones, produjeron la frustración del profesorado que las había puesto en marcha. En nuestra opinión la clave de este estancamiento podría ser la falta de reflexión sobre los mecanismos que cada tipo de innovación exige. Es difícil mantener una innovación si no se posee un claro marco de referencia conceptual. La práctica innovadora necesita alimentarse de una teoría que la respalde. Y probablemente, también se necesitan ejemplos que nos sirvan de guía. Por eso resulta importante este intercambio de experiencias sobre iniciativas de innovación. Así podemos aprender todos de todos.

Uno de los dilemas importantes que plantean las innovaciones es la contraposición entre contenidos conceptuales y habilidades prácticas. Al menos en lo que ha sido nuestra experiencia, una de las situaciones más comunes que observé, es el conflicto de prioridades que se les plantea al profesorado innovador: optar por los “contenidos” (lo que ha constituido la prioridad habitual de las metodologías tradicionales) u optar por las “destrezas” (más propio de las metodologías activas). En muchas ocasiones, el profesorado que opta por “metodologías activas”, tiende a minusvalorar aspectos como el aprendizaje de contenidos, lo que crea un notable malestar en otros colegas que se quejan que así “no se pueden cubrir los contenidos correspondientes al curso”. En nuestra opinión, lo que aporta la metodología de proyectos de trabajo es que resuelve bien este dilema y supera el dualismo. Mantiene su esencia innovadora pero respetando

mucho la importancia de los contenidos.

La metodología que vamos a exponer en este artículo pretende resolver estas cuestiones partiendo de una base investigativa para crear un modelo didáctico que sea el marco teórico para interpretar y mejorar la realidad escolar. Se logra esto mediante la elaboración de un sistema de pautas y orientaciones para intervenir en la realidad del aula. Pretendemos por lo tanto, resaltar el carácter práctico de este modelo metodológico y relacionarlo con planteamientos teóricos que lo fundamenten y que guíen la práctica educativa.

## 1. El método de proyectos.

### Historia.

La metodología de proyectos se ha considerado resultado del movimiento progresista educativo que se llevó a cabo en Estados Unidos a finales del siglo XIX. William H. Kilpatrick elaboró este concepto de “metodología por proyectos” y lo hizo famoso a nivel mundial con su famoso “The Project Method” (1918). A pesar de esto, estudios actuales demuestran que el origen de esta metodología es mucho más antiguo.

Dichos estudios defienden que la metodología por proyectos surgió tres siglos antes, en los estudios de arquitectura en Roma, a finales del siglo XVI. Según establece Knoll en su artículo “The Project Method: its Vocational Education Origin and International Development” (1997), la



historia de esta metodología podría dividirse en cinco etapas:

<b>1ª) 1590-1765</b>	Comienzo del trabajo por proyectos en las escuelas de arquitectura en Europa
<b>2ª) 1765-1880</b>	Los proyectos como herramienta común de aprendizaje y su migración a América
<b>3ª) 1880-1915</b>	El trabajo por proyectos en la enseñanza manual y en las escuelas públicas
<b>4ª) 1915-1965</b>	Redefinición del método de proyectos y su migración de nuevo a Europa
<b>5ª) 1965-actualidad</b>	Redescubrimiento de la filosofía por proyectos y tercera ola de expansión internacional

A finales del siglo XVI nació en Roma la Academia de Arte de San Luca con la finalidad principal de transformar “el arte de construir” en algo más “elevado”, en una materia escolástica. La creatividad era un objetivo de la formación que se hacía en la Academia que incorporó a su plan de estudios concursos académicos de proyectos realizados por el alumnado. Esta fue la primera ocasión en la que el concepto de “proyecto” apareció en un contexto educativo. Esa idea se trasladó, también a la Academia de París en la que obtener premios en este tipo de certámenes era la forma de promocionarse en los estudios elevados. Ello provocó un gran cambio cualitativo en la forma de enseñar, en la didáctica, pasando a fomentar un modelo orientado hacia el trabajo a través de proyectos.

Pero la metodología de proyectos no se limitó a la arquitectura. En la segunda etapa, a finales del siglo XVIII, la ingeniería, establecida ya como profesión, se trasladó a las universidades, primero las europeas y después las americanas. Por esa época Stillman H. Robinson, profesor de Ingeniería Mecánica de Illinois, defendió que

teoría y práctica eran inseparables, que el alumnado debía primero ser artesano o mecánico si su objetivo era llegar a ser ingeniero. Afirmaba que no era suficiente diseñar un proyecto en una pizarra o en papel sino que era necesario llevarlo a cabo de forma práctica en un taller. Stillman perseguía dos objetivos: (a) promover que su alumnado llegase a convertirse en profesionales prácticos que conociesen no solo la teoría sino también la práctica y (b) que se formaran como ciudadanos demócratas, que creyesen en la igualdad de los hombres y en la dignificación del trabajo.

Este origen de los proyectos vinculado a la formación en profesiones prácticas, se consolida en la tercera etapa en la que entra a formar parte del estilo formativo de escuelas profesionales. Una de las pioneras fue la Manual Training School de S. Luis, fundada por Woodward en 1879. Lo peculiar de su método fue que organizaba el aprendizaje en dos fases. La primera consistía en el aprendizaje de conceptos básicos sobre las técnicas y los instrumentos para que al acabar cada unidad el alumnado pudiese llevar a cabo diferentes proyectos. El objetivo

era progresar sistemáticamente desde los principios teóricos elementales hasta la aplicación práctica. Ese enfoque tuvo mucho éxito y se expandió rápidamente por las instituciones que formaban a sus estudiantes en profesiones prácticas: carpintería, costura, cocina, etc.

Pero lo importante de esta etapa es que los proyectos entraron, también, en las escuelas primarias. Un nuevo ambiente de aprendizaje, con nuevos objetivos formativos distantes de aquellos otros más vinculados al mundo del trabajo. Los proyectos trascienden su carácter manual, pero refuerzan la importancia de la vinculación del aprendizaje a la práctica. Es la época de John Dewey y de Charles Richards. El alumnado debía combinar conocimientos y destrezas para llevar a cabo proyectos, la "instrucción" no precedía al proyecto sino que estaba integrada en la "construcción" del mismo.

La cuarta etapa viene marcada por una nueva idea de proyecto que pasó a ser redefinido. Este trabajo fue asumido por William H. Kilpatrick, filósofo educativo y compañero de Richards y Dewey en la Universidad de Columbia. Lo hizo a través de su ensayo "*The Project Method*" publicado en 1918. Kilpatrick basó el concepto en la teoría sobre la experiencia enunciada por Dewey: los niños debían adquirir experiencia y conocimiento a través de la resolución de problemas prácticos en situaciones sociales. Kilpatrick reflejó también la influencia de la psicología del aprendizaje de Edward L. Thorndike, que defendía que toda acción hacia la que existe una inclinación proporciona satisfacción, resultando como consecuencia más probable que se repita en el futuro. Lo contrario que

sucede cuando la acción resulta aburrida.

Teniendo en cuenta todo esto, Kilpatrick concluyó en que la psicología del niño esa satisfacción que provoca la acción realizada era el elemento determinante en el proceso de aprendizaje. Defendió que los niños debían decidir libremente lo que querían hacer, confiando en que la motivación y el éxito en el proceso de aprendizaje sería tal que los niños conseguirían alcanzar los objetivos necesarios. Para él, los proyectos, para definirse como tal, deberían tener cuatro fases: motivación, planificación, ejecución y juicio crítico. La progresión ideal se alcanzaría cuando las cuatro fases fueran realizadas por el alumnado autónomamente (aunque fue, precisamente esta idea, la de la autonomía absoluta de los estudiantes, la que recibió más críticas).

La última etapa del desarrollo de la metodología de proyectos viene enmarcada en los enormes cambios de todo tipo acaecidos en la cultura, la política y la forma de encarar la vida. Época de revoluciones y de movimientos sociales, la inquietud social también llegó a las escuelas. En los años 60, los estudiantes no solo protestaban en contra del imperialismo, del capitalismo y del autoritarismo, sino que se rebelaban también contra las estructuras de opresión y dominación que percibían en las instituciones académicas. Los proyectos surgieron de nuevo como una alternativa a la enseñanza tradicional basada en las clases magistrales. Ese clima de exigencias se extendió rápidamente desde las universidades hasta las escuelas, y desde Europa occidental al resto del globo. El método de proyectos se integró en los planteamientos del pro-

gresismo pedagógico. También ayudó a ello el hecho de que resultaba coherente con los nuevos planteamientos psicológicos del cognitivismo: se aprende mejor si se combina los conocimientos previos y las nuevas adquisiciones; la actividad intelectual y la manual se enriquecen mutuamente; el *feedback* que proporciona una actividad orientada a la consecución de un resultado tangible constituye un elemento básico de la motivación y la satisfacción de los sujetos; el concebir la actividad instructiva como un proceso que se planea, se ejecuta y se evalúa favorece el aprendizaje profundo; la combinación de lenguajes (verbal, escrito, gráfico, etc.) mejora la comprensión de los contenidos del aprendizaje; la búsqueda de relaciones (entre disciplinas, entre conocimiento y acción; entre los distintos factores que interactúan en un proceso, etc.) ayuda a comprender mejor la realidad. Todo eso llevó a la necesidad de repensar la escuela y el trabajo que en ella desenvolvemos, profesores y estudiantes, como comunidad de aprendizaje. Se hace preciso organizar el aula de una forma nueva, comprender integralmente las materias y temas, y cambiar el rol del maestro pasando de un papel de autoridad a uno de guía en el marco de un proceso colaborativo.

En realidad, son estos los grandes desafíos que afronta hoy la escuela. Y el método de proyectos puede ayudar a avanzar en algunos de esos propósitos. Actualmente en España, no es raro encontrar colegios o maestros que utilicen la metodología de proyectos. Pero, curiosamente, más en la Educación Infantil que en la Primaria y con una presencia muy escasa en la secundaria y la universidad. Queda mucho camino por recorrer.

## Puntos clave del método.

El trabajo con proyectos se sustenta en unos principios pedagógicos que podríamos concretar en los siguientes:

**a) El aprendizaje significativo:** conectar y partir de lo que el individuo ya sabe, de sus esquemas de conocimiento precedentes, de sus hipótesis (sean erróneas, verdaderas, incompletas o no).

En la medida en que el alumno atribuye significados a los nuevos aprendizajes estableciendo relaciones, cada vez más complejas, con sus conocimientos anteriores, se va expandiendo y enriqueciendo la red de conocimientos construidos y, por lo tanto, aumenta sus posibilidades para establecer, a su vez, nuevas relaciones cuando se enfrente a diferentes problemas. En definitiva, los aprendizajes que se realizan de forma significativa facilitan la construcción de nuevos significados posteriores (García y García, 1989, p. 79).

**b) Actitud favorable para el aprendizaje:** por parte del alumnado y del profesorado. Para fomentar esta actitud en el primer colectivo, el segundo debe ser capaz de conectar con sus intereses y favorecer los procesos de aprendizaje significativo.

**c) El sentido de funcionalidad:** lo que se aprende debe tener una relación con diversos procedimientos y con alternativas de acción que lleven a resolver los problemas que se abordan. Es decir, el alumnado debe entender el conocimiento como herramienta para la solución de diferentes problemas; no como algo abstracto y sin utilidad.

**d)La globalidad:** entendiéndola como estructura psicológica de aprendizaje, no como materias aisladas o con conexiones puramente formales.

**e)La identidad y la diversidad:** que adquieren sentido tanto como valores que hay que defender y como cualidades de los sujetos a respetar. Son a su vez, la base del trabajo en el aula en un doble sentido: (a) tomando la individualidad de cada sujeto como algo a respetar y proteger durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y (b) propiciando la integración de los intereses individuales en proyectos colectivos y fomentar la búsqueda de diversas soluciones a un problema común.

**f)El aprendizaje interpersonal activo:** una de las bases de esta metodología será el trabajo en equipo, el uso de la herramienta de la interacción como fuente de aprendizaje, de contraste de las ideas previas, de toma de decisiones argumentadas y debatidas, etc. En definitiva, actividades que se basan en el cambio o mejora de una conducta debido a que un individuo observa y analiza la conducta de otros miembros del grupo.

**g)La investigación sobre la práctica:** imprescindible herramienta profesional del docente y fundamental para el aprendizaje del alumnado; cumpliendo en ambos casos la función de evaluación formativa para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**h) La memorización comprensiva de la información:** Esta es una de las bases para establecer nuevas conexiones e interrelaciones entre diferentes contenidos, y por lo tanto nuevos aprendizajes. Si la memorización no es comprensiva estamos incumpliendo el primer punto clave de la metodología, fomentar un aprendizaje significativo.

**i) La evaluación procesal:** Analizar el proceso a lo largo de toda la secuencia de aprendizaje y de las conexiones durante la misma. Y no limitarnos a realizar una evaluación final que no contempla ni la situación inicial del alumnado (por lo tanto el proceso no podría adaptarse a las características individuales) ni el proceso de aprendizaje. Porque si no fuese así solo obtendríamos datos descontextualizados.

En definitiva, lo más importante es que el trabajo con proyectos implica un cambio en la mirada del docente sobre el alumno y viceversa. También sobre el propio trabajo y sobre la idea de rendimiento.

No solo es importante promover el desarrollo de las estrategias cognitivas de orden superior, sino también potenciar el rol del estudiante como responsable del proceso.

Ello supone un gran valor motivador para el alumnado al sentirse implicado en su proceso en primera persona. Es un proceso de búsqueda individual y grupal, en el que se pretende la elaboración de conocimiento compartido. Obviamente, ese planteamiento requiere un enfoque nuevo y un cambio de actitud por parte del educador que debe adoptar una posición de escucha consciente ante el niño. Una de las funciones principales del método de Proyectos es favorecer

la creación de estrategias de organización del conocimiento. Esto se favorece a través de del tratamiento de la información y el establecimiento de relaciones entre diferentes contenidos alrededor de las hipótesis y problemas iniciales. El objetivo es facilitar que el alumnado construya sus propios conocimientos a partir de la transformación de la información.

## 2. El método de proyectos como práctica educativa.

### Fases, preguntas orientadoras y evaluación.

El proceso de desarrollo de un proyecto tiene casi siempre unas fases o etapas similares que se repiten. Esto es así porque se corresponden con momentos clave del proceso cognitivo de aprendizaje. Arias C. Azucena y Rial F. M<sup>a</sup> Dolores (1996) denominan estas etapas de la siguiente manera:

1. ¿Qué nos interesa...?	Motivación (nos interesamos por...)
2. ¿Que sabemos ya sobre...?	Ideas previas.
3. ¿Que queremos saber/ hacer sobre...?	Definición del proyecto (tema y título, objetivos de estudio...)
4. ¿Que información necesitamos? ¿Dónde buscamos la información?	Fuentes de información. Estructuras de información. Elaboración del índice.
5. ¿Como nos organizamos?	Plano de acción. Realización del trabajo.
6. ¿Evaluamos el proceso/resultados?	Síntesis/ Conclusiones. Nuevos proyectos.

(Arias C. Azucena e Rial F. M<sup>a</sup> Dolores, 1996, p. 16)

#### **PRIMERA FASE:**

#### **¿Qué nos interesa? (motivación)**

Los proyectos de trabajo se crean a partir de los intereses y necesidades del alumnado. Para que el interés se mantenga, y para potenciar la participación, debemos utilizar estrategias de motivación y animación. Domínguez Chillón (2000) añade que la intención permanente de los Proyectos de Trabajo es integrar los conocimientos escolares con experiencias reales de

forma que lo que aprendan los niños/as sean conocimientos que orienten su forma de actuar en la vida. Al hablar de conocimiento, esta autora, se refiere a algo más que la mera información; se refiere sobre todo al establecimiento de vínculos con hechos y situaciones del mundo real.

La motivación y el interés están, también, relacionados con factores personales e interpersonales. En nuestro caso destacaremos las relaciones afec-

tivas. La motivación puede ser tan variada como queramos, es un momento determinante para el éxito del proyecto. Por eso el proyecto exige ser planificado y diseñado con creatividad, utilizando variedad de situaciones y estrategias variadas que propicien la retroalimentación. Estas estrategias de motivación pueden ir desde presentación de objetos, visitas al aula de personajes o personas que despierten la curiosidad, salidas o visitas, juegos, cuentos, acontecimientos esporádicos, etc. Lo ocasional y espontáneo puede también ser aprovechado para motivar. García y García (1989) hablan de “ampliación del campo de motivación”:

“Muchos temas aportados por las materias escolares seguramente llegarían a interesar a los alumnos si se abordasen con planteamientos estimulantes. Incluso temáticas convencionalmente consideradas como poco motivadoras o alejadas de los intereses de los alumnos [...]” (García y García, 1989, p. 34).

Pero como los mismos autores señalan, los intereses del alumnado no se deben confundir con las curiosidades circunstanciales que demuestran frecuentemente de forma espontánea. Sucede que, en muchas ocasiones, responden condicionados por determinados estímulos sociales que determinan la elección de los temas. Por eso, las estrategias de “ampliación del campo de motivación” adquieren tanta importancia en estas edades.

Una de las ideas más importantes que nos deben guiar durante esta fase del proyecto es que la curiosidad y el gusto por saber y conocer nuevas cosas son una de las mayores fuentes de motivación en cualquier individuo; por eso, debemos fomentar estos senti-

mientos y actitudes en el alumnado durante todo el proceso educativo.

## **SEGUNDA FASE:**

### ***¿Qué sabemos ya sobre? (ideas previas)***

Todo individuo dispone de una serie de conocimientos que le permiten explicar y conocer la realidad. En numerosas ocasiones estas explicaciones no coinciden con los conceptos científicos sobre el mismo tema sino que son construcciones personales, persistentes al cambio. Son ideas arraigadas porque son útiles para explicar hechos; a veces, más útiles para el individuo que la explicación científica. Pero a pesar de ser construcciones personales, al estar influidas socialmente, son compartidas con otros individuos.

No debemos considerarlas conocimientos erróneos, sino puntos de partida para la construcción de nuevos conocimientos en los proyectos. Estudiar las ideas previas crea en el alumnado la necesidad de pensarlas, expresarlas y comunicarlas; así como hacerse más consciente de las contradicciones, errores, puntos de vista diferentes con respecto a los compañeros, etc.

Los conocimientos previos tienen coherencia interna y son estables en el tiempo. Las concepciones, incluso de diferentes campos, están interconectadas entre sí formando estructuras jerarquizadas. De lo que se deduce que las concepciones de un nivel y sobre un aspecto concreto repercuten sobre el conjunto de la estructura conceptual del individuo, lo que nos obliga aun más a tener en cuenta dichas ideas previas.

En el método de proyectos, lo importante no es solo que partimos de los conocimientos previos de los sujetos, sino que esos conocimientos los compartimos con los miembros del grupo de trabajo. Cuando se interacciona en un grupo de iguales, el lenguaje adquiere valor como mediador para la comunicación y el desarrollo. El intercambio facilita el contraste entre ideas, el aprendizaje de cosas nuevas, la regulación del propio pensamiento, la consciencia de las propias contradicciones, etc.

“Si asumimos que es la interacción con otra información la que permite la reestructuración de las concepciones del alumno, resulta indudable la importancia que tiene en el aprendizaje la comunicación social. Por eso, nos unimos a la opinión [...] de que se aprende en cuanto que se establece un *conocimiento compartido* [...]. El núcleo básico del aprendizaje escolar se sitúa en el intercambio de información entre los individuos que conviven en el aula [...]” (García y García, 1989, p. 13-14).

Para estudiar las ideas previas del alumnado se pueden utilizar diferentes estrategias metodológicas como: (1) “*Problema en imágenes*” (imágenes que el individuo debe relacionar o rodear); (2) *Texto o dibujo “error”*: (se incluyen frases o imágenes erróneas que el individuo debe identificar y razonar a su exclusión); (3) *Lámina “tramposa”* (imagen con aspectos gráficos incorrectos o incompletos, el individuo debe localizarlos y justificar su respuesta); (4) “*Mapa conceptual*” (el individuo debe representar la relación entre conceptos); (5) “*Debate*” (diálogo sobre una situación o hecho en el que el individuo debe explicar su opinión); (6) “*Discusión de dilemas*” (presentación de situaciones antagó-

nicas como soluciones a problemas, discutir cual es la mejor y por qué); (7) “*Bingo de las palabras*” (en grupos, adivinar palabras relacionadas con el proyecto; lo que obligará a mencionar todas las palabras que cree que están relacionadas. Debe justificar por que lo cree así); (8) “*Dibujo sobre...*” (representación de la idea. Después se recogerán las explicaciones verbales); (9) “*Rueda de las ideas*”: por parejas, hablar de las ideas en cuestión y llegar a conclusiones; luego en grupos de cuatro volver a debatir... y así sucesivamente. Se recogen conclusiones finales, datos y observaciones); (10) “*Estímulos sonoros*” (los identificarán con respecto al proyecto); (11) “*Teatro de marionetas*” (representación de una obra que explique el concepto de partida); (12) “*Juego de simulación*” (representación de diferentes roles vivenciando prejuicios, valores, etc.).

Lo que debemos buscar en el estudio de las ideas previas es crear conflicto cognitivo en el alumnado, porque no existe forma mejor de cambiar las ideas previas. Sino rompemos el criterio de utilidad por el que estas dominan sobre las ideas científicas, no conseguiremos que las modifiquen. Como expone muy acertadamente Barnes (1994) con respecto a esta cuestión, el aprendizaje reflexivo solo se puede producir cuando el estudiante, actuando sobre sus ideas, que le resultan significativas para entender su mundo vital, se enfrenta a la disyuntiva entre sus propias creencias y las de las personas con las que interactúa.

Debemos plantear experiencias y situaciones que les demuestren que sus teorías no son eficaces para explicar la realidad; de esta forma necesitarán

aprender unas nuevas o modificar las suyas, y es ahí donde empieza el proyecto. Las estrategias deben tener una parte de recogida de datos (por el profesorado y por el alumnado), que serán el punto de partida. Una vez recogidos, se deben representar en carteles, murales o esquemas, para tenerlos presentes como inicio del proyecto y durante toda la duración del mismo.

Por otra parte, el análisis de las ideas previas no debe ser algo que se lleve a cabo solamente en las fases iniciales del proyecto; debe tenerse en cuenta durante toda la prolongación del mismo; porque pueden aparecer nuevas ideas no científicas, y porque ser conscientes de las ideas iniciales ayuda a que el proceso de reajuste cognitivo sea continuado y consciente. Condición necesaria para la construcción de conocimiento.

### **TERCERA FASE:**

#### ***¿Qué queremos saber/ hacer sobre? (definición del proyecto)***

A partir del estudio de las ideas previas, que cumple la función de evaluación diagnóstica, se dan los primeros pasos para escoger el tema del proyecto. Un proyecto puede partir de cualquier situación presentada por el alumnado o por el profesorado: una pregunta, un problema, una situación de la vida cotidiana, etc. El grupo es el que escoge libremente, la maestra debe promover que las propuestas sean argumentadas con criterio de relevancia e interés para el grupo. Como afirma Gloria Domínguez Chillón (2000):

Es papel de la maestra saber conciliar la riqueza de la improvisación y la espontaneidad con la adecuación y valor educativo de las pro-puestas de los niños/ as. [...] Expresado en forma de aforismo: Todos los Proyectos de Trabajo nacen de los niños/as, pero no todo lo que de ellos nace se convierte en Proyectos de Trabajo. (p. 30).

El profesorado y el alumnado deben preguntarse por la necesidad, relevancia e interés de trabajar un tema u otro. Se debe producir un proceso de análisis, desde diferentes perspectivas, del proceso de aprendizaje que se llevará a cabo para construir conjuntamente el proyecto. Es una clave más para realizar de forma consciente los procesos de aprendizaje. El material inicial para esta elección se obtiene del estudio de las ideas previas. Con la ayuda del profesorado, el alumnado establecerá un “plan de acción”. Este plan es la guía del proyecto que se va a llevar a cabo. Pueden surgir muchas propuestas o pocas, pero se debe llegar a un acuerdo y las propuestas rechazadas pueden formar parte de un proyecto futuro o de un proyecto integrado.

Esta es una fase de elaboración conjunta, de decisión consensuada. Después de escoger el tema, debemos elaborar el título del proyecto y un guión sobre las diferentes cuestiones que estructuran el proyecto. Estas van a ser las preguntas y tareas que el grupo tenga que resolver y construir. Al inicio del proceso, este guión tiene forma de listado sobre lo que le interesa al grupo. Obviamente, a medida que aumentamos la edad de nuestros estudiantes, el guión es más elaborado (por ejemplo a través de mapas conceptuales). El acceso a este guión debe ser fácil, por lo que es de



gran ayuda colgarlo en un lugar accesible del espacio de trabajo. Esta información debe ser también pública, para que las familias participen también en el proceso de aprendizaje.

El *índice* es una de las estrategias organizativas de la metodología de proyectos de trabajo. Ayuda a recoger las aportaciones al proceso que el grupo realizará guiado y orientado por el profesorado. Especifica aspectos que se van a trabajar en el proyecto, delimita su desarrollo y ayuda al maestro a planificar el tiempo y las actividades. También funcionará como instrumento de evaluación y recurso motivador. Se recogerán también en él las implicaciones de las personas del grupo, compromisos, acuerdos, aportaciones... Ayuda también a que los estudiantes incorporen nuevas estrategias de aprendizaje; al estar éstas insertas en el proyecto, se facilita su comprensión y su uso en otras ocasiones. El dominio del uso de un índice variable, permite a los estudiantes organizar y dirigir autónomamente su proceso de aprendizaje y ayuda a que lo vivan como una responsabilidad propia. El índice también es importante a nivel grupal porque es un punto de organización de la información de todos los miembros del grupo; es un punto de referencia para recordar ideas, propuestas, hipótesis, etc. Los datos que recoge pueden recopilarse de diversas maneras: dibujos, recortes, pictogramas, muestras de materiales, frases, esquemas...

#### **CUARTA FASE:**

##### ***¿Qué información necesitamos? ¿Dónde la buscamos? (fuentes de información, estructuras de información y elaboración de los diversos apartados del índice)***

La implicación del alumnado en la búsqueda de información supone partir de la idea de que no solo se aprende en la escuela, y que aprender es un acto de interacción y comunicación en el que necesitamos de otros y de sus aportaciones. La búsqueda de información en común, abre posibilidades de aprendizaje tanto al alumnado como al profesorado. Lo que no impide que el profesorado pueda y deba plantear temas que considere necesarios, siempre con la premisa de que la elección del docente se justifique, de la misma manera que habrán de justificar los alumnos las elecciones que ellos y ellas hagan.

La implicación del alumnado en esta tarea fomenta que asuman como propio el tema que se está trabajando, que vayan aprendiendo progresivamente a analizar la información a través de sus recursos y posibilidades. Aprenden que no deben esperar pasivamente a que el maestro tenga todas las respuestas y les ofrezca las soluciones. Buscar información implica interaccionar con otros individuos, ayuda a comprender que aprender es un acto comunicativo, potencia la curiosidad y permite plantearse nuevos interrogantes.

En esta fase, los niños y niñas aprenden a situarse frente diferentes tipos de información, situaciones y fuentes; el objetivo es explotar todos los recursos del entorno que tengan relación con el proyecto. Cuando se sabe qué buscar y dónde, toca decidir cómo y quien lleva a cabo la búsqueda.

Para esto, se debe decidir en conjunto el cómo; puede ser en parejas, en grupos grandes o pequeños, individualmente... pero siempre intentando favorecer la autonomía y la interacción.

Para que todo esto sea posible, debe existir un espacio que funcione como centro de recursos, para preseleccionar la información y organizar los materiales. Es necesario clasificar, ordenar, interpretar, analizar, justificar y sintetizar la información. A veces esto implica una ampliación del índice.

#### **QUINTA FASE:**

##### ***¿Cómo nos organizamos? (plano de acción y realización del trabajo)***

La información obtenida tiene como principal fin ayudar a resolver las cuestiones sobre las que gira el proyecto. En esta etapa tenemos que verificar si la información obtenida es suficiente. Una vez comprobado, o conseguida la información que falta, tenemos que establecer un "plan" para continuar con el proyecto. En ese plan indicaremos las nuevas actividades a realizar. Mientras el alumnado sigue buscando información y realizando actividades, el profesorado debe diseñar el plan de acción (lo que denominamos programación didáctica).

Como afirma Lipman (1997) el docente debe tener en cuenta que es deseable tomar decisiones educativas a partir de la curiosidad del niño. Y no solo eso, sino también que es necesario estimular la curiosidad y hacerles ver que las respuestas son más interesantes y valiosas cuantas más numerosas son las preguntas nuevas que plantean.

La distribución del espacio, de los materiales, del ambiente del aula y la agrupación del alumnado son cuestiones muy cuidadas en el trabajo con proyectos. Son signos externos de esta concepción metodológica que se reflejan en la vida cotidiana del aula. Los agrupamientos deben tener en cuenta las características del alumnado, los objetivos y las opciones metodológicas. Deben favorecer la interacción y la colaboración, pues uno de los objetivos fundamentales es desarrollar las capacidades socio afectivas (esto es así, porque se pretende favorecer el desarrollo integral del alumnado, no solo el académico). Se les da mucha importancia a las interacciones como elemento necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para el desarrollo de la autonomía. Además de esto, el alumnado debe sentir el espacio como algo propio, asumir responsabilidades en la organización, usar y cuidar el mismo; y así, encontrar un clima más amable. El espacio debe potenciar la distribución flexible del aula, ritmos de aprendizaje y actividades diferentes al mismo tiempo, solucionar problemas, etc. La vida en el aula debe abrirse a otros entornos y espacios fuera de la misma; en el propio centro y fuera de éste. Puesto que son entornos en los que el grupo vive y aprende. Además, se pueden utilizar estos espacios para hacerlos del grupo, y para hacer partícipe del proyecto al entorno y a los individuos con los que se comparte: decorar, recrear, ambientar espacios comunes, etc.

En cuanto a la *distribución del tiempo*, debe estar relacionada con el espacio disponible y con los agrupamientos. También con las actividades programadas, con la metodo-

logía, con los recursos, con el grupo como tal y con los niños y niñas individuales, siempre teniendo en cuenta sus aportaciones y sugerencias. La flexibilidad debe ser su característica principal, para ajustarse a las necesidades del grupo, al tema del proyecto, evitando “cortar” actividades u otras situaciones de aprendizaje. Por otra parte, si los niños conocen horarios y tareas, esto les facilitará actuar de una forma más autónoma y responsable.

#### **SEXTA FASE:**

##### ***¿Evaluamos el proceso/resultados? (síntesis/conclusiones e ideas para nuevos proyectos)***

En esta etapa se elaboran documentos como dossiers, informes, carpetas que sirven para sintetizar y ayudar a estructurar el aprendizaje. Los datos que se recogen en ellos sirven para analizar el progreso, para consultas posteriores, para compartir con la familia, con otros grupos...

Hay conclusiones individuales y grupales, que pueden representar propuestas de ampliación u otras investigaciones. Se debe realizar una comparación entre los puntos de partida y los resultados conseguidos. Antes de llegar a esta etapa conviene establecer momentos de síntesis parcial para ayudar a la organización del pensamiento durante el proceso.

La recapitulación final no solo implica un reagrupamiento de lo trabajado, es también un repaso por el recorrido realizado, ordenado en función de los aspectos de la información trabajados y de los procedimientos y estrategias empleadas.

La ordenación en un dossier final de todos los materiales que se utilizaron a lo largo de un proyecto, va más allá de la unión de información o materiales individuales para presentarlos a las familias. Tiene una dimensión más profunda, puesto que es uno de los elementos que componen la evaluación formativa:

“recapitular al final propicia la reestructuración de los conocimientos, en definitiva, la clarificación conceptual. Plantear, pues, específicamente la tarea (que debería ser personal) de sintetizar los resultados de lo trabajado contribuye a fijar lo aprendido” (García y García, 1989, p. 48).

Centrándonos en el proceso de *evaluación*, uno de los aspectos principales a tener en cuenta es que no se trata de una fase independiente del proyecto, forma parte de él desde el inicio. Debe basarse en estrategias favorecedoras de la transferencia de lo aprendido a otras situaciones o problemas. Debe tener significado formativo y de aprendizaje tanto para el profesorado como para el alumnado.

En las denominadas corrientes antiautoritarias, la evaluación se consideraba como una intromisión en la autonomía del alumnado y en su proceso de aprendizaje. Así como un elemento de “clasificación” del alumnado. A pesar de que la metodología de proyectos puede ser definida como antiautoritaria (el rol del profesorado cambia de protagonista a colaborador y copartícipe), defiende el uso de la evaluación como herramienta presente durante todo el proceso de aprendizaje. Esto es así porque se considera un impulso para el aprendizaje consciente. El enfoque evaluativo de esta metodología conjuga lo que defiende Coll en su propuesta Diseño

Curricular (1986) donde plantea una evaluación temporalizada en tres momentos clave: inicial o diagnóstica, formativa o de proceso, y sumativa o final.

La **evaluación inicial/ diagnóstica** es la primera en el tiempo, y es la base del proyecto; hace posible que se parta de los conocimientos previos del alumnado y de sus teorías personales, para posibilitar que el aprendizaje sea significativo y no meramente memorístico y acumulativo. En el proyecto se corresponde con el estudio de las ideas previas. Pretende hacer consciente al alumnado y al profesorado del punto de partida individual y grupal, para adaptar el proceso a las necesidades y características del grupo y los miembros que lo forman.

A continuación se realiza durante todo el proceso de aprendizaje del proyecto otro tipo de evaluación, la **formativa-procesual**, que tiene como finalidad analizar progresos, estancamientos o retrocesos, chequear la eficacia de las actuaciones para ajustar la intervención y reconducir el proyecto en caso de que sea necesario. Así como para favorecer que el alumnado sea consciente de cómo está aprendiendo y de que tome las riendas de su proceso. El objetivo es poder autocorregir el proceso por parte del alumnado y del profesorado.

Para acabar el proyecto, la **evaluación final** pretende explicitar y

recoger aspectos del proyecto de forma integrada y contextualizada. Compara los resultados con los puntos de partida, para valorar el proceso, no exclusivamente el resultado.

La evaluación debe aportar en cada etapa la información que necesita el proyecto para ser exitoso. Tiene por lo tanto un doble sentido: conocer cómo se desarrolla el proyecto y analizar la práctica educativa. Para evaluar se pueden utilizar técnicas e instrumentos variados como diarios de aula, cuadernos de notas, índices, contratos, escalas de valoración, fichas control, etc. dependiendo de lo que queramos evaluar. En todo caso, sean cuales sean las técnicas empleadas, éstas deben favorecer la intervención del alumnado en las tareas de evaluación, no solo como sujeto evaluado, sino también como sujeto evaluador. Esto podemos hacerlo utilizando la autoevaluación, la evaluación mutua, la coevaluación, etc.

El alumnado debe conocer y valorar su proceso en relación consigo mismo y con el grupo. Y debe existir la posibilidad de contraste entre la evaluación y la autoevaluación. Para eso son imprescindibles las puestas en común durante el proyecto. La evaluación adquiere por lo tanto un valor formativo para todos los sujetos que participan en el proceso del proyecto.

### 3. El Método de Proyectos: la experiencia en el aula: “Las abejas y la miel”.

El presente proyecto se refiere a una experiencia real llevada a cabo en un Colegio de Infantil y Primaria de Santiago de Compostela. Se desarrolló

bajo la supervisión de la profesora María Teresa García Quintás. El proyecto se desarrolló durante el curso académico 2011-2012, con un grupo de niños de 6 años. En él seguimos las fases que ya he mencionado. Durante el desarrollo del proyecto se le fue haciendo una entrevista a la profesora para que contara el cómo y el por qué de los pasos que iba dando.



#### Fase 1:

**¿Qué nos interesa?**  
(selección del tema y motivación)

**Y... ¿Cómo escogéis el tema del proyecto?**

- Eh... para escoger el tema del proyecto puede ser por... Puede ser por algo que surge, por una noticia en la prensa, por una situación... ahora por ejemplo,

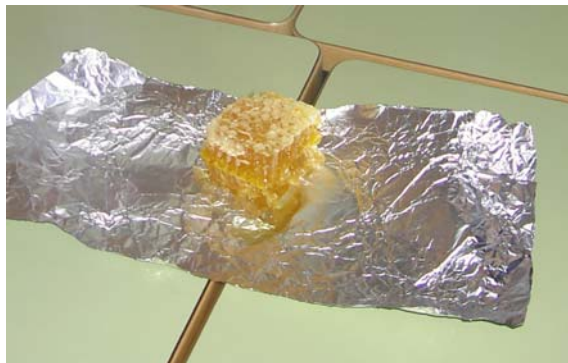
*no lo hicimos, pero este año, por ejemplo, un proyecto sobre los volcanes estaría muy bien, porque están ahí los volcanes de Guatemala... aprovechar las cosas que a ellos les llaman la atención. Y otras veces, es de algo que tu quieras tratar, y entonces haces tu la motivación de alguna forma. Una cosa sorpresa (como en este caso los panales de miel) o... algo que aparece o...*

- Después de decidir, si hay un tema solo pues ya está, y si estamos todos de acuerdo en hacerlo pues bien. Todo el mundo de acuerdo. Si hubiese varios temas, porque... es factible que a lo mejor después de que empecemos a... trabajar con proyectos, pues que alguien venga de vacaciones de navidad y diga: " a mi me apetece

trabajar sobre...tal" y otro: "pues no no,mira, a mi me apetece trabajar sobre...". Entonces ahí, hay que consensuar o negociar; pues este primero y este después, o por qué dices este y por qué no el otro... que argumenten por qué uno es prioritario y otro menos. Hay que llegar a un acuerdo después, claro.



La motivación inicial fue la que nos demuestra este documento elaborado en el aula por el alumnado con la ayuda de la maestra:



"Una semana después de empezar el colegio en el mes de Septiembre, la profe nos trajo una cajita en la que dentro había miel, pero no miel como la que viene en los botes. Esta estaba en unas cajitas diminutas, pegadas unas a otras.

A cada grupo nos puso un pedacito y lo observamos atentamente. Esas cajitas eran como los cuerpos geométricos que se llaman prismas hexagonales, pero hechos de una pasta casi blanca, que resultó ser cera (como la de las velas). Probamos la miel: ¡Estaba riquísima! Y decidimos investigar sobre las abejas".



Como podemos observar la maestra utilizó como elemento de motivación inicial una experiencia directa en forma de regalo-sorpresa. Este tipo de elementos motivacionales suelen ser muy eficaces en los primeros momentos de un proyecto para captar la atención y el interés inmediato, pero para que la motivación se mantenga hay que reforzarla también con otras estrategias a lo largo del proceso.

## Fase 2:

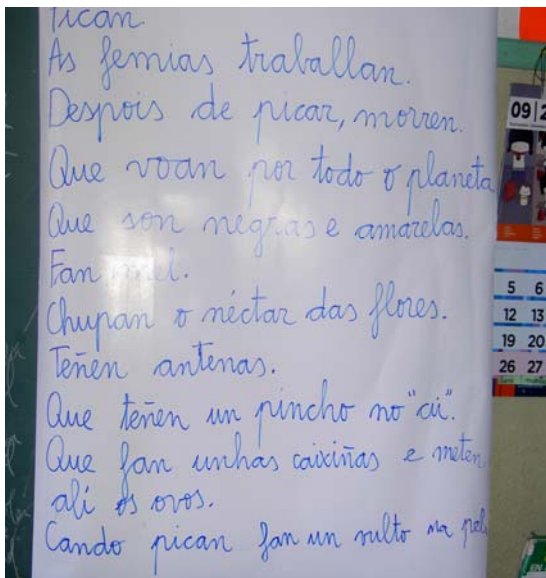
### ¿Que sabemos ya sobre...? (estudio de las ideas previas)

La metodología utilizada para el estudio de las ideas previas fue la siguiente, según me contó la maestra Marité García Quintás en la entrevista:

### “¿Cómo fue esa parte inicial, cómo escogéis las preguntas?”

- Ah. Pues pues hacemos una asamblea. De cualquier tema todo el mundo sabe algo. No quiere decir que sea lo correcto, pero si saben algo. Entonces van diciendo lo que saben. ¿Qué sabemos de esto? Entonces mi labor es apuntar. Apunto primero rápido en un papelito y, luego, lo paso a un gran panel en la clase, donde aparece lo que ya sabemos y lo que queremos saber”.

Esto es lo que apuntó la maestra en el panel sobre lo que sabía el grupo sobre las abejas antes de empezar el proyecto, y que colgó en el aula (texto en gallego):



### “¿QUÉ SABEMOS DE LAS ABEJAS?”

1. Son insectos con alas.
2. Las femias trabajan.
3. Después de picar, mueren.
4. Cuando te pican hacen un bulto en la piel.
5. Son negras y amarillas.
6. Hacen miel.
7. Chupan el néctar de las flores.
8. Tienen antenas.
9. Vuelan por todo el planeta.
10. Tienen un pincho en el “culo”.
11. Hacen como unas cajitas y meten ahí los huevos.”

Como podemos observar, las anteriores ideas previas tienen relación directa con los animales y con sus características; a pesar de que se nombran aspectos como que hacen miel o que chupan el néctar de las flores, no se concretan los procesos de realización de miel ni de polinización. Como mencionamos anteriormente, uno de los objetivos de la metodología de proyectos es trabajar globalmente, por eso, la maestra deberá ayudarles, partiendo de sus ideas previas, a relacionar las abejas con procesos en los que ellas influyen o de los que forman parte pero que a simple vista pueden no ser evidentes para los niños. Esa ampliación de la mirada favorece el aprendizaje de contenidos y estrategias de diferentes disciplinas partiendo de las abejas.



### Fase 3:

#### ¿Qué queremos saber/hacer sobre...? (definición del proyecto)



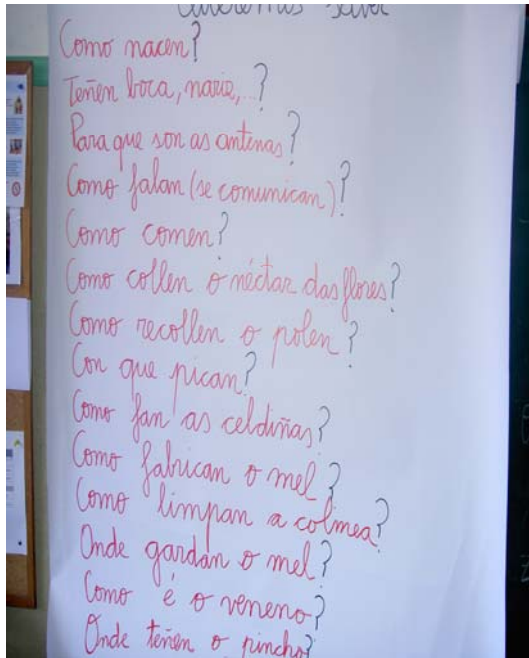
La maestra describe en la entrevista cómo es este proceso de definición del proyecto, la fase de “¿Qué queremos saber?”:

- “Y... y... el segundo paso...es lo que queremos saber. Se junta lo que ellos quieren saber más, y tienes que aclarar, cosas erróneas que piensan que saben del anterior paso, con lo que queremos saber nuevo. Sorprendentemente si la cosa es sobre un animal, quieren saber cosas que para nada vienen en un libro de texto. Si... no les interesa... ahora aprovechas ya que estás haciendo ese tema... ya que estás haciendo ese proyecto, y metes cosas del currículum, porque se relacionan. Son cosas básicas que te hacen falta para... saber, ¿no?. Y en el caso de las abejas pues, ellos quieren saber como hacen la cera y... la cera está... después se ve que está en unas glándulas que tienen en el abdomen, pues tienen que saber que es el abdomen. Entonces ahí ya entran las partes de las abejas, y ya les estás dando lo que “viene en el libro”



El índice de “lo que queremos saber” que se realizó en el proyecto “Las abejas y la miel” y que se colgó en

otro panel en la clase, fue el siguiente:



### “¿QUÉ QUEREMOS SABER DE LAS ABEJAS?”

1. ¿cómo nacen?
2. ¿tienen boca, nariz...?
3. ¿para que son las antenas?
4. ¿cómo hablan (se comunican)?
5. ¿cómo comen?
6. ¿cómo cogen el néctar de las flores?
7. ¿cómo recogen el polen?
8. ¿con que pican?
9. ¿cómo hacen las celditas?
10. ¿cómo fabrican la miel?
11. ¿cómo limpian la colmena?
12. ¿dónde guardan la miel?
13. ¿cómo es el veneno?
14. ¿dónde tienen el pincho?
15. ¿qué es un enjambre?
16. ¿cómo suben por las paredes hasta el tejado?”

Creo que es una idea fundamental la que comenta la maestra sobre la necesidad de aprender ciertos contenidos que, en principio, los niños no se cuestionaban para dar respuesta a algunas de las preguntas que si se realizaban inicialmente o que, en todo caso, forman parte del programa que se ha de trabajar. Este es un claro ejemplo de la necesidad de enfocar globalmente el aprendizaje y superar el dilema entre contenidos y procesos.

Con respecto a estas preguntas de “¿Qué queremos saber?” es preciso mencionar que a lo largo del proceso

pueden ampliarse, cambiarse o substituirse por otras más adecuadas o que le interesen más al grupo. Esto es así porque a medida que el proceso de aprendizaje avanza, y el alumnado se adentra más en el proyecto, surgen nuevas preguntas producto de su propia búsqueda y de la resolución de las preguntas iniciales. Me parece uno de los elementos más positivos del uso de esta metodología: fomenta la curiosidad, la pasión por la búsqueda y la investigación, por una nueva forma de aprendizaje más activo y autónomo.

#### Fase 4:

### ¿Qué información necesitamos? ¿Dónde la buscamos?

(fuentes de información, estructuras de información y elaboración del índice)



Uno de los elementos a destacar de esta fase es que además de involucrar a la familia en el proceso del proyecto, el tener que realizar una tarea específica ayuda a que el alumnado se mantenga activo y entienda el proyecto como algo útil y no exclusivamente académico; así como favorece que se utilicen diferentes fuentes de información durante la búsqueda.

Otro aspecto positivo de utilizar diferentes fuentes de información es que se puede realizar un análisis

Sobre esta parte del proceso de desarrollo del proyecto nos comenta la profesora:

### **Luego, cuando empieza el proceso de investigación, ¿Cómo dividís las tareas?**

- Ah, pues hay algo común que tenemos aquí en el colegio. Tenemos la biblioteca, y... tenemos ordenadores, entre comillas. Pero mayoritariamente lo que hacemos aquí es que... llevan las preguntas de lo que quieren saber para casa, y antes hay una comunicación a las familias diciéndoles que queremos hacer este proyecto y que necesitamos su ayuda... Y con la ayuda de los padres en casa... que aquí, en este colegio, normalmente todos dominan la informática... las traen contestadas. Las que saben contestar, las que lograron contestar. Y luego ponemos un horario a la semana, pues un día o dos, o sea, dos sesiones por ejemplo, para trabajar en el proyecto. Pues ahí es cuando ponemos las cosas en común, de lo que vamos recogiendo... de lo que recopilamos cada uno.

comparado de la misma; creo que es una forma muy eficaz de educar ciudadanos críticos y analíticos con la información, ciudadanos preparados para una sociedad en la que somos bombardeados con información constantemente, incluso de forma subliminal.

#### Fase 5:

### ¿Cómo nos organizamos?

(plan de acción y realización del trabajo)

Marité García Quintás describe así esta fase:

***Y tu función, es en esa parte del proyecto, ¿también es de búsqueda o simplemente guías un poco?***

- No, también es de búsqueda. Porque yo... al mismo tiempo, tengo que mirar desde arriba para poder encajar todo eso. Y buscar otras actividades que me interesa a mí que aparezcan ahí también, no...

***Actividades que puedas relacionar con el proyecto, ¿no?***

- Efectivamente. Entonces... ellos me entregan a mi primero lo que recogieron; y entonces yo con eso, pues luego las reparto otra vez, y vamos contestando. Yo ya veo quien lo tiene mejor contestado... o bueno mellor... que... está más claro lo que aporta sobre esa pregunta y... entonces ese niño o niña lo expone en la clase.

***¿Lo explica a todo el grupo-clase?***

- Sí, a todos. "Quien quiere empezar a decirme la pregunta...?" y levantan cinco la mano. Pero como yo antes ya vi previamente como estaban, les digo: "vale, pues empieza fulanita". Otra pregunta e interviene otro niño, etc. Porque bueno, hay preguntas que están más completas, a lo mejor... pero todo el mundo se siente partícipe al exponer a los demás.

***¿Como es el proceso de relacionar ese proyecto con el resto de materias?***

- Yo no sé si soy así... si hago los proyectos así a lo mejor... como de libro, ¿no? Vamos a ver, yo aprovecho esto que decíamos antes para hacerlo, me gusta la forma en la que se mueve la clase alrededor del proyecto, como cambian las relaciones... Yo, aunque según la teoría de los proyectos, podríamos hacerlos de cualquier tema, de cualquier materia, de cualquier tipo, pues yo los hago, por lo menos con este alumnado, de temas relacionados con el medio natural, o... y... a ese nivel, lo relaciono sobre todo con el área curricular de "conocimiento del medio".

***Pero yo he podido ver que tú eras capaz de relacionar el proyecto con otras áreas; como con educación artística cuando pintamos con cera...***

- Ah, eso sí.

***O trabajar contenidos de Lengua cuando hacemos descripciones de las abejas.***

- Sí, es verdad. La lengua entra en todas las actividades... También entra geometría, al hacer las celditas de los panales... Sí, de alguna forma sí, pero sobre todo, sobre todo... las lenguas entran en todo, eso sí. Porque solamente leer y comprender y contestar y tal ya es Lengua, pero mayoritaria-mente... lo que hacemos está relacionado con conocimiento del medio.

En muchas ocasiones, como podemos observar en esta parte de la encuesta, incluso los propios maestros que utilizan esta metodología no son completamente conscientes de las implicaciones de trabajar a través de proyectos. Esta es una metodología que lleva implícita la globalización, que convierte en necesario el aprendizaje de destrezas y contenidos pertenecientes a diferentes áreas para llevar a cabo el proyecto.



Como docentes, debemos tratar de analizar todos los aspectos de nuestra práctica para mejorarla; por eso,

considero que sería muy importante fomentar el trabajo colaborativo entre maestros. Muchas veces, comparando experiencias ajenas comprendemos incluso mejor las nuestras.

Otro aspecto a destacar de esta fase es que el docente también cumple un rol de aprendiz durante el proyecto. El maestro no tiene todas las respuestas y también tiene que participar en la actividad de búsqueda, así como planificar otras actividades para realizar a lo largo del proyecto para trabajar contenidos de diferentes disciplinas. Consecuentemente, la planificación no puede ser prefabricada, debe adaptarse necesariamente a las necesidades y características del grupo que está trabajando, y al proyecto en cuestión; esto es así porque el proyecto es un elemento en continuo desarrollo y cambio, determinado por el grupo y por el docente, no exclusivamente por el segundo como en otras metodologías.

## Fase 6:

### ¿Evaluamos el proceso/resultados?

(síntesis/ conclusiones y nuevos proyectos)

Marité García Quintás nos cuenta esto con respecto a la evaluación:

**Entonces, el proceso del proyecto es: ¿Qué sabemos?, ¿Qué queremos saber?, el proceso de investigación...**

- Y después es otro gran... bueno, otro gran panel donde ponemos las respuestas. Cuando ya las tenemos vamos, entonces nos damos cuenta de que aprendimos todo lo que queríamos saber y más cosas.

### ¿Y el proceso de evaluación?

- El proceso de evaluación, lo hago a nivel de esto... de "¿Tu qué sabes de las abejas"?, ¿no? Entonces ellos cuentan: "pues yo sé que..." , y cada uno dice lo que le llamó más la atención, una cosa que aprendió. Después eso lo recogemos todo... y... todo el proceso de las preguntas, de cómo empezó, etc. Y las actividades que hicimos, y demás; y ellos se llevan cada uno su librito con el proyecto para casa. Porque así ya les va también un resumen de todo lo que aprendimos.

***Y tu crees que no sea... es que yo creo que no es un proceso claramente evaluativo, que no es como cuando trabajas con el libro de texto un tema y al final del tema dices pues ahora va a haber un examen y tenéis que estudiar y repasar; que este carácter no tan claro de evaluación ayuda al proceso, que están “más tranquilos”.***

- *Si, ellos no lo viven como “va a haber una tensión ahora...” Bueno los niños y niñas a esta edad no tienen ese agobio... no les das tampoco ese rollo del examen. Pero, pero si, están más sueltos, más relajados. Dicen lo que saben sin mayor problema, y...*

***Eso favorece el aprendizaje, creo yo..***

- *Si.  
[...]*

Creo que es fundamental para el proceso de aprendizaje que la evaluación no se viva como una prueba, sino como una parte más del proyecto, como una fuente de enriquecimiento, de mejora del proyecto y de análisis del mismo.

Para que esto sea así la concepción de error debe cambiar, no debe ser concebido como un elemento negativo, sino como un elemento formativo. La evaluación debe formar parte del proyecto en su inicio para conocer las ideas previas del alumnado y que se pueda producir un aprendizaje significativo partiendo de su zona de desarrollo próximo, durante el proceso como elemento de formación y mejora del mismo, y al finalizarlo como exteriorización de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y como elemento de análisis docente.

Esta es la información colgada en los paneles finales del proyecto (también recogida en esos “libritos-resumen” o dossiers finales del proyecto que elabora cada alumno y se lleva a su casa):

***“Ahora sabemos que:***

1. - *Las abejas son insectos. Su cuerpo está dividido en cabeza, tórax y abdomen. En el tórax tienen seis patas y cuatro alas transparentes.*

- *Nacen todas de huevos depositados por la reina en las celdas del panal.*

- *Hay tres clases de abejas:*

- *Reina: nace de un huevo fecundado. Cuando es larva solo la alimentan de jalea real.*
- *Obrera: nace de un huevo fecundado. De larva se alimenta de jalea real tres días y luego de miel y polen.*
- *Zángano: nace de huevo no fecundado. Alimentan a la larva de jalea real tres días y luego de miel y polen.*

- *Las abejas sufren metamorfosis:*

HUEVO ---- LARVA ---- NINFA ---- ABEJA

*La metamorfosis de una reina tarda 15 días, la de una abeja obrera 21 días y la de un zángano (abázcara) 23 días.*

2. *En la cabeza tienen unas mandíbulas preparadas para cortar, pinzar, cepillar, amasar y construir las paredes de las celditas, pero lo más importante de su boca es la lengua, un tubito hueco y retráctil con el que liban el néctar de las flores.*
3. *Las dos antenas les sirven para oler (olfato) y para tocar (tacto).  
Tienen 5 ojos: 3 simples y 2 compuestos que le permiten ver en todas las direcciones, incluso detrás. No ven todos los colores.*
4. *Se comunican de dos formas.*
  - *Bailando en círculos, que significa que hay "comida" cerca; o en forma de ochos para decir que la "comida" está más lejos.*
  - *Segregando feromonas, que es una sustancia química segregada por la reina. Así se reconocen los individuos de la misma colmena.*
- 5 y 6. *Las abejas liban con su lengua el néctar de las flores llegando hasta el interior de las mismas, con ese néctar hacen la miel. También se alimentan de polen.*
7. *Recogen el polen de las flores con las patas delanteras y luego las meten en una especie de "cestitas" que las abejas tienen en las patas traseras.*
8. *Pican con un aguijón que poseen las obreras en el extremo del abdomen y está conectado con la bolsa del veneno. Cuando la abeja pica a una persona, por ejemplo, el aguijón queda enganchado dentro y al querer quitarlo, la abeja muere.  
La abeja reina solamente lo utiliza para pelear con otra reina, y los zánganos no tienen aguijón.*
9. *Las celditas las hacen con cera.*

*Las obreras se cuelgan formando una especie de racimos y segregan la cera por unas glándulas que tienen en la parte interior del abdomen. Arrancan esa cera con las patas centrales, llevándola hasta la boca, allí la mezclan con la saliva, la mastican bien y ya tienen el material preparado para construir las celditas hexagonales y la tapa.*
10. *La miel la fabrican a partir del néctar de las flores. Van libando el néctar de varias flores y lo almacenan en el estómago de la miel o el buche. Cuando llegan a la colmena, regurgitan el néctar varias veces hasta que se vuelve miel, luego lo echan en las celditas, baten las alas para quitarle la humedad y las tapan.*
11. *Limpian las colmenas con las alas; y las celditas, con las patas y las mandíbulas.*
12. *Guardan la miel en las celditas de la colmena. Así tienen comida para pasar el invierno, porque las abejas con el frío mueren, por eso no pueden salir de la colmena en los meses de frío. También guardan el polen.*
- 13 y 14. *El aguijón está conectado con la bolsa del veneno. El veneno de las abejas es parecido al de las serpientes. Produce picor y puede ser grave en personas alérgicas.*
15. *Las patas acaban en una especie de ventosas con las que se agarran a cualquier superficie."*

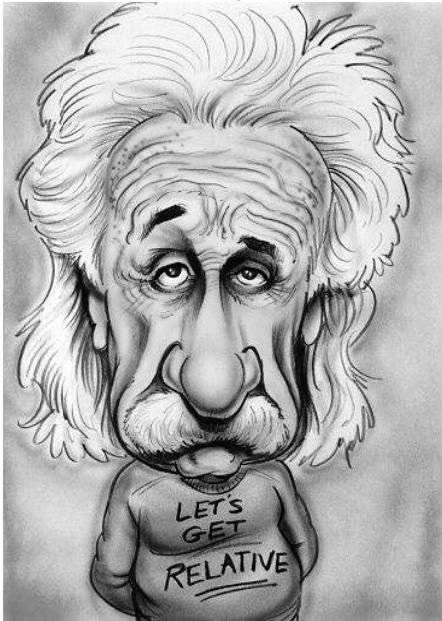
Y aun aprendieron más, porque durante un proyecto no solo se busca respuesta a las preguntas que se plantearon al inicio, sino que van surgiendo nuevas preguntas a lo largo del proceso; y las que ellos se

plantearon a mayores y las respuestas que les fueron dando, son las que se transcriben en el documento siguiente (recogido en el dossier final del proyecto):

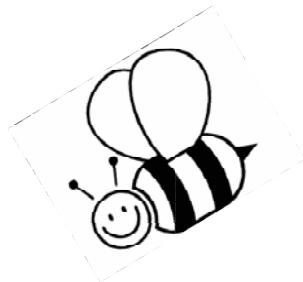
***“Aun aprendimos más de las abejas.***

- *Son las obreras las que realizan todo el trabajo de la colmena y durante su vida todas tienen diferentes funciones.  
Tan pronto como salen de la celdita, son limpiadoras, luego se dedican a cuidar y alimentar a otras larvas: son nodrizas.  
Después trabajan en la construcción de las celditas con la cera que ellas mismas fabrican: son cereras. También guardan la miel y el polen, y ventilan la colmena.  
Otro trabajo que hacen es el de proteger la colmena de los posibles enemigos, y por último, salen a recolectar el néctar y el polen: son pecoreadoras o libadoras.*
- *La abeja obrera vive alrededor de 45 días, pero las que nacen en la primavera o en el verano tienen una vida más corta porque tienen que trabajar mucho y mueren de cansancio.*
- *La abeja reina puede vivir 4 o 5 años. Solo sale de la colmena para aparearse con los zánganos, luego vuelve y se dedica a poner huevos. ¡Puede llegar a poner 2000 huevos al día!*
- *Las abejas son importantísimas para polinizar las plantas.  
El polen de las flores (célula masculina) puede ser llevado por el viento o lo pueden llevar insectos como las abejas en su cuerpo. Cuando estos insectos van a visitar otra flor, depositan dentro de ella algo del polen que tienen. Esto se llama polinización y de esta forma las abejas ayudan a la fecundación de las flores y a que puedan transformarse en fruto.*
- *Las abejas no diferencian el color rojo pero ven la luz ultravioleta.*
- *Las abejas hacen “caca” fuera de la colmena.*
- *¡Cada abeja recorre 40 kilómetros y visita unas 7.000 flores para producir 5 gramos de miel!*

Para acabar, estas palabras de Albert Einstein un físico y matemático Alemán muy importante:



*“Si las abejas desaparecen de la superficie de la tierra, al ser humano solo le quedarían cuatro años de vida porque sin abejas no hay polinización, ni hierba, ni animales, ni personas.”*





## Bibliografía

*Revista de Pedagogía.*

- Arias, A. y Rial, Ma. D. (coord.) (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria*. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia.
- Carbonell, L., y Gómez del Moral, M. (1993), "Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en la Educación Infantil", *Aula*, 14, 30- 44.
- Coll, C. (1986), *Marc Curricular per l'ensenyament*. Edición en castellano: Psicología y Currículum. Barcelona. Paidós.
- Coll, C. (1986a), "Bases psicopedagógicas del diseño curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 12-16.
- Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- Domínguez Chillón, G. (2000), *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*, Madrid, La muralla S.A.
- Henry, J. (1999), *Teaching Through Projects*, Londres, Kogan Page.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992), 1<sup>os</sup> capítulos de *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona, Graó (ICE).
- Kilpatrick, W.H. (1918), *The project method*, *Teacher's College Record*, 19, pp. 319- 335.
- Knoll, M. (1997) The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial TeacherEducation*, 34(3), 59-80.
- Lipman, M. (1997), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Martí, F. (1934), "Aplicaciones del método de proyectos", *Revista de Educación*, 147, 104- 111.
- Sainz, F. (1931), "El método de proyectos",

Cita del artículo:

**Autor (año).** Titulo. *RELADEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil. 1 (1)*, pp.127-154. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>

## Acerca de las autoras

---



### **Alba Amor**

Diplomada y Graduada como Maestra, especialidad en Educación Primaria, por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Actualmente cursando Máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario.



### **Ma. Teresa García Quintás**

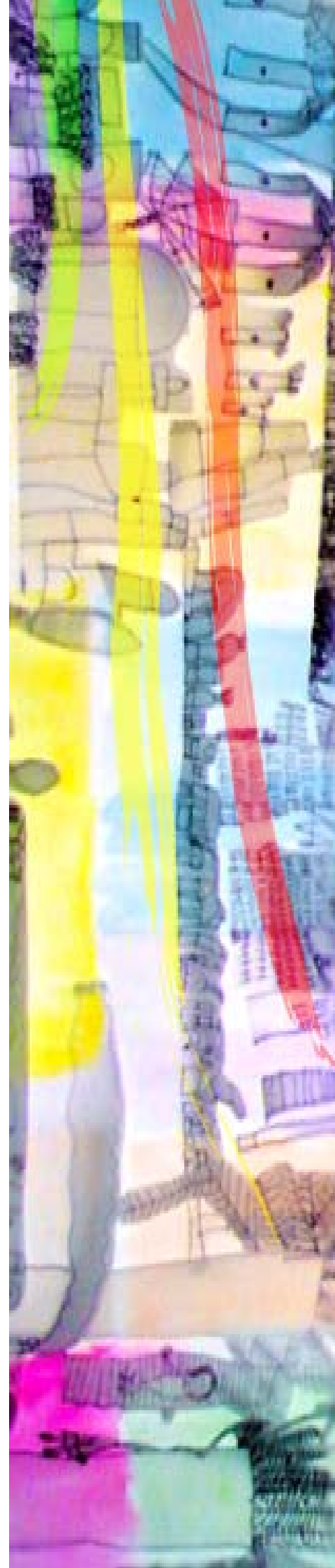
Profesora en el CEIP Pío XII en Santiago de Compostela. Diplomada en Magisterio en Educación Primaria.





**Vol.1 (1), Septiembre 2012**  
**ISSN: En trámite**

# **ENTREVISTA**



## Entrevista a Neide Varela “professora das professoras”

Dra. Naire Jane Capistrano e

Ms. Nayde Solange Fonseca,

Natal/Brasil.



Neide Varela, “Professora das Professoras”, título recebido carinhosamente por suas alunas, ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, no ano de 1966. Graduada em Pedagogia/UFRN, concluiu o mestrado e o doutorado, ambos, na Universidade de São

Paulo/USP, com temáticas em torno da infância e alfabetização. Neide é uma precursora e pioneira quando se trata de Educação Infantil no Rio Grande do Norte/UFRN, propondo e firmando parcerias entre a UFRN e as secretarias do Estado e municípios do RN, alargando fronteiras para a expansão e extensão da formação docente da Educação Básica. No início dos anos 60, Neide participou da Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, experiência de Educação Popular na gestão de

Djalma Maranhão como prefeito de Natal. Na UFRN, Neide instalou o Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento, hoje Centro de Educação, e foi a primeira coordenadora. Orientou mais de 80 dissertações de Mestrado e teses de doutorado em educação, em sua maioria, com foco na Educação Infantil. Ademais, a professora Neide Varela participou como membro da comissão de pesquisa do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa/ INEP*; membro de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES; coordenadora do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação/CRUTAC/UFRN. Nos últimos anos, geriu o Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica, o PROBÁSICA/UFRN, que formou, aproximadamente, sete mil professores e professoras no RN. Em 11 de maio de 2012, finalizou suas atividades acadêmicas, como presidente de uma banca de defesa de doutorado.

***Fale-nos da sua formação inicial e continuada.***

**Neide Varela:**Bom, eu fiz curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e, em seguida, fiz mestrado em Psicologia Escolar, com concentração em aprendizagem verbal, e doutorado na mesma área, na Universidade de São Paulo, entre os anos de 74 a 77.

***Conte-nos sobre sua vida universitária. Como foi o ingresso? Como se deu a escolha?***

**Neide Varela:**Eu escolhi o Curso de Pedagogia, porque me dava acesso a estudos de matemática, uma área que eu sempre me dediquei muito. Sempre gostei muito, mas, durante a permanência do curso, eu comecei a me envolver com a Psicologia, devendo muito a alguns professores que tive como: Professor Quinho Chaves e a Professora Elza Sena. Eu me envolvi com a Psicologia e daí eu comecei a aprofundar meus estudos e continuei esses estudos em nível de Pós-graduação, exatamente na área de Psicologia, só que na Psicologia Escolar. Sempre a Psicologia voltada pra Educação. Da minha vida universitária, tenho assim algumas

coisas que me marcaram muito. Como por exemplo, quando eu era universitária, participei ativamente de uma campanha de alfabetização e isso casou com a questão do estudo da Psicologia, com minha formação sobre a alfabetização de crianças e adolescentes. Então, eu participei da campanha, aqui em Natal, promovida pela Prefeitura durante a gestão do Prefeito Djalma Maranhão, Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler. Então, a gente teve muito acesso ao Secretário de Educação, Moacyr de Góes, que participava ativamente nos locais, onde funcionavam os cursos de alfabetização de adultos e de crianças. Nesse tempo eu ainda era estudante da Faculdade. Essa foi uma atividade que me marcou muito.

***E como foi o seu início como professora universitária?***

**Neide Varela:**Como professora universitária eu participei durante dois anos do que eles chamavam de período probatório. Você se candidatava, era selecionada e participava como professor, espécie de monitor. Só que você já era formada. Então era um período probatório, durante dois anos, e eu participei com o Professor Quinho Chaves. Daí, então, a Universidade abriu um concurso e, neste concurso, eu fui admitida em 1969.

***Como era a Universidade nesse período?***

**Neide Varela:**Olha, a Universidade funcionava de uma forma muito fragmentada porque, apesar de ser uma universidade, cada faculdade tinha prédios separados. O campus universitário estava em construção. Se eu não me engano, em 1984, na gestão do Reitor Genaro Fonseca, começaram a funcionar os primeiros cursos na Universidade, e foram mais os cursos da área humanística, como, Pedagogia. Não existia ainda o curso de Psicologia na época. Ela foi criada muito depois. Os cursos que funcionavam na antiga faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foram os primeiros a se

mudarem para o Campus. Eu era professora de Pedagogia e também de Serviço Social. Eu trabalhava com Psicologia da Personalidade, na Escola de Serviço Social.

***E em relação a recursos, a acesso e intercâmbio com outras universidades? Como era isso?***

***Neide Varela:***Na verdade, eu só comecei a manter intercâmbio, depois que eu fiz a minha Pós-graduação. Antes a gente mantinha relações de uma forma precária e fragmentada, à medida que as pessoas participavam de congressos. Então você fazia amizade e conseguia fazer coisas muito particulares. Depois que eu fiz minha Pós-graduação, é que eu me envolvi muito na Universidade de São Paulo com o pessoal do Departamento de Psicologia Escolar, principalmente com a minha orientadora, uma pessoa maravilhosa: Geraldina Porto Viter, e Geraldina deu muita força pra que a gente trouxesse cursos para a Universidade Federal, inclusive ela participou muito dos grupos de estudos para a formação do curso de pós-graduação em Educação. Ela participou de cursos e seminários. Ela deu muito assistência e esse intercâmbio era muito forte, entre a UFRN e a Universidade de São Paulo, também entre a Universidade Federal da Bahia, onde nós tínhamos colegas que faziam a Universidade em São Paulo, e a gente mantinha toda essa troca de experiências.

***Nesse início, quais os principais problemas enfrentados na Universidade que consegue apontar?***

***Neide Varela:***Biblioteca. A biblioteca era muito pobre. É tanto que, sempre que possível, a gente trazia material de outras Universidades. Durante o meu curso em São Paulo eu sempre trazia material que eu usava. Durante o período da minha pós-graduação, eu sempre trazia materiais e nós criamos, dentro do Departamento de Educação, um banco de livros, onde a gente colocava informalmente textos, doações de professores, e os alunos e outros professores tinham acesso àquele material. Era o pessoal contratado como assistente de serviços gerais (ASG) que tomava conta; não eram pessoas técnicas, pessoas especialistas na área, mas eram pessoas que, com a nossa orientação, faziam empréstimos e controlavam o retorno desse material para o banco de livros.

***Como eram os estudantes quando começou a trabalhar? Percebe diferença do estudante do início dos anos 70 para os dos anos 80, 90, de hoje?***

***Neide Varela:***Faz algum tempo que eu não estou em sala de aula. Ultimamente, meu contato com os alunos se dava mais pela relação orientando-orientador. Nesse sentido, eu não sinto diferença. No entanto, em algumas pessoas, em alguns professores hoje, notam-se diferenças marcantes relacionadas à falta de respeito, de violação de direitos. Mas, eu não tive a oportunidade de ver esse tipo de coisa.

***Quais as disciplinas ensinou?***

**Neide Varela:**Eu ensinei Psicologia Educacional 1, 2 e 3, que envolvia Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade e Psicologia da Aprendizagem que era meu *xodó*.

***Foi através do trabalho com Psicologia - Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem... – que considera ter, como professora atuando no curso de Pedagogia, contribuído na formação de professores de crianças?***

**Neide Varela:**É, sempre o enfoque era a Educação. Então, quando a gente trabalhava, era sempre na área escolar, o desenvolvimento dentro do âmbito escolar.

***O que sente mais satisfação na sua vida como professora universitária?***

**Neide Varela:**É exatamente a relação, a descoberta das pessoas, a interação que você faz com as pessoas. É, o humano, você descobrir a pessoa humana, como uma pessoa; você conviver. Eu acho que isso é muito importante, você se manter em harmonia com seus colegas, com seus alunos. Eu acho que isso é muito importante.

***A sala de aula faz falta?***

**Neide Varela:**Faz, faz falta. Mas, eu acho que eu estou em um estágio de vida, que outras coisas estão substituindo um pouco. Muito embora eu não deixe de manter contato com minhas antigas alunas, em situações sociais, festinhas, etc. Eu estou com outra perspectiva de vida, fazendo outras coisas na minha vida, que eu acho que eu mereço fazer.

***Atualmente as políticas universitárias vão incorporando a pesquisa como uma das prioridades, como um dos papéis fundamentais. Nesse tripé ensino-pesquisa-extensão, a pesquisa tem ocupado um lugar importante. Em sua opinião, qual o papel que ocupa a pesquisa, a investigação, na vida universitária?***

**Neide Varela:**Eu acho que é muito importante a pesquisa, porque eu acho que dá uma autonomia a quem busca o saber, leva você a descobrir relações. Mas eu acho que você não pode deixar de lado, desprezar aquilo que já foi descoberto antes. A pesquisa anterior vai fundamentar; vai proporcionar um encadeamento às novas descobertas. Eu nunca vi em nenhum momento da minha história profissional uma diferenciação ou uma ruptura entre o que foi pesquisado e o que você pode adquirir através do ensino e da pesquisa que você pode fazer, das novas descobertas que você pode fazer. Eu acho que é uma via de mão dupla.

***Como é que você percebe essa transformação, essa evolução da pesquisa na Universidade?***

**Neide Varela:**Era muito difícil você fazer pesquisa na Universidade, logo que eu iniciei. Era difícil financiamento pelas agências CNPq<sup>1</sup>, CAPES etc. Existia um certo preconceito

---

<sup>1</sup>CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão ligado ao Ministério da Ciência e



de alguns grupos que participaram dessas instituições em relação às universidades do nordeste brasileiro. Então, você tinha que lidar com muita força, conseguir pessoas que lhe indicassem e dissessem que seu trabalho era sério, para conseguir financiamentos. Bolsa de iniciação científica? Você tentava... Eu cheguei a conseguir algumas, mas a gente tinha um caminho muito longo para percorrer até conseguir. Hoje eu vejo que as pessoas têm muito mais facilidade e que existe uma noção assim, de igualdade entre as universidades do Brasil, independente da região a que elas pertencem. Esse preconceito eu senti quando fui fazer meu curso em São Paulo. Senti de algumas pessoas, alguns professores, alguns grupos de alunos; senti preconceito em relação ao pessoal do Nordeste. É tanto que havia assim uma junção muito grande de pessoas do Nordeste: Bahia, Pernambuco etc., porque a gente tinha que se fortalecer. Hoje eu vejo isso muito mais dissipado, e eu acho que isso favorece o crescimento das universidades de uma maneira geral.

***A que você atribui essa mudança em relação às universidades do Nordeste?***

**Neide Varela:** Eu acho que a força que as Universidades começaram a ter e a demonstração de que, apesar de serem do Nordeste, os professores e alunos têm condições de produzir. E produzem coisas sérias e fazem trabalhos sérios.

***Conte-nos um pouco da criação do Programa de Pós-graduação.***

**Neide Varela:** Existia uma competição na época. Quando eu cheguei logo de São Paulo, em discussões com colegas do Departamento de Educação, a gente pensou em criar uma base de pesquisa que fosse forte e a partir daí a gente começou a pensar na organização de um curso de pós-graduação. Nesse ínterim, o reitor da época, Domingos Gomes, trouxe um grupo de um mestrado de Tecnologia Educacional de São José dos campos que havia terminado, o curso tinha se extinguido. Ele trouxe para Natal e com esse grupo eles queriam montar um Mestrado em Tecnologia Educacional, o que não interessava ao grande grupo, do Departamento, inclusive a mim que fazia parte desse grupo, e ficou o impasse desse grupo de tecnologia educacional e o grupo do Departamento. Então, o reitor queria a criação de curso de pós-graduação, porque Paraíba e Pernambuco já estavam criando e ele queria no Rio Grande do Norte. Nós inicialmente queríamos criar a base de pesquisa. Então, ele colocou um desafio: ou vocês assumem criar o curso de pós-graduação ou nós vamos pedir ao grupo que veio de fora a criação de um projeto de implementação do curso de pós-graduação. Então, a gente fez uma reunião e resolveu que iria assumir e deram-me a coordenação do grupo. Então havia uma parte do grupo que era formada pelo pessoal da UFRN - Maria Isaura, Paulo de Tasso e outras pessoas – e pelo pessoal que veio de São José dos Campos, inclusive nos tornamos muito amigos, posso citar o nome de Arnon, um grande amigo, uma pessoa maravilhosa; Zé Castro... Era um grupo grande. Então era preciso conduzir com muita diplomacia, para que não houvesse uma ruptura e apresentasse um projeto de criação no prazo marcado. Nós conseguimos!

***E aí era um Programa de Pós Graduação em Educação?***

**Neide Varela:** Não, era um Curso de Mestrado em Educação. Como eles queriam que o Mestrado fosse em Tecnologia Educacional e a gente já estava iniciando uma base de Pesquisa em Educação Pré-escolar, então nós fizemos o Projeto com duas áreas de concentração, uma área de concentração em Tecnologia Educacional, que privilegiava exatamente esse grupo e uma área em Educação Pré-escolar que era a área que estava iniciando uma base de pesquisa. Então, por isso, o Mestrado em Educação tinha duas áreas de concentração: Tecnologia Educacional e Educação Pré-escolar.

**Neide Varela:** Havia seleção com provas escritas e provas orais. A gente tinha poucos doutores. Inicialmente a gente teve muitas dificuldades com a CAPES. Foram contratados professores visitantes de outras universidades para auxiliar nessa questão da orientação até que o grupo foi se formando e, ultimamente, o grupo é formado exclusivamente por doutores.

***E a aceitação foi boa? Como foi a procura?***

**Neide Varela:** Muito grande! Muito grande! Nós tivemos um ano que eu não me lembro se foi o segundo ou terceiro ano de seleção que eram 101 candidatos e 13 vagas, quer dizer é um número grande em relação ao número de vagas. As vagas eram abertas de acordo com as condições de orientação.

***Falar em Programa de Pós-graduação é também falar de pesquisa. Quais os aspectos positivos e negativos da Pesquisa Universitária atualmente, o que você consegue ver?***

**Neide Varela:** Ah, hoje eu acho que o Programa de Pós-graduação em Educação e o Centro de Educação, como um todo, é um Programa de pesquisa invejável. Eu gostaria muito de estar começando hoje nesse Programa. Porque é um Programa que tem possibilidade de financiamento, tem bolsista, tem estrutura, infraestrutura e todas as condições de trabalho, quer dizer, você pode pesquisar tranquilamente, dentro das condições da Universidade. Você tem tempo, porque no início não existia essa previsão de tempo para pesquisa. Aos poucos a gente foi conseguindo colocar o tempo de pesquisa dentro do nosso tempo total, de dedicação à universidade. Hoje o pessoal tem outras condições.

***Ainda há quem pense que a tarefa de ensinar compete com a tarefa de investigar, de pesquisar. Como foi, no seu percurso, a organização do tempo para o ensino e a pesquisa?***

**Neide Varela:** Eu acho que é preciso compreender o que é pesquisa e que não é um momento estanque, mas é, como já disse, uma continuidade, quer dizer, o que você já descobriu até aqui vai te levar a possibilidade de novas descobertas. Então, eu acho que o ensino e a pesquisa estão de mãos dadas. Quando você observa e aprende o que foi descoberto antes, você busca novos projetos, novas criações, novas descobertas.

***Como você vê a situação da formação de professores no Brasil hoje? Quais os aspectos relevantes para melhorar a qualidade da formação dos professores?***

**Neide Varela:** Nesses últimos anos como coordenadora geral do programa de qualificação profissional da Educação Básica, pude acompanhar o trabalho de professores formando professores de escolas públicas, das prefeituras, através de um convênio com a Universidade. Eu acho que precisa muito envolvimento daquelas pessoas que estão escolhendo ser professor, que realmente querem ser professor. Eu acho que preciso a intensificação da relação teoria e prática. Porque, na verdade, é importante, você não pode fazer uma cirurgia se você nunca cortou alguém. Como você pode ensinar se nunca entrou em uma sala de aula. Então eu acho que essa relação teoria e prática é uma coisa muito importante para formação de professor. É preciso que o professor formador realmente saiba fazer essa ligação entre a pesquisa, o ensino e toda a vinculação que ele tem com o aluno, com os familiares, com a própria escola, com a comunidade escolar.

***Quando considera ter alcançado maturidade como professora universitária?***

**Neide Varela:** É muito difícil... (emocionada) Nem sei. Eu acho que você sempre está crescendo. É um processo onde o dia a dia lhe traz descobertas. De repente você tem que retomar; é um processo que leva a vida toda.

***Nesse processo de construção de ser professor, umas coisas vão ganhando espaços e outras vão perdendo, que coisas considera que ganharam espaço com o tempo e que coisas perderam?***

**Neide Varela:** Eu acho que ser professor é uma profissão muito bonita, porque é uma forma de você levar as pessoas a fazerem descobertas, a outras descobertas. É um processo, digamos assim, muito fino, em que você se sente participante ativo nesse processo... A interação com seu aluno, o momento que você vê que seu aluno descobriu alguma coisa importante. Isso eu acho muito gratificante. Eu acho que ser Professor é uma profissão muito gratificante.

***O que considera mais importante na tarefa de ser professor hoje? Que recado daria para quem é professor universitário?***

**Neide Varela:** Eu destaco o princípio da empatia. Ele deve se colocar no lugar do outro, daquele que quer descobrir, daquele que está com dificuldade de descobrir; pensar no porquê dessa dificuldade. Eu acho que é um desafio muito, sabe, marcante na vida do professor. Você sair de você e você se colocar no lugar do outro.

## Acerca das entrevistadoras

---



### **Naire Jane Capistrano**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil (2010), com estágio na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra/Portugal. Atualmente é professora titular do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: formação docente, prática pedagógica em educação infantil, educação física, arte, ludicidade e brincadeira.



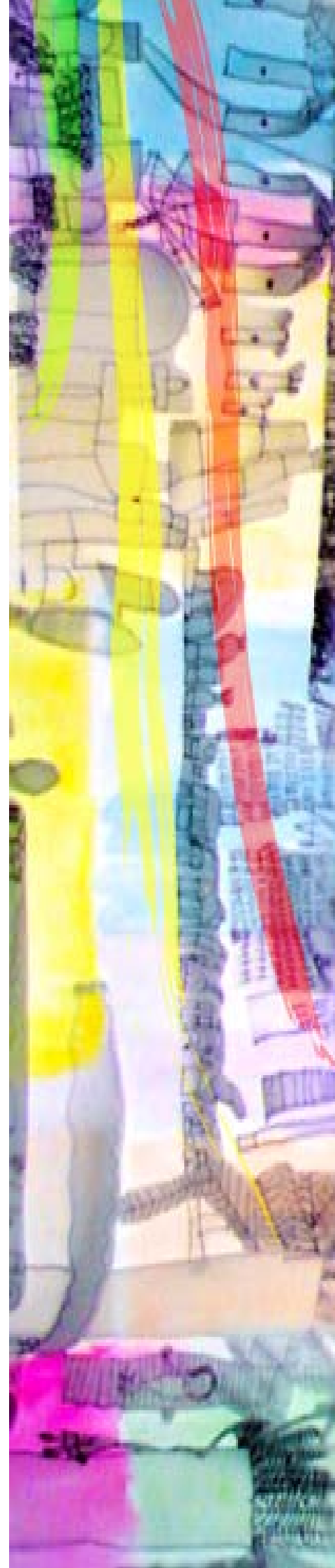
### **Nayde Solange Garcia Fonseca**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN(2006). Doutoranda na Universidade do Minho/Portugal, no Instituto de Educação - Desenvolvimento Curricular (2010 -2013). Atualmente é professora titular no Núcleo de Educação da Infância/UFRN. Atua principalmente nos seguintes temas: educação infantil, ensino e aprendizagem, arte, educação física, teatro, jogo, lúdico e memorial descritivo.



**Vol.1 (1), Septiembre 2012**  
**ISSN: En trámite**

# **RECENSIONES**





## ***Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche***



**Autore:** Massimo Baldacci

**Editore:** Carocci

**Città:** Roma (Italia)

**Collana:** Università

**Data di Pubblicazione:** 2010

**N° Edizione:** 4° ristampa.

**ISBN:** 8843039458

**ISBN-13:** 9788843039456

**Pagine:** 197

Già dal suo titolo, *Ripensare il curricolo*, il volume di Massimo Baldacci esprime in maniera felice ed efficace l'intento di rivedere criticamente un costrutto, quello del curricolo, appunto, rivelatosi fecondo per pensare e progettare la formazione scolastica, sostenendo e veicolando la ricerca di dare razionalità a quanto fatto nella scuola.

A fronte della tendenza diffusa a considerare il ripensamento curricolare in termini di cambiamento programmatico, in particolare dei contenuti proposti, Baldacci opera la scelta di esplorare la possibilità di ridefinirne la cornice paradigmatica, concernente il modo stesso di vedere la formazione e, dunque, il curricolo. Questa opzione viene considerata prioritaria e necessaria rispetto a quello che dovrà essere il secondo passo, ovvero il cambiamento termini concreti. L'intenzione è, quindi, quella di definire una prospettiva paradigmatica entro cui concepire l'orientamento programmatico, secondo una visione olistica e sistemica, capace di superare il rischio

di empirismo e frammentazione, cui spesso l'agire e il progettare in situazioni educative, faticano a sfuggire.

Non si tratta solo di affermare che la teoria viene prima della pratica, o con le parole di Dewey, che *la teoria è la più pratica di tutte le cose*, ma anche di guardare al curriculum dal punto di vista della sua pedagogia, con sguardo generale, maturo e, insieme, costituzionalmente orientato al cambiamento e alla crescita, coniugando la dimensione teorica e quella operativa, attraverso il principio educativo, ovvero l'interrogarsi sul valore formativo complessivo del curriculum, ponendosi a monte, ancor prima che a valle, la questione degli effetti finali.

Tale approccio viene sviluppato, con volontà di respiro antidogmatico, entro le coordinate teoriche del problematicismo pedagogico di Bertin e Frabboni, in costante interazione con quelle del pragmatismo di Dewey e della pedagogia di matrice analitica (Peters, Scheffler e Kneller, in particolare). In questa cornice l'analisi della problematica scaturisce dal ricorso sistematico al metodo problematicista di dialettizzazione delle antinomie educative con l'idea di Bateson dei livelli logici dell'apprendimento. In particolare le categorie di educazione e istruzione rivisitate profondamente, vengono coniugate come effetti nel breve e nel lungo termine del curriculum. L'idea chiave è riassumibile nella dinamica esistente tra *protoapprendimento*, inteso come acquisizione di conoscenze e abilità legate alle discipline e collocabili ad un primo livello del curriculum, e *deuteroapprendimento*, come educazione, che si concretizza nello sviluppo di abitudini mentali, emotive, morali più astratte, riconducibili ad un secondo livello. In tal senso il volume sviluppa in maniera originale e feconda il contributo di Dewey in ordine *alsottostante processo* di formazione di abiti, attitudini e interessi permanenti e quello di Bateson, relativo allo scaturire del *deuteroapprendimento collateralmente* dal processo d'apprendimento.

Ne emerge una visione curricolare integrata e unitaria tra dimensione implicita, nascosta ed esplicita, diretta e manifesta, tra effetti formativi a breve e a lungo termine, tra singole discipline e sistema complessivo dei saperi. In questa visione s'inquadra e si comprende il compito precipuo della scuola rispetto ad istanze e direzioni educative, che possono e debbono essere colte attraverso l'istruzione e i modi con cui essa si da concretamente. Si supera, quindi, la logica frammentaria e additiva, che, di fatto, fa coincidere il curriculum con l'aggiunta di discipline, progetti, itinerari, di volta in volta resi necessari o possibili dalle contingenze. Il curriculum viene ripensato nel senso della considerazione piena della valenza formativa dei saperi, degli aspetti tipicamente educazionali (etico-sociali e affettivo-relazionali), da trattare attraverso la formazione a quelli cognitivi, delle opzioni di strategie didattiche congrue con il modello educativo, delle forme dell'organizzazione capaci di creare le condizioni per i migliori effetti formativi.

Ma, e in questo sta un ulteriore elemento di interesse di questa opera, il ripensamento esige una visione della modernità, meglio, un impegno di decifrazione delle caratteristiche sociali della nostra epoca, alla luce delle quali ipotizzare i cambiamenti programmatici da apportare al percorso formativo scolastico.



*Globalizzazione, società della conoscenza e modernità avanzata* sono caratteristiche entro cui avviene il ripensamento del curriculum. Di fronte a una società che cambia il curriculum, che è funzione del contesto sociale, nel senso che da esso trae il suo significato formativo, si ri-adegua al mutare di quello, e assume come proprium *l'educazione al cambiamento* (Bertin) in senso paradigmatico, oltre che in senso programmatico. Il livello 3 dell'apprendimento di Bateson, che libera da rigidità e pervicacia gli apprendimenti di livello 2, verso una mente più flessibile e multiforme, capace di saltare intuitivamente al contesto dei contesti, diviene il vero orizzonte del curriculum ripensato. L'intelligenza acquista centralità, come fattore in grado di assicurare il nesso tra cambiamento e democrazia, ovvero, dell'educazione al cambiamento in direzione democratica.

Perché ciò sia realmente possibile e non pura retorica occorre farsi carico del problema della cultura pedagogica degli insegnanti. Il volume si chiude, emblematicamente, affrontando la questione della trasformazione del curriculum, attraverso il cambiamento della pedagogia popolare o di senso comune degli insegnanti.

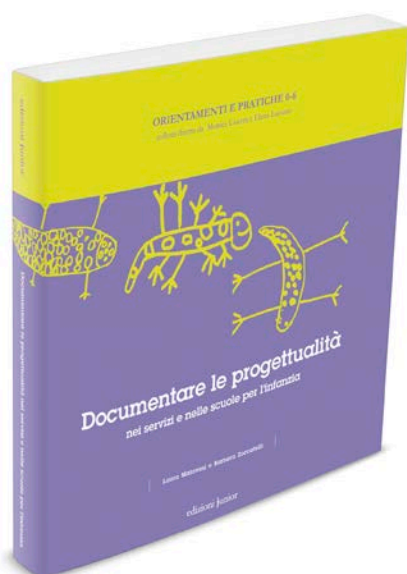
La geometria complessiva così tracciata affranca il curriculum da possibili rischi di tecnicismo per addetti ai lavori e, cogliendone la fecondità concettuale, lo emancipa a livello di parola che ha valore per l'uomo, cittadino del terzo millennio, della cui formazione la scuola, non da sola, possa farsi carico.

In questo senso il curriculum ripensato viene offerto come potente strumento a quel *mondo che fugge, che ha preso la mano* (Giddens), affinché possa compiere positivamente il proprio progetto di modernità attraverso la scuola e l'educazione.

Maria Chiara Michelini  
Università degli Studi di Urbino (PU – Italia)  
Mail: mariachiara.michelini@uniurb.it



## ***Documentare le progettualità. Nei servizi e nelle scuole per l'infanzia***



**Autore:** Laura Malvasi e Barbara Zoccatelli

**Editore:** Edizioni Junior

**Città:**Bergamo (Italia)

**Data di Pubblicazione:** 2012

**ISBN:**978-88-8434-681-0

**Pagine:** 160

Documentare significa mettere in atto un'operazione professionale di rilettura della propria esperienza così come di condivisione: in primo luogo, essa consente al gruppo educativo di contribuire a scrivere la propria storia, in un'ottica che non è solo ricostruttiva e narrativa, ma che può risignificare azioni e percorsi e divenire in questo modo una possibilità di riflessione e di riprogettazione ma essa è anche un'interessante forma di comunicazione, che può essere giocata a vari livelli, tra cui quello con le famiglie, ma anche quello con chi – più da esterno – entra per visitare e conoscere i nostri servizi.

Il processo di documentazione consente di tradurre l'azione in pensiero e al pensiero dà forma visibile, e quindi interpretabile e comunicabile; in questo senso documentare significa anche raccontare e raccontarsi, presentarsi agli altri, proporre un punto di vista diverso, cercare il confronto, porsi delle domande a partire dalla riflessione sull'esperienza fatta.

A monte di ogni lavoro documentativo si pongono alcune domande che ne guidano la progettazione, interrogando innanzitutto gli obiettivi che ci muovono, cioè

le motivazioni per cui decidiamo di mettere in atto un dato percorso di documentazione, nonché i destinatari della nostra comunicazione; da ciò discenderanno i contenuti e le modalità, oltre che gli aspetti formali quali il tipo di linguaggio e di supporto (1).

In apertura del volume le autrici sollecitano il lettore a porsi proprio l'interrogativo: Quali sono le "buone" domande? Per poi articolare l'analisi rispetto ai destinatari: le domande verso i bambini, le famiglie e gli altri servizi. "Imparare a porsi domande è un processo difficile e complesso per tutti noi, abituati più a semplificare che a problematizzare le situazioni; richiede un continuo allenamento e la continua rivisitazione dei saperi del gruppo di appartenenza... Necessita di un gruppo che cerchi una propria sintonia e un proprio tempo, che non corra alla risposta e che sia interessato ad allargare gli ambiti di indagine senza chiudersi in confini e cornici concettuali maggiormente rassicuranti".

Dopo la scelta di che cosa documentare, la fase successiva del lavoro documentativo riguarderà la raccolta del materiale grezzo, che può consistere ad esempio in osservazioni, fotografie o trascrizione di conversazioni. A questo segue l'individuazione dei codici comunicativi più pertinenti rispetto ai nostri interlocutori, prevedendo, ad esempio, linguaggi più o meno tecnici a seconda che ci si rivolga ad operatori del settore piuttosto che all'utenza e la rielaborazione del materiale così raccolto e organizzato nella forma e nel supporto che sembra più utile e pertinente, ad esempio cartaceo, video o a parete.

La documentazione è un'opera di selezione rispetto ai numerosi obiettivi, significati e contenuti che come servizi si promuovono, oltre che relativamente ai molti materiali raccolti o raccogliabili in merito a esperienze e percorsi. Attraverso la pratica documentativa non solo si valorizzano e si pongono in evidenza situazioni e frammenti di esperienze vissute con i bambini; ma al tempo stesso, si mette in luce la relazione educativa dando un valore speciale al ruolo dell'adulto che sceglie non solo cosa raccontare ma a chi, a cosa dare voce e visibilità e su cosa investire.

La rilettura delle esperienze piuttosto che dei contenuti che si vogliono mettere in evidenza e comunicare possono essere di tipo diverso: in particolare, accanto a quelle di carattere più cronologico, che mirano a dare una ricostruzione delle varie fasi o comunque di alcuni passaggi in un'ottica più di tipo narrativo, ve ne possono essere altre a carattere maggiormente tematico, orientate a mettere fuoco alcuni aspetti particolari. Questa seconda modalità, in modo specifico, richiede un ulteriore lavoro di rielaborazione, che metta in relazione le esperienze con una riflessione tematica più ampia. Comunque è importante, che accanto agli elementi descrittivi ve ne siano altri tesi a evidenziare scelte e relative motivazioni caratterizzanti progetti e percorsi: è in questo aspetto, infatti, che risiedono le maggiori potenzialità del documentare in quanto strumento di lavoro e di riflessione.

Il volume ci guida in questo percorso di organizzazione di un progetto di documentazione individuando i passaggi di metodo: *Cosa? Per chi? Con che cosa? Come? Quando? Dove?* per dare forma al progetto. Vengono inoltre presi in esame alcuni aspetti formali e “tecnici” relativi alla progettazione e all’effettiva realizzazione di una documentazione, in particolare per quanto riguarda la scrittura dei testi e la cura delle sezioni grafiche intendendo così immagini e fotografie.

In “Documentare le progettualità” vengono presentati diversi strumenti e materiali documentativi sia di primo livello, utilizzati dagli educatori dei servizi, sia di secondo livello, rivolti ad altri interlocutori come, ad esempio, il diario di sezione e il diario personale del bambino, che vengono condivisi con le famiglie sia in corso d’anno che alla fine del percorso educativo. Il Diario nasce da un lavoro di selezione, revisione, integrazione della documentazione di primo livello prodotta e raccolta da un gruppo di educatori, pensando proprio alla finalità specifica di questo strumento di comunicazione con la famiglia. La documentazione a parete e i filmati che rappresentano anch’essi una documentazione di secondo livello costruita pensando alla diffusione verso l’esterno dell’idea di bambino e di servizio educativo che sta alla base di un sistema.

Le conclusioni sono rivolte alle prospettive che l’impegno del documentare apre alla professionalità docente: vivere un percorso e vederlo riprodotto (vedersi riprodotti) nella documentazione (quindi nel pensiero) di un altro, crea quell’importante spaesamento che apre allo stupore, al dubbio e alla voglia di capire e di capirsi di più (2). In questo senso, allora la documentazione, oltre che strumento di riflessione ed elaborazione del lavoro compiuto, diviene anche parte di un progetto che si rinnova e trova in sé ulteriori piste di lavoro.

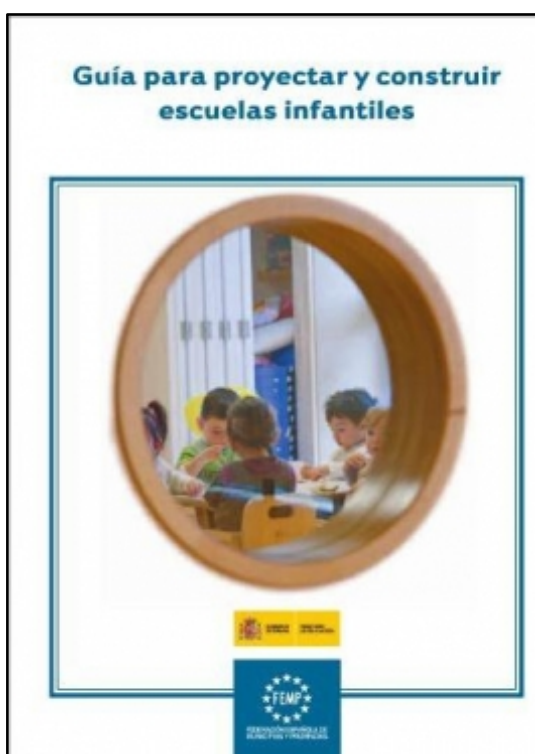
(1) Per approfondire: Guerra M., (2008), *Progettare esperienze e relazioni. Azioni, contesti, sperimentazioni e formazione nei servizi educativi per l’infanzia e le famiglie*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, Italia

(2) Rinaldi. C., *I pensieri che sostengono l’azione educativa*, Centro Documentazione e Ricerche Educative, Reggio Emilia, taccuino n. 1, marzo 1994, p. 26

Monica Guerra, Università Milano Bicocca



## ***Guía para proyectar y construir escuelas infantiles***



**Autores:** Vicenç Arnaiz Sancho, Iciar de Basterrechea Meunier, Sergi Salvador Carreño.

**Depósito Legal:**M-48186-2011

**Editorial:**Ministerio de Educación y Federación Española de Municipios y provincias.

**NiPO:** 820-11-486-3

**Año de edición:**2011

**Nº Edición:** 1ª

**Nº páginas:** 226

**Idioma:**Español

### **Accesible on line:**

URL:<http://www.femp.es/files/566-1151-archivo/Gu%C3%ADa%20para%20proyectar%20y%20construir%20escuelas%20infantiles.pdf>

Estamos ante un libro único, el primero que recoge toda la información necesaria para poder proyectar y construir una escuela infantil de 0-3 años.

Se inicia con reflexiones o constataciones tomadas de la experiencia y la investigación educativa sobre la primera infancia, en las que se destaca que pocos años son tan decisivos y pocas relaciones tan influyentes como las que se producen en este período, y pocas cosas influyen tanto en las experiencias como el lugar en el que ocurren. Insisten los autores en la centralidad de la arquitectura en la educación ya que plantearse los requisitos y condiciones de una escuela infantil exige abrir prácticamente las mismas cuestiones que la redacción del proyecto educativo. El arquitecto se propone el reto de proyectar un contenedor que facilite la tarea educadora de los adultos y los descubrimientos vitales de los pequeños.

Este diálogo entre la arquitectura y la pedagogía comienza en la primera parte del libro, abordando las relaciones entre el espacio y las necesidades vitales del niño, de jugar y de vivir en grupo. Resultan de particular interés los conceptos clave en la concepción de los espacios y ambientes y la afirmación de las escuelas infantiles como servicios territoriales para la socialización de la crianza, más allá de su concepción para la socialización de los pequeños.

A lo largo del libro se abordan todos los temas que van desde la ubicación de la escuela y la programación de necesidades a las instalaciones, mobiliario y equipamiento, pasando por la organización de los espacios y recomendación de materiales y sistemas constructivos.

La obra se completa con la explicación de 13 buenas prácticas de diseño y construcción de otras tantas escuelas infantiles que ejemplifican en buena medida lo que se afirma en el libro.

Los que en adelante afronten el reto de diseñar edificios para la educación de la primera infancia encontrarán muy útiles estas orientaciones surgidas de una experiencia múltiple representada por sus autores, que supone la integración de muchos proyectos arquitectónicos así como de muchos años de empeño en la búsqueda de la calidad de las experiencias del día a día en las escuelas infantiles.

Lois Ferradás