



Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 3, N°1, Abril 2014

Políticas de Infancia

1
2014





RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 3 N°1

Abril 2014

RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 3 N°1

Abril 2014

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

www.iladei.net



Edición on-line:

<http://www.reladei.net>

Diseño y maquetación: A_túa

<http://www.atua.es>

Fecha de edición: Abril 2014

ISSN: 2255-0666

EQUIPO EDITORIAL

Comité de Redacción

Dirección:

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor catedrático de la Univ. de Santiago de Compostela, España (miguel.zabalza@usc.es)

Secretaría de Dirección:

María Lina Iglesias Forneiro. Profesora titular de la Univ. de Santiago de Compostela, España (lina.iglesias@usc.es)

Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ. de Vigo, España (ainohazc@gmail.com)

Lucía Casal de la Fuente. Investigadora en la Univ. de Santiago de Compostela, España (lucia.casal@usc.es)

Secretaría Técnica:

Pablo César Muñoz Carril. Profesor de la Univ. de Santiago de Compostela, España (pablocesar.muñoz@usc.es)

Enmaquetación y diseño gráfico:

Ada Adriana García Rodríguez (adaadriana@atua.es)

Comité Editorial ILADEI

Lois Ferradás Blanco, España (lois.ferradas@usc.es)

Julia Oliveira Formosinho, Portugal (jffformosinho@gmail.com)

Battista Quinto Borghi, Italia (gborghi@gmail.com)

Inés de Côrte Vitoria, Brasil (mvitoria@puhrs.br)

Noemí Burgos, Argentina (noemiburgos2@gmail.com)

Rosa María Cruz Guzmán, México (rmcruz82@hotmail.com)

Responsables traducción italiano:

Battista Quinto Borghi, Italia (gborghi@gmail.com)

Ferruccio Cremaschi, Italia (ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu)

Ainoha Zabalza Cerdeiriña, España (ainohazc@gmail.com)

Responsables traducción portugués:

Inés de Côrte Vitoria, Brasil (mvitoria@puhrs.br)

Naire Capistrano (nairecapistrano@hotmail.com)

Responsables traducción inglés:

Lucía Casal de la Fuente, España (lucia.casal@usc.es)

Mª del Mar Viña Rouco, España (mariadelmar.vina@usc.es)

Paula López Rúa, España (paula.lopez@usc.es)

Comité de Apoyo Internacional

Ferruccio Cremaschi, Italia (ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu)

Joao Formosinho, Portugal (joaomanuelformosinho@gmail.com)

Naire Capistrano, Brasil (nairecapistrano@hotmail.com)

Maristela Angotti, Brasil (maristela_angotti@hotmail.com)

Verónica Chaverini, Chile (vechaverini@gmail.com)

Myriam Oyaneder, Chile (myriam.oyaneder@gmail.com)

Dalid Cervantes, México (adasa77@hotmail.com)

Ángeles Abelleira, España (angelesabelleira@edu.xunta.es)

Gaby Fujimoto. EEUU (gfujimoto@oas.org)

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, Nélide, 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 Baleares, 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

Editorial

Políticas de infancia: de los principios a las prácticas.

Early childhood policies: from the principles to the practices.

Miguel Ángel Zabalza Beraza 13

Monográfico

Políticas de Infancia ~ Early childhood policies

Coordinadores: João Formosinho y Miguel Ángel Zabalza Beraza

Presentación

A dimensão social, pedagógica e lúdica nas políticas de infância.

La dimensión social, pedagógica y lúdica en las políticas de infancia.

The social, pedagogical and ludic dimensions in early childhood policies.

João Formosinho 19

Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas.

Promoviendo la equidad en el contexto de la educación infantil: el papel de los equipos educativos colaborativos.

Promoting the equity in the context of the childish education: the paper of the educational and collaborative teams.

João Formosinho & Irene Figueiredo 25

Pedagogías y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.

Pedagogical and political thought and practice of Loris Malaguzzi.

Alfredo Hoyuelos Planillo 43

La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica.

The construction of national curriculums in childhood education as a part of the politics of quality in Latin America.

María Victoria Peralta Espinosa 63

Uma nova pedagogia da infância em construção no Brasil.

Una nueva pedagogía de infancia en construcción en Brasil.

A new childhood pedagogy under construction in Brazil.

Euclides Redin 73

Políticas públicas referidas a la primera infancia: una mirada desde la pedagogía.

Public policies in early childhood: a pedagogical look.

Ofelia Reveco Vergara 83

Miscelánea

Contribuições de Monteiro Lobato à literatura infantojuvenil: sugestão de um projeto de leitura.

Contribuciones de Monteiro Lobato a la literatura infantojuvenil: propuesta de un proyecto de lectura.

Monteiro Lobato's contributions to infant juvenile literature: a reading project proposal.

Geraldo Eustáquio Moreira y Flávio Rodrigo de Oliveira 97

El derecho del niño al juego, a las artes y a las actividades creativas.

The child's right to play, to participate in the arts and in recreational activities.

Gaby Fujimoto 113

Il gioco come prevenzione nei disturbi comportamentali.

El juego como prevención en los disturbios comportamentales.

Play: a way to prevent and soften children's behavior disorder.

Manuela Valentini y Raffaella Del Bene 125

Per una pedagogia genitoriale della consapevolezza: il dialogo tonico-corporeo attraverso attività senso-motorie, tattili e cinestesiche.

Hacia una pedagogía parental consciente: el diálogo tónico-corpóreo a través de actividades senso-motorias, táctiles y cinestésicas.

Towards an aware parental pedagogy: the tonic-body dialogue through sensory-motor, tactile and kinesthetic activities.

Ario Federici 141

PraDISI: una scala di valutazione per la qualità della didattica delle scuole dell'infanzia italiane.

PraDISI: una escala de valoración para la calidad de la didáctica de las escuelas de infancia italianas.

PraDISI: a rating scale to evaluate the quality of teaching in Italian infant schools.

Rossella D'Ugo 157

Experiencias

O Pelouro. Pedagogía con emoción.

Miguel Ángel Zabalza Beraza 171

El Proyecto Pedagógico de "Argento Vivo": 10 formas de proyectar la teoría en la práctica.

Lucía Casal de la Fuente 183

En la Red (Por... Ángeles Abelleira Bardanca)

Soñando cuentos 207

Biblioabrazo 209

Bibliopoemes. Poesia infantil i juvenil 210

Pinzellades al Món. Revista d'illustració als llibres infantils i juvenils 211

Recensiones

Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo. (M ^a Chiara Michelini) Giovanna Marani	215
Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales) Silvia Sierra Martínez	219
Dificultades de comportamiento en edades muy tempranas. (Angela Glenn, Jacquie Cousins & Alicia Helps) Yesshenia Vilas Merelas	221
10 Ideas Clave. La educación infantil. (M ^a Carmen Díez Navarro) Ángeles Abelleira Bardanca	223
Estimulación del cerebro infantil. Desde el nacimiento hasta los 3 años. (Celso Antunes) Lucía Casal de la Fuente	227
Las prácticas actuales en la Educación Inicial. Sentidos y sinsentido. Posibles líneas de acción. La autoridad, las sanciones y los límites. El trabajo sobre lo grupal. La especificación del trabajo en las salas. (Laura Pitluk) María Soledad López Sanjurjo	231

Editorial. Políticas de infancia: de los principios a las prácticas

Hablar de políticas de infancia es hablar de los derechos de los niños y sus familias, así como de los dispositivos que cada país va poniendo en marcha para atenderlos. Después de muchos años en los que la necesidad de mano de obra bien formada situaba las prioridades educativas en la formación profesional y/o la enseñanza secundaria, ha llegado la hora de reconocer que el desarrollo social y la equidad exigen anticipar el esfuerzo y marcarse agendas políticas que ponga su foco en la infancia. Tres aspectos convendría destacar con respecto a las políticas de infancia. En primer lugar, que al hablar de “políticas de infancia” nos estamos refiriendo a la educación de todos los niños y niñas con el objetivo de mejorar la tasa de cobertura y equidad. En segundo lugar, que debe tratarse de una educación infantil de calidad. En tercer lugar, que la educación infantil y el cuidado de la infancia va más allá de la educación escolarizada y afecta a todo un espectro de dispositivos cuyos destinatarios son tanto los niños como sus familias.

Cobertura y equidad

La Unión Europea se había propuesto como meta para el 2010 que el 33% de todos los niños menores de 3 años tuviera oportunidades de contar con algún tipo de dispositivo educativo y/o asistencial (*childcare*) y que el 90% de los mayores de 3 años tuviera acceso a alguna forma de escolarización formal. Ya pasamos, con mucho, la fecha prevista y el panorama es bastante positivo. Sin ir más lejos, las cifras de cobertura en España han ido manteniéndose en tasas elevadas:

TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN EN ESPAÑA*				UE 27**	OCDE**
Edades	2009-10	2010-11	2011-12	2013	
Menos de 1 año	7,6	8,6	9,7	28,2	30,1
1 año	27,6	29,0	31,8		
2 años	44,8	48,1	49,8		
3 años	99,1	96,6	95,2	68,8	59,7
4 años	99,0	100,0	97,0	85,6	80,0
5 años	99,1	99,8	97,7	91,1	91,8

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadísticas e Indicadores (2014); OECD Family database www.oecd.org/els/social/family/database (Last updated 29/07/2013).

Tabla n.1: Tasas netas de escolarización en España

A la vista de los datos podríamos decir que, en principio y al menos en los países occidentales, vamos por el buen camino. La situación no es tan positiva en países con menos tradición o con menos recursos dedicados a los más pequeños. Motivo por el cual el afianzar la extensión de la cobertura nunca puede dejar de ser una de las prioridades básicas de las políticas de infancia.

Ampliar el porcentaje de niños y niñas a los que llegan los servicios educativos y asistenciales resulta clave no solo porque con ello se atienden sus derechos individuales (y todos, no solo algunos de los niños de un país, son sujetos de derechos) sino, además, porque es la única forma de afrontar con posibilidades de éxito el principio de la “equidad” e “igualdad de oportunidades”. El último siglo ha servido para despertar del sueño de algunas utopías educativas. La educación no lleva por sí sola al desarrollo social, no sirve para garantizarnos la calidad de vida y, ni siquiera, puede garantizarnos el empleo. Pero, siendo eso cierto, también nos ha permitido comprobar que una buena educación resulta el dispositivo social más importante para mejorar en todos esos ámbitos. De ahí que, aunque no siempre sea fácil distinguir cuál sea la causa y cual el efecto (si el desarrollo social es resultado de una mayor inversión en educación o, al contrario, es el desarrollo social el que propicia una mayor aprecio a la educación y mayores inversiones para garantizarla), existe una correlación bastante neta entre políticas educativas e indicadores de desarrollo social. Con todo, sólo en los últimos años se ha tomado en consideración la Educación Infantil como una de las condiciones para que se produzcan esos efectos beneficiosos tanto sobre los sujetos cuanto sobre los grupos sociales.

Los informes internacionales han comenzado a vincular, de manera clara, la Educación Infantil con el progreso personal y social. En *Education at a Glance 2013* se señala que el inicio de la escolarización en edades anteriores a la educación obligatoria mejora los resultados escolares de esos alumnos en relación a quienes inician su escolarización solo cuando ésta se convierte en obligatoria. Y esa mejora es mayor cuanto más años se reciben de Educación Infantil y sucede al margen de cuál sea la clase social de pertenencia. Resultados similares pueden encontrarse en otros informes internacionales (*Education Indicators in Focus, 2013; OCDE, 2012*). La investigadora británica Katy Silva dirige desde hace años el Proyecto EPPE (*Effective Provision of Pre-School Education*) en el que están implicadas varias universidades. Comenzaron a estudiar a niños y niñas que entraban en Educación infantil siguiéndoles posteriormente a lo largo de su escolaridad hasta los 17 años. Sus conclusiones sobre el impacto de la Educación Infantil han sido muy interesantes: (a) quienes han acudido a centros de Educación Infantil, comparados con quienes no lo han hecho, poseen mejores índices en casi todas las dimensiones del desarrollo; (b) la duración de la experiencia (medida en meses) resulta importante: un inicio temprano de la educación infantil (antes de los 3 años) se relaciona con un mejor desarrollo intelectual; (c) una asistencia de día completo no mejora los beneficios con respecto a una asistencia de tiempo parcial; (d) quienes más se benefician de la Educación Infantil temprana son los niños provenientes de clases sociales desfavorecidas. Estas mejoras se incrementan cuando el contexto educativo en el que se ofrece Educación Infantil es mixto (niños y niñas provenientes de distintas características y clases sociales).

Esos beneficios de la Educación Infantil aún se amplifican más en el informe *Starting Strong III: a quality toolbox for Early Childhood Education and Care* (OCDE, 2012) que comienza con estas categóricas aseveraciones:

Un número cada vez mayor de investigaciones en este campo reconoce que la educación y la atención a la primera infancia aporta una amplia gama de beneficios, por ejemplo, un mayor bienestar de los niños y mejores resultados del aprendizaje que serán la base para un mejor aprendizaje a lo largo de la vida; un progreso de los niños más equitativo y con menos desigualdades así como la reducción de la pobreza; un aumento de la movilidad social intergeneracional; mayor participación femenina en el mercado laboral; un aumento de las tasas de fertilidad y un mejor desarrollo social y económico para la sociedad en general (p. 9).

En conclusión, contar con una educación infantil a la que puedan acudir todos los niños y niñas es la mejor garantía que podemos ofrecerles de un desarrollo posterior rico. Y ese beneficio se incrementa en relación a aquellos niños y niñas provenientes de contextos sociales más desfavorecidos.

La condición de la calidad

Tanto los informes internacionales como las investigaciones han sido claros a este respecto: la educación infantil es muy beneficiosa para los niños siempre y cuando se trate de una educación infantil de calidad. Es decir, en este caso, sí que importa el tipo de centro o servicio al que los niños asistan. El Informe *Starting Strong III* tras mencionares los beneficios que acabamos de citar, continua:

Pero todos esos beneficios vienen condicionados por la calidad. Una simple expansión del acceso a los servicios para la infancia sin prestar atención a su calidad no produce mejores resultados para los niños ni, tampoco, beneficios a largo plazo para la sociedad. Más bien al contrario, las investigaciones han demostrado que si la calidad es baja, ello puede tener consecuencias perjudiciales perdurables en el desarrollo de los niños en lugar de los efectos positivos deseados.

También el proyecto EPPE es claro al respecto: hay diferencias significativas en cuanto al impacto que unos servicios u otros de Educación Infantil proporcionan, pero se pueden encontrar instituciones y servicios de alta calidad en todas las tipologías de dispositivos destinados a la infancia. Es decir, no es que haya un tipo de servicio que sea por sí mismo mejor que los otros (aunque el proyecto señala que en el Reino Unido tienden a funcionar mejor los centros que combinan cuidados y educación y las escuelas formales de 3-6 años o “nursery schools”).

Es decir, las políticas de infancia solo son eficaces si los dispositivos que generan son de calidad. Lo cual no aclara mucho pues es bien sabido que la calidad es un término complejo de definir y que puede ser utilizado de forma interesada. Con frecuencia, la calidad significa cosas diferentes para los diferentes agentes implicados en la atención a la infancia (políticos, familias, educadores, niños), varía de país a país (incluso de región a región) y se va modificando con el paso del tiempo. Pese a ello, las investigaciones también han ido ofreciendo pistas sobre qué elementos o características son los que nos permiten atribuirles calidad a los recursos para la infancia. El proyecto EPPE identifica varias variables: (a) la formación del personal; (b) interacciones cálidas con los niños; (c) un liderazgo eficaz; (d) contar con personal con experiencia; (e) un modelo educativo que vea como complementarios y con una importancia equitativa tanto a la dimensión educativa como el desarrollo social; (f) que se combinen adecuadamente los aspectos instructivos y el desarrollo de un pensamiento creativo en los niños; (g) que se trabaje en contextos inclusivos donde convivan niños y niñas con diversas características personales y sociales.

La condición de multidimensionalidad

Hablar de políticas de infancia es, finalmente, ir más allá de lo que supone diseñar programas educativos útiles para niños y niñas pequeños. De hecho, cuando se habla de Educación Infantil en el contexto internacional, la expresión habitual es la de Early Childhood Education and Care (ECEC). Es decir, las políticas de infancia tienen que llevarnos a consideraciones más globales que las que estamos acostumbrados a plantearnos cuando nos referimos a las escuelas infantiles. Las escuelas infantiles han de ser, sin duda, un elemento clave de esas políticas pero debe haber, necesariamente, otros agentes y dispositivos capaces de atender a las muy diversas demandas que plantean los niños pequeños y sus familias.

El Informe *Starting Strong III*, continuando con la línea establecida en los informes anteriores, con-

creta esos grandes objetivos de las políticas de infancia en 5 desafíos que las sociedades actuales deben ir asumiendo en ese ámbito: (1) Facilitar la participación de las mujeres madres en el mundo laboral; (2) Mejorar la conciliación entre la vida familiar y la laboral a través de la redistribución de las responsabilidades familiares y una mayor flexibilización de las cargas laborales; (3) Prestar atención a los cambios demográficos sobre todo en lo que se refiere a las tasas de fertilidad y al impacto de las migraciones; (4) Priorizar los problemas de pobreza poniendo en marcha dispositivos y recursos que favorezcan la equidad y la igualdad de oportunidades; (5) Estimular el progreso hacia una mayor cultura social en relación a la infancia y sus necesidades, reconociendo la educación y cuidado de la infancia como un bien público que debe afrontarse a través de una mayor responsabilización de todos en su desarrollo y de mayores inversiones por parte de los poderes públicos.

RELAdeI Vol. III (I). Enero-abril 2014

También para RELAdEI ha supuesto un desafío este salto de consideraciones más ligadas a la educación infantil a otras más amplias y referidas a actuaciones muchos más globales sobre el mundo de la infancia. Finalizamos el último número de 2013 hablando de Pedagogías de Infancia y comenzamos el 2014 con el tema de las Políticas de Infancia, coordinado por uno de los grandes especialistas en este campo, el profesor portugués João Formosinho, de la Asociación Criança. De esta manera vamos combinando análisis más holísticos y generales con otros más técnicos y vinculados a las tareas profesionales que se nos han encomendado. No resulta procedente, porque acabamos perdiendo el sentido global y político de nuestras actuaciones, que los profesionales de la educación reduzcamos nuestro marco de visión a lo que acontece en nuestra escuela, nuestra clase y los niños que atendemos. Lo que hacemos resulta relevante no solo porque va a ser importante para los niños que educamos sino porque lo va a ser para toda la sociedad a la que pertenecemos. Somos una parte importante de las políticas de infancia.

Y junto al monográfico sobre Políticas de Infancia nuestros lectores podrán encontrar las otras secciones habituales en nuestra revista. Una serie de interesantísimos trabajos sobre literatura infantil, juego e investigación en la sección de Miscelánea, dos experiencias de instituciones de educación infantil con modelos educativos atractivos, la presentación de sitios web de interés para profesionales y las recensiones. Para nosotros ha sido un placer poder organizar este nuevo número de la revista. Esperamos que a ustedes les guste.

Miguel Ángel Zabalza Beraza

Director de RELAdEI

España

Vol. 3 N°1

Abril 2014

ISSN: 2255-0666

MONOGRÁFICO

Políticas de Infancia

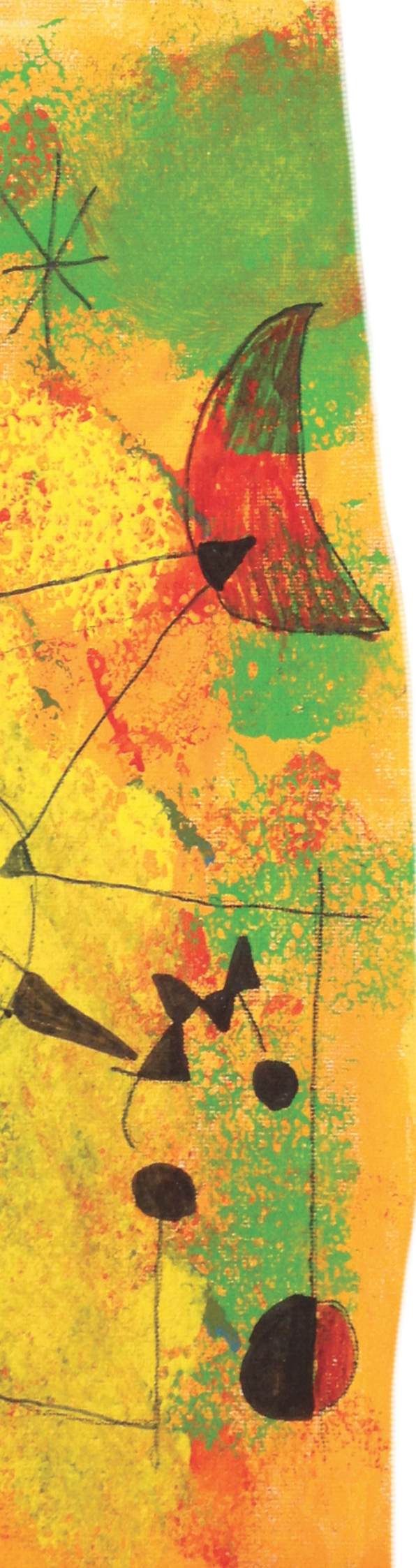
Coordina:

João Formosinho

Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança, Portugal

Miguel A. Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela, España



Presentación

A dimensão social, pedagógica e lúdica nas políticas de infância

João Formosinho

Portugal

La dimensión social, pedagógica y lúdica en las políticas de infancia

João Formosinho

Portugal

A dimensão social

Os problemas dos cuidados e educação das crianças são problemas sociais extremamente importantes, pois estão totalmente imbricados com os problemas sociais do emprego (emprego cada vez mais longe de casa e em ambientes de maior competitividade profissional), da estrutura da família (nuclear e alargada), com os problemas causados pela crescente urbanização (crescimento de zonas urbanas degradadas e de zonas rurais desertificadas). Isto é, os problemas dos cuidados e educação das crianças estão imbricados com o sistema produtivo, com as políticas de família, com o ordenamento do território e com as políticas públicas, em geral.

Até meados do século dezanove, sendo a família a unidade social e económica base da sociedade, as crianças pequenas eram geralmente educadas no seio da família alargada, participando quando crescessem no trabalho artesanal da família. Com o advento da industrialização e a consequente generalização do trabalho assalariado, deu-se a separação entre o contexto de vida familiar e o contexto do trabalho produtivo. As famílias passam a necessitar de uma instituição que assegure a guarda

La dimensión social

Los problemas vinculados a los cuidados y educación de los niños pequeños constituyen problemas sociales extremadamente importantes pues están totalmente imbricados con los problemas sociales de empleo (empleo cada vez más lejos de casa y en ambientes de mayor competitividad profesional), con la estructura de la familia (nuclear y alargada), con los problemas causados por la creciente urbanización (crecimiento de las zonas urbanas degradadas y de zonas rurales desertizadas). Esto es, los problemas relacionados con la educación y el cuidado de la infancia están relacionados con el sistema productivo, con las políticas de atención a las familias, con el ordenamiento del territorio y con las políticas públicas en general.

Hasta mediados del s. XIX, mientras la familia se mantenía como la unidad social y económica de base en la sociedad. Los niños y niñas pequeños eran educados, generalmente, en el seno de la familia alargada, participando ellos mismas a medida que iban creciendo en el trabajo artesano familiar. Con la llegada de la industrialización y la consecuente generalización del trabajo asalariado, se produjo la separación entre el contexto de vida familiar y

segura dos filhos enquanto os pais trabalham.

A dimensão pedagógica

A educação de infância esteve ligada desde o início, às ideias pedagógicas da *Escola Nova*, que concetualizam uma educação baseada nas potencialidades das crianças pequenas, como seres humanos em crescimento. A difusão de novas ideias pedagógicas no século vinte introduz novas conceções de infância. O movimento dos direitos criança contribui para esta reconstrução da imagem de infância.

Esta perspectiva foi reforçada a partir da década de 1970, pelos estudos realizados nos Estados Unidos visando medir o impacto da frequência da educação de infância no sucesso educativo no sistema escolar, onde se salienta o estudo Perry. Os dados provenientes da investigação educacional confirmam que a frequência da educação pré-escolar é fator de promoção de uma maior igualdade de oportunidades, de sucesso educativo e traz benefícios para a vida escolar, pessoal e social das crianças. Investigações mais recentes desenvolvidas pelas ciências do cérebro informam-nos que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos do seu desenvolvimento e da aprendizagem. Tudo isto reforça a importância da dimensão pedagógica das políticas para a infância.

Na sociedade atual a variedade de experiências adequadas à preparação das crianças para a vida ultrapassa largamente as possibilidades das famílias. Surge assim a necessidade de oferecer generalizadamente um contexto formal de educação de infância para proporcionar vivências e experiências alargadas para além das proporcionadas pelo contexto da família nuclear. A educação de infância passa a ser encarada, na sociedade atual, como um serviço educativo e um serviço social.

Esta seção monográfica deste novo número da revista RELAdEI reflete algumas destas problemáticas das políticas de infância contemporâneas.

el contexto de trabajo productivo. Las familias pasaron a necesitar de una institución que asegurara la guarda segura de los niños mientras los padres trabajaban.

La dimensión pedagógica

La educación infantil estuvo ligada, desde sus inicios, a las ideas pedagógicas de la *Escuela Nueva* que había conceptualizado la Educación Infantil como una educación basada en las potencialidades de los niños y niñas pequeños como seres en crecimiento. La difusión de nuevas ideas pedagógicas en el siglo XX introduce nuevas concepciones de infancia. El movimiento de los “derechos de la infancia” contribuyó a esta reconstrucción de la imagen de la infancia.

Esta perspectiva se reforzó a partir de la década de 1970 en base a los estudios realizados en los EEUU que trataron de medir el impacto que la asistencia a servicios de Educación Infantil tenía en el éxito escolar posterior. Entre esos estudios cabe destacar el de Perry. Los datos provenientes de la investigación educativa confirma que la asistencia a programas de Educación Infantil (preescolar) es un factor de aseguramiento de una mayor igualdad de oportunidades y del éxito escolar: aporta beneficios para la vida escolar, personal y social de los niños. Investigaciones más recientes desarrolladas por las ciencias del cerebro nos informan de que la calidad de los cuidados y de las interacciones en los primeros meses y años de vida de un niño son cruciales para casi todas las dimensiones de su desarrollo y su aprendizaje. Todo esto refuerza la importancia de la dimensión pedagógica de las políticas de infancia.

En la sociedad actual, la variedad de experiencias adecuadas para la preparación de los niños para la vida sobrepasa con mucho las posibilidades de las familias. Surge así la necesidad de ofrecer, con carácter generalizado, un contexto formal de educación de la infancia destinado a proporcionar vivencias y experiencias más amplias de las que pueden ofrecer los contextos familiares nucleares. De esta manera, la Educación Infantil pasa a ser abordada en la sociedad actual como un servicio educativo

No primeiro artigo, João Formosinho e Irene Figueiredo apresentam uma pedagogia participativa alternativa - a Pedagogia-em-Participação, perspectiva educativa da Associação Criança - como um contributo para a promoção da equidade e da justiça social para as crianças, em particular para as que pertencem a minorias étnicas e a famílias com baixos rendimentos, melhorando as suas oportunidades de sucesso educativo. Este artigo apresenta o desenvolvimento de equipas profissionais colaborativas, no âmbito desta pedagogia participativa, como meio para promover a equidade e a justiça social. Esta iniciativa exige um investimento significativo no desenvolvimento das capacidades de todo o pessoal educativo para trabalhar com todo o tipo de diversidades, incluindo as diversidades étnicas e socioeconómicas.

No segundo artigo, Alfredo Hoyuelos, analisa a relação entre a pedagogia e política no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi, mostra como para Loris Malaguzzi a pedagogia e a política estavam ligadas no compromisso com os direitos da infância. Como política e pedagogia são ambas parte das problemáticas sociais e culturais, o destino da pedagogia joga-se também no terreno da política. A pedagogia *malaguzziana* sempre foi uma política de compromisso social e cultural com os direitos da infância.

No terceiro artigo, que explora a dimensão educativa das políticas da infância, María Victoria Peralta analisa a construção dos currículos nacionais de educação infantil na América Latina como parte de políticas de qualidade da educação infantil: A construção de desenhos curriculares oficiais para o ciclo educativo do nascimento aos 6 anos de idade, efetuou-se nos últimos 25 anos, como uma forma assegurar aspetos considerados fundamentais na educação das crianças até aos 6 anos. Esta necessidade insere-se na entrada do conceito de qualidade na política educativa, ligada frequentemente à equidade como igualdade de oportunidades a meninos e meninas e para a proteger de situações de vulnerabilidade.

y un servicio social.

Esta sección monográfica del nuevo número de la revista RELAdEI refleja algunas de esas problemáticas de las políticas de infancia contemporáneas.

En el primer artículo de la monografía, João Formosinho e Irene Figueiredo presentan una pedagogía alternativa- la Pedagogía de la Participación-, perspectiva educativa que ha hecho suya la Asociación Criança, como una contribución a la promoción de la equidad y la justicia social en la infancia, en particular en lo que se refiere a los niños y niñas que pertenecen a minorías étnicas y a familias con bajos rendimientos para que puedan mejorar sus oportunidades de éxito educativo. Este artículo presenta el desarrollo de equipos profesionales colaborativos, en el ámbito de la mencionada pedagogía participativa, como medio para promover la equidad y la justicia social. Esta iniciativa exige una inversión significativa en el desarrollo de las capacidades de todo el personal educativo para trabajar con todo tipo de diversidades, incluyendo las diversidades étnicas y socioeconómicas.

En el segundo artículo, Alfredo Hoyuelos analiza la relación entre Pedagogía y Política en el pensamiento y en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Muestra cómo para Malaguzzi, la Pedagogía y la Política estaban ligadas al compromiso con los derechos de la infancia. Cómo Política y Pedagogía tienen que ver, ambas, con las problemáticas sociales y culturales. El destino de la Pedagogía se juega, también, en el terreno de la política. La pedagogía *malaguzziana* fue siempre una política de compromiso social y cultural con los derechos de la infancia.

En el tercer artículo, que explora la dimensión educativa de las políticas de infancia, María Victoria Peralta analiza la construcción de los currículos nacionales de Educación Infantil en América Latina como parte de las políticas de calidad en la Educación Infantil. La construcción de diseños curriculares oficiales para el ciclo educativo que va del nacimiento a los 6 años de edad, se efectuó en los últimos 25

No quarto artigo, Euclides Redin ancora ambas as dimensões (social e educativa) da educação de infância na reflexão muito recente no Brasil que concetualiza a criança como um ser de direitos, constitucionalmente assumida como um cidadão. O Brasil tem leis avançadas em relação aos direitos das crianças, mas elas ainda não garantem uma pedagogia que respeite as especificidades e necessidades da infância. Euclides Redin refere a necessidade dos profissionais de educação de infância disporem de políticas públicas de formação. Para isso é necessário resgatar a Pedagogia como ciência e dar-lhe um estatuto relevante na Universidade.

No quinto artigo, Ofelia Revenco introduz uma reflexão sobre os princípios e as características que as políticas de infância devem atender. Sua tese é que os discursos não são suficientes. São necessários compromissos concretos e recursos para sustenta-los. A autora parte de um conjunto de princípios pedagógicos (as crianças como seres integrais, diversos, membros de uma família e uma comunidade) dos que extrai 10 linhas de ação política em favor das crianças.

Espera-se que a próxima década cumpra as funções da educação infância nos dois âmbitos já afirmados de serviço ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e no de suporte às famílias, especificamente apoiando o direito das mulheres ao trabalho. Mas almeja-se mais - espera-se que a década cumpra a função cívica de cuidar a provisão educativa com uma visão equitativa, tornando os serviços acessíveis também aos menos beneficiados socialmente.

Sabe-se que o acesso, o uso e a frequência de serviços de qualidade estão desigualmente distribuídos. Sabe-se também que a correção desta assimetria não pode ser deixada à lógica dos mercados, tem de ser objeto de políticas públicas que possibilitem o acesso e a frequência de crianças de meios socialmente desfavorecidos e de culturas minoritárias. São necessárias para cumprir este desiderato medidas estruturais apoiadas em políticas públi-

ños como la forma de asegurar aspectos considerados fundamentales en la educación de los niños y niñas pequeños. Esta necesidad de marcos curriculares oficiales se hace más patente con la aparición del concepto de calidad en la política educativa. Calidad que se vincula frecuentemente a la equidad entendida como igualdad de oportunidades ofrecida a niños y niñas para proteger situaciones de vulnerabilidad.

En el 4º artículo, Euclides Redin encaja ambas dimensiones (social y educativa) de la Educación Infantil en una reflexión reciente en Brasil que concibe al niño pequeño como un ser con derechos, alguien reconocido constitucionalmente como un ciudadano. Brasil tiene leyes avanzadas en relación a los derechos de los niños y niñas, pero incluso con ellas no se está en condiciones de garantizar una pedagogía que respete las especificidades y necesidades de la infancia. Euclides Redin se refiere a la necesidad de los profesionales de la Educación Infantil de disponer de políticas públicas de formación. Para eso resulta preciso rescatar la Pedagogía como ciencia y darle un estatuto relevante en la Universidad.

En el quinto artículo, Ofelia Revenco introduce una reflexión sobre los principios y las características que deben reunir las políticas de infancia. Su tesis es que no son suficientes los discursos. Son precisos compromisos concretos y recursos para poder asumirlos y llevarlos a cabo. La autora parte de un conjunto de principios pedagógicos (los niños y niñas como seres integrales, diversos, miembros de una familia y una comunidad) de los que extrae 10 líneas de acción política en favor de la infancia.

Cabe esperar que la próxima década cumpla con las funciones que están encomendadas a la Educación Infantil en los dos ámbitos ya señalados, el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas por un lado, y el apoyo a las familias, específicamente en lo que se refiere al derecho de las mujeres al trabajo. Pero siendo eso adecuado, aún se espera más. Se espera que la década cumpla adecuadamente con la función cívica de garantizar una oferta educati-

cas (nacionais e locais) e medidas processuais de construção da qualidade-em-ação. O acesso cria as oportunidades, a qualidade da práxis concretiza-as. Só a qualidade ao alcance de todos faz a diferença pessoal e cívica.

va que mantenga una visión equitativa, haciendo que los servicios sean accesibles también a los menos favorecidos socialmente.

Sabemos que tanto el acceso como el uso y la generalización de servicios de calidad están desigualmente distribuidos. Resulta igualmente claro que la corrección de esta asimetría no puede ser dejada al socaire de los mercados sino que tiene que ser objeto de políticas públicas que posibiliten el acceso y la asistencia de niños y niñas provenientes de medios socialmente desfavorecidos y de culturas minoritarias. Para cumplir este desideratum son precisas medidas estructurales apoyadas por políticas públicas (nacionales y locales) y medidas específicas que refuercen la calidad de las actuaciones. El acceso a los servicios crea las oportunidades, la calidad de las actuaciones concreta esas oportunidades. Solo la calidad al alcance de todos marca diferencias en el desarrollo personal y cívico.



Vol. 3 (1), Abril 2014, 25-42

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 28-04-2014

Fecha de aceptación: 28-04-2014

Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas.

João Formosinho

Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança, Portugal

Irene Figueiredo

Instituto Politécnico do Porto e Associação Criança, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta uma pedagogia participativa alternativa em Educação de Infância como um contributo para a promoção da equidade e da justiça social para as crianças, em particular para as que pertencem a minorias étnicas e a famílias com baixos rendimentos, melhorando as suas oportunidades de sucesso educativo. Em muitos países com sistemas educativos centralizados a educação de massas foi implementada através da uniformidade curricular, pressupondo uma homogeneidade cultural. O aumento da diversidade cultural nas sociedades e nas escolas actuais torna este pressuposto burocrático totalmente inadequado à educação das crianças, numa escola para todos.

Promoviendo la equidad en el contexto de la educación infantil: el papel de los equipos educativos colaborativos.

João Formosinho

Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança, Portugal

Irene Figueiredo

Instituto Politécnico do Porto e Associação Criança, Portugal

Resumen

Este artículo presenta la pedagogía participativa en Educación Infantil como una contribución para la promoción de la equidad y de la justicia social para los niños, en particular para los que pertenecen a minorías étnicas y a familias con bajos rendimientos, mejorando sus oportunidades de éxito educativo. En muchos países con sistemas educativos centralizados, la educación de masas fue implementada a través de la uniformidad curricular, presuponiendo una homogeneidad cultural. El aumento de la diversidad cultural en las sociedades y en las escuelas actuales hace que este presupuesto burocrático sea totalmente inadecuado a la educación de los niños, en una

Para contrariar esta estratégia, a Associação Criança, com o apoio da Fundação Aga Khan, tem vindo a desenvolver uma pedagogia participativa em contextos alternativos de Educação de Infância designada Pedagogia-em-Participação. Este artigo apresenta o desenvolvimento de equipas profissionais colaborativas no âmbito desta pedagogia participativa, como meio para promover a equidade e a justiça social. Esta iniciativa exige um investimento significativo no desenvolvimento das capacidades de todo o pessoal educativo para trabalhar com todo o tipo de diversidades, incluindo as diversidades étnicas e socioeconómicas.

Palavras-chave: Qualidade em Educação de Infância, Pedagogias Participativas, Equipas Educativas, Pedagogia-em-Participação.

escuela para todos.

Para contrariar esta estrategia, la Asociación Criança, con el apoyo de la Fundación Aga Khan, desarrolla una pedagogía participativa en contextos alternativos de Educación Infantil designada a la Pedagogía en Participación. Este artículo presenta el desarrollo de equipos profesionales colaborativos en el ámbito de esta pedagogía participativa, como medio para promover la equidad y la justicia social. Esta iniciativa exige una inversión significativa en el desarrollo de las capacidades de todo el personal educativo para trabajar con todo tipo de diversidades, incluyendo las diversidades étnicas y socioeconómicas.

Palabras clave: Calidad en Educación Infantil, Pedagogías Participativas, Equipos Educativos, Pedagogía en Participación.

Promoting the equity in the context of the childish education: the paper of the educational and collaborative teams.

Abstract

This article presents an alternative participatory pedagogy in Early Years as a contribution to the promotion of equity and social justice for children, particularly those from ethnic minorities and low income families, enhancing their chances of educational success.

The development of mass education was implemented in many countries by centralized educational systems through curricular uniformity that assumed cultural homogeneity. The increase of cultural diversity in current societies and schools make this bureaucratic assumption grossly inadequate for educating children in a school for all.

To counteract this strategy, the Associação Criança, supported by the Aga Khan Foundation, has been developing a participatory pedagogy in Early Years alternative contexts, entitled Pedagogy-in-Participation. This article presents the development of participatory professional teams within this pedagogical perspective as a means to promote equity and social justice. The initiative requires substantial investment in building up the capacity of the entire workforce to work with all type of diversities, including ethnic and socioeconomic diversity.

Keywords: Quality in Early Childhood Education and Care; Participatory Pedagogies; Participatory Educational Teams; Pedagogy-in-Participation; Cooperative Team Building.

Diversidade cultural da escola de massas e a persistência da uniformidade pedagógica

Diversidade cultural da escola de massas e uniformidade curricular

O carácter universal da escolaridade induziu não só transformações quantitativas, mas também importantes transformações qualitativas. As mudanças quantitativas resultam do aumento do número de estudantes, professores e centros educativos; as transformações qualitativas resultam da diversidade cultural dos estudantes e das comunidades locais nas quais as escolas estão inseridas.

Crianças de diferentes origens geográficas (de populações rurais, urbanas, suburbanas e dos centros das cidades), de diferentes grupos socioeconómicos de origem (classe trabalhadora, classe média, trabalhadores imigrantes), de diferentes origens étnicas (pertencentes à maioria étnica ou a minorias étnicas) compõem a população culturalmente diversa das escolas de massas.

Esta diversidade social engloba uma diversidade académica, pois os recém-chegados à escolaridade obrigatória provêm de famílias que não estão conscientes dos valores, normas e motivações da educação formal. Esta diversidade cultural é frequentemente vista pela escola como uma heterogeneidade académica problemática uma vez que quebra a homogeneidade social tradicional das escolas selectivas.

Nos países centralizados, a primeira resposta a esta diversidade social e consequente diversidade educacional nas escolas básicas foi a imposição normativa da uniformidade curricular e pedagógica, assumindo-se que alargar a todos a educação escolar tradicional a todos era a resposta “natural”.

Ensinar o mesmo conteúdo a todas as crianças, ao mesmo tempo e do mesmo modo é visto não só como o modo mais racional, mas também como a concretização da igualdade de oportunidades educacional. Tratava-se de uma mistura do conceito ideológico de igualdade, considerada como uniformidade para todos, com a tradição burocrática centralizada de governo do sistema educativo. Esta mistura da razão burocrática e dos valores “igualitários” corporiza-se na concepção de igualdade como uniformidade – a igualdade de oportunidades significa o mesmo para todos.

Isto conduziu a uma “pedagogia burocrática”, tanto ao nível da pedagogia na sala de aula, como no da gestão do curriculum – a uniformidade na prática de sala de aula era induzida por meio de um controlo normativo forte sobre todos os aspectos da gestão escolar e também sobre as soluções curriculares e pedagógicas planificadas para o “aluno médio”, ensinado pelo “professor médio”, em “escolas médias”. Este “aluno médio” era o aluno mediamente capaz, mediamente conhecedor e mediamente motivado. Este curriculum permanecia uniforme para todos os alunos e escolas, sem atender às experiências de aprendizagem prévias, às diversas capacidades e motivações, aos diferentes interesses e expectativas. Deste “curriculum pronto-vestido, de tamanho único” (Formosinho, 2007) decorria o mesmo número de aulas lectivas, o mesmo programa, as mesmas unidades de ensino, todos eles estabelecidos por normas imanadas do nível central.

Uniformidade curricular e modo burocrático

Em muitos países, o Estado desenvolveu um modelo burocrático para o desempenho da sua “missão educativa” e concebeu um modo único de assegurar a universalização da educação e, conseqüentemente, de definir uma pedagogia óptima que é estabelecida num curriculum escolar. Ao definir este curriculum, a administração educativa central determina de modo uniforme para todo o território nacional e para todos os alunos o que eles devem aprender e, em consequência, o que deve ser ensinado, assumindo, explícita ou implicitamente, opções de base no que se refere às concepções e finalidades educativas básicas. A definição do corpus curricular integra-se numa concepção da escola como um local social para a educação formal e o controlo social, ao qual conferiu legitimidade durante o decurso da modernidade, transformando-o num aparelho ideológico do Estado. Simultaneamente, incorpora concepções e orientações acerca do modo de estruturar e concretizar o curriculum no que se refere aos conteúdos, metodologias e avaliação.

O modelo centralizado burocrático de formular o currículo promove a uniformidade e gira em torno de um aluno médio abstracto. O papel de cada disciplina no currículo, a sua carga horária semanal e os conteúdos programáticos são definidos a nível central. São formuladas orientações metodológicas gerais com o propósito de ensinar os melhores métodos e técnicas para a transmissão dos conteúdos do curriculum pré-definido em contextos presumivelmente uniformes.

Neste modelo burocrático, a imagem de criança é a da “tábua rasa”, a folha em branco, sendo a sua actividade a de memorizar conteúdos e reproduzi-los fielmente, discriminar em resposta a estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir aqueles que não conseguiram evitar. A imagem de professor é a de um transmissor que utiliza de um modo geral materiais estruturados para a transmissão do conhecimento – manuais, fichas de trabalho, livros de exercícios. A motivação da criança baseia-se em reforços extrínsecos, vindos em geral do professor (Oliveira-Formosinho & Formosinho 2012). Este modo burocrático é cego às diferenças culturais o que explica por que razão frequentemente a maioria dos professores é cega às diferenças étnicas, acreditando que as crianças também são cegas quando confrontadas com a cor ou outras diferenças sociais e culturais (Formosinho & Machado 2012; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011). Recentemente, a Administração da Educação e as escolas promoveram uma progressiva integração da educação de infância neste modo burocrático. Como Formosinho & Oliveira-Formosinho (2008b) explicam:

A prática pedagógica dominante nos jardins de infância estatais está a ser cada vez mais influenciada pelo impacto convergente e combinado de todos estes factores. Eles promovem uma cultura pedagógica, profissional e organizacional nos jardins de infância estatais, encorajando a consolidação de uma pedagogia transmissiva e de uma prática burocrática influenciada pela prática da escola primária. Isto é evidenciado pela introdução de formulários padronizados burocraticamente (modelos de planificação, projectos curriculares, registos de aula, objectivos de desempenho, etc.), pela dependência sistemática de fichas de trabalho e cadernos de exercícios como base para as actividades diárias.

Esta pedagogia dominante também desvaloriza a planificação participativa baseada no encontro com as crianças. Ignora propósitos profissionais, promovendo em vez disso uma planificação baseada em princípios transmissivos. Esta progressi-

va imersão dos jardins de infância estatais no clima burocrático da educação básica e secundária torna mais importante a desconstrução da resposta “natural”, acima mencionada, à diversidade social e educacional nas escolas básicas. Esta resposta tem de ser desconstruída e os processos a ela subjacentes precisam de passar por um processo de “conscientização” (Freire, 1970). A alternativa é o desenvolvimento de pedagogias participativas enquanto abordagens fundamentadas em direitos (Pascal & Bertram, 2009) nas quais as crianças e o pessoal educativo são considerados no desenvolvimento contínuo das suas identidades relacionais e como detentores do direito à participação nas suas jornadas de aprendizagem.

Pedagogia-em-Participação: uma alternativa educacional participativa

O estudo de caso que aqui se apresenta foi realizado no contexto da Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho 2008a; Oliveira-Formosinho & Formosinho 2012), a perspectiva pedagógica da Associação Criança². Esta é uma pedagogia participativa socio-construtivista para a Educação de Infância; é uma abordagem baseada nos direitos, em desenvolvimento em Portugal, na actualidade e desde o início dos anos 90, em vários centros de educação de infância.

Permitindo à criança e ao grupo a co-construção da sua própria aprendizagem

Nas últimas décadas, a investigação educacional tem enfatizado a competência das crianças em todas as áreas de aprendizagem. A Pedagogia-em-Participação cria ambientes pedagógicos nos quais as interações e as relações sustentam actividades e projectos conjuntos, permitindo à criança e ao grupo *co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações* (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008^a). A imersão neste contexto pedagógico pretende criar um clima (tanto material, como relacional) que permita cultivar a democracia, as identidades, a humanidade e o conhecimento, no qual as crianças se sintam respeitadas, valorizadas, incluídas e escutadas, independentemente das suas diferenças individuais, ou até por causa delas.

Um dos contributos da pedagogia participativa para a equidade e a justiça social é o envolvimento de cada criança e do grupo na co-construção das suas próprias jornadas de aprendizagem. Os pedagogos participativos apoiam as suas crianças no processo de aprender e de aprender a aprender, abrindo com eles as portas do conhecimento e do poder do conhecimento.

Investimento significativo na educação de infância

É sabido que uma educação de infância de qualidade pode gerar resultados benéficos e duradouros e, deste modo, atenuar algumas consequências da pobreza em crianças pequenas. Contudo, o desenvolvimento da capacidade do pessoal educativo para trabalhar com todo o tipo de diversidades requer um investimento considerável (Bennett, 2013) se quisermos obter um nível de qualidade que permita a integração e inclusão de crianças provenientes de grupos diferentes. Qualidade e equidade são duas faces da mesma moeda (Formosinho, 2011).

Este estudo específico investigou o papel de equipas educativas capacitadas³ para a prossecução da educação para todos, no contexto de um Programa de Educação de Infância que procura assegurar uma oferta educativa e acesso equitativos a crianças de famílias de minorias étnicas e de baixo rendimento. Um outro objectivo foi o de desenvolver uma estratégia intensa e situada de desenvolvimento do pessoal educativo. Entre outras mudanças estruturais conseguidas, foi criado um *ratio* adulto-crianças adequado à tarefa, indo além do legalmente exigido, nomeadamente ao disponibilizar três profissionais (uma educadora de infância e duas auxiliares educativas) para cada grupo de crianças⁴.

A melhoria do *ratio* adulto-crianças por si só não é suficiente para o desenvolvimento da qualidade; é preciso igualmente investir na criação e desenvolvimento de equipas educativas colaborativas. Em vez de favorecer a tradicional divisão do trabalho na sala de aula, limitando o contributo das auxiliares educativas às tarefas de cuidados (alimentação, higiene, supervisão nos recreios exteriores, etc.), as auxiliares educativas foram envolvidas na compreensão da perspectiva pedagógica a fim de se construir, deste modo, em cada sala, uma equipa educativa verdadeiramente colaborativa. Para o conseguir, foi desenvolvido um programa sólido, situado, de desenvolvimento profissional em contexto para todas.

Optou-se também por uma política de recrutamento dos membros do pessoal entre as minorias étnicas – 25% das auxiliares educativas são procedentes de minorias culturais.

Investimento significativo nas jornadas de aprendizagem do pessoal educativo – os adultos como aprendentes colaborativos

A criação de equipas educativas colaborativas requer um programa forte de desenvolvimento profissional em contexto, em acção, para todo o pessoal educativo. Considera-se que tanto as educadoras, como as auxiliares educativas têm o direito a desenvolver a sua identidade de aprendentes e a serem apoiadas para o fazer. Na perspectiva adoptada, a formação profissional em contexto é considerada o processo privilegiado para reconstruir a pedagogia, o que pressupõe um diálogo entre desenvolvimento profissional, praxis pedagógica e investigação. Os processos de formação profissional são centrados nas práticas. Partem da identificação colectiva de necessidades e propósitos e prosseguem na co-construção de processos de formação profissional que tornam possível a transformação pedagógica. Neste sentido, valoriza-se o conhecimento que é relevante para esta prática, considerando que as mudanças na prática são o meio que permite o desenvolvimento de identidades de aprendizagem profissional. Há evidências de que a experimentação pedagógica que evolui por ciclos de acção e reflexão induz a mudança e a inovação e pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sempre que conduzida segundo uma abordagem de investigação praxiológica (Formosinho & Oliveira-Formosinho 2012; Pascal & Bertram, 2012).

Os papéis de crianças e adultos (ambos aprendentes) na Pedagogia-em-Participação fundamentam-se na reconceptualização da pessoa como aprendente (a criança e o(a) profissional). Ambo(a)s possuem competência e agência, ambo(a)s possuem capacidade e gosto pela colaboração, ambo(a)s têm o direito a participar e a criar significado durante as suas jornadas de aprendizagem interactivas (Oliveira-

Formosinho & Araújo 2004).

Metodologia da investigação

Este artigo apresenta parte do relatório de um estudo realizado em 2013 num Centro de Educação de Infância que participa no Programa de Desenvolvimento da Infância promovido em Portugal pela Fundação Aga Khan e pela Associação Criança.

Uma investigação praxiológica sobre equipas educativas colaborativas

Esta investigação centrou-se no papel das equipas pedagógicas participativas (educadoras de infância e auxiliares educativas) num centro de educação de infância que adopta a Pedagogia-em-Participação como a sua perspectiva pedagógica explícita. Segue-se a uma intervenção com a duração de quatro anos que promoveu a aprendizagem situada das auxiliares educativas, no âmbito da formação profissional em contexto. As auxiliares educativas foram apoiadas no seu desenvolvimento profissional pela respectiva educadora e pela supervisora pedagógica do centro.

Trata-se de uma investigação praxiológica, centrada em investigar a práxis. Isso significa investigar a prática que é fundamentada e reflectida, situada e contextualizada - uma prática impregnada por crenças e valores, fundamentada em teorias educacionais e situada em contextos específicos. Esta investigação foi realizada com as pessoas, consideradas como participantes e não como meros objectos de investigação. Implicou a imersão dos investigadores no contexto durante períodos longos, caracterizados por interacções intensivas e prolongadas entre os investigadores e os participantes no âmbito daquele contexto.

A metodologia de investigação seguiu os princípios éticos de anonimato (todos os nomes aqui referidos são pseudónimos), de ausência de manipulação, de obtenção de consentimento informado, de privacidade e confidencialidade, de respeito e confiança nos participantes. Foi dada a todos os participantes a oportunidade de recusarem ou aceitarem participar.

Objectivos da investigação

O contributo desta pedagogia participativa para a equidade e a justiça social decorre de várias fontes, sendo uma delas o envolvimento de todos os aprendentes (crianças e adultos) na co-construção da sua própria aprendizagem, exercendo os seus direitos e competências, e outra, o processo de capacitação⁵, considerado como um direito em si mesmo e como uma base para a aprendizagem.

Este estudo específico pretende investigar o papel de equipas educativas capacitadas (empoderadas) no desenvolvimento da qualidade e da equidade na infância, consideradas estas como duas faces da mesma moeda. O principal objectivo desta investigação é compreender o que significa ser equipa neste contexto particular e avaliar a qualidade da mediação pedagógica das educadoras e das auxiliares educativas, entre si e com as crianças (a sua interacção como equipa e com as crianças).

O estudo da consistência da sua acção profissional constitui também um importante objectivo, especialmente no que se refere à imagem de criança, à imagem de adulto e ao papel do desenvolvimento das suas identidades de aprendentes, situadas, em contexto.

Contexto da investigação

O centro de educação de infância em estudo tem 220 crianças e um corpo de pessoal constituído por 60 membros – 10 educadoras de infância, 18 auxiliares educativas, pessoal administrativo e de limpeza e manutenção. As educadoras são profissionais com diploma de ensino superior; as auxiliares educativas têm qualificações a nível da escolaridade básica ou secundária.

O centro tem 10 salas de actividade, 6 para crianças que frequentam a creche (crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade) e 4 de pré-escolar (crianças dos 4 aos 6 anos de idade). As crianças pertencentes a famílias de baixo rendimento representam 58% da população do centro (pertencendo 33% a famílias de rendimento muito baixo e 25% a famílias de rendimento baixo); as crianças de minorias étnicas representam 15% do total.

Confiabilidade e credibilidade da investigação

Na investigação praxiológica a pessoa do investigador é o principal instrumento da investigação. Por essa razão, a declaração de crenças, compromissos e interesses dos investigadores constitui um princípio ético essencial na investigação. O(A) investigador(a) deve afirmar as suas crenças, explicitar os seus compromissos e declarar os seus interesses (Formosinho & Oliveira Formosinho 2012; Pascal & Bertram 2012).

Estando ambos os autores envolvidos no Programa, é importante clarificar os meios utilizados para assegurar a confiabilidade e credibilidade desta investigação. A confiabilidade de um estudo fundamenta-se no modo como o estudo foi conduzido, a quatro níveis: primeiro, na confiança que se pode ter na veracidade dos resultados (credibilidade); segundo, o grau de neutralidade, ou seja, de até que ponto os resultados são conformados pelos respondentes e não pelo viés dos investigadores (comprovabilidade); terceiro, a consistência dos resultados (confiança); quarto, a utilidade dos resultados para outros contextos (transferibilidade). Este estudo tomou em consideração estes requisitos para a qualidade da investigação e para o seu posicionamento ético.

A credibilidade do estudo (confiança em que os fenómenos em escrutínio são registados) foi assegurada através da monitorização da investigação, com recurso a diversos meios:

- A opção pela utilização da escala de empenhamento (Laevers 1994, 1996) – amplamente usada na Europa para a análise da mediação pedagógica – significa a incorporação de medidas operacionais adequadas aos fenómenos em estudo;
- A familiaridade com a cultura pedagógica do contexto de educação de infância onde a investigação tem lugar, resultante do envolvimento na intervenção e de uma análise documental exaustiva;

- O facto de ter sido dada a oportunidade a todos os participantes de recusarem participar confere alguma segurança relativamente à sinceridade da informação que fornecem.
- O facto de a investigação ter sido realizada com a totalidade do grupo, evitando deste modo os problemas da amostragem orientada;
- Triangulação de técnicas relativamente a cada equipa educativa (observação, entrevistas, fotos, documentos), compensando deste modo as limitações de cada técnica e possibilitando a verificação de elementos específicos de informação, transversalmente a todos os participantes.

As reuniões de trabalho frequentes que tiveram lugar entre os autores do estudo e a supervisora pedagógica do Centro constituem mais um indicador importante da credibilidade da investigação. Do mesmo modo, a acessibilidade dos dados e a comunicação regular dos resultados do estudo aos informantes e a outros investigadores assumiram-se como critérios relevantes para a credibilidade da investigação.

Técnicas utilizadas

A metodologia deste estudo de caso praxiológico foi realizada através de observação estruturada utilizando a escala de empenhamento do adulto (Laevers 1994, 1996), de observação de tipo etnográfico, de notas de campo registadas durante a observação, da apresentação de fotografias, e de entrevistas a todas as educadoras de infância e auxiliares educativas envolvidas. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, face a face, no centro, e gravadas com a autorização das informantes para transcrição futura. As entrevistas foram analisadas e categorizadas com recurso a técnicas de análise de conteúdo. A congruência dos resultados de investigação foi sustentada e validada pela triangulação da informação recolhida por meio de vários instrumentos, nomeadamente entrevistas e notas de campo de observações e de vários informantes, por exemplo, através da comparação das percepções das educadoras e das auxiliares educativas (Denzin & Lincoln 2000).



papel das equipas educativas colaborativas

Interacções de qualidade das equipas educativas

Através da escala de empenhamento, identificámos níveis de empenhamento altos e muito altos transversais às três dimensões estabelecidas de mediação pedagógica (empatia, autonomia e estimulação) utilizadas pelas educadoras de infância e pelas auxiliares educativas, confirmando deste modo o estudo de Pinazza (Pinazza, 2012). As interacções com as crianças foram altamente sensíveis, permitiram autonomia e proporcionaram estimulação. Crianças e adultos, em conjunto, envolveram-se nas brincadeiras e na aprendizagem, em sintonia entre si e com a tarefa. Isto sugere que a imagem de criança como aprendente competente e com direitos, presente ao nível do pensamento, era também respeitada na acção. De facto, a evidência empírica de-

monstrando um nível elevado de congruência entre a imagem de criança no pensamento e na acção é enorme. Esta informação foi obtida através da triangulação de dados recolhidos segundo uma abordagem multi-metódica: uma escala de observação, notas de campo de tipo etnográfico e entrevistas.

Reconhecendo a competência das crianças – a interacção das auxiliares educativas com as crianças nos períodos de acolhimento

Para a análise da interacção das auxiliares educativas com as crianças, considerou-se a observação de campo como a mais importante fonte de dados, na medida em que a observação directa da prática é considerada mais fiável do que as descrições relatadas pelos próprios. O período de acolhimento (das 8 às 9 horas da manhã na sala de acolhimento) pelo qual as auxiliares educativas são maioritariamente responsáveis, foi considerado um bom momento para observar as suas interacções com as crianças. Esta observação evidenciou a existência de coerência e consistência na interacção das auxiliares com as crianças e, em alguns casos, com os pais. Há também evidências que confirmam a mesma qualidade elevada da mediação pedagógica observada nas salas de actividades, em termos de sensibilidade, estimulação e autonomia. Por exemplo, Yin, um menino de três anos que acabava de regressar de um período de mais de um mês de férias na China, revelava alguma dificuldade na integração. Durante alguns dias, Yin recebeu uma atenção especial da auxiliar Raquel, bem como das outras auxiliares presentes na sala de acolhimento. Em breve o Yin foi integrado, evidenciando bem-estar e começando a participar. Os seus sentimentos e emoções foram respeitados, numa atitude de empatia.

Outras notas de campo das observações de tipo etnográfico fornecem evidências acerca do respeito pela competência da criança para agir e da criação de condições que permitem à criança exercer a sua competência e ser autónoma:

“M., um bebé de 15 meses (é a mais velha do grupo), na ida para o jardim decide levar o seu amiguinho R. (de 11 meses e que ainda não consegue andar) num carro pequeno, de madeira, que habitualmente utilizam para transportar bonecas e outros brinquedos. É-lhe permitido que o faça. M. recusa ajuda, a não ser ajudas pontuais ao atravessar as portas. É um percurso relativamente longo que ela realiza com esforço, mas também com determinação e visível satisfação. A sua motivação é reforçada ao longo do percurso pelos adultos presentes que a elogiam, bem como aos seus amigos, quando todos chegam ao destino” (nota de campo).

As notas de campo foram trianguladas com entrevistas às auxiliares educativas das diferentes salas (de creche e pré-escolar).

Uma auxiliar educativa (Encarnação) apresentou a sua percepção acerca de um grupo de bebés a sorrir (de 10 a 16 meses de idade) e que constitui um bom indicador do bem-estar das crianças e da sensibilidade dos adultos:

“Eles ainda não falam, mas transmitem no sorriso, no correr para nós (os que já começaram a andar). Por exemplo, quando nós estivemos a ouvir e a ver juntos a ópera [filme] ali na sala interior, eles sabiam que nós estávamos ali e, ao mesmo tempo que prestavam atenção às imagens e aos sons, a primeira reacção deles foi agarrarem-se a nós, dando-nos beijos e partilhando as suas emoções. Este é o modo como eles se exprimem. Foi muito gratificante”.

“A mãe diz que, logo de manhã, ela quer vir para a escola, e fica com aquele sorriso! Quando chega à sala, continua a sorrir. O bem-estar dela é constante, e isso quer dizer muitas coisas porque ela sente-se segura, confortável. É um bem-estar real, mesmo no final do dia quando estão a ir embora. Ver a criança tão bem é a razão de nos sentirmos também tão bem”.

“Tive algumas dificuldades no início, era tudo tão novo. Mas, passados estes quatro anos, eu compreendo que é essencial deixar a criança observar e explorar pois eles são capazes de o fazer e fazem-no de facto. E olham para nós porque sabem, através do olhar (contacto visual), que estamos à espera de alguma coisa. Há esta química e eles continuam a tocar, a moverem-se, a explorar por si próprios, ao mesmo tempo que vão olhando para nós, mantendo-se em contacto e comunicando connosco. Gosto muito de trabalhar desta maneira”.

As conquistas das crianças são o melhor estímulo para os adultos, como afirma a Auxiliar Lia num grupo de educação pré-escolar:

“Fico encantada com as conquistas das crianças nesta pedagogia. No início tive algumas dificuldades, até ao momento em que compreendi que nós não devemos fazer as coisas por eles, eles conseguem fazê-las sozinhos, o nosso trabalho é falar com eles, ajudá-los. E eu aprendi com a Educadora Mariana como o fazer”.

A elevada qualidade de uma mediação pedagógica sensível demonstrada pelas educadoras e auxiliares educativas revela-se no respeito, atenção e afecto sistemáticos e no apoio que dão às crianças, bem como ao incentivarem e estimularem positivamente as iniciativas das crianças. O apoio responsivo à participação das crianças – através da escuta e do contacto visual, acompanhados do empenhamento de educadoras e auxiliares educativas em compreenderem e interpretar os seus sinais e as suas emoções – criou um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento de aprendizagem e bem-estar. Outras observações confirmam que, em outras situações de cuidados, por exemplo, durante as refeições, as profissionais se mantêm conscientes da importância das interacções sensíveis com as crianças.

A construção de uma equipa colaborativa – a voz das educadoras de infância

Todas as dez educadoras de infância, sem excepção, vêm-se e actuam como líderes da equipa, assumindo a responsabilidade pela criação de ambientes de aprendizagem favoráveis, tanto para as crianças, como para as auxiliares. Todas demonstram um compromisso no sentido da capacitação da equipa em coerência com os valores, princípios, crenças e orientações praxiológicas da Pedagogia-em-Participação.

“Os nossos papéis na equipa estão agora clarificados, diferentes mas complementares. As auxiliares percebem qual é a sua função e qual é a minha e compreendem que, deste modo, funcionamos como uma equipa” (Fernanda)

Como a Educadora Lucília explica,

“Na equipa, a liderança da educadora decorre do seu conhecimento profissional especializado, sendo o papel das auxiliares o de colaborar no desenvolvimento das

dimensões da pedagogia (...) Eu planifico com as auxiliares, elas participam também na organização dos espaços e em todos os momentos da rotina diária. Quando eu estou com um grupo de crianças, elas trabalham com as outras e eu conto com a informação que elas me dão para planificar e organizar melhor o tempo. As auxiliares também dão a sua opinião, por exemplo, acerca dos materiais pedagógicos, nomeadamente, se as crianças continuam a manifestar interesse em explorá-los ou se é tempo de os substituir” (Lucília).

A Educadora Mariana confirma

“Como trabalhamos com uma pedagogia explícita, [...], elas precisam de a ir compreendendo e de, progressivamente, a irem construindo, em companhia comigo e com as crianças. É por isso que é importante sermos uma equipa. Quando a auxiliar tem uma experiência diferente, por exemplo, ter trabalhado num contexto de pedagogia transmissiva, torna-se mais difícil porque temos que “reconstruir” as suas atitudes e a sua acção com as crianças”.

As educadoras valorizam a coerência a continuidade do trabalho pedagógico que uma equipa colaborativa deste tipo consegue assegurar, como é reiterado pelas próprias:

“Eu espero que haja coerência no trabalho com as crianças, mesmo quando eu não estou presente. Nós trabalhamos para que isso aconteça” (Gabriela)

“Eu espero que o trabalho que desenvolvemos juntas na prática do dia a dia, incluindo a reflexão sobre essa prática, lhes permita interagirem com as crianças em continuidade e coerência em todos os momentos da rotina diária, mesmo quando eu não estou lá” (Sara).

“As auxiliares educativas participam activamente em todos os momentos da rotina. Passo-lhes a mensagem de que elas são capazes e de que têm um papel activo na educação daquelas crianças, de que não são meras espectadoras, não são meras cuidadoras” (Sofia).

É importante que as auxiliares educativas sejam explicitamente reconhecidas como membros de uma equipa colaborativa. Como afirmou uma educadora:

“É muito importante que as auxiliares sintam que são reconhecidas. Isso estimula-as a estarem abertas e motivadas para aprender. Por vezes, estamos tão envolvidas na nossa actividade do dia-a-dia que nos esquecemos de lhes dizer de um modo explícito como a sua participação e o seu envolvimento na equipa são valiosos”.

“Embora elas demonstrem de vários modos que sentem isso, é importante dizer-lhes explicitamente que, à semelhança do que acontece relativamente às educadoras, existe um forte empenhamento no seu desenvolvimento e valorização” (Fernanda).

A construção de uma equipa colaborativa – a voz das auxiliares educativas

As entrevistas com as auxiliares educativas corroboraram a sua auto-imagem como membros de uma equipa educativa e que isso as faz sentirem-se preparadas e capacitadas para assumir as suas responsabilidades. Como afirmava uma auxiliar educativa:

“Eu sinto que a minha opinião conta. Nós falamos sobre a planificação e a educadora pergunta-nos sempre: “O que é que pensam? Parece-vos uma boa ideia? Estão de acordo em fazermos isto? Há uma comunicação muito boa entre nós, podemos falar de tudo. Quando a educadora não está presente, nós procuramos seguir a mesma orientação nos outros momentos da rotina. A educadora quer que nós participemos sempre nas reuniões de pais e eu sinto que isso reforça a equipa” (Matilde)

Outra auxiliar educativa afirma, no mesmo sentido:

“Aprendi muito acerca da Pedagogia-em-Participação desde que comecei a trabalhar aqui, por exemplo, a escutar a criança, a respeitar a sua opinião, a participar na rotina diária. Devo dizer que também tive uma boa professora. A educadora conseguiu sempre algum tempo para se sentar comigo e explicar-me as coisas. Por exemplo, um aspecto difícil para mim era identificar e orientar o momento da reflexão (no trabalho com as crianças nos pequenos grupos). Eu tinha aprendido a fazê-lo observando como ela fazia. Mas, apesar de conseguir fazer algumas perguntas às crianças, eu sentia que faltava alguma coisa, que precisava de aprender mais. Então a educadora fez uma sessão de formação comigo sobre aquele aspecto em particular (...) e indicou-me um livro. Agora posso dizer que me sinto mais segura (...). A Educadora tem uma intenção em tudo que faz, há uma intenção na planificação de todas as actividades e, com o tempo, eu consegui compreender isso” (Lia).

As auxiliares estão conscientes da importância da documentação e referem-no frequentemente. Como se confirmou através da observação e das entrevistas, elas valorizam muito “o portefólio da criança” que é construído pelas educadoras, pelas crianças e pelas famílias. Uma das principais razões que referem é a importância que tem para a criança e família dispor de evidência documentada da sua jornada de aprendizagem; mas também porque se sentem elas próprias como participantes nessa jornada. Elas vêem na documentação também a demonstração do que foi conseguido por todos eles: crianças, educadoras, auxiliares e pais.

Como é confirmado pela Auxiliar Educativa Cristina:

“Esta pedagogia é muito exigente e só conseguimos atingir o nosso objectivo se trabalharmos como uma equipa. Por exemplo, quando trabalhamos nos pequenos grupos com as crianças, a Educadora não pode estar com todas elas ao mesmo tempo. O mesmo acontece com a documentação quando alguém tem de estar a fotografar e a registar o que as crianças dizem enquanto a Educadora está a trabalhar com elas. Esta é uma questão essencial do trabalho em equipa”.

Outra evidência de sucesso que emerge, tanto das reflexões, como da acção das educadoras e das auxiliares, é o facto de elas valorizarem igualmente as actividades de cuidados, de brincadeiras e de aprendizagem, como experiências educativas significativas e de, por essa razão, agirem em todas as situações em coerência com os princípios e valores da perspectiva pedagógica. Na Pedagogia-em-Participação, as auxiliares educativas são ouvidas e as suas opiniões são tidas em consideração na organização do ambiente pedagógico, incluindo os materiais pedagógicos, mas também no que se refere à sua percepção acerca das preferências, propósitos e conquistas das crianças, a ter em consideração na planificação das actividades.

Como afirma Raquel, uma auxiliar educativa a trabalhar no sector de creche:

“O que me agrada mais é a interacção com as crianças. Não consigo imaginar-me a trabalhar numa pedagogia que não me permita esta liberdade de dar autonomia às crianças. Trabalhei numa pedagogia diferente antes de vir para aqui e lá era o adulto que decidia tudo. Esta pedagogia dá-me a oportunidade de ver a criança a descobrir por si própria. Nós também participamos muito. Participamos do mesmo modo que a criança. Agora já me sinto segura ao trabalhar nesta pedagogia”.

Através da triangulação de dados das entrevistas às auxiliares educativas e às educadoras com as observações de campo, pode-se compreender melhor a continuidade e coerência da acção das auxiliares quando estão sozinhas com as crianças e de que modo desenvolvem a mediação pedagógica continuamente ao longo do dia. Verifica-se a congruência entre a imagem positiva de criança patente nas entrevistas e a acção pedagógica observada, uma acção que cria um espaço e tempo de empatia que permite à criança participar e exercer a sua competência. Esta triangulação revela também que existe uma práxis de participação interiorizada, tanto nas actividades de cuidados, como nas de aprendizagem, o que é essencial para a sustentabilidade da qualidade da educação e cuidados oferecidos.

A construção de uma equipa colaborativa através de um processo sistemático de aprendizagem

A implementação de um processo sistemático de aprendizagem para as auxiliares educativas, no âmbito do desenvolvimento de equipas, através de práticas de observação, reflexão e participação, foi impregnando progressivamente a sua prática. Os momentos de formação formal também são importantes, mas os resultados mais relevantes conseguem-se através da colaboração no seio da equipa de sala e do habitus de debater e partilhar a monitorização das actividades diárias. Tudo isto se vai desenvolvendo a partir do diálogo em torno de uma pedagogia explícita, cultivado pela busca constante de uma práxis congruente.

O processo sistemático de aprendizagem das auxiliares educativas, em termos do desenvolvimento da equipa, por meio de observação, reflexão, participação, no âmbito de uma abordagem praxiológica, impregna a sua prática. Isto constitui um processo de capacitação que lhes permite assumir um nível mais elevado de responsabilidade com as crianças e também com os pais.

Como a Auxiliar Educativa Ana Catarina explica:

“Desde que comecei a trabalhar aqui houve sempre acções de formação, ao longo do ano, sobre a Pedagogia-em-Participação, juntamente com a reflexão do dia-a-dia e as reuniões regulares com a educadora nas quais também tratamos das dimensões da pedagogia. A formação no grupo mais alargado com outras educadoras e outras auxiliares educativas também é muito interessante porque são uma oportunidade de partilhar experiências”.

“A minha formação acontece todos os dias na minha actividade diária. Eu observo e pergunto sempre que preciso de esclarecer alguns aspectos. Isto é realmente formação. Também gosto de ler, leio muito. Também sou mãe e isso ajuda muito”.

As educadoras e as auxiliares educativas, de igual modo, como profissionais aprendentes, empenham-se na criação de ambientes pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos conjuntos permitindo, assim, às crianças e aos adultos co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Formosinho & Oliveira-Formosinho 2008a).

C onclusões

Este estudo começa por apresentar algumas medidas estruturais necessárias para garantir o acesso de crianças em situações de vida desfavorecidas a uma educação de infância de qualidade. Depois, investiga algumas medidas processuais, tais como a construção de equipas educativas participativas, como um meio para a prossecução do direito da criança a uma educação de qualidade. Essas equipas (incluindo as auxiliares educativas) desenvolvem capacidades pedagógicas e interaccionais mais eficazes e têm uma maior probabilidade de chegar às crianças e famílias desfavorecidas, num espírito de equidade e justiça social. Para além disso, a pedagogia participativa e o envolvimento de cada criança na co-construção da sua própria jornada de aprendizagem constituem um factor de motivação poderoso e um importante contributo para se ultrapassar a passividade, face à adversidade.

Em suma, o desenvolvimento de equipas educativas colaborativas pode ser um factor crítico no desenvolvimento das políticas relativas às crianças pertencentes a grupos desfavorecidos. A iniciativa requer um investimento significativo tendo em vista a capacitação do pessoal educativo para trabalhar com todo o tipo de diversidades, incluindo a diversidade étnica e socio-económica. Na Pedagogia-em-Participação, as vozes das auxiliares de educação, tão raramente ouvidas, tornam-se uma fonte de inspiração para enfrentar este desafio, porque elas falam dos direitos educativos das crianças em articulação com os seus próprios direitos. Este pode ser um lugar de complexidade, mas é também um lugar de esperança.

R eferências bibliográficas

- Apps, A., Mendolia, S. & Walker, I. (2012). *The impact of pre-school and adolescents' outcomes: evidence from a recent English cohort*. Discussion Paper No 6921. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labor – IZA.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Bennett, J. (2013). *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies*. Final Report. Brussels: European Commission.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *Handbook of qualitative research*, ed. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln,

- 1–28. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Formosinho, J. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Mangualde: Edições Pedagogo. Edição inicial in J. Formosinho (org) (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Democratic governance of public mass schools in Portugal. *Globalism and Power: Iberian Educational and Curriculum Policies*, org. João Paraskeva and Jurjo Torres Santomé. New York: Peter Lang Publishing
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008a). *Childhood Association's Pedagogical approach*. Lisbon: Aga Khan Foundation.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008b). *System of early education/care and professionalisation in Portugal*. SEEPRO. Munich, Germany: Report commissioned by the State Institute of Early Childhood Research (IFP) www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/commissioned_report_portugal.pdf
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008c). Working with young children in Portugal. In P. Oberhuemer (ed.) *Working with young children in Europe*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Association Journal* 20, 4, 591-606.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Laevers, F. (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. & Heylen, L. (eds.) (2003). Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education. *Studia Paedagogica*, 35. Leuven: Leuven University Press.
- Lloyd, E. (2008). The interface between childcare, family support and child poverty strategies under New Labour: tensions and contradictions. *Social Policy & Society* 7, 4, 479-494.
- Moss, P. (2008). The democratic and reflective professional: rethinking and reforming the early years workforce. In L. Miller and C. Cable (ed.), *Professionalism in the Early Years*, pp. 121-130. Hodder: Arnold.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal* 12, 1, 103-114.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2011). Early education for diversity: Starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal* 19, 2, 221-233.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association educational perspective*. Porto: Associação Criança e Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, A. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal* 17, 2, 249–62.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2012). Praxis, ethics and power: developing praxeology as a

- participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal* 20, 4, 477-492.
- Penn, H. (2011). Policy rationales for early childhood services. *International Journal of Child Care and Education Policy* 5, 1, 1-16.
- Pinazza, M. A. (2012). The right of young children to well-being: A case study of a crèche in Portugal. *European Early Childhood Education Research Journal* 20, 4, 577-590.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I.; Mayo, A.; Melhuish, E.; Taggart, B.; Sammons, P. & Sylva, K. (2011). *Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSI 3 – 16 study*. Research Report DFE RR-128. London: Department for Education

Artigo concluído em 22 de Abril de 2014.

Formosinho, J. & Figueiredo, I. (2014). Promovendo a equidade num contexto de educação de infância: o papel das equipas educativas colaborativas. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 25-42.

Disponível em <http://redaberta.usc.es/reladei>

¹ Incluem-se nesta designação: educador(a) de infância, auxiliar educativo(a), animador(a) comunitário.

² O Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância iniciou-se em 2008, com base numa parceria entre a Fundação Aga Khan de Portugal e a Associação Criança, para a criação de um centro educativo experimental e para apoiar uma rede de centros de educação de infância afiliados no desenvolvimento de práticas participativas, com particular ênfase numa conscientização multicultural e numa pedagogia intercultural. A perspectiva pedagógica que foi desenvolvida ao longo dos anos pela Associação Criança com o apoio da FAK é designada por Pedagogia-em-Participação e engloba o desenvolvimento profissional e organizacional, a intervenção e a investigação.

³ No sentido abrangente do conceito (empowered)

⁴ Nas creches (crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade), os requisitos legais são de um número máximo de 10 crianças por grupo (centros privados) ou 12 crianças (centros da rede de solidariedade social); o ratio de crianças e pessoal educativo é 10:2 ou 12:2. A legislação exige um membro de pessoal auxiliar ou assistente por cada sala.

Nos centros de pré-escolar (crianças dos 4 aos 6 anos) os requisitos mínimos legais são um número máximo de 25 crianças por grupo (número mínimo de 20) e o ratio criança-pessoal é de 25:1 ou 25:2, dependendo da existência ou não de um membro de pessoal auxiliar ou assistente a tempo integral. A legislação exige um membro de pessoal auxiliar ou assistente por cada duas salas, com 25 crianças cada.

⁵ Ver nota 3.

João Formosinho

**Universidade Católica Portuguesa e Associação Criança
Portugal**

Mail: joaomanuelformosinho@gmail.com



Mestre em Currículo pela Universidade do Texas e Doutor em Administração Educacional pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Professor Catedrático Aposentado da Universidade do Minho e Professor Catedrático Convidado da Universidade Católica Portuguesa, onde dirige o Mestrado em Educação de Infância. Foi consultor de programa para a infância do governo inglês (1998-2004) e avaliador do programa de formação em liderança na educação de infância do governo inglês (2004-07). É autor de diversas publicações nas áreas da Formação de Professores, Administração Escolar, Sociologia da Educação e Educação de Infância. As últimas publicações incluem *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Porto Editora, 2009. *Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research*, com Júlia Formosinho, *European Early Childhood Education Research Journal*, 2012. *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*, com Júlia Oliveira Formosinho, Porto Editora, 2013.

Irene Figueiredo

**Instituto Politécnico do Porto e Associação Criança
Portugal**

Mail: ifigueiredo@ese.ipp.pt



Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, mestrado em Educação, especialização em Administração Escolar, pela Universidade do Minho, posgraduação em Estudos Europeus pela Universidade de Coimbra. Foi Vice-Presidente do Instituto Politécnico do Porto. Publicações recentes: Figueiredo, I. (2005). Mentoring in Portugal. In A. Alexandrou, K. Field & H. Mitchell (eds), *Continuing professional development of educators: emerging European issues*. Oxford: Symposium Books, pp. 41-59. Figueiredo, Irene & Costa, Jorge Adelino (2007). "As políticas educativas portuguesas e espanhola no final do século XX: um estudo comparativo". In V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – *Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos*. Org. Benno Sander, ANPAE, Porto Alegre, UFRGS/FACED/PPGEDU.



Vol. 3 (1), Abril 2014, 43-61

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 04-11-2013

Fecha de aceptación: 25-11-2013

Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.

Alfredo Hoyuelos Planillo

Universidad Pública da Navarra, España

Resumen

Loris Malaguzzi habla de una relación creativa, complementaria y dialógica entre Política y Pedagogía. El perfil profesional del profesorado, así, se transforma en un compromiso político de actuar sobre las formas educativas inseparables de las actuaciones políticas.

Palabras clave: Pedagogía, Política, Cultura, Profesionalidad.

Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.

Alfredo Hoyuelos Planillo

Universidad Pública de Navarra, Spain

Abstract

Loris Malaguzzi talks about a creative, complementary and dialogical relationship between Politics and Pedagogy. The professional profile of teachers, thus becomes a political commitment to act on the educational forms, inseparable of political actions.

Keywords: Public Policies, National Curriculum, Latin America, Processes of Change, Curriculum Construction, Curriculum Implementation.

Introducción

En este artículo me voy a centrar en la relación entre pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. En anteriores publicaciones he tratado ya otros matices o aspectos de su pensamiento¹. Para este escrito he elegido desarrollar una pequeña parte² de este pensamiento político porque creo que es el menos conocido. Es cierto que dichas reflexiones se hallan contextualizadas en un momento histórico concreto y en un ámbito geográfico determinado. No obstante, considero que las ideas son importantes sugerencias en una manera de entender la educación

Investigar y escribir sobre Loris Malaguzzi no es una empresa fácil. Es un personaje al cual he conocido personalmente y que continúo amando profesionalmente. Esta emoción inevitable ha contaminado mi forma de leer, de estudiar, de escuchar sus grabaciones y de entrevistar a las diversas personas que, también emocionadas, cuentan retazos de su vida. Así, una de las mayores dificultades que presenta este texto viene establecida por la imposibilidad afectiva e intelectual de situarme *fuera* de Loris Malaguzzi para estudiarlo. No consigo salirme de él para objetivarlo, tampoco puedo estar demasiado *dentro* como para poder comprenderlo en su complejidad. Mis emociones, creencias, recuerdos³, formación, interrogantes, elecciones me llevan a estar en ambos lados de la ficticia frontera y, quizás, en ninguno.

Su personalidad original y creativa, su actitud vital inconformista y provocadora, su compromiso político y social con la infancia, su pasión en su actuación concreta, la utilización de símbolos, metáforas para expresarse sin encerrarse en tópicos y estereotipos, la aceptación de la complejidad y de lo sistémico en las múltiples relaciones imprevisibles de la vida, la búsqueda de lo estético y lo poético en lo educativo son algunas de las huellas que he seguido para tratar de interpretar su pensamiento y obra pedagógica. Una tarea que se hace más compleja cuando los imperativos de la narración me obligan a fragmentar lo que en él constituyó una unidad.

Tanto la dimensión especulativa y científica como la propiamente narrativa de este trabajo no están exentas de decisiones que, en ningún caso, son neutrales. Por ello, creo importante y ético declarar cuáles son los principios que guían este trabajo, así como -de manera inseparable- la elección de una determinada estrategia de relatarlos.

Así, para la realización de esta exégesis me he basado en el estudio de diversos documentos manuscritos, escritos u orales que Loris Malaguzzi había dejado.

En el trabajo de redacción incorporo diversas citas (algunas largas pero, creo, necesarias) que están entresacadas –muchas de ellas- del material inédito que he recogido. He preferido dar voz al propio personaje en una selección, recopilación y organización original de textos.

En su propio camino y en su propia narración, este tratado supone un punto de vista intersubjetivo⁴ que trata de desvelar nuevos interrogantes sobre el mundo de la educación al amparo del pensamiento de Malaguzzi. Creo que Loris ha sido capaz de anticipar grandes problemáticas sobre importantes cuestiones humanas, fundamentalmente sobre ese valor primordial que es *lo educativo* en el ser humano.

Puedo decir, avanzando alguna conclusión que, en Loris Malaguzzi, no existe

ninguna idea teórica (o principio educativo) o filosófica que no haya puesto –de alguna manera- en práctica (en forma de estrategias concretas).

En el trabajo de investigación realizado he construido un sistema interpretativo complejo compuesto por tres hilos –el de la ética, el de la estética y el de la política- que, a mi entender, ofrecen suficiente resistencia como para atrapar sin rasgarse todos los matices que presenta la evolución del pensamiento y obra de Malaguzzi.

Pero veamos, para entender toda la red de relaciones dinámicas, los elementos transdisciplinarios interdependientes abordados en toda la investigación para entender que la política forma parte de este esqueleto.



Fuente: Elaboración propia

Figura n.1: Reto de la complejidad

La necesidad cultural occidental nos lleva a separar y *dicotomizar* lo que es complementario y está, inevitablemente, unido. El pensamiento de Malaguzzi es complejo, coherentemente contradictorio, no esquemático ni reducible en un molde que se pueda reproducir. Éste es el espíritu de su filosofía. Su personalidad, sus documentos orales, escritos y visuales nos llevan a aceptar su estudio desde el cuerpo de multirrelaciones que suponen un reto de la complejidad. Al mismo tiempo, este desafío nos lleva a aceptar dudas y preguntas que pueden estar, como observadores, tanto dentro de nosotros como dentro del pensamiento y obra pedagógica que tratamos de comprender, ya que no podemos concebir esa realidad independiente de nosotros mismos. Éste es su propio criterio de validez (Maturana, 1997, p. 157-194). Sabemos que intentar copiar, optimizar, verificar, clasificar es contrario a ese espíritu o alma que guió -con rigor- su forma de hacer educación.

Tampoco su pedagogía se deja atrapar en determinismos ni esquemas preestablecidos, porque siempre aparece en *forma fluens*, estableciendo sistemas de valor e interpretativos propios, y de acuerdo con la cultura de la infancia, siempre incierta.

Persona de gran imaginación política y pedagógica, supo encontrar una organización viva y real, alejada de lo “libresco” y de las academias, entendidas como conservadoras de un saber de forma estática, que sustentase una manera particular de entender la educación, con un respeto a la diversidad de cada persona, profesional, contexto y ámbito educativo.

Tras esta declaración, puede parecer injusto separar ética, estética y política. Es, en parte, cierto. No existe una ética sin estética ni sin actuación política; al igual que no se puede comprender una estética o una política sin los otros ingredientes. Son elementos entrelazados y entramados.

En la investigación llevada a cabo sobre la parte política he establecido estos principios y estrategias:

P O L Í T I C A	<p>PRINCIPIO 1</p> <p>La pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social</p>	<p><i>Estrategias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -El reciclaje profesional como construcción de sujetos políticos. -La relación básica entre investigación educativa y política. -La búsqueda de solidaridades intelectuales.
	<p>PRINCIPIO 2</p> <p>La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social</p>	<p><i>Estrategias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -La información a través de datos reales. -Para poder realizar una transformación crítica de la cultura y de la sociedad, se hace necesario realizar un análisis serio de la situación política educativa del país. -Permanecer siempre en movimiento. -La participación y la gestión social como formas de transformación social y política
	<p>PRINCIPIO 3</p> <p>La participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela.</p>	<p><i>Estrategias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -La participación de las familias y de los ciudadanos en la escuela es una cuestión de relaciones humanas. -La calidad de la habitabilidad de los espacios. -El amplio teclado de oportunidades que la escuela debe brindar. -La concepción práctica de la participación. -La institucionalización de la participación. -La normativa municipal.

Fuente: Elaboración propia

Figura n.2: Principios y estrategias políticas

En concreto, y por razones de espacio, en este artículo me centraré en el desarrollo de lo que he llamado Principio 1: La pedagogía siempre es política; política y pedagogía establecen una relación de carácter cultural y social.

Política: principios y estrategias

Cuando hablo de política creo importante consensuar lo que entiendo por la misma. Si elijo estas definiciones o aproximaciones conceptuales es porque creo que están cerca del pensar y sentir de Loris Malaguzzi.

La política entendida como un procedimiento o forma de actuación para alcanzar determinados fines, en su acepción original aristotélica derivada de polis que designa a la vez ciudad y estado. Como participación en la ciudad, como una actividad que comporta una actitud reflexiva para poder intervenir en las estructuras y formas de gobierno. Como una comunidad de hombres⁵ libres. Como el estudio de la sociabilidad que constituye la esencia de lo humano. En *La política* de Aristóteles se ve al hombre como ciudadano por el hecho de vivir en una polis. Para Alberto Reig (1998) la *politicidad* de un individuo es un estadio más evolucionado y complejo que la simple agregación y sociabilidad cooperativa.

A este respecto, Marcel Prélot decía: *“Se disminuye enormemente el alcance de la definición al traducir zoom politikón por ‘animal social’ (...) sólo el hombre es político. El hombre no vive en manada o en hordas; su carácter específico es vivir insertado en el organismo social que constituye la polis, la ciudad, y ésta es para él tanto una necesidad natural como un ideal”* (Reig, 1998, p. 13).

Lo sociable sí es condición previa de lo *político*, pero lo primero no lleva implícito lo segundo. Lo político es, en cierto modo, lo que nos hace humanos, ciudadanos con derechos y deberes, miembros de una polis con la que entramos en sintonía, nos comprometemos y co-responsabilizamos.

Una idea de política que sigue Michel Foucault (1978) afirmando que hay que pensar el problema político de los intelectuales de forma que éstos digan la verdad al poder. O, como afirma Gramsci⁶, de manera que se forme una crítica que es cultura “y no ya evolución espontánea y naturalista. Crítica quiere decir precisamente esa consciencia del yo (...) Y aprenderlo todo sin perder de vista la finalidad última que es conocerse mejor a sí mismos a través de los demás, y a los demás a través de sí mismos” (Gramsci, 1998, p. 27).

Pero para la actuación política se necesita prever, en cierta medida, un proyecto de vida, una cierta utopía en el sentido gramsciano del término, sabiendo que “no hay en la historia nada absoluto ni rígido” (Gramsci, 1998, p. 30). Gramsci aboga por una riqueza cultural que no sea un instrumento de esclavitud, sino una riqueza que dé, a todos, los medios para conseguir el mayor bienestar posible, con una escuela que eduque sin privilegios para ninguna clase social. De esta forma se trata de una emancipación que saque al pueblo del servilismo, consiguiendo una conciencia nueva y futura. Para esto es necesario conseguir una adecuada forma de organización y asociación.

La finalidad ética de los ideales se materializa en la acción política. Esta es su justificación.

El hombre se conoce a sí mismo, sabe cuánto puede valer su voluntad individual y cómo puede llegar a ser potente, si, obedeciendo, disciplinándose a la necesidad, acaba por dominar la necesidad misma identificándola con sus fines (...) Desde el punto de vista marxista, voluntad significa consciencia de la finalidad, lo cual quiere decir, a su vez, noción exacta de la potencia que se tiene de los medios para expresarla en la acción (...) organización compacta y disciplinada a los fines específicos propios, sin desviaciones ni vacilaciones (...) Es un ejemplo de trabajo intenso y tenaz para conseguir la clara honradez de las ideas, la sólida cultura necesaria para no hablar vacuamente de abstracciones (Gramsci, 1998, p. 42-44).

Política significa creer en una elección que conlleva una finalidad superior que hace que el vivir humano sea un vivir cualificado que pueda transformar la realidad estableciendo nuevas relaciones no predeterminadas o preestablecidas, sin creer, como Comte, Taine o Goberti, en las vocaciones individuales “que hipotecan el futuro y creen encarcelarlo en sus esquemas preestablecidos, los que no son capaces de concebir la divina libertad y gimen continuamente ante el pasado porque los acontecimientos se desarrollaron mal” (Gramsci, 1998, p. 51).

Es la concepción de la historia como un desarrollo libre, como una fuerza que destruye lo que suene a un estereotipo preestablecido. Para esto es necesario un socialismo que construya valores colectivos, confrontables y compartidos. Una idea de libertad como una aspiración para conseguir instituciones sociales que garanticen, al mismo tiempo, el máximo de libertad y un sentido cualitativo de responsabilidad social que sepa unir el presente -satisfaciendo sus necesidades- con un futuro, en cierto modo, que se pueda anticipar a través de una adecuada cultura educativa. Para esto es necesario que el Estado -no de clases capitalistas dominantes- adquiera una consciencia responsable de sus deberes. A esto se llega desde “la práctica comunista: la discusión en común que modifica simpatéticamente las consciencias, unificándolas y llenándolas de activo entusiasmo. Decir la verdad, llegar juntos a la verdad, es realizar acción comunista y revolucionaria” (Gramsci, 1998, p. 58).

En esta actuación política lo importante es que cada persona, ciudadano, consiga una gran autonomía y capacidad de iniciativa. Es una nueva cultura que evite la mecanización empobrecedora de la vida.

En la doctrina del Estado-sociedad regulada se partirá de una fase en la cual “Estado” será lo mismo que “gobierno”, y se identificará con “sociedad civil”, a una fase de Estado-vigilante nocturno, organización coactiva que tutelaré el desarrollo de los elementos de sociedad regulada en incremento continuo, la cual, por tanto, reducirá gradualmente sus intervenciones autoritarias y coactivas. Ni tampoco debe sugerir eso la idea de un nuevo “liberalismo”, aunque será el comienzo de una fase de libertad orgánica (Gramsci, 1998; 103).

Todo ello requiere un gran espíritu creativo de invención que viene reclamado a la intervención política.

La idea que reclama este político italiano es la creencia en las posibilidades del trabajo humano concreto, poniéndonos alerta en la creencia de una ciencia omnipotente.

El progreso científico ha hecho nacer la creencia expectante en un nuevo tipo de Mesías que convertirá esta tierra en el país de Jauja; como si las fuerzas de la naturaleza, sin que intervenga la fatiga humana, sino por obra de mecanismos cada vez más perfeccionados, fuera a dar a la sociedad, y en abundancia, todo lo necesario para satisfacer sus necesidades y vivir cómodamente. Hay que combatir esta infatuación, cuyos peligros son evidentes, pues la fe abstracta y supersticiosa en la fuerza taumática del hombre lleva paradójicamente a esterilizar las bases mismas de la fuerza humana y contribuye a destruir todo amor al trabajo concreto y necesario (...) En realidad, como se espera demasiado de la ciencia, se la concibe como una superior hechicería y por eso no se logra valorar de manera realista lo que la ciencia ofrece en concreto (Gramsci, 1998, p. 106-107).

Es en esta idea política en la que se hace necesario educar a los ciudadanos para conseguir que los movimientos espontáneos de las masas puedan ser llevados a una dirección consciente para elevarlos a un plano superior y puedan convertirse en factores políticos positivos y conscientes. Para ello conviene analizar nuestras creencias asentadas en el llamado sentido común, y reflexionar críticamente para analizar cuánto esa concepción del mundo -expresada a través del lenguaje y la religión popular- es una concepción impuesta mecánicamente desde el exterior por un grupo social en el que el sujeto está integrado dócilmente.

Es preferible elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica y, por ende, en función de ese esfuerzo del propio cerebro, escoger la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar ya pasiva e inadvertidamente el moldeamiento externo de la propia personalidad (Gramsci, 1998, p. 114).

De esta manera se consigue una filosofía crítica que supere la religión, el sentido común y la tradición -de carácter autoritario- que se convierte en lo que llama el *buen sentido*. Se trata de nuevo de una elección y de un actuar político, de una coexistencia y coherencia entre un pensar filosófico y un actuar práctico.

He ahí, por tanto, que no se puede separar la filosofía de la política y se puede mostrar también que la elección y la crítica de una concepción del mundo es también un hecho político (Gramsci, 1998, p. 118).

Esto se consigue dando al propio actuar una dirección consciente, una filosofía de vida que esté conectada con la vida práctica para llegar a una filosofía de la praxis que sea polémica y crítica del sentido común existente.

La filosofía de la praxis es antitética de la católica: la filosofía de la praxis no tiende a mantener a las "personas sencillas" en su filosofía primitiva del sentido común, sino a conducirlos a una concepción superior de la vida (Gramsci, 1998; p. 124).

Una idea de política social no para conseguir un grupo reducido de intelectuales se separe de la masa de ciudadanos, sino para conseguir una auténtica transformación socio-política que saque al ciudadano de un estado mediocre de pasividad moral y política, tratando de elevar al pueblo a un nivel de cultura integral.

La comprensión crítica de uno mismo sobreviene, pues, a través de una lucha de "hegemonías" políticas, de direcciones contradictorias, primero en el campo de la ética, después en el de la política, para llegar a una elaboración superior de la propia

concepción de lo real. La conciencia de formar parte de una determinada fuerza hegemónica⁷ (es decir, la conciencia política) es la primera fase de una ulterior progresiva autoconciencia en que teoría y práctica acaban por unificarse (Gramsci, 1998, p. 124-125).

Y de esta manera se produce el paso de una concepción mecanicista exterior a una activista que une teoría y práctica, huyendo -como hemos dicho- de la predestinación o de la providencia propias de la religiones confesionales (sobre todo -dice Gramsci- de un cristianismo jesuitizado o del calvinismo). Para conseguir esto es necesario “procurar suscitar élites de intelectuales de nuevo tipo surgidos directamente de las masas, pero que permanezcan en contacto con ellas a fin de convertirse en las “varillas” del busto. Esta (...) necesidad, de llegar a satisfacerse, es la que realmente modifica el “panorama ideológico” de una época” (Gramsci, 1998, p. 132).

Esta liberación nos lleva a ver los problemas desde el presente con una proyección de futuro que no sea anacrónica.

Como vemos, y repito, es la idea de una nueva cultura que sepa hacer descubrimientos originales y “difundir críticamente verdades (...), “socializarlas” por así decir y hacer que se conviertan, por tanto, en base de acciones vitales, elemento de coordinación y de orden intelectual y moral” (Gramsci, 1998, p. 116).

De esta manera, la educación adquiere una enorme responsabilidad y sentido.

Para Gramsci, el problema escolar se halla conectado con la relación neurálgica que existe entre pedagogía y política (Laso, 1973, p. 4).

Es el proceso educativo el que puede romper, culturalmente, esa idea hegemónica de dirección intelectual y moral que impide pensar más allá del propio tópico del pensamiento dominante.

Relación entre pedagogía y política en Loris Malaguzzi

Compañero obrero
 hoy me parece
 que he conocido siempre tus canciones.
 En ellas encuentro
 mi propia esencia.
 Que sale a la luz
 de abismos confusos
 que estremecen el polvo.

Hoy creo que siempre he tenido
 las manos sucias de carbón,
 que he bebido
 las llamas de los altos hornos,
 que siempre he golpeado
 en los yunques
 gotas incandescentes de sudor.

Hoy me conozco, me sujeto.
Sé por qué he nacido y vivido
por qué he sufrido y he llorado.
Hoy sé por qué veo.

Un golpe de mazo,
compañero obrero,
ha soldado nuestro
estrechar las manos⁸.

Tenemos que recordar al menos dos hechos históricos, ligados a la formación y personalidad de Malaguzzi, que nos pueden ayudar a entender y conceptualizar mejor la relación recíproca entre pedagogía y política. Por un lado, no podemos olvidar que Malaguzzi estuvo afiliado a una opción política como fue el PCI. Partido en el que militó llegando, incluso, a realizar diversas intervenciones públicas en el Comitato Federale de Reggio Emilia⁹, al que llega, por primera vez, el 3 de octubre de 1959. Tanto desde su puesto profesional como en sus escasas intervenciones públicas dentro del partido, podemos hablar de una intervención política de Malaguzzi. Política –como comprensión crítica de la realidad- en el sentido, sobre todo, gramsciano que he delimitado anteriormente.

El otro hecho histórico importante es que el nacimiento de las *Scuole dell'infanzia* (centros para niños y niñas de 3-6 años) y de los *Asili Nido* (centros para niños y niñas de 0-3 años), en Italia, siempre han estado ligados a luchas populares de reivindicación social y a enormes batallas políticas en las calles y en el parlamento. La institucionalización de algunas leyes educativas, en concreto la 444 y la 1044, que afectan a la Educación Infantil, nacen de fuertes peleas sociales y políticas de movimientos populares, principalmente los femeninos ligados al UDI (Unión de Mujeres Italianas).

Los nidi nacen después de una larga historia, no nacen de la nada improvisadamente, nacen después de un largo proceso duro y complicado de avance y maduración.

Sin las luchas y sin las batallas que, desde los años 60-70 ininterrumpidamente, sobre todo del mundo femenino inicialmente, y después de las organizaciones sindicales y de algunos partidos políticos supieron llevar a cabo, hubiera sido muy difícil que en nuestro país se hubiese podido conseguir en 1971 la ley 1044, que institucionalizaba, por fin, el Asilo Nido (Malaguzzi, 1982, p. 135).

Malaguzzi es muy consciente de que el destino de la pedagogía y de la educación se juega en el terreno político. Por lo tanto la pedagogía, para Malaguzzi, siempre es “tomar parte de”, supone una clara participación política. Es en el campo político donde, en realidad, se juega el futuro de la educación.

No es de extrañar que, tanto en sus intervenciones en el partido como en sus escritos a través de las dos revistas que dirigió (*Zerosei* y *Bambini*), haya reflexionado sobre las diversas elecciones de los partidos políticos, y haya establecido una crítica también contra su partido. Críticas dirigidas, principalmente, a los movimientos legislativos con respecto a la política educativa.

Lo que falta y es a lo que tendría que llegar la política: las normativas adecuadas, las formas de gestión y organización educativa y las garantías de una formación continua.

Es en esos campos donde se deciden *los modelos ecológicos, la coherencia con las*

necesidades evolutivas de los niños, la escuela como lugar de vida, la conceptualización de los contenidos, la escuela inclusiva, la atención humanística para la infancia, la centralidad del niño, la dignidad científica y formativa y la actuación de una escuela real que lleve a cabo un proyecto de justicia social (Malaguzzi, 1989, p. 7).

Pero para Malaguzzi la política no es algo etéreo. Está compuesta de responsabilidades particulares que es necesario personalizar. Parece reflexionar tanto sobre las decisiones individuales de diversos políticos como sobre las decisiones políticas de los partidos. Es decir, persona y partido pueden ir unidos, pero debe existir una necesaria autonomía y libertad (como la que él practicó) individual que da nombre y sentido a los acontecimientos políticos. También esta idea trata de deslegitimar ese tópico de que la clase política, todos en el mismo saco, es una clase sin ética. Malaguzzi distingue muy bien, y nos solicita lo mismo, entre políticos y políticos, y entre las diversas responsabilidades políticas.

No existe duda de que sobre la política del *Estado* y sobre el estado de la política en nuestro país existen muchas insatisfacciones, acusaciones y razones objetivas de desacuerdos. Pero decir esto quiere decir que *Estado y política* no son personajes etéreos; tienen nombres y apellidos, rostros visibles, datos y hechos constatables que no se pueden obviar y a quienes se pueden pedir responsabilidades. Esta es una cuestión importante que no podemos subvertir, para bien y para mal (Malaguzzi, 1980, p.6).

De esta manera, para Malaguzzi el trabajador de la escuela es el trabajador de una idea o ideal político. No queremos decir que crea Malaguzzi que deba ser militante de un concreto partido político. Pero sí que dé a su profesión y a su vida un sentido político. Y es que la educación no puede olvidar este principio.

Así, entre investigación educativa y poder político debe existir una relación o un nexo que lleve a renovar y reformar las instituciones educativas. Hacer pedagogía, es inevitablemente hacer política. Pero una política que debe alejarse del provincianismo y entrar -por la puerta grande- en las estructuras y organizaciones de la propia política.

Es importante tener el valor de hacer este camino, más allá del archipiélago que supone la escuela para no caer en una endogamia reduccionista y corporativista. Es necesario entrar en los *grandes pulmones* de la política (...) que son, en realidad, los primeros contaminantes del vivir, de las costumbres, de la democracia, de la ética civil, de la cultura, y que penetran profundamente en las cosas, en los hombres, en la profesionalidad y en la organización de la escuela: dominando esa cultura limpia, vital y generosa que la escuela consigue construir (Malaguzzi, 1980, p.6).

Esta interrelación entre política y pedagogía, omnipresente en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, debe llevar a que la propia pedagogía cambie el propio destino de la política. Es en esta recursividad deseable, y todavía ignorada, en la que se pueden producir grandes intentos políticos, que son pedagógicos, por cambiar y reformar una escuela que Malaguzzi no quiere ni ama como está. Y no la ama porque ni la ha amado en su curriculum escolar, ni ve que es amada por la cantidad de niños y jóvenes que salen no preparados científicamente, con una formación vergonzosa, en una escuela que perpetúa las clases sociales y hace fracasar a los alumnos sin

respeto por los mismos. Es muy significativo que hable de una escuela que abandona a los niños y jóvenes y no al revés.

Hoy, un día de julio, es un día para escribir. Mientras escribo, contemporáneamente también escriben 400.000 jóvenes que hacen el examen de selectividad. Se trata de un rito arqueológico que está en fase de experimentación desde hace 14 años. Un rito que los chicos no aman, como no aman la escuela que les ha llevado hasta allí. La escuela, por su parte, repaga con la misma moneda: durante el camino ha abandonado a otros 400.000 jóvenes que precozmente se han dispersado no se sabe a dónde.

La cuestión no consiste en privilegiar y hacer elecciones absolutas. La cuestión, en cambio, consiste en gobernar, poner orden y en cualificar los programas. Es importante reintegrar a la clase política en la cultura del estado y de las autonomías, para hacer, antes de nada un proyecto civil y un proyecto de promoción de la escuela (de la ciencia y de la cultura) que sea un recurso y una inversión en recursos (Malaguzzi, 1980, p.7).

Pero todo esto sólo sucede cuando la investigación educativa encuentra conexiones con la política; si no se inventa desesperadamente unos *sosías* de la política (Malaguzzi, 1980, p.7).

Política y pedagogía son dos polos que se deben atraer, sin supremacía ni relación de subalternidad, en clave de interrelación. Haciendo primar la pedagogía sobre la política podemos llevar el campo educativo a la evitable retórica.

Estableciendo una superioridad de la política sobre la pedagogía, aquella puede olvidar el carácter permanente de la formación del individuo. Es necesario que los pedagogos y educadores hagan política, algo que tradicionalmente no ha ocurrido, como si la pedagogía pudiese estar fuera de la historia humana que, también según Marx, es historia política.

Si hacemos una operación de *deslegitimación* de un tipo de política que despreciamos y rechazamos (...) podemos encontrarnos en el otro lado de la mesa y ver a la política como enemiga de la pedagogía; y la pedagogía (esta vieja disciplina siempre tratada como una subordinada) puede ser teorizada en su (presunta) supremacía sobre la política. Esta vía equivocada e idealística contrapone, en forma de supremacía o subalternidad lo que en cambio (entre política y pedagogía) tiene que ser visto en clave de relación (...)

En realidad, esta reivindicación de la primacía de la pedagogía sobre la política conduce directamente al mundo de la metáfora y aprisiona el discurso, cada posible discurso, en un vínculo de impotencia. Existe una urgencia y esperanza para dar a todos los niños una educación que, de verdad, cuente con ellos; que ofrezca a los maestros una formación decente; que dé a las escuelas lugares adecuados; que ofrezca a las familias el placer de participar y de ser tenidos en cuenta; y a todos una experiencia que valga la pena de ser vivida (...)

Sólo imaginemos por un momento un silogismo extravagante: pensar, por ejemplo, que la política es un arte condenable y la pedagogía un arte no condenable y que los que tenemos que ver con el campo educativo no deberíamos hacer política. Es como decir que la pedagogía y los pedagogos pueden tener pensamientos y acciones encomiables y no encomiables, pero siempre fuera de la historia y de la política (...)

¿De dónde recomenzamos? (Malaguzzi, 1980, p.3).

Esta idea, por ejemplo, nos lleva a pensar cuánto el funcionario público puede transformarse simplemente en un ejecutor eficiente y obediente de las ideas y decisiones tomadas desde arriba, o en una persona que construye y crea confrontación de ideas entre diversos niveles jerárquicos para democratizar lo público.

Es la creencia, entre otras cosas, de la formación de un sujeto y de un ciudadano político, en el sentido -también- aristotélico del concepto.

(...) el problema consiste, en cambio, en realizar alrededor del individuo una red de presencias políticas, de estimulaciones políticas, de involucración política de forma que se le pueda exigir una actuación coherente significativa (Malaguzzi).

Es la acción política (Malaguzzi, 1991) la que puede dar dignidad a esta profesión desprestigiada porque, entre otras cuestiones, tiene la decisión de establecer presupuestos y financiaciones adecuadas para que así sea. Una acción política que siempre debe ser tendente a entrelazar las acciones y cuestiones científicas o de investigación con las cuestiones del orden político del gobierno y de los entes locales que tienen responsabilidad sobre los servicios educativos.

(...) recoger los resultados de la investigación científica sobre el niño en una situación experimental como es la del *nido* en nuestro país en íntima relación entre investigadores y trabajadores (...) Es necesario profundizar en los significados a través de un debate que estreche una confrontación con la práctica concreta. Y todo esto es importante revisarlo críticamente a la luz de un ámbito más amplio y complejo como es la cultura y la política del gobierno y de las administraciones locales en torno a los servicios para la primera infancia (...)

Una *contextualización* más real con todas sus contradicciones y dificultades, pero que permite un conocimiento y una contextualización más documentada de los problemas que, a través del *nido*, involucran asuntos que tienen que ver con el niño, la familia, la maternidad, las madres trabajadoras fuera de casa, la salud, la organización del trabajo, la calidad de los servicios, las necesidades emergentes, y también cómo les condicionan las ineficacias y los errores de los responsables políticos (Malaguzzi).

Analizando las jugosas intervenciones de Malaguzzi en el *Comitato Federale del PCI* (Partido Comunista Italiano), podemos extraer algunas invariantes relacionales entre la política y pedagogía que ahora nos interesa sacar a colación para este análisis.

Tendríamos que hablar de que política y pedagogía son una forma de problemática social y cultural. Si la política reduce su razón de ser a una mera gestión administrativa se produce una deformación de la realidad. Por lo tanto Malaguzzi se muestra defensor, por un lado, del movimiento cooperativo que tanta repercusión tendría en el nacimiento de las escuelas *reggianas* y en el concepto y práctica de gestión social y participación de las familias, que tan ampliamente ha desarrollado esta experiencia. Pero, por otra parte, aboga por una idea de cultura que no se refiera semánticamente al desgastado y manido ideal de cultura burguesa, una cultura sólo hecha de modas. Para Malaguzzi cultura significa tener la capacidad de estar al día, de participar en los cambios sociales con conocimiento de causa rigurosa y en las batallas políticas que rodean al ciudadano.

(...) en el grupo de compañeros que elaboran la ponencia no había un representante de la Comisión Cultural (...) se han tratado, en exceso, los problemas administrativos, y se han dejado de lado los problemas culturales (...) Este es un viejo vicio que nuestra política local, y tal vez regional, tiene y es que no consigue, o le cuesta mucho divisar, que en cada acto de nuestra vida política existe un signo cultural (...) de esta manera deforma también la realidad objetiva el fenómeno político que tenemos delante (...)

La consideración que hago a la intervención de Catelli es esta: que no es capaz de recoger en su análisis político los problemas culturales, los problemas sociales que son típicos de nuestros problemas culturales, de los problemas sociales, típicos de nuestros actos políticos, y típicos del movimiento cooperativo (...)

Y cuando decimos culturales no quisiera que se jugase sobre una cierta definición burguesa gastada del término cultural (...) Cuando hablamos de un acto cultural nos referimos a la verdadera cultura que no comprende sólo el problema de la estética, de la literatura, del arte, del cine, etc. (...) Quiero decir que no está sólo hecha de Dante, Gorki, Picasso, etc., de citas, de informaciones, de modas (...) sino que significa la capacidad de estar al día de los desarrollos tecnológicos, de saber adecuarse con consciencia y juicio en los cambios y en todas las batallas que se desarrollan y que le afectan: el problema de la escuela, de los *teddy boys*, de los descubrimientos científicos..." (Malaguzzi, 1959).

Por lo tanto el proyecto educativo -pedagógico, político y social- de Malaguzzi es un proyecto cultural. Ideológicamente, se declara cercano a las tesis de Marx y de Lenin aceptando la máxima de este último: "Para que el arte pueda llegar al pueblo y el pueblo al arte, es necesario antes de nada elevar el nivel general de la educación y de la cultura" (Lenin, citado por Malaguzzi, 1945). De esta manera aboga por una cultura de carácter social que nazca del pueblo y se fomente en el pueblo para no construir guetos culturales que pertenezcan a unos pocos privilegiados. Para conseguir esta resurrección artística y cultural es necesario sacar a los individuos de la ignorancia y de la indiferencia, de su propia alienación.

Se crearán las condiciones para una resurrección artística y social. Basta que millones de individuos, que ahora viven en la ignorancia y en la indiferencia, sean llevados a respirar un nuevo aire, a sentir la alegría de la cultura, para que se cree así un terreno fértil que dé sus frutos en el campo literario. No puede ser más que popular para que encuentre una materia fecunda de producciones culturales porque sólo en el pueblo podrá obtener el resultado de experiencias históricamente más avanzadas (Malaguzzi, 1959).

Así escribía Malaguzzi, tanto en septiembre como en octubre de 1945 resaltando la idea del ideal artístico comunista como forma de educación popular.

Con la edificación socialista en Rusia, cada expresión de vida ha evocado un aspecto nuevo. Cada expresión tiene sentido en función de la vida, entendida en sentido colectivo, para el bien no de grupos, clases o castas, sino de todo el pueblo, de todos los hombres (...)

Tolstoi, el gran Tolstoi, tan cercano al significado más alto del ideal artístico ya habló de esto. Para este gran pensador el arte podía y debía tener una sustancia y un fin: la educación, la evolución. La constante y progresiva mejora de personas que, a través de procesos intermedios y necesarios, consiguieran llegar a un camino ideal que

hiciese la vida terrestre mejor, basada en la fraternidad y en el bienestar universal (Malaguzzi, 1945).

Evidentemente, éstas son las ideas de partida y la ideología de un joven Malaguzzi, recién afiliado, y en parte fascinado, al PCI. En la práctica, en sus actuaciones, estas ideas progresarán y, aunque no perderían su fuerza original, se harían compatibles con un respeto a la subjetividad del individuo que Malaguzzi ha reclamado tanto, sobre todo, en la última parte de su vida.

Este reclamo por una educación más cultural que técnica, que recuerda de soslayo el planteamiento de Marx y Engels sobre la exigencia de una educación polivalente que construye la disponibilidad absoluta del hombre con una formación completa, está presente en su actividad educativa.

No es casualidad, dejadme recordar un hecho al que he estado muy ligado, y del que tengo particulares recuerdos, y que es que en casi todas las cooperativas de producción y trabajo de nuestra provincia hay compañeros jóvenes que estudiaban con nosotros en el Convitto Scuola Rinascita¹⁰. Quiero decir que allí han podido emparejar su consciencia política, la educación técnica y la educación cultural (Malaguzzi, 1959).

En estas ideas vemos la particular relación que Malaguzzi establece entre política y pedagogía. Este es un principio insoslayable de su particular filosofía educativa. Dejo para otra ocasión el desarrollo y profundización de las estrategias concretas que el actúa para conseguir, en la práctica, la realización de este principio. Estas estrategias que, ahora, sólo señalo son: el reciclaje profesional pensado para la construcción de sujetos políticos, la relación básica entre investigación educativa y política, y la búsqueda de solidaridades intelectuales para avalar la identidad del proyecto educativo en el que creemos.

Algunos apuntes finales para comenzar

Estamos en momentos políticos, culturales, sociales y económicos difíciles. En una crisis creada por el capitalismo financiero, éste aprovecha resquicios para hacerse hueco en el llamado sentido común, como si las circunstancias fueran obligadas.

Sé que son momentos difíciles, agotadores, llenos de impotencia y resignación.

La educación y sanidad públicas y de calidad, lo social, los servicios culturales, salarios y pensiones dignas, bases del llamado estado de bienestar, o del buen vivir como le gusta llamarlo a Edgar Morin, sufren reformas eufemísticas en formas de recortes. Mientras tanto una corrupción omnipresente e impune, descubierta e implícita, nuevas desigualdades y una creciente evasión fiscal se apoderan de nuestro caminar como si fueran consustanciales a nuestra forma inercial de transitar la vida. Aspectos que tiñen, también, la cotidianidad de las aulas. Veo a mi alrededor excesiva complacencia; también desesperanza y miedo. Estas dos emociones negativas, en dosis excesivas pueden ser muy destructivas y tóxicas. Por suerte, también, están surgiendo consciencias, nuevas alianzas y protestas originales en plazas y calles.

En el Estado Español tenemos la terrible amenaza de una nueva ley, la LOMCE, que ya ha comenzado su tramitación parlamentaria. Una ley clasista, de corte neoliberal, destructora de la escuela pública inclusiva. Una propuesta que exalta el positivismo como única epistemología válida en la educación. Una ley que avala, a través de una política del miedo, el autoritarismo, las obsoletas rendiciones de cuentas y los peligrosos e injustos rankings escolares. Una norma que trata de ejercer, por la fuerza, lo que Enrique Dussel (1992) denomina muy acertadamente como “colonialidad global”.

Hace poco me gustó oír a Francesco Tonucci, también amigo de Malaguzzi, que decía que ninguna mala ley puede empeorar la escuela porque la última responsabilidad educativa está en manos de nosotros y nosotras, los y las profesionales de la educación. Es una idea optimista y, al mismo tiempo, que exige un gran compromiso. Pensar en la profesión de maestro con un componente político significa comprometerse con una lucha que se revele contundentemente contra el paradigma de Pangloss, que afirma que vivimos en el mejor mundo posible y que no hay nada que cambiar.

Ahora este es el orden preferente. Recuerdo cuando Malaguzzi me comentaba que lo más difícil en educación es saber establecer las prioridades y las urgencias importantes en cada momento y cómo particularmente en 1976, después de un ataque frontal por parte de la iglesia católica y del partido de la Democracia Cristiana contra la experiencia educativa *reggiana*, suspendieron cualquier programación didáctica para centrarse en confrontar, debatir y generar espacios culturales democráticos para afrontar y cambiar el sentido de las críticas injustificadas.

Loris nos da ideas de cómo afrontar este perfil profesional político. Rescato, ahora, algunas consecuencias de las propuestas desarrolladas en las páginas anteriores.

La pedagogía *malaguzziana* es política por su compromiso social y cultural con los derechos de la infancia. Un compromiso que se hace patente en su pragmatismo actuante y en la creencia de que la escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación, a través de la participación y de la gestión social como formas de intervención de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela.

Malaguzzi odiaba el olor a lo escolar (su experiencia académica como estudiante no había sido adecuada), la fetidez de la didáctica, del currículum, de los programas, de lo meramente instructivo. Quiso construir una escuela no académica, una escuela sin muros con la ciudad, con la política, con la administración municipal, con las diversas organizaciones, con los cambios culturales y sociales.

Existe en el pensamiento y en la obra de Malaguzzi una relación estrecha entre escuela, cultura y sociedad. Una idea abierta de la escuela, un concepto antropológico de cultura, una noción social de la educación a través de una autogestión ciudadana de lo público. Lo público entendido como pluralidad, *inclusividad*, democracia y diversidad multicultural.

Para Loris la educación municipal debe de ser, ante todo, un servicio público con intereses –primordialmente– públicos y no privados de los trabajadores. Malaguzzi exigía un gasto adecuado del presupuesto municipal para las escuelas, pero odiaba el derroche económico o las “traiciones” de los trabajadores que buscaban en el trabajo sólo una forma de lucro personal. Esto no quiere decir que Malaguzzi no tuviese en cuenta la dignificación laboral de las educadoras. Ha sido una de las

personas que más ha luchado políticamente por un reconocimiento de los derechos salariales y de condiciones de trabajo de las propias profesionales, pero sin olvidar que las maestras son trabajadoras al servicio público de otros trabajadores y, sobre todo, al servicio de los derechos de los niños.

Es el Malaguzzi político, incómodo también para los políticos porque mantiene su autonomía crítica –desde su gran visión política– también con la izquierda ortodoxa y poco flexible. Una izquierda a la que critica por su lenguaje académico, universitario o sindicalista que Loris no aceptaba, como no aprobaba el discurso de una izquierda excesivamente centrada en los contenidos educativos, pero olvidándose de otras cuestiones sociales. El proyecto del pedagogo *reggiano* trata de no separar la idea de infancia de la idea política sobre la infancia. Política y pedagogía son, para él, dos caras de la misma moneda. Una pedagogía política o una política pedagógica que tratan de construir una sociedad laica con más derechos, sobre todo para los niños y para unas mujeres que buscan su emancipación a través de los históricos movimientos femeninos (UDI) ligados al nacimiento y crecimiento de las escuelas infantiles y que Malaguzzi apoyó. Era de la creencia de que no se debían delegar a los políticos y a los sindicatos las cuestiones de la infancia y el futuro de la escuela. Para él, las decisiones importantes deben ser tomadas democráticamente por quienes usan o trabajan en el servicio. No era partidario de correr el riesgo de dejar la identidad de una experiencia en manos ajenas. Es la comunidad descentralizada la que tiene derecho a participar y gestionar la escuela.

El pedagogo *reggiano* tiene el constante deseo de que la institución educativa sea una ocasión y un medio para ensalzar los valores democráticos de la participación, del diálogo, del consenso y de la confrontación. Si fascina la experiencia *reggiana* es por esta fuerte investigación hacia ese individuo que somos nosotros mismos. La búsqueda de Malaguzzi, su idea como indagación, es existencial, como lo es el derecho a declarar las potencialidades del hombre y del niño y poder encontrar un ámbito que las solicite y donde –dialécticamente– las puedan expresar. La pedagogía de Malaguzzi sólo la podemos entender desde fuera de los cánones tópicos y estereotipados de la pedagogía. Los proyectos de Reggio son la búsqueda de una significación de lo humano, no, solamente, de un aprendizaje escolar. De un sentido filosófico y pragmático: para qué y por qué vivimos y queremos seguir viviendo. Esta llegada a las raíces con los niños y niñas de 0 a 6 años es especialmente importante en una etapa educativa considerada como no obligatoria.

La propia consideración social y académica de la Educación Infantil puede estar en la base del éxito *reggiano*. El trabajo con la edad de Educación Infantil no preocupa demasiado a administradores y políticos que no la consideran, generalmente, una edad muy educativa o dentro del sistema. Está en nuestras manos, con diversas estrategias concretas, el compromiso de cambiar este imaginario para transformar lo deseable en posible y lo posible en real.

R referencias bibliográficas

- Aristóteles (s.f./2000). *Política*. Madrid: Gredos.
- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de política*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1998). *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Hoyuelos, A. (2001). Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 52-57.
- Hoyuelos, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Multimedios
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Editorial Octaedro-Rosa Sensat.
- Laso, J. M. (1973). *Introducción al pensamiento de Gramsci*. Madrid: Ayuso.
- Malaguzzi, L. (1945). Compagno operaio. *La Verità*, 15 settembre.
- Malaguzzi, L. (1945). *Musica contemporanea in terra di Russia*. *La Verità*, 12 ottobre.
- Malaguzzi, L. (1945). Nuova letteratura, nuova cultura. *La Verità*, 19 settembre.
- Malaguzzi, L. (1980). Le ambivalenze del nuovo contratto per scuole dell'infanzia e asilnido. *Zerosei*.
- Malaguzzi, L. (1980). Se la pedagogia non mette i piedi a terra. *Zerosei*, 9, 3.
- Malaguzzi, L. (1982). Un impegno non solo pedagogico ma squisitamente politico. En L. Benigni, *Un nido educativo* (pp. 135). Milano: Gruppo Editoriale Fabbri.
- Malaguzzi, L. (1982). 22 ricerche sul bambino al nido più una ricerca a cinque voci. *Zerosei*, 6, 31.
- Malaguzzi, L. (1989). Ricerca educativa e politica: interlocutori impossibili. *Bambini*, 8, 7.
- Malaguzzi, L. (1991). Gli orientamenti non orientati. *Bambini*, 7, 7.
- Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida? I Fundamentos biológicos de la realidad. II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Reig, A. (1998). Política y ciudadanía. *El País*, 26 de mayo de 1998.

Artículo concluido el 25 de noviembre de 2013

Hoyuelos Planillo, A. (2014). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 43-61.

Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>

¹ Malaguzzi, L. (2001). Pensamiento y obra pedagógica. Cuadernos de Pedagogía, 307, 52-57;

Malaguzzi, L. (2003). La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. México: Multimedia;

Malaguzzi, L. (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Editorial Octaedro-Rosa Sensat;

Malaguzzi, L. (2006). La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Editorial Octaedro-Rosa Sensat;

² Para quien desee ver el desarrollo completo puede acudir a la tesis doctoral europea El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil. La dificultad puede ser que, en dicho trabajo, las citas originales de Loris Malaguzzi están en italiano.

³ Es importante reconocer que, etimológicamente, recordar viene del latín re-cordis que, justamente, significa volver a pasar por el corazón.

⁴ Tengo que agradecer el diálogo permanente de este trabajo con Isabel Cabanellas y con Imanol Agirre.

⁵ Pido disculpas por utilizar pronombres y nombres masculinos. Mi intención no es sexista, sino de respeto a los ritmos de lectura.

⁶ Para la elaboración de esta parte seguimos principalmente a A. Gramsci (1998) y a J.M. Laso (1943).

⁷ Recordemos que Gramsci, partiendo del concepto leninista de dictadura del proletariado, desarrolla la idea de hegemonía del proletariado. Para Gramsci, las mejores condiciones de ejercicio del poder de una clase residen en el hecho de que la dirección intelectual y moral predomine sobre la dominación del estado. El proletariado debe ejercer una hegemonía expansiva y no represiva antes de la toma del poder, con una unidad de acción económica y política. De esta forma se debe crear una nueva cultura y una nueva moral antes de la toma del poder, pero sin que el poder del estado oprima al proletariado. De esta manera, los partidos, sindicatos, escuela e información debían predominar sobre la sociedad política. De ahí que el proletariado deba establecer su hegemonía sobre la sociedad civil para no ser aplastado por el aparato coercitivo militar, político y judicial del Estado. Gramsci concibe el partido no como una jerarquía burocratizada y represiva en la que se ahoga la espontaneidad de las masas, sino como un motor dedicado a liberar a las masas por medio de la educación.

⁸ Malaguzzi, L. (1945). Compagno operaio. La Verità, 15 settembre 1945.

⁹ Quiero agradecer la recogida de datos de los miembros del ISTORECO que, revisando los archivos de la actual DS, me han proporcionado los siguientes documentos: Loris Malaguzzi en Verbale della riunione del Comitato Federale (3-10-59), documento nº 66 (FT-711); Loris Malaguzzi en L'attività del Partito nella preparazione della campagna elettorale (28-6-60), documento nº 67 (FT-709); Loris Malaguzzi en Contro il piano decennale di Fanfani per la riforma democratica della scuola (17-4-61), documento nº 69 (FT-693); Loris Malaguzzi en L'impegno dei comunisti per le elezioni degli organi di governo della scuola nel quadro delle lotte per la riforma (10-10-74), documento nº 73 (FT-708); Loris Malaguzzi y Otros (documento de atribución dudosa) en L'impegno dei comuniste nella lotta per la generalizzazione della scuola per l'infanzia (hacia 1975), documento nº 547 (FT-707); Loris Malaguzzi en I problemi della scuola reggiana e le elezioni degli organi collegiali (15-11-82), documento nº 77 (FT-706). Las referencias entre paréntesis corresponden a la base de datos original creada para la tesis.

¹⁰ El Convitto Scuola Rinascita nace, después de la segunda guerra mundial y de la liberación del país, como una experiencia educativa basada en el autogobierno y en una democracia participada. Elementos innovadores en la pedagogía italiana. En estos centros se reunían expartisanos y combatientes que habían luchado contra el fascismo.

Alfredo Hoyuelos

Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona

Mail: alfredohoyuelos@telefonica.net



Diplomado en Educación Infantil y doctor Europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación con una tesis sobre “El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en Educación Infantil”. Trabaja como Coordinador de Talleres de Expresión de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona y es profesor del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra. Es miembro activo de la Plataforma Ciclo Educativo 0-3 años en Navarra, de la Plataforma Estatal en defensa del 0-6 y del Consejo de Redacción en Navarra de la Revista Infancia. Su trabajo se centra en la realización de investigaciones y documentaciones sobre diversos aspectos relacionados con la calidad y competencia expresiva de los niños y niñas menores de 6 años. Ha publicado diversos libros y artículos sobre temas relacionados con la infancia y se ocupa de formación en diversos centros del Estado Español, algunos países de Europa, Asia y Latinoamérica.



Vol. 3 (1), Abril 2014, 63-72

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 07-04-2014

Fecha de aceptación: 11-04-2014

La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica.

María Victoria Peralta Espinosa

Universidad Central, Santiago de Chile, Chile

Resumen

La falta de continuidad de las políticas públicas entre los diferentes gobiernos que se van sucediendo nos lleva a analizar el proceso de construcción de currículos nacionales. En este artículo abordamos en concreto los procesos que se dan en Latinoamérica: nos centraremos en las características y procesos destacables de estos instrumentos.

A través de la evolución de las políticas de calidad en Latinoamérica se presentan las principales tendencias de la construcción de currículos nacionales y oficiales en la región y se aportan conclusiones sobre los procesos de construcción y/o actualización e implementación que se están llevando a cabo en esta nueva etapa en Latinoamérica.

Palabras clave: Políticas Públicas, Currículum Nacional, Latinoamérica, Procesos de Cambio, Construcción de Currículums, Implementación de Currículums.

The construction of national curriculums in childhood education as a part of the politics of quality in Latin America.

María Victoria Peralta Espinosa

Universidad Central, Santiago de Chile, Chile

Abstract

The lack of continuity of the public politics between the different governments that succeed leads us to think we must analyze the construction process of the national curriculums. In this article we tackle the Latin American processes: we will focus on the characteristics and on the remarkable processes of these instruments.

Through the evolution of the politics of quality in Latin America, the main tendencies of the construction of the national and official curriculums in the region are presented, and we contribute showing the conclusions about the construction and/or updating and implementation processes that are being carried out in this new stage in Latin America.

Keywords: Public Policies, National Curriculum, Latin America, Processes of Change, Curriculum Construction, Curriculum Implementation.

Introducción

La construcción de diseños curriculares oficiales a nivel nacional para el ciclo comprendido desde el nacimiento hasta los seis años, constituye una medida relativamente reciente en el campo de las Políticas Educativas a nivel mundial y regional. En efecto, debido al lento reconocimiento de este segmento de la educación en los sistemas educativos de los países, surgen en forma más extendida y oficial sólo en los últimos 25 años, como una forma de normar técnicamente ciertos lineamientos que se consideran fundamentales para los diversos programas que se implementan para los niños menores de seis años.

En la actualidad, en todos los continentes, hay países que tienen currículos nacionales para este nivel educativo aunque su mayor elaboración se ha realizado en Europa y en Latinoamérica, existiendo también interesantes construcciones en Asia (Singapur), Oceanía (Nueva Zelanda, Australia), y en el Medio Oriente (Israel).

Por el poco tiempo que se ha dado desde las primeras construcciones e implementaciones de ellos, y las escasas evaluaciones existentes de estos instrumentos técnicos, son aún limitados los estudios existentes sobre las lecciones que se desprenden de estos procesos y de su aporte a las políticas de mejoramiento de la calidad. Más bien existen descripciones y evaluaciones parciales de los procesos de construcción e implementación de algunos de ellos, lo que se observa en los casos de los más antiguos como son el de Educación Infantil de España, creado por la LOGSE en los años 90, el Te Whāriki, creado en Nueva Zelanda en 1996, y en el caso de los latinoamericanos, algunos de los Currículos chilenos creados en la década de los 70 y 80 (Nivel de Transición (4 a 6 años), Medio (2 a 4 años) y Sala Cuna (0 a 2 años), además de los de México y Cuba, que se elaboraron también en diversas versiones, en la misma etapa.

Estudios comparativos entre estos currículos nacionales son menores aún¹, entre otros, porque luego de haberse construido, muy pocos países implementaron medidas a partir de estos diseños e hicieron un seguimiento y evaluación de los cambios curriculares que se pretendían en función a sus políticas de calidad.

Este hecho evidencia uno de los problemas mayores en el sector de Educación en general, como es la falta de continuidad de las Políticas Públicas entre los diferentes Gobiernos que se van sucediendo. En efecto, se observa incluso que dentro de una misma línea política, no siempre se apoyan y mejoran ciertas medidas anteriormente generadas, lo que en el caso del mejoramiento curricular es fundamental, ya que se pretenden cambios sistémicos relevantes que requieren plazos mayores.

En todo caso, el análisis de la construcción de currículos nacionales en Latinoamérica es particularmente interesante de realizar, ya que a pesar de ser parte de esta discontinuidad de políticas en este campo, estos instrumentos presentan algunas características y procesos que cabe destacar, y es lo que abordamos centralmente en este artículo.

Para tal efecto, se ha organizado este trabajo en tres partes: en primer lugar, una reseña de la evolución de las políticas de calidad en Latinoamérica; posteriormente, una presentación de las principales tendencias de la construcción de currículos

los nacionales-oficiales en la región, para terminar con algunas conclusiones iniciales sobre el tema, que aporten a los procesos de construcción y/o actualización e implementación que se están llevando a cabo en esta nueva etapa.

El planteamiento de políticas de calidad en educación inicial en Latinoamérica

El planteamiento de políticas de calidad para la educación infantil en forma oficial como parte del sistema educativo de los países, ha sido un tema difícil de instalar en Latinoamérica, que sólo se ha hecho explícito y en parte efectivo, en las últimas décadas. En efecto, en forma general, si se revisan las políticas planteadas para este nivel las que se empiezan a postular desde la segunda mitad del siglo XX, todo el esfuerzo estaba puesto en la ampliación de la cobertura y en posesionar para ello, la importancia del nivel en el desarrollo de los niños y niñas, y por derivación, su impacto en el avance de las sociedades. La educación infantil básicamente se ofrecía como un medio para resguardar párvulos en situación de alta vulnerabilidad, por lo que la política más frecuente era la de equidad, entendida como ofrecerles las mismas oportunidades a niños y niñas en riesgos de diferente tipo. De esta manera, empezaron a circular las primeras investigaciones sobre el impacto de la educación infantil como la del HighScope Perry Preschool Study, que se inició a principios de 1960, y posteriormente las investigaciones derivadas desde las neurociencias, en especial, las de la Corporación Carnegie en los noventa, trabajos que fueron abriendo los caminos sobre el valor formativo de esta etapa.

Estos tipos de trabajos empezaron a cambiar el discurso político, en cuanto a que lo esencial era ampliar la cobertura de atención y que con ello, se iba a implementar en forma casi automática los beneficios de la educación infantil. La amplia gama de modalidades de atención que se instalaron la mayoría de las veces con escasos recursos y preparación de sus agentes educativos, evidenciaron que la promesa de equidad y de rentabilidad económica que se había agregado, no se daba *per se*. Se hacía necesario instalar ciertas condiciones o dispositivos vinculados a la calidad para intencionar y tratar de lograr los resultados esperados.

En este contexto es que empezaron a surgir en todos los países el planteamiento de políticas de calidad, que se centraron inicialmente en algunas medidas parciales tales como la formación y/o capacitación de los variados agentes educativos que imparten la atención, la dotación de ciertos materiales didácticos básicos, el diseño de programas institucionales y posteriormente, currículos nacionales.

En la actualidad, todos los países plantean explícitamente políticas de calidad, las que si bien se han enriquecido en cuanto a medidas para favorecerlas agregando monitoreo, supervisión y diferentes materiales de apoyo, han enfatizado fuertemente la evaluación de la atención que se imparte, sin que ello vaya necesariamente acompañado de la instalación previa de todas las condiciones necesarias para una mejor calidad de la atención. Poco se ha intervenido en bajar los ratios de la cantidad de adultos por niños o en mejorar la capacitación en función a un crecimiento más profesional de los agentes educativos generando condiciones de jornadas realmente técnicas de planificación donde se pueda mirar y repensar las prácticas que se realizan.

Paradójicamente se han introducido indicadores de gestión cada vez más exigentes, los que más que apoyar al sistema, lo han tensionado diluyéndose en ello el niño y la niña con sus características y sentidos, entre estos resultados que se demandan en especial por las instituciones que financian los programas.

En este complejo escenario, se encuentra el diseño de currículos oficiales nacionales, que tratan de orientar sobre lo medular que se desea, con enfoques y estructuras diferentes que cabe reseñar, los que en la actualidad están enfrentando una nueva etapa. En efecto, en algunos casos se trata de completar ciertos ciclos no considerados como es el de 0 a 3 años, o de reactualizar aquellos ya cubiertos; situación interesante a analizar para derivar algunos aprendizajes que ayuden a una mejor formulación de estos instrumentos en función al mejoramiento de la calidad de las propuestas educativas.

La construcción de currículos nacionales en Latinoamérica

La investigación de tipo histórico más reciente², está entregando antecedentes de que tempranamente en Latinoamérica hubo interés por normar curricularmente el trabajo educativo en este nivel, para orientar mejor sobre el verdadero enfoque que debían asumir las primeras experiencias de implementación. A modo de ejemplo, países como México, Uruguay³ y Chile, desde comienzos del siglo XX, tuvieron “programas” para la educación inicial, que si bien es cierto no fueron sancionados nacionalmente como “oficiales”, se hicieron desde el sector público con la intención de orientar y apoyar los nacientes “kindergarten” que se iban instalando en las jóvenes repúblicas. Los propósitos de esta medida, era la de “nacionalizar” algunos de los recursos educativos de las propuestas originales – *froebelianas* en la mayoría de los casos-, y en especial orientar sobre los principios fundantes de este nivel, frente a la presión que ya se evidenciaba de diversos sectores de “escolarizar” el trabajo educativo de los jardines infantiles.

Junto con estos casos, en la mayoría de los países, se optó más bien por trabajar libremente a partir de algunas orientaciones que se desprendían de las propuestas *froebeliana*, *montessoriana* y *decroliana*, tendencias que continuaron hasta la década de los setenta u ochenta, mezclándose muchas veces en una propuesta “ecléctica”, que incluía supuestamente lo mejor de cada una.

En la década de los setenta y ochenta, comienzan a hacerse desde los Ministerios de Educación algunos programas “oficiales” como propuestas a las incipientes políticas de calidad que se perfilaban, ya que el énfasis continuaba en las de ampliación de la cobertura de atención. Ese es el caso de nuevas versiones que se elaboraron en México, Chile o de primeras versiones en otros países, como Costa Rica y Cuba, creándose en este último caso el “Primer Programa Educativo”, post revolucionario.

La característica de estos currículos es muy propia de la construcción “moderna”; es decir, con parámetros de desarrollo surgidos de la psicología universalista, con muchos objetivos organizados por edades, algunos con un gran volumen de orientaciones y en general, con poca relación con los contextos sociales y culturales más

propios. El infante que se toma como referencia, es un niño único, surgido de los estudios de la psicología europea o estadounidense (especialmente de la obra de Arnold Gesell). La mayoría de estos currículos se hacen para el ciclo “pre-escolar” (4 ó 5 a 6 años), y recogen algunos de los principios fundantes del nivel, como el juego.

La década de los noventa, irrumpe como un período donde casi todos los países empiezan a realizar sus primeras versiones o a mejorar las anteriores. Algunos continúan la tendencia “modernista” y realizan sus propuestas con las características ya señaladas. Otros, empiezan a diseñar con otros enfoques, que se podrían caracterizar como más propios de la construcción posmoderna, proceso que se evidencia en especial en algunos de los currículos producidos a fines de esa década y a comienzos del nuevo milenio. Entre estos países podrían mencionarse a: Uruguay con el “Programa de Educación Inicial” que se concluye de realizar en 1997; Brasil (Referente Curricular para educación Infantil, 1998; Chile (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001; Ecuador (Referente Curricular, 2002); México (Programa de Educación Preescolar, 2004), a los que cabría agregar de los países del Caribe, a Trinidad & Tobago (National Early Childhood Care and Education, 2006).

Las características de estos currículos, son -en algunos casos- que sus fundamentos son más amplios en sus contenidos, los que se presentan integrados o en forma interdisciplinaria centrados en ciertas ideas-fuerza esenciales que se desarrollan; el concepto de niño/a que se plantea es más potente –como persona-sujeto de la educación- concebido así desde bebé; los contextos histórico-socio-culturales propios de cada país empiezan a considerarse más claramente, y el diseño organizativo, rompe la presentación rígida y lineal clásica de los aprendizajes por edades, y se asume en algunos de ellos, la de “ciclo” (de 0 a 3 años o 3 a 6 años) en torno a ciertas áreas, ámbitos o sectores

en los que se categoriza el desarrollo o los aprendizajes deseados. En la mayoría de los casos, esta construcción ha sido participativa, con consulta a todos los actores involucrados (Uruguay, Chile, Ecuador). Como producto de estas decisiones curriculares, se da más libertad o flexibilidad a los agentes educativos, para sus adaptaciones a las características de las comunidades reales con que se desempeñan, proceso que se ha facilitado con su participación en la construcción del instrumento.

En la actualidad, todos los países de Latinoamérica tienen Currículos oficiales diseñados para el ciclo de 3 a 6 años, y en su gran mayoría, desde el nacimiento⁴. Respecto a estas dos grandes tendencias de construcción curricular, aún muchos continúan desarrollando un enfoque “moderno”, aunque varios “transitan” a la posmodernidad, con algunos aportes de esta última perspectiva en especial en sus fundamentos, como es el caso de Chile, Nicaragua, Perú, Paraguay y Panamá (0 a 3 años).

En sus aspectos operativos, uno de los aspectos que más ha costado innovar desde la clásica organización por áreas de desarrollo, es el de la organización curricular propiamente tal. Prima la formulación de muchos objetivos, planteados en la actualidad como “competencias”, aunque por la parcialización de los aprendizajes, la selección por edades y el detalle de las actividades que se ofrecen, hay gran contradicción con lo que significa esta propuesta de formulación en su versión más integral y humanista (Tardif, 1996, Perrenoud, 2001); que es la que más corresponde a las características de aprendizaje de los párvulos.

Las causas de esta contradicción, se deben en especial a problemas formati-

vos, operativos y financieros, como es la escasa preparación de los agentes educativos que trabajan en terreno por lo cual se utiliza este instrumento curricular con un propósito formativo o como “guía” o manual directo de trabajo con actividades prescriptivas para asegurar ciertos resultados. Sin embargo, si bien este propósito se puede asumir en cierto grado –un tanto limitado- mediante estos instrumentos, se rompe el gran fin de estos documentos técnicos, que es ser en lo fundamental un proyecto de país, de sociedad y de cultura, que se quiere favorecer en las nuevas generaciones de niños y niñas, acorde a las oportunidades y requerimientos de los tiempos actuales junto con los énfasis de su país y de sus culturas de pertenencia.

En lo formal, los currículos difieren en escribirse en una línea comunicativa muy técnica, con lenguaje orientado básicamente a educadores profesionales del sistema formal (República Dominicana; Argentina, Buenos Aires; Uruguay), o en documentos más amables y abiertos a diversos tipos de agentes educativos que se desempeñan en el nivel. En este último caso, van acompañados de un conjunto de otros documentos de apoyo técnico e instrumentos evaluativos, como son los casos de Brasil y Chile, países que a pesar del tiempo transcurrido, mantienen estos documentos-base, por la fuerza de sus planteamientos y la riqueza de su construcción curricular. Al ser documentos abiertos con fundamentos más permanentes, permiten las necesarias actualizaciones y adaptaciones, sin tener que empezar nuevamente a construirse un nuevo currículo. Entre los currículos más recientes de elaboración en esta línea, destaca el de Panamá para el ciclo de 0 a 3 años, que por la diversidad de agentes que actúan en esta etapa, ha realizado un instrumento que releva ideas-fuerza muy importantes para esta etapa, y a la vez, una propuesta abierta de trabajo de fácil comunicación y comprensión.

En la actualidad, actualizaciones, nuevas versiones o completaciones se están empezando a realizar en Latinoamérica, como es el caso de Ecuador, República Dominicana, Guatemala, Nicaragua y Chile. Cada país ha tomado posiciones diversas sobre la forma y fondo de estos documentos, que van desde propuestas abiertas a otras muy instrumentales ligadas a las disciplinas escolares; respetándose las decisiones soberanas de cada país, lo deseable, sería que junto con el diseño o re-diseño que se realice, se proyecte una capacitación *ad hoc*, y en especial, un proceso pertinente de implementación curricular con la respectiva supervisión, dotación de materiales, tiempos de reflexión y planificación para los diversos agentes educativos, más una evaluación pertinente. De otra forma, puede perderse todo el esfuerzo que implica un proceso de esta índole, que es lo que ha sucedido mayoritariamente con las experiencias anteriores.

A la par, se hace necesario revisar condiciones básicas de calidad de los programas, como son la ratio adulto-niño, las condiciones de infraestructura, los salarios de los docentes, ya que sin estas medidas, es difícil que cualquier programa, surta efecto.

Junto con lo expresado, se hace necesario campañas de difusión de estas grandes intencionalidades que estos currículos pretenden favorecer a nivel de la sociedad en general, en los medios de comunicación, de manera tal que todas las personas e instituciones, colaboren en facilitar los aprendizajes que se esperan en las nuevas generaciones. Si no hay bibliotecas, museos, centros artísticos o científicos abiertos para los niños y niñas pequeños, se hace difícil, que se puedan favorecer los grandes propósitos que en su mayoría plantean estos documentos curriculares nacionales:

favorecer un niño/ niña, integral protagonista de la época en que les ha tocado vivir, aprovechando los muchos espacios que el mundo actual les ofrece.

A modo de conclusión

En las páginas que preceden, hemos tratado de hacer una reseña de uno de los aspectos poco analizados aún en función a las políticas de calidad, como es el de la construcción de currículos oficiales a nivel nacional para la educación inicial, infantil o parvularia en Latinoamérica.

Si bien es cierto que con la experiencia desarrollada en esta área se pueden ya empezar a hacer algunas distinciones y sacar algunos aprendizajes para los procesos de completación o actualización que se están llevando a cabo en la actualidad, lo cierto es que aún hay muchas instancias que revisar, de lo cual tenemos pocas lecciones aprendidas.

Una de las mayores discusiones, pareciera estar en los contenidos de estos documentos; para algunos son básicamente instrumentos para indicarle a un agente educativo con poca formación, lo que debe hacer, por tanto, sus niveles de flexibilidad y adaptación a las diversidades personales y grupales son mínimos; para otros, son grandes proyectos de formación humana, en contextos histórico-socio-culturales-ambientales, que resaltan amplios propósitos que se pueden y deben favorecer de distintas formas, según las diversidades de los niños, sus familias y comunidades. En este último caso, se requiere un agente educativo con cierta preparación o en otros casos, con capacidad para crear y liberarse de modelos dados, para construir sus propios proyectos educativos. Si bien es cierto esta última opción pareciera ser la más adecuada considerando las características tan propias de la formación en los primeros años de vida, la verdad es que no hay mayor investigación sobre los resultados de una u otra propuesta, en especial, porque no se diseñan sistemas de implementación integrales, pertinentes y de aplicación sostenida en el tiempo.

En efecto, incluso en los currículos de mayor tiempo en la región como son el caso de México, con el Programa de Educación Inicial, el de Chile, con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y el de Brasil, con el Referente Curricular, no siempre se ha dado un apoyo sostenido a su implementación en la línea en que cada documento postula, aunque quizás el caso de Brasil, presenta mayores coherencias con las diferentes medidas que se han implementado a partir de su creación. Por ejemplo, en este último caso se crearon “Indicadores de Calidad”, en el mismo enfoque de una propuesta abierta, participativa y adaptada a diferentes situaciones, situación que no ocurrió por ejemplo en Chile, cuando se crearon los “mapas de progreso” para el nivel, sustentados en otra concepción educativa.

En síntesis, en función a poder aportar efectivamente a las políticas de calidad que los diferentes Ministerios de Educación se plantean para la educación de la primera infancia, se hace necesario asumir un enfoque diferente respecto a los Currículos Nacionales oficiales. No basta con elaborarlos, ya que, sin el diseño de una propuesta integral de implementación, no pueden cumplir con sus propósitos, cualquiera que sea su orientación. Se requiere de una planificación sistémica y soste-

nida en el tiempo, en la cual, todos los agentes involucrados: educadores, directores, supervisores, y familias tengan una capacitación propia a su participación y de calidad; junto con ello, se hace necesario recursos didácticos que apoyen sus principales objetivos, acompañado todo ello de asesorías en terreno, monitoreo e instrumentos de evaluación coherentes con la propuesta curricular. En la base de todo esto, se requieren ciertas condiciones laborales y de infraestructura básicas, como las que hemos señalado.

Lo que implica elaborar un currículo nacional, tanto en recursos como esfuerzos, no puede limitarse a crearlos para cumplir con una normativa o mandato legal. Para que puedan efectivamente, aportar a la calidad educativa y que todo niño o niña independientemente de la institución donde sea atendido reciba una propuesta educativa nacional en función a los grandes valores y propósitos, que considere sus especificidades, requiere de una voluntad y visión política diferente a lo que ha sido la experiencia desarrollada hasta el momento.

Esperamos que el llamado a la reflexión sobre este tema que hemos hecho desde esta tribuna, ayude a que la nueva etapa en que los países están entrando en esta materia, tenga un futuro distinto, en función a los mejor que tenemos: nuestros maravillosos párvulos en una etapa llena de oportunidades y posibilidades, si les ofrecemos propuestas educativas de calidad. A ello, los currículos nacionales pueden aportar positivamente, si se les diseña e implementa adecuadamente, como hemos tratado de establecer en este artículo.

R referencias bibliográficas

- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Department of Education (1999). *Foundations Areas of Learning*. South Australia.
- Departamento de Educación (2010). Ordenación de las enseñanzas de primer ciclo de la Educación Infantil. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n° 5686.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Ediciones Planeta.
- Grieshaber, S. & Canella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana*. México: F.C.E.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: L.O.M.
- MEC. (2007). *Programa Educativo Maternal*. Paraguay.
- MEDUCA (2010). *Actualización de Programas de Estudio. Hacia un Currículo por Competencias*. N°0. Panamá.
- MEDUCA/BID (2013). *Currículo para la Primera Infancia. Desde el nacimiento hasta los tres años*. Panamá.

- Ministerio de Educación y Cultura (2009). *Ley General de Educación*. Uruguay: IMPO.
- MINED (2009). *Programa de Educación Inicial 3 a 6 años*. Managua, Nicaragua.
- Ministère de L'Éducation Nationale (1995). *Programmes de l'école primaire. L'École maternelle*. Francia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. España.
- Ministerio da Educação e do Desporto (1998). *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil*. Brasil.
- Ministerio de Educación (1979). *Programa del Nivel de Sala Cuna*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- Ministry of Education (1996). *Te Whairiki Early Childhood Education Curriculum*. Wellington, New Zealand.
- Peralta, V. (2008). *Innovaciones curriculares en Educación Infantil*. México: Ed. Trillas.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Grao.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2006). *La educación posmoderna*. España: Ed. Popular.
- Sure Start (2001). *An introduction to the Framework*. U.K.
- Stakes (2004). *National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland*. Versión digital en inglés. Finlandia.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. En Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand & Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP.

Artículo concluido el 29 de Marzo de 2014

Peralta Espinosa, M.V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 63-72.

Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>

¹ En el caso de América Latina podrían mencionarse: Peralta, Victoria. “Análisis de referentes nacionales e internacionales de currículos a nivel internacional”. Ministerio de Educación, Chile, 1999.; Malajovic, Ana. “Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica”. OEI, 2001; UNESCO/MINEDUC. “Aprendiendo de las experiencias. Reforma curricular de la Educación Parvularia”, Chile, 2004.; Peralta, V. “Estado del Arte de los Currículos oficiales en Latinoamérica y el Caribe”. UNESCO/IIDEI, 2007; Peralta, V. “Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe”. OEA, Washington, 2007.

² Peralta, Victoria et al. “Historia de la Educación Infantil”. Volúmenes I al VIII. IIDEI/U. Central. Chile, 2006 al 2013.

³ Ivaldi, Elizabeth. “La Educación Inicial del Uruguay. Su origen como política pública estatal. 1870-1900. De la casa cuna a la Escuela elemental”. Versión digital. Montevideo.

⁴ Los últimos en incorporarse, han sido Nicaragua y Panamá (2013).

María Victoria Peralta Espinosa

Universidad Central, Santiago de Chile, Chile

Mail: mvperaltae@ucentral.cl



Docente, investigadora, autora de numerosas publicaciones en la especialidad, ha ocupado importantes cargos en su país en la Dirección de instituciones normativas y de atención a párvulos: Directora Nacional de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (1990-1998); Coordinadora del Componente Reforma Curricular de la Educación Parvularia, instancia donde se elaboraron las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (1998-2001). Coordinadora Nacional de Educación Parvularia del Ministerio de Educación (2002-2006).



Vol. 3 (1), Abril 2014, 73-82

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 28-04-2014

Fecha de aceptación: 28-04-2014

Uma nova pedagogia da infância em construção no Brasil.

Euclides Redin

Brasil

Resumo

Sem medo de errar podemos afirmar que nos primeiros 500 anos da historia brasileira, a criança e o adolescente não aparecem nas representações sociais e políticas oficiais do Brasil, como se não existissem como categorias distintas. É na Constituição de 1988 quando a criança passa a ser assumida como um ser de direitos, um cidadão. Na base de qualquer política pública estão as demandas sociais. Estas vão pressionar definições de prioridades que nos embates políticos podem exigir definições legais. Com tudo, não bastam boas intenções, mas são necessários investimentos e vontade política dos responsáveis, além da atuação organizada dos profissionais da educação da infância e de toda a população. Este texto traz alguns destaques do trato com a criança no Brasil na perspectiva das políticas sociais, das quais decorrem as diversas e diferentes pedagogias.

Una nueva pedagogía de infancia en construcción en Brasil.

Euclides Redin

Brasil

Resumen

Sin miedo a equivocarnos, podemos afirmar que en los primeros 500 años de la historia de Brasil, ni niños ni adolescentes aparecen en las representaciones sociales y políticas oficiales de la legislación brasileña. Es como si no existiesen como categorías sociales diferenciadas. Es en la Constitución de 1988 cuando niños y niñas pasan a ser asumidos como seres con derechos, como ciudadanos. En la base de cualquier política pública están las demandas sociales. Estas van a presionar para determinar la definición de las prioridades que posteriormente, como fruto de los debates políticos, acaben convirtiéndose en determinaciones legales. Con todo, no bastan las buenas intenciones, son necesarias las inversiones y la voluntad política de los responsables, así como la actuación organizada de los profesionales de la educación infantil y de toda la población. Este texto pone de relieve algunos de los hitos por

los que ha ido pasando la atención a la infancia en Brasil desde la perspectiva de las políticas sociales, de las que, consecuentemente, se derivan las diversas actuaciones pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Políticas para Crianças; Direitos da criança, Educadores Infantis.

Palabras clave: Educación Infantil, Políticas de Infancia; Derechos de la Infancia, Educadores Infantiles.

A new childhood pedagogy under construction in Brazil.

Abstract

Neither adolescents nor children appeared in social or political representations of the Brazilian legislation in the first 500 years of the history of Brazil. In the Constitution of 1988 children had their rights recognized, as citizens. The social demands are in the basis of any public policy. These will put pressure to determine the definition of the priorities that later will become legal determinations. The good intentions are not enough, the investments, the political willfulness of the ones who are responsible, as well as the early childhood education professionals' organized actuation and the whole population actuation are needed. In this text some important landmarks in the Brazilian social politics referring the early childhood education are explained, from which the diverse pedagogical actuations are derived..

Keywords: Early Childhood Education, Infancy Policies, Infancy Rights, Early Childhood Educators.

Contenxo político no Brasil

Sem medo de errar podemos afirmar que nos primeiros 500 anos a criança e o adolescente não aparecem nas representações sociais e políticas oficiais do Brasil, como se não existissem como categorias distintas. Ironicamente se algum historiador visse toda legislação e normatização e organização social brasileira desde o século XVI até o Século XX se surpreenderia não encontrando referência significativa à criança, como se nesse país existissem somente adultos e cidadãos proprietários (homens e não nativos). Apenas na segunda metade do século XX aparecem algumas referências tímidas à criança pequena; isto pela influência das lutas de alguns protagonistas ligados à OMEP e ao MEC. Esta luta vai se impondo gradativamente até se materializar em 1988 com a Nova Constituição da República do Brasil.

Este texto sobre “políticas sociais” explicita uma reflexão muito recente no Brasil desde que criança passa a ser assumida na Constituição (1988) como um ser de direitos, cidadã. Desde então são proclamadas no Brasil ações políticas significativas. Definições legais não garantem políticas públicas efetivas. As leis definem prioridades que precisam ser viabilizadas, incluindo recursos, agentes qualificados, prazos e continuidade -e- compromisso social.

O apelo para políticas públicas para a infância começa a existir no momento em que a consciência social dos direitos e as necessidades da infância são negadas. Na base de qualquer política pública estão as demandas sociais. Estas vão pressionar definições de prioridades que nos embates políticos podem exigir definições legais. Tudo isto inclui inúmeras relações conflituosas e tensões sociais. Contudo, podemos caracterizar uma política pública social como um processo de construção de consensos em função da articulação de ações para garantia de convivência social legítima em determinado tempo e em determinada sociedade.

Para tanto deve haver a intervenção do poder público no sentido de ordenamento de opções prioritárias entre necessidades e interesses dos diferentes segmentos que compõem a sociedade. Ou seja, escolhas sociais e políticas realizadas segundo princípios de justiça coerentes e consistentes. Pode ainda referir-se a ações e omissões que demonstrem uma determinada modalidade de intervenção do Estado em relação a uma questão ou demanda de interesse da sociedade civil. Se admitimos que ao Estado compete o ordenamento de interesses e necessidades, esses e essas devem ser expressos pelos vários atores sociais que compõem o todo social. Ao Estado compete desencadear opções sucessivas que envolvem conflitos, atritos, coalizões, pressões e contrapressões, as muitas forças dos diversos segmentos sociais, os estamentos técnico-democráticos do próprio Estado, o Congresso, a presidência, os partidos, os sindicatos, os movimentos sociais, os especialistas, as corporações. Não se excluem, neste jogo de forças, associações profissionais e comunitárias, os atores internacionais governamentais e não governamentais e movimentos multilaterais.

No caso das políticas públicas para a infância no Brasil temos o seguinte quadro e perspectivas.

Já em 1994 o MEC traçava, através da Coordenação Geral de Educação Infantil, uma primeira definição de Política Nacional. A partir da Constituição de 1988 se afirma que a educação é um direito de todos e, por inclusão também das crianças

pequenas. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às Crianças de zero a seis anos de idade” (art. 208). Sendo um direito da criança é um dever do Estado. Assim sendo, a Constituição explicita a função eminentemente educativa à qual se agregam as ações de cuidado. A partir desta definição a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394 de 1996) consagra um capítulo sobre a Educação infantil caracterizando-a como a primeira etapa de educação básica. Não há mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança, para um projeto de país, nem sobre a necessidade social deste segmento do processo educativo. Estas definições respondem também à exigência de cuidados especiais à criança pequena para seu desenvolvimento perfeito na etapa mais sensível e marcante na estruturação dos seus esquemas básicos, internos e externos, de personalidade e cidadania. Com estas definições de prioridades se fixam diretrizes pedagógicas e de políticas de recursos humanos e financeiros, sem os quais aquelas não passam de cartas de intenções sem maiores consequências.

Como a carta de intenções, a Constituição, a L.D.B.E.N., os Estatutos da Criança e do Adolescente são enfáticos como jamais foram quaisquer definições legais na história política do Brasil: “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil – 1988). Seguem depois, na mesma Lei, sete parágrafos e outros tantos incisos detalhando outros cuidados e garantias de valor imponderável e inquestionável.

A mesma ênfase nos cuidados e na educação da criança pequena está na Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) de duração decenal.

O PNE (2010) ainda vigente define objetivo e metas detalhadas e exigentes que procuram garantir parâmetros de qualidade para o atendimento privilegiado à criança pequena. São citados padrões relativos à infraestrutura material: espaços internos e ambientes externos, equipamentos, condições de saneamento, material pedagógico, diretrizes curriculares e metodologia da educação infantil; mais, adequações de todos os espaços a todas as crianças, inclusive às características das crianças portadoras de necessidade especiais. Além disto, o PNE estabelece datas, etapas e organismos responsáveis pela execução destas metas. O plano é tão cuidadoso que propõe “exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentam maiores necessidades técnicas e financeiras...” (meta nº. 25).

Cuidado: o engano fatal do PNE está na meta nº 22 que foi vetada pelo Presidente da República por se referir a recursos porque “a) contraria o interesse público; b) é incompatível com o Plano Plurianual; c) desrespeita os art. 16 e 17 da Lei de Responsabilidade Fiscal”. Conclusão: Esta proposição de políticas públicas para a educação infantil é uma grande ironia.

Não bastam boas intenções, mas são necessários investimentos e vontade política dos responsáveis, além da atuação organizada dos profissionais da educação da infância e de toda a população.

Possuímos em nível de mundo desde 1959 Declarações, Convenções, Cartas e Conferências assinadas pelos dirigentes de centenas de países. Possuímos pesquisa, teses,

dissertações e experiências preciosas e exitosas em todo o mundo. Possuímos profissionais e intelectuais brilhantes e heroicos em todas as partes do planeta. O que acontece e precisamos denunciar é a falta de políticas públicas sérias, articuladas com políticas sociais globais que elaborem decisões consequentes para a garantia efetiva da infância com “absoluta prioridade”. Que se faça nas eleições em todo o Brasil o que recomenda o prof. Ernest Sarlet no seu pronunciamento patético na abertura do 23º Simpósio de Educação Infantil da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo - RS, “Patrimônios para uma cultura da PAZ”. Saído do Hospital contra ordem médica, com equipamento de oxigênio preso às suas costas, rouco e ofegante o prof. Sarlet diz “em vez de criar a cada dois dias um curso superior, criem-se a cada dia dois jardins de infância em cada município e estaremos plantando a semente para verdadeiros patrimônios para uma cultura da PAZ”.

Políticas de recursos humanos

A concepção de Educação infantil, que integra as funções de educar e cuidar em instituições exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional com preparo específico. Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. Implica, ainda, a necessidade de que o profissional de educação da infância seja em tudo de qualidade pessoal e social superior. Por isto se justifica que os profissionais de Educação da infância que lidam diretamente com crianças ou atuam na gestão, supervisão ou orientação de quaisquer instituições de atendimento de crianças pequenas disponham de políticas públicas de formação. Estas políticas devem incluir formas e modalidades de formação e especialização, bem como, mecanismos de atualização continuada; sem esquecer a exigência legal de formação inicial em nível médio e superior, incluindo o domínio de conteúdos específicos relativos à criança nesta fase de desenvolvimento e desta etapa educacional.

A partir da década de 1970 se instalam no Brasil os Programas de Pós-Graduação que desencadeou e ainda permanece em vigoroso desenvolvimento do espaço acadêmico da educação firmando um salutar impulso na educação da pesquisa e da construção de novos referenciais teóricos. Assim a Pedagogia passa a ser uma ciência da e para a prática educativa e na visão de alguns “críticos” esta pedagogia já não é tratada como ciência, mas como uma prática de tal maneira que já não se faz na Universidade, mas nos Institutos Superiores de Educação ou em Escolas Normais Superiores (veja LDB – Lei n. 9.394/96).

A Pedagogia já não exigia grande qualificação sob o aspecto da sua fundamentação teórico-científica. Como decorrência, a área pedagógica se torna objeto de um certo estigma que passou a ser reforçado por um baixo status social da profissão docente de caráter menor de segunda categoria frente aos outros cursos da Universidade.

A Pedagogia precisa equacionar de modo adequado e resgatar sua história de condutora da infância e de pensadora crítica da educação numa integração essencialmente dialética, onde teoria e prática não se separam nem se opõem, mas se

unificam. Não há teoria sem prática, nem práticas sem sua justificativa. Caso contrário à pedagogia pode tornar-se ou um ativismo (domínio de aptidões e competências técnicas artesanais pragmáticas de orientação do ensino) ou discurso vazio, moralista e alienante, inútil.

A formação de profissionais da Educação da infância deve ser buscada no passado: no mestre de ofício, no condutor de crianças (pedagogo). Talvez o novo na questão do educador seja retornar ao velho, ao de sempre, sem saudosismos e sem ranços: reencontrar no professor o humano, o sensível, o companheiro, o politicamente/socialmente comprometido, o cidadão, o mestre de ofício. O homem consciente, saudável e solidário, ou então, construir o professor onde se encontrem o jornalista e o intelectual político, o que sabe tudo do seu tempo, curioso e atualizado, aquele que sabe por que as coisas da vida e da história são assim; sabe também que nem sempre foram assim; que são assim porque assim foram construídos historicamente e sabe, sobretudo que poderão ser diferentes. A recuperação de nosso ofício de mestres será também ensinar a ser humanos, pedagogos do humano ofício (ARROYO, 2000, p.54).

Há inúmeras experiências no Brasil e no mundo onde se constrói nova escola para um novo mundo.

Esta nova escola possível tem alguns elementos essenciais: o vínculo com uma visão de mundo humanizadora; o compromisso com um projeto de sociedade emancipadora; uma prática de radicalização da democracia por meio da participação; o funcionamento de mecanismos que possibilitem a participação e a gestão democrática; a superação da seriação e a construção de uma estrutura com novos espaços e tempos que acolham os educandos como sujeitos únicos nas suas fases de desenvolvimento; a organização do ensino interdisciplinar (ou transdisciplinar), com conteúdos pertinentes ao contexto socioantropológico; a concepção de avaliação emancipatória estimuladora da aprendizagem contínua, percebendo o educando como parâmetro de si mesmo; e a democratização do conhecimento, garantindo a aprendizagem para todos os autonomia moral, intelectual necessárias à emancipação (Azevedo, 2007: 29).

O ofício de Pedagogo só irá encontrar seu lugar na escola e na sociedade, seu lugar social no compromisso que somente aprendemos a ser humanos na trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações e gestos onde Pedagogos, crianças, adolescentes e jovens possam viver a experiência plena e privilegiada de cidadania e de humanidade perdida na vida e na escola formal disciplinadora, conteudista e reprovadora. Nossa identidade como profissionais Pedagogos se estabelecerá se formos condutores companheiros de vida, de nossas crianças, intelectuais críticos e cúmplices das novas gerações na arte de ser gente.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Essas diretrizes foram preparadas por diversos estudos, pesquisas e discussões em âmbito nacional e deverão ser observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Define o currículo de Educação Infantil como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo

a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Art. 3º).

A Resolução inclui de forma clara a concepção de criança como ser de direitos e produtora de cultura que deve ser respeitada (Art. 4º).

Além disso, define o que se deve entender por Educação Infantil e determina a quem compete supervisionar e controlar e em que deve consistir na prática (Arts. 5º e 6º).

Determina detalhadamente, que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. (Arts. 7º, 8º e 9º). Esta Resolução está em vigor desde 18 de dezembro de 2009 como Resolução CNE/CEB 5/2009 e revoga todas as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB 1/99.

A partir desta Resolução surgiram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, documento grandemente consistente, que devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Definem em que consiste o currículo, a concepção de criança, a concepção de educação, o que inclui as infraestruturas, os estabelecimentos e os tempos. Define também as responsabilidades do poder público. Certamente, este documento da Secretaria de Educação Básica do MEC, é na definição de políticas públicas, um dos mais consistentes, objetivos e claros. Referência indispensável!

Estas novas discussões e determinações legais criaram novas esperanças; exigem a ampliação dos processos de formação contínua inicial para qualificar as práticas pedagógicas como instrumentos de educar e cuidar e promover o desenvolvimento das crianças. Superar a tradição assistencialista e optar com criatividade para a construção da autonomia, apoiada no protagonismo infantil. Precisa insistir nas políticas de formação específica para os profissionais de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. Não bastam bons pedagogos; é preciso repensar o sistema de ensino e a proposição de melhores condições para a atuação às novas exigências de renovação de práticas revolucionárias de conceituações de criança e de Educação Infantil.

Questões que exigem reflexão séria: o compromisso com uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, inclusive com deficiência, transtornos diversos de desenvolvimento e outras necessidades... Além disso, a Educação Infantil deve atender a demanda das populações do campo, dos povos da floresta e das águas, indígenas e quilombolas... para relações pedagógicas fiéis à realidade existencial dessas crianças.

Tramita no Congresso Nacional o projeto do Plano Nacional de Educação (julho de 2013) para balizar as ações em educação até o ano de 2020. A primeira meta desse novo PNE é de universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta da Educação Infantil de forma a atender 50% da população de até 3 anos.

Aos educadores compete viabilizar essa Resolução e suas diretrizes e exigir que se torne uma política pública, construindo condições reais de execução para que não seja mais uma “bela carta de intenções”.

Podemos dizer que atualmente o Brasil possui leis avançadas em relação aos direitos das crianças, mas somente elas não garantem uma pedagogia que respeite as especificidades e as necessidades da infância.

Pedagogias de criança

E as “novas pedagogias” em que consistem? Como um país com uma grande diversidade cultural, social e econômica pode gerar uma proposta pedagógica que contemple suas necessidades e que valorize a suas crianças? Para constituir uma pedagogia que respeite a criança é fundamental compreender a complexidade da infância, como uma idéia, uma categoria social e cultural, reconhecendo o seu aparecimento, ou construção, decorrente de mudanças na sociedade, nos costumes, na maneira de pensar nos diversos períodos históricos. Assim, a infância não é vivida da mesma maneira em diferentes contextos e culturas e ser criança nem sempre garante poder desfrutar de privilégios associados à esse período como brincar, fantasiar, ter saúde, ser feliz.. Existem múltiplas maneiras de construir a vida das crianças nos espaços sociais. As condições econômicas, os lugares, as culturas são fatores que permeiam a infância, fazendo com que seja , ao mesmo tempo única e múltipla, submetida às decisões adultas, aos anseios sociais e as decisões políticas e culturais.

Durante séculos a criança não foi sujeito de direitos. Viveu à margem da família, dos adultos e era considerada um “vir a ser” como mero ser *biológico*, *sem reconhecimento social*, só sendo considerada como sujeito, quando chegava à idade da razão... Tanto Postman (1999) como Áries (1978) trazem indícios de que a infância mudou muito no decorrer dos tempos.

Mas qual o lugar que a criança ocupa nos dias atuais, na nossa sociedade brasileira? As crianças são mais inteligentes? Não tem limites? São mais estressadas e vulneráveis aos perigos? São mais difíceis de serem educadas?

Embora a ciência tenha avançado muito, constata-se que o lugar da criança na sociedade contemporânea, ainda é nebuloso. Uma criança,

Nunca é o que sabemos, mas é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar a disposição de escutar. Nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder, mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa. Nunca está no lugar que a ela reservamos, mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (Larrosa, 2000: 186)

O conhecimento produzido sobre a infância, sobre as crianças, bem bem como sobre a sua educação, por muito tempo teve como referência as ciências da saúde: pediatria, psicologia, enfermagem... Quando provinha da pedagogia, caracterizava-se, ainda, pelo assistencialismo, formação de hábitos, rotinas.. ou pelo total romantismo em relação à infância. Idealizamos a infância, por muito tempo; abstrairmos a criança concreta da realidade e a transformamos em discurso, ou tentamos monitorar o seu desenvolvimento, o seu desempenho e prepará-la, sempre para a etapa seguinte.

Bem. Mas se a infância foi “ inventada” como uma idéia num período específico da vida e tomou forma nos discursos e nas instituições da sociedade moderna gerando expectativas de uma sociedade adulta mais preparada e melhor, se não tivermos consciência dessas transformações corremos o risco de ,ingenuamente naturalizar a infância como um período romântico, saudoso da vida ou de uma mera passagem para a vida adulta. Se ela é fruto de uma construção, pode ser suprimi-

da, desaparecer, ser acelerada e para compreendê-la não podemos retirá-la de um contexto social político, histórico e cultural. Portanto a infância está em processo de mudança, mas as crianças mantêm-se com características próprias, com saberes e fazeres específicos que as distinguem de outras categorias sociais.

As cidades se modificam e não existe mais divisão entre rural e urbano, entre periferia e centro. As fronteiras se expandem e contraditoriamente as crianças permanecem cada vez mais, fechadas em espaços de contenção (casa, escola, clubes.). A rua, a praça, o bairro não é mais o lugar seguro para as brincadeiras, as trocas e aprendizagens. Os artefatos culturais tecnológicos estão próximos até das crianças muito pequenas. Nasceram numa era digital. As crianças se adultizam. As crianças são as principais vítimas dos conflitos, das guerras nas cidades e guerras civis. São alvos fáceis de doenças. Ainda sofrem toda ordem de violência e maus tratos, tanto simbólica como fisicamente. No entanto, paradoxalmente, é ela, a criança, a portadora da novidade, do inédito e da criação. Com que pedagogias podemos receber essa criança? Para Barbosa (2009) a pedagogia precisa dialogar com outros campos ou áreas de conhecimento, mas se constitui numa experiência materializada, ou seja, numa prática educativa.

Tem como objeto de investigação os sistemas de ação inerentes às situações educativas, ou seja, a materialização da experiência educativa. A pedagogia descreve, problematiza, questiona e complementa. Assim, onde estiver presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde houver uma prática social de construção de conhecimentos, também estará presente uma pedagogia. (p.42)

É necessário pensar numa pedagogia como um lugar efervescente, potente para a vida ser fecundada e compreendida, experimentada e transformada a partir das experiências das crianças. De tal forma que seja possível pensar nas crianças que vivem e sofrem as consequências de um mundo marcado pelas diferenças, pelos paradoxos sociais e culturais, mas que é necessário aprender com elas a respeito da novidade do mundo, pois como nos fala Arendt (1981), a cada chegada de uma criança no mundo, gera-se um novo princípio, um novo começo.

R eferências bibliográficas

- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Azevedo, J.C. (2007). Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível. In: A.R. Krug (Org.). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak.
- Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação-infantil. Práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Maria Carmen Silveira Barbosa consultora-Brasília.

- Arendt, H. (1981). *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade São Paulo.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto, Alfredo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Faria, A.L. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J.O. Formosinho, T.M. Kishimoto & M.A. Pinazza (orgs). *Pedagogia (s) da infância- Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Artigo concluído em 22 de Abril de 2014.

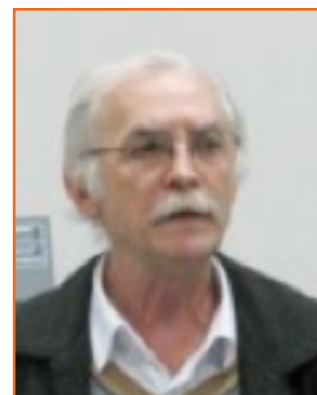
Redin, E. (2014). Uma nova pedagogia da infância em construção no Brasil. *RELA- dEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 73-82.

Disponível em <http://redaberta.usc.es/reladei>

Euricles Redin

Brasil

Mail: maritar@brturbo.com.br



Mestre em Educação pela PUC/RJ (1975) e doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP (1985). Foi professor titular da UNIJUÍ/RS; da UFV/MG; da UNISINOS/RG. Experiência na área de Educação atuando principalmente com os seguintes temas: Infância, História da Criança, Educação Infantil, Políticas para a Infância, Ludicidade e Infância, Cidadania e Educação, Cidade educadora; Gestão e Orientação Educacional. Artigos publicados em revistas, jornais e livros. Autor do livro: “ O espaço e o tempo da criança- se der tempo a gente brinca”, 5ª. Edição, Editora Mediação Porto Alegre (2004).
Blog: euclidesredin.blogspot.com



Vol. 3 (1), Abril 2014, 83-93

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 28-04-2014

Fecha de aceptación: 02-05-2014

Políticas públicas referidas a la primera infancia: una mirada desde la pedagogía.

Ofelia Reveco

Chile

Resumen

En lo que se refiere a las políticas de infancia, una cosa son los discursos y otras las prácticas. En los primeros, la infancia suele aparecer como una prioridad social fundamental, en las segundas no suele hacerse evidente que esa relevancia predicada se transforme en inversiones y compromisos coherentes. El trabajo que se presenta trata de poner sobre la mesa un conjunto de reflexiones sobre las características y condiciones exigibles a una adecuada actuación política sobre la infancia. La autora parte de 11 principios pedagógicos que configuran una idea de la infancia adecuada a nuestros tiempos y que han de servir de base para dar respuesta a 10 desafíos inaplazables de una política de infancia integral.

Palabras clave: Pedagogía de Infancia, Políticas Públicas para la infancia, Derechos de la Infancia, Infancia en Sudamérica, Educadores de Niños Pequeños.

Public policies in early childhood: a pedagogical look.

Ofelia Reveco

Chile

Abstract

In regards to childhood policies, discourses are different to practices. In the first ones, childhood usually appears as a fundamental social priority; in the second ones, it is not uncommon that there are significant contradictions between their preached relevance and the assumed investments and commitments. This article tries to put on the table a set of reflections about the required characteristics and conditions to an appropriate action of childhood policy. The author begins mentioning 11 pedagogical principles that ground the idea of childhood, to be used as a basis for responding to 10 unpostponable challenges of a comprehensive childhood policy.

Keywords: Childhood Pedagogy, Childhood Public Policies, the Rights of the Child, Childhood in South America, Early Childhood Educators.

Introducción

Este documento trata de aportar a la reflexión, discusión, toma de posición y posterior acción respecto de algunas políticas dirigidas a la Primera Infancia y, aunque suene presumido; tratar a través de este documento de ser la voz de quienes no tienen voz, los niños y las niñas.

Cabe tener presente que aunque en el mundo, en el discurso, la Primera Infancia aparece como de vital importancia, cuando observamos los recursos asignados para realizar acciones dirigidas a esta etapa, no siempre existe coherencia. En ese contexto trataré de compartir algunas ideas que me parece importante poner sobre la mesa para que en conjunto reflexionemos y busquemos propuestas de políticas o propuestas de correcciones a las políticas actualmente en boga.

La reflexión la haré desde la perspectiva de la Educación Infantil, en la medida que este nivel educativo, desde su creación tuvo dos grandes virtudes, primero poner al niño/a como eje, como centro aunque fuera pequeño y no pudiera hablar, porque fue visto como sujeto de derechos. Y, a la vez, porque siempre fue concebida como integral, en la medida que su visión es que el niño/a es un ser integral, por ende, la preocupación de quienes trabajamos con la Primera Infancia es por una persona que requiere apoyos para su cuerpo, su emocionalidad, su cognición y para quienes creemos que el espíritu existe; también respecto de ello. En ese contexto la pregunta que guiará la reflexión será: ¿Desde qué visión de la Primera Infancia y cuáles son los grandes desafíos de una política dirigida a ella?

La visión o una visión para una política dirigida a la primera infancia

El niño y la niña constituyen y deben constituir el centro de la Política

Toda política ha de tener como centro al niño y a la niña, porque, aunque pequeño, este niño/a es un ser integral y además, es *sujeto de derechos*. Por ello en el diseño de cualquier política dirigida a esta etapa debe cuidar de no sustentarse en una visión de la Primera Infancia como objeto de acción. Por ejemplo, frente a una política de ampliación de la cobertura de la Educación Infantil debemos preguntarnos por ejemplo: ¿Estamos pensando en el niño/a o estamos pensando en favorecer el ingreso de la mujer al campo laboral? ¿O cuando fijamos el horario de atención, los requisitos de permanencia de los niños/as en los jardines Infantiles, el tipo de actividades durante una larga jornada, pensamos en ellos o en las familias? ¿Cuándo hablamos de Educación Preescolar, o Pre básica estamos hablando de una educación que tiene como eje a los niños/as o a la escuela?

Las niñas y los niños son seres integrales

Como el centro de las políticas de Primera Infancia son los niños/as –sujetos de derechos–, reconocemos que estos abarcan diversos ámbitos: salud, nutrición, sociabilidad, socialización, recreación, aprendizaje, familiaridad, etc. Por ende, cualquiera sea

la política, aunque provenga del campo de la educación o de la salud, u otro, ésta no puede sino considerar al niño/a como un ser Integral y responder a esas necesidades integralmente. Frente a ello debemos preguntarnos por ejemplo, ¿la política educativa provee también una alimentación que satisfaga las necesidades nutricionales requeridas según el periodo que permanecen en el Jardín de Infantes? o, ¿la política de salud que integró evaluación sicomotora y un programa de estimulación que las madres deben realizar; incorpora también el que los niños/as accedan a Programas de Educación Infantil?

Las niñas y los niños son diversos

En la Educación Infantil existe un principio que nos señala que cada niña/o es un ser único, en sus formas de aprender, en sus gustos, en sus intereses etc. Ello depende de su ser y también de su cultura, así mismo del nivel socio económico de sus familias. En ese contexto la política debe considerar además de las características propias de esta etapa, la diversidad de los niños/as Preguntarnos por ejemplo: ¿Esta política es respetuosa y da cabida natural a las niñas y niños de nuestros Pueblos Originarios? O, ¿Qué política generamos para que las niñas y niños con necesidades educativas especiales no queden en situación de inequidad? O, ¿El documento curricular que orienta su educación es lo suficientemente general y flexible para ser el sustento de aquellos currículos pertinentes que serán diseñados por sus Maestras?

Los niños y las niñas con-viven en una familia y en una comunidad

Al diseñar políticas dirigidas a la Primera Infancia, debemos considerar que si bien la familia y la comunidad a la cual pertenece una persona siempre es importante, en el caso de esta etapa de la vida es crucial, dadas las características biológicas, emocionales y sociales, que requieren de un apoyo sostenido de los adultos que son parte de la vida de un niño/a. Más aún recordemos que los primeros educadores de las niñas/os son sus familiares. Por ello al diseñar una política debemos preguntarnos por ejemplo ¿Se ha considerado la diversidad familiar y comunitaria? ¿La política diseñada considera la participación de estos actores, cómo; las formas son adecuadas para la diversidad existente?, entre otras.

Los niños/ as requieren de políticas al menos desde el nacimiento y hasta su ingreso a la Educación Primaria

En los últimos la psicología, la biología y las neurociencias han entregado una serie de evidencias que muestran que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, personalidad y conductas sociales. Por ende la Educación Infantil debe contener aquellas intencionalidades educativas que las instituciones, las familias y los países y también los niños/as han propuesto a partir de la más corta edad, para aquellos niños/ as cuyos familiares solicitan este tipo de educación. Entre las preguntas que debemos hacernos por ejemplo están: ¿Las políticas educativas están incorporando a los menores de 3 años o sólo o primordialmente están a cargo del sector salud o social? ¿El currículo considera a los menores de 3 años?, entre otras.

El “ser” de los niños han de ser el eje de la política

Las niñas y niños aprenden a través de múltiples actividades: juegos, cantos, ejercicios, paseos, historias, entre otras, las cuales se van sucediendo durante el día. Las/os niñas aprenden jugando, en torno de sus intereses, experimentando, preguntando, etc. De ese modo, aprenden de todo; de arte, de ciencias, de filosofía, de lengua materna, de expresión corporal, de matemáticas, entre otros. A los niños/as les interesa aprender y respecto de los diversos ámbitos del conocimiento. En este contexto deberemos preguntarnos ¿Las políticas que estamos generando dan esta posibilidad a las niñas/os o más bien se preocupan de ejercitarlos para que lleguen con ciertas competencias instrumentales a la Educación Primaria? ¿Las políticas curriculares consideran esta forma de ser de los niños/as o más bien son formuladas como un medio para que logren aquello que el adulto se propuso aunque no corresponda a dicho ser?

Los niños y las niñas requieren de políticas con perspectiva de género

Diversas investigaciones realizadas desde el campo de la educación respecto de las actividades de sala y patio, han permitido detectar diferencias marcadas en el comportamiento de niñas y niños y en el trato que reciben de parte de sus educadoras o profesores, diferencias respecto de las cuales cabe suponer que inciden en el desarrollo, en la conformación de identidad y en los procesos de aprendizaje. Las investigaciones señaladas, muestran una realidad muy semejante en Jardines Infantiles de diversos sectores socioeconómicos y dan cuenta del fenómeno denominado “pedagogía oculta de género”, el cual se refiere a la preferencia por los alumnos varones expresada por los/las docentes, quienes tienden a poner mayor atención en el trabajo escolar y en general en todas las conductas de éstos y a provocar una especie de “invisibilidad” de la niña en las actividades educativas. Este comportamiento de los/las educadoras/es refuerza los roles tradicionales al restarle importancia a la niña, ubicándola en un rol subordinado, donde su palabra no tiene la misma importancia que la de sus compañeros varones. Mientras los/as docentes suponen menor creatividad en las mujeres y refuerzan en ellas la disciplina y la pasividad, estiman inevitable la indisciplina masculina, que llega incluso a considerarse como una muestra de autonomía y de inteligencia. Sumado al trato diferente durante las actividades educativas, la niña se encuentra, además, expuesta cotidianamente al uso del idioma castellano, que más que otros idiomas, expresa lo plural y universal mediante el masculino y excluye, así de hecho la presencia y la realidad de las mujeres. La forma en que están escritos los materiales de trabajo contribuye también a la “invisibilidad” de las mujeres y a su adscripción a roles tradicionales, tal como ha sido señalado por diversas investigaciones. Este fenómeno, reviste gran importancia en la formación y en la conducta presente y futura de la mujer y del hombre dado que, inconscientemente, la niña se ubica a sí misma en un mundo donde juega un rol pasivo y en el cual el hombre es el protagonista. La inclusión de la perspectiva de género contribuye con mayor fuerza a lograr el desarrollo integral de los niños y las niñas como personas, sin sufrir aquellas discriminaciones producto de estereotipos sexuales.

La política dirigida a la Primera Infancia debe estar situada cultural e históricamente

Educación Infantil ha de considerar los grandes contenidos de la cultura universal y también los conocimientos locales y propios de las familias y de las comunidades de

las cuales los niños/as provienen. El gran tema de hoy, la globalización de la economía, la cultura, las comunicaciones, el conocimiento, la tecnología, debe ser incluido en el currículo. En el contexto de este criterio hemos estado preocupados de responder y avanzar en torno de la siguiente pregunta ¿Cuáles son los aprendizajes relevantes que los niños y las niñas deben hacer en las salas cunas y jardines infantiles? Creemos que, no sólo se debe incorporar los contenidos de la cultura universal, sino también la cultura de las familias, su conocimiento cotidiano, aquel que se produce desde las experiencias personales, unido a las historias de los antepasados, a las experiencias de las amistades y que se conversa una y otra vez para luego transmitirlo a lo largo de la vida. Reconocemos que las familias sin importar su condición social o escolaridad disponen de un rico acervo cultural digno de ser valorado, legitimado y por ende integrado al currículo. Este criterio adquiere su mayor visibilidad en los Programas para poblaciones específicas: pueblos originarios, rurales, de colonias, etc.; en ellos, su cultura se entrelaza con el saber que nos llega por el Internet, por los libros y por la televisión por cable, diseñándose un currículo culturalmente pertinente para cada una de las comunidades; asegurando así, no sólo una Educación Infantil integral, sino también la educación de los niños/as en el contexto de los valores y tradiciones de su grupo, pueblo, o localidad.

Desde una perspectiva educativa deberán ser categorías pedagógicas las organizadoras de lo que aprenderán los niños/as a través de la Educación Infantil

Desde hace algunos años, las grandes categorías que organizaban el currículo en Educación Infantil provenían de la psicología del desarrollo. Reconociendo el valor de los aportes de la psicología evolutiva para lograr una mejor comprensión del niño y la niña desde una perspectiva psicológica evolutiva-teórica, creemos que ello no basta pues si bien educar, para potenciar procesos de desarrollo es importante, resulta posible avanzar más allá respondiendo a una pregunta de orden estrictamente pedagógica: ¿Qué debe aprender un niño o niña que participa de algún Programa de Educación Infantil? La respuesta a esta pregunta es pedagógica y permite especificar con mayor precisión los objetivos a ser logrados por los niños/as y además generar procesos de evaluación de esos mismos objetivos.

Políticas de Educación Infantil requieren de educadores profesionales, especializados en Primera Infancia y de condiciones de trabajo adecuadas a la tarea

El trabajo educativo con niños/as pequeños tiene características propias: de integralidad, participación de los niños/as, activa, lúdica, creativa, flexible, abierta a la cultura universal y local, entre otros. Por ende educar a la Primera Infancia supone no sólo “enseñar”, sino también preocuparse y ocuparse por el estado de salud, nutricional, emocional de los niños/as y de un trabajo permanente y sostenido con la familia y la comunidad. Para realizar adecuadamente esta tarea se requiere de especialistas en el trabajo educativo integral con niños/as pequeños, con adultos y, que estén en permanente proceso de formación, de actualización, de reflexión sobre su quehacer y de sistematización sobre lo aprendido. La especialización profunda y un trabajo de la magnitud señalada exigen una ratio adecuada, porque de lo contrario no se puede trabajar integralmente, porque humanamente no es posible. Así mismo se requieren salarios justos, sistemas de seguridad social adecuados y el reconocimiento de la so-

ciudad respecto de quienes trabajan con la Primera Infancia. Ejemplos de preguntas que debemos hacernos serían: ¿Existe una formación inicial y continua apoyada por el Estado para quienes trabajan con la Primera Infancia? ¿La ratio es adecuada para trabajar integralmente y que permita reconocer las particularidades de cada niño/a? ¿Los salarios son justos respecto de la tarea de trabajar con menores?

El trabajo con la Primera Infancia requiere de políticas de inversiones adecuadas a la magnitud del trabajo con ellos

Trabajar con niñas/os pequeños, dado que es una tarea integral exige de inversiones en diversos ámbitos: salud, nutrición, personal especializado y en una ratio adecuada, infraestructura coherente con la edad, material pedagógico, entre otros. Un ejemplo de pregunta a hacerle a la política sería ¿Los recursos con los cuales se cuenta permiten entregar una oferta de Educación Infantil que cumpla todas sus cualidades? ¿Los recursos entregados a la Primera Infancia son considerados una inversión y no un gasto?

L os grandes desafíos de una política de primera infancia

Yo diría que el primer gran desafío es contar con un marco compartido de conceptos

La diversidad conceptual que tenemos en Ibero América nos hace vivir en la Torre de Babel; hablamos de preescolar, pero en un país este término representa la edad de 5 a 6 años, en otro de 3 a 6 años, en otro de 0 a 6 años. Esta diversidad de conceptos nos lleva a entender erróneamente la información y no nos permite comparar información, estadísticas, etcétera. Existe una serie de conceptos básicos sobre los que necesitamos tener consenso. ¿Qué entendemos por atención integral de la primera infancia? ¿Qué entendemos por educación infantil? ¿Qué por cuidado infantil, por protección infantil? Para ello requerimos de políticas de apoyo para el intercambio, la reflexión en Congresos y Seminarios y cursos, de publicaciones como ésta, entre otras.

El segundo desafío consiste en ampliar la cobertura para toda la Primera Infancia y hacer un esfuerzo mayor en los menores de tres años

La investigación muestra que esa es una edad crucial en la vida de un ser humano. En los últimos años la mayor oferta ha sido para las niñas/os de 5 a 6 años y los menores de 3 años han quedado olvidados. Recordemos que no hablamos sólo de modalidades institucionalizadas, sino de la diversidad de modalidades que permita a los/as niños tener acceso a la educación. Sin embargo, no confundamos modalidades de educación integral con aquellas que sólo aportan a una parte de los derechos de los niños/as; o sólo a su cuidado o a su alimentación o a su salud. Las Primera Infancia tienen derecho a una educación que es integral y que tiene cualidades.

El tercer desafío es pasar de programas asistenciales, con énfasis en el cuidado a otros de Educación Infantil

Recordemos que en algunos países por solucionar la situación de padres/madres que trabajan y requerir un lugar para dejar a sus hijos/as y, en América Latina dada la precaria situación de un alto porcentaje de la Primera Infancia surgieron un conjunto de modalidades que llamaré “de emergencia”; ello, porque respondían a la emergencia de la necesidad de cuidado en ciertos casos y en otros porque la situación de la niñez en dicho momento histórico era entre la vida y la muerte de un niño/a. Hoy dichas formas de atención a la Primera Infancia deben transformarse en educativas; con todo lo que conlleva: personal especializado, infraestructura acorde a la edad de las/os niños, materiales pedagógicos, alimentación adecuada, donde el tema educativo esté presente y donde los niños que son más vulnerables reciban una educación aún más rica capaz de proporcionar aquello que su familias no pueden.

Un cuarto desafío consiste en generar en el ámbito de los países evaluaciones que permitan clarificar o evidenciar cuáles de las modalidades son realmente educativas integrales y cuáles de otro tipo

A la vez ello permitirá salir del eufemismo de denominar “no convencional o no formal” a programas que no son educativos integrales, sino “modalidades de emergencia” cuyo énfasis es la entrega de alimentación o el cuidado, en las cuales el derecho que los niños/as tienen a la educación no estaría cumpliéndose. Ello permitirá contar con un buen diagnóstico para que la política se sustente en la verdadera realidad de nuestros países.

Otro tipo de desafío se relaciona con el tema de la pertinencia curricular

No podemos pensar en un currículo único para niños diversos. Eso es un trabajo de especialistas, pero que también requiere de la participación de las familias y las comunidades. Los Estados deben contar con marcos curriculares amplios a partir de los cuales personal especializado genere currículos adecuados a la niñez con la cual trabaja.

Un sexto desafío dice relación con el respeto y la valorización de las necesidades y formas de aprender de la Primera Infancia

En los últimos años, posiblemente al contar con tal cúmulo de evidencias respecto de los beneficios de la educación de la Primera Infancia y entre otros su impacto en la Primaria, se han tomado decisiones de política educativa de tipo curricular y evaluativas que enfatizan en “la enseñanza temprana” de la lectura, de la escritura y las matemáticas, viviéndose actualmente en la Educación Infantil Ibero Americana una suerte de “escolarización” con métodos pasivos, verbalísticos, que no consideran las formas naturales de aprender de la Primera Infancia; tales como el juego y el trabajo a partir de sus intereses. En estos casos, el centro no son los niños/as sino la Primaria y sus buenos resultados.

Un séptimo desafío se relaciona con la formación del personal, inicial y continua de educadores especializados, así como de todos quienes que trabajan con la Primera Infancia

Cabe recordar que un porcentaje del personal que hoy trabaja con este grupo etáreo no es personal especializado e incluso a menudo en algunos países no cuenta con Educación Secundaria completa, ello está especialmente presente en las denominadas Modalidades No Convencionales o No Formales. La política debe generar las condiciones para que las mejores personas se formen para trabajar con la Primera Infancia.

Un octavo desafío dice relación con la potenciación de los programas dirigidos a la familia

Una reciente investigación que se realizó en la UNESCO muestra que el tema de la participación de la familia no es tan cierto. Por lo tanto, la pregunta es cómo avanzamos en una concepción de la participación que brinde la oportunidad a la familia de desarrollarse en términos de su formación, para generar mejores condiciones educativas en las relaciones con sus niños.

Un noveno desafío nos indica la necesidad de contar con sistemas de información exhaustivos que nos permitan tener acceso a aquellos indicadores cualitativos y cuantitativos; que nos ayuden a tomar buenas decisiones

Lo que muestra la investigación de política es que la mejor política educativa es aquella que se sustenta en buena información. En ese mismo contexto es también crucial contar con conocimiento proveniente de investigaciones, estudios, sistematizaciones, innovaciones educativas sistematizadas o evaluadas, que estén en red para que todos los que estamos en Ibero América podamos acceder a este material, compartirlo y apoyar en ello la política.

Una Educación Infantil integral requiere de la potenciación de la coordinación intersectorial

Ya lo hemos señalado, la Educación Infantil tiene que ser integral, porque los niños son seres integrales. Por lo tanto, necesitamos coordinación. La educación no puede hacerlo todo, sino que necesita coordinarse con salud, con trabajo, con los ministerios de la mujer, con todos aquellos que algo tienen que decir y algo que aportar para el tema de la Primera Infancia y que, de hecho, ya lo están haciendo.

Finalmente, quisiera recordar el gran desafío: que desde la primera infancia, y a lo largo de toda la vida, los niños y las niñas de Ibero América necesitan acceder a políticas que den lugar a servicios educativos integrales con todas sus cualidades, que sean respetuosos de su ser, que respondan a sus necesidades, que sean equitativos y que estén atentos a la diversidad social, económica, cultural, individual y de género. Para cumplir con este desafío, quienes generamos políticas para la Primera Infancia primero, debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad por diversas razones. Primero, las generamos a nombre de quienes no tienen voz ni voto en una sociedad de adultos para los adultos. Segundo, ser veraces en reconocer la realidad que exis-

te en nuestros países y no cubrir con eufemismos lo que no siempre es lo mejor para las niñas/os. Tercero, solicitar los apoyos idóneos para diseñar, gestionar, monitorear y evaluar la política, no siempre en todos nuestros países contamos con los especialistas requeridos y, entre nosotros, debemos apoyarnos. Cuarto; atrevernos a decir que no a las políticas “de moda” o a las que ciertos consultores tratan de proponer o de imponer, cuando desde nuestro criterio las propuestas o sugerencias no son respetuosas de la Primera Infancia. Esa es la tarea que tenemos entre manos. ¡Deseo el mejor de los éxitos para quienes estamos preocupados de los más pequeños! Las niñas y los niños nos lo agradecerán.

R referencias Bibliográficas

- Blanco, R.; Umahyara, M. & Reveco, O. (consultora) (2004). *Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. OREALC/UNESCO.
- Castro de Amato, L. (1971). *Centros de Interés Renovados*. Decroly en pág. 16. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Comenius, A. (1982). *Didáctica Magna*. España: Editorial Porrúa.
- Delors, J. (1998). El personal docente en busca de nuevas perspectivas. En *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación Encierra un Tesoro*. Quito, Ecuador: Ediciones UNESCO, Fundación El Comercio.
- Ferriere, A.D. (1924). *Transformemos la Escuela Lineamiento a los padres y a las autoridades*. Barcelona: Imprenta Clarasó.
- Fröebel, F. (2003). *La Educación Del Hombre*. Traducida del alemán por J. Abelardo Núñez; nueva edición anotada por W.N. Hailmann. Disponible en www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf. (Julio 2012).
- Montaigne, M. (2008). De la educación de los hijos a la señora Diana de Foix, Condesa De Gurson. En *Dos ensayos sobre educación*. Traducción de Jorge Orlando de Melo. Disponible en www.jorgeorlandodemelo.com/bajar/Montaigne.pdf (Julio 2012).
- Montessori, M. (2000). *La mente absorbente del niño*. México: Editorial Diana.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en educación y Política*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Marcon, R. (1994). *An early learning identification follow up study: transition from the Early to the later childhood grades*. Washington, DC: District of Columbia Public Schools.
- Myers, R. (1992). Why Invest in early childhood development? En *The twelve who survive*. Londres y Nueva York: Routledge en Cooperación con UNESCO.
- High Scope Early Childhood (1994). *The Perry Preschool Program long terms effects*. High Scope Early Childhood. Policy Papers.

- National Association For Education Of Young Children (1992). *Development appropriate practice on early childhood program serving children from birth through age 8*. Expanded Edition. Washington DC: NAEYC.
- OECD (2006 y 2012). *Starting strong early childhood education and care*. París, Francia: OCDE.
- OREALC/UNESCO (2007). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo (pág. 52).
- Peralta, M.V. (2006). *Cien años de educación parvularia en el sistema público: el primer Kindergarten fiscal*. Santiago de Chile: Instituto Internacional de Educación Infantil, Universidad Central, Editorial LOM.
- Pestalozzi, J.E. (1923). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Madrid: Editorial El Magisterio Español.
- González, R.R. (s.f.). Formación humanista y cultura física en la pedagogía del italiano Vittorino Rambaldoni da Feltre. Universidad de la Ciencia de la Cultura Física y el Deporte (Facultad de Camagüey) Julio 2011. Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/02/formacion-humanista-cultura-fisica-pedagogia-italiano-vittorino-rambaldon> (Marzo 2013)
- Reveco, O (s.f.). Traducciones comprensivas (no literales) para sus clases de Decroly: Artículos escritos en francés por este autor en la revista belga *L'école Nationale*; en artículos de la revista *Ligue Internationale de l'éducation nouvelle y material de L'Hermitage*. Disponibles en la web "Enseñando a través de una pedagogía activa: logro de aprendizajes significativos", Anexo para profundizar.
- Reveco, O. (2010). La educación parvularia chilena. Una reflexión sobre sus avances y desafíos en el bicentenario. En M.V. Peralta (comp.), *El bicentenario de la Educación Parvularia*. IDEI. Universidad Central (Chile): Editorial LOM.
- Reveco, O. & Mella, O. (2004). *El impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica*. Paper. Reveco, O. & Mella, O. (2007). *El impacto de la Educación Parvularia en el 8° año de Educación Básica y en la Educación Media*. Paper.
- Reveco, O. (2006). El trabajo con la familia y la comunidad en la Educación Parvularia. En *Desafíos Actuales De La Educación Parvularia*. Universidad ARCIS.
- Reveco, O. (2006). *¿Calidad o cualidad de la Educación Infantil? Lo que muestra la investigación*. Curso Internacional de Educación Infantil. Santiago de Chile: Instituto Internacional de Educación Infantil. Universidad Central.
- Reveco, O. (2013). *La Educación Parvularia chilena: ¿educación para la autonomía o para el disciplinamiento?* Tesis Doctoral. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Sensat, R. (2005). *Revista de la Asociación de maestros de Rosa Sensat In-fan-cia, número 89*. Enero - febrero 2005. Barcelona, España.
- Rousseau, J.J. (s.f.). *Emilio o la Educación*. Traducción de Ricardo Viñas. Disponible en www.Escritoriocentros.educ.ar/datos/recursos/libros/Emilio.pdf(Julio 2012).
- UNESCO (2006). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas atención y educación de la Primera Infancia*. París: Unesco.

- UNESCO (2007). *Atención y educación de la primera Infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Bélgica.
- UNESCO (2010). *Atención y educación de la Primera Infancia. Informe regional América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: OREALC.
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989.
- Young, M. (2000). *Investing in our childrens future. From early child development*. Washington. DC.: The World Bank.

Artículo concluido el 27 de Abril de 2014

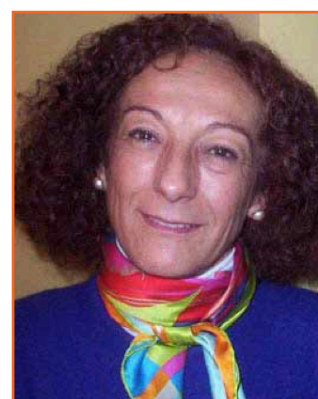
Reveco Vergara, O. (2014). Políticas públicas referidas a la primera infancia: una mirada desde la pedagogía. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 83-93.

Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Ofelia Reveco Vergara

Universidad Central, Santiago de Chile, Chile

Mail: orevecov@ucentral.cl



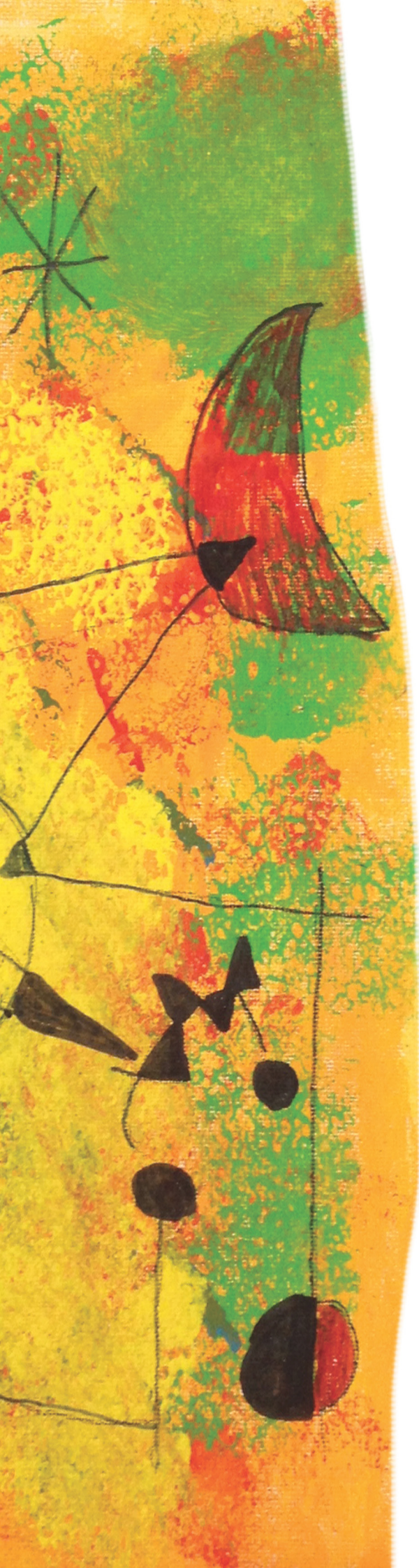
Educadora de Infantil, magister en Ciencias Sociales, doctora en educación, investigadora y consultora para diversos organismos nacionales e internacionales como UNESCO, OEA, OEI, OCDE, UNICEF, entre otros. Académica en diversas Universidades de Chile y de América Latina como profesora invitada. Ha escrito diversos libros y artículos. Fue directora nacional de la Educación Infantil en su país y ha recibido premios nacionales e internacionales por su aporte a la educación infantil.

Vol. 3 N°1

Abril 2014

ISSN: 2255-0666

MISCELÁNEA





Vol. 3 (1), Abril 2014, 97-111

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 20-01-2014

Fecha de aceptación: 11-04-2014

Contribuições de Monteiro Lobato à literatura infanto-juvenil: sugestão de um projeto de leitura.

Geraldo Eustáquio Moreira

Universidade Federal de Goiás – UFG/CAC, Catalão – GO, Brasil

Flávio Rodrigo de Oliveira

Instituto Superior de Educação Fátima, Brasília – DF, Brasil

Resumo

O presente artigo teve como objetivos refletir sobre a vida e a obra de Monteiro Lobato, conceber métodos e estratégias que contribuam para uma maior efetividade da aprendizagem da leitura e da escrita de alunos em processo de alfabetização, identificar problemas e práticas e articular sinergias para tornar a leitura um hábito saudável para as crianças. As diversas leituras realizadas evidenciaram, por um lado, a presença marcante das ideias lobateanas, bem como suas contribuições, na emancipação intelectual infântil, desenhadas a partir da década de 20, atingindo seu ápice com a coletânea do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Por outro lado, mesmo após seu falecimento,

Contribuciones de Monteiro Lobato a la literatura infantojuvenil: propuesta de un proyecto de lectura.

Geraldo Eustáquio Moreira

Universidade Federal de Goiás – UFG/CAC, Catalão – GO, Brasil

Flávio Rodrigo de Oliveira

Instituto Superior de Educação Fátima, Brasília – DF, Brasil

Resumen

Este artículo está dirigido a reflexionar sobre la vida y obra de Monteiro Lobato, concebir métodos y estrategias que contribuyan a un aprendizaje más eficaz de la lectura y escritura de los estudiantes en el proceso de alfabetización, identificar problemas y prácticas y articular sinergias para convertir la lectura en un hábito saludable para los niños. Las diversas lecturas realizadas mostraron, por un lado, la fuerte presencia de las ideas lobateanas, así como sus contribuciones en la emancipación intelectual infantil, elaboradas a partir de los años 20, llegando a su punto culminante con la compilación del Sítio do Pica-Pau Amerelo. Por otro lado, incluso después de su muerte,

continuou influenciando os gêneros literários que surgiram, assumindo fundamental importância mediante a revalorização da Literatura Infantil, ocorrida a partir da década de 70. Propôs-se a implementação de um projeto de leitura denominado “A Mala de Livros de Monteiro Lobato”, o que possibilitaria a leitura de vinte obras lobatianas por criança por ano.

Palavras-Chave: Monteiro Lobato, Literatura Infanto-juvenil, Literatura na década de 70, Projeto de Leitura.

seguió influyendo en los géneros literarios que surgieron, asumiendo la máxima importancia a través de la revalorización de la Literatura Infantil y Juvenil, que tuvo lugar a partir de la década de los 70. Se propuso la implementación de un proyecto de lectura denominado “Mala de libros de Monteiro Lobato”, lo que posibilitaría la lectura de veinte obras lobatianas por cada niño al año..

Palabras clave: Monteiro Lobato, Literatura Infantojuvenil; Literatura en los años 70; Proyecto de Lectura.

Monteiro Lobato’s contributions to infant juvenile literature: a reading project proposal

Abstract

The present article had as objectives to reflect about Monteiro Lobato’s life and work; to conceive methods and strategies that will contribute to a greater reading and writing effectiveness of learning for students in the process of literacy; to identify problems and practices; and to articulate synergies to make reading a healthy habit for children. The various readings that have been carried out showed firstly the strong presence of Monteiro Lobato’s ideas, as well as his contributions on children’s intellectual emancipation, developed from the 20’s, reaching its apex with the compilation of the Sítio do Pica-Pau Amarelo. Secondly, even after his death, he continued to influence the emerging literary genres, assuming the paramount importance by the revaluation of children’s literature, which occurred from the mid-70’s. The implementation of a reading project called “The Monteiro Lobato’s suitcase of books” is proposed, which would allow the reading of 20 Monteiro Lobato’s works per child and per year.

Keywords: Monteiro Lobato, Children’s Literature, Literature in the 70’s; Reading Project.

Ativa vida de Monteiro Lobato

Um dos mais importantes escritores brasileiros do século XX, o taubateano inventor, contista, ensaísta e tradutor José Bento Renato Monteiro Lobato, mundialmente conhecido como Monteiro Lobato, nomeado como o escritor das crianças, nasceu a 18 de abril de 1882 e faleceu em 5 de julho de 1948, na cidade de São Paulo, tendo seu sepultamento realizado no Cemitério da Consolação.

Em homenagem ao seu nascimento, no dia 18 de abril comemora-se o Dia Nacional do Livro Infantil. Dedicou-se a um estilo de escrita com linguagem simples, misturando a realidade e a fantasia, e, por razões óbvias, foi o precursor da Literatura Infantil no Brasil.

Era filho do fazendeiro José Bento Marcondes Lobato e dona Olímpia Augusta Monteiro Lobato e neto do Visconde de Tremembé e, tendo condições favoráveis para a época, foi alfabetizado pela mãe, que lhe despertou o gosto pela leitura. Ao se apropriar da decodificação dos códigos e símbolos linguísticos, leu todos os livros infantis da biblioteca de seu avô. Aos 16 anos perdeu o pai e aos 17 perdeu a mãe, tendo ficado sob a tutela do avô materno, o Visconde de Tremembé.

Quando criança foi apelidado de Juca e brincava com suas irmãs: os brinquedos eram legumes e sabugos de milho, que eram transformados em bonecos e animais, conforme costumes da época. Sua experiência de vida na infância influenciou a criação do personagem Visconde de Sabugosa, do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Iniciou seus estudos na cidade de Taubaté, interior de São Paulo, num colégio interno, denominado Instituto de Ciências e Letras. Mais tarde, transferiu-se para São Paulo, quando entrou para a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, pela qual se bacharelou em 1904.

Devido à sua formação tornou-se promotor público, em 1907, cargo que foi abandonado pouco tempo depois, em 1911, em função das obrigações na fazenda que herdara do avô. Paralelamente ao cargo de Promotor, escrevia para vários jornais e revistas, além de fazer desenhos e caricaturas. Sua veia crítica e ousada para a época julgava as ideologias dominantes ao ponto de, em sua formatura, ter feito um discurso tão marcante que afugentou professores, padres e bispos das comemorações.

Em 1908, Monteiro Lobato casou-se com Maria Pureza da Natividade, com quem teve quatro filhos: Marta, Edgar, Guilherme e Rute. No ano de 1917 vendeu a fazenda Buquirá, herança de seu avô, e mudou-se para Caçapava, onde funda a revista "Paraíba".

Em 1918, lançou *Urupês*, cuja repercussão deste livro de contos o colocou numa posição de vanguarda. Inaugurou, em São Paulo, a primeira editora nacional: Monteiro Lobato & Cia. Começava, então, a legitimação de Monteiro Lobato no mundo da escrita e, devido à sua tendência a escritor, embora tenha sido na adolescência que começou a escrever para jornaizinhos escolares e descobre seu gosto pelo desenho. À época, os livros brasileiros eram editados em Paris ou Lisboa, tornou-se editor também, trazendo esta profissão para o Brasil, cujas marcas foram impressas nos livros didáticos e infantis.

Até os fins do século XIX, a literatura voltada para crianças e jovens era importada e vendida no mercado disponível apenas para a elite brasileira, constituindo-se principalmente de traduções feitas em Portugal, pois, no Brasil ainda não havia editoras e os autores brasileiros tinham seus textos impressos na Europa (Sandroni, 1998, p. 11).

Desesperançoso com desenvolvimento econômico do País fundou diversas companhias para a exploração do petróleo nacional. Quando fracassadas, resolveu escrever o artigo *O Escândalo do Petróleo*, que rendeu-lhe três meses de prisão.

Ao sair da prisão, Monteiro Lobato encontra no público infantil as esperanças no Brasil. Foi incentivado pelas cartinhas que recebia de seu reduzido público. Via nos miúdos a oportunidade de mudar o mundo, cujo investimento é reconhecido até hoje por muitas crianças e adultos, principalmente pela inestimável obra *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, como veremos na seção a seguir.



s caminhos e descaminhos no início da carreira de Monteiro Lobato

Como dissemos na seção anterior, Monteiro Lobato foi influenciado, ainda criança, a entrar no mundo da literatura. As brincadeiras com as irmãs, a alfabetização instruída pela mãe e a leitura dos livros da biblioteca pessoal do avô, influenciaram suas escolhas futuras.

Mesmo com todas as adversidades, tendo se formado em Direito, embora quisesse ter cursado Escola de Belas-Artes, impedido pelo avô, exercido a função de promotor público e, posteriormente, cuidado da fazenda que foi do avô, não deixou a centelha literária apagar, que foi acesa ainda quando criança.

Em 1907, quando ainda era promotor público, escreveu para vários jornais e revistas, além de fazer desenhos e caricaturas e, uma década depois, em 1917, após ter voltado para a cidade, fundou a revista *Paraíba*. Em seguida, comprou a *Revista do Brasil*, da qual já era colunista e nela publicou sua primeira coletânea de contos, *Urupês*, cuja importância e valoração, o colocaram em lugar de destaque, sendo considerado o vanguarda desta linha literária. *Urupês* foi constituído a partir da reunião dos textos que Monteiro Lobato escrevia para os jornais e revistas. O ontológico “Jeca Tatu”, símbolo do caipira brasileiro, aparece pela primeira vez na história, de onde nunca mais saiu, a partir da publicação desta obra, que o consagrou e trouxe-lhe fama.

Ao inaugurar, em São Paulo, a primeira editora nacional, chamada de Monteiro Lobato & Cia, Monteiro Lobato demarcou seu território e deixou claro que, a partir de então, dedicar-se-ia à literatura, mais especificamente, a escrever para as crianças, renovando os livros didáticos e infantis. Era uma severa crítica às publicações que vinham das terras lusitanas, francesas ou italianas:

Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheios de termos do tempo da onça ou só usados em Portugal, a boa velha ia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. Onde estava, por

exemplo, “lume”, lia “fogo”; onde estava “lareira” lia “varanda” (...) Como naquele dia os personagens eram da Itália, Dona Benta começou a arremedar a voz de um italiano galinheiro que às vezes aparecia pelo sítio em procura de frangos; e para Pinóquio inventou uma vozinha de taquara rachada que era direitinho como o boneco devia falar (Lobato, 1986, p. 194, destaques nossos).

A revista *Paraíba*, publicada em doze números, recebeu a colaboração de Coelho Neto, Olavo Bilac, Cassiano Ricardo, importantes figuras da literatura da época. Nesse período, criticou as obras de Anita Malfatti, que regressara da Europa, por entender que suas obras não representavam a brasilidade, cuja polêmica influenciou a criação do movimento modernista, ao qual nunca quis fazer parte.

Em 1921, Monteiro Lobato passou a dedicar-se à literatura infantil, utilizando-se da imaginação, com recursos de forte apelo visual, inspirado em veículos didáticos da Matemática, da Geografia, da História e das Ciências.

Suas inúmeras histórias, que conquistaram todo o País por gerações e gerações, desenvolviam-se em um local imaginário, o Sítio do Pica-Pau Amarelo, que misturava realidade e fantasia usando uma linguagem coloquial e acessível. O Sítio era habitado por uma família irreverente e incomum. Os personagens do nada comum Sítio eram, principalmente, a boneca de pano Emília, o boneco Visconde de Sabugosa, a vovó Dona Benta, o marquês Rabicó, Narizinho Arrebitado, Pedrinho, Tia Anastácia, entre outros.

Posteriormente, consoante a Sandroni (1998), “com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, em 1921, José Bento Monteiro Lobato inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada especialmente às crianças e jovens” (p. 13). A transgressora boneca Emília, protagonizou a maioria das histórias de Monteiro Lobato. Era inteligente, crítica e original:

Viu que a fala de Emília ainda não estava bem ajustada, coisa que só o tempo poderia conseguir. Viu também que era de gênio teimoso e asneiro por natureza, pensando a respeito de tudo de um modo especial todo seu. Melhor que seja assim, filosofou Narizinho. As ideias de vovó e tia Nastácia são tão sabidas que a gente já advinha antes que elas abram a boca. As ideias de Emília hão de ser sempre novidades (Lobato, 1958, p. 29).

Há que se destacar, também, que, politicamente, tendo o comunismo como referência, foi tido como um patriota, principalmente pela sua campanha nacionalista pela produção de petróleo, que lhe incentivou publicar *O escândalo do petróleo e do ferro*, no ano de 1936. Devido às suas ideias e ações, pegou seis meses de prisão, não sendo todos cumpridos, pois no terceiro mês, foi libertado, quando se mudou para a Argentina, regressando rapidamente ao Brasil.

Ressalta-se, por fim, que Monteiro Lobato não se dedicou totalmente às obras infantis. Outras obras literárias, carregadas de sarcasmo e caricaturas, usadas para fazer críticas sociais, políticas e econômicas, tiveram espaço, tais como *O Choque das Raças*, *Urupês*, *A Barca de Gleyre* e *O Escândalo do Petróleo* (aqui, deixa clara e inequívoca sua posição em defender que a exploração do petróleo seja feita exclusivamente por empresas brasileiras). Foram direcionadas ao público adulto.

Uma publicação de 1933 tem sido destaque em manchetes atuais. O famoso

livro *Caçadas de Pedrinho* traz como enredo a caçada a uma onça que andava pelo Sítio, amedrontando a todos. A frase “É guerra e das boas, não vai escapar ninguém, nem tia Anastácia, que tem cara preta” tem sido vista como preconceituosa e o livro está sendo questionado pelo movimento negro brasileiro, por entenderem que contém elementos racistas.

Monteiro Lobato: o divisor de águas na Literatura Infantil dos anos 70.

Sabemos que a grande maioria dos docentes atuantes, é oriunda da década de 70 e posterior a ela. Logo, testemunharam a grande influência de Monteiro Lobato na Educação de nosso País, com suas obras infantis fantásticas, capazes de hipnotizar, inclusive, adultos. Neste sentido, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), destacam a utilização dos livros infantis na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando essencial sua utilização para desenvolvimento das capacidades orais da criança:

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolvem tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta, canto de músicas e brincadeiras, como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos (Brasil, 1998, p. 127).

Neste sentido, encontramos em Abramovich (1991) mais elementos que justifiquem a importância e utilização da Literatura Infantil, tanto em espaços escolares quanto naqueles da vida comum:

Ler histórias para crianças é também suscitar o imaginário e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos (p. 22).

Da literatura especializada, sabemos que as primeiras manifestações literárias direcionadas à criança, genuinamente nacionais, foram criadas na passagem do século XIX ao século XX. Nesse período, as obras preocupavam-se em mostrar o nacionalismo, o intelectualismo, a moral e bons costumes, além da religiosidade marcante. A obra *Contos da Carochinha*, de 1896, de Figueiredo Pimentel, é a mais relevante e conhecida.

Rompendo com esta forma literária, Monteiro Lobato propõe outro tipo de linguagem literária ao adotar o coloquialismo, mantendo proximidade com a criança. Despertou a curiosidade e a criatividade. O leitor aderiu às suas aventuras e identificava-se com as personagens tipicamente brasileiras, sendo considerado um divisor de águas para a Literatura Infantil nos anos 70.

Há prazer de folhear um livro, colorido ou branco e preto [...] livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são, sobretudo, experiências de olhar, de um olhar múltiplo, pois se vê com o olhar do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente,

conforme percebem o mundo. Saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo, a visão (Abramovich, 1991, p. 33).

É na década de 70 que a Literatura Infantil mais se expande, principalmente pelos investimentos do Estado, adoção do livro paradidático nas escolas e o incentivo ao ato de ler. A decadência da visão de mundo maniqueísta, calçada no interesse do sistema, faz com que aja uma revalorização da literatura infantil na referida década, motivada pelas obras *lobatianas*, no que se refere ao nacionalismo e introdução dos valores deixados pelo grande mestre. Incorporaram-se às raízes de Monteiro Lobato!

Com histórias não lineares, paródias, o uso da metalinguagem, o uso da narrativa experimental e a dialogia, priorizando o humor, o imaginário, a inovação e a poética, discutiu-se os problemas da sociedade brasileira, alavancando o mercado da Literatura Infantil no Brasil, o que possibilitou a criança ser mais reflexiva e participativa dos acontecimentos nacionais. Destacaram-se os autores Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queirós, Clarice Lispector, Ganymedes José, Ruth Rocha, Ziraldo, Sérgio Caparelli, João Carlos Marinho, Vivina de Assis, Joel Rufino, Lucia Pimentel Góes e Lygia Bojunga.

A partir de então, outras tendências surgiram, como o realismo-denúncia ou os romances em série, tendo como representantes Pedro Bandeira, Stella Carr, Odete de Barros Mott, Ana Maria Machado e Ziraldo.

Por outro lado, devido ao forte e implacável desenvolvimento da Ciência da Informação, as exigências de uma nova sociedade afetaram diretamente a prática dos profissionais em todas as áreas do conhecimento e, com a inserção de novos instrumentos tecnológicos na escola, requereu a redefinição de práticas, tanto do aluno como, principalmente, do professor (Moreira, 2012).

De forma consentânea, passou a existir uma tendência de intersecção de linguagens e códigos, exigindo a interatividade do leitor. E é claro que esse novo tempo propõe novos desafios e abordagens diferenciadas, principalmente, pela necessidade de ensinar de modo diferente aquilo que foi ensinado, devendo ter um ensino relevante, formando sujeitos capazes de atuar criativamente em tempos hodiernos.

Assim, os textos em hipermídia, muito populares atualmente, uma vez que o autor não constrói propriamente a obra, mas concebe seus elementos e o desenho esquemático, tornam o leitor também autor da história, pois deverá concluir a obra:

A hipermídia é um desenvolvimento do hipertexto, designando a narrativa com alto grau de interconexão, a informação vinculada (...). Pense na hipermídia como uma coletânea de mensagens elásticas que podem ser esticadas ou encolhidas de acordo com as ações do leitor. As ideias podem ser abertas ou analisadas com múltiplos níveis de detalhamento (Negroponte, 1995, p. 66).

Assim, não intencionando sermos conclusivos, podemos afirmar que, ao longo da história da Literatura Infantil, os gêneros literários progressivamente abandonaram os jornais e revistas e ocupam lugar de destaque nos livros, principalmente a partir das contribuições de Monteiro Lobato, que “inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada especialmente às crianças e jovens” (Sandroni, 1998, p. 13), chegando, atualmente, aos ambientes virtuais.

O bjetivos

É objetivo de este texto propor o Projeto de Leitura, “A Mala de Livros de Monteiro Lobato”, conceber métodos e estratégias que contribuam para uma maior efetividade da aprendizagem da leitura e da escrita de alunos em processo de alfabetização.

Pretende-se, para isso, no cruzamento de experiências e competências diversificadas, em distintos contextos escolares (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental), identificar problemas e práticas e articular sinergias para tornar a leitura um hábito saudável para as crianças a serem atendidas, que já carregam uma leitura dos ambientes que as cercam, uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1988, p. 11).

Confrontados com realidades da escola pública, muito distintas relativamente à alfabetização, por exemplo, e logo de partida, em termos de projetos (Moreira & Manrique, 2012), poderá ser adotado como autor referência, devido à sua grande contribuição à Literatura Infantil, o escritor taubateano José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948), o Monteiro Lobato, uma vez que suas obras são capazes de levar o leitor a um mundo de significações. É o escritor das crianças, como dissemos.

Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bicho sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do Robson Crusoé. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora, sim morar, como morei no Robson e n’Os Filhos do Capitão Grant (Lobato, 1959, p. 239).

Por sua vasta e rica produção literária, composta por livros, poemas, contos, crônicas e artigos, Monteiro Lobato é considerado um dos mais importantes escritores brasileiros do século XX, cuja coleção, destinada ao público infantil, Sítio do Pica-Pau Amarelo, que levou vinte anos para ser finalizada, de 1920 a 1944, é composta de 15 volumes, levando seu escritor ao mais alto grau de reconhecimento.

Sabendo que o processo de alfabetização se revela muito complexo, e que os professores alfabetizadores nem sempre estão preparados para adaptar as suas metodologias a esses alunos em idade de alfabetização, e, ainda, dada a escassez de materiais de apoio literário ao início de escolarização, que possam ser utilizados pelos professores em contextos da sala de aula, o presente Projeto de Leitura propõe:

- Identificar e classificar as necessidades de alfabetizadores em termos de produtos de apoio à alfabetização;
- Proporcionar momentos de leitura compartilhada entre os alunos envolvidos;
- Proporcionar aos alunos o conhecimento, o reconhecimento e a importância de Monteiro Lobato para a Educação;
- Oportunizar aos alunos condições de conhecerem o universo escrito e imaginário de Monteiro Lobato;
- Oportunizar aos alunos manusearem, verem as imagens, manifestarem sentimentos, experiências, ideias e opiniões sobre as obras pertinentes ao Projeto;
- Levar o aluno a adquirir o hábito de leitura;

- Levar o aluno a adquirir o hábito de ouvir e sentir prazer nas situações que envolvam a leitura;
- Ampliar o repertório e o vocabulário dos miúdos e,
- Propor, desenvolver e validar projetos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, mais restritamente, à alfabetização de crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Os procedimentos metodológicos serão mistos, principalmente porque, “em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom” (Soares, 1999, p. 19). Todavia, quanto mais oportunidades dermos aos estudantes e, prioritariamente, aos alunos em idade de alfabetização, mais estaremos contribuindo para uma melhor educação:

Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação (Soares, 1999, p. 19, grifo nosso).

No azo, pretendemos que, tanto os alunos alfabetizando quando os alfabetizadores reconheçam a positividade que existe no ato de ler e mergulhem na imensidão da leitura, do imaginário, do incansável ato de aprender.

E assim, consentaneamente,

[...] ler é mais que isso, é atribuir um significado ao texto, seja ele verbal ou não verbal, o qual é entendido como processo e não como produto, já que é construído na interação com os demais sujeitos do grupo. Além do mais, a leitura é uma forma de percepção posto que ela não se reduz ao texto, mas também a realidade, ao mundo que nos rodeia, que foi, inclusive, objeto de nossas primeiras leituras (Freire, 1988, p. 80).

Projeto de leitura: a mala de livros de Monteiro Lobato

O ponto de partida deste Projeto de Leitura, denominado de “A Mala de Livros de Monteiro Lobato”, é, por um lado, a observação de que a aprendizagem da Língua Portuguesa tem múltiplas características que dependem, não só das diferentes necessidades dos alunos, como da diversidade de contextos pedagógicos e sócio-culturais, além dos movimentos literários existentes. Por outro lado, a inexistência ou escassez de materiais de apoio adequados, constitui uma barreira difícil ao desenvolvimento do gosto pela leitura, por parte de alunos da Educação Básica (aqui, compreendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, séries iniciais), apesar de possuírem as competências cognitivas necessárias.

Neste contexto, o presente Projeto de Leitura visa proporcionar experiências de leitura e de escrita em distintos contextos, além de articular sinergias para conceber métodos, estratégias, materiais e tecnologias que contribuam para uma maior

efetividade na alfabetização, contribuindo diretamente para a aprendizagem em Língua Portuguesa, uma vez que muito se tem discutido acerca das dificuldades metodológicas encontradas pelos professores que atuam na alfabetização. No entanto, pouco tem sido explorado no sentido de colaborar com esses profissionais que lidam com esta importante fase da aprendizagem.

Pretendemos, então, sugerir a implantação de uma biblioteca popular, em âmbito escolar, acessível a todos os miúdos envolvidos no trabalho, em consonância com Freire (1988, p. 38), uma vez que a “biblioteca popular como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como um fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto”.

Assim, o Projeto de Leitura “A Mala de Livros de Monteiro Lobato” combina atividades lúdicas e brincadeiras de leitura, em que a proximidade e a compreensão do contexto escolar são essenciais para a construção de uma identidade psicossocial própria.

As necessidades de ler e escrever, hoje generalizadas a todas as escolas públicas, reflete o postulado da alfabetização e do letramento. De acordo com Freire (1988), na medida em que o indivíduo vai se tornando íntimo do seu mundo, por meio da leitura, os temores individuais vão “diminuindo” (p. 11).

O processo de aprendizagem na alfabetização (...) está envolvido na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade” (Freire, 1988, p. 48).

Assumindo que as necessidades dos alunos em alfabetização devem ser encaradas como um todo, e não apenas limitadas ao desempenho escolar, pretende-se um ensino de Língua Portuguesa completo que, por determinadas condições específicas, necessita de apoio de materiais educativos e serviços de educação especializados, como projetos de leitura, projetos de recreação, projetos de redação, entre outros. Ademais, materiais, jogos e atividades lúdicas são ricos instrumentos para que os estudantes tenham acesso ao mundo e à Ciência (Brasil, 1997).

A concepção desses projetos e desses serviços, capazes de promover a efetividade da aprendizagem e facilitar o desenvolvimento escolar, social e emocional dos alunos em alfabetização, constitui um desafio de relevo para a investigação em Educação, com reflexos importantes na prática escolar e nas políticas públicas, principalmente porque quando “pensamos em leitura, logo nos vem à mente a ideia de atividade mecânica de decodificação de signos” (Freire, 1988, p. 80). Nós, educadores, devemos ter em mente que o rompimento com este tipo de ensino, mecanicista, é inevitável, e ler e escrever através das práticas sociais pode favorecer o acesso ao conhecimento, à liberdade de pensamento e “está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas [de linguagem] de uma sociedade, e também (...) à construção da autoria” (Goulart, 2001, p. 7).

Como sabemos, as novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita, mediante “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 2009, p. 39), requer uma escola mais bem preparada para receber alunos em nível de alfa-

betização, devendo, entre outras coisas, proporcionar situações nas quais os alunos sejam colocados em contato com as práticas sociais de leitura e de escrita. Neste caso, o professor que lida com a alfabetização, prioritariamente, necessita conhecer a psicogênese da língua escrita para entender a forma e o processo pelos quais a criança se apropria do ler e do escrever (Ferreiro, 2002).

Segundo Lobato (1986), as crianças carecem de boas leituras, com uma linguagem acessível e que entendam. E para dizer que é preciso ler para todos, usa a velha e bondosa Dona Benta para servir de exemplo e incentivar a leitura. Para ele, a leitura deve envolver a criança e despertar o desejo de sempre querer mais e mais:

Lia “diferente” dos livros. Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheios de termos do tempo da onça ou só usados em Portugal, a boa velha ia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. Onde estava, por exemplo, “lume”, lia “fogo”; onde estava “lareira” lia “varanda”. E sempre que dava com um “botou-o” ou “comeu-o”, lia “botou ele”, “comeu ele” – e ficava o dobro mais interessante. Como naquele dia os personagens eram da Itália, Dona Benta começou a arremedar a voz de um italiano galinheiro que às vezes aparecia pelo sítio em procura de frangos; e para Pinóquio inventou uma vozinha de taquara rachada que era direitinho como o boneco devia falar (p. 194).

Neste sentido, justificamos a necessidade de implantação do presente Projeto de Leitura, “A Mala de Livros de Monteiro Lobato”, em escolas públicas, alertando para o fato dos documentos escolares integrarem práticas de ensino efetivas para estes alunos. Conseqüentemente, estas práticas não são sistematicamente implementadas nas aulas e propomos romper com este padrão linear de ensino, uma vez que “o currículo proporciona informações concretas sobre o quê ensinar, quando ensinar, como ensinar e quê, como e quando avaliar” (Coll, 1996, p. 45).

Implementação do projeto

O Projeto de Leitura “A Mala de Livros de Monteiro Lobato” contará com seis fases. Inicia-se com o levantamento da realidade através de um estudo de viabilidade escolar. Evolui-se, posteriormente, para uma abordagem de apresentação da proposta, em que a proximidade e a compreensão do contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem é essencial para o desenvolvimento de atividades de apoio ao professor alfabetizador e ao aluno alfabetizando.

A seguir, descrevemos as seis fases que constituem o Projeto de Leitura.

- Fase 1: Numa primeira fase, após o cumprimento das formalidades, haverá lugar a um estudo de natureza das condições de realização do Projeto de Leitura, em que proceder-se-á a uma análise descritiva das variáveis. Será, ainda, necessário fazer um levantamento das necessidades bem como de obras de Monteiro Lobato existentes no contexto escolar.
- Fase 2: Numa segunda fase, serão identificados casos específicos de necessidades em que uma intervenção focada pode ser benéfica. Serão escolhidas algumas turmas de alunos da Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamen-

tal para participarem do Projeto.

- Inicialmente, pode-se desenvolver o Projeto de Leitura em duas salas de Educação Infantil e duas salas de 1º e/ou 2º anos do Ensino Fundamental, permitindo, assim, ter casos paralelos em realidades distintas. Nesta fase, o alfabetizador deverá ter solicitado à equipe gestora os livros de Monteiro Lobato, apresentados na Fase 4.
- Fase 3: Aplicação do Projeto de Leitura. Para cada uma das turmas, procuraremos compreender e caracterizar as dificuldades vividas pelo respectivo professor alfabetizador quando alfabetiza seus alunos, ou ainda, quando, os inicia no processo de leitura e escrita. Esta fase inclui, também, a participação da equipe gestora no Projeto, da coordenação e a observação de alguns momentos do processo de ensino-aprendizagem, através do contato do aluno com os livros referenciados.
- Fase 4: Execução do Projeto de Leitura pelo alfabetizador, com a respectiva apresentação do autor dos livros e suas obras, com o objetivo de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem através da leitura. É nesta fase que o alfabetizador deverá apresentar a “A Mala de Livros de Monteiro Lobato”, recheada com as obras apresentadas no Quadro 1.
- Fase 5: Nesta fase, o alfabetizador deverá estabelecer os critérios de funcionamento do Projeto de Leitura. Julgamos pertinente registrar que, se o alfabetizador emprestar um livro a cada criança em alfabetização, mantendo a referida obra com o miúdo por duas semanas, ao final do ano letivo, o aluno terá lido 20 livros dos 40 existentes na “A Mala de Livros de Monteiro Lobato”, considerando-se 40 semanas de aulas, como são os períodos letivos.
- Fase 6: Na última fase, proceder-se-á à observação dos momentos de execução do trabalho para testar a eficácia e eficiência do Projeto de Leitura. Será o momento de avaliação e proposição de melhorias no trabalho, que poderá ter continuidade no ano seguinte e ser estendido a outros alunos.

A seguir, apresentamos as obras de Monteiro Lobato referenciadas.

A menina do narizinho arrebitado

Fábulas de Narizinho

Narizinho arrebitado

O Saci

O marquês de Rabcó

Fábulas

A caçada da onça

Jeca Tatuzinho

O noivado de Narizinho

As aventuras de Hans Staden

Aventuras do príncipe

O Gato Félix

A cara de coruja

O museu da Emília

O Pica-pau Amarelo

O minotauro

A reforma da natureza

A chave do tamanho

O irmão de Pinóquio

O circo de escavalinho

Peter Pan

A pena de papagaio

Reinações de Narizinho

O pó de pirlimpimpim

Viagem ao céu

Caçadas de Pedrinho

Novas reinações de Narizinho

História do mundo para as crianças

Emília no país da gramática

Aritmética da Emília

Geografia de Dona Benta

História das invenções

Dom Quixote das crianças

Memórias da Emília

Serões de Dona Benta

O poço do Visconde

Histórias de Tia Nastácia

Ideias de Jeca Tatu

Os doze trabalhos de Hércules

Histórias diversas

Fonte: Autoria nossa

Quadro 1: Livros de Monteiro Lobato utilizados na execução do Projeto de Leitura

Cronograma de execução

Etapas	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Apresentação da proposta à Direção											
Levantamento das condições de execução											
Apresentação do Projeto aos pais											
Execução do Projeto											
Término da execução do Projeto											
Avaliação do Projeto											

Fonte: Autoria nossa

Quadro 2: Cronograma e etapas do Projeto de Leitura

Para finalizarmos, apresentamos o cronograma de execução do Projeto de Leitura. É importante ressaltar que, considerando a bimestralidade a que estão submetidas as escolas da rede pública de ensino, é ideal iniciar as atividades ainda no primeiro mês de aulas, terminando somente em novembro, atingindo quase todo o ano letivo.

Há que se esclarecer a importância da implantação de um Projeto de Leitura da proporção pretendida. Se “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)” (Abramovich, 1993, p. 16), o segundo contato é feito na escola, pela voz do alfabetizador, que deve encantar e levar a criança ao mundo da fantasia.

E é disso que nossas crianças precisam para desenvolverem o gosto pela leitura e, conseqüentemente, irem bem em todas as áreas do conhecimento: conhecer o mundo da fantasia por meio da leitura!

R eferencias bibliográficas

Abramovich, F. (1991). *Literatura Infantil: Gostosura e Bobices*. São Paulo: Scipione.

_____. (1993). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.

BRASIL (1997). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF.

_____. (1998). Ministério da educação e do desporto. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF.

- Coll, C. (1996). *Psicologia e Currículo*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Ferreiro, E. (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1998). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez.
- Goulart, C.M.A. (2001). Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18 set-dez.
- Lobato, M. (1959). *A barca de Gleyre: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel*. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1986). *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Círculo do Livro.
- Moreira, G. E. (2012). Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência. Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática.
- Moreira, G.E. & Manrique, A.L. (2012). O que pensam os professores que ensinam Matemática sobre a inclusão de alunos com NEE? In Dornelles, L. V. & Fernandes, N. *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. ISBN:978 989-8537-02-7.
- Negroponete, N. (1995). *A Vida Digital*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sandroni, L. (1998). De Lobato à Década de 70. Serra, Elizabeth. *30 anos de Literatura para Crianças e Jovens: Algumas Leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Soares, M. (1999). As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. Em R. Zilberman & E.T. Silva (Orgs.), *Leitura: perspectivas interdisciplinares* São Paulo: Ática.
- _____. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Artigo concluído em 29 de Março de 2014.

Moreira, G.E & De Oliveira, F.V. (2014). Contribuições de Monteiro Lobato à literatura infanto-juvenil: sugestão de um projeto de leitura. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 97-111.

Disponível em <http://redaberta.usc.es/reladei>

Geraldo Eustáquio Moreira

***Universidade Federal de Goiás – UFG/CAC,
Catalão – GO, Brasil***

Mail: geust2007@gmail.com



Possui Licenciatura em Pedagogia, Ciências e Matemática. Possui Mestrado em Educação, pela UCB (2005), e Doutorado em Educação Matemática, pela PUCSP (2012). É Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás – UFG/CAC, atuando no Departamento de Educação.

Flávio Rodrigo de Oliveira

***Instituto Superior de Educação Fátima, Brasília – DF,
Brasil***

Mail: cmpcusp@gmail.com



Possui Licenciatura em Letras e Mestrado em Literatura Brasileira pela UFG (2008). Atua no Instituto Superior de Educação Fátima - Brasília – DF, no Curso de Pedagogia.



Vol. 3 (1), Abril 2014, 113-124

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 10-04-2014

Fecha de aceptación: 14-04-2014

El derecho del niño al juego, a las artes y a las actividades recreativas.

Gaby Fujimoto

EE.UU.

Resumen

El presente trabajo comprende el análisis del significado y amplitud del derecho del niño al juego, las artes, las actividades recreativas y culturales.

En la primera parte, se reflexiona sobre la trascendencia, avances, evolución de la educación infantil y se explica el conjunto de compromisos políticos mundiales y regionales con la primera infancia; entre ellos: Jomtien, Dakar, los Objetivos del Milenio, que sumados a la Convención de los Derechos del Niño y a los hallazgos de las investigaciones de neurociencias, biología, pedagogía y otras ciencias, sobre las potencialidades del ser humano reconocen el espacio de la primera infancia y su beneficio efectivo en relación con el aporte a los temas socio-económicos y culturales; entre ellos, la pobreza. Culmina proponiendo el mejor escenario de desarrollo de una educación infantil de calidad con equidad; se mencionan criterios y princi-

The child's right to play, to participate in the arts and in recreational activities.

Gaby Fujimoto

U.S.A

Abstract

This report includes an analysis of the meaning and scope of the child's right to play, to participate in the arts, recreational and cultural activities.

The first part reflects on the transcendence, progress, evolution and the general global as well as regional political commitments in Early Childhood Education. These include: Jomtien, Dakar, the Millennium Development Goals, which in conjunction with the Convention on the Rights of the Child, and the research findings of neuroscience, biology, pedagogy and other sciences, regarding the potential of human beings accepting the place of early childhood and its effective benefit relating the contribution to socio-economic and cultural issues; among others, poverty. This section concludes with a proposal of the best scenario for development of a quality and equity early childhood education; mentioning criteria and

pios para mejorar la identidad política, técnica, metodológica de la práctica pedagógica y de los aprendizajes, en donde una de sus estrategias es el juego y sus actividades conexas.

El acápite siguiente analiza sucintamente los alcances de la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por 193 Estados Parte y menciona sus 17 Observaciones Generales para ubicar la No. 17 sobre juego, recreación, artes.

El tercer acápite explica la Observación General No. 7 sobre la primera infancia para luego analizar ampliamente a la Observación General No. 17 y sus detalles técnico-políticos y pedagógicos. Presenta desde el concepto de juego, recreación, las artes y la cultura como un derecho del niño y todas las estrategias posibles para hacer realidad este derecho como elemento trascendental en su formación y desarrollo integral.

Palabras clave: Derecho del Niño al Juego, Actividades Recreativas y Culturales, Artes, Evolución de la Educación Infantil, Compromisos Políticos, Educación Infantil de Calidad, Convención sobre los Derechos del Niño.

principles to improve the political, technical, and methodological identity of pedagogical practice as well as learning, where one of the key strategies is playing and related activities.

The following section summarizes and analyzes the achievements of the Convention on the Rights of the Child, ratified by 193 governments and remarks the convention's 17 General Observations to localize No. 17 regarding play, recreation, and the arts.

The third section explains General Observation No. 7 regarding early childhood to later analyze more fully General Observation No. 17 and its technical, political and pedagogical details. It starts with the concept of play, recreation, the arts and culture as a right of the child and all possible strategies to realize this right as transcendental element in a child's formation and comprehensive development

Keywords: Public Policies, National Curriculum, Latin America, Processes of Change, Curriculum Construction, Curriculum Implementation.

La educación infantil, su trascendencia, avances bases científicas y políticas que la respaldan

Para desarrollar el tema del derecho del niño al juego, las artes, las actividades recreativas, requerimos primero ubicarnos en el contexto desde donde hacemos ese análisis. De allí la necesidad de señalar que la primera infancia es la etapa del ciclo vital que abarca desde el nacimiento hasta los 8 años. La primera infancia es muy importante porque se estructuran las bases fundamentales del desarrollo humano: físicas, psicológicas, sociales, emocionales, las mismas que se irán consolidando y perfeccionando en las etapas posteriores de desarrollo del ser humano. Ello significa que al tratar sobre la primera infancia debemos "...prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño – lo que comprende ocuparse de su salud, nutrición e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo - desde su nacimiento hasta su ingreso a la escuela primaria, en contextos formales, no formales e informales" (UNESCO, 2007: 3).

A nivel mundial, la atención integral de la primera infancia ha cobrado más reconocimiento, desde que la Asamblea de las Naciones Unidas (Noviembre 1989) aprueba la "Convención sobre los Derechos del Niño" (CDN) ampliando, profundizando y aclarando los derechos y las necesidades de los niños y las acciones para su protección, cuidado y educación. A partir de la CDN, la concepción de niño ha cambiado positivamente, identificándolo como persona, sujeto social de derechos desde el nacimiento; y, con capacidad de pensar, aprender, crear, tomar decisiones, expresar sus sentimientos, interactuar con otros niños, adultos y el entorno, entre otros derechos.

Su aplicación generó pronunciamientos legales a favor de la educación, atención, protección y cuidado infantil, además de apoyo a la madre y la familia. Muchas instituciones de justicia, bienestar y asistencia social, trabajaron a partir de esta Convención. Actualmente los servicios que se ofrecen a los niños, la mujer y la familia, fundamentan su normativa en los artículos de la Convención sobre los derechos del niño, entre ellos: Salud, mujer, desarrollo social, bienestar, justicia, trabajo, entre otros.

Particularmente en el campo de la legislación educativa, la CDN ha generado mayor claridad para definir la educación inicial/preescolar/parvularia/infantil (Educación infantil) dentro del sistema educativo. Asociada a los artículos de la Convención, existe información teórico-científica que la sustenta dándole consistencia como un nivel con identidad propia, ubicándola como el primer nivel del sistema educativo. En todos los países se reconoce su importancia, trascendencia, carácter preventivo, se considera un derecho fundamental de todos los niños del mundo.

La educación infantil se conoce como la intervención educativa que se lleva a cabo en forma intencional y sistemática para favorecer aprendizajes relevantes, pertinentes y significativos, a través de programas formales, no formales e informales para los niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación primaria/básica. Se sustenta en la educación activa y en las evidencias de la neurociencia, psicología, pedagogía, biología y hallazgos de otras disciplinas que en las 4 últimas décadas demuestran diariamente las grandes potencialidades de los niños desde que está en proceso de gestación. Con intervención de la familia, contribuye en la formación de aprendizajes, el desarrollo de la inteligencia y la personalidad del niño.

En la medida que la investigación fue avanzando en sus técnicas, procedimientos y hallazgos, la atención integral del niño/a fue ratificando y consolidando su aporte, social, cultural, educativo y económico. Las evidencias de la neurociencia y otras investigaciones, están fortaleciendo el valor de los tres primeros años del niño y su rol preventivo en el desarrollo humano a futuro. Los estudios demuestran cada día con más convicción la importancia del desarrollo y potencialidad del cerebro en las edades tempranas y lo valioso de ofrecer oportunidades y experiencias para alcanzar este horizonte. El concepto de desarrollo integral del niño se expresa ahora, asociado entre sectores: salud, nutrición, educación, protección, desarrollo social, familia, otros.

Después de aprobada la Convención, se inició otra consulta a los países que culminó en marzo de 1990 en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en de Jomtien, Tailandia. En esta reunión se revisaron las necesidades educativas básicas de los seres humanos, otorgando alta prioridad a la niñez. Una de las conclusiones más favorables de 155 Estados, 200 organismos intergubernamentales y 150 ONG, fue el consenso mundial de una *visión ampliada de la educación básica, es decir, que la educación empieza desde que el niño nace y es un proceso permanente*. Esta visión renovada facilitó mayor aceptación política y elaboración de legislación explícita sobre la importancia del desarrollo.

En abril de 2000, después de evaluar logros, lecciones y desafíos de la Educación Para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990) se aprueba a nivel mundial la *Declaración de Dakar* que señala explícitamente el compromiso de *“Expandir y mejorar el cuidado y educación de la primera infancia”*.

En septiembre de 2000, los Jefes de Estado y de Gobierno, a nivel mundial, se reunieron en la Asamblea General de las Naciones Unidas y aprobaron *las Metas del Milenio*, un Marco del trabajo universal para el desarrollo 2000–2015. Identificaron ocho objetivos de la agenda internacional del desarrollo que apuntaron a:

- Lucha contra la pobreza y el hambre.
- Mejoramiento y universalización de la educación primaria.
- Promoción de la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer, respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las minorías.
- Mejoramiento de la salud, reducción de la mortalidad infantil.
- Mejorar la salud materna.
- Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
- Detener el deterioro ambiental y garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. La Declaración de Dakar y los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) constituyeron la principal agenda del desarrollo del mundo y tanto los gobiernos, como las diferentes agencias de Naciones Unidas; organismos internacionales, sociedad civil e instituciones oficiales de cooperación, entre ellos la OEA, focalizaron su trabajo en el logro de éstas prioridades.

Con este conjunto de antecedentes en los compromisos políticos mundiales,

regionales, nacionales, sumados a la Convención de los Derechos del Niño y a los hallazgos de las investigaciones sobre las potencialidades del ser humano desde el proceso de gestación; podemos asegurar que la misión y visión de la educación infantil ha evolucionado, *por lo que estamos ubicando el juego, la recreación y la participación en actividades culturales con un papel trascendental en la formación y desarrollo integral del niño.*

Frente a la situación descrita, podríamos afirmar que la educación infantil debería garantizar los derechos de los niños y sus familias procurando:

- Contar con voluntad política que garantice el ejercicio de los derechos del niño y su familia; mayor pertinencia de las políticas relacionándolas con los hallazgos de la neurociencia y otros aportes de investigación; facilite los mecanismos de articulación entre sectores; contemple presupuestos adecuados para atender toda la primera infancia; y, anticipe seguimiento y evaluación de los servicios.
- Universalizar la educación infantil con calidad y atención integral como derecho, sin convertirla en preprimaria.
- Ofrecer servicios que se ajusten a la diversidad, interés, edad, necesidades de los niños: escolarizada, no escolarizada e informal.
- Fortalecer las potencialidades de la familia, capacitándola, particularmente a la madre, para que se desempeñen con calidad como “mediadores pedagógicos” en beneficio de sus hijos y para aumentar el clima educacional de la familia. Ofrecer programas desde la gestación de las madres en estrecha coordinación con los sectores salud, bienestar y otros; y de ser posible con programas que se consoliden a nivel municipal.
- Actualizar los currículos de formación de agentes profesionales acordes con las exigencias de los nuevos escenarios neurocientíficos, tecnológicos, socio-económicos y culturales del siglo XXI; formar docentes y agentes sociales especializados en educación infantil; incorporar las nuevas tecnologías y estrategias en red para fortalecer la capacitación permanente.
- Promover el desarrollo integral del niño con estímulos y actividades permanentes, diversas, repetitivas y sistematizadas que comprendan la estimulación afectiva, emocional, sensorial, motriz, del lenguaje y social, así como condiciones básicas de nutrición y salud.
- Fortalecer y rescatar la práctica pedagógica respetando sus principios (de lo simple a lo complejo; de lo concreto a lo abstracto...).
- Aplicar pedagogías flexibles, con diversidad de estímulos exteriores, que ofrezca la oportunidad al niño y la niña de ordenar ideas sin frustraciones, que mediante el juego, con afecto y comunicación, busquen con curiosidad respuestas lógicas.
- Fomentar el desarrollo de aprendizajes con situaciones que aumenten el poder del cerebro de los niños, que contengan momentos de concentración, repetición y variación para explicarse e interiorizar nuevos aprendizajes. Que tengan interacción continua con el mundo exterior, que estimule el sistema emocional y los sentimientos para aprender felices.

- Estimular aprendizajes con vivencias, pensamientos, experiencias contextualizadas y pertinentes, respetando las posibilidades y limitaciones individuales del niño y la niña y las formas como se comunican, con actividades de juego, creativas, cooperativas, solidarias y comunicacionales que construyan sus competencias, capacidades, habilidades sociales, hábitos, conocimientos y formación democrática como ser humano.

La Convención de los Derechos del Niño. Las observaciones generales (OG), el juego dentro de estas.

Desde la Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) diversas Declaraciones mundiales, Cumbres Iberoamericanas de Educación, Cumbres de las Américas con Presidentes, Constituciones, Leyes de Educación, de salud y otros sectores sociales de gobierno, han señalado que la Educación es un Derecho que tiene el niño/a desde el nacimiento.

Como señalamos anteriormente, a nivel mundial se están dando cambios trascendentales respecto de la importancia crucial de los primeros años de vida del niño; y de los factores que condicionan o favorecen su educación, protección y desarrollo. Aunque el informe de Educación para Todos 2007, sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) de la UNESCO, reporta que la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, realizaron sustanciales inversiones y avances significativos de cobertura (62% en 2007)¹- de niños de 3-5 años, existen brechas profundas de exclusión, equidad y calidad que falta corregir por los gobiernos en los contextos socio-económicos más vulnerables.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada a la fecha por 193 países, en su art. 42, establece el Comité de los Derechos del Niño² que se encarga de analizar las medidas, aplicación y progresos que realicen los Estados partes y advierte que los países reportan datos que reflejan la no aplicación de la Convención. Por este motivo, recomiendan Observaciones Generales que explican los dispositivos la mayoría de los 54 artículos de la Convención. Desde el 2001 al 2013, el Comité ha propuesto 17 Observaciones Generales, entre ellas:

- No.1 Propósitos de la Educación. 2001.
- No.2 El papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño. 2002.
- No. 3 El VIH/SIDA y los derechos del Niño. 2003.
- No. 4 La salud y el desarrollo de los adolescentes.
- No. 5 Medidas generales de aplicación de la Convención sobre los derechos del niño. 2003.
- No. 6 Trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen. 2003.

- No. 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia. 2005.
- No. 8. El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o degradantes. 2006.
- No. 9. Los derechos de los niños con discapacidad. 2006.
- No. 10. Los derechos del niño en la justicia de menores. 2007.
- No. 11. Los niños indígenas y sus derechos en función de la Convención 2009.
- No. 12. El derecho del niño a ser escuchado. 2009.
- No. 13. Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia. 2011.
- No. 14. El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. 2013.
- No. 15. El derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud. 2013.
- No. 16. Las obligaciones del estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño. 2013.
- No. 17. El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. 2013.

Las observaciones generales Nos. 7/ 17: su importancia

La Observación General No. 7. *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, argumenta que *la educación empieza antes que el niño nazca y es un proceso permanente*. Aboga para que los derechos de todos los niños pequeños se respalden con la formulación y promoción de políticas, leyes, programas, prácticas, capacitación profesional e investigación centrada en los derechos de la primera infancia. El Comité propuso que *la primera infancia es el período comprendido desde el nacimiento hasta los 8 años de edad*, y tiene derecho a su máximo desarrollo. Instó a los Estados Partes a desarrollar estrategias basadas en derechos, acciones coordinadas y multisectoriales.

La Observación General No. 7; y las Observaciones Generales No. 1, 9, 11, 12 asociadas a los avances de la neurociencia y otras investigaciones; inspiraron el *Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia* el año 2007, en Cartagena de Indias, Colombia. Fue aprobada en la V Reunión Interamericana de Ministros de Educación de la OEA³, con el tema “Aprendizajes y Compromisos Hemisféricos por la Educación Inicial”. El Compromiso se ratificó en la VI Reunión Interamericana de Ministros de Educación, realizada en Quito, Ecuador el 2009; y en la VII realizada el 2012, en Surinam.

Todas las Observaciones Generales, precisan detalles técnico-políticos y pedagógicos con amplitud y profundidad. Reiteran que el niño es portador de todos los derechos consagrados en la Convención y llama la atención a los Estados Parte para enriquecer, adaptar, mejorar o crear legislación, servicios o programas que complementen la función de los padres y organicen en cooperación activa con profesionales

para desarrollar “la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus potencialidades.” Cada Observación General define conceptos, propone estrategias de trabajo, compara exhaustivamente el tema central con los principios generales y otros derechos importantes de la Convención. Analizan los problemas que hay que superar, cómo mejorarlos y que estrategias utilizar. Finalmente recuerda a los Estados parte como superar los problemas en torno a lo analizado en cada Observación General.

La Observación General No. 17^a (Naciones Unidas, 2013) sobre *El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes* es muy importante en la atención integral del niño. Sus antecedentes se remontan al año 1959, cuando la Declaración de los Derechos del Niño, en su Séptimo principio (Naciones Unidas, 1959) señala: “El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”. En la Convención sobre los derechos del Niño, 1989, se define en el Art. 31.

Las preocupaciones que motivaron la propuesta de esta Observación, se fundamentan, para el Comité de los Derechos del Niño, en la ausencia de inversiones y legislación, falta de previsiones para que los niños de las zonas más excluidas disfruten de este derecho, incremento de casos de abuso infantil, aumento de violencia y comercialización de la infancia en los juegos, la falta de control del trabajo infantil, el abuso de los medios de comunicación al tratar temas de infancia y la poca intención de velar por el bienestar y desarrollo de los niños.

Esta observación y otros tratados ratifican que: “El juego es universal y constituye un elemento clave en el desarrollo infantil. Es el mecanismo que contribuye al desarrollo motriz, cognitivo, afectivo, social y resulta imprescindible para el desarrollo de capacidades cognitivas, básicas como: la atención, concentración, memoria, lenguaje, creatividad y razonamiento lógico” (Tejado, s.f.).

Los resultados de investigaciones sugieren que tanto el juego libre como el juego guiado están vinculados al desarrollo social y académico. Por ejemplo, *Pellegrini encontró que los niños en edad primaria que disfrutaban el juego libre durante los descansos vuelven al salón de clases más atentos a su trabajo. Estos niños, especialmente los hombres, tienen un mejor desempeño en lectura y matemáticas que aquellos niños que no tienen descanso.*

El juego físico también se ha asociado con áreas de desarrollo del cerebro (lóbulos frontales) que son responsables del control cognitivo y comportamental. De hecho un estudio reciente usó el juego guiado a lo largo de un día escolar para ayudar a los niños en edad preescolar a controlar sus respuestas y comportamientos impulsivos. Las llamadas habilidades de la función ejecutiva (atención, resolución de problemas e inhibición) alimentadas en las condiciones de juego guiado estuvieron relacionadas con mejoras en el desempeño en matemáticas y lectura (Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia, 2008).

Las investigaciones sobre fortalecimiento académico a través del juego, señala la Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia (Tremblay, Barr, Peters & Boivin 2011): “académicamente el juego está relacionado a la lectura y a las matemáticas, así como a importantes procesos de aprendizaje que alimentan estas

competencias". Hay estudios que conectan directamente el juego a la lectoescritura y el lenguaje, y a las matemáticas. La revisión de 12 artículos sobre lectoescritura y juego permitió a Roskos y Christie concluir que "jugar proporciona escenarios que promueven actividades, habilidades y estrategias de lectoescritura... y puede proporcionar oportunidades para enseñar y aprender lectoescritura" (Tremblay, Barr, Peters & Boivin 2011).

El juego libre y el juego guiado también son importantes para fomentar la competencia social y la confianza, así como la auto-regulación o habilidad de los niños para manejar sus propios comportamientos y emociones. En el juego libre, los niños aprenden a negociar con los otros, a tomar turnos y a manejarse a ellos mismos y a otros.

En la Observación General 17, el Comité afirma que el juego y la recreación son esenciales para la salud y el bienestar del niño, contribuyen en todos los aspectos del aprendizaje y en el desarrollo del cerebro. Agrega, que promueve el desarrollo de la creatividad, imaginación, confianza en sí mismos y en su propia capacidad; así como la fuerza y las aptitudes sociales, cognitivas y emocionales. Crea respeto entre adultos y niños porque contribuye a la comprensión y comunicación efectiva entre ambos.

En la Observación General 17, el Comité define conceptos jurídicamente, además del juego, menciona:

- El descanso es parte de la salud y el bienestar; aboga por que el niño duerma suficiente para recobrar energías.
- El esparcimiento; es el derecho del niño al uso del tiempo libre con autonomía.
- La recreación, es el derecho del niño a oportunidades de socialización y disfrute de actividades que le den placer.
- La vida cultural y las artes; configuran una visión del mundo, la participación del niño en la vida cultural de la comunidad es un elemento importante que da sentido de pertenencia al niño, contribuye a formar su identidad y sostenibilidad sobre la vida cultural a través de las artes, música, danza, tradiciones, literatura, deportes, festivales, artesanías, ceremonias, ritos, teatro, cine, plataformas digitales, entre otros.

La Observación General 17, está relacionarla y explica los vínculos entre sus contenidos y los principios generales de la Convención;

- Con el artículo 2 de no discriminación.
- Con el No. 3 sobre el interés superior del niño.
- Con el 6to. Garantizar la vida, supervivencia y desarrollo.
- Con el Art. 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado.

El Comité analiza los vínculos con otros derechos importantes de la CDN, los explica detalladamente y recomienda cómo legitimar la práctica del derecho de los niños al juego, la recreación, la participación en la cultura, entre otros. Explica su vinculación con casa número de artículo de la Convención:

- Con el Art. 13 de libertad de expresión.
- Con el Art. 15 de libertad de asociación.
- Con el Art. 17 sobre acceso a información.
- Con el Art. 22 sobre niños refugiados y asilados.
- Con el Art. 23 de los niños con discapacidad.
- Con el Art. 24 cuando los niños están enfermos.
- Con el Art. 27 sobre condiciones de vida seguras y saludables.
- Con los Arts. 28 y 29 sobre el uso de los contenidos de la Observación General y los propósitos de la educación.
- Con el Art. 30 sobre minorías étnicas, religiosas y lingüísticas.
- Con el Art. 32 de niños trabajadores.
- Con los Arts. 19, 34, 37, 38, relacionados con ambientes de violencia, explotación sexual, conflictos armados.
- Con el Art. 39 sobre descuido, explotación, maltrato.

En la Observación General 17, el Comité analiza los factores que determinan un entorno óptimo para llevar a la práctica sus recomendaciones; y de igual manera, con profundidad y en base a la realidad descrita al inicio de la Observación General 17, desarrolla cada uno de los problemas que hay que superar para llevar a la práctica el Art. 31 de la Convención. Menciona por ejemplo la falta de reconocimiento de la importancia del juego y la recreación; entornos saludables y peligrosos, resistencia al uso de espacios públicos; equilibrio entre riesgo y seguridad; falta de acceso a la naturaleza; exigencias de éxito académico; horarios de los centros y programas excesivamente estructurados y programados; olvido del Art. 31 en los planes de desarrollo; la falta de inversión en oportunidades culturales y artísticas para los niños; el papel creciente de los medios de electrónicos; la promoción comercial y comercialización del juego.

El Comité, agrega un acápite relacionado con los temas que requieren atención particular por los Estados miembro. Aunque ya se analizaron en los anteriores acápites, propone medidas para que los niños ejerzan sus derechos: selecciona los temas niñas, niños que viven en pobreza, niños con discapacidad, niños internados en instituciones.

El Comité llama la atención a los Estados parte y les pide respetar las obligaciones adoptando medidas desde los niveles nacionales a los locales, revisando o creando políticas y legislación para proteger a los niños con marcos cronológicos para su aplicación, incluida la investigación y los datos con mecanismos de vigilancia en su cumplimiento; la colaboración interdepartamental e intersectorial con rendición de cuentas; revisión de presupuestos; diseño universal y planificación municipal; el entorno físico en la comunidad y en los centros escolares; la revisión de mecanismos de denuncia; la formación y capacitación a los padres y adultos que se encarguen de los niños; medidas para crear conciencia, no discriminación, adopción de regulaciones de actores no estatales, protección de los niños contra todo daño, seguridad en línea,

seguridad después de un conflicto, comercialización y medios de comunicación. Finalmente, piden difundir esta Observación General a todos los niveles y poblaciones para cumplirla.

Después de haber analizado lo *trascendental que resulta para la formación y desarrollo integral de los niños: el juego, la recreación, las artes, la cultura y otras actividades y los beneficios que recibe para su salud, su desarrollo social, académico, de su cerebro, de las habilidades para su función ejecutora, de las mejoras para su desempeño del lenguaje, las matemáticas y otros procesos de aprendizaje*, solo nos queda reivindicar estos derechos del niño en las políticas, programas, servicios y hacer justicia en su vida cotidiana para lograr escenarios socio-culturales del siglo XXI que enriquezcan el futuro de la humanidad.

R referencias bibliográficas

- Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia (2008). Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Canadá-USA: Temple University y University of Delaware.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2011). Por qué juego=Aprendizaje. In: R.E. Tremblay, R.G. Barr, RDeV Peters & M. Boivin (Eds.). Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia [en línea] (pp. 1-7). Montréal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffESPxp1.pdf>
- Naciones Unidas (2013). *Comité de los Derechos del Niño. Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General No. 17 sobre el Derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes.* (Artículo 31). Nueva York, USA: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* 20 de Noviembre de 1989, Nueva York, USA: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (1959). *Declaración de los Derechos del Niño.* Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1959. Nueva York: Naciones Unidas.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia.* París: UNESCO.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.* 5 al 9 de marzo. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- Tejada Montero L. (s.f.). *Jugar creando igualdad. Monográfico "Educando en Igualdad"*. Madrid, España: Políticas Sociales FETE-UGT; Ayuntamiento de Fuenlabrada.

Artículo concluido el 5 de Abril de 2014

Fujimoto, G. (2014). El derecho del niño al juego, las artes y las actividades recreativas. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 113-124.

Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>

¹ Se calcula que en el 2013, la cobertura de menores de 3 a 5 años es de aproximadamente 75% en las capitales de países y grandes ciudades de América Latina y El Caribe.

² El Comité de los Derechos del Niño, es el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño por sus estados Parte. El Comité también supervisa la aplicación de otros acuerdos. <http://www2.ohchr.org>

³ OEA, Organización de los Estados Americanos creada en 1948, fundada con el objetivo de lograr un orden de paz y justicia, solidaridad, colaboración y soberanía, integridad territorial e independencia. Es el principal Foro gubernamental político, jurídico y social del hemisferio, lo forman 34 Estados miembro y 67 Observadores permanentes, entre ellos la Unión Europea. La Asamblea General se reúne anualmente con los Presidentes de los países y cada dos años los Ministros de Educación y de otros sectores económicos, políticos y sociales que forman parte de la OEA. <http://www.oas.org>

⁴ Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño. Convención sobre los Derechos del Niño. Observación General No. 17 sobre el Derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes. (artículo 31). Nueva York, USA, Abril, 2013.

Gaby Fujimoto

OMEP de Latinoamérica, ECOSOC de Naciones Unidas y UNICEF

Mail: gfujimoto46@gmail.com



Consultora internacional, especialista en primera infancia; Secretaria Técnica y de Asuntos Internacionales de la Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia, Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú Especialista Senior de Educación, más de 24 años, en la Organización de los Estados Americanos (OEA). Fue Jefa de Programas Especiales del Ministerio de Educación del Perú; Ex Oficial de Educación de UNICEF y Ex consultora del Banco Mundial y Save the Children. Desde enero de 2014 representa la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) de Latinoamérica como miembro alterno ante el Consejo Económico y Social (ECOSOC) de Naciones Unidas y UNICEF.



Vol. 3 (1), Abril 2014, 125-139

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 07-04-2014

Fecha de aceptación: 14-04-2014

Il gioco come prevenzione nei disturbi comportamentali.

Manuela Valentini

Raffaella Del Bene

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Urbino, Italia

Riassunto

Attraverso il presente lavoro¹ si cerca di elevare ulteriormente il valore dell'apporto educativo che l'osservazione del gioco prima, e il gioco stesso poi, possono dare al lavoro dell'insegnante. È nostra intenzione interrogarci su come il gioco, da elemento quotidiano e fondamentale per una armoniosa crescita psicofisica del bambino, possa divenire elemento fondamentale anche per gli adulti ed in particolare modo per individuare, diminuire e contrastare fenomeni di aggressività sempre più frequenti nelle nostre classi/sezioni.

Parole chiave: Gioco, Problemi Comportamentali, Disturbi della Condotta, Comportamenti Esternalizzanti, Prevenzione, Aggressione.

Play: a way to prevent and soften children's behavior disorder.

Abstract

Our work aims to give school education a higher level through a close analysis of play. Given that play is a basic and fundamental element for a harmonious physical and psychological development in the children, the question we want an answer is whether play could be of importance also in adults to contrast and fight aggressive behavior in schools.

Keywords: Play, Problem Behavior, Conduct Disorder, Externalizing Behavior, Prevention, Aggression.

El juego como prevención en los disturbios comportamentales.

Manuela Valentini

Raffaella Del Bene

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Urbino, Italia

Resumen

A través del presente trabajo pretendemos analizar el valor del aporte educativo que la observación del juego en primer lugar, y el juego propiamente en segundo lugar, pueden aportar al trabajo del profesorado. Es nuestra intención interrogarnos sobre cómo el juego, como elemento cotidiano y fundamental para un armonioso crecimiento psicofísico del niño, puede convertirse en un elemento fundamental también para los adultos y en particular modo para individualizar, disminuir y contrastar los fenómenos de agresividad, frecuentes en nuestras aulas.

Palabras clave: Juego, Problema de Comportamiento, Desorden de la Conducta, Comportamiento Externalizante, Prevención, Agresión.

Introduzione

Il nostro interesse per il gioco nasce dalla constatazione che questo è un'attività fondamentale per il bambino. In realtà possiamo affermare che il gioco non è prerogativa esclusiva dei bambini visto che continua a presentarsi con modalità diverse e in misure differenti durante tutta la vita dell'uomo, la sua collocazione privilegiata comunque rimane nell'infanzia. In questo periodo infatti il gioco riesce a soddisfare i bisogni primari (comunicazione, socializzazione, movimento) e a svilupparne le potenzialità affettive, relazionali e intellettive.

L'interesse per i disturbi comportamentali correlati all'aggressività nasce dall'evidenza della tendenza da parte dei giovani a ricorrere ad atti di violenza e forme di aggressività sempre più frequentemente ma, cosa ulteriormente preoccupante, è l'abbassamento dell'età nella quale si evidenziano tali atteggiamenti aggressivi.

Per disturbi del comportamento s'intendono quei comportamenti che hanno come denominatore comune specifiche caratteristiche come: l'aggressività, l'impulsività e il mancato rispetto delle regole (Guidetti, 2005). Questi vengono anche denominati esternalizzanti e si differenziano dai comportamenti internalizzanti riferiti a stati emotivi di ritiro, passività, ansia e depressione.

Esempi di Disturbi del Comportamento possono essere il Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) e il Disturbo della Condotta (DC), il primo con esordio precoce rispetto al secondo. I criteri diagnostici sono riportati all'interno dei due manuali diagnostici per eccellenza, il DSM IV (Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali a cura dell' *American Psychiatric Association*, 2000) e dell'ICD 10 (Decima versione della classificazione internazionale delle sindromi e disturbi psichici e comportamentali a cura dell'Organizzazione Mondiale della Sanità).

Altri autori come ad esempio Olweus (1996), che è da ritenersi il capostipite degli studi sul bullismo, sostengono che anche questo fenomeno sia da includere nei disturbi del comportamento ed è da considerarsi una manifestazione dell'aggressività tra le più deleterie e distruttive.

I disturbi comportamentali possono intravedersi già in età prescolare (Loeber & Stouthamer, 1988) ma sarà con l'ingresso a scuola che il problema diverrà sempre più evidente. È per questo motivo che risulta interessante individuare il prima possibile atteggiamenti aggressivi persistenti. Se infatti bassi livelli di aggressività possono essere considerati normali, alti livelli di aggressività durante gli anni dell'asilo tendono a rimanere stabili e col tempo non mostrano una sostanziale diminuzione (Murray-Close & Ostroy, 2009). È quindi evidente che i comportamenti aggressivi alti e persistenti dei bambini costituiscono un problema sia a breve che a lungo termine. A breve termine infatti dobbiamo preoccuparci della problematicità del comportamento e della sua gestione. A lungo termine invece dobbiamo preoccuparci del fatto che i "bambini cattivi" presentano più frequentemente problemi scolastici, carenza di social skills, rifiuto dei pari e conseguente sviluppo di comportamenti sempre più aggressivi (Rubin et al., 1998). È quindi di fondamentale importanza intervenire precocemente nella individuazione e nella riduzione degli atteggiamenti aggressivi.

S copo dello studio

In definitiva gli interrogativi che ci siamo posti all'inizio di questo percorso sono stati essenzialmente tre:

- Cosa può individuare, capire l'adulto di riferimento da un'attenta osservazione del gioco?
- Gioco e movimento possono essere di aiuto nella riduzione o addirittura nella prevenzione dei disturbi del comportamento?
- Possiamo, attraverso il gioco, incrementare le social skills (problem solving, pensiero critico, comunicazione efficace, empatia, gestione dello stress...) cioè quegli elementi che sono da ritenersi fondamentali nella riduzione e nella prevenzione dei comportamenti aggressivi?

Abbiamo cercato di dare risposta a questi interrogativi attraverso la ricerca bibliografica, studi e ricerche internazionali.

P rotocolli di lavoro

Nello studio *A community – based Approach to Preventing Youth Violence: What Can We Learn from the Playground?* condotto da Deborah AG. Drabick e David Baugh (Temple University) nel 2010, pubblicato dalla National Institute of Health (NIH), gli autori, in accordo con altri studi sostengono che tra i giovani della scuola elementare aggressività e vittimizzazione hanno molto spesso luogo in ambienti non strutturati come il campo di gioco (Craig & Pepler, 1997), quindi, un'osservazione diretta di questo permette un'analisi attenta di processi relazionali quali aggressività, bullismo e vittimizzazione, ne facilita lo studio e consente di fornire supporto immediato e di proporre interventi e strategie per risolvere il problema. Per questo studio è stato creato un gruppo di lavoro per esaminare i comportamenti aggressivi che hanno luogo a scuola, tale ricerca è definita partecipatoria (*Community Based Participatory Research – CBPR*) proprio perché vede coinvolti diversi soggetti che hanno interazioni con i bambini (insegnanti, ricercatori universitari, dirigenti, famiglie e comunità).

Lo studio focalizza la sua attenzione sull'aggressività fisica e verbale e sulle variabili contestuali che possono facilitare comportamenti aggressivi o altri comportamenti devianti. Per questo sono state usate due strategie: codificazione diretta dei comportamenti usando il sistema di osservazione bambino-pari C-POC (*Child–Peer Observation System*) (Schrepferman et al., 2004) abbinata a interviste degli adulti di riferimento (codificazione indiretta), in particolar modo degli assistenti del campo di gioco. Come abbiamo anticipato, per le osservazioni naturalistiche sul campo di gioco è stato usato il sistema C-POC che ha permesso di esaminare la frequenza di: (a) interazione negativa dei pari (compresa l'aggressività fisica e verbale e la non complicità); (b) gioco violento (ad esempio attività motoria grossolana, esagerata); (c) comporta-

menti non evidenti, (ad esempio: non coinvolto con i pari e solitario); e (d) tendenza al comportamento deviante (ad esempio discorsi devianti, verbalizzazioni che sottintendono aggressività). I genitori hanno riportato i sintomi psicologici del bambino usando l'Inventario dei Sintomi del Bambino – 4 (Gadow & Sprakfin, 1994), uno strumento di screening per i sintomi dei più importanti disordini dell'infanzia descritti nell'DSM –IV. Studenti laureati in psicologia clinica (n=3) o di sviluppo (n=2) sono stati formati per usare il sistema di codificazione. Bambini dal 1° al 5° grado sono stati osservati sul campo di gioco per 4 giorni (90 minuti al giorno). Sono state considerate 2 categorie di sintomi che sono spesso associati alla violenza giovanile e quindi rilevanti per la prevenzione della violenza: Disordini della Condotta-CD (*Conductor Disorder*; 15 casi) e disordini depressivi maggiori-MDD (*Major Depressive Disorder*; 10 casi).

Esaminando i dati del comportamento derivati dal C-POC possiamo notare che in media, la interazione negativa coi pari si presenta per il 10% del tempo (*range*: 0%-48%), l' aggressività verso pari per il 7% (*range*: 0%-33% del tempo), bambini vittimizzati da pari il 5% (0%-27%). I *range* indicano che alcuni bambini hanno sperimentato livelli elevati di bullismo e/o vittimizzazione sul campo di gioco (tavola 1).

Gli osservatori notavano d'altro canto una certa quantità di aggressività fisica, verbale e sociale (ad esempio esclusione). Esempi di aggressività fisica andavano da un minor contatto fisico fino allo scontro fisico che venivano osservati e incoraggiati dai pari. C'erano anche molti comportamenti provocatori tra i bambini compresa aggressività verbale ad esempio minacce, rappresentazione di lotta (fare finta di colpire un altro bambino) e ridicolizzazione.

Variable	Mean	Minimum	Maximum
Negative peer interactions	10%	0%	48%
Rough play	22%	0%	73%
Solitary Unfocused behavior	8%	0%	38%
Aggression toward peers	7%	0%	33%
Victimization	5%	0%	27%
Deviant talk	1%	0%	17%
Conduct Disorder symptoms	1.45	0	11
Depression symptoms	2.13	0	17

Fonte: Drabick & Baugh (2010)

Tavola 1. Base Rates of Observed Playground Behaviors and Child Symptoms (n= 42)

Nota. Percentages reflect percentage of time engaged in each behavior during a 5-minute observational period.

Le osservazioni eseguite ci hanno confermato che ci sono diversi sottogruppi di bambini che manifestano comportamenti aggressivi e confermano, in accordo con altri studi (Leff, Power, Costigan, & Manz, 2003), l'importanza di intervenire contro l'aggressività a diversi livelli e con diversi sistemi (ad esempio scuola, insegnanti, bambini), compreso fornire istruzioni circa l'identificazione e l'intervento precoce sul bullismo. Dal presente studio, emerge anche che gli sforzi comuni possono condurci

all'individuazione di raccomandazioni semplici ma utili per la diminuzione del comportamento aggressivo. Per esempio, il semplice aumento degli elementi di gioco disponibili, la preferenza del piccolo gruppo, regole chiarificatrici possono aumentare il gioco motorio vivace positivo e altre esperienze pro sociali tra pari (Deater-Deckard, 2001). Inoltre la presenza dell'adulto diventa fondamentale perché risulta essere un elemento facilitatore nella creazione di esperienze pro sociali per i bambini.

Altro elemento interessante che troviamo spesso in letteratura è che frequentemente l'aggressività viene agita verso coloro che vengono visti come diversi (dal punto di vista fisico, sociale, culturale ecc.) quindi, anche i bambini con disabilità possono essere più a rischio riguardo la vittimizzazione in quanto sono visti come diversi sia nell'aspetto fisico che nel parlare o nelle altre abilità (Swearer, et al., 2012). Per esempio, nello studio "Aggressive interactions during free – play at preschool of children with and without developmental coordination disorder" condotto da Kennedy-Behr, Rodger (University of Queensland, Australia), & Mickan (University of Oxford, UK), pubblicato in *Research in Developmental Disabilities* nel 2013 che esamina i comportamenti del gioco dei bambini dell'asilo con e senza DCD (*Developmental Coordination Disorder*), si è visto che quelli con DCD, erano coinvolti in incidenti di aggressività più frequentemente dei loro pari e quindi a maggior rischio di vittimizzazione (Campbell, Missiuna & Vaillancourt, 2012). I partecipanti allo studio sono stati reclutati in 19 asili dentro e intorno a Monaco, Germania. I bambini con DCD (n=32 bambini di cui: 9 bambine e 23 bambini) e senza DCD (n=31, 9 bambine, 22 bambini) sono stati ripresi con videocamera (almeno 2 giorni per un totale di 30 minuti) durante il gioco libero all'asilo. Il gioco è stato misurato usando la scala di osservazione del gioco, *Play Observation Scale* (POS) (Rubin, 2001). Il POS è designato per registrare e categorizzare il comportamento del gioco libero del bambino secondo le categorie di gioco sociale e cognitivo. Il gioco cognitivo include il gioco funzionale, drammatico e il gioco con regole. Le categorie per il gioco sociale comprendono attività di gruppo, parallela e solitaria. Per gli obiettivi di questo studio, il POS esistente è stato espanso per permettere la codificazione dei diversi tipi di aggressività e per riferire se il bambino osservato era una vittima di comportamento aggressivo. Sono stati stabiliti i seguenti descrittori comportamentali: Aggressività fisica: proattiva (PPA–*Physical Proactive Aggression*); reattiva (PRA–*Physical Reactive Aggression*); Aggressività verbale: proattiva (VPA–*Verbal Proactive Aggression*); reattiva (VRA–*Verbal Reactive Aggression*).

A conclusione del lavoro si è visto che i bambini con DCD erano significativamente coinvolti più spesso sia come aggressori che vittime rispetto ai bambini senza DCD. Gli autori hanno potuto constatare che paragonati ai loro pari TD (*Typical Development*), i bambini con DCD erano più significativamente coinvolti in interazioni di aggressività durante il gioco libero, sia come vittime che aggressori. Riguardo ai tipi di aggressività codificata (proattiva fisica, reattiva fisica, proattiva verbale o reattiva verbale), si è notato che bambini con DCD erano coinvolti in tutti 4 i tipi tuttavia, solo l'aggressività proattiva fisica, che non è provocata, si è visto che era più frequentemente significativa in bambini con DCD che in quelli con TD. I bambini nel gruppo TD si è visto che non erano coinvolti in nessuna forma di aggressività verbale (tavola 2).

Aggressive incidents (% total play time)	DCD (<i>n</i> = 32) <i>x</i> (SD), range	TD (<i>n</i> = 31) <i>x</i> (SD), range	<i>z</i>	<i>p</i>
Aggressor	1.28 (2.33), 0-12	0.26 (0.58), 0-2	-2.402	.016*
Victim	0.88 (1.90), 0-9	0.10 (0.30), 0-1	-2.68	.008**
Physical Proactive Aggression	0.69 (1.28), 0-5	0.10 (0.30), 0-1	-2.048	.031*
Physical Reactive Aggression	0.41 (0.91), 0-3	0.16 (0.52), 0-2	-1.096	.308
Verbal Proactive Aggression	0.16 (0.57), 0-3	0.00 (0.00), 0-0	-1.732	.238
Verbal Reactive Aggression	0.09 (0.39), 0-2	0.00 (0.00), 0-0	-1.403	.492

Fonte: Kennedy-Behr, Rodger & Mickan (2013)

Tavola 2. Frequency and type of engagement in aggressive incidents during free-play time

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$.

I bambini con DCD inoltre erano anche coinvolti meno spesso in giochi di gruppo rispetto ai loro pari TD e trascorrevano una grande percentuale del tempo come osservatori piuttosto che partecipanti attivi al gioco. Dei 63 bambini partecipanti allo studio è stato notato che 26 di essi sono stati coinvolti in almeno una interazione aggressiva sia come aggressore che vittima.

Altra ricerca che conferma l'importanza dell'osservazione nel contesto ludico è "Using participatory research to develop a playground – based prevention program" (*Journal of School Psychology*, 2003). Qui gli autori Stephen S. Leff, Thomas J. Power (University of Pennsylvania, USA) Tracy Costigan (American Institute for Research), ampliano il loro interesse anche al contrasto dei comportamenti aggressivi sostenendo che semplici interventi a livello scolastico possono diminuire le interazioni aggressive e promuovere abilità sociali e gioco cooperativo. Gli autori hanno utilizzato un programma di riduzione dell'aggressività basato sul campo di gioco e sostengono che, gli sforzi della scuola per sviluppare strategie scolastiche per affrontare le forme di aggressività possono avere risultati positivi sia a breve che a lungo termine. Questo studio è basato sull'azione partecipativa per individuare e valutare un programma preventivo basato sul campo di gioco PAR (*Participatory Action Research*) (Nastasi, 2000) e sostiene che la collaborazione tra direttore, educatori, membri della comunità e ricercatori universitari può essere fondamentale nella creazione di scuole capaci di promuovere lo sviluppo del bambino e prevenire il bullismo e la vittimizzazione. Nota interessante del presente lavoro è quella di essere stato rivolto ad un intero istituto scolastico, comprendente scuola materna e primaria, per un totale di 750 alunni. Questo progetto si sviluppa in tre fasi.

La prima fase è quella di osservazione e analisi dei dati che vede il suo inizio un anno prima dell'attuazione del programma di prevenzione. Durante questo anno il *Team Project* (tutti i soggetti coinvolti nel progetto), ognuno con modalità diverse, raccoglie dati riguardanti la scuola, le caratteristiche dell'ambiente extrascolastico, le condizioni socio-economiche e culturali dei partecipanti. Il Research team (psicologi, ricercatori universitari...) per esempio è presente nella scuola per tre ore a settimana durante tutto l'anno per effettuare osservazioni dirette e lavora a stretto contatto con l'insegnante di educazione fisica. Osservazioni indirette invece vengono raccolte (sempre nell'arco dell'intero anno) grazie a questionari per gli insegnanti (per cercare di capire meglio le criticità e quando e dove si sviluppano i comportamenti aggressivi) e alla compilazione di "diari della classe" compilati dagli studenti dove vengono descritte le loro esperienze, i tipi di conflitto ai quali partecipano, le problematiche che incontrano. Attraverso la raccolta dati si evidenziano tre problemi principali: alti livelli di gioco violento, relativamente bassi livelli di comportamenti cooperativi e bassi li-

velli di comunicazione e gioco di squadra tra bambini di diverse razze. C'è stata poi una traduzione di questi dati in una azione efficace, realistica, pratica e rispondente ai bisogni dell'istituto. Si è passati così alla seconda fase del programma cioè quella di attivazione di procedure concrete. Si sono quindi scelti giochi e attività appropriate all'età dei partecipanti, si sono divisi i campi di gioco in sottogruppi per permettere la creazione di piccoli gruppi di bambini, si è aumentata la presenza degli adulti per un monitoraggio costante, si sono date precise regole di comportamento. Successivamente è ripresa l'opera di osservazione del research team che ha permesso di passare alla terza fase del progetto cioè quella della valutazione. In questa fase sono stati codificati: 1) comportamenti di gioco 2) comportamenti aggressivi 3) interazioni interculturali 4) fattori contestuali (ad es: presenza di attività organizzate, presenza di un adulto che supervisiona i bambini). Sono stati anche codificati due comportamenti primari e cioè il gioco cooperativo (un'attività di gioco con i pari nel quale il gioco non è apertamente attivo o violento) e gioco violento (attività con i pari che sia attiva, vigorosa o violenta).

L'aggressività è stata suddivisa in 3 codici comportamentali, aggressività fisica, relazionale e verbale. Sono stati anche definiti due codici del contesto: presenza di un gioco organizzato (strutturato e con regole chiare) e supervisione attiva di un adulto (coinvolto nelle interazioni di gioco o come supervisore). Prima di iniziare la valutazione, 5 persone provenienti dal team di ricerca universitario venivano formate sul sistema di osservazione. Le osservazioni sono state condotte in 14 giorni diversi di 6 settimane. Sono state effettuate 377 osservazioni di 2 minuti l'una.

In conclusione si è vista l'importanza che i giochi organizzati possono avere nella riduzione dei comportamenti aggressivi infatti, i giochi organizzati sono stati associati al gioco cooperativo, in particolare l'attività organizzata veniva associata a un tasso di gioco cooperativo 3 volte più alto; cioè quando non era presente nessun gioco organizzato il gioco cooperativo aveva luogo solo nel 25,8% degli intervalli di osservazione, ma quando si usava il gioco organizzato, il gioco cooperativo aveva luogo durante il 77,9 % degli intervalli. La presenza di giochi organizzati veniva anche associata a tassi più bassi di gioco *rough & tumble* (gioco di lotta). Il gioco *rough & tumble* aveva luogo durante il 25,8% delle osservazioni quando giochi organizzati non erano presenti e durante il 12,6% del tempo quando giochi organizzati erano presenti. Giochi organizzati venivano anche associati a interazioni interculturali. Queste interazioni avevano luogo nel 40% delle osservazioni quando non erano presenti giochi organizzati e durante il 52,9 % delle osservazioni quando questi erano presenti (tavola 3).

	Gioco cooperativo	Rough & tumble	Interazioni interculturali
Presenza di giochi organizzati	77,9%	12,9%	52,9%
Assenza di giochi organizzati	25,8%	25,8%	40%

Fonte: Elaborazione propria - Dati riassunti a cura di M. Valentini e R. Del Bene

Tavola 3. Analisi dello studio

Infine si è visto che la supervisione attiva dell'adulto era associata a interazioni interculturali ma non era associata a tassi di gioco cooperativo o *rugh & tumble*. Ad esempio, interazioni interculturali avevano luogo nel 40,2% delle osservazioni quando la supervisione attiva dell'adulto non era presente e durante il 59,2% delle osservazioni quando questa era presente.

L'analisi di questo studio ci permette di affermare che il gioco cooperativo riveste una grande importanza nella riduzione dell'aggressività ed è considerato uno dei migliori indicatori del comportamento pro-sociale come sostenuto da Richard et al., (2001) e riportato nello studio sopracitato condotto da Stephen S. Leff, Thomas J. Power Tracy Costigan. Inoltre è in accordo con ricerche precedenti che ammettono che permettere ai bambini di partecipare ad attività organizzate è associato a più alti tassi di comportamenti pro-sociali e che la presenza di adulti nel campo di gioco può essere vista come presenza di agenti di abilità sociali (Leff et al., 2003) inoltre, si è visto che bambini dell'asilo coinvolti in giochi cooperativi dimostrano riduzione dei comportamenti aggressivi (Bay-Hinitz et al., 1994).

Gli studi analizzati fino ad ora hanno focalizzato la loro attenzione in particolare modo sui benefici del gioco cooperativo e strutturato e sull'importanza della presenza dell'adulto durante l'attività ludica. Nello studio del 2011 "Progetto di gioco all'aperto a Sydney [...] intervento in una scuola primaria basato sul gioco all'aperto con lo scopo di aumentare l'attività motoria e le abilità sociali dei bambini" gli autori Bundy (University of Sydney), Naughton (Australian Catholic University, Melbourne) Tranter (University of New South Wales, Canberra) et al., ampliano l'indagine investigativa anche sui benefici che il gioco non strutturato cioè il gioco libero può avere sulla diminuzione dei comportamenti aggressivi e sull'aumento delle abilità sociali. L'obiettivo del *Sydney Playground Project* è quello di dimostrare l'efficacia di un intervento semplice per aumentare l'attività fisica dei bambini, le abilità sociali e la capacità di modificare la loro esperienza sul campo di gioco scolastico. Per il presente studio sono state scelte 12 scuole (6 controlli e 6 interventi), con 18 partecipanti presi a caso tra i 5 e 7 anni in ogni scuola. In questo progetto l'intervento dell'adulto avviene precedentemente al gioco. Se infatti nei protocolli di lavoro esaminati in precedenza abbiamo notato che l'adulto era elemento fondamentale nel momento di gioco come elemento facilitatore dei comportamenti pro-sociali, qui i bambini vengono lasciati liberi. L'adulto si limita a preparare il terreno di gioco con materiali che hanno queste caratteristiche: 1) nessun valore ovvio di gioco, 2) possibilità di sviluppare gioco che richiede cooperazione e grande attività motoria, 3) possono essere usati creatività, sfida, immaginazione... 4) forniscono interessanti esperienze sensoriali (ad es. toccando o muovendo), 5) i materiali provengono da elementi riciclati (es. pneumatici, imballaggi del latte, scatole di cartone...), 6) difficili da trasportare singolarmente. Il bambino attraverso questo tipo di attività e materiali deve pensare a cosa giocare, come giocare, cosa costruire, chiedere l'aiuto di altri bambini per portare a termine le sue idee, avere degli obiettivi e risolvere problemi. L'idea di fondo di questa metodologia è sempre quella di incrementare il gioco cooperativo attraverso però una strategia diversa. Lo studio si svolge nell'arco di 13 settimane più una per il rilevamento e una per il test conclusivo. Vengono misurate: l'attività fisica durante i giorni di scuola grazie ad accelerometri posti sull'osso iliaco dei bambini e le attività durante il tempo non scolastico (usando un diario di attività, 12 domande tratte da *VAS-Visual Analogue Scales*).

Le interazioni sociali dei bambini, vengono codificate direttamente, tramite videoregistrazione e indirettamente attraverso la scala di misurazione del sistema di miglioramento dell'attività sociale (SSIS-RS) (Gresham & Elliott, 2008). Attraverso questa scala sono state valutate le Abilità Sociali (ad esempio comunicazione, cooperazione, capacità di mettersi in evidenza, responsabilità, empatia, coinvolgimento e autocontrollo) e problemi di comportamento (ad es: esternalizzazione, bullismo, iperattività, disattenzione, emarginazione).

Vengono testate poi, attraverso la scala pittorica della Competenza Percepita e dell'Accettazione Sociale per i Bambini Piccoli (PSPCSAYC) (Harter & Pike, 1984) i feelings of competence cioè i sentimenti di competenza dei bambini ovvero la concezione che il bambino ha di se stesso riguardo alle proprie competenze scolastiche e l'accettazione dei pari (tavola 4).

A conclusione del progetto si è visto che anche il gioco libero con materiale non strutturato (precedentemente e consapevolmente predisposto dall'adulto) tende ad aumentare il gioco cooperativo e la cooperazione in genere, a migliorare la partecipazione dei bambini, la capacità di prendere decisioni e riduce i comportamenti aggressivi. Queste conclusioni sono in accordo anche con altri studi uno dei quali è *Play Pods*, effettuato a Bristol dal 2006 al 2009 (Armitage, 2010).

Un'altra ricerca che asserisce che l'attività motoria e il gioco sono fondamentali per una sana crescita emotiva e per la riduzione e la prevenzione della aggressività è stata condotta nel 2010 negli Stati Uniti da Kristine A. Madsen, Katherine Hicks, Hannah Thompson (University of San Francisco) e pubblicata dal *Journal of School Health*. In "Physical Activity and Positive Youth Development: Impact of School-Based Program" gli autori sopra citati sostengono che fattori protettivi importanti contro gli atteggiamenti aggressivi includono competenze emozionali e sociali e che l'approccio importante per aumentare i fattori protettivi nei giovani include l'uso dell'attività fisica (Sagatun et al., 2007). In questo studio si esamina l'impatto dell'esposizione al

Outcome	Measure	Data Collection	Dependent Variable	Baseline	Post test
BMI	Stadiometers and scales	Researcher with child	Height and weight	1 occasion	1 occasion
Physical activity	Actigraph accelerometer	Devices worn by children	Counts and Minutes in Sedentary and moderate to Vigorous activity	5 days	5 days
	Activity Diary	Palm pilots Response on parents	Activities undertaken after school	4 days	4 days
Social interaction	Playground behaviour	Video	Social behaviour	15 min	15 min
	SSIS-RS	Parents and Teacher	Social skills and problem behaviour	1 occasion	1 occasion
Self -	PSPCSAYC	Researcher with child and teacher report	Feelings of competence	1 occasion	1 occasion

Fonte: Bundy, Naughton, Tranter et.al. (2011)

Tavola 4. Outcome measures and schedule of the Study

gioco. L'associazione *Playworks* ha consegnato una lista di tutte le scuole dal livello dei kindergarten fino al 5° al 6° livello, nei quali hanno operato.

Playworks è un'organizzazione non profit fondata nel 1996 che è arrivata ad operare con più di 65000 bambini che mette a disposizione allenatori preparati, a tempo pieno (di solito laureati al College da poco) che insegnano e coordinano una varietà di sport scolastici e di giochi di gruppo durante l'intervallo e il pranzo. Lo scopo di *Playworks* è quello di diminuire i conflitti, migliorare i rapporti tra studenti, creare maggior coinvolgimento in classe attraverso un'attività fisica strutturata e coinvolgente. Il gioco e lo sport introducono problemi da risolvere, come ad esempio a cosa giocare, chi gioca e come giocare e fornisce l'opportunità di imparare abilità nella cooperazione e nella risoluzione di conflitti (Burdette & Whitaker, 2005).

Anche se *Playworks* è attiva dal 1996 questo protocollo riguarda le misurazioni che vanno dal 2001 al 2007. Interessante è anche il numero delle scuole prese a campione: 94 infatti sono le scuole dove è attivo il progetto, 64 le scuole di controllo quelle cioè dove Playground non è attiva.

Si è visto che le caratteristiche delle scuole erano simili al punto di partenza ma si è visto anche che ogni anno in più di esposizione a *Playworks* (più alti di attività fisica), era associata a una partecipazione più alta nelle attività di gioco, a livelli più alti di abilità nel risolvere i problemi, di significativa partecipazione a scuola, di aumento delle aspirazioni e degli obiettivi a medio e lungo termine e anche di miglioramento nei risultati scolastici.

A questo punto è interessante approfondire questo ultimo aspetto e cioè il legame che riguarda i problemi comportamentali, il gioco e gli apprendimenti. Nello studio "Preschool interactive peer play mediates problem behavior and learning for low-income children" del 2012, pubblicato in "Journal of Applied Developmental Psychology" scopo degli autori (Bulotsky RJ., Bell ER., Romero SL., Carter TM., della University of Miami) è proprio quello di verificare la relazione tra questi elementi e cioè: gioco interattivo, disturbi del comportamento e apprendimento. I partecipanti comprendevano 507 bambini su 46 classi iscritte al programma pilota di un grande distretto scolastico urbano. Al tempo di questo studio, il distretto scolastico aveva circa 5000 bambini in più di 200 classi nelle zone più povere delle città. All'inizio dell'anno, i bambini nello studio avevano una età da 36 a 73 mesi ed erano iscritti in 46 classi di scuola materna. Ogni classe conteneva circa 18 bambini.

Per le osservazioni vengono utilizzate tre scale:

- *Adjustment Scales for Preeschool intervention*(ASPI) (Lutz et al., 2002) viene usata per stimare i problemi comportamentali ed emozionali attraverso le situazioni abituali della classe all'inizio e alla fine dell'anno di scuola materna. L'ASPI evidenzia 5 livelli di problemi comportamentali diversi che accertano il comportamento esternalizzante ed interiorizzante: aggressivo, oppositivo, disattento, disattento/iperattivo, ritirato/poco energetico e socialmente isolato.
- La versione dell'insegnante della scala del gioco interattivo tra pari di Penn (PIPPS-T= *Penn Interactive Peer Play Scale*) (Fantuzzo & Hampton, 2000) è stata usata per determinare le competenze di gioco interattivo tra pari dei bambini all'interno della classe all'inizio e alla fine dell'anno di scuola materna. Il PIPPS-T è una scala di valutazione a 32 elementi usata per misurare comportamenti

del gioco comune che facilitano o interferiscono con le interazioni pro sociali tra pari nella classe. Gli studi sulla validità della costruzione del PIPPS-T si sono basati su 3 elementi essenziali: gioco interattivo, gioco di distruzione e gioco di disconnessione. Per l'attuale studio è stata usata solamente la dimensione del gioco interattivo.

- *The Cognitive Skills dimension of the Child Observation Record* (COR = dimensione delle abilità cognitive delle osservazioni del bambino) (*High Scope Educational Research Association*, 1992) è stata usata per misurare i risultati di apprendimento dei bambini. Il COR è un mezzo basato sull'osservazione di 30 modelli (item) designato per bambini che vanno dai 2 anni e mezzo ai 6.

Le misurazioni vengono effettuate in ingresso (*Fall outcomes* = inizio anno scolastico) e in uscita (*Spring outcomes* = fine anno scolastico).

Dall'analisi dello studio si evidenzia che alti livelli di gioco interattivo in ingresso predicono alti risultati dell'apprendimento in uscita mentre problemi comportamentali precoci prevedono scarso gioco interattivo che a sua volta predice scarsi risultati scolastici. In definitiva lo studio afferma che precoci problemi comportamentali influenzano la capacità di approccio ai pari che a sua volta influenzano l'apprendimento.

Nel lavoro sopra citato quindi sono stati esaminati due tipi di problemi della classe tipici in letteratura (comportamento esternalizzante e comportamento internalizzante) e il gioco interattivo tra pari come meccanismo possibile attraverso il quale il problema comportamentale influenza l'apprendimento nelle classi dell'asilo. Le conclusioni alle quali sono giunti i ricercatori sono in accordo con altri studi dove il comportamento esternalizzante è stato collegato a ritardi nella lettura (Campbell, Shaw & Gilliom, 2002), deficit di linguaggio, difficoltà di scrittura, matematica e comportamenti della classe socialmente di disturbo (Fantuzzo et al., 2003). Anche Dominguez Escalon & Greenfield (2009) hanno evidenziato che i bambini che avevano problemi di comportamento mostravano anche comportamenti di apprendimento meno adeguati (ad es: coinvolgimento, costanza e motivazione a imparare) che a turno influenzavano la loro abilità ad apprendere la matematica e la lingua insegnate nella classe. McWayne & Cheung (2009) hanno notato che le competenze sociali e cognitive e gli approcci all'apprendimento nei bambini dell'asilo mediavano la relazione tra problemi di comportamento e abilità nella lettura e nella matematica nella prima classe. La ricerca sostiene inoltre che i comportamenti esternalizzanti sono spesso stabili nel tempo e sono associati a futuri disadattamenti sociali (ad es: comportamento di disturbo e oppositivo-provocatorio e rapporti conflittuali tra pari e con gli insegnanti).

L'evidenza per le associazioni tra problemi comportamentali internalizzanti dell'asilo e risultati scolastici è meno consistente.

C conclusioni

L'importanza dell'osservazione del gioco per individuare prontamente comportamenti aggressivi è confermata dalla letteratura internazionale la quale asserisce che, attraverso un'attenta osservazione del bambino durante il gioco, possiamo cogliere elementi molto importanti della sua relazione con gli altri per esempio: quanto i bam-

bini cerchino la vicinanza con gli altri e quali tendano ad isolarsi, la relazione con il contesto sociale, gli atteggiamenti spontanei di gioco (sociale, parallelo, associativo) (D'Odorico & Casibba, 2001), la capacità di negoziare e risolvere conflitti, gestire la rabbia, la frustrazione e il disappunto (Pellegrini & Smith, 1998), come gestire il conflitto, se lo accetta, se è in grado di trovare una soluzione (Ceciliani, 2007). È per questo che il gioco e l'osservazione possono divenire campo privilegiato per gli insegnanti per poter intervenire prontamente in caso di comportamenti eccessivi da parte di qualche bambino inoltre, le scale di misurazione presentate ci permettono di passare da una osservazione soggettiva ad una oggettiva e quindi valida. Altri autori sostengono che il gioco è uno dei modi migliori per sviluppare abilità sociali cioè di contrasto ai comportamenti aggressivi. Scarse abilità sociali infatti sono state connesse sia al bullo che alle vittime, mentre bambini con più alto concetto di sé, sono vittime di bullismo meno spesso e invece sono coinvolte nel gioco più frequentemente (Houbre et al., 2006).

Abbiamo constatato, attraverso le ricerche analizzate, l'importanza che riveste il gioco cooperativo nel contrasto ai comportamenti devianti. Bay-Hinitz et al., (1994) confermano che i bambini dell'asilo dimostrano un aumento delle attività cooperative e la diminuzione di comportamenti aggressivi quando erano coinvolti in giochi cooperativi. Inoltre, visto che i giochi organizzati hanno delle regole ben precise, il loro svolgimento sul campo di gioco può portare alla riduzione del comportamento aggressivo e alla formazione di gioco cooperativo.

Questo studio inoltre ha dimostrato l'importanza che riveste il gioco cooperativo/interattivo nel diminuire i problemi comportamentali e migliorare l'apprendimento.

Tutte le ricerche richiamano alla necessità di un intervento congiunto tra insegnanti, genitori, dirigenti, educatori, psicologi e associazioni del territorio come mezzo migliore per poter individuare, intervenire e contrastare fenomeni di aggressività.

Riferimenti Bibliografici

- Armitage, M. (2010). *Play pods in schools: an independent evaluation*. Project 43, PLAYPEOPLE – taking play seriously. Playground and Play Service Development Education, Training & Research, <http://www.marc-armitage.eu/?page=8>
- Bay-Hinitz, A.K., et al. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 435-446.
- Bundy, A.C., Naughton G., Tranter P., et al. (). The Sydney playground project: popping the bubblewrap – unleashing the power of play: a cluster randomized controlled trial of a primary school playground – based intervention aiming to increase children's physical activity and social skills. *BMC Public Health*, 11 (1). doi: 10.1186/1471-2458-11-680
- Burdette, H.L. & Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Arch Pediatric Adolescence Med.*, 159(1), 46-50.

- Caciliani, A. (2007). *Giocare con cura*. Università di Bologna: Alma Mater Studiorum.
- Campbell, W.N., Missiuna, C., & Vaillancourt, T. (2012). Peer victimization and depression in children with and without motor coordination difficulties. *Psychology in the Schools, 49*(4), 328–341.
- Campbell, S.B., Shaw, D.S., & Gilliom, M. (2002). Early externalizing behavior problems Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*, 467-488.
- Craig, W.M. & Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian J School Psychol, 13*, 41-60.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *J Child Psychol Psychiatry, 42*, 565-579.
- Drabick, D.A.G. & Baugh, D. (2010). A community – based Approach to Preventing Youth Violence: What Can We Learn from the Playground. *Prog Community Health Partnersh. Fall; 4* (3), 189–196. doi: 10.1353/cpr.2010.0002
- D’Odorico, L. & Casibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci Editore.
- Dominguez Escalon, X. & Greenfield, D.B. (2009). Learning behaviors mediating the relationship between behavior problems and academic outcomes. *NHSA Dialog, 12*, 1–17.
- Fantuzzo, J.W., & Hampton, V.R. (2000). Peen interactive peer play: A parent and teacher rating system for young children. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, C. Schaefer (Eds.), *Play Diagnosis and assessment* (2nd edition) (pp. 599-620). Hoboken, NJ, US: Wiley & Sons.
- Fantuzzo, J.W. et al. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review, 32*, 185–203.
- Gadow, K.D. & Sprakfin, J. (1994). *Child Symptom Inventories manual*. Stony Brook, NY: Checkmate Plus.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System--Rating Scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Guidetti, V. (2005). *Fondamenti di neuropsichiatria dell’infanzia e dell’adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- High Scope Educational Research Association (1992). *Child Observation Record*. Ypsilanti, MI: High Scope Educational Research Foundation.
- Houbre, B., et al (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 183-208.
- Kennedy-Behr A., Rodger S. & Mickan, S. (2013). Aggressive interactions during free-play at preschool of children with and without developmental coordination disorder. *Res Dev Disabil, Sep; 34* (9), 2831-7. doi: 10.1016/j.ridd.2013.05.033.

- Leff, S., Power, T.J., Costigan, T.E., Manz, P.H. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32, 418-430.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1988). Development of Juvenile aggression and violence. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Lutz, M.N., et al. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 338-355.
- McWayne, C.M. & Cheung, C. (2009). A picture of strength: Preschool competencies mediate the effects of early behavior problems on later academic and social adjustment for Head Start children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 273-285.
- Murray-Close, D. & Ostroy, J.M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80 (3), 828-842.
- Nastasi, B.K., et al. (2000). The participatory intervention model: A framework for conceptualizing and promoting intervention acceptability. *School Psychology Quarterly*, 15, 207-232.
- Olweus, D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti Editore.
- Pellegrini, A.D. & Smith, P.K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible function. *Child Psychology Psychiatry Rev*, 3, 51-57.
- Richard, J. F. et al (2001). Cooperation and competition. In P.K. Smith & Ch. Hart (Eds.), *Childhood social development*. Malden, MA: Blackwell.
- Rubin, K.H., et al. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69, 1614-1629.
- Rubin, K.H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. College Park, MD: University of Maryland.
- Sagatun, A. et al. (2007). The association between weekly hours of physical activity and mental health: a three-year follow-up study of 15-16-year old students in the city of Oslo. *BMC Public Health*. doi: 10.1186/1471-2458-7-155
- Schrepferman, L. et al. (2004). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *J Emotional Behavioral Disorders*, 14, 50-61.
- Swearer, S.M. et al. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50 (4), 503-520.

¹ Il presente lavoro, pur essendo il frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti, può essere così attribuito: Manuela Valentini è autrice delle pagine da 1 a 4, Raffaella Del Bene da pagina 5 in poi.

Articolo finito il 6 Aprile 2014

Valentini, M. & Del Bene, R. (2014). Il gioco come prevenzione nei disturbi comportamentali. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 125-139.

Disponibile en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Manuela Valentini

Dipartimento di Scienze dell' Uomo. Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Mail: manuela.valentini@uniurb.it

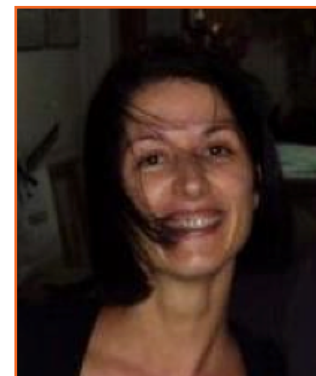


Laureata in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie. Ricercatore presso la Scuola di Scienze Motorie e Scienze della Formazione per l'insegnamento e laboratorio di "Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva". Ha pubblicato diversi articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento per educatori ed animatori nella scuola e nel tempo libero. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Ha maturato esperienza in qualità di operatore psico-pedagogico per gli alunni diversamente abili e nella conduzione di gruppi.

Raffaella Del Bene

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Mail: raffaeladelbene@alice.it



Laureata in Scienze della Formazione Primaria indirizzo scuola Primaria e scuola dell'Infanzia. Specializzata nell'attività didattica di sostegno in entrambi gli indirizzi. Laureata in Scienze Motorie. Per anni ha portato avanti come esperta progetti di attività motoria nella scuola dell'Infanzia e nella scuola Primaria e collabora con una associazione sportiva del territorio con progetti motori per l'età evolutiva. Nell' Anno Accademico 2013/2014 incaricata come insegnante di sostegno presso la Scuola Primaria "Lombardo Radice" di Magione (Perugia, Italia).

Per una pedagogia genitoriale della consapevolezza: il dialogo tonico-corporeo attraverso attività senso-motorie, tattili e cinestesiche.

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia

Riassunto

Si propone una riflessione sulle caratteristiche psicomotorie del primo periodo di vita del neonato, come una consapevole pedagogia genitoriale che possa contribuire alla crescita armonica attraverso attività senso-motorie, tattili e cinestesiche, che stimolino il dialogo tonico-corporeo tra genitore e bambino.

Parole chiave: Neonato, Pedagogia Genitoriale, Dialogo Tónico-corporeo, Massaggio, Attività in acqua.

Towards an aware parental pedagogy: the tonic-body dialogue through sensory-motor, tactile and kinesthetic activities.

Abstract

This study reflects about the psychological-motor characteristics of the first period of a newborn's life, analyzing how an aware parental pedagogy contributes to the harmonious growth through sensory-motor, tactile, and kinesthetic activities that stimulate the tonic-body dialogue between the parents and the newborn.

Keywords: Newborn, Parental Pedagogy, Tonic-body Dialogue, Massage, Water Activities.

Hacia una pedagogía parental consciente: el diálogo tónico-corpóreo a través de actividades senso-motorias, táctiles y cinestésicas.

Ario Federici

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia

Resumen

Se propone una reflexión sobre las características psicomotoras del primer período de vida del recién nacido, sobre cómo una pedagogía parental consciente puede contribuir al crecimiento armónico por medio de actividades sensomotoras, táctiles y cinestésicas, que estimulen el diálogo tónico-corporal entre los padres y el bebé.

Palabras clave: Recién Nacido, Pedagogía Parental, Diálogo Tónico-corporal, Masaje, Actividades en el agua.

Introduzione

Essere genitori rappresenta da sempre uno dei momenti della vita tra i più significativi dell'esistenza. La nascita di un figlio però rende il genitore, specie nel primo anno di vita del bimbo, non sempre preparato ad affrontare le problematiche educative. L'assenza del linguaggio verbale, i ritmi del bambino, la scarsa conoscenza auxologica e psicomotoria del neonato, a volte fanno vivere questa fase come una semplice transizione invece questo primo periodo (0-18 mesi) è un momento di straordinaria ricchezza educativa e formativa, se si utilizza la chiave senso-motoria, cinestesica, corporea si riesce ad entrare nel mondo del bambino. Insieme al cibo, al sonno, il dialogo tonico-corporeo rappresenta uno dei bisogni fondamentali per il neonato e costituisce il suo "nutrimento emotivo", un potenziale momento educativo bilaterale (genitori-bimbo) che non può essere disatteso.

In questi ultimi tempi assistiamo ad un recupero e a una rivalutazione di ciò che è corporeo. Il corpo separato dall'affettività e dall'intelligenza non esiste, è un'astrazione. I nostri muscoli registrano ciò che proviamo prima ancora che lo manifestiamo. Ogni atteggiamento, ogni gesto risponde ad un atteggiamento mentale. C'è un investimento corporeo dei conflitti inconsci che si nascondono nel tono ed in altre manifestazioni del corpo. Il vissuto corporeo, le espressioni del corpo, i modi d'essere del corpo in relazione al mondo, condizionano tutto lo sviluppo intellettuale e l'equilibrio affettivo del bambino.

Il sapere emergente della ricerca interdisciplinare e transdisciplinare, senza prevaricazioni univoche o fuorvianti, interpretazioni restrittive, devono tutte ricondurre ad un impegno ampio e profondo sulla persona umana e quindi al suo benessere.

Il valore della pluralità dei linguaggi deve, in definitiva, ricondurre la disciplina pedagogica ad una concezione organicistica-olistica dell'uomo. In questo senso viene indagato uno dei momenti più significativi e importanti della vita, la relazione con l'ambiente e con la madre in particolare nei primi 12-18 mesi di vita, attraverso attività senso-motorie programmate nell'intimità della propria casa.

Rivalutare il significato intrinseco di corporeità attraverso il contatto fisico, il piacere senso-motorio, cinestesico, l'attività in acqua, il massaggio, proposte di attività motorie rivolte al neonato lo aiuta a crescere e ad affrontare le varie fasi del suo sviluppo ontogenetico.

L'epistemologia genetica Piaget (1992), ha messo in risalto come l'esperienza e in particolare l'esperienza motoria, l'azione, sono il presupposto e la condizione dei processi di cognitività.

L'immagine che ci facciamo del mondo che ci circonda è perciò legata all'esperienza motoria che compiamo in esso e alle relazioni che viviamo operativamente con gli oggetti. Anche la creatività si esprime prima nella gestualità che nell'attività simbolica, basti pensare all'evoluzione dei comportamenti ludici del bambino.

La psicopatologia, la psicoanalisi rivelano la stretta dipendenza tra affettività, emotività e vissuto corporeo. Gli scambi affettivi e sociali del neonato coinvolgono sempre il suo corpo e si realizzano attraverso giochi corporei. La prima relazione che il bambino vive con il mondo esterno si attua attraverso il corpo nel dialogo tonico

con la madre: questo tipo di rapporto determinerà in gran parte le sue successive relazioni così come l'immagine che noi abbiamo del corpo, che in così larga misura condiziona il nostro essere affettivo e sociale, è inseparabile dal rapporto con l'altro. Di qui la necessità che il vissuto corporeo sia la matrice di ogni intervento educativo per l'età evolutiva e che il corpo e i modi di essere del corpo siano recuperati come la forma più autentica e profonda di espressione e di comunicazione tra gli individui.

Potenziare attraverso esercizi mirati il contatto epidermico, specie in questo periodo della vita dove la comunicazione è prettamente corporea, significherà stabilire un potente strumento di armonica condivisione tra madre e figlio.

I bambino come organismo biologico

Nel periodo di *vita intrauterina*, la funzione muscolare rappresenta il primo modo d'espressione dell'embrione.

Essa viene esercitata molto prima che l'individuo sia capace di reagire ad una stimolazione sensoriale d'origine esterna; ovvero, il sistema motore è capace di scatenare e di mantenere la propria attività senza necessitare di stimoli sensoriali.

Il tono, che è la manifestazione più evidente dell'energia biologica, caratterizza in ogni istante il dinamismo proprio dell'organismo (Le Boulch, 1984).

Nel corso della vita fetale, l'organismo del bimbo è in simbiosi, in fusione con quello della madre, il cui corpo non è un semplice contenitore che nutre e soddisfa le esigenze metaboliche per la crescita del feto, ma è un vero e proprio strumento che comunica e rassicura il neonato attraverso il proprio stato d'animo.

Dopo la nascita benché il neonato non abbia ancora piena coscienza di quanto avviene intorno a lui, è in grado di percepire in modo molto acuto ogni sensazione fisica a cui viene sottoposto.

Nei primi due mesi di vita il neonato sviluppa un periodo che è caratterizzato dall'instaurarsi di questa forza pulsionale, primo motore del comportamento.

Il neonato si alterna allora tra uno stato di bisogno che si evidenzia con un'elevazione del tono all'origine di scariche muscolari impulsive, di crisi e uno stato di quiete che non è definito piacere e si manifesta con un abbassamento del tono stesso.

L'equilibrio di questo comportamento *tonico-emozionale*, il quale traduce l'unità dell'essere, è il risultato dell'attenzione che l'ambiente circostante presta al bambino.

Dalle prime settimane, soprattutto nel corso dello stadio pre-oggettuale (fino a sei mesi), il comportamento si organizza anche sotto l'influenza delle stimolazioni sensoriali.

Le stimolazioni sensoriali non solo intese come epidermiche, tattili, propriocettive, labirintiche, ma anche esterocettive, senso-motorie che sono poi all'origine delle prime reazioni di equilibrio e di aggiustamento posturale (esempio controllo del capo).

Le stimolazioni senso-motorie si configurano come elementi basilari per accelerare la maturazione e la graduale coordinazione di gruppi muscolari e l'acquisizione di prassie e lo sviluppo delle funzioni di aggiustamento.

La vista

Alla nascita il sistema visivo appare completo da un punto di vista sia anatomico che fisiologico, anche se è ancora immaturo sotto l'aspetto funzionale.

Il neonato è in grado di orientarsi verso una fonte di stimolazione visiva e di controllare la quantità di luce che colpisce i suoi occhi grazie al riflesso pupillare. Per quanto riguarda la capacità di orientare simultaneamente entrambi gli occhi su una stessa fonte luminosa, in modo da produrre un'unica immagine anziché immagini diverse per i due occhi (convergenza binoculare), gli studiosi sono divisi. Secondo alcuni si tratta di una capacità presente alla nascita, che non richiede esercizio; secondo altri si acquisisce praticandola e non è completa fino al secondo mese di vita. In conformità con queste due posizioni, alcune ricerche dimostrano che: "Vi è convergenza fin dal secondo giorno di vita" (Hensherson, 1964); altri autori (Vurpillot, 1979) concludono invece che:

Non esiste una vera convergenza nei primi giorni di vita, per quanto sia possibile osservare un'apparente convergenza fra i movimenti dei due globi oculari. Altri due meccanismi visivi non del tutto funzionali alla nascita sono la coordinazione e l'accomodamento. La prima è la capacità di seguire un bersaglio in movimento, spostando congiuntamente entrambi gli occhi; il secondo permette di mettere a fuoco bersagli situati a distanze diverse (grazie alla curvatura del cristallino).

Alla nascita l'occhio umano funziona in modo molto simile a un apparecchio fotografico a fuoco fisso e il cristallino non si accomoda a bersagli posti a distanze diverse. In conclusione, la maggior parte delle imperfezioni visive del neonato sembrerebbe riguardare non tanto il sistema sensoriale recettore quanto il sistema motorio che l'accompagna. Quella che funziona poco o male, in altri termini, è la motilità oculare e ciò comporta le conseguenze a livello di coordinazione e accomodamento visivi. Questo fatto a sua volta dipende dall'incompletezza della maturazione nervosa: il tratto ottico (è il fascio di fibre nervose che trasporta gli impulsi dalla retina al centro della visione nel cervello) alla nascita è solo parzialmente ricoperto di mielina, quindi la conduttività delle fibre nervose è considerevolmente ridotta e minore la velocità di trasmissione delle informazioni dall'occhio al cervello (Camaioni, 1996).

L'udito

Il sistema uditivo del bambino è funzionante già alla nascita e sicuramente anche prima. Sappiamo che il feto è esposto sia a rumori endogeni intrauterini sia a fonti sonore esterne come la voce umana (soprattutto quella materna) e la musica. Il neonato è in grado di orientarsi verso la sorgente di una stimolazione sonora; egli, inoltre, si mostra sensibile all'intensità, all'altezza (suoni acuti o gravi) e alla complessità dei suoni. I suoni puri non provocano quasi nessuna reazione, mentre rumori complessi come un tintinnio o un gong costituiscono degli stimoli efficaci e sono seguiti da sussulti o da un aumento della motricità. Un'attività motoria generale e l'apertura degli occhi si producono più frequentemente in risposta a un suono grave, di bassa

frequenza, che a un suono acuto, di alta frequenza (Moon & Fifer, 1990).

Il gusto e l'olfatto

Le conoscenze di cui disponiamo relativamente a queste due modalità sensoriali sono ancora scarse. Di solito si distinguono nel neonato due tipi di reazione alle sostanze alimentari dolci o salate. Macfarlane (1975) aveva posto in evidenza la capacità del neonato di riconoscere la madre tramite l'odore.

La sensibilità cutanea

Il contatto e il tatto hanno un valore primario per il neonato e per il bambino.

Ricerche come quelle di Harlow (1961) sulle scimmie e di Bowlby (1989) sul bambino portano alla conclusione che il primo legame affettivo si costruisce a partire dalla soddisfazione del bisogno di contatto e di calore che il bambino sperimenta nel corso dell'interazione con chi si prende cura di lui. Di tipo tattile sono, di conseguenza, molti dei comportamenti che mediano l'attaccamento: il toccare, l'aggrapparsi, l'abbracciare, ecc.

Sperimentalmente sono stati studiati soprattutto alcuni aspetti della percezione tattile, come la sensibilità al dolore e alla temperatura. Le reazioni al caldo e al freddo variano notevolmente da un bambino all'altro; tutti i bambini manifestano comunque una qualche risposta ai cambiamenti di temperatura, sia esterna che interna. Ad esempio, sono stati osservati nei neonati cambiamenti nella quantità di latte succhiato al variare della temperatura (Camaioni, 1996).

L'importanza del rapporto di fiducia che il bambino già dai primi mesi riesce a stabilire con la madre attraverso il dialogo tonico, dove il bambino trova quel senso di protezione necessario a placare il senso di smarrimento. Solo così il bambino potrà avere una solida base per il pieno sviluppo delle sue capacità (Winnicott, 1986).

La capacità motoria del neonato

La motricità del neonato resta di tipo sub-corticale sino a due, tre mesi e rappresenta il prolungamento dell'attività fetale.

Ne risulta un comportamento dominato dai bisogni organici e ritmato dall'alternanza alimentazione sonno. "Tuttavia il passaggio nell'ambiente aereo e sociale moltiplicando gli stimoli che si esercitano sul neonato, accelererà il processo di maturazione" (Le Boulch, 1978).

La formazione reticolare giunge a maturazione verso gli otto mesi, da questo periodo ha come funzione principale l'organizzazione unitaria del tono a partire dall'insieme delle informazioni che vi convergono.

Due grandi sistemi intervengono per modulare l'attività reticolare e quindi per modificare il tono:

- Il cervelletto, parte principale del sistema posturale o prismatico di Weiss, il cui ruolo consisterà nel preparare la muscolatura alle diverse attività.

- L'ipotalamo e l'insieme delle ghiandole endocrine.

Quest'ultimo sistema fa variare il tono in funzione dei grandi bisogni dell'organismo e conferisce alla muscolatura un significato particolare nell'espressione della vita del neonato.

L'attività segmentaria

Studiata da Bergeron (1976), è bilaterale ed asimmetrica.

I movimenti osservati con più frequenza sono:

- Estensione e flessione degli arti.
- Incrocio dei piedi e ripristino della posizione di partenza.
- La mano a volte si chiude a pugno con il pollice ripiegato all'interno, a volte si apre a ventaglio.

Questa attività è verosimilmente sotto la dipendenza delle correnti elettriche intrinseche (Teoria di Gesell) dei neuroni midollari.

Queste correnti possono essere rinforzate dalle stimolazioni esterne che provengono in particolare dai recettori cutanei.

È interessante constatare che questa mobilità spontanea cresce in funzione degli stadi di tensione della nutrizione, in particolare quando si manifesta il bisogno alimentare.

Ciò mette in evidenza la stretta correlazione che esiste tra tono muscolare, bisogno ed affettività.

I riflessi arcaici

I riflessi arcaici considerati classicamente come risposte motorie involontarie a determinati stimoli, sono caratteristici dei primi due mesi di vita.

“Rappresentano un insieme di reazioni innate, caratterizzate da modificazioni della distribuzione tonica, sotto l'aspetto di riflessi di raddrizzamento e d'autostima ritmici degli arti” (Le Boulch, 1984).

Il punto di partenza per questi riflessi è sia propriocettivo (soprattutto cutaneo) che estero-cettivo.

Sviluppo motorio globale 12-18 mesi

Aspetto psicomotorio

I primi dodici mesi sono segnati da una crescita e da una evoluzione che non si ripeterà più nella vita. Il peso di solito è triplo rispetto a quello della nascita e anche la statura è aumentata di circa 25 centimetri; la circonferenza del cranio che alla nascita

misura 34-35 cm., durante il primo anno di vita raggiunge i 45-46 cm. e dopo l'anno l'incremento della circonferenza cranica avviene più lentamente, a due anni è di 48-49 cm.

Il controllo dell'apparato locomotore, costituito dall'insieme di muscoli, ossa, articolazioni e tendini, può essere rappresentato dall'osservazione della postura del bambino, cioè dall'atteggiamento che egli comincia ad assumere quando inizia a stare in piedi e a camminare. La postura può essere definita come la relazione corretta esistente tra le varie parti del corpo nei confronti di quella linea che passa per il baricentro. Essa è l'indice dell'efficienza meccanica del sistema neuro-muscolare-scheletrico durante la stazione eretta. Nella postura intervengono diversi fattori: la forma della vertebre, il grado di rilassamento dei legamenti e delle varie fasce muscolari, la potenza di alcuni muscoli (glutei, adduttori delle scapole, muscoli dell'addome) in grado di eseguire un'inclinazione del bacino e di controllare la colonna vertebrale.

- Sta in piedi senza aiuto e cammina (in maniera sempre più coordinata).
- (Fino ai 15-16 mesi): cammina con piedi divaricati, braccia flesse e tenute a livello delle spalle per bilanciarsi. I passi sono ineguali. Cade o urta frequentemente, a volte dando l'impressione di non sapersi fermare.
- (Dopo i 15-16 mesi): cammina con i piedi solo leggermente divaricati, non tiene più le braccia aperte per l'equilibrio. Cade raramente.
- (Fino ai 15-16 mesi): si ferma lasciandosi cadere sul sedere, o cadendo in avanti sulle mani e poi sedendosi.
- Si alza in piedi dalla posizione seduta senza aiuto.
- Cammina lateralmente (con aiuto).
- Inizia a correre (testa alta, guardando a terra 1-2 metri più avanti).
- Quando corre, ha difficoltà a aggirare gli ostacoli.
- Spinge e tira oggetti e scatole.
- Apprezza arrampicarsi (ad esempio su una sedia per adulti). Si arrampica frontalmente e poi si gira e si siede.
- Si inginocchia per raccogliere un oggetto, flettendo le ginocchia e le caviglie. Si rialza usando le mani come supporto.
- (Fino ai 15-16 mesi): striscia per salire le scale.
- Sale le scale con l'adulto che lo tiene per una mano.
- Scende le scale da solo, strisciando all'indietro o sul sedere. Può iniziare a scendere camminando, con l'aiuto dell'adulto che lo tiene per mano.

Sviluppo motorio fine 12-18 mesi

Lo sviluppo motorio fine del bambino riguarda la motricità di mani, polso e dita e la coordinazione oculo-manuale (in particolare la presa).

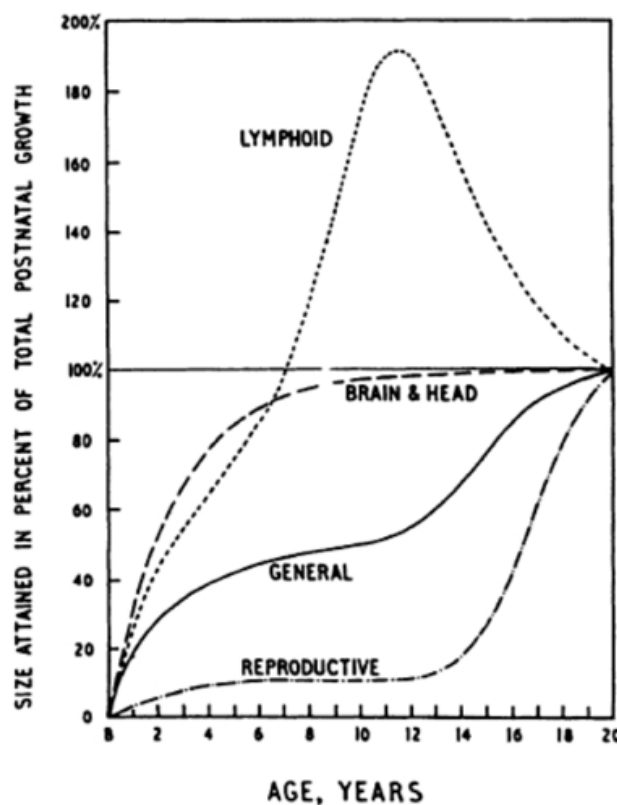
Tra 12-18 mesi sviluppa capacità e competenze motorie fini per cui, verso i 18 mesi:

- Manipola oggetti sempre più piccoli con evidente migliore coordinazione.
- Impugna in modo abbastanza preciso e in modo diverso uno dall'altro vari oggetti.
- Sovrappone due o più blocchi usando una o due mani (torri).
- Inserisce e toglie pioli nei fori.
- Riesce a infilare anelli in pioli.
- Prende, con presa a pinza, usando entrambe le mani.

Sinteticamente l'importanza di questa straordinaria fase della vita è riassunta nel grafico (Fig. n.1), ove si evidenzia la crescita dell'encefalo e della testa e quindi delle conquiste psico-motorie e cognitive che il bambino potenzialmente potrebbe acquisire se stimolato adeguatamente in particolare anche attraverso il corpo, l'azione, il movimento, l'ambiente.

La comunicazione corporea che si stabilirà tra il bimbo e l'ambiente infatti rappresenterà in questo primo periodo uno dei fattori principali del suo sviluppo ontogenetico e psicomotorio.

L'interazione simbiotica di intimità fisica tra madre e bambino attraverso il massaggio e l'acqua sarà il tema della nostra riflessione.



Fuente: Tanner (1990: 16)

Fig. 1. Gráfico relativo alle curve di accrescimento corporeo

Il contatto fisico, il massaggio, l'esperienza motoria rappresentano le vie principali attraverso il quale il bambino apprende.

Lo sviluppo dell'intelligenza passa attraverso il corpo.

La prima relazione che il bambino vive con il mondo esterno si attua attraverso il corpo nel dialogo tonico con la madre, processo di maturazione e affettivo ove "il corpo viene destinato alla vita" dalle manipolazioni dell'altro in questa prima fase, descritta da Ajuriaguerra (1980) e Aucouturier (1984).

Questo tipo di dialogo è la prima vera comunicazione che si instaura tra i due "personaggi": è sicuramente l'unica in grado di integrare e sostituire il linguaggio verbale in questa fase preliminare della vita del neonato. Un dialogo corporeo che si esprime con variazioni tonico-emozionali in grado di alleviare le tensioni e far vivere un'esperienza piacevole al proprio bambino. Una interazione comunicativa basata su un gioco empatico ed emozionale. Relazione tonico corporea fatta di contatti epidermici, controllata cenestesi dell'adulto, calore, gioco corporeo, parole sussurrate, modulate dal respiro e dalla ricerca del contatto visivo e mimico gestuale di serena fiducia, rilassamento.

Il massaggio

Il massaggio può essere definito come qualsiasi forma di stimolazione tattile eseguita con le mani e in modo sistematico.

Il massaggio è uno dei modi più efficaci per instaurare e rafforzare il rapporto e la relazione con il bambino, favorendo il rilassamento di entrambi.

In India ha origine molto antiche: veniva e viene ancora praticato istintivamente dalle neomamme. Alcune tecniche attuali derivano dalla tradizione indiana, altre appartengono alla tradizione svedese ed altre ancora si collegano alla riflessologia plantare.

Il massaggio è un momento di conoscenza del bimbo sia fisica sia relazionale, soprattutto è un tempo utile per continuare quel rapporto di amore e di relazione già iniziato durante la gravidanza. È inoltre un modo per instaurare un dialogo non verbale, che permette, attraverso una dimensione che esula dalla fretta che caratterizza il tempo della nostra giornata, di comprendere i segnali dati dal bambino; questo porta, dopo un po' di tempo e di esperienza, ad acquisire fiducia nelle proprie capacità genitoriali, di contatto e di attenzione verso il proprio bambino.

Il *baby massage* è una modalità di contatto piacevole e di comunicazione profonda tra genitore e bambino, favorisce l'attaccamento, la conoscenza reciproca, lo sviluppo di un intenso legame affettivo.

La ricerca condotta da Hart, Davidson & Clarlee (2003), sull'efficacia di un corso di massaggio infantile rivolto ai genitori ha posto in evidenza alcune considerazioni significative:

- Consapevolezza da parte del genitore dell'acquisizione di un'esperienza arricchente;
- Massaggio come strumento di benessere psico fisico per il bambino;

- Massaggio come strumento di interazione sociale.

Altri studi dimostrano che il massaggio del bambino promuove l'interazione e l'attaccamento, può migliorare lo stato psicologico in madri con depressione post parto (Onozawa, Glover, Adams, Modi & Kumar, 2001; Glover, Onozawa & Hodgkinson, 2002).

L'osservazione, l'ascolto, l'attenzione ai segnali del neonato consentono alle mamme di sviluppare un legame più forte e intenso e di interagire con il proprio bambino con maggiore sensibilità (Hart, Davidson & Clarlee, 2003).

Questa interazione è fatta di sguardi, sorrisi, carezze, abbracci, basata sull'atmosfera di gioia e serenità che si viene a creare e sul contatto corporeo con la propria "fonte d'amore".

I benefici del massaggio si hanno anche nei bambini nati prematuri e sono simili, sia che venga effettuato da personale esperto, sia che venga effettuato dalla mamma, adeguatamente istruita (Ferber, Kuint, Weller et al., 2002; Mathai, Fernandez et al., 2001), questi dati sono molto importanti per le implicazioni assistenziali, psico-pedagogiche ed economiche.

Per mezzo del contatto fisico il bambino, fin dai primi giorni, coglie nel proprio corpo lo stato emotivo altrui, a seconda dei modi in cui viene accudito. Egli acquisisce sin da allora la conoscenza del proprio corpo, mediante l'introiezione del corpo dell'altro, prima di tutti quello materno (Federici, Dardanella et al., 2008).

Ashley Montagu (1989) afferma che la pelle come sistema sensorio è il più importante sistema organico del corpo in quanto diversamente dagli altri sensi, un essere umano non può sopravvivere senza le funzioni comportamentali e fisiche da essa prodotte. Il nutrimento affettivo attraverso il massaggio promuove dinamiche familiari sane e salde e aumenta nel neonato il livello di tolleranza allo stress. Egli mette al centro del suo interesse la pelle in quanto organo complesso e affascinante, e approfondisce le straordinarie conseguenze che toccarla presenta sullo sviluppo dell'uomo: "Sono la manipolazione, il sollevamento, l'accarezzamento, il vezzeggiamento le cose che vorremmo sottolineare, perché a quanto pare, anche se mancano tante altre cose, queste sono le rassicuranti esperienze fondamentali che il bambino deve provare per sopravvivere abbastanza in salute".

Gli studiosi Klaus & Kennel (1983), dimostrarono che i piccoli, umani e non umani, che sono stati accarezzati dalle madri nei primi anni di vita postnatale sono più adeguati dal punto di vista fisico, emotivo e interpersonale di quelli che non hanno conosciuto tale esperienza.

Il tipo di contatto tattile influenza considerevolmente lo sviluppo comportamentale.

"La magia ultima dell'attaccamento è il contatto fisico. E questa magia passa attraverso la pelle" (Oggioni, 2009).

La sensibilità tattile è la facoltà di ricevere, di sentire impressioni mediante i sensi, è il disporsi vivamente a sentire le emozioni.

Il "sentire" ci consente di acquisire le conoscenze dal mondo, di apprendere la connessione sensoriale che unisce gli esseri viventi.

Il tatto è il senso alla base della percezione sensoriale, consente di conoscere, valutare, memorizzare e discernere.

L'organo di percezione è la pelle che ha una memoria che registra tutte le percezioni dal concepimento e ne conserva l'impronta.

La sensibilità tattile attiva sensazioni corporee che sono alla base della strutturazione dell'io e più particolarmente dell'io corporeo che ci consente di percepire l'ambiente circostante. Una comunicazione corporea, epidermica, di contatto diretto, riveste un'importanza fondamentale nei primi mesi di vita del piccolo che, proprio dal toccare e dall'essere toccato, riceve tutta una serie di informazioni utili per uno sviluppo equilibrato come il senso di protezione e di fiducia nell'esistenza.

Il piacere tattile soddisfacente nella prima infanzia svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'essere umano. Il bambino ha bisogno di apprendere, sulla base del tatto, il significato di intimità, prossimità, distanza e distacco, che sono elementi decisivi per sentire e percepire la struttura del mondo circostante.

Il tocco è uno strumento molto efficace per nutrire e riscaldare l'organismo del bambino; la stimolazione tattile ha profondi effetti sia neurofisiologici che comportamentali.

L'abbracciare il bambino con affetto crea un senso di intimità, di amore, di sicurezza e di benessere.

È fondamentale, durante il massaggio, cercare di catturare lo sguardo del bambino, parlargli in modo dolce e sommesso. È un mezzo privilegiato per comunicare ed essere in contatto con il proprio figlio. Facilita la conoscenza delle varie parti del corpo sviluppando l'immagine di sé, così da farlo sentire aperto, sostenuto ed amato. Poiché favorisce uno stato di benessere, lo aiuta a scaricare e dare sollievo alle tensioni provocate da situazioni nuove, stress o piccoli malesseri.

Il massaggio spesso è associato alla stimolazione cinestesica (movimenti passivi in estensione/flessione degli arti superiori e inferiori), al dondolio, al contatto dello sguardo e con le parole.

Movimenti e oscillazioni lente, ritmiche tenendo in braccio il bambino favoriscono il rilassamento e la calma, più veloci accelerazioni lineari e angolari stimolano invece l'apparato vestibolare, migliorano le capacità di equilibrio e posturali.

Un altro momento privilegiato di profonda comunicazione tonico-corporea è rappresentata dal contatto con l'acqua e il corpo della madre.

L'immersione può destare nel bambino la memoria del liquido amniotico e della vita intrauterina, favorendo il raggiungimento di un senso di calma e di profondo benessere. "Muoversi e giocare nell'acqua richiede un'osservazione attenta delle reazioni del bambino e una particolare sensibilità ai suoi bisogni" (Laniado & Pietra, 2005).

Nel primo anno di vita in particolare auspichiamo di attuare queste esperienze nell'intimità della propria abitazione piuttosto che in una piscina pubblica seppur strutturata. Ottimizzando l'esperienza si eviteranno onerosi spostamenti, inutili rischi e stress al bambino.

È possibile provare a far rilassare il proprio bambino nella vasca da bagno,

nell'intimità della propria casa (Federici & Dardanello, 2008). Creare un ambiente sano igienicamente, caldo, con una illuminazione non invasiva ma stimolante per i colori, potrà essere possibile senza alcun onere. Sarà richiesta invece la collaborazione dei genitori o dell'intero nucleo familiare nell'espletare questo momento che deve essere un autentico stimolo di condivisione, di consapevolezza, di gioia e di amore.

Non sarà necessario eseguire esercizi veri e propri come potrebbe accadere in piscina, ma con l'aiuto della mamma e di un'altra persona che l'affiancherà per una maggiore sicurezza, avendo alcune accortezze, si potranno raggiungere ottimi risultati.

Il genitore avrà cura di:

- Riempire la vasca evitando che le gambe e la schiena del piccolo tocchino il fondo durante il galleggiamento;
- Verificare la temperatura dell'acqua che per i neonati dovrebbe essere almeno di 34-36° C, mentre i bambini con più di sei mesi possono tollerare anche una temperatura leggermente inferiore;
- Riscaldare l'ambiente del bagno;
- Essere pronti per una piacevole avventura.

I primissimi approcci con l'acqua contemplano prese molto semplici e piccoli spostamenti in galleggiamento.

Ad esempio:

1. La mamma seduta sul fondo vasca, appoggia la schiena del bimbo al petto e sorregge il capo con le mani unite. Effettuare piccole spostamenti spingendolo in avanti, in posizione di galleggiamento. Il bimbo, attraverso il suo galleggiamento naturale, manterrà la testa e il corpo in posizione orizzontale;
2. La mamma in posizione seduta, tiene il bimbo seduto (su di lei). Far scivolare dell'acqua sul capo del bambino permetterà al bimbo di cominciare a percepire l'acqua che gocciola sul viso;
3. La mamma in posizione supina, in semi-distensione, con il dorso del bimbo sul petto. Inspirare ed espirare e ciò consente al bimbo di percepire il galleggiamento attraverso piccole oscillazioni dall'alto verso il basso e viceversa.

Questi piccoli suggerimenti messi in pratica fin dai primi giorni di vita gli consentiranno di mantenere una continuità nell'approccio con l'acqua e la conseguente stimolazione dei riflessi motori e natatori innati.

Le prese e gli spostamenti sono uguali a quelli che si attuano in piscina, con il vantaggio che, praticati in una vasca da bagno, nell'intimità della propria casa, possono essere rispettate le esigenze ed i tempi propri dei bambini (per esempio, gli orari della poppata o del sonno).

Queste semplici attività che uniscono al massaggio il contatto del calore del corpo della madre e dell'acqua, costituiscono un fantastico coacervo di stimoli tattili, termici, propriocettivi, cinestesici, olfattivi, acustici, visivi.

Successivamente al primo annodi vita del bambino, si potranno iniziare anche esperienze in piscina con l'aiuto di docenti specifici e l'apporto dei genitori non per insegnargli a nuotare ma come ulteriore opportunità di crescita e di gioco (UISP Comitato Scientifico Nazionale, 1993) e (Broglio, 2013).

In conclusione dai vari studi e ricerche relativi a questa primissima parte della vita del neonato, risulta determinante il ruolo dei genitori come strumento di interazione e di crescita del bambino, ottimizzando gli interventi con una oculata formazione parentale attraverso queste semplici ma efficaci attività.

Per una pedagogia genitoriale sarà necessario quindi che chi si occupa di età evolutiva si "prenda carico" oltre che del neonato anche dei genitori, specie al loro primo figlio, formandoli ed educandoli sullo sviluppo in toto del proprio bambino che avverrà sotto i loro occhi. Un'azione programmata, attuata nella consapevolezza che la crescita non è un fatto scontato ma va stimolata, favorita, preparata, studiata, vissuta, in una sola parola, educata, per saper cogliere l'attimo fuggente e magico delle stagioni della vita.

Riferimenti Bibliografici

- Ajuriaguerra, J. (1980). *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson.
- Ajuriaguerra, J. & Bonvalot Soubiran, G. (1959). *Indications et Techniques de Rééducation Psychomotrice en Psychiatrie infantile*. La psychiatrie de l'enfant. P.U.F II, 2.
- Ainsworth, M.D.S.D. (1995). *Attaccamento al ciclo della vita*. Roma: Pensiero Scientifico.
- Aucouturier, B. (1984). *La pratica psicomotoria. Rieducazione e Terapia*. Roma: Edizioni Armando.
- Bergeron, M. (1976). *Psicologia della prima infanzia. Dalla nascita a 3 anni*. Roma: Armando Editore.
- Bergès, J. (1981). *Osservazioni sulla nozione di asse corporeo*. In C. Carli & A. Quadrio, *Clinica della Psicomotricità*. Milano: Ediz. Feltrinelli.
- Bianco Dettori, A. (1985). *Giocomotricità*. Roma: Ediz. Società Stampa Sportiva.
- Bowlby, J. (1989). *Attaccamento e perdita*. Torino: Ediz. Boringhieri.
- Broglia, A. (2013). *Acquaticità per la prima Infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Bucher, H. (1973). *Approche de la personnalité de l'enfant par l'examen psychomoteur*. Paris: Ediz. Masson.
- Camaioni, L. (1996). *La prima infanzia*. Bologna: Il Mulino.
- Canestrari, R. (1990). *Psicologia generale e dello sviluppo*. Bologna: Ediz. Clueb.
- Coste, J.C. (1981). *La psicomotricità*. Firenze: Ediz. La Nuova Italia.
- Defontaine, J. (1985). *Psicomotricità e rilassamento*. Milano: Ediz. Masson Italia.

- Federici, A., Dardanella, R., Valentini, M. & Nuzzaci, A. (2008). *Teneresse in movimento - attività motoria per mamma e bambino*. Urbino: Ed. Montefeltro.
- Federici, A. & Di Muro F. (2009). *Attività Motoria in Acqua*. Urbino: Edizioni Montefeltro.
- Ferber, S.G., Kuint, J., Weller, A., Feldman, R., Dollberg, S., Arbel, E. & Kohelet, D. (2002). Massage therapy by mothers and trained professionals enhances weight gain in preterm infants. *Early Hum Dev.*, Apr., 67 (1-2), 37-45.
- Gantheret, F. (1971). *Lieux du corps*. Nouv. Rev. Psychanal.
- Gesell, A. (1940). *The first five years of life*. New York: Ed. Newton Compon.
- Giacobazzi, S. (2001). *Muoversi per crescere*. Brescia: Ediz. La Scuola.
- Glover, V., Onozawa, K. & Hodgkinson, A. (2002). Benefits of infant massage for mothers with postnatal depression. *Semin Neonatol.*, Dec; 7 (6), 495-500.
- Guinzbourg, B. & Lucca, A. (2004). *Aquananda - Acquaticità per bambini, percorso di sviluppo per i primi tre anni di vita*. Milano: Ediz. Tecniche Nuove.
- Harlow, H.F. (1961). *The Development of Affectional Patterns in Infant Monkeys*. London: Methuen.
- Hart, J., Davidson, A., Clarlee, C., et altri. (2003). Health visitor run baby massage classes: investigating the effects. *Community practitioner*, 76 (4), Aprile.
- Hensherson, M. (1964). Visual Discrimination in the Human Newborn. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 58, 270-276.
- Klaus, M. & Kennel, J. (1983). *Bonding: the beginning of parent - infant attachment*. New York: New American Library.
- Kitzinger, S. (2003). *Il bambino nel primo anno di vita*. Milano: Ediz. Mondadori Electa.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits. Le stade du miroir et son role dans la formation de la fonction du je*. Paris: Ediz. Seuil.
- Laniado, N. & Pietra, G. (2005). *La grande enciclopedia del bambino-Salute e sviluppo*. Milano: Edizione Sfera. 1° Volume.
- Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1978). *La simbologia del movimento. Psicomotricità ed Educazione*. Cremona: Ediz. Edipsicologiche.
- Le Boulch, J. (1978). *Verso una scienza del Movimento Umano*. Roma: Armando Editore.
- Le Boulch, J. (1984). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni*. Roma: Ed. Armando.
- Le Boulch, J. (1984). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni*. Roma: Edizioni Armando.
- Macfarlane, A.J. (1975). Olfaction in the Development of Social Preferences in the Human Neonate. *Infant Interaction, "CIBA Foundation Symposium"*, 33, 03-113, Amsterdam .
- Marcelli, D. (2011). *Psicopatologia del bambino*. Milano: Edit. Masson.
- Mathai, S., Fernandez A., Mondkar J. & Kanbur W (2001). Effects of tactile-kinesthetic stimulation in preterms: a controlled trial. *Indian Pediatr.* Oct; 38 (10), 1091-8.

- Mc Clure, V.(2009). *Manuale per insegnanti di massaggio infantile*. Erga Edizioni.
- Montagu, A. (1989). *Il tatto. Il linguaggio della pelle*. Milano: Ediz. Vallardi.
- Moon C. & Fifer, W.P. (1990). Newborns Prefer a Prenatal Version of Mother's Voice. *Infant Behavior and Development*, Special ICIS Issue, 530-532.
- Oggioni, S. (2009). *Il massaggio infantile*. Torino: Ediz. L'Età dell'Acquario.
- Onozawa, K., Glover, V., Adams, D., Modi, N. & Kumar, R.C. (2001). Infant Massage improves mother-infant interaction for mothers with postnatal depression. *J Affect Disord.*, Mar., 63 (1-3), 201-7.
- Palumbo, R. (2009). *Subito in Acqua*. Milano: Ediz. Red.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *L'immagine mentale chez l'enfant*. Paris: Ediz. P.U.F.
- Piaget, J. (1992). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: Ediz. La Nuova Italia.
- Pisaturo, C. (1996). *Appunti di psicomotricità*. Padova: Ediz. Piccin.
- Reich, W. (1970). *La fonction de l'orgasme*. Paris: Ediz. Arche.
- Sander, L. (2000). Where are we going in the field of infant mental health? *Infant Mental Health Journal*, 21 (1-2), 5-20.
- Savorelli Tosi, A. & Clemente, M. (1982). *La ginnastica del lattante*. Roma: Ediz. Società Stampa Sportiva.
- Schilder, P. (1990). *L'immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Ediz. Angeli F.
- Sheridan, D.M. (2009). *Dalla nascita ai 5 anni: le tappe fondamentali dello sviluppo*. Ediz. Raffaello Cortina.
- Siegel-Maier, K. (2004). *50 semplici coccole per far felice il tuo bebè*. Vicenza: Ediz. Il Punto d'Incontro.
- Stern, D.N. (1998). *Le interazioni madre-bambino*. Milano: Ediz. Raffaello Cortina.
- Tanner, J.M. (1990). *Foetus into Man*. 2nd ed., Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UISP, (1993). Comitato Scientifico Nazionale. *Primi Passi*. Roma: UISP.
- Vayer, P. (1986). *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*. Roma: Ediz. Armando.
- Vurpillot, E. (1979). *Il mondo visivo del bambino*. Milano: Angeli.
- Winnicott, D.W. (1986). *Il bambino e il mondo esterno*. Firenze: Ed. Giunti & Barbera.

Articolo finito il 9 aprile 2014

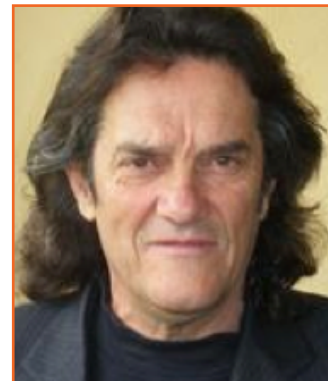
Federici, A. (2014). Per una pedagogia genitoriale della consapevolezza: il dialogo tonico-corporeo attraverso attività senso-motorie, tattili, cinestesiche. *RELA-dEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 141-156.

Disponibile en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Ario Federici

***Dipartimento di Scienze Biomolecolari
Scuola di Scienze Motorie e della Salute
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo***

Mail: ario.federici@uniurb.it



Laureato in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie. Professore associato presso la Scuola di Scienze Motorie e Scienze della Formazione per l'insegnamento dell'attività motoria per l'età evolutiva, adulta ed anziana. Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dello Sport. Presidente Regione Marche del Comitato Nazionale Fair Play. Docente Nazionale di Pallavolo. Ha pubblicato diversi articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento. Da anni si occupa della sperimentazione diretta alla ricerca di nuove metodiche nel campo delle attività ludico-motorie in ambito scolastico, sportivo e amatoriale.



Vol. 3 (1), Abril 2014, 157-168

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 11-04-2014

Fecha de aceptación: 14-04-2014

PraDISI: una scala di valutazione per la qualità della didattica delle scuole dell'infanzia italiane.

Rossella D'Ugo

Università di Urbino "Carlo Bo", Italia

Riassunto

Il presente contributo descrive, a partire dal paradigma di riferimento dell'educational evaluation, le caratteristiche teoriche e metodologiche di una scala di valutazione -il PraDISI- destinata al monitoraggio delle prassi didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia e finalizzata principalmente a promuovere negli insegnanti stessi una sempre maggiore consapevolezza e intenzionalità progettuale, a partire da dati osservativi rilevati in modo valido e affidabile.

Parole chiave: Osservazione, Valutazione, Scuola dell'Infanzia, Formazione Degli Insegnanti, Valutazione Formativa.

PraDISI: a rating scale to evaluate the quality of teaching in italian infant schools.

Abstract

This paper describes the main methodological and theoretical aspects of PraDISI rating scale in the framework of the Educational Evaluation paradigm. The PraDISI rating scale aims to monitor didactic praxis of teachers in infant schools and to collect observational data in a valid and reliable way, in order to promote awareness and project intentionality among teachers.

Keywords: Assessment, Infant School, Teachers' Training, Educational Evaluation.

PraDISI: una escala de valoración para la calidad de la didáctica de las escuelas de infancia italianas.

Rossella D'Ugo

Università di Urbino "Carlo Bo", Italia

Resumen

La presente contribución describe, a partir del paradigma de referencia de la educational evaluation, las características teóricas y metodológicas de una escala de evaluación -el PraDISI- destinada a la monitorización de las prácticas didácticas de los profesores de las escuelas infantiles. EL objetivo principal es promover en los propios profesores una mayor conciencia e intencionalidad proyectual, a partir de datos observados y relevados de modo válido y fiable.

Palabras clave: Observación, Valoración, Escuela Infantil, Formación de Profesorado, Evaluación Formativa.

La valutazione formativa come paradigma di riferimento

La scala di valutazione (PraDISI) che verrà presentata in questo contributo, ha come obiettivo principale quello di consentire ai pedagogisti e agli insegnanti coinvolti nella gestione delle scuole dell'infanzia di "esercitarsi nella negoziazione del loro *fare scuola*" attraverso processi sistematici di analisi della realtà.

Il paradigma di riferimento è quello della *valutativa formativa*: l'idea portante di questo approccio prevede di rilevare, elaborare e restituire i dati raccolti durante alcune osservazioni sistematiche, al fine di incidere sulle competenze professionali di "pensiero sulla pratica" dei pedagogisti e degli insegnanti; in tale processo, chi osserva per mezzo dello strumento PraDISI (può essere il pedagogista, un insegnante incaricato o un ricercatore esterno) si fa sempre garante di definire il percorso tra una misurazione attendibile della qualità presente e la progettazione della qualità da raggiungere; a questo unisce, inoltre, azioni di intervento formativo per gli insegnanti, utili soprattutto a far assumere loro consapevolezza della connessione esistente tra pensiero e prassi, tra progettazione, valutazione e pratica didattica, e di come tutto ciò sia fondamentale per innescare l'innovazione *dentro* i contesti. È chiaro che, in questa prospettiva, il percorso di *valutazione* formativa si rivolge a tutto il *gruppo* professionale degli insegnanti e coordinatori pedagogici, in quanto è l'opportunità della cooperazione e della collegialità che permette l'innescarsi – all'interno delle singole scuole – di processi negoziali di assunzione di decisioni, al fine di incidere e modificare il contesto e la "cultura" docente in esso presente.

A tale proposito, il modello dell'*educational evaluation* (*valutare-restituire-riflettere-innovare*) risulta particolarmente valido in quanto consente al gruppo di pedagogisti e insegnanti di esercitarsi nella negoziazione attraverso processi sistematici di analisi della realtà: dalla condivisione di indicatori, alla riflessione sul metodo e sull'uso affidabile delle procedure di rilevazione dei dati, alla costruzione di significati condivisi da attribuire ai dati rilevati e alle possibili interpretazioni di cause e opportunità di riprogettazione della didattica. Tutto ciò incide fortemente sui processi di innovazione dei singoli contesti, in quanto apre alla costruzione di rappresentazioni progettuali condivise, sia in merito all'azione educativa e didattica, sia in merito all'immagine stessa di professionalità docente del singolo che si riconosce in una comunità professionale e aumenta così la propria percezione di autoefficacia in un'ottica di *empowerment evaluation*.

Si tratta dunque di un modello che risponde efficacemente ad un'*educational evaluation* research che ha come obiettivo principale quello di focalizzarsi sull'analisi dei "mezzi" per l'apprendimento (i contesti e le prassi educative e didattiche) cercando di rendere protagonisti tutti i soggetti che nei contesti e nelle prassi stesse sono direttamente coinvolti.

Dato questo come sfondo teorico e metodologico, si propone, nelle pagine che seguono, la presentazione e la descrizione di uno strumento, il PraDISI, deputato proprio ad innescare, nelle scuole dell'infanzia in cui viene introdotto, le principali fasi della valutazione formativa: raccogliere dei dati oggettivi inerenti le prassi didattiche che gli insegnanti mettono in atto al fine di promuovere lo sviluppo (in tutti gli ambiti) dei propri allievi, restituirli agli attori delle scuole, riflettere insieme sui punti di critici-

tà e di forza emersi, innovare il proprio contesto sulla base delle fasi precedenti e poi, infine, valutare nuovamente il contesto, in una spirale di valutazione/ri-progettazione senza fine.

Un nuovo strumento di osservazione e valutazione delle prassi didattiche degli insegnanti: il PraDISI

In linea con quanto premesso sino a questo momento, si vuole qui riflettere sulle caratteristiche e l'effettiva utilità di uno strumento specificamente orientato all'osservazione delle prassi di insegnamento all'interno dei contesti tre-sei: il PraDISI (Prassi Didattiche dell'Insegnante della Scuola dell'Infanzia). Tale strumento di osservazione sistematica ha come principale obiettivo quello di condurre gli insegnanti verso una maggiore consapevolezza e intenzionalità progettuale, a partire da dati osservativi rilevati in modo valido e affidabile.

Il fine ultimo di questa progettualità didattica è l'apprendimento, ovvero il raggiungimento dei principali traguardi di sviluppo dei bambini fra i tre e i sei anni. In questo senso, il PraDISI si propone come uno strumento di osservazione e valutazione, prima, delle prassi degli insegnanti e come strumento di riflessione e cambiamento, poi, sulle stesse. Detto meglio, il PraDISI una volta dimostrata la sua validità, può caratterizzarsi come una tra le molteplici possibilità di osservazione e valutazione all'interno della scuola dell'infanzia (in sinergia con strumenti altri quali SOVASI, AVSI, ecc) al fine di innescare un processo di sostegno della professionalità degli insegnanti, nella dimensione di una vera e propria *valutazione formativa* (Bondioli, Ferrari, 2004).

Lo strumento nasce per essere utilizzato da un osservatore esterno alla sezione (o, ancor meglio, alla scuola); esso tuttavia evidenzia anche buone caratteristiche tecniche per essere usato in autovalutazione dagli stessi insegnanti di sezione, al fine di promuovere il loro pensiero riflessivo e critico sulle prassi didattiche messe in atto quotidianamente.

La qualità della didattica secondo il PraDISI

L'osservazione e la valutazione delle prassi didattiche degli insegnanti, così come vengono promosse dallo strumento PraDISI, hanno l'obiettivo di garantire un adeguato apprendimento dei bambini tra i tre e i sei anni. L'idea di apprendimento sottostante il PraDISI è radicata nel ritenere che "l'apprendimento dipende dall'interazione tra caratteristiche cognitive degli studenti e trattamenti didattici" e "in ultima analisi, nel lungo periodo sono le scelte pedagogiche a rendere conto dei livelli di apprendimento raggiunti dagli alunni" (Baldacci, 2002, p. 81). *L'a priori* dal quale si parte è perciò quello per cui "tutti i soggetti, o almeno la grande maggioranza di loro, possono raggiungere gli obiettivi fondamentali di un curriculum e sviluppare una propria forma di talento se vengono messi in condizioni di apprendimento adeguate, ossia se la scuola è a misura di alunno" (Baldacci, 2002, p. 82).

Ed è proprio questo, in senso lato, ciò che il PraDISI indaga: rintraccia tra le prassi degli insegnanti osservati una adeguata (o mancata) stimolazione cognitiva

nei confronti dei propri allievi, indaga le scelte pedagogiche degli insegnanti ai fini di una scuola dell'infanzia "a misura d'alunno" (una scuola caratterizzata da processi di individualizzazione, ad esempio). Indaga implicitamente, osservando le prassi degli insegnanti, le scelte che hanno guidato la costruzione del curricolo scolastico, l'organizzazione del sapere di questo ordine di scuola e la sua relativa connessione con lo sviluppo multilaterale del bambino. Scelte che, secondo normativa, devono essere compiute proprio a partire dall'analisi delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo. Un curricolo, si legge nelle Indicazioni, strutturato su cinque campi d'esperienza che sono considerati: "luoghi del fare e dell'agire del bambino orientati dall'azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico-culturali. Le scuole, all'interno della loro autonomia didattica, articoleranno i campi di esperienza al fine di favorire il percorso educativo di ogni bambino, aiutandolo a orientarsi nella molteplicità e nella diversità degli stimoli e delle attività".

Nello specifico, si legge nel preambolo dedicato alla scuola dell'infanzia, la finalità principale di questo grado scolastico deve essere quella di sviluppare nei bambini di 3-6 anni la loro identità, la loro autonomia, molteplici competenze e, infine, il concetto di cittadinanza al fine di porre le fondamenta di un abito democratico aperto al futuro e rispettoso di sé e degli altri.

Per pervenire a tutto questo, l'unico mezzo possibile appare essere un'azione didattica consapevole degli insegnanti in tal senso. L'ipotesi che sta alla base del presente lavoro di ricerca è che il PraDISI costituisca un valido strumento per monitorare e dunque garantire questa azione.

Traguardi di sviluppo che il bambino deve conseguire	Azioni consapevoli degli insegnanti indagate dal PraDISI
<i>Il bambino raggiunge una buona autonomia personale nell'alimentarsi e nel vestirsi, riconosce i segnali del corpo, sa che cosa fa bene e che cosa fa male, conosce il proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e consegue pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.</i>	L'insegnante promuove una buona autonomia personale nell'autoalimentarsi, presta attenzione particolare nei confronti delle abitudini alimentari di ciascuno, utilizza questi momenti per promuovere la socializzazione del gruppo classe o per indirizzare i bambini verso l'autonomia (ad es.: saper versare l'acqua da soli, saper tagliare la carne, preparare la tavola, ecc).
<i>Prova piacere nel movimento e in diverse forme di attività e di destrezza quali correre, stare in equilibrio, coordinarsi in altri giochi individuali e di gruppo che richiedono l'uso di attrezzi e il rispetto di regole, all'interno della scuola e all'aperto.</i>	L'insegnante promuove abitudini igieniche adeguate e in più utilizza questi momenti per promuovere nei bambini la conoscenza delle diverse parti del corpo, per insegnare a coordinare i movimenti, per sviluppare un positivo concetto del sé corporeo.
<i>Controlla la forza del corpo, valuta il rischio, si coordina con gli altri.</i>	L'insegnante, poi, predispone ambienti ricchi di opportunità di esercizi – all'interno e/o all'esterno della scuola – capaci di offrire ai bambini "situazioni sfidanti" diversificate (ad es. vi sono strutture e materiali adatti sia a sviluppare abilità di "sfida del rischio", sia a sostenere i bambini in difficoltà nell'esercitarsi in abilità motorie fondamentali). Ecc.
<i>Esercita le potenzialità sensoriali, conoscitive, relazionali, ritmiche ed espressive del corpo.</i>	
<i>Conosce le diverse parti del corpo e rappresenta il corpo in stasi e in movimento.</i>	

Fonte: D'Ugo (2013: 43)

Fig. 1. Indicazioni Nazionali e prassi didattiche considerate nel PraDISI. Area di competenza: Il corpo e il movimento.

Pur sottolineando che nella costruzione del PraDISI si è sempre mantenuto volontariamente uno sguardo critico rispetto alle Indicazioni Nazionali, considerandole come un documento importante ma mai esaustivo rispetto alle idee di qualità delle prassi didattiche nella scuola dell'infanzia (idee sempre temperate da un'osservazione diretta di prassi in scuole dell'infanzia considerate di ottimo livello nella città di Bologna), presentiamo in figura 1 un esempio di come si è proceduto per delineare i descrittori dei vari item PraDISI a partire proprio dai traguardi di sviluppo descritti nel documento nazionale, ponendo l'attenzione sulle azioni che l'insegnante dovrebbe svolgere ai fini del perseguimento delle mete indicate in esso (nel caso specifico al fine di promuovere competenze motorie).

La struttura e le aree di interesse dello strumento PraDISI

Come si è detto, la scala di osservazione PraDISI si concentra sulle prassi che, agite in situazioni didattiche, promuovono lo sviluppo del bambino di questa età (3-6 anni).

Quali strategie mette in campo l'insegnante per promuovere gli apprendimenti del bambino?

È in risposta a questa domanda che i vari *item* (e i relativi descrittori) sono stati costruiti e, in seguito, collocati all'interno di una struttura ripartita sulle due principali aree di attività che vengono svolte dall'insegnante nella scuola dell'infanzia: le cure di routine e le attività specificamente volte alla promozione di competenze nei vari campi di esperienza. Oltre a tali due gruppi di *item*, il PraDISI presenta due ulteriori indicatori che focalizzano lo sguardo dell'osservatore su aspetti più generali inerenti il metodo didattico: la presenza di un'attenzione metodologica volta all'*individualizzazione* dei processi di insegnamento-apprendimento e la presenza di un'attenzione volta invece alla *personalizzazione* degli stessi processi (area C. *Scelte di metodo dell'insegnante*).

In realtà, questi due *item* conclusivi riprendono – in maniera più trasversale – aspetti peculiari presenti (in misura variabile) in tutti gli *item* del PraDISI. Prevalentemente in corrispondenza della descrizione delle prassi reputate eccellenti, emergono infatti tratti qualificabili nei termini di attenzione alle variabili individuali dell'apprendimento, *individualizzazione*, o di valorizzazione delle eccellenze personali, *personalizzazione*. Nello specifico, sono di questo secondo tipo gli *item* 15/arte e 16/musica, mentre sono del primo tipo tutti gli altri.

La decisione di costruire uno strumento con queste caratteristiche è data dal fatto che chi scrive reputa fondamentale il riconoscimento di entrambi i congegni metodologici – *individualizzazione e personalizzazione* – nella messa in atto di un curriculum di scuola dell'infanzia (e non solo) equilibrato e finalizzato allo sviluppo di una personalità multilaterale. Resta intesa l'esigenza di dare la precedenza a processi di individualizzazione: tale urgenza è confermata anche dal numero di *item* dedicati a questa metodologia (20 su 23) rispetto al numero di quelli deputati alla personalizzazione (3 su 23).

Entrando nello specifico delle aree di interesse del PraDISI, si può osservare di seguito la struttura complessiva dello strumento:

A. Le routine della giornata educativa

1. accoglienza dei bambini e dei genitori
2. circle time di inizio giornata educativa
3. igiene personale
4. pranzo
5. riposo
6. commiato dai bambini e dai genitori

B. Promozione delle competenze

B1. Linguistiche

7. linguaggio attivo e passivo fra i bambini
8. scambi verbali adulto/bambini

B2. Logico-matematiche-naturalistiche

9. logica e ragionamento
10. spazio, ordine e misura
11. natura, ambiente, eco sostenibilità

B3. Motorie

12. motricità fine
13. motricità globale
14. motricità ritmica

B4. Espressive

15. arte
16. musica
17. tecnologie, nuovi media e comunicazione

B5. Relazionali e sociali

18. qualità dell'interazione sociale tra bambini e insegnante
19. gioco spontaneo dei bambini
20. educazione alle differenze culturali
21. cittadinanza

C. Scelte di metodo dell'insegnante

22. individualizzazione
23. personalizzazione

Le aree principali, in cui sono declinati i diversi item, sono quindi tre:

A. *Le routine della giornata educativa*

Questa area concentra l'osservazione sulle prassi didattiche dell'insegnante in merito ad alcune routine quotidiane: accoglienza e commiato dei bambini e dei genitori; circle time² di inizio giornata educativa; igiene personale; pranzo; riposino.

B. *Promozione delle competenze*

Questa area, la più complessa e articolata dello strumento, focalizza l'attenzione dell'osservatore su alcune specifiche prassi didattiche dell'insegnante finalizzate al raggiungimento delle competenze dei bambini nei vari campi di esperienza.

C. *Scelte di metodo dell'insegnante.*

L'ultima area, infine, si concentra sull'osservazione di prassi dell'insegnante connesse a due scelte metodologiche di più ampio respiro: gli indicatori di quest'area hanno infatti lo scopo di rilevare se e come gli insegnanti realizzano prassi didattiche di individualizzazione e di personalizzazione.

Analizziamo di seguito, per ciascuna delle tre aree, gli *item* che le compongono e le prassi didattiche attese corrispondenti.

Caratteristiche tecniche degli item

Analizziamo ora le caratteristiche che contraddistinguono la specifica modalità osservativa dello strumento PraDISI, attraverso i vari *item*.

L'osservazione è condotta da un osservatore, specificamente addestrato all'uso dello strumento, che focalizza il suo sguardo sulle prassi di uno specifico insegnante per un periodo di tempo sufficientemente congruo (per ciascun insegnante osservato: 5-6 giorni distribuiti nell'arco di circa 15/20 giorni). Chiaramente, non si pretende in alcun modo, attraverso tali osservazioni, di esaurire la complessità della qualità educativa e didattica dei contesti scolastici tre-sei, bensì si mira a orientare lo sguardo dell'osservatore su "i modi" che l'insegnante utilizza per condurre alcuni processi di insegnamento-apprendimento, concentrandosi in particolare su quegli ambiti considerati fondamentali per il raggiungimento dei "traguardi di sviluppo" e per la progressiva promozione di abilità di base nel bambino.

A tal fine, gli *item* del PraDISI identificano concrete situazioni di insegnamento delineate in base ad alcune *idee di qualità* proprie delle prassi della scuola dell'infanzia. Nello specifico, si può parlare di prassi didattiche eccellenti se l'insegnante sa:

1. realizzare attività e predisporre contesti didattici intenzionalmente progettati e condivisi, sia nelle attività di sezione, sia nelle routine quotidiane;
2. puntare allo sviluppo di specifici traguardi nei vari ambiti di competenza considerati fondamentali per i bambini in questa fascia d'età;
3. diversificare i contenuti e le situazioni didattiche all'insegna dei principi di *individualizzazione* (laddove si vogliono perseguire obiettivi fondamentali per tutti i bambini) e di *personalizzazione* (per dare spazio a interessi e attitudini personali);

4. promuovere progetti in continuità con la scuola primaria e con il sistema formativo integrato;
5. utilizzare, laddove possibile, strumenti di osservazione del comportamento infantile per regolare le prassi didattiche in risposta agli specifici bisogni educativi dei bambini.

L'insegnante viene così osservato in qualità di *agente decisionale*, ossia come colui che è chiamato a decidere quali azioni compiere all'interno delle varie situazioni didattiche, come colui che assume dei *criteri* in base ai quali compie delle *scelte* (ad es.: cosa insegnare, in che modo e perché, cosa osservare, come valutare, cosa documentare, ecc).

Veniamo ora alla struttura degli *item*. Ogni item del PraDISI propone categorie comportamentali non elementaristiche, ma osservabili in relazione al contesto descritto.

Si tratta di micro-situazioni "esemplari", che si ripetono nella quotidianità o nell'arco settimanale³, nelle quali sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità *minima, buona, eccellente* (in relazione alle idee di qualità esplicitate per l'intero strumento). La struttura di ciascun *item* è quella di una *rating scale* con tre descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante; i punteggi 10, 30 e 50⁴ devono essere assegnati quando le situazioni didattiche descritte sono pienamente soddisfatte (nello specifico, per ogni descrittore occorre osservare almeno due condizioni – categorie comportamentali – e se ne manca una (o più), si ricade nel punteggio immediatamente inferiore: 0, 20, 40). Laddove necessario, alcune informazioni possono essere richieste anche agli insegnanti presenti in sezione, al fine di completare il quadro della situazione osservata e recuperare, pur se parzialmente, una dimensione di diacronicità delle attività svolte che l'osservazione diretta – nel tempo limitato di permanenza in sezione dell'osservatore (circa 15 giorni) – non sempre consente.

Indicazioni per la somministrazione del PraDISI: come e quando si osserva

1. È necessario leggere per intero la scala prima di procedere con la somministrazione al fine di avere un'idea complessiva degli *item* e della "filosofia" che lo strumento trattiene in sé;
2. bisogna valutare una sezione per volta e, soprattutto, somministrare un PraDISI per ciascun insegnante della sezione;
3. prima di iniziare le osservazioni, e quindi prima di entrare come osservatori nelle sezioni, è necessario chiedere agli insegnanti la scansione della loro giornata educativa;
4. per quanto riguarda le osservazioni relative all'area A, "*Le routine della giornata educativa: prassi didattiche dell'insegnante*" è necessario:
 - _ osservare più di una volta (almeno un paio di volte) durante uno stesso periodo di somministrazione dello strumento;

- _ avere presente che si tratta di momenti “specifici” da un punto di vista temporale, ovvero che si compiono dall’inizio alla fine in quella stessa situazione;
5. per quanto riguarda, invece, le osservazioni relative all’area B, “*Promozione delle competenze*” è necessario:
- _ richiedere preventivamente la programmazione settimanale della sezione in modo informale; inoltre, se verso il termine del periodo di osservazione non si fossero riuscite ad osservare alcune situazioni didattiche, si abbia cura di chiedere in quale periodo possa essere possibile farlo
 - _ avere presente che si tratta di situazioni didattiche che contemplano momenti da osservare trasversalmente durante l’intera giornata educativa;
6. per quanto riguarda, infine, le osservazioni relative all’area C, “*Scelte di metodo dell’insegnante*”, sarà possibile attribuire un punteggio agli specifici item 22 e 23 (*individualizzazione e personalizzazione*), solo dopo aver completato l’osservazione e l’attribuzione dei punteggi degli *item* dall’1 al 21. L’osservatore, infatti, durante tutto il periodo osservativo avrà cura di cogliere alcuni punti generali finalizzati proprio all’attribuzione del punteggio di questi due specifici *item*;
7. si sottolinea, inoltre, che l’assegnazione dei punteggi deve avvenire quando la situazione osservata in quel momento è più o meno coerente con l’indicatore e non deve assolutamente basarsi su ipotesi personali;
8. in caso di *item* incerti, chiedere ulteriori specifiche agli insegnanti;
9. per una rilevazione completa sono previste circa due settimane di osservazioni (nell’arco di un mese e mezzo), così articolate:
- primo giorno*: abituare il contesto alla propria presenza; chiedere la programmazione annuale e settimanale agli insegnanti ed eventualmente porre loro alcune domande relative alla giornata educativa;
- primi giorni*: effettuare le prime osservazioni generali, ipotizzando poi, in un secondo momento, i punteggi da attribuire a ciascun *item*;
- ultimi giorni*: dedicarsi alle osservazioni finalizzate alla conferma delle ipotesi (in questo modo si raffinano le prime osservazioni inevitabilmente più impressionistiche). Eventualmente ripetere le osservazioni in uno o due giorni di settimane diverse.
10. Si sottolinea, infine, che il PraDISI può essere utilizzato anche in forma non completa: è data la possibilità all’osservatore, infatti, di utilizzare la aree dello strumento in forma separata, così da concentrarsi solo su uno specifico aspetto di interesse (ad es. promozione delle competenze linguistiche piuttosto che la promozione delle competenze motorie, ecc).

Al fine di comprendere come sono strutturati i 23 indicatori PraDISI (con i relativi descrittori), riportiamo inoltre un esempio di *item* (item 2 - *Circle time di inizio giornata educativa*), si veda figura 2.

Situazione A		
		Motivare per esteso le situazioni inadeguate osservate
Minimo		Nella sezione è presente un angolo che renderebbe possibile al gruppo/sezione momenti di riflessione comune (ad es.: sedie o panchine poste in modo circolare, ecc), ma l'insegnante riunisce i bambini in questo angolo solo in specifiche occasioni (ad es.: presentare qualcuno, raccontare una storia, dare una notizia particolare, rimproverare, ecc).
Situazione B		
Buono		<p>Il gruppo/sezione, coordinato dalla regia dell'insegnante, affronta ogni giorno specifiche routine in uno spazio appositamente predisposto per il <i>circle time</i>, dove si svolge almeno una delle seguenti attività:</p> <p>si fa il "registro" delle presenze e delle assenze (ad es.: in sezione vi è un cartellone con le foto dei bambini che vengono attaccate/staccate in corrispondenza della presenza o assenza);</p> <p>si decide quali bambini svolgeranno gli incarichi (ad es.: cameriere, chi riordina i giochi, ecc);</p> <p>si fa il "calendario" (riflettendo insieme sul tempo, esplicitando giorno e mese nel quale ci si trova, riflettendo sulle stagioni, ecc) e l'insegnante formula domande al fine di valutare se il bambino si orienta nel tempo (ad esempio riconosce la collocazione di eventi nella vita quotidiana; riferisce eventi del passato recente dimostrando consapevolezza della loro collocazione temporale; formula correttamente riflessioni e considerazioni relative al futuro immediato e prossimo);</p> <p>l'insegnante, infine, presenta le principali attività che si svolgeranno durante la giornata.</p>
Situazione C		
Eccellente		<p>Tutto ciò che è compreso al punto B, ma in più l'insegnante è solito utilizzare il <i>circle time</i> non solo ad inizio giornata, ma anche in altri particolari momenti:</p> <p>per riflettere sulle esperienze della giornata e su specifiche attività;</p> <p>per lasciare un po' di tempo ai bambini affinché affrontino argomenti di loro interesse e/o raccontino un evento particolare (ad esempio: resoconti del week end o delle vacanze), spronandoli con domande, mostrando interesse nei loro confronti, ecc;</p> <p>per risolvere tutti insieme un conflitto insorto durante la giornata: ogni momento di <i>circle time</i>, infatti, dovrebbe essere caratterizzato da un clima di partecipazione di ogni bambino, ed essere funzionale ad una negoziazione e condivisione di regole tra pari e tra bambini e adulti.</p>

Fonte: D'Ugo (2013: 43)

Fig. 2. Item 2 – Circle time di inizio giornata educativa (A)

¹ Il nuovo testo delle Indicazioni nazionali per il curricolo è stato firmato dal Ministro il 16 novembre 2012.

² Nella versione pubblicata del PraDISI, il nome attribuito all'item 2 è in lingua inglese (*circle time*), in quanto tale termine rappresenta bene la strategia didattica utilizzata nella routine mattutina della scuola dell'infanzia dove i bambini vengono invitati a distribuirsi in cerchio per un momento di dibattito di gruppo con l'insegnante.

³ Nelle note allo strumento, viene specificato l'uso di due termini temporali: "saltuariamente" (la situazione si ripete meno di una volta a settimana); "periodicamente" (la situazione si ripete almeno una volta a settimana).

⁴ La scelta dei punteggi 10, 20, 30, 40, 50 è determinata da motivazioni di comodità. Anziché utilizzare le unità, sono state utilizzate le decine; in questo modo è possibile – ad ogni sezione osservata – fare la media aritmetica fra i punteggi PraDISI dei due insegnanti osservati e ottenere un punteggio senza decimali. Ovviamente, le modalità di attribuzione del punteggio per ogni item sono discontinue: sarà unicamente possibile attribuire uno dei cinque punteggi, e mai un punteggio intermedio (come per esempio 34 oppure 46).

Riferimenti Bibliografici

- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: Utet.
- Bondioli, A. & Ferrari M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Dewey, J. (Ed. or. 1910, trad. it. 1961, a cura di Antonio Guccione Monroy). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Doyle, W. (1979). Classroom tasks and students' abilities. In P.L. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching*, Berkeley, CA: McCutchan.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Richardson, V. & Placier, P. (2002). Teacher Change. In V. Richardson (a cura di), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947) (4th ed.), Washington, DC: AERA.

Articolo finito il 7 Aprile 2014

D'Ugo, R. (2014). PraDISI: una scala di valutazione per la qualità della didattica delle scuole dell'infanzia italiane. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 157-168.

Disponibile en <http://redaberta.usc.es/reladei>



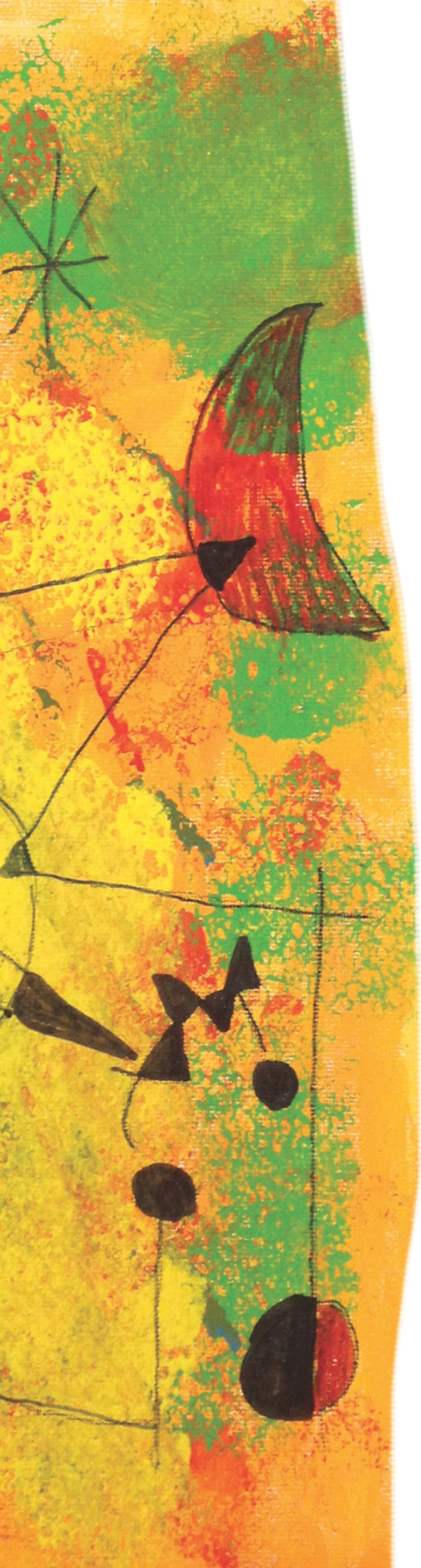
Rossella D'Ugo

Università di Urbino "Carlo Bo", Italia

Mail: rossella.dugo@uniurb.it

Dottore di ricerca in pedagogia, attualmente assegnista di ricerca, svolge il suo lavoro di ricerca e di insegnamento nell'Università di Urbino "Carlo Bo". Ha partecipato, dal 2003 ad oggi, a molte attività di ricerca coordinate dalla cattedra del Prof. Franco Frabboni. Negli ultimi quattro anni ha condotto, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" di Bologna e con il Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna, attività di ricerca-formazione al fine di promuovere la qualità della didattica nelle scuole dell'infanzia comunali del territorio bolognese. Sempre a Bologna, inoltre, è pedagogista di alcune scuole dell'infanzia statali. Autrice di diversi saggi di pedagogia e didattica, la sua ricerca è orientata prevalentemente allo studio di metodologie e strumenti di valutazione ed autovalutazione per la qualità dei contesti scolastici ed extrascolastici.

EXPERIENCIAS





Fecha de recepción: 09-04-2014

Fecha de aceptación: 14-04-2014

Vol. 3 (1), Abril 2014, 171-182

ISSN: 2255-0666

O Pelouro: pedagogía con emoción.

Miguel A. Zabalza

Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

En esta experiencia tratamos de dar a conocer la pedagogía del centro gallego O Pelouro. Empezamos en primer lugar haciendo un recorrido histórico de la propia institución. Explicamos en segundo lugar las características de su proyecto educativo y por último, nos centramos en el trabajo que allí se desarrolla en el ámbito de la educación infantil.

Palabras clave: O Pelouro, Pedagogía con Emoción, Historia del Centro, Proyecto Educativo, Educación Infantil.

O Pelouro: pedagogy with emotion.

Miguel A. Zabalza

Universidad de Santiago de Compostela, Spain

Abstract

In this experience we treat to publicize the pedagogy of the Galician center O Pelouro. Firstly, we begin with a historical overview of this institution. Secondly, we explain the characteristics of its educational project; and finally, we focus on the work that they develop in the field of childhood education.

Keywords: O Pelouro, Pedagogy with Emotion, History of the Institution, Educational Project, Childhood Education.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 1. El Pelouro visto por los niños

Introducción

O PELOURO no es una “escuela especial” pero sí es una escuela muy especial. Reúne muchas de las características de esas escuelas pioneras, creativas y rompedoras que son capaces de convertirse, simultáneamente, en modelo y en objeto de controversia para el resto de las escuelas. En cualquier caso, reúne una buena parte de las características que determinan el valor de una institución educativa:

- Una teoría que sustenta las acciones.
- Un proyecto educativo que convierte la teoría en estrategias de acción bien fundamentadas.
- Infraestructuras suficientes para poder llevar a cabo ese proyecto.
- Una fuerte cohesión interna del equipo docente y un fuerte compromiso con los niños que va más allá de la instrucción y el cumplimiento de las tareas académicas.

Y por encima de todo ello, como la cúpula que sujeta y da luz a todo el edificio, unos líderes conscientes y seguros de sí mismos, capaces de construir una potente propuesta teórico-práctica que da sentido a lo que allí se hace, pero capaces, sobre

todo, de amar tanto su proyecto que están dispuestos a dejar su vida en el empeño. Así es el Pelouro.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 2. Teresa y Juan con un niño

Nutriéndose de los aires renovadores del 68 y de las utopías desinstitucionalizadoras de los Bassaglia, Goffman, Cartel, etc., y tras formarse en varios países europeos y americanos, el neurólogo Juan Llauder y la pedagoga terapeuta Teresa Ubeira fundaron la escuela el Pelouro en el año 1973 en Caldelas de Tui (España), un hermoso lugar gallego a orillas del Miño. La escuela ocupa los edificios de un antiguo hotel balneario lo que le da un cierto aire vetusto pero, a la vez, le dota de espacios muy diferenciados, unos abiertos y otros recogidos e íntimos donde niños y niñas de 3 a 16 años viven y llevan a cabo sus tareas en paz y solidaridad.

La Institución

Las escuelas como el Pelouro no suelen tener una ubicación institucional cómoda. Los sistemas educativos tienen sus reglas y prescriben una cultura escolar formalizada y prescriptiva. No resulta fácil compatibilizar el deseo infantil (lo que cada niño o niña desea aprender) con una programación preestablecida, ni un modelo de trabajo en el que todos los niños puedan participar, cada uno en la medida de sus posibilidades, con las exigencias curriculares oficiales. Pese a ello, el Pelouro es una escuela subvencionada por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia. En el año 1988, la Administración Educativa gallega lo declaró “Centro Singular Experimental de innovación psicopedagógica e integración” (Decreto 198/1988: DOGA nº151, III, pág. 3503). Esa peculiar y apropiada definición de “centro singular” le concede el estatuto de centro privado concertado¹ con un régimen especial de funcionamiento. En ese mismo

protocolo oficial se establece un convenio de colaboración entre la Administración y el centro educativo por el cual la primera se compromete a establecer una dotación económica pública para que el Pelouro pueda desarrollar su modelo educativo y realizar las experiencias e investigaciones pertinentes que posteriormente podrán ser extrapoladas a otras escuelas. La institución ha establecido numerosos convenios con otras instituciones internacionales y se ha convertido en un centro de referencia al que con frecuencia acuden psiquiatras y educadores de diferentes países.

Con todo, no suele resultar fácil la convivencia entre las escuelas singulares y las estructuras administrativas. La Administración Educativa se ha ido llenando de reglamentos y normativas difíciles de seguir por esos centros llamados “singulares”. Sus características los convierten en instituciones que precisan de una notable autonomía y flexibilidad para poder ajustarse a las necesidades cambiantes de los niños y niñas que atienden, ellos y ellas también singulares. Frente al currículo normalizado y estándar para todos los niños (algo externo que hay que interiorizar), lo que el Pelouro propone es un currículo de dentro a fuera que comience por el ser uno mismo (“serse”, “niños que son capaces de ser lo que son”) para poder, después, ir haciéndose dueño del mundo exterior y del conocimiento. Algo fundamental cuando se trabaja con niños y niñas con necesidades educativas especiales. Es el “aprender a ser” que el Informe Delors (1996) situaba como uno de los 4 pilares de la educación del nuevo milenio. Es la escuela del deseo frente a la escuela del currículo prescriptivo. Es fácil entender lo importante que este proceso puede resultar para una correcta construcción del propio yo (la “yoización básica”, concepto que ellos mismos establecieron en 1984). Tampoco resulta difícil suponer que un planteamiento de este tipo necesariamente ha de tener problemas de acoplamiento con la actual cultura escolar.

Y en esa dinámica de juegos entre lo emocional y lo académico, entre la resiliencia personal y los aprendizajes normados, entre mi vida y la vida de los otros a cuyo desarrollo colaboro, se van sucediendo los días en el Pelouro. Llegan los niños a la institución a las 9 de la mañana y allí se encuentran con los internos que viven en ella. La jornada escolar comienza, como en tantas otras escuelas, por una asamblea. En este caso, una asamblea en la que se reúnen todos los niños y niñas de la escuela. Todos juntos, desde los 3 hasta los 16 años, se activan a través de ejercicios y cantos colectivos (“esta es una escuela inteligente donde aprende solo el niño diverso...”). Llama la atención cómo todos viven intensamente ese momento en el que la directora, Teresa, les habla con un lenguaje elevado de teorías psicológicas y autores, de emociones y noticias. Un lenguaje elevado con referencias científicas. Lo justifica definiéndolo como “potencial de desarrollo” que, para ella, significa ofrecer a los niños ejemplos de autores y objetos de gran calidad (si van a hacer un dibujo se les pone delante a Leonardo da Vinci). No es infrecuente que algún niño autista se salga de la situación y organice su propio espectáculo, pero el contexto lo admite muy bien. Diríamos que forma parte del sentido del acto donde todos ellos, cada uno con sus características están llamados a convivir. También de ello y de la forma de afrontarlo, aprenden todos. La asamblea concluye con la organización del trabajo del día: cada niño o niña va diciendo en qué va a trabajar, en qué proyecto está metido. Es hermoso ver a niñitos de 3 y 4 años explicando que primero van a ir a hacer pasta italiana, después a trabajar en el ordenador con Pipo y luego a pintar. Y no menos interesante escuchar a otros de 8 ó 9 años que están haciendo un proyecto sobre el cerebro o sobre Egipto, o sobre la Edad del Hielo, o la Torre Eiffel.

E I Proyecto educativo del Pelouro

Desde sus inicios, el Pelouro fue concebido como una escuela inclusiva en la que cupieran todos los niños, fueran cuales fueran sus condiciones personales o sociales (Contreras, 2002)². Ese ha sido su mensaje invariable desde aquel lejano 1973. Sus fundadores han vivido su aventura educativa aferrados a uno de sus lemas vitales: el “sí posible”, todo ese mundo de posibilidades que se abren para cualquier ser humano, sobre todo si es un niño o niña, por duras que sean sus circunstancias actuales. Incluso lo que hoy no lo parece, sí es posible. Incluso lo que no se ve del niño autista, existe. Creer en el sí, en todo lo que es posible lograr si se sabe, o se es capaz de imaginar el camino.



Fotografía 3. El Proyecto

Fuente: Elaboración propia

En O Pelouro conviven niños y adolescentes. Decir “convivir”, en este caso, está lleno de profundas connotaciones emocionales y sociales. Es convivir en el sentido más pleno del término: compartir la vida. Emociona ver la sensibilidad con que unos niños atienden a otros: los adolescentes a los niños pequeños, los niños sanos a otros que padecen algún tipo de dificultad funcional, los que saben más a los que van más lentos. Así se compatibilizan los diferentes ritmos evolutivos y de aprendizaje. El modelo neuro-socio-educativo que está a la base se convierte en un vehículo propicio para una integración normosaludable y socialmente significativa. Niños con autismo en diferentes grados, con síndrome de Down, con alteraciones neurocognitivas comparten su infancia y sus inquietudes con otros a los que el sistema escolar etiquetaría como hiperactivos, normales o superdotados.

Teresa y Juan, Juan y Teresa han creado un mundo diferente en la forma de hacer educación (R. De Llauder & Ubeira, 1997). Iniciaron su proceso como una combinación equilibrada entre neurología y pedagogía (la escuela nació como un Centro Neuropsicopedagógico en el que trabajaban 7 psiquiatras), aunque progresivamente ha ido decantándose más hacia un modelo pedagógico y de intervención educativa (Ubeira & R. De Llauder, 1988). Su planteamiento resultó novedoso no solamente por las estrategias de actuación sino por el propio lenguaje al que acudieron para explicarlas. Hablan así de “yoización” (R. De Llauder & Ubeira, s.f.), de “normopatías” (R. De Llauder, 1998) de “intervención remediadora”, de “desarrollo socioindividuado”. En el fondo se trata de una visión positiva y graduada del desarrollo humano: los niños

y niñas (también los adultos) necesitan primero ser ellos mismos y convivir con otros para poder hacer y aprender.

Si buscamos referentes más normalizados en el discurso pedagógico, podríamos decir que lo que hacen en el Pelouro conecta bien con los enfoques de la pedagogía personalizada de Pierre Faure con sus tres principios de singularidad, autonomía y apertura perfectamente integrados en la dinámica del Pelouro. Responde, igualmente, a los planteamientos básicos de las inteligencias múltiples de Gardner en tanto que se deja a cada niño que vaya progresando en aquello que mejor se acomoda a sus propias capacidades y deseos. También se halla en sendas próximas a la moderna pedagogía de la inclusión, a la transdisciplinaridad y el trabajo por proyectos, a las corrientes de la inteligencia emocional y de la investigación-acción. De todo ello hay en el día a día de esta institución educativa.

El trabajo en Educación Infantil

En un próximo número de RELAdEI entraremos más a fondo en el modelo del Pelouro como institución inclusiva. Hoy deseamos ofrecer a nuestros lectores el trabajo que se realiza en la etapa de Educación Infantil.

Comienza la Asamblea en el Salón de Actos de la escuela. “Rápido, rápido, rápido”, “Fuerte, fuerte, fuerte”, “Descubriros”, “Brazos abiertos”, “Brazos en alto”... Los niños van siguiendo las consignas y desentumeciendo sus músculos y sus neuronas. Los pequeños están aún un poco amodorrados pero enseguida recuperan el tono. Un niño autista salta al escenario y corre y grita “mamá llora, mamá llora”. Teresa primero le deja hacer sin darle importancia, luego pide ayuda a los otros niños y enseguida varios de ellos se ofrecen a recogerlo y llevarlo con ellos a su puesto acariciándolo. Es “sensibilidad social”, nos explica.

Como ya hemos señalado, la jornada escolar se inicia con la Asamblea como acto de construcción grupal donde todo el colectivo, niños y educadores, hace su acto de fe en el poder humano y en la capacidad de todos para crecer y aprender, aunque cada uno a su medida y contando con el apoyo de los demás. Es probable que los niños pequeños entiendan poco de lo que Teresa les habla, pero viven la situación con toda la intensidad escé-



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 4. Asamblea

nica que el acto marca. Sentados en su sillita siguen las consignas que se dan, marcan ritmos, cantan, contestan a preguntas, atienden lo que se dice como si lo entendieran, se movilizan física y psíquicamente, se sienten parte de aquel enorme grupo. Y cuando les toca decir lo que van a hacer en el día, lo hacen sin titubear. Después cada uno coge su sillita y se marcha encantado con ella a su recinto (lo que supone salir del edificio central para dirigirse a un edificio especial para los más pequeños). Esto de ir uno a uno señalando lo que van a hacer les hace sentirse importantes como individuos. Cada uno tiene su propio deseo. Se les nota en los ojos esa emoción de ser ellos mismos y poder decirlo ante el grupo como hacen los mayores.

Su edificio está adaptado a los niños pequeños. Se trata de un local con dos niveles comunicados entre sí por una pequeña escalera y una rampa adaptada como tobogán que los niños utilizan felices para deslizarse (a veces, tiene también funciones terapéuticas y se les pide a los niños que se tiren abrazados a algún niño o niña autista porque en ese momento “necesita cuerpo”). El espacio disponible está organizado por rincones, entre los que destacan la cocina para hacer galletas, pastas y



Fotografías 5/6. Libros y Palabras / Pintura

Fuente: Elaboración propia

pasta italiana tiene una especial atracción: les gusta comerla y aquí aprenden a hacerla en sus diversos formatos; con frecuencia hay psiquiatras o educadores italianos que gustosos les enseñan cómo se hace la pasta auténtica); el espacio de pintura de suelo y sobre caballetes, el espacio para las asambleas y los cuentos (y canciones), el espacio de las construcciones, el del ordenador. La zona superior está conectada a un amplio jardín que, en la temporada adecuada, sirve de huerto para cultivar pequeñas hortalizas. Del huerto se puede salir a una enorme finca donde en su tiempo hubo caballos (que sirvieron para actividades de hipoterapia con niños autistas) y ahora, al disminuir los recursos, solo sobrevive una avejentada yegua y dos perros. Pero a los niños, sobre todo a los más pequeños, les encanta ir de excursión recogiendo flores, piñas o cualquier otra cosa que les permita explorar y vivir la aventura de moverse al aire libre. Este año ha sido más complicado porque ha llovido mucho en Galicia y el invierno se ha hecho muy largo. Pero también eso tiene sus ventajas pues pueden encontrar caracoles y una infinidad de bichitos simpáticos.

La escuela infantil del Pelouro no destaca por estar especialmente dotada de recursos o infraestructura. Está bien y cuentan con lo necesario, pero no son los recursos materiales lo que permite categorizarla como una buena escuela. Su plusvalía radica en otros méritos más cualitativos: la organización, la perfecta integración de

los niños y niñas, la solidaridad, el trabajo en grupo, la posibilidad de decidir en qué se trabaja, la sensibilidad de los educadores...

Cada niño escoge el espacio en el que prefiere trabajar y se pone a ello. A veces, los proyectos en los que están requieren de rutinas previas como ponerse el mandilón para pintar o cocinar, seleccionar el material para los puzzles o las operaciones matemáticas, abrigarse para salir fuera. Ellos lo saben y con la ayuda de los educadores se aprestan con prontitud. Algunos niños requieren de más atención y los educadores los atienden constantemente con el rabillo del ojo. Emociona ver a una niña autista concentrada en la pintura de su



Fotografía 7. Naturaleza

Fuente: Elaboración propia

cuadro azul, a otro moviéndose a su aire por el espacio de la escuela y participando en las actividades que hacen los demás. Un niño con dificultades de audición perfectamente integrado en el espacio de la pasta italiana. Hay numerosos niños y niñas con problemas graves pero nadie lo diría si los ve trabajar desde lo alto. Están perfectamente integrados en aquel bullicio de actividades y movimientos. Se respira un ambiente de calma ruidosa pero efectiva.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 8. Formas y números

Hay niños mayores trabajando en el computador y quejándose porque hay un link que no está funcionando. Ellos han acabado ya la tarea de un nivel pero no consiguen pasar al siguiente, va a ser preciso resetear el programa. Otros están con piezas montessorianas de números y figuras geométricas. Con ellas y con los otros utensilios de la escuela se pueden hacer conjuntos y clasificaciones. Unas niñas van completando su portafolio de dibujos. En las mesas lisas, otros y otras juegan con la espuma a realizar trazos de preescritura. Con el jabón es fácil y divertido. Luego se pasan a los cuadernos personales. También se pueden hacer burbujas e incluso limpiar los cristales y medir las ventanas.



Fuente: Elaboración propia

Fotografías 9/10. Pintura para salir de sí misma / Todos pueden progresar



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 11/12/13. Juntos / Juntos pero no revueltos / Cada uno a su rumbo

De las hermanas Agazzi y de Celia Germani (rincones) se ha tomado la idea de que la vida cotidiana es toda una fuente de experiencias y aprendizajes. Las cosas que usamos cada día tienen formas, se pueden contar, dibujar, organizar de distintas maneras, ver desde distintas perspectivas. Por supuesto se puede hablar de ellas y ponerles nombres para que nadie se equivoque. Y se pueden hacer muchas cosas como las hacen los mayores o, incluso, mejor que ellos, con más imaginación. Así, lo cotidiano se convierte en recurso educativo para “curar la vida”, para reflexionar sobre ella, para investigarla, para aprender a mejorarla.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 14 (A, B, C, D). Avanzando en las formas

Cuando llega la hora de comer se recoge todo y los niños acuden presurosos al rincón de hablar y de los cuentos. Allí se van relajando mientras cantan canciones y cuentan lo que han hecho en la mañana y lo que más les ha gustado. Se ponen elegantes para el nuevo acto social que van a emprender, la comida, y se van con

tranquilidad al comedor situado en otro edificio del complejo. Una vez acomodados en sus lugares ellos mismos toman sus platos para ir a por la comida y vuelven a su mesa una vez servidos. Nadie les ayuda a comer porque ya no lo necesitan y tampoco suelen presentar especiales problemas de rechazo. Los más activos han hecho ya apetito y devoran su ración. A veces, incluso piden más.

Después de la comida hay un rato de juegos en el patio, mientras comen los mayores. Y luego, en la tarde, continúa el trabajo-juego en la escuela infantil. A veces, hay programada una actividad de psicodanza. Grupos de niños que danzan siguiendo su propio ritmo interior, lo que la música les sugiere.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 15 (A / B). Las cosas, los números

Es un juego expresivo de enorme intensidad. Y ahí están, también, los niños y niñas de la escuela infantil, participando en coreografías grupales, expresando sus emociones, aprendiendo a evolucionar con el grupo, disfrutando de la música. Un juego maravilloso en el que participan todos los sentidos. Y así hasta que a las 5, van llegando los padres y madres a recogerlos.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 16. Autonomía

Un día en el Pelouro resulta insuficiente para entender la enorme complejidad del trabajo que allí se realiza. Desde fuera pudiera pensarse que no se diferencia mucho de cualquier otra escuela infantil, pero eso no sería del todo cierto. Quizás esa apariencia de normalidad es uno de los principales méritos de esta escuela. Nadie diría que el 30% (y a veces, más) de estos niños tienen problemas graves. Uno ve niños que trabajan, juegan, disfrutan de la escuela. Nadie diría que hay todo un protocolo educativo y terapéutico por detrás que está tomando en consideración muy diferentes ámbitos del desarrollo: alimentación, vestido, esfínteres, actitud vital, baño y heces, afectividad, sueño...

Los 40 años cumplidos de experiencia han hecho que la cotidianeidad se sature tanto de poder de transformación que ya cada

día y cada cosa que se hace tiene su propio valor curativo y educativo. Si algo podría sintetizar esta escuela es que en ella se hace una Pedagogía con emoción.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 17. Psicodanza

R referencias Bibliográficas

- Contreras, J. (2002). Más allá de la integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 313, 47-78.
- Delors, J. (1996) (Coord.). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI*. Madrid: Santillana y Ediciones Unesco.
- R. De Llauder, J. (1998). A síndrome “normopática” na sociedade e a súa relación coa escola. En A. González, J. A. Losada & A. Requejo (Coords.), *As demandas sociais e a escola* (pp. 89-117). Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia, Xunta de Galicia.
- R. De Llauder, J. & Ubeira, T. (1997). La Pedagogía Interactiva en Acción: la realidad de “O Pelouro” constreñida en unas frías páginas. En S. Molina, *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva* (pp. 111-130). Málaga: Aljibe.
- R. De Llauder & Ubeira, T. (s.f.). *La yoización como proceso de aprendizaje y desarrollo (0-3 años)*. Documento mimeografiado. Caldelas de Tui: O Pelouro.
- Ubeira, T. & R. De Llauder, J. (1988). La vita a “El Pelouro”. *Gruppo e Funzione Analitica*, Maggio-Agosto 1988, anno IX, 2, 115-150.

¹ En el sistema educativo español, las escuelas concertadas son centros educativos privados pero que reciben subvenciones públicas. Esta aportación de dinero público les obliga a ajustarse al currículo oficial y a la normativa que rige para las escuelas públicas. ² Incluye 5 textos: “Vivir O Pelouro”, “En construcción”, “Una integración Interactiva”, “La pasión de Aprender” y “Profesionales de la infancia”.

Artículo concluído el 5 de Abril de 2014

Zabalza Beraza, M.A. (2014). O Pelouro: pedagogía con emoción. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 171-182.

Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Miguel Ángel Zabalza Beraza

***Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de
Santiago de Compostela, España***

Mail: miguel.zabalza@usc.es



Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444). Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia (ILAdEI). Es especialista en Educación Infantil y ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros y artículos sobre diversas temáticas educativas.



Vol. 3 (1), Abril 2014, 183-203

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 09-04-2014

Fecha de aceptación: 12-04-2014

El Proyecto Pedagógico de Argento Vivo: 10 formas de proyectar la teoría en la práctica.

Lucía Casal de la Fuente

Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

Con el objetivo de poner en conocimiento y transmitir los principios pedagógicos que he podido vivir en primera persona durante una estancia de investigación realizada a finales del 2013 en Emilia Romagna (Italia), se redacta en este artículo un resumen de las bases que sustentan el Proyecto Pedagógico de la Cooperativa Social *Argento Vivo* y de la filosofía de sus escuelas. Estos principios se concretan en 10 formas prácticas de implementarlos, lo cual se explica a lo largo de este artículo. De este modo, veremos cómo es posible, a través de acciones y actividades específicas, canalizar la teoría que figura en el proyecto pedagógico de esta cooperativa en la práctica del día a día de las escuelas infantiles que gestiona.

Palabras clave: Educación Infantil, Calidad de la Atención, Servicios de Atención a la Infancia, Proyectar Teoría en Práctica, Principios Pedagógicos, Implementación del Proyecto Pedagógico.

The pedagogical Project of Argento Vivo: 10 ways to cast the theory into the practice.

Lucía Casal de la Fuente

Universidad de Santiago de Compostela, Spain

Resumen

With the goal to publicize and transmit the pedagogical principles I have had the luck to experience during a research stay in 2013 in Emilia Romagna (Italy), a synopsis of the basis that support the Pedagogical Project of the Social Cooperative *Argento Vivo* and the philosophy of its schools, this paper is redacted. 10 ways to set the theory into the practice are explained, which are the precision of these pedagogical principles. This way we will be able to know how we can channel the theory into the day-a-day practice, in the childhood schools managed by this cooperative, through specific actions and activities.

Keywords: Early Childhood Education, Quality of Attention, Early Childhood Attention Services, Theory into Practice, Pedagogical Principles, Pedagogical Project Implementation.

Introducción

“Los niños tienen derecho a una escuela buena: un edificio bueno, profesores buenos, tiempos adecuados [y] actividades buenas. Este derecho pertenece a TODOS los niños” (Malaguzzi, 1993).

Con origen en la ciudad de Reggio Emilia, desde hace muchos años la región de Emilia Romagna en Italia es un referente para la educación infantil. Sus escuelas se caracterizan por elaborar teorías sustentadas en reflexiones que entienden la educación infantil desde una perspectiva moderna, apoyando y motivando la investigación de los niños y niñas¹ en su proceso educativo. Todo ello, partiendo de la formación del personal para que pueda llevarse a cabo de forma correcta. En definitiva, se trata de “otra forma de hacer educación” (Hoyuelos, 2009: 173). Esto se justifica en el interés y preocupación sobre esta temática, pues a través de estas políticas y con sus acciones podemos vislumbrar la sensibilidad y compromiso para con la infancia que se esconde bajo ellas.

Para la elaboración de este artículo hemos tomado como ejemplo la Cooperativa Sociale *Argento Vivo*. Se trata de una empresa privada que gestiona escuelas infantiles en la zona de Carpi (Italia). Partimos de su Proyecto Pedagógico, que ofrece la teoría bajo la cual se rigen sus escuelas. En primer lugar, se enumeran y explican las características de los elementos que lo componen; y en segundo lugar, se ofrecen 10 ejemplos prácticos en los que se ve reflejada la teoría; es decir, 10 formas que ejemplifican cómo llevar a la práctica real del día a día la teoría que se describe en el Proyecto Pedagógico.

Este artículo es fruto de una estancia que he realizado en Italia a finales del año 2013. Quisiera dar las gracias a Monica Guerra, profesora de la *Università degli Studi di Milano-Bicocca*, por haberme puesto en contacto con una de las coordinadoras pedagógicas de *Argento Vivo*, Flaminia Raiteri. A esta última especialmente agradezco su compañía en mi visita a estas escuelas y sus explicaciones. Algunas de estas las he incluido en la redacción del artículo.

La Cooperativa Sociale Argento Vivo

Argento Vivo es una empresa privada, denominada cooperativa social, de la Emilia Romagna italiana. Emplea alrededor 110 personas con historias y perfiles profesionales muy diversos entre ellos. La mayor parte de los profesores y educadores en servicio está constituida por personas que trabajan en la cooperativa desde hace diversos años. La otra parte, constituida por el personal que se ha incorporado más tarde, afirma que trabajar en esta cooperativa les ofrece muchas oportunidades formativas y la posibilidad específica de poder invertir también a largo plazo en este proyecto con su trabajo diario.

Además de gestionar servicios para la infancia en escuelas infantiles privadas, tanto de 0-3 como de 3-6, *Argento Vivo* ofrece paquetes formativos y de actualización a diversos entes locales, cooperativas sociales, escuelas infantiles de empresas o fun-

daciones. Acoge desde hace años a estudiantes en prácticas, educadores, así como a profesores y profesoras visitantes tanto de Italia como del extranjero.

A través de sus propios servicios promueve un proyecto pedagógico y cultural, cuyo objetivo es la construcción de intensas experiencias de crecimiento tanto para los niños y niñas como para las familias. En este proyecto pedagógico se definen los principios cualitativos y las acciones diarias fundamentales que se deberán desarrollar para que se pueda generar una cultura que vele por los derechos de la infancia y de la paternidad y maternidad (Cooperativa Sociale Argento Vivo, s.f.a).



Fuente: Web de Argento Vivo

Imagen 1. Portada de la web de la Cooperativa Sociale Argento Vivo

E l Proyecto Pedagógico de Argento Vivo

Esta cooperativa opera bajo una filosofía de la educación clara y meditada, que queda patente en su *Proyecto Pedagógico*, que explicaremos en el presente apartado. El Proyecto Pedagógico es el documento identitario de la cooperativa, en que se explicitan los fundamentos de los valores y de los objetivos de trabajo. Ha sido redactado en el momento en que se fundó la cooperativa, en el año 2002. Incluye valores, objetivos, prácticas y modalidades de trabajo que en aquel período querían ser los puntos imprescindibles de la calidad del trabajo de las personas que lo fundaron.

Sin embargo, a lo largo de estos años han cambiado los intereses, necesidades y exigencias de los niños y niñas, de las familias y de los profesionales. Es por eso que el proyecto educativo es, al mismo tiempo, un documento que se presta a reanudaciones, reapropiaciones y transformaciones para poder ir a la par con la realidad, y no arriesgarse a que quede sólo en mera teoría y que, por lo tanto, no refleje el valor de las nuevas cuestiones que emergen con el paso del tiempo².

A continuación explicaremos las bases que sustentan el Proyecto Pedagógico que actualmente está vigente y publicado en su web (Cooperativa Sociale Argento Vivo, s.f.b).

Los elementos que fundamentan la identidad de los servicios que atienden a niños y niñas entre los 0 y los 6 años de edad son: la adaptación, el proyecto educativo, la colegialidad, la formación, la documentación, los espacios-ambiente, la participación de las familias y el personal que trabaja en el centro.

En los siguientes subapartados iremos ofreciendo la definición general de

cada uno de los elementos y explicando cómo los entiende *Argento Vivo* uno a uno y de forma detallada.

La adaptación

Lo que hace años se entendía por *inserimento*, los nuevos lenguajes pedagógicos en Italia ahora lo hacen llamar *ambientamento*, algo que en nuestra lengua entendemos como “adaptación”. El *ambientamento* es para Bove (2012: 5)

El primer paso de una experiencia educativa que se desarrollará en un contexto extrafamiliar en compañía de otros niños con otros adultos [que] coincide con el despegue de las figuras de referencia familiar [y que] prevé la condivisione de las responsabilidades y la interrelación entre contextos y adultos de referencia.

La adaptación siempre implica un cambio que afecta tanto al niño como a los padres. Se trata de un momento delicado y lleno de emociones, aunque también ofrece la posibilidad de crear nuevas relaciones. Antes del comienzo del curso escolar los maestros y maestras de *Argento Vivo* llevan a cabo reuniones de aula con las familias de los niños y niñas que ingresarán en la escuela. El objetivo de estos encuentros es compartir estrategias de adaptación y fijar las fechas de las reuniones individuales, en las cuales poder iniciar el proceso de conocimiento recíproco entre familias y profesionales de la educación. En los primeros días del curso escolar, la permanencia garantizadora de una persona significativa para el niño apoya y favorece el conocimiento del entorno que lo rodeará en los próximos meses. También secunda el acercamiento a los compañeros y compañeras y al resto del personal educativo, que los acompañarán en esta nueva experiencia.

El proyecto educativo

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un documento de carácter pedagógico elaborado por una comunidad educativa (un centro educativo) en el cual se enumeran y definen los rasgos de identidad de un centro. Entre ellos, se formulan los objetivos que se han de conseguir y se detalla la estructura organizativa y funcional del centro educativo (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, s.f.). El PEC dota de identidad formativa a los centros educativos, y esta identidad se construye sobre la base de los aspectos comunes de la propuesta curricular oficial, en conjunto con las adaptaciones precisas para responder mejor a las circunstancias positivas o negativas, a los recursos y a limitaciones de cada territorio (Zabalza, 1996).

Para acompañar a los niños y niñas en un camino de crecimiento en que se les vea protagonistas activos y críticos de las experiencias que viven, *Argento Vivo* cree que es preciso construir un proyecto educativo que se nutra de interrogantes, observaciones, escuchas y que predisponga situaciones que puedan hacer surgir los intereses de investigación y las curiosidades del alumnado. Se trata por lo tanto de un proyecto en que lo inesperado y lo imprevisto tenga su lugar, dejando tiempos suficientes que apoyen la reflexión y en los cuales también se pueda compartir. Se trata asimismo de que el placer de pararse con las cosas genere preguntas ulteriores

y curiosidad, sin centrarse en lo que se debe hacer, sino en cómo y por qué hacerlo, para construir lugares educativos en los que sea posible aprender a aprender.

La colegialidad

Podemos definir la colegialidad en la línea de Cicatelli (2006), como la condisión de las tareas y de las responsabilidades. Más que el respeto formal de las reglas de participación, la colegialidad supondría una real condisión de principios, objetivos y métodos. Es un valor en sí, que exige ser respetado y promovido.

Estas escuelas también entienden la colegialidad como los principios que asumen todos y todas y bajo la perspectiva de un modelo colaborativo, que apunta a las ideas de pertenecer a un grupo, de trabajo compartido... Los maestros no trabajan de forma aislada y buscan siempre soluciones de equipo con el apoyo de la coordinación pedagógica.

Un servicio para la infancia que opta por una forma de trabajar basada en la colegialidad, como la Cooperativa *Argento Vivo*, es un servicio que escoge construir una idea de educación resultado de un debate y un diálogo permanente acerca de todo lo que sucede. Una experiencia que toma forma y adquiere sentido y significados a partir de interpretaciones compartidas en grupo, a través de una fuerte fusión de puntos de vista diversos, competencias profesionales e historias personales. Colegialidad, debate e intercambio se convierten así en estrategias cotidianas para diseñar, profundizar y revitalizar las propuestas y experiencias de crecimiento que los niños y niñas desarrollan.

Formación

La formación es un proceso de indagación y reflexión en la práctica y sobre la práctica, que debe revertir de manera inmediata en la misma (Elexpuru y otros, 2006; en Yániz, 2008). La cooperativa que ocupa este artículo también entiende de este modo la formación.

Argento Vivo cree que es sumamente importante la capacidad de construir momentos de reflexión y de profundización sobre los pensamientos y sobre las acciones que se activan todos los días con los niños y las niñas, pues ofrece la oportunidad de ponerse en discusión para ser más consciente respecto al propio rol profesional. A través de un debate entre los diferentes puntos de vista y saberes se contribuye a la creación de significados y opciones continuamente repensadas, en la lógica de mantener en relación la teoría pedagógica y la práctica educativa, los contenidos y los instrumentos, la experimentación y la observación. Todo esto es fundamental para mantener viva la motivación y la capacidad de satisfacer a los niños, aceptar y entender lo que piensan, dicen y hacen.

Documentación

La documentación pedagógica es entendida como la "posibilidad de hacer visible la construcción de la memoria del grupo de niños en su contexto escolar, llevando los conceptos de observación, registro y reflexión como acciones estructurantes, interre-

lacionadas e inherentes al proceso documental” (Horn & Silva da Silva, 2011: 144).

Elegir para documentar las observaciones, reflexiones, reelaboraciones de secuencias y eventos con gráficos, conversaciones y fotografías; significa restituir la identidad del grupo de los niños y niñas a nivel individual. La documentación es una práctica formativa y educativa, un elemento de calidad, de evaluación y de autoevaluación de la acción educativa. Los paneles, publicaciones y diarios son herramientas que evidencian los procesos del alumnado, así como su continua evolución a la vista del profesorado y de las familias. Permiten también a niños y niñas verificar y controlar sus trabajos, reconocerse, tener conciencia de sus logros y valorizar su identidad y la del grupo.

Espacios-ambiente

Definimos ambiente educativo atendiendo a Lurduy y otros, 2005; Duarte, 1998; Laughin, 2003 (en Álvarez, Treviño, Guerrero, Flórez & Salgado, 2008:74).

[El] conjunto de interacciones sociales que se dan en un espacio y tiempo determinados cuyo propósito fundamental es el desarrollo social, cognitivo y valorativo de sus participantes. De esta manera, configurar un ambiente educativo implica pensar en una intencionalidad, un para qué [y] las necesidades [a] que responde.

Entendemos por espacio educativo un ambiente de aprendizaje. Éste será significativo según Otálora (2010:71) si “promueve y fortalece el desarrollo de competencias sociales y cognitivas en los niños”.

En ocasiones se confunde ambiente con espacio de aprendizaje. Iglesias (2008) nos lo aclara: el término “espacio” se refiere al espacio físico, es decir, a los locales para la actividad (los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración). El término “ambiente” se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (afectos, relaciones interindividuales, olores, formas, colores, sonidos, personas...).

El ambiente y el espacio que nos rodean juegan un rol fundamental en la calidad de nuestras experiencias de crecimiento y de desarrollo, es por eso que *Argento Vivo* ha elegido proyectar los ambientes y los espacios para el alumnado y con el alumnado, poniendo en diálogo su punto de vista con la arquitectura, la pedagogía y la sostenibilidad ambiental. Así se intenta construir con los pequeños y pequeñas un ambiente acogedor, interesante y sorprendente, pero también atento a los retos que la contemporaneidad ofrece, lugares modernos y proyectados de cara al futuro. Acreditar a los niños y niñas el derecho a sentir el espacio educativo como propio, a modificarlo, a vivirlo como protagonistas, en grupo e individualmente, significa sostenerlas indagaciones y las ideas que continuamente nos proponen, y el deseo de dar un significado a todo lo que acontece.

Participación de las familias

La participación es la acción de la sociedad civil, y por lo tanto puede ser de familias, organizaciones o empresas (Briceño-León, 1996). Constituye una expresión de demo-

cracia y es garantía de una calidad pedagógica (Sarramona & Roca, 2002).

Para construir una idea de guardería y de escuela infantil como lugares culturales y educativos para toda la colectividad, *Argento Vivo* cree que es fundamental predisponer ocasiones de participación de las familias en la vida de los servicios infantiles. Tener la posibilidad de expresar los propios puntos de vista y de estar presente en el recorrido de crecimiento de los niños y niñas es un derecho de cada padre y de cada madre y, al mismo tiempo, una elección consciente por parte del grupo educativo de querer tejer un diálogo y una confrontación continua con las familias sobre más aspectos, desde el proyecto educativo a los cuidados diarios. Por ello, *Argento Vivo* estima que la educación no es patrimonio privilegiado de algunos o algunas, sino experiencia, posibilidad y competencia de cada persona implicada en el proceso educativo.

Personal

Todas las personas que trabajan en una escuela conforman el personal del centro. Y todos, desde el personal de oficina hasta el de limpieza, pasando por las personas que se ocupan del mantenimiento o el profesorado, son un referente para el alumnado de ese centro en cuestión.

Para *Argento Vivo* los maestros y maestras constituyen una referencia estable, tanto para los niños y niñas como para las familias. Promueven intervenciones educativas, didácticas y actividades de observación, escucha, planificación y documentación. El personal auxiliar contribuye al cuidado del ambiente y de los materiales, a la preparación de las comidas y apoya las actividades didácticas. El o la responsable de la coordinación pedagógica garantiza la formación y la actualización del personal y la continuidad de las experiencias prácticas. Tiene además la función de supervisión de los grupos educativos y de las intervenciones didácticas, y representa un elemento irrenunciable en la calificación de la experiencia educativa. Adicionalmente, colabora con las familias y la comunidad local, para promover una cultura de la infancia, se junta con otros servicios educativos y sociales presentes en el territorio y flanquea a los educadores y maestros a la hora de decidir y escoger las actividades educativas y didácticas. En definitiva, *Argento Vivo* bebe de la filosofía de las escuelas reggioemilianas también en este aspecto, impulsando la idea de equipo y de que todas las personas que operan en la escuela, sin distinción, con sus modelos y formas de ser, educan.

10 ejemplos de aplicación práctica de los principios pedagógicos

En este apartado iremos viendo cómo se traduce la teoría en la práctica, o lo que es lo mismo, la aplicación práctica de la teoría educativa que defiende *Argento Vivo* en su Proyecto Pedagógico. 10 imágenes de diferentes escuelas de 0-3 y de 3-6 que he visitado durante mi visita a las localidades de Carpi y Correggio, que presento a con-

tinuación, serán el hilo conductor de este discurso. Estas 10 imágenes aluden a 10 formas de implementar la teoría en la práctica. De cada una de ellas, iré explicando el significado y relación que guardan con los elementos del Proyecto Pedagógico identificados en el apartado anterior.

1. El baño que proporciona espacio para el juego

Uno de los primeros aspectos que llamó sin duda mi atención fue encontrar en uno de los baños de la primera escuela que visitamos, *Scuola dell'Infanzia Balena Blu*, un cajón grande de madera con algunas figuras geométricas, también de madera, con las que los niños y niñas podían crear otras figuras, modificarlas, y, en definitiva, jugar.

Este aspecto vendría a estar justificado por el elemento de “espacios-ambiente” del Proyecto Pedagógico que hemos explicado en el punto anterior, pues se trata de un espacio que, en principio pensado para el aseo e higiene personal, se presta a ser asimismo un espacio lúdico, y por lo tanto, sorprendente también para ellos y ellas. Un espacio, el baño, pensado con y para los niños y niñas. Si a ellos y ellas les apetece jugar allí, ¿por qué no hemos de permitirlo? Siendo el baño tan amplio, ¿por qué cortar la espontaneidad de que surja una idea creativa en él, y por lo tanto, una situación de compartición y de aprendizaje? El hecho de que se vean figuras “modificables”, con las cuales el niño o niña pueda construir lo que un momento determinado les sugiera, hace que esos espacios los sientan como propios, personales, se identifiquen con ellos y ellas... contribuyendo esto a que se sientan parte del espacio, dueños y dueñas de él y libres para actuar en él.



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 1. Un baño infantil de la *Scuola dell'Infanzia Balena Blu* (Carpi, Italia)

2. El derecho a ensuciarse

Ciertas experiencias realizadas en escuelas norteamericanas descubrieron que el alumnado allí escolarizado presentaba “ligeras ganancias cerebrales y expresivas, ventajas motoras, cognitivas y sensoriales” (Antunes, 2014: 26) porque en ellas se les permitía la exploración libre de determinados espacios, aunque esto supusiese que se manchasen. ¿En qué escuela y qué educador o educadora hace apología del ensuciamiento? Son escasos los docentes que lo hacen. En las escuelas que he visitado sí se hace, se incita a ello a través de mensajes que podemos encontrar en las paredes, como el cartel que ofrezco en la siguiente imagen, en donde el ensuciarse es un derecho explícito de todos y para todas.



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 2. Uno de los carteles que se pueden visualizar en la *Scuola dell'Infanzia Balena Blu* (Carpì, Italia)

Estos mensajes, al fin y al cabo, están siendo vistos por el alumnado, personal y familias todos los días, con lo cual para todos ellos es algo normal y habitual, y que forma parte del día a día.

Podemos relacionar este mensaje, tan alusivo y ligado a la creatividad de los y las más pequeños y pequeñas, con los elementos del Proyecto Pedagógico de:

- **Ambientación y proyecto educativo:** Al llegar a la escuela, los niños y niñas prueban a descubrir el ambiente en que interactuarán durante todo el curso escolar. Esta exploración de los espacios y materiales puede hacer que se ensucien, aunque no lo esperen, lo que les hará ir entendiendo las posibilidades que les ofrece la escuela y sorprendiéndose ante ellas.
- **Colegialidad:** Este “derecho a ensuciarse” del que acabamos de hablar tiene mucho que ver también con la “colegialidad”, porque es algo compartido y asumido por todos y todas.
- **Espacios-ambiente:** El “derecho a ensuciarse” también está relacionado con los “espacios-ambiente”, pues los niños aprenden a relacionar el ensuciarse con ciertos lugares que están preparados para ello; es decir, saben dónde y cómo

pueden ensuciarse, tanto el alumnado como el profesorado, para que tenga sentido y significatividad la actividad didáctica que pretendan desarrollar. Esto no significa que si se ensucian inesperadamente vayan a ser castigados por ello, todo lo contrario; se aprovechará este hecho como situación de aprendizaje.

3. Es la hora de interactuar con la naturaleza

Los niños y niñas realizan numerosas actividades en el exterior, cuando las condiciones meteorológicas así lo permiten. Para ello, cada alumno y alumna dispone desde el primer día de escuela de un par de botas estilo katuska y un chubasquero, es decir, de vestimenta y calzado adecuado para interactuar y manipular elementos naturales in situ. Con ello, no tienen que preocuparse de manchar sus zapatillas de deporte o sus botas de uso habitual; simplemente se cambian y ya están listos y preparadas para salir a trabajar al aire libre, tanto en el huerto de la escuela como en el jardín y alrededores, óptimos para el contacto con la naturaleza, sin peligros fácilmente alcanzables ni terrenos extremadamente peligrosos.

Todas las aulas están conectadas a través de una puerta con el jardín. Justo detrás de esa puerta, bajo un soportal, podemos observar imágenes como la que se ofrece a continuación. Es muy significativo este espacio, al cual los niños y niñas acceden de forma natural, se cambian de ropa y calzado sin que las maestras y maestros insistan notablemente en ello, y salen a disfrutar de la naturaleza.

Este aspecto se puede relacionar con los elementos de:

- *Proyecto Educativo*: A través del proyecto se intenta que el alumnado viva experiencias y se sienta protagonista de las mismas, predisponiendo situaciones para que en él surjan las curiosidades, y a través de la invitación a salir y ponerse en contacto con la naturaleza, se le incita esta situación.
- *Colegialidad*: El hecho de que al salir haya que cambiar de calzado y poner chubasquero, forma parte de las rutinas que comparten todas las personas que interactúan en el centro, es decir, de la colegialidad.
- *Espacios-ambiente*: Estos “espacios-ambiente” permiten que el alumnado, al salir a explorar la naturaleza, entre en “diálogo” con ella.

En muchas de las salidas que hacen al exterior, se les invita a recoger elementos de la naturaleza, siempre respetándola, que posteriormente llevan a sus aulas para observar, manipular, y al fin y al cabo, estudiar. En la próxima fotografía se puede ver una de las facilidades con las que cuentan para trabajar los materiales naturales.



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 3. Uno de los soportales que une un aula con el espacio natural de la *Scuola dell'Infanzia Balena Blu* (Carpi, Italia)

4. Adecuadas condiciones para explorar los materiales naturales

En cada escuela hay un aula denominada “aula natural”, acondicionada de tal modo, que permite una exploración y estudio de los materiales naturales adaptado tanto a las necesidades de los niños como a las de los propios materiales naturales. En las escuelas que regenta *Argento Vivo* se le da mucha importancia y se trabaja bastante con los materiales de tipo natural, sin ningún tipo de modificación, tal cual pueden ser observados y recogidos en la propia naturaleza. Son los propios niños y niñas quienes se encargan de salir al exterior, como se ha explicado antes, para hacer una recolecta que luego les permitirá una exploración y estudio más profundo de vuelta en el aula.

Esta aula natural también cuenta con materiales manipulados y no naturales que permiten un examen de los materiales naturales más profundo, como por ejemplo, tal y como vemos en la imagen: varias lupas, una mesa con luz especial, tijeras... e incluso en el aula se pueden contemplar libros y pósteres que permiten identificar y comparar los materiales naturales en soporte impreso y en vivo.

Se vincula este hecho con los siguientes elementos del proyecto pedagógico:

- **Colegialidad:** Se inculca en el alumnado la manipulación y exploración de los elementos naturales bajo una perspectiva de respeto hacia la naturaleza.
- **Documentación:** Con el estudio de estos materiales naturales se elaboran textos, collages, se trabaja por proyectos... con el fin último de ayudar a consolidar los aprendizajes asumidos por el alumnado, lo cual genera una documentación, unos productos que posteriormente se hacen visibles al centro y familias, con el fin de compartir con todos estos colectivos lo trabajado.

- *Espacios-ambiente*: Predican el derecho del alumnado a modificar los espacios pero siempre bajo el respeto, sin hacer daño a aquello con lo que se interactúa ni que ello perjudique a los demás.



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 4. Aula natural de la *Scuola dell'Infanzia Balena Blu* (Carpi, Italia)

5. Lugares y tiempos para la individualidad

En el “proyecto educativo” de estas escuelas se refleja la importancia de que niños y niñas tengan tiempos para la reflexión, que los ayuden a pensar y asumir lo que van aprendiendo. En mi opinión, los momentos de soledad nos hacen falta a todas las personas, y los niños también los necesitan, para aprender a autoconocerse en rincones y momentos íntimos exclusivos para ellos. El elemento de “espacios-ambiente” también recoge la importancia de que estos sean acogedores. Pues bien, en las escuelas que coordina *Argento Vivo* podemos contemplar espacios que permiten ese grado de intimidad necesario por los motivos que acabamos de exponer, entre otros.

Cabe destacar, como nota aclaratoria, que estos muebles han sido diseñados, pensados y especialmente encargados a una empresa, para el uso exclusivo de estas escuelas. El mueble que vemos en la imagen se utiliza como espacio íntimo para el alumnado y también como lugar para disfrazarse.



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 5. Mueble del espacio íntimo de la *Scuola dell'Infanzia Balena Blu* (Carpì, Italia)

6. Materiales de desecho doméstico e industrial

Los materiales de desecho, tanto de carácter doméstico como de carácter industrial, son concebidos generalmente por las personas como si, después de su uso más puramente comercial, ya no sirviesen para mucho más o para nada. En estas escuelas, sin embargo, tienen una presencia primordial en cuanto a los materiales con los que se trabaja. Se relacionaría esta forma de implementar la teoría del Proyecto Pedagógico en la práctica con los elementos de:

- *Participación de las familias y Personal:* Son el eje central en estos temas pues son los principales proveedores de estos materiales, que en las casas no tienen un uso definido, y por lo tanto así, los aportan a las escuelas, donde sí se les saca un rendimiento educativo claro. También llevan materiales de desecho industrial que las familias y conocidos del personal trabajador del centro traen de las empresas donde trabajan.
- *Ambientación y Espacios-ambiente:* Desde el primer día el alumno o la alumna nueva que se incorpora al centro va a ver y estar en contacto con materiales de desecho, y aprenderá a jugar y en definitiva, a crear con ellos y buscarles una utilidad que en un principio parecía impensable. Están presentes en todas las aulas del centro, con lo cual, se ofrece una clara percepción de estos espacios como acogedores de estos materiales. Que se puedan visualizar en cada uno de los ambientes, hace que, a través de esa presencia insistente, se inculque la importancia de reciclar, reutilizar, reducir e incluso reinventar, lo cual es un trabajo de la educación transversal realmente necesario.



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 6. Materiales de desecho doméstico e industrial en el *Nido d'Infanzia Lamizzo Re* (Correggio, Italia)

7. Correspondencia para las familias

En cada escuela infantil o guardería existe un panel con unos sobres individualizados en los cuales se meten materiales, cartas, etc. Las familias deben consultarlos cada día para recoger lo que en ellos se encuentre. Pueden ser cartas informativas, que convoquen para reuniones, de invitación a jornadas, etc.



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 7. Correspondencia para las familias de la *Scuola dell'Infanzia Balena Blu* (Carpi, Italia)

Esta característica de las escuelas y guarderías se relaciona íntimamente con los elementos de:

- *Colegialidad*: Es un hecho que está presente en cada escuela y que forma parte de la rutina y del legado de la filosofía de la cooperativa.
- *Participación de las familias*: Es una forma de implicar a las familias en el proceso, asignándoles un cometido importante, que es consultar su correspondencia, y que no es sino otra forma más de comunicación con el centro, a parte de la más tradicional, la comunicación directa y oral.

Veremos a continuación otra vía comunicativa entre el centro y las familias que también es paralela a las formas más convencionales de comunicación entre escuela y familia.

8. Información sobre el grupo-clase

En todas y cada una de las aulas de referencia para cada grupo existe un folio como el que se ve en la imagen en el cual se transmite información diaria con los siguientes apartados:

- **Presentación**: se expone información sobre el aula, el o la tutor o tutora, etc.
- **Comunicación**: se exhibe información importante del día a día, avisos que pueden ir surgiendo sobre la marcha y en el día a día, etc.
- **Cotidianidad**: suele estar compuesto por una o dos imágenes acompañadas de un texto que ilustran lo que se está trabajando en esos días.
- **Programación**: se ofrecen datos sobre lo que se pretende hacer esa semana con el grupo-clase.
- **Información precisa del día**: se detallan datos de cada niño o niña, como por ejemplo: cómo ha comido ese día en concreto (el primer plato, segundo plato y postre; si lo ha comido todo, si le ha gustado, si ha dejado parte o no lo ha querido ni probar, etc.); si han debido cambiarle la ropa y el motivo; su comportamiento; cómo se ha sentido o mostrado; si se ha evidenciado un avance notable en alguna área específica, etc.
- **Menús**: comidas que se preparan cada día para el alumnado y profesorado.
- **Otras informaciones de interés**.

Los elementos de “participación de las familias”, “colegialidad” y “personal” son los que más se relacionan con esta forma de concretar el Proyecto Pedagógico en la práctica. Esto se justifica en que, como hemos recalado en el apartado anterior, es una forma de comunicación indirecta con las familias, lo cual “ahorra” al personal informar a las familias, una a una, de cada niño o niña y de cada evento o particularidad que se deba comunicar. Vista la información, si las familias tienen alguna duda o quieren concretar algo, los educadores y educadoras están siempre disponibles para ello. No obstante, este tiempo “ahorrado” no es que se ahorre en términos de trabajo para el personal, pues los profesionales de la educación que allí trabajan tienen el

deber de actualizar los paneles cada día y apuntar toda la información que atañe a cada niño o niña. Se trata de una tarea exhaustiva, pormenorizada y comprometida, que lógicamente lleva su tiempo, tiempo necesario y bien invertido para poder alcanzar los objetivos de calidad de comunicación con las familias y de seguimiento del alumnado.



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 8. Tablero informativo en la Scuola dell'Infanzia Balena Blu (Carpi, Italia)

9. Trabajar la inteligencia emocional: taller de pensamientos

Si la escuela no nos hace pensar, ¿dónde y quién lo va a hacer? El mundo de la infancia de una sociedad de clase media se caracteriza por la felicidad dibujada por un panorama en que los problemas casi ni existen, como si de una utopía se tratase. Sin embargo, sabemos que en todas las familias, independientemente de la clase social a la que pertenezcan, hay problemas, y los niños y niñas, directa o indirectamente los absorben y los gestionan en su interior, algo que puede hacerse visible a través del desarrollo de algún trastorno de tipo emocional, tanto en el momento en que se vive el problema como en el futuro más próximo o más lejano.

Es en este contexto donde surge el concepto de inteligencia emocional, que podemos definir como la habilidad para regular nuestras emociones. Las habilidades de percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional, están enlazadas de forma que “para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional” (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002: 2). Sabemos que si la trabajamos la podemos desarrollar, lo cual nos hace más competentes a la hora de gestionar nuestras emociones, afrontar



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 9. Taller de pensamientos de la Scuola dell'Infanzia Balena Blu (Carpi, Italia)

los problemas de forma más eficaz, viéndose nuestra calidad de vida mejorada.

Las escuelas que coordina la Cooperativa *Argento Vivo* se encargan de educar en emociones, ofreciendo espacios acondicionados en los que puedan expresar los sentimientos libremente. Se les invita en este sentido, a hablar de sus problemas y de buscarle, entre todas y todos, una solución, en caso de que pudiese existir. Y en caso contrario, se intentará ayudar en la fortaleza de la inteligencia emocional para que estos problemas no lleguen a causar un trastorno. Se trabaja de este modo también la prevención a través del arte: el alumnado plasma sus problemas y preocupaciones en un papel, les pone color, los convierte en *collage*, adjunta un texto con la ayuda del profesorado, etc.

El sentido de este taller se justificaría en la conexión que hay entre el mismo y dos de los elementos del Proyecto Pedagógico de la cooperativa, que son:

- *Proyecto Educativo*: En él se subraya la importancia de acompañar en el proceso de crecimiento al alumnado, así como proporcionar tiempos para la escucha y para la reflexión.
- *Documentación*: Con lo producido en este taller, se exponen los dibujos en el aula, se leen en alto las reflexiones de cada niño y niña y se comentan entre todos y todas, así como se interpretan los dibujos... y estos productos quedan en exposición durante un tiempo en la escuela, antes de que se los puedan llevar a sus casas.

10. Las bolsas de aprendizaje del alumnado

Resulta muy valioso para el alumnado compartir los productos que realizan en la escuela con sus familias. Por ello, cuando terminan un trabajo, luego de pasar algún tiempo expuesto en el centro, lo meten en su bolsa personalizada y se lo llevan a sus casas. De esta forma los niños y niñas pueden enseñarlos y explicárselos a amigos, amigas, familiares y conocidos y conocidas que no han podido acercarse a la escuela a verlos. Son trascendentales para el alumnado en tanto que conforman un reflejo de sus avances y aprendizajes, y con ello, buscan refuerzo y aprobación por parte de sus allegados y allegadas. En ese esfuerzo de explicación, que obliga al cerebro a recordar lo hecho y exponerlo, los niños y niñas trabajan la expresión oral y el recuerdo de contenidos, lo cual les ayuda a reforzar y afincar sus aprendizajes, así como a hacerlos más significativos.

Este hecho responde a los principios de “colegialidad”, “documentación” y “participación de las familias”, que se recogen en el Proyecto Pedagógico, en cuanto a que el hecho de compartir los productos realizados por el alumnado con la comunidad forma parte de la filosofía de esta cooperativa, lo cual hace más visible el trabajo realizado y aporta a éste una plusvalía que hace entender el valor de los productos como algo cargado de significado, progreso y esfuerzo, y al fin y al cabo, de educación y formación.

Aunque en unas más que en otras, en todas las 10 formas que hemos explicado el personal que desarrolla su profesionalidad en el centro, sin excluir a ninguna persona, tiene un peso relevante en cuanto a que sin su ayuda como mediadores y

mediadoras u orientadores y orientadoras, guías del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos elementos, actividades y principios del Proyecto Pedagógico, no podrían ser transportados a la realidad.



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 10. Bolsas de aprendizaje de un grupo-clase de la *Scuola dell'Infanzia Balena Blu* (Carpi, Italia)

C conclusiones

En la inquietud de velar por la calidad de la educación infantil, entendiendo que tanto los agentes que operan con el alumnado como los elementos que interactúan con él son de vital importancia, debemos consecuentemente manifestar una preocupación por la calidad tanto del personal que desarrolla su profesión acompañando al alumnado en sus procesos, como por los materiales y medios utilizados; así como por los espacios proporcionados y disfrutados, donde estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bien es cierto que en el tiempo, claramente, los servicios evolucionan, las necesidades de las familias y de los niños y niñas también, al igual que lo hacen las posibilidades de mejora con el paso de los años, sobre todo gracias a la investigación y a la formación. Por ello, *Argento Vivo* entiende que el Proyecto Pedagógico no es algo inamovible sino dinámico y modificable, para que resulte actual y contemporáneo. Esto se consigue a través de un proceso de reanudación, identificación y reapropiación de elementos culturales que hace 10 años no eran, pero que ahora sí son parte integrante y fundamental del trabajo de los y las profesionales de la educación³.

A través del Proyecto Pedagógico que se presenta en este artículo, queda manifiesto el interés de la cooperativa, que yo etiquetaría, “de pensar las escuelas con el cerebro de los niños y niñas”, es decir, desde la óptica, necesidades y pensamiento infantil. Ya desde el principio se pensó en las características de la infancia, base de la que partir para tejer todo el proceso de construcción de las escuelas. Es de resaltar que estas escuelas han sido pensadas y construidas con la multidisciplinariedad de profesionales de diferentes áreas, es decir, durante ese proceso de diseño de las mismas, opinaron tanto profesionales de la arquitectura como profesionales de la educación, lo cual ha hecho que estos centros sean un modelo totalmente adaptado a las necesidades que exige el desarrollo significativo de nuestros niños y niñas. Desde el diseño de los centros como estructura arquitectónica hasta las características de los muebles han sido pensadas por este equipo multidisciplinar. Esto sin duda atesora la calidad de los espacios en los que el alumnado actuará y crecerá, al fin y al cabo, como persona, durante al menos una media de 9 meses al año durante un máximo de 6 años de su vida, que son ni más ni menos que los primeros 6 años de su vida. Es de sobra conocido el peso que estos años tienen en el desarrollo posterior de los pequeños y pequeñas, y que muy probablemente condicione lo que posteriormente pueda suceder con respecto a los procesos educativos y de formación de estas personas.

R referencias bibliográficas

- Álvarez Tascón, L.I.; Treviño Bohórquez, J.; Guerrero R., F.; Flórez, O.J. & Salgado, C. (2008). Ambientes lúdicos para el desarrollo del pensamiento numérico. *Revista Vínculos*, 4 (2), 71-78.
- Antunes, C. (2014). *Estimulación del cerebro infantil. Desde el nacimiento hasta los 3 años*. Madrid: Narcea.
- Bove, C. (2012). Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l’infanzia: le ‘culture’ dell’inserimento/ambientamento oggi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 5-17.
- Briceño-León, R. (1996). El autor responde. Recuperado el 10 de marzo de 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1996000100012&script=sci_arttext
- Cicatelli, S. (2006). Tre principi di deontologia docente. *Rivista Internazionale di Scienze dell’Educazione*, 53-5 (317), 817-840.
- Cooperativa Sociale Argento Vivo (s.f.a). Chi siamo. Recuperado el 19 de octubre de 2013 de <http://www.coopargentovivo.it/chi-siamo/>
- Cooperativa Sociale Argento Vivo (s.f.b). Elementi fondanti. L’identità dei servizi 0-6. Principi qualitativi del progetto educativo. Recuperado el 20 de octubre de 2013 de http://www.coopargentovivo.it/wp-content/uploads/2013/03/progetto_pedagogico_argentovivo.pdf

- Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Horn, C.I. & Silva da Silva, J. (2011). Experiência e documentação: é possível articular estes conceitos? *Revista Reflexão e Ação*, 19 (2), 136-145.
- Hoyuelos Planillo, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*, 12, 171-181. Recuperado el 14 de marzo de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-hoyuelos-planillo.pdf>
- Iglesias Forneiro, L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (s.f.). El Proyecto Educativo de Centro. Recuperado el 1 de marzo de 2014 de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad2/u2.1.1.htm>
- Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS (Revista de Ciencias Sociales)*, 5, 71-96.
- Sarramona i López, J. & Roca Casas, E. (2002). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Aula abierta*, 80,1-26.
- Yániz Álvarez de Eulate, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red-U (Revista de Docencia Universitaria)*, 6 (1), 1-14.
- Zabalza Beraza, M.Á. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Artículo concluido el 15 de Marzo de 2014

Casal de la Fuente, L. (2014). El Proyecto Pedagógico de "Argento Vivo": 10 formas de proyectar la teoría en la práctica. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (1), 183-203.

Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>

¹ En algunos casos se utiliza el genérico para facilitar la redacción y lectura. Es responsabilidad del lector y lectora entender que en la escuela hay niños y niñas.

² Información proporcionada por la coordinadora pedagógica Flaminia Raiteri.

³ Información proporcionada por la coordinadora pedagógica Flaminia Raiteri.

Lucía Casal de la Fuente

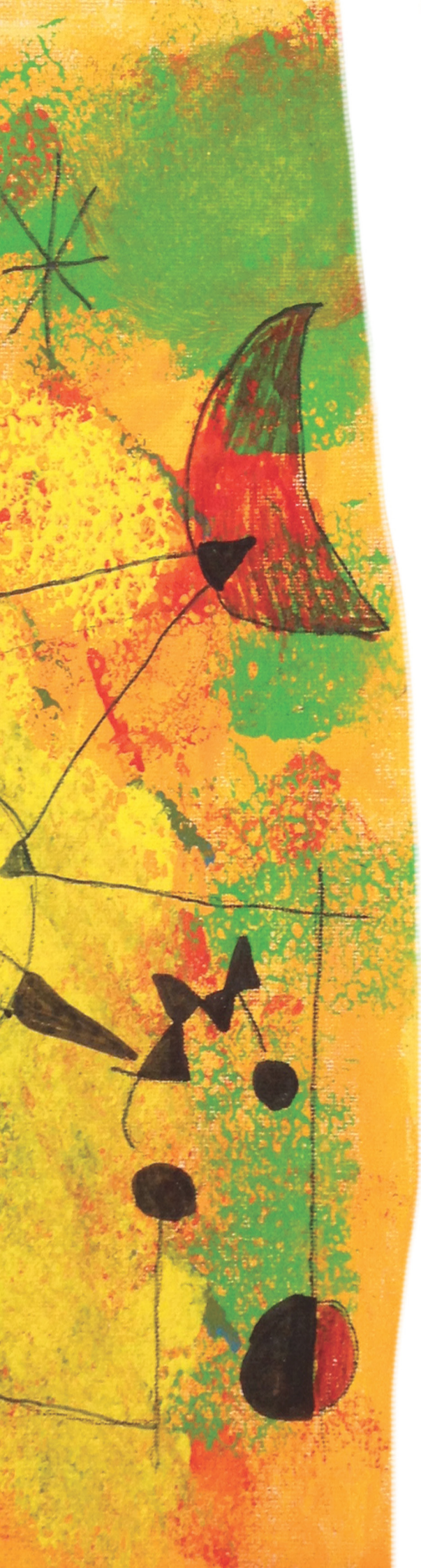
***Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad de Santiago de Compostela***

Mail: lucia.casal@usc.es



Licenciada en Psicopedagogía en la USC con especialidad en terapia familiar y en procesos de formación. A través del Máster en Procesos de Formación (USC) accedió a los estudios de doctorado. El TFM lo realizó sobre cantoterapia y discapacidad intelectual y la tesis la está orientando hacia la didáctica del canto en la educación infantil. Con experiencia docente en música y canto, actualmente trabaja como investigadora y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la USC gracias a una beca del Ministerio de Economía y Competitividad español.

EN LA RED



En la red

Por **Ángeles Abelleira Bardanca**

En esta ocasión dedicaremos esta sección de la revista a cuatro espacios web relacionados con la lectura y con el fomento del hábito lector: un blog de literatura infantil, uno de biblioteca de centro, otro sobre poesía, y el cuarto sobre la ilustración.

Los consideramos de interés para todas las personas comprometidas con la educación de la infancia, ya que de todos ellos se pueden extraer novedades editoriales, recomendaciones didácticas y sugerencias de uso en el aula.

Los dos primeros, *Soñando cuentos* y *Biblioabrazo*, son iniciativas que nacen en la escuela, de la mano de maestros, con el ánimo de compartir y de almacenar los “tesoros” literarios que se van encontrando y aunque están al tanto de las últimas publicaciones, el criterio de selección que emplean tiene más que ver con la calidad que con la novedad.

Poesía Infantil i Juvenil y *Pinzellades al món -o Bibliopoemes y Bibliocolors* como también son conocidos por sus seguidores-, son dos de los varios blogs creados por la Biblioteca pública municipal de Cocentaina en Alicante, una de las primeras en entender que el fomento de la lectura debía darse la mano con las tecnologías 2.0. Su actividad es tal que, a veces, nos lleva a elucubrar sobre el tiempo dedicado por sus administradores que mantienen a lo largo de siete años la pauta de subida diaria de información de extraordinaria calidad.

Confiamos en que estas cuatro recomendaciones, que a continuación referenciamos con más detalle, sean de gran utilidad para las personas lectoras de RELADEI.



S oñando cuentos

Descriptor

Propósito: se trata de un espacio colaborativo en el que tres maestros de infantil van recogiendo aquellos libros infantiles que llaman especialmente su atención por su calidad literaria, por los valores que en ellos se apuntan, por la originalidad de la ilustración o por su capacidad de conectar con los más pequeños.

Autoría: José Carlos Román García (CEIP Miguel Hernández de Brenes en Sevilla), Luís Romo Peláez (EEI Río Ebro de Motril en Granada), y M^a José Jiménez Cobo (CEIP Menéndez Pidal de Sevilla).

Destinatarios: profesorado, educadores, estudiantes, opositores, familias y personas interesadas en la educación.

Etapas: Educación infantil 0-3 y 3-6.

Contenido: 675 post.

Organización: la información se recoge agrupada en 180 etiquetas relacionadas con las temáticas de los libros (amor, arte, audiocuentos, autores, familia, fantasía, poesía, sentimientos, valores...). Ofrece además múltiples enlaces a webs de autores, ilustradores, editoriales, fomento de lectura, bibliotecas virtuales y revistas sobre LIJ. Así como una buena selección de lecturas interesantes sobre educación infantil.

Creación: septiembre de 2009.

Actualización: aproximadamente semanal.

Idioma: español

Presencia en Redes Sociales: en Facebook y Twitter.

Reconocimientos:

Buena práctica Leer.es del Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.

Buena práctica 2.0 del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF).



Biblioabrazo

Descriptores

Propósito: *Biblioabrazo*, es el nombre que tienen en común un blog y una web dedicados a la Biblioteca Escolar y a la Literatura Infantil. Este espacio surge con la idea de compartir experiencias lectoras y de divulgar buenas prácticas en torno a la lectura.

Autoría: Ana Nebreda, actualmente asesora en el Centro de profesorado de Cáceres.

Destinatarios: profesorado, educadores, estudiantes, opositores, familias, monitores y niños/as lectores.

Etapa: Educación infantil y primaria.

Contenido: 600 post.

Organización: la información está clasificada en 70 etiquetas (abecedarios, actividades para la biblioteca, libros informativos, poesía, naturaleza...). Incluye además: ideas para organizar la biblioteca; trabajos realizados desde la BE; formación de usuarios lectores y escritores; autores; proyectos de lectura; teatro; leer en familia; sitios web de bibliotecas; espacios y enlaces de bibliotecas, lectura e ilustradores. Es muy destacable la creación de guías de lectura sobre temas concretos como: interculturalidad, paz, medioambiente, Navidad, invierno, primavera, abecedarios, oficios, Derechos de los Niños, y otras muchas interesantes selecciones.

Creación: mayo de 2009.

Actualización: aproximadamente semanal.

Idioma: español.

Presencia en Redes Sociales: en Facebook y Twitter.

Reconocimientos:

Buena práctica 2.0 del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF).



Poesía Infantil i Juvenil

Descriptores

Propósito: Bibliopoemes es uno de los varios blogs creados por la Biblioteca pública municipal de Cocentaina, en este caso con la intención de que pequeños y grandes puedan compartir poemas, libros, recursos y actividades sobre poesía infantil en la red, así como muchos comentarios para jugar y disfrutar de ella.

Autoría: Biblioteca pública municipal de Cocentaina en Alicante.

Destinatarios: niños/as, jóvenes, y personas que gocen con la poesía.

Etapas: todos los niveles, especialmente infantil y juvenil.

Contenido: 3350 post.

Organización: Los poemas recogidos en el blog están clasificados en 70 temas (a los padres, de alimentos, de amor, de árboles, de juguetes, etc.). También se puede hacer una búsqueda por poetas, o por 40 géneros: aleluyas, caligramas, cuentos poéticos, refranes o trabalenguas entre otros.

Creación: octubre de 2006.

Actualización: diaria.

Idioma: valenciano y español.

Presencia en Redes Sociales: en Facebook.

Reconocimientos:

Buena práctica Iberoamericana Leer.es del Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.



Pinzellades al món

Descriptors

Propósito: un lugar para disfrutar de la ilustración en los libros infantiles y juveniles, con información, comentarios, webs, blogs, editoriales. Un mundo que nos abre caminos de imaginación, de conocimientos, de estética. Un mundo mágico de palabras en colores.

Autoría: Biblioteca pública municipal de Cocentaina en Alicante.

Destinatarios: todas las personas interesadas en la ilustración de libros infantiles y juveniles.

Etapas: todas las edades, infantil y juvenil.

Contenido: 3305 post.

Organización: todas las ilustraciones recogidas en el blog están agrupadas en las categorías: ilustrador, nacionalidad y temática, de modo que son fácilmente localizables. Añaden además enlaces a asociaciones de ilustración/ilustradores, editoriales “top ilustración”, blogs y revistas digitales sobre la ilustración.

Creación: octubre 2007.

Actualización: diaria.

Idioma: valenciano y español.

Presencia en Redes Sociales: en Facebook y Pinterest.

Angeles Abelleira Bardanca

EEl Milladoiro (Ames)

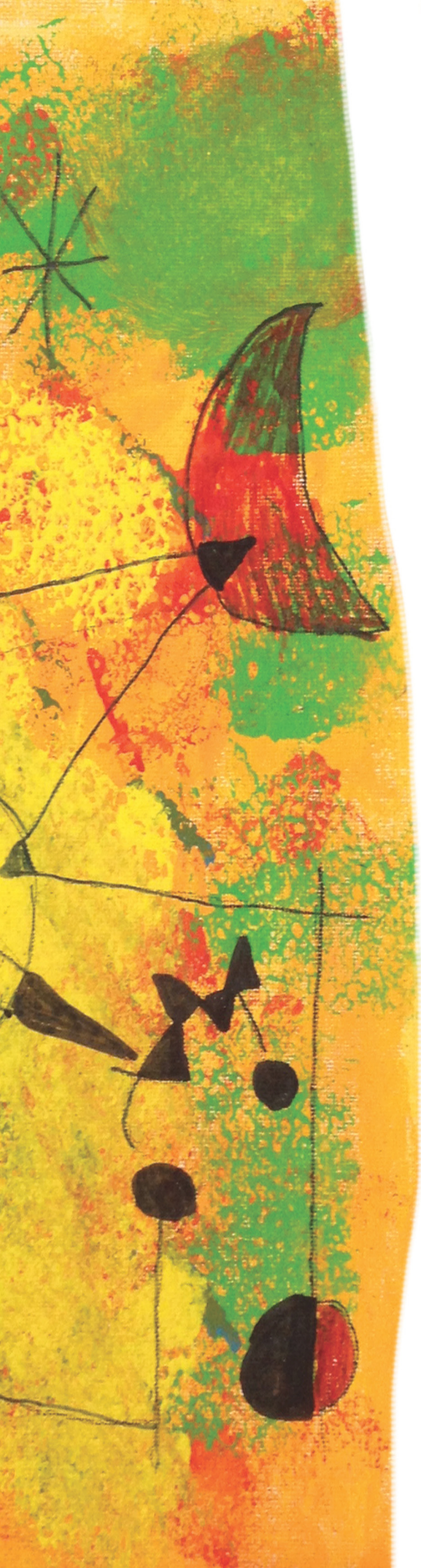
Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Mail: angelesabelleira@edu.xunta.es



Ángeles Abelleira Bardanca es maestra desde 1989, Grado en Educación Infantil y Máster en Procesos de Formación, con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Más información.

RECENSIONES





Vol. 3 (1), Abril 2014, 215-217

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 10-03-2014

Fecha de aceptación: 08-04-2014

Educare il pensiero

Per la formazione dell'insegnante riflessivo¹



Autore: Maria Chiara Michelini

Editore: FrancoAngeli

Collana: Il mestiere della Pedagogia

Data di pubblicazione: 2013

Pagine: 192

ISBN: 9788820457051

Il volume di Maria-Chiara Michelini esamina il pensiero riflessivo nella sua valenza formativa per i professionisti, in particolare gli educatori, che operano in situazioni complesse, articolate e ampiamente diversificate. Ne analizza la duplice potenzialità di attivazione di un'autentica presa di coscienza, intesa come revisione critico-costruttiva dell'esperienza e, contemporaneamente, di sviluppo di un reale cambiamento evolutivo.

Il testo è un autentico elogio del pensiero riflessivo, inteso come mediatore tra la necessaria esigenza di rispondere significativamente alla mutevole realtà esistenziale e i presupposti teorici. In virtù del pensiero riflessivo il soggetto opera intenzionalmente e agisce in modo non casuale e arbitrario o frutto di credenze, ma giustificato dalla coerenza razionale e quindi legittimato nel suo svolgersi. In tal senso il pensiero riflessivo è la forma razionale con cui il soggetto dà senso e significato alle proprie azioni e si attiva come pensiero di secondo livello ossia come "pensiero che si pensa", s'indaga, ricercando le modalità del suo compiersi: un modo di pensare cosciente delle proprie cause e conseguenze. Conoscere l'origine delle proprie idee, ovvero comprendere perché si pensa in un certo modo, emancipa dalle rigidità mentali affrancando da modi procedurali abitudinari ricorrenti e, inoltre, la capacità di prevedere ipotizzabili esiti attiva una scelta autenticamente consapevole.

Dopo una concisa ma chiara esposizione delle coordinate culturali e teoriche che sovrastano l'idea di pensiero riflessivo, l'autrice ci conduce, a partire da Dewey, ad un suo approfondito esame, esponendone la natura (cos'è), le capacità e il potere euristico (cosa può fare), le condizioni che ne consentono l'educazione (com'è possibile svilupparlo e incrementarlo) e, infine, ci offre un ricco e variegato panorama di modelli già sperimentati che ne sorreggono, documentandola, la costruttiva ed incisiva potenzialità.

Se la parabola del pensiero riflessivo si è andata variabilmente ad intersecare tra due estremismi concettuali - uno volto a trovare nella razionalità forte e certa gli unici e vevoli presupposti per un procedere sicuro, in grado di marcare la realtà per padroneggiarla, l'altro, opposto, teso alla liquefazione del suo potere ad opera del cosiddetto pensiero debole, che esalta il soggetto nelle insondabili facoltà sensitive come sole ed esaustive possibilità di riferimento - il richiamo dell'opera a rivisitare, in maniera critica e problematica, la riflessione, intesa come la forma più alta del pensiero, è quanto mai attuale e rispondente a una fondamentale esigenza. Per questo la pedagoga raccoglie e riorganizza in una prospettiva integrata le diverse angolazioni concettuali di molti studiosi sul pensiero riflessivo, argomentandole in funzione dell'individuazione e valorizzazione di orientamenti costruttivi per il futuro. Con questo contributo pone in luce non solo un rigoroso lavoro teorico d'indagine con importanti riferimenti bibliografici e confronti interpretativi ma, soprattutto, mostra forte attenzione alle pratiche che possano educare tale forma del pensiero, indispensabile ad una valevole formazione che sia davvero permanente.

Attraverso questa attenta e profonda rivisitazione, il pensiero riflessivo viene descritto come forma di pensiero educato ed educante ovvero cosciente di sé, del suo farsi e sostanzialmente formante per chi lo pratica.

L'autrice ci offre un ampio, argomentato e sperimentato itinerario volto allo sviluppo e all'implementazione del pensiero riflessivo come strategia possibile e appropriata per la formazione di professionisti creativi, capaci di coniugare dialettica-

mente il patrimonio culturale ed esperienziale alla luce delle situazioni, rispondendo in maniera efficace alla complessità e all'irriducibilità del reale.

E' una lettura densa di significato e ricca d'indicazioni per quanti svolgono un lavoro in campo educativo che, oggi più che mai, richiede una costante disponibilità a vagliare i propri saperi alla luce delle incessanti trasformazioni, coniugandoli con un saper fare progettuale e innovativo. In questo senso guarda alla formazione di un vero e proprio "abito mentale riflessivo" pronto ad accogliere le trasformazioni in atto, a saper divenire in maniera flessibile. Se fino a pochi anni fa, infatti, l'aggiornamento rappresentava la principale arma di riqualificazione del personale, che domandava nuove e più adeguate competenze che sono andate via, via spostando il baricentro da un'ottica di conoscenza teorica a padronanze di tipo procedurale e pratiche (si è così passati dall'organizzazione di corsi impostati per lo più su lezioni teoriche alla strutturazione di percorsi sempre più di tipo laboratoriale), l'odierna formazione - preso atto dell'obsolescenza in cui presto cadono sia i saperi speculativi sia le abilità d'uso - s'interroga su come guidare i professionisti all'apprendimento continuo, all'acquisizione dell'arte di "imparare a imparare", rispondendo responsabilmente e creativamente alle continue sfide dell'educare.

Giovanna Marani

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" (Italia)

¹ Premio italiano di Pedagogia 2014 – SIPED.



Vol. 3 (1), Abril 2014, 219-220

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 09-04-2014

Fecha de aceptación: 09-04-2014

Perfil profesional del docente en la educación inclusiva



Autor: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Editorial: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Año de publicación: 2012

Páginas: 50

Idioma: Español

ISBN: 978-87-7110-356-4 (electrónico)

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales inicia en 2009 el Proyecto “Formación del Profesorado para la Inclusión” (TE4I) con el fin identificar competencias, conocimientos, actitudes y valores inclusivos necesarios en todos los docentes independientemente de la materia, la especialidad o el rango de edad al que enseñan.

Este documento¹, único en el contexto europeo, es resultado de dicho proyecto; responde a las necesidades expresadas por los participantes en este estudio al plantear la elaboración de un instrumento, un perfil, que aportase “información concreta sobre las competencias, actitudes, conocimientos y habilidades necesarias en los docentes que trabajan en entornos inclusivos” (p. 7).

La obra, editada por la Agencia Europea, pretende a lo largo de sus cinco capítulos identificar un marco de valores y competencias básicas adaptadas a cualquier programa inicial de formación docente para la preparación de todo el profesorado que trabajará desde la perspectiva de la educación inclusiva y, reforzar el debate en relación a si la educación inclusiva es responsabilidad de todos los docentes y si la preparación de estos es responsabilidad de todos los formadores de profesorado.

La presente guía ha sido diseñada en torno a tres premisas fundamentales: primera, la inclusión es el enfoque principal; segunda, “existen dificultades prácticas y conceptuales a la hora de centrarse en ciertas competencias aisladas cuando se enseña en entornos inclusivos” (p. 8) y, por último, las prioridades políticas y los efectos de las políticas sociales dentro de cada país no se pueden ignorar.

En el capítulo principal del libro, *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*, se destacan cuatro valores básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, base del trabajo de los docentes de educación inclusiva, a saber: valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y desarrollo profesional permanente.

Estos valores son el pilar de las áreas de competencia del docente que a su vez están estructuradas en tres elementos fundamentales: actitudes, conocimientos y habilidades; “una actitud o creencia necesita un conocimiento o nivel de comprensión y posteriormente, las habilidades necesarias para aplicar este conocimiento a una situación práctica” (p.13).

Este perfil se ha creado, a nivel europeo, como un instrumento “en el que nos podemos basar y que puede posteriormente ser empleado en diferentes contextos nacionales, como apoyo de las acciones destinadas a conseguir una inclusión mayor y una práctica docente inclusiva de calidad” (p. 40).

El desafío del mismo no es crear un guión que se pueda trasladar al contexto de cada país sino diseñar una guía que pueda ser utilizada por todos los profesionales en la formación docente, para estimular la formación inclusiva del profesor y conseguir así un cambio en la normativa y en las prácticas educativas a nivel nacional y europeo.

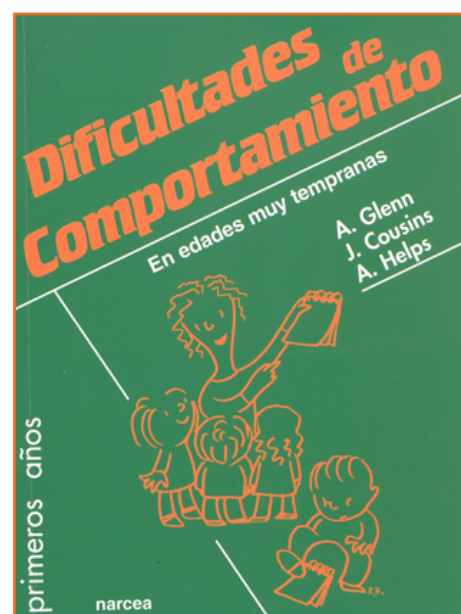
Silvia Sierra Martínez

Universidad de Vigo (España)

¹ Disponible en <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf>

Dificultades de comportamiento

En edades muy tempranas



Autor: A. Glenn, J. Cousins y A. Helps

Editorial: Narcea

Colección: Primeros Años

Año de publicación: 2014

Páginas: 128

Idioma: Español

ISBN: 978-84-277-1963-7

El libro “Dificultades de comportamiento” es una guía sencilla para profesionales de la educación que muestra diferentes formas de actuar con éxito frente a situaciones disruptivas que se dan con frecuencia en la etapa educativa de 0-3 años. Comienza con una lista de diez consejos prácticos para un buen comportamiento de niños y de niñas.

En el primer capítulo titulado “El comportamiento de los niños pequeños”, se hace una recopilación de lo que realmente funciona con los niños y niñas mediante un pequeño listado de normas a seguir. Además, incorpora siete sencillos pasos que se deberían seguir en el cuidado y educación de los pequeños. El segundo capítulo, “Niños reales en entornos reales”, muestra un estudio de treinta y siete casos en los que se describen situaciones comunes que se dan con frecuencia en las escuelas. Cada caso describe el comportamiento del niño o niña, las razones que motivan ese comportamiento y las estrategias que pueden ayudar a mejorar su conducta. El tercer capítulo hace una incidencia en la importancia de la adaptación de los más pequeños al entorno escolar. El cuarto capítulo, “Cómo gestionar el entorno educativo”, ayuda a que los profesionales se conciencien de los efectos del entorno en el buen comportamiento de los pequeños. El quinto y último capítulo, “Seguridad y bienestar de los niños y niñas en la escuela”, destaca la importancia de la relación de la familia con el centro y la supervisión de la contratación de personal adecuado.

Es un libro en el que la praxis refleja el gran bagaje experiencial que poseen los autores. Es una guía clara y concisa que introduce a los nuevos profesionales de la educación y sigue formando a los más veteranos. Un libro fresco, con un enfoque actual y de rápida asimilación.

Yesshenia Vilas Merelas

Universidad de Santiago de Compostela (España)



Vol. 3 (1), Abril 2014, 223-225

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 09-04-2014

Fecha de aceptación: 09-04-2014

10 ideas clave. La educación infantil



Autora: M^a Carmen Díez Navarro

Editorial: Graó

Año de publicación: 2013

Páginas: 244

Idioma: Español

ISBN: 9788499804811

Hay ciertas lecturas que tienen el poder de reconciliarnos con la profesión, devolviéndonos el entusiasmo haciéndonos fijar la atención en lo básico, en lo elemental y en lo realmente importante de la educación infantil.

Muchas y muchos de nosotros que tenemos entre nuestros libros de referencia “La oreja verde de la escuela”, “Mi escuela sabe a naranja”, “Proyectando otra escuela” o “El piso de abajo de la escuela”, nos alegramos con cada nueva entrega de M^a Carmen Díez Navarro y así nos sucedió al saber de “10 ideas clave. La educación infantil”, recientemente publicado por Graó, del que dicen que “es un libro de llaves y de puertas, ya que hay escuelas abiertas de par en par y escuelas herméticas, hay maestros que cierran puertas y maestros que las abren, pero los imprescindibles son los que dan las llaves, los que dan autonomía otorgando posibilidades de crecimiento.

Como si de un juego se tratase, la autora intenta dar respuesta a la canción “¿Dónde están las llaves...?”, buscando las llaves maestras, “las que abren las puertas del alma de la infancia, las puertas del aprendizaje docente y las compuertas de otra educación posible”.

El libro gira alrededor de 10 preguntas sobre la educación infantil y 10 ideas clave para responderlas, entre otras apuntamos algunas ya de por sí sugestivas:

1^a ¿Qué necesita un niño para vivir su primera infancia saludablemente?

La llave es la confianza. Los niños necesitan ser mirados en su individualidad, necesitan tiempo y sentir que se confía en sus capacidades, animándolos a pensar y crear.

2^a ¿Qué ambiente debe ofrecer una escuela que pretenda ser acogedora y vital?

La llave es la acogida. Los mensajes que transmite la escuela con su organización del espacio y con su estética revelan su estilo y modelo educativo, sus costumbres y su cotidianeidad. Por ello hay que prestar mucha atención al ambiente.

3^a ¿Por qué es importante incluir los afectos en la vida cotidiana de la escuela infantil?

La llave es el afecto. Dice la autora que hablar de afectos en la escuela infantil es hablar de la materia prima con la que se trabaja, ya que un niño no puede crecer con alegría y salud sin el entramado afectivo de aquellos que lo educan.

4^a ¿Cómo abordar la programación, la observación y la evaluación en infantil?

La llave es la valoración. Evaluar es valorar, poner en valor, otorgar un valor, estimar un valor. La evaluación en infantil no puede basarse en la detección de fallos y carencias. La diferencia estriba en la mirada que se dedique a los niños y niñas.

5^a ¿Cuál sería el sentido del acompañamiento de los niños en el recorrido del placer de los sentidos al placer de las palabras?

La llave es la escucha. Hay que ayudar a que aflore lo que los niños sienten dentro para que puedan comunicárselo a los demás y para ello debemos saber escuchar estando atentos y prestando atención.

6^a ¿Seremos capaces de posibilitar que los niños investiguen, indaguen y aprendan con sus propias herramientas: la curiosidad y el deseo de saber?

La llave será el deseo de saber. Cumpliremos con nuestro cometido siguiendo los

dictados de la curiosidad infantil.

7ª ¿Jugar es un placer o una necesidad?

La llave es el placer. Por ello, la escuela debe propiciar espacios y tiempos para el juego, sabiendo que es una necesidad prioritaria para los niños que les ayudará a crecer y a aprender.

8ª ¿Cómo recibir y comprender a cada uno de los niños atendiendo a sus diferentes subjetividades y a la vez animar la creación de grupos con sus diversas dinámicas?

La llave es el acompañamiento. Sabiendo dar aliento y seguridad al tiempo que abriendo la mirada hacia las necesidades de los otros.

9ª ¿De qué manera acercaremos las narrativas artísticas y culturales a los niños para que se les abra el deseo de expresarse, inventar y crear?

La llave es el regalo. Haciéndoles ver que cada conocimiento que les transmitimos es una especie de don o un presente.

10ª ¿Cómo humanizar la creación de vínculos de auténtica relación con las familias de nuestros alumnos y otros allegados?

La llave es el vínculo. La escuela es un lugar de compartir y de crear, y esto debe ser así para los niños, para los maestros y para las familias.

Aquí están las llaves que abrirán las puertas a esas cuestiones clave en educación infantil.

Ambientes, afectos, acompañamiento, son constantes en el discurso de M^a Carmen Díez Navarro que desde siempre trata de hacer de la escuela una casa acogedora, cálida y confortable en la que todos y todas querríamos estar, ser y sentir.

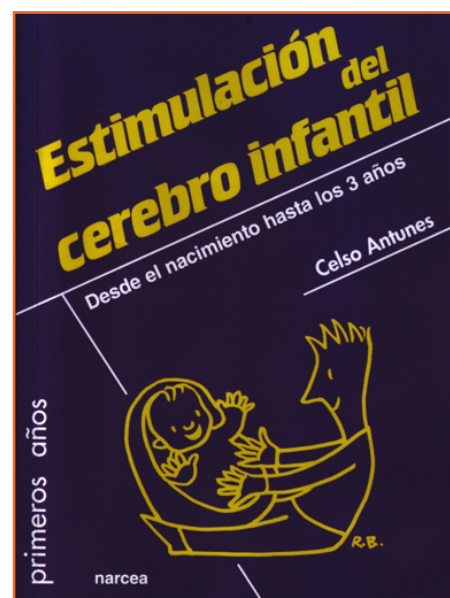
Desde aquí se puede acceder a un avance del libro.

Ángeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro, Consellería de Educación, Xunta de Galicia (España)

Estimulación del cerebro infantil

Desde el nacimiento hasta los 3 años



Autor: Celso Antunes

Editorial: Narcea

Colección: Primeros Años

Año de publicación: 2014

Páginas: 127

Idioma: Español

ISBN: 978-84-277-1964-4

“Estimulación del cerebro infantil. Desde el nacimiento hasta los 3 años” ha sido re-dactado por el brasileiro Celso Antunes. Este autor es también escritor de numerosos libros didácticos y su foco de atención se ha centrado en el desarrollo de las inteligencias múltiples en la infancia. Ha sido profesor, coordinador y director de diversos centros de enseñanza en los diferentes niveles educativos, profesión que ha ejercido durante unos cuarenta años. Actualmente es miembro consultor de la “Asociación internacional por el derecho del niño a jugar” de la UNESCO.

La estimulación cerebral fortalece las neuronas, pues las hace trabajar, y tiene un papel importante especialmente en la primera infancia. Partiendo de la idea de que el cerebro es modificable, este libro propone actividades sencillas de realizar, pedagógicamente fundamentadas, que contribuirían a la estimulación cerebral.

Antunes divide la etapa de 0 a 3 años en 5 subetapas: de 0 a 5 meses, de 5 a 9 meses, de 10 meses al año y medio, del año y medio a los 2 años y de 2 a 3 años. Para cada subetapa ofrece ejercicios para realizar con los niños y niñas o para que los realicen ellos solos, que ayudarían a estimular las siguientes áreas: “cognitiva”, “sensorial”, “motora”, “personalidad y autoestima”, “social”, “lenguaje y pensamiento” y “control de esfínteres”.

Para cada área y actividad, el autor adopta una óptica orientativa y no prescriptiva, insistiendo además en que no se deben esperar progresos en el desarrollo de estas actividades. Lo importante es hacerlo, pues el objetivo es estimular las neuronas, y haciendo las actividades ya se alcanza esta meta. Recomienda proceder con estas tareas unas 3 ó 4 veces a la semana en sesiones de no más de 20 minutos.

A lo largo de la obra, Antunes hace hincapié varias veces en que ningún niño es igual a otro, y en la importancia de respetar los tiempos, pues “esperar la estandarización de miles de millones de neuronas y sinapsis es ignorar la esencia del ser humano, su extraordinaria singularidad” (p. 13). Es de resaltar que resulta relevante cuidar el entorno en el que nace el niño o niña, pero sin vincularlo necesariamente a coste económico.

Son muchos los ejercicios que se pueden hacer y múltiples las formas de hacerlo, es por ello que debemos escoger, pues no nos podemos centrar en todos. Sin embargo, esto no quiere decir que, por el hecho de que quede algún área sin trabajar, no se vaya a desarrollar. Tenemos que dejar que algunos aspectos se desarrollen por sí solos, sin un esfuerzo específico, entendiendo el momento de estimulación como una circunstancia lúdica, de placer y de relajación, y esto se consigue cuando los ejercicios aparentan ser una actividad espontánea.

Con un vocabulario muy sencillo, además de las actividades idóneas para realizar en cada subetapa, se ofrece información adicional y relacionada con el tema, como por ejemplo:

- Errores frecuentes que se pueden llegar a dar a la hora de estimular (prejuicios, informaciones equívocas...). Se centra en lo que no se debe hacer.
- Desarrollo de un proyecto de estimulación. Ofrece algunos consejos simples.
- Diferencias entre agitación e hiperactividad.
- Reglas para proceder a la estimulación. Se para sobre todo en la actitud de la persona que estimula y en la relevancia de la función de las “neuronas espejo”.

- Actuaciones positivas que debemos desarrollar siempre que sea posible.
- Indicaciones para saber cómo elegir una buena escuela de educación infantil.
- Diferenciación entre castigar y educar.

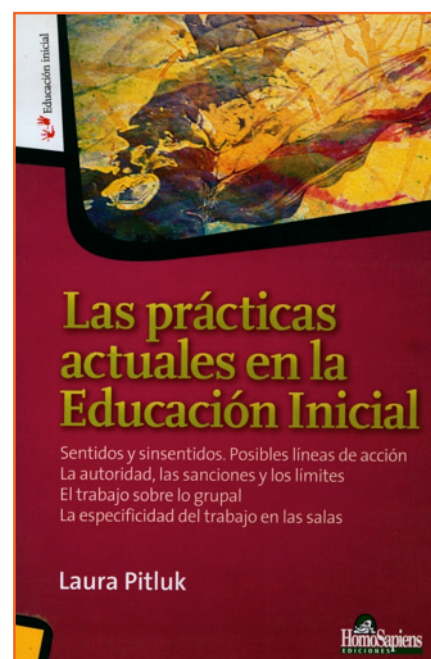
Para concluir, se cierra el libro con un apartado titulado “ayude al pequeño científico o pequeña científica”, en donde se nos explica que el niño explora el mundo del mismo modo en que lo hace un científico. La diferencia es que un científico puede llegar o no a lo que busca y un niño siempre llega, aunque sea encontrando respuestas mágicas.

En definitiva, me parece un buen libro para padres y madres primerizos, abuelos que cuidan de sus nietos, familiares, vecinos y amigos que vayan a cuidar un bebé una tarde o una temporada, porque da ideas y estas son justificadas atendiendo al nivel evolutivo en que se encuentre el niño. Estas argumentaciones se ofrecen con un vocabulario y sintaxis bastante claros y por lo tanto, accesible a un gran número de lectores.

Lucía Casal de la Fuente

Universidad de Santiago de Compostela (España)

Las prácticas actuales en la Educación Inicial. Sentidos y sinsentido. Posibles líneas de acción. La autoridad, las sanciones y los límites. El trabajo sobre lo grupal. La especificidad del trabajo en las salas.



Autor: Laura Pitluk

Editorial: Homo Sapiens

Colección: Educación Inicial

Año de publicación: 2013

Idioma: Español

ISBN: 978-950-808-726-3

La autora, Laura Pitluk, es especialista en Nivel Inicial y además dirige la Colección de Educación Inicial de Homo Sapiens Ediciones¹, de la cual forma parte este libro. En el mismo plantea una profunda reflexión sobre las prácticas actuales en el nivel inicial haciendo un recorrido minucioso de su identidad, su desarrollo histórico, didáctico y pedagógico, abordando sus problemáticas desde una visión crítica interpretativa.

A partir de sus planteos invita a “re-pensar y re-plantear” (p.18) posibles abordajes a las problemáticas actuales en la educación inicial, estimulando a encontrar modalidades que tengan en cuenta las infancias actuales y las instituciones educativas, atravesadas por múltiples y complejas variables.

En el capítulo 1 realiza reflexiones sobre la identidad del Nivel Inicial, su desarrollo y problemáticas desde su contrato fundacional hasta la actualidad, proponiendo posibles modos de acción e intervención centradas en la “buena enseñanza”. En esta dirección, en el capítulo 2 sostiene la necesidad de alejarse de los estereotipos, encontrándole sentido a las acciones y tareas que se realizan en las aulas, recuperando el disfrute de ser docente responsable y comprometido con las prácticas de enseñanza.

En el capítulo 3 aborda una problemática que preocupa actualmente, de manera especial, a los maestros del nivel, vinculada a la autoridad, las sanciones y los límites. Realiza una interesante revisión de las prácticas áulicas en relación a los retos, las sanciones, los premios y castigos, proponiendo estrategias posibles que sostengan fundamentos claros, basados en una autoridad responsable, comprometida y respetuosa, sustentada en lo grupal y el afecto.

En el capítulo 4 retoma una dimensión abordada por la autora en otra publicación de la colección²: la dimensión curricular desde la concepción que considera al currículum, por un lado, como el nivel de especificación de las políticas educativas y, por otro, como una herramienta fundamental para orientar y transformar la práctica docente. Desarrolla la importancia de la planificación y la evaluación como “andamios vitales” que organizan y dan coherencia al trabajo institucional y áulico.

En el capítulo siguiente se centra en la especificidad del trabajo en las secciones del jardín maternal: sala de 1, 2 y 3 años, planteando las peculiaridades, las características y la organización de este ciclo del nivel inicial, ofreciendo ejemplos de buenas prácticas y brindando planificaciones (miniproyectos/recorridos/itinerarios didácticos). Posteriormente, en el capítulo 6, propone una posibilidad de organizar la enseñanza en la educación infantil: la modalidad taller, recuperando el juego trabajo, la creatividad desde el trabajo en pequeños grupo y en grupo total. Y por último plantea conclusiones que nos convocan a reflexionar desde dos preguntas disparadoras “¿Chicos desinteresados o propuestas que no generan interés? ¿Planificar o “cercar” los recorridos?”, que, a mi entender, son tensiones fundantes y actuales de la educación infantil que nos estimulan a una búsqueda permanente para poder abordarlas.

El libro, tal como señala la autora, intenta “encontrarle sentido a las tareas y acciones, recuperando el placer por enseñar, el disfrute del ser docente y la mirada en

los niños”, rescatando permanentemente el rol del maestro como enseñante, como mediador respetuoso y comprometido con el aprendizaje de los niños y como constructor de lazos afectivos que posibiliten esos procesos.

Dra. María Soledad López Sanjurjo

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

¹ <http://www.homosapiens.com.ar/hscatalogo/categoria.do?id=8796>

² “La Planificación didáctica en el Jardín de Infantes”. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2006.