



RELAdeEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 3, N°2, Agosto 2014

Espacios y tiempos en Educación Infantil



2

2014





RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 3 N°2

Agosto 2014

RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 3 N°2

Agosto 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: Agosto 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

Tiempos y espacios en la Educación Infantil.

Time and space in Early Childhood Education.

Miguel Ángel Zabalza Beraza 13

Monográfico

Espacios y tiempos en Educación Infantil

~

Space and time in Early Childhood Education

Coordinadores: Lina Iglesias & Quinto Borghi

La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones.

The organization of space for learning environments in Early Childhood Education: meaning, history and reflections.

Maria A. Riera Jaume, Maria Ferrer Ribot & Catalina Ribas Mas 19

Lo spazio adatto ad ogni situazione didattica.

La adaptación del espacio a las diversas situaciones didácticas.

The space fit for every didactic situation.

Rossella D'Ugo 41

Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto.

Environments for childhood: schools between experience and project.

Clara Eslava Cabanellas 51

La didattica Montessori nella scuola dell'infanzia. Un metodo per programmare spazi e tempi a misura di bambino.

La didáctica Montessori en la escuela infantil. Un método para programar espacios y tiempos a medida de los niños.

The Montessori approach to the Early Childhood Education. A method to organize spaces and times that fits to children.

Barbara De Serio 81

El espacio empático en la educación: representación del espacio y empatía, de Piaget a la didáctica de la "simplicidad".

The empathetic space in education: empathy and space representation, from Piaget to the simplicity in teaching.

Pio Alfredo Di Tore, Stefano Di Tore, Giuseppina Rita Mangione & Felice Corona 95

Il tempo nei servizi educativi per la prima infanzia.

El tiempo en los servicios educativos de la primera infancia.

The time in the early childhood educational services.

Battista Quinto Borghi 115

Miscelánea

La Pedagogia di Papa Francesco.

La Pedagogía del Papa Francisco.

The Pedagogy of the Pope Francisco.

Franco Frabboni 129

Comprendere l'ambiente: buone pratiche in eco-sistemi di grotta.

Entender el ambiente: buenas prácticas en los ecosistemas de cuevas.

Understanding the environment: best practices in underground ecosystems.

Sabrina Pandolfi & Paola Nicolini 141

La representación de la actividad física y los comportamientos sedentarios en las imágenes de libros de texto españoles del segundo ciclo de educación infantil.

Representation of physical activity and sedentary behaviors in the pictures of Spanish early childhood education textbooks.

Javier Molina García & Vladimir Martínez Bello 175

Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori.

Niños que leen antes leer. Experiencias educativas en zonas de lectura para niños pequeños y padres.

Children who read before reading. Educational experiences in areas of reading for children and parents.

Vanna Gherardi 201

Experiencias

La observación del tiempo. Cómo enriquecer una rutina diaria bajo el enfoque de las competencias básicas.

Observing the weather. How to enhance a daily routine following the key competences approach.

Ángeles Abelleira Bardanca 221

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

Reevo 245

Let the children play 250

Recensiones

Neuroeducación (Francisco Mora)

Tomas Ortiz Alonso 259

Pulgarcita (Michel Serres)

Ángeles Abelleira Bardanca 262

Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía (Isabel Cabanellas & Clara Eslava (coords.); Walter Fornasa, Alfredo Hoyuelos, Raquel Polonio & Miguel Tejada).

(Angela Glenn, Jacquie Cousins & Alicia Helps)

Javier Abad Molina 267

Noticias ILAdEI (Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia)

Congreso Latinoamericano de Educación Infantil: el legado de Maria Montessori para el siglo XXI **272**

Latin American Conference about Early Childhood Education: Maria Montessori's legacy for the 21st century **273**

Il primo Congresso Latinoamericano di Educazione Infantile: L'eredita' di Maria Montessori per il XXI secolo..... **274**

Congresso Latinoamericano de Educação Infantil: O legado de Maria Montessori para o século XXI **275**

Editorial. Tiempos y espacios en la educación infantil

¿Dónde y cómo podemos ser y vivir salvo en un espacio y en un tiempo? Espacios y tiempos, tanto en su sentido macro como en el más reducido de la escuela, constituyen coordenadas esenciales en el diseño y articulación de cualquier experiencia educativa para niños y niñas pequeños. Como señala una de las autoras que participan en el monográfico de este número de RELAdEI, la gestión de los espacios y los tiempos constituyen, probablemente, el principal recurso con que cuentan los educadores de infancia. Por ese motivo el equipo editorial de la revista ha considerado que era una temática a la que precisábamos dedicar una atención especial y convertirla en el centro de un monográfico. Aquí tienen nuestros lectores el resultado: un buen monográfico, coordinado excelentemente por los profesores Lina Iglesias y Quinto Borghi.

Los espacios

Los seres humanos nacemos y vivimos (es decir, somos) en un tiempo y un espacio determinado. Somos seres vivos que nos desarrollamos en ese marco dinámico de interacciones entre la naturaleza y la cultura. *Phisis*, *Bios*, *Anthropos* son las tres fuerzas básicas que configuran el escenario que nos da identidad humana. *Phisis* son los elementos físicos (geología, clima, orografía) del territorio en que se vive. *Bios* se refiere a los componentes vivos del entorno: los vegetales, los cultivos, los animales. *Anthropos* recoge al ser humano y sus obras, incluidas aquellas intangibles como la cultura, las creencias, los estilos de vida. Los tres grandes componentes del contexto se condicionan mutuamente. Desde luego el contexto físico (tierra, aire, agua, fuego) determina los componentes biológicos que pueden existir en él (qué animales, qué vegetación, qué cultivos, qué medios de vida) y entrambos condicionan las características de los sujetos (su morfología, su alimentación, su carácter, sus modos de vida). Y las influencias también se producen a la inversa, aunque sea de forma menos directa y decisiva: los seres humanos alteramos la orografía, los cultivos y los animales de ese territorio y podemos, incluso, llegar a cambiar los parámetros de los ecosistemas. En definitiva, no somos seres en abstracto, somos lo que somos porque hemos nacido y crecido en un espacio, un tiempo y con unas personas determinadas.

Thomas Balmès nos ofreció con su film *Babies* (2010) una hermosa muestra de qué significa sentir el espacio y el tiempo no como un elemento neutro y frío que actúa como mero entorno sino como un agente fundamental de nuestro desarrollo. *Bayar*, *Hattie*, *Mari* y *Ponijao* son cuatro bebés nacidos en diferentes partes del mundo (*Mongolia*, *Tokio*, *Los Ángeles* y *Namibia*). El documental "Babies" (2010) de Thomas Balmès graba su desarrollo durante el primer año de vida. A lo largo de los 80 minutos que dura la película vamos viendo como cada uno de esos bebés va estrenando su vida desde el parto y la lactancia al descubrimiento de sí mismo y los demás, cómo construye la relación con las cosas y los animales, cómo experimenta sus primeros movimientos hasta lograr erguirse y caminar, cómo pronuncia sus primeros sonidos hasta lograr sus primeras frases. Es un

minucioso recorrido por esos doce meses esenciales en su vida. *Babies* es, ante todo, un epítome, una síntesis extraordinaria de esa particular confluencia entre naturaleza, cultura y desarrollo infantil. Esas cuatro historias que se nos presentan en paralelo nos permiten entender la especial simbiosis entre ambiente y educación que configura y condiciona la intervención educativa sobre los niños pequeños.

Y si del espacio macro (territorio, contexto) pasamos al espacio micro (las aulas, los patios, los baños...) las consideraciones siguen siendo las mismas. Los espacios definen nuestro contexto de vida, nos vinculan a la realidad del aquí y ahora, nos permiten ser más autónomos o nos niegan esa posibilidad, nos acercan o alejan de los demás, nos excitan o nos tranquilizan. Son el fondo sobre el que todo ocurre, pero un fondo que interactúa con el resto de elementos y los condiciona.

El tiempo (los tiempos)

También el tiempo juega un papel central en la Educación Infantil. Su primera característica es que se trata de un término con una fuerte polisemia. El tiempo es *duración* (de una tarea, de una sesión de clase); el tiempo es *momento* (mañana, tarde, noche); el tiempo es *ubicación* (bebés, primer curso, tercer curso); el tiempo es *secuencia* (antes, después); el tiempo es *orden* (los horarios, la puntualidad); el tiempo es un *derecho personal* (mi tiempo); el tiempo es *compromiso* (asistencia a las actividades); el tiempo es *implicación* (time on task). Y más allá de todo ello, el tiempo es *poder*: el poder de imponer a otros la organización de su tiempo, el poder de desposeerlos de su capacidad de autogestión, de autonomía.

Al igual que sucede con el espacio (los espacios), el tiempo (los tiempos) es una variable pedagógica que ha merecido una alta consideración en los estudios sobre la educación y sus condiciones. Aunque se ha repetido mucho aquello de que “cualquier persona puede aprender cualquier cosa con tal de que disponga del tiempo necesario para hacerlo”, no podemos decir que ese principio pedagógico haya calado lo suficiente en las prácticas educativas. En el contexto educativo, el tiempo puede analizarse como variable contextual y como contenido educativo. Como contexto afecta de manera esencial a la organización de las instituciones, de los currícula, de los procesos de aprendizaje, de la calidad de vida. Las cosas en educación se producen en el marco de las condiciones temporales que las regulan y predeterminan. Como contenido educativo implica lo que las instituciones están llamadas a transmitir a sus estudiantes en el sentido de saber organizarse y gestionar los tiempos. Eso significa que, en una perspectiva general, el tiempo está vinculado al mejoramiento de las prácticas docentes, a la formación de los estudiantes y a la mejora de la gestión de los tiempos disponibles.

Por otra parte, el tiempo (los tiempos) se reparten con distinto nivel de impacto final entre los distintos agentes que participan en la acción educativa. Por eso podemos/debemos tomar en consideración diversas “construcciones” del tiempo. Existe el tiempo del currículo, el tiempo de los profesores y el tiempo de los estudiantes (de los niños y niñas, en nuestro caso). En Educación Infantil resulta fundamental, además, tomar en cuenta los tiempos de las familias. Cada una de esas construcciones del tiempo afecta y condiciona de diversa manera la forma de hacer educación.

Los *tiempo del currículo* nos sitúan frente a dilemas de no poca importancia con respecto a cómo se organiza la jornada escolar. Tenemos así tiempos atomizados frente a tiempos integrados según cómo las propuestas curriculares hayan diseñado los diversos momentos de la jornada; tiempos cortos frente a tiempos medios y tiempos largos en función del tipo de actuaciones que se lleven a cabo (los proyectos exigen tiempos medios o largos, las fichas tiempos cortos); tiempos flexibles frente a tiempos rígidos en función de la propia capacidad de opción personal que se incluya.

Los tiempos de los *profesores* nos ayudan a entender la enseñanza como un proceso que incluye un *antes*, un *durante* y un *después* para superar la visión de quienes planifican o financian solo el tiempo de clase y en presencia de los niños; hay *tiempos pagados* y *tiempos voluntarios* sin los cuales, en muchas situaciones, el profesorado se quedaría sin espacio para encontrarse, para coordinarse, para generar sinergias; *tiempos con niños* frente a los *tiempos de los papeles*, el *tiempo de la documentación*, el *tiempo de atención a las familias*, etc.; los *tiempos planificados* frente a los *tiempos espontáneos*.

Y también están los *tiempos de los niños y niñas* con algunas alternativas que deben considerarse: *tiempos presenciales* (tiempos en la escuela o en actividades) y *tiempos autónomos*; *tiempos para cosas del cole* y *tiempos para cosas personales*; *tiempos de trabajo* y *tiempos de juego y de descanso*; *tiempos con otros* y *tiempos para sí mismo*; *tiempos a corto, medio o largo plazo*. Y junto a los tiempos de los niños, los *tiempos de sus familias* que a veces se construyen con escasas convergencias con respecto a aquellos de las escuelas.

En definitiva,

Para nosotros, los educadores/as de niños y niñas pequeños el contexto representa un marco de significados que nos ayudarán a entender lo que los niños son y la forma en que podremos llegar a ellos de una forma más amigable y efectiva. La tarea de educar, sobre todo cuando se trata de niños y niñas pequeños tiene que estar muy vinculada al ambiente, a las raíces de la identidad de las personas. Como nos han recordado desde Lóczy en estos últimos años, las actividades que realizamos con los niños pequeños suceden todas en un espacio y un tiempo determinado y nuestra principal preocupación debe estar dirigida a que las cualidades de ese espacio y ese tiempo estén pensadas para que el niño pueda desarrollar su autonomía y enriquecer sus experiencias.

RELAdEI vol. 3(2) Abril-Agosto 2014

Partiendo de esta visión amplia y polivalente de los espacios y los tiempos, como cuestión relevante para el trabajo educativo con niños y niñas pequeños hemos construido este número de RELAdEI. Además del monográfico con 6 textos, la temática central de este número, los tiempos y los espacios, leída desde diferentes perspectivas y pensando tanto en la etapa 0-3 como 3-6, nuestra revista recoge otros artículos muy interesantes en las respectivas secciones. La de miscelánea incluye 4 textos de temática diversa como corresponde a la sección. En ella se abordan temas que van desde la riqueza que supone la lectura compartida entre padres y niños pequeños hasta la emoción de la visita a una gruta dentro de un programa de educación ambiental; desde la revisión del sentido del movimiento en las imágenes de los libros que usan los niños hasta una bella reflexión sobre el pensamiento pedagógico del Papa Francisco. La sección de experiencias nos presenta el desarrollo de un proyecto para documentar el tiempo y la temperatura. En la revisión de recursos existentes en Internet para la Educación Infantil se analizan en esta ocasión dos plataformas: *Reevo* y *Let Children Play*. El número concluye con el apartado de las reseñas y el de las noticias, entre las cuales tenemos la enorme satisfacción de poder anunciar la primera gran iniciativa del ILAdEI (*Instituto Latinoamericano de Estudios de la Infancia*) al que pertenece nuestra revista: un *Congreso Latinoamericano sobre Montessori* que, en colaboración con la Fundación Montessori Italia, celebraremos por todo lo alto en Roma en el mes de Febrero de 2015. Será una gran oportunidad para encontrarnos y seguir reforzando nuestra amistad y nuevos proyectos conjuntos.

Miguel Ángel Zabalza Beraza

Director de RELAdEI

España

Vol. 3 N°2

Agosto 2014

ISSN: 2255-0666

MONOGRÁFICO

Espacios y tiempos en Educación Infantil

Coordina:

Lina Iglesias

Universidad de Santiago de Compostela, España

Quinto Borghi

Fundación Montessori, Italia





Vol. 3 (2), Agosto 2014, 19-39

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 27-06-2014

Fecha de aceptación: 17-07-2014

La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones.

The organization of space for learning environments in Early Childhood Education: meaning, history and reflections.

Maria A. Riera Jaume

Maria Ferrer Ribot

Catalina Ribas Mas

Universidad de las Islas Baleares, España

Maria A. Riera Jaume

Maria Ferrer Ribot

Catalina Ribas Mas

Universidad de las Islas Baleares, España

Resumen

En estos últimos 10 años se han ido generando en nuestro contexto, experiencias en Educación Infantil centradas inicialmente en una nueva organización y distribución de los espacios del centro pero que conllevan innovaciones metodológicas y cambios educativos importantes. Ya son muchos los centros que incorporan el trabajo por ambientes en su proyecto. Esta propuesta espacio-temporal-relacional implica en muchos casos un replanteamiento del proyecto educativo, de manera que la escuela se va transformando en un sistema más abierto, flexible y dinámico. Seguramente, en cada centro, el trabajo por ambientes tiene una organización particular

Abstract

In the last 10 years experiences in early childhood education have been generated in our context, especially those which initially focused on a new organization and distribution of space in the school. This presupposes methodological innovation and important educational changes. Nowadays there are many schools that incorporate different working environments in their projects. This space-temporal-relational proposal implies in many cases a rethinking of the educational project so that the school becomes a more open, flexible and dynamic system. Certainly, the work environment in each educational center has a particular organization and

y encontramos posiblemente diferencias significativas. A lo largo de este artículo exploraremos algunos de los significados y antecedentes implícitos en esta metodología de trabajo con la intención de ayudar a esclarecer, a contextualizar y reflexionar sobre esta práctica educativa.

possibly significant differences. Throughout this article some of the meanings and history implicit in this methodology will be explored in order to help clarify, contextualize and reflect on this educational practice.

Palabras clave: Espacio-ambiente, Ámbito, Ambiente de Aprendizaje, Rincones, Talleres.

Key words: Space-friendly, Environment, Learning Environment, Corners, Workshops.

Significados y concepciones en el uso del espacio educativo

Revisaremos algunos de los términos que utilizamos, denominaciones que han ido cambiando en función de la consideración que se le ha atribuido al espacio en el ámbito educativo, desde la simple acepción del espacio físico como lugar donde se desarrolla la actividad educativa hasta la comprensión del espacio como elemento clave de la acción educativa. Ámbito, ambiente, ambientes de aprendizaje o la idea de *learning landscape* son algunas de las acepciones terminológicas que llevan implícitas reflexiones que nos ayudan a comprender otros sentidos y significados del espacio educativo. El espacio entendido no sólo como continente sino como contenido, como red de significados y de relaciones que se construyen y reconstruyen.

El espacio como ámbito: elemento de vínculo y conexiones

Entender el espacio como *ámbito* desde la perspectiva de López Quintas (1987, 2009) es entenderlo no como un simple cubículo sino como una red de relaciones entre adultos, niños, objetos materiales y acontecimientos. El espacio como estructura espacio-temporal que conecta los acontecimientos es lo que el autor denomina *ámbito*.

Así, el ámbito se entiende como lugar habitable de encuentro, como espacio dinámico, interrelacional a partir de relaciones móviles y dinámicas que se van transformando y modificando, invitando a la complejidad de las actuaciones de los niños y adultos que lo habitan. Desde la pedagogía Reggiana se recoge esta idea del espacio *ambital* entendido como vínculo y conexión en el diseño de sus escuelas.

Lo podemos entender como un espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas, a las cuales da sentido existencial (...). Una habitabilidad espacial que -para Malaguzzi- realza una arquitectura cultural que decide la cualidad del trabajo de los adultos y la cualidad de la vida de los niños (Hoyuelos, 2006, p. 76).

Entender el trabajo por ámbitos se refiere también a organizar los espacios de tal modo que ayuden a crear conexiones entre las experiencias educativas.



Fuente: Elaboración propia

Foto 1. Laboratorio de biblioteca en la Scuola dell'Infanzia La Filastrocca (Pistoia)

López Quintás (2009) habla de la condición *ambiental* de la vida humana, refiriéndose a la idea de que el ser humano convierte los espacios en ámbitos porque es “un ser que habita” y que crea, por necesidad ineludible, ámbitos de encuentro y convivencia. Si observamos cómo los niños utilizan los espacios veremos su gran capacidad de construir y deconstruir ámbitos. En algunos momentos, utilizan los espacios con la misma finalidad para la que habían sido diseñados, pero otras veces, modifican totalmente su función.

Malaguzzi cree que las criaturas tienen derecho a participar de un ámbito capaz de solicitar y de convertirse en un interlocutor complejo de esas capacidades para que éstas se puedan, cualitativamente, expresar y desarrollar profundamente (Hoyuelos, 2006, p. 73).

En este sentido, Ceppi y Zini (1998) se refieren a la idea de epigénesis como la cualidad de los espacios para modificarse favoreciendo la capacidad de los niños de transformar y modificar el ambiente en el que se encuentran. “La escuela se concibe como espacio dinámico y cambiante que se transforma y acopla a las necesidades de sus habitantes” (Riera, 2005, p. 34).

El espacio como ámbito: elemento de vínculo y conexiones

Entender el espacio como *ambiente* es entender las relaciones entre el hombre y el entorno en el que participa así como la capacidad de poder proyectarnos en él.

El término “ambiente” surge a principios del siglo XX como una aportación de los geógrafos para ampliar el alcance de la palabra medio, la cual hacía referencia de manera exclusiva al aspecto físico, dejando de lado la influencia de los seres humanos en la transformación del entorno (Raichvarg, 1994). Según el autor, el ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno que lo rodea, debe trascender la noción de espacio físico y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. “Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores” (Raichvarg, 1994, p. 21).

Pero también la psicología ambiental a partir de los años 60 empezó a

ocuparse de la relación entre el hombre y su medio ambiente desde una interacción activa con el medio con capacidad para transformarlo. Según la visión de Bell, Greene, Fischer y Baum (2001) desde la psicología ambiental se estudian las relaciones molares entre la conducta, la experiencia y los ambientes construidos y naturales. Así, “la persona no tiene una relación pasiva y unilateral con su medio ambiente, sea éste artificial o natural; es un organismo activo, emprendedor y luchador, capaz tanto de seleccionar como de modificar dicho ambiente” (Lee, 1981, p.8). Esta relación entre organismo y ambiente solicita lugares donde los niños puedan satisfacer sus necesidades de desarrollo.

Desde una perspectiva más ecológica Vayer, Duval y Roncin (1993) se referían a la interacción sujeto-entorno en la Escuela Infantil a partir de investigaciones centradas en las relaciones y comunicación en el aula. Hacían hincapié en la seguridad, capacidad de autonomía e información que el entorno podía ofrecer a los niños según la organización del espacio, la distribución de los equipamientos y la selección de los materiales y propuestas.

La interacción sujeto-entorno es mucho más amplia, porque para el niño el entorno son los otros niños, aquellos que le parecen más accesibles, y son también los espacios, con sus muebles y sus límites, son los objetos con los que se puede actuar o imaginar. Antes que nada, el entorno es la invitación a actuar (Vayer, Duval y Roncin, 1993, p. 15).

Según los autores, para que los niños se sientan seguros y gocen de autonomía la actividad debe ser organizadora y que el entorno contenga cierta información y modelos de acción o de conducta.

Algunos estudios anteriores, como los de Sancho y Hernández (1981), ya se habían ocupado de la relación entre el entorno escolar y la conducta en aulas de educación preescolar, centrando su investigación en la ocupación que hacían los niños del espacio, de la capacidad de “hacerlo propio” y de los desplazamientos que realizaban. El ambiente se concebía ya como territorio de exploración y como primer abecedario (Frabboni, Galletti y Savorelli, 1980).



Fuente: Elaboración propia

Foto 2. Ambiente de construcciones en el CEIP Establiments (Palma de Mallorca)

Cano y Lledó (1995) a finales de los 90 se referían al concepto de ambiente educativo enfatizando también las interacciones que en él se producían y la capacidad de poder proyectarnos en él pero especialmente de la capacidad de los niños para utilizarlo y apropiarse de él. “Actualmente, por espacio o entorno escolar, nos vamos a referir indistintamente a una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico o material sino también las interacciones que se producen en dicho medio” (p. 9).

Movimiento, desplazamiento, utilización y, sobre todo, capacidad de transformación, son los factores básicos para “apropiarnos” del entorno, para establecer una relación plena Individuo-Medio (...). No hacemos “nuestro” un espacio por ocuparlo, por estar en él simplemente, sino por la capacidad de utilizarlo y transformarlo, por ser capaces de poder proyectarnos en él (Cano y Lledó, 1995, p.14).

Los autores se referían, también, a las características y principios que debía tener un ambiente educativo como facilitar el contacto con materiales o actividades diversas, ofrecer escenarios distintos, y que el entorno fuera dinámico y adaptable evolucionando con el grupo.

Más recientemente, Bonàs (2010) se referirá al diálogo entre lo interno y lo externo. “Tocar el mundo” aparece no sólo como símbolo o metáfora, sino como una realidad que permite al niño ponerse en contacto con el exterior al tiempo que se deja impregnar de este exterior internamente (Bonàs, 2010, p.33).

El espacio como ambiente de aprendizaje: donde se generan experiencias de aprendizaje significativo

En el plano educativo se transfiere el uso del concepto ambiente a las condiciones óptimas para que el aprendizaje tenga lugar y entonces nos referimos a los “ambientes de aprendizaje”. Entender el espacio como *ambiente de aprendizaje* nos remite al escenario donde se generan condiciones favorables para el desarrollo y el aprendizaje.

Montessori centraba ya sus postulados en proporcionar a los alumnos un ambiente estimulador y estructurado para que la actividad autónoma de los niños pueda desarrollarse «*estimular la vida, pero dejando que se expanda libremente*», “un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y organizado basado en un profundo respeto por los niños y en la comprensión y el amor docentes como motor de crecimiento y desarrollo infantil” (Pla, Cano y Lorenzo, 2001, p. 69). La pedagoga italiana entendía que éste debe ser estructurado, ordenado, atractivo y motivador y, en este sentido, cuidaba en detalle elementos como el mobiliario y los materiales, creando espacios cómodos, acogedores, cálidos y estéticos. Desde la pedagogía montessoriana se busca preparar a los niños para que sean libres y autónomos, que piensen por ellos mismos, sean capaces de elegir, de decidir y de actuar a partir de las propuestas más o menos estructuradas que el entorno les ofrece.

A finales de los años 80 Loughlin y Suina (1987) se referían al ambiente de aprendizaje como las relaciones que se producen entre el entorno físico y la conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje. Se referían ya al concepto del ambiente como enseñante: “El entorno de aprendizaje puede ser un poderoso instrumento docente a disposición del profesor (...) Pueden enseñar a través del ambiente y sus materiales” (p.21).

Entendían que el profesor tiene cuatro tareas principales en la disposición de entornos de aprendizaje: organización espacial, dotación para el aprendizaje,

disposición de los materiales y organización para propósitos especiales.

A finales de los 90, Coll y Onrubia (1996) entendían el ambiente de aprendizaje como un espacio estructurado en el que se articulan diversos elementos y relaciones necesarios para alcanzar los objetivos, concebido no sólo como un espacio de construcción de conocimiento, sino como un escenario complejo y dinámico que cambia en el tiempo y que es flexible a las necesidades de los alumnos.

Iglesias (1996) entendía el ambiente como una estructura con cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas: dimensión física (qué hay en el espacio y cómo se organiza), dimensión temporal (cuándo y cómo se utiliza), dimensión funcional (cómo se utiliza y para qué) y dimensión relacional (quiénes y en qué circunstancias).

Actualmente, este concepto va más allá y se entiende como ambiente de aprendizaje aquel espacio de construcción, de intercambio, estimulador y reflexivo, tanto para los alumnos como para el profesorado (Duarte, 2003).



Fuente: Elaboración propia

Fotos 3/4. Ambiente de biblioteca en el CEIP Establiments (Palma de Mallorca)

Se trata, como señala Otálora (2010) de diseñar ambientes de aprendizaje que contribuyan, significativamente, al crecimiento integral de los niños. Pero para que realmente sean escenarios de aprendizaje deben ser generadores de múltiples experiencias para quienes participan en él. “Un espacio educativo resulta significativo para el desarrollo en la infancia cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí, favorecen la construcción de nuevo conocimiento y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción”. Otálora (2010, p.77). Según esta autora, un espacio educativo significativo es aquel que:

- Promueve la actuación de los niños en el mundo y la autonomía sobre sus procesos de aprendizaje, dando lugar a que los sujetos asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.
- Permite al niño tomar decisiones donde puede probar estrategias diferentes, que le permite pensar, saber y descubrir.
- Permite que los niños puedan resolver problemas por sí mismos, con apoyo de sus compañeros o maestros, en el que pueden tomar sus propias decisiones, aprender del fracaso y el error y utilizar sus

resultados para resolver nuevos problemas en contextos diferentes.

- Genera espacios de interacción entre los niños en los cuales el aprendizaje se construye conjuntamente de manera que se enriquece la producción de saberes con el trabajo colaborativo y se reconoce la importancia de coordinar las acciones y pensamientos con los demás.
- Permite la inclusión de niños de diferentes edades y adultos diversos.

Otálora (2010) señala que es necesario explicitar y operacionalizar cinco criterios que hacen que un ambiente de aprendizaje se constituya en un espacio educativo significativo. Esos criterios piden que ese espacio sea una situación:

- 1) Estructurada, alrededor de objetivos centrales y metas específicas;
- 2) Intensiva, que exija la resolución de problemas relacionados con metas de la cultura;
- 3) Extensiva, que permita manipular la complejidad de las metas en el tiempo;
- 4) Que favorezca contextos complejos de interacción y,
- 5) Generativa, que exija el uso de variadas competencias.

Así pues, “los espacios educativos significativos son ambientes de aprendizaje que favorecen no sólo la adquisición de múltiples ‘saberes’, sino que fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno durante los primeros años de vida” (Otálora, 2010, p. 80).

Podríamos decir que la finalidad de la creación de un ambiente de aprendizaje es promover que los niños sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, un ambiente que sea estimulador, creativo y participativo donde los niños actúen pero también reflexionen sobre su propia acción desde una posición activa y competente y que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas que lo habitan. Según Duarte (2003), el ambiente debe brindar a los niños la oportunidad de aprender nuevos conocimientos, plantearse nuevos retos, descubrir, crear, innovar y pensar.

El espacio como ambiente de aprendizaje: donde se generan experiencias de aprendizaje significativo

El concepto de aula como espacio esencial de la acción didáctica es substituido por el concepto de *learning landscape* (paisaje de aprendizaje) por el arquitecto holandés Herman Hertzberger (2008, 2009) que puede ser considerado una referencia por la forma innovadora en la que atiende la relación entre el espacio y las formas de aprendizaje, gracias a la influencia ejercida en él por las ideas de Montessori. Dicho modelo arquitectónico, y por supuesto pedagógico, proporciona una variedad de escenarios en los cuales destacan tanto espacios para la socialización como para la privacidad. Así, las nuevas concepciones de la educación piden diferentes áreas de trabajo (Hertzberger, 2008).

Según el arquitecto holandés el proceso para llegar a la realización de un *Learning landscape* se puede sintetizar en las siguientes etapas:

- Un incremento en el número de espacios diferenciados (lugares, espacios comunicativos) a través de la modificación del clásico esquema de aula rectangular con nuevos rincones, espacios complementarios, etc.
- La incorporación de la zona entre el aula y el pasillo (el umbral) que adquiere una nueva función como zona potencial de expansión del espacio educativo.
- La superación de la idea de aula como lugar privilegiado para la instrucción y su sustitución con el concepto de aula como home base, puesto que el aprendizaje puede ocurrir en muchos otros lugares.
- La superación de la idea de pasillo como simple conector y su sustitución por una calle metafórica que pueda acoger varias tipologías de actividades en una óptica de ósmosis entre los varios espacios educativos.
- En general una permeabilidad visual o física entre los espacios, tanto planimétricamente como verticalmente.



Fuente: Elaboración propia

Foto 5. Espacio de entrada en el Asilo Nido Il Faro (Pistoia)



Fuente: Elaboración propia

Foto 6. Espacio de tránsito habilitado con zonas de juego en la Scuola dell'Infanzia La Filastrocca (Pistoia)

Para Hertzberger (2009) la creación de espacios con diferentes valores comunicativos, funcionales y semánticos, equivale a la creación de un paisaje democrático, donde se favorecen formas de aprendizaje personalizado y de participación

activa desde una óptica de respeto a la diversidad. Se trata de una estructura en la que la flexibilidad se interpreta como un equilibrio entre la necesidad de lugares más íntimos y la necesidad de ambientes colectivos que acogen a grandes grupos y actividades sociales.

Así, propone un entorno de aprendizaje en el que se pueden realizar una amplia gama de actividades simultáneamente por diferentes grupos e individuos, múltiples lugares, protegidos entre sí, para que cada estudiante pueda permanecer concentrado en su trabajo pero, al mismo tiempo, con posibilidad de acceder visualmente al resto de los espacios para estimular la curiosidad y el intercambio mutuo. Es un espacio en el que todo tiene su lugar y cada uno se siente a gusto y a la vez pertenece a un conjunto, un espacio abierto, una red de calles y plazas donde todo está preparado para favorecer las interacciones y experiencias diversas.

El espacio de aprendizaje es entendido como un paisaje, en constante cambio, capaz de absorber y adaptarse al cambio. Según el arquitecto holandés el espacio de aprendizaje debe ser un ambiente estimulante y al mismo tiempo un territorio familiar, como una ciudad, que está continuamente transformándose sin perder su identidad (Marín, 2009). Los colegios diseñados por Hertzberger invitan a múltiples posibilidades: recorrer, permanecer, descubrir, ausentarse, encontrarse, aprender, observar, buscar, encontrar...

Ya para finalizar este primer apartado y a partir de la revisión terminológica realizada, veamos algunas claves que todo ello nos aporta para el diseño y creación de ambientes educativos para el desarrollo y el aprendizaje:

- que ayuden a crear conexiones entre las experiencias y conocimientos
- que inviten a actuar
- que puedan satisfacer las necesidades de desarrollo
- en el que los niños se sientan seguros y gocen de autonomía
- que puedan ser utilizados y transformados
- que sean estructurados y estimulantes
- que sean complejos y dinámicos
- que favorezcan la construcción de nuevos conocimientos y nuevos retos
- con escenarios y subescenarios distintos
- con diferentes valores comunicativos, funcionales y semánticos

El reto es cómo crear entornos adecuados para cada edad, espacios que se conviertan en generadores de relaciones y encuentros, que sean dinámicos, inviten a actuar a las personas que los habitan, faciliten la construcción conjunta del conocimiento y sean generadores de cultura.

Antecedentes metodológicos en la organización de los espacios

En la historia de la Educación Infantil y en nuestro contexto más próximo podemos señalar como metodologías precursoras del trabajo por ambientes los rincones de juego-trabajo y los talleres o laboratorios. Estas estrategias metodológicas tienen en común una determinada organización del espacio que pretende ser una alternativa a la educación que considera que todos los niños deben aprender lo mismo y al mismo ritmo, contempla la diversidad en las aulas como un hecho indiscutible y un rasgo que enriquece la convivencia de todos los individuos y favorecen que cada niño pueda aprender a su ritmo al contar con propuestas adaptadas a su nivel y a sus intereses.

Rincones

Los rincones (también denominados zonas o áreas de actividad) son espacios delimitados dentro del aula, en algunos casos utilizando también pasillos y espacios exteriores al aula, en el que los niños individualmente o en grupo pueden realizar propuestas diversas sin la presencia continua del adulto. Durante el tiempo dedicado al trabajo por rincones, encontramos dentro de una misma aula grupos de niños realizando tareas diferentes, cada uno a su ritmo y según sus necesidades.

Esta metodología de trabajo proviene de una concepción educativa heredera de la Escuela Nueva donde se hace una defensa de la educación activa. En el trabajo por rincones encontramos rasgos de las pedagogías defendidas por grandes teóricos y prácticos: la organización del espacio de Montessori (1984) a partir del trabajo individualizado según las necesidades y ritmos de cada niño; el aprendizaje globalizado de Decroly; el aprendizaje funcional de Claparède o los talleres de Freinet. Han sido diferentes los modelos educativos que han recogido esta propuesta de trabajo por áreas o rincones, como el modelo de High Scope desde un enfoque piagetiano (Hohmann, Banet, y Weikart, 1990), o la experiencia francesa de las *écoles maternelles* en Francia. Saussois (1991) proponía diferenciar terminológicamente los talleres de aprendizaje, talleres de actividades creativas y rincones de juego entendiendo que éstos son también espacios de aprendizaje.

En España, esta propuesta metodológica tuvo un gran auge en los años 80 en las aulas de Educación Infantil, ampliamente descrito por Figueras y Pujol (1988), Laguía y Vidal (1991) y Garaigordobil (1990), entre otros.

La propuesta de rincones parte de la imagen de un niño activo que tiene iniciativa propia, que quiere explorar, investigar y crear. Un niño que puede y quiere decidir qué hacer y que puede regular su actividad. Un niño que quiere ser autónomo y que necesita un adulto que proponga, dé seguridad pero que no dirija en todo momento.

El espacio debe estar delimitado por zonas donde claramente se vea la actividad que allí se puede hacer. Son muchas las modalidades de organizar el espacio del aula por rincones, tal como señalaba Iglesias (1996), la más común de ellas, según la autora es el modelo mixto que incluye un espacio de mesas para todo el grupo y diferentes rincones de actividad con distintas disposiciones espaciales.

Los rincones pueden ser polivalentes y variar de función según el momento

del día (por ejemplo, el rincón de la alfombra puede ser el lugar de encuentro durante la asamblea y el rincón de coches o construcciones en el tiempo dedicado a los rincones). Estas zonas de actividad pueden ir modificándose a lo largo del curso.



Fuente: Elaboración propia

Foto 7. Rincón de cocina en la Scuola dell'Infanzia Marino Marini (Pistoia)

En esta metodología es importante el poder de decisión que se otorga al niño, que pueda elegir el rincón y las propuestas de actividad que incluye. Las propuestas pueden ser individuales, en parejas o en pequeños grupos y se fomenta especialmente, el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales.

En la organización, además del espacio, se contemplan otros aspectos como el tiempo que se le dedica. Si se pretende que los rincones respondan a una situación educativa importante hay que reservar un tiempo definido dentro de la jornada escolar y no relegarlo a un tiempo de transición cuando los niños han terminado el trabajo previsto por el adulto.

El trabajo por rincones si está planificado, si se ha hecho una buena distribución de espacios y delimitación clara, y si se han elegido cuidadosamente los materiales y las propuestas que incluyen, se convierte en una organización donde cada niño puede encontrar respuestas a sus necesidades siguiendo sus intereses y ritmos de desarrollo y aprendizaje.

Talleres

Bajo el título de metodología por talleres encontramos una gran diversidad de experiencias aunque en general, podríamos afirmar que el taller supone una organización espacial alternativa al espacio aula. Se refiere a un espacio fuera del aula dedicado a unas actividades concretas donde los alumnos se dirigen, periódicamente o no, turnándose con el resto de los grupos. No existen alteraciones ni en la estructura del espacio del centro, ni en la del aula, ni tampoco en la continuidad profesor/ grupo.

Uno de los primeros referentes sobre el taller en la escuela podría ser Freinet

(1975) que defiende la necesidad del niño de probar, crear y expresarse libremente. Dota a las escuelas de talleres con propuestas diversas como la tierra, la arena, el agua, las piezas de madera para construir, un taller con materiales plásticos distintos (carboncillo, ceras, pastel, tinta china ...), un taller para recortar, encolar y tejer, la imprenta...

Como señala Borghi (2005) el taller es un espacio físico donde encontramos material específico, instrumentos y técnicas que permiten interaccionar según unas intencionalidades y fines pudiendo así construir múltiples proyectos usando diferentes lenguajes y formas de representación: “el taller puede entenderse como un espacio específicamente equipado y un área especializada. Se trata de un contexto (una habitación o incluso un rincón) exclusivo en el que se desarrollan actividades ad hoc” (Borghi, 2005, p. 23).

El taller se nos presenta como espacio privilegiado de acción y descubrimiento tanto para niños como para adultos. Un taller es espacio de elaboración, de producción pero también de aprendizaje y de práctica. Y todo ello le convierte como un lugar de transmisión de cultura y de creación, porque en un taller del artista, el artesano, crea, inventa, prueba, imagina, hace...

Los talleres entendidos como espacios de crecimiento garantizan a las niñas y niños la posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo. El taller es un lugar especializado y en él se desarrollan actividades meditadas. En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa. Puede ser también una diversión y un juego. Es hacer por el placer de hacer. El taller ayuda a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer (Borghi, 2005, p. 17).

Los talleres pueden ser: fijos o variables en su utilización; permanentes o rotativos en el tiempo; obligatorios o libres, según la participación; en grupos pequeños o grupo-clase, según el agrupamiento.

El taller de expresión

A finales de los años 60 Loris Malaguzzi propone la creación del “atelier” en las Escuelas Infantiles municipales de Reggio Emilia, un atelier que incorpora la figura del “atelierista”. Como recoge Hoyuelos (2006) en su obra sobre Loris Malaguzzi, el término atelier se refería, principalmente en los siglos XVIII, XIX y comienzos del XX, al taller o estudio de un artista. Eran lugares, principalmente, de experimentación de búsqueda de nuevas técnicas y procesos artísticos. Esta idea de búsqueda constante es la que Malaguzzi recupera para el campo educativo. En el taller, ámbito más que espacio, el pedagogo italiano rompe las rutinas de la pedagogía para abrir relaciones y diálogos insospechados. Rompe los estereotipos y prejuicios de una educación basada exclusivamente en conceptos psicológicos y pedagógicos. Malaguzzi habla, no por casualidad, del taller como un lugar impertinente. “El atelierista nace para entorpecer, el sistema-escuela, la normalizante rutina educativa” (Hoyuelos, 2006, p.138).



Fuente: Elaboración propia

Fotos 8/9. Laboratorios de arte en las Scuola dell'Infanzia (Pistoia)

El taller nace para enfatizar y dar cabida a los *Cien Lenguajes del niño* (Edwards, Gandini y Forman, 1993) y para dejar de lado la idea de que la palabra es el principal medio de transmisión y de adquisición de conocimiento. “El taller nace para reconocer que la especie humana tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y que cada lenguaje tiene el derecho de realizarse completamente, sin jerarquías” (Hoyuelos, 2006, p. 147).

Es decir que, para Malaguzzi (2001) el pensamiento no surge de la acción, sino que se construye a través de las acciones solidarias de los cien lenguajes. Recupera las tesis piagetianas que afirman que el pensamiento no nace de la nada, sino que se construye a través de la acción.

Como recogen Hoyuelos (2006) y Vecchi (2013), el taller nace para sensibilizar al buen gusto y al sentido estético, siendo capaz de crear nuevas relaciones interpretativas entre los acontecimientos educativos, permite un espacio de libertad y flexibilidad de pensamiento.

Los talleres integrales

A finales de los años 80 Trueba (1989) se refería a los talleres integrales, nombre con el que se bautizaban diversas experiencias renovadoras que tenían como elemento común la pérdida de la idea de aula. Las aulas tradicionales se convertían en talleres los cuales eran usados por los diferentes grupos. Así, por ejemplo, Escorsa y Esteve (1995) relatan cómo convierten las dos aulas del primer ciclo de educación primaria en dos talleres: el taller de lengua-matemáticas y el taller de plástica, teatro y experiencias. De esta manera, pueden configurar dos escenarios para realizar actividades más específicas con la riqueza que supone compartir espacio, materiales y actividades. Al mismo tiempo, cada aula, se dividirá en rincones más específicos.

Según esta concepción, las aulas pasan a convertirse en talleres que se denominan integrales, debido a que suponen una transformación total de la dinámica del centro y porque implican a la totalidad de sus espacios y a cuya actividad se dedica la mayor parte de la jornada escolar. Los talleres integrales serían un paso más respecto a los talleres como espacios complementarios, a los rincones dentro de las aulas o a los talleres a tiempo parcial.

Como señala Trueba (1989) la organización por talleres integrales presenta una serie de ventajas materiales y psicopedagógicas. Respecto a las ventajas materiales, podríamos enfatizar la multiplicidad de espacios que quedan disponibles para todos los alumnos, el aprovechamiento de espacios muertos, la multiplicación de recursos, la facilidad de uso en un espacio más adecuado y la transformación que supone a nivel de centro. De las ventajas psicopedagógicas podemos destacar la enfatización de un modelo basado en el aprendizaje cooperativo, el enriquecimiento entre los distintos grupos que comparten espacios, la creación de hábitos de orden, de autonomía y de responsabilidad, el aprendizaje a partir del juego, la estimulación de la investigación y la curiosidad, el desarrollo de la creatividad y la imaginación, la utilización de múltiples lenguajes, la motivación y sobretodo el respeto a los intereses de los niños.

Ambientes

Desde una visión reduccionista se considera el trabajo por ambientes como una modalidad de talleres ya que desde la perspectiva de la organización espacial supone una reconversión de las aulas en espacios para actividades específicas. De manera similar a los talleres integrales, cada una de las aulas o espacios disponibles de la escuela se convierten en un ambiente preparado para un determinado tipo de propuestas educativas.

Sin embargo, la propuesta del trabajo por ambientes va más allá de una simple reconversión y uso de los espacios. Supone organizar el espacio, el tiempo y recursos de manera que se consigue un espacio más rico, grupos más reducidos y heterogéneos y esto permite ampliar las oportunidades de experimentación, investigación, juego y relación (Ribas, 2011). Esta estructura organizativa permite dotar a la escuela de espacios de calidad, con estímulos que creen curiosidad a los niños, ganas de hacer y de crear y donde emane calidez y bienestar. La estructura de los ambientes permite superar las limitaciones del espacio-aula, multiplicar las posibilidades de exploración y acción del niño y propiciar múltiples relaciones que favorecen la creación de una comunidad de convivencia y aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

Fotos 10/11. Ambiente de construcción y de juego simbólico en el CEIP Establiments (Palma de Mallorca)

Los ambientes se definen también por una serie de características: en primer lugar porque allí se encuentran niños de edades diferentes y con diferentes adultos. En segundo lugar, porque son espacios donde los niños eligen dónde ir y qué hacer y donde las actividades no son dirigidas por el adulto; los espacios y materiales son los que invitan a los niños a interactuar y es el juego y la exploración libre el que toma protagonismo. Cabe señalar que los ambientes vienen definidos por ámbitos de experiencias y se tratan los diferentes lenguajes comunicativos y expresivos de manera interrelacionada. Tal vez, ésta podría una diferencia remarcable respecto a los Talleres Integrales definidos éstos en función de las diferentes áreas curriculares.

Uno de sus referentes pedagógicos es, sin duda, la experiencia de la escuela Pesta de Ecuador. Rebeca y Mauricio Wild en 1977 crean el jardín de infancia Pestalozzi a partir de los conocimientos adquiridos a través de las propuestas pedagógicas de Piaget, Montessori y Pestalozzi entre otros. Pero es sobre todo, a partir de su propia observación y reflexión sobre cómo aprenden y se desarrollan los niños que establecen los fundamentos de la escuela Pesta.

Satisfacer las necesidades del niño es el objetivo principal de la escuela siempre dentro de un clima de respeto hacia uno mismo, los demás y el entorno. "(...) Cuando el niño pequeño no necesita luchar por ver satisfechas todas estas necesidades, su transformación o, como dice Montessori, "normalización" está asegurada" (Wild, 1999, p. 39).

(...) los niños se organizan a sí mismos en cada etapa de su desarrollo. Si se les permite seguir sus propios objetivos de desarrollo en lugar de objetivos y motivaciones externas, podrán vivir en cada momento una plenitud correspondiente a su etapa de madurez (Wild, 2007, p. 227).

La escuela Pesta es una escuela donde se recrea un ambiente rico, poco artificial donde los niños de manera natural y libre eligen aquellas actividades que más se ajustan a sus necesidades y motivaciones de su momento evolutivo.

En este ambiente preparado (el Pesta) que ofrece tantos atractivos, pero en el que los adultos no ejercen ningún tipo de presión, se pone claramente de manifiesto que todo niño, si anteriormente no ha recibido un trato demasiado irrespetuoso o desatento, posee una guía interior que orienta su conducta. Esta guía le encamina hacia una actividad u otra, le posibilita seguir su propio ritmo y encontrar un nuevo equilibrio en cada una de las actividades que realiza. Si se le permite que siga esta guía, el niño, a pesar de su corta edad, consigue actuar como una persona segura de sí misma, alegre, dispuesta a ayudar y capaz de disfrutar en toda su plenitud cada día de su vida (Wild, 1999, p. 44)

En el jardín de infancia Pestalozzi se pueden encontrar niños de 2 a 6 años que se relacionan de manera natural sin tener que dividir en grupos homogéneos según la edad, cada niño elige qué actividad quiere realizar según sus necesidades del momento, estas interacciones propician un clima de cooperación.

A menudo los niños más mayores se ofrecen como maestros a los pequeños o se mezclan alegremente con ellos y juegan juntos. También es habitual ver los pequeños observando cómo trabajan los mayores y quién sabe a qué conclusiones llegan. Así pues, el "sistema abierto" utiliza el gran dinamismo que genera la agrupación

vertical de los niños: los niños pequeños aprenden más fácilmente de los niños mayores que de los adultos ya que la distancia entre ellos no parece tan insuperable (Wild, 1999, p. 54).

Su objetivo ha sido aprender a respetar los procesos de vida y confiando en las capacidades de los niños para distinguir y elegir lo que necesitan para su desarrollo.

Hasta los seres más “simples”, unicelulares, tienen suficiente inteligencia para percibir lo que hay fuera, para distinguir y elegir lo que sirve para su supervivencia y para su desarrollo. (...) En las diversas etapas de desarrollo los humanos requieren de ambientes preparados diferenciados para su maduración, que les permitan como adultos, interactuar creativa y responsablemente con un mundo cada vez más complejo (Wild, 2004, p. 21).

Otra experiencia educativa de referencia es el CEIP El Martinet en Ripollet. Esta escuela, abierta en el curso 2003-2004, ha servido de referente para muchos otros centros y desde hace 10 años ha conseguido transformar la rígida organización educativa proponiendo una estructura por comunidades: la comunidad de los pequeños (P3, P4 y P5), de los medianos (1º, 2º y 3º de primaria) y la de los mayores (hasta 6º). Los niños libremente eligen las múltiples posibilidades que los espacios de su comunidad les ofrece.

Desde esta experiencia educativa se entienden los ambientes como estructuras cúbicas definidas por dimensiones de espacio y tiempo, regidas por la multiplicación de diferentes elementos: las acciones, las relaciones, los objetos, los materiales y sus valores estéticos (Bonàs, 2005). Los ambientes se corresponden con unas estructuras espacio-temporales que organizan parte de la vida de la escuela El Martinet, permite que niños de diferentes edades (en este caso de tres, cuatro y cinco años) se reúnan allí a diario. Cada ambiente tiene su propia identidad configurado por las propuestas que éste ofrece: el ambiente de mediateca, de arte, construcción, experimentación.

Se ofrecen a los niños unos espacios de aprendizaje abiertos a diversas y múltiples posibilidades de investigación, de estar en contacto con diferentes saberes y lenguajes y que promueven la iniciativa, la creatividad y un pensamiento abierto Bonàs (2010) define estos espacios como espacios vacíos:

El espacio vacío como un espacio-tiempo para decidir aquello que uno quiera hacer a partir de una estructura creadora de posibilidades. Esta estructura se define por pequeñas zonas y en cada una de estas zonas o ámbitos uno encuentra materiales de consulta, elementos de ambientalización o herramientas de uso que le permiten poner en marcha proyectos muy diversos según ámbitos o temáticas variadas (Bonàs, 2010, p.34).

Como señala Bonàs “cada ambiente se configura como un paisaje, bajo una estética, unos materiales y unas acciones que los diferencian unos de otros” (Bonàs et al. 2007, p. 24).

Reflexiones finales

Realizadas estas consideraciones sobre el concepto de espacio y ambientes de aprendizaje y revisados sus antecedentes, a modo de conclusión apuntamos algunos aspectos psicopedagógicos que consideramos relevantes y que merecerían ser tratados en profundidad para no caer en prácticas e innovaciones puramente estructurales.

El valor de la comunidad

El trabajo por ambientes rompe la concepción clásica ofreciendo la posibilidad de crear relaciones y oportunidades de mezclarse niños de diferentes edades así como de interactuar con diferentes adultos.

Obliga al trabajo en equipo, a la programación conjunta y a la reflexión en voz alta y no tiene sentido cuando no hay implicación de toda la comunidad educativa.

Los niños comparten tiempo y espacio también con otros adultos, ello les permite enriquecerse de diferentes maneras de estar y de hacer y permite a los adultos compartir descubrimientos, dudas y preocupaciones.

El valor de la diferencia

La flexibilidad espacial, temporal y relacional ofrece la oportunidad de que cada niño pueda avanzar en función de su nivel de desarrollo, deleitándose en aquello que más le interesa y que responde más a sus necesidades del momento.

El objetivo final de esta metodología de aprendizaje es que los alumnos construyan sus propios aprendizajes a su propio ritmo a partir del juego, la experimentación y el trabajo cooperativo.

Seguir los propios objetivos

Durante el trabajo por ambientes los niños y niñas pueden decidir en qué ocupar su tiempo pasando así a convertirse en protagonistas de su aprendizaje. Poder decidir significa poder tomar las riendas del propio aprendizaje con la libertad de tomar caminos diferenciados. La posibilidad de poder autogestionarse dentro de un marco que ofrece oportunidades interesantes contribuye a la motivación y a responsabilizarse de la propia acción en un ambiente compartido. Como apunta Wild (2007) sólo si permitimos a los niños seguir sus propios objetivos podrán vivir plenamente cada una de sus etapas madurativas.

El reto y la complejidad

Como señala Karmiloff-Smith (1996) el desarrollo infantil consiste en un proceso de reorganizaciones y transformaciones permanentes de nuevas competencias, y por lo tanto, requiere escenarios exigentes que revelen los retos del mundo real. Un ambiente rico es el que ofrece oportunidades de exploración y generación de proyectos que permitan establecer retos de complejidad variada según las necesidades, intereses y momento evolutivo de quien los utiliza. Debe ser posible encontrar cada día nuevos

retos, nuevas motivaciones de superación y posibilidad de creación de todo aquello aún no reinventado por cada niño, esto es, “que les brinde la oportunidad de aprender conocimiento realmente nuevo, establecer desafíos, resolver problemas complejos, descubrir, crear, innovar y que les exija “pensar” (Otálora, 2010, p.80).

La continuidad

Los ambientes deben procurar cierta estabilidad espacial y temporal y ello facilita dar continuidad a los propios procesos. Regresar a un mismo escenario para continuar lo que se estaba haciendo el día anterior permite hacer crecer las propias ideas, modificarlas y hacerlas evolucionar.

Aprender es un proceso y como tal, para darse, necesita de espacios y tiempos para probar, para volver, para intentar, para pensar, para regresar y reintentar...

R referencias bibliográficas

- Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G. (1993). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Bell, P., Greene, T., Fischer, J. & Baum, A. (2001). *Environmental Psychology*. Orlando: Harcourt College Publishers.
- Bonàs, M. (2005). El Martinet, una comunidad en crecimiento. *Jornadas Educación infantil: Experiencias de aula, 41-50*. Recuperado el 14 de mayo de 2014 en: <http://www.mec.es/cesces/seminario-2005/indice-seminario-2005.htm>
- Bonàs, M. , Esteban, L., Garmendia, D., Güell, E., Mira, N., Navarro, M., Trias, I. & De Yzaguirre, A. (2007). *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Bonàs, M. (2010). El espacio vacío. Tiempos y espacios de posibilidades. *Aula de Innovación educativa* (193-194), 32-35.
- Borghi, Q. B. (2005). *Los talleres en educación infantil. Espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó.
- Cano, M.I. & Lledó, A. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Serie Práctica N 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Cepi, G. & Zini, M. (1998). *Bambini, Spazi, Relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Módena: Reggio Children.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. *Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Aprendizaje, S. L.
- Duarte, D. J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos* (29), 97-113. Recuperado el 23 de junio de 2014 <http://dx.doi>.

- org/10.4067/S0718-07052003000100007
- Escorsa, M. & Esteve, E. (1995). *Tallers integrals. Proposta metodològica a partir d'una organització d'espais*. Barcelona: Graó.
- Figueras, C. & Pujol, M.A. (1988). *Els racons de treball. Una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Barcelona: Eumo.
- Frabboni, F., Galleti, A. & Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Ed. Laia.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hertzberger, H. & De Swaan, A. (2009). *The Schools of Herman Hertzberger*, Rotterdam: 010 Publishers.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1990). *Niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/ Rosa Sensat.
- Iglesias, M.L. (1996). La organización de los espacios en la educación infantil. En M.A. Zabalza, *La calidad en la educación Infantil*, Cap. 11 (pp.235-285). Madrid: Narcea.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). *El desarrollo tomado en serio. Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Cap. 1, (pp. 17-49). Madrid: Alianza.
- Laguía, M. J. & Vidal, C. (1991). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Lee, T. (1981). *Psicología y medio ambiente*. Barcelona: CEAC.
- López Quintás, A. (1987). *Estética de la creatividad*. Barcelona: PPU.
- López Quintás, A. (2009). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Deusto Publicaciones.
- Loughlin, C. E. & Suina, J.H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y Organización*. Madrid: Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marín, F.I. (2009). La arquitectura escolar del estructuralismo holandés en la obra de Herman Hertzbergery Aldo van Eyck. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 67-80.
- Montessori, M. (1984). *La descubierta de l'infant*. Barcelona: Eumo.
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96. Recuperado el 20 de Mayo de 2014 de: http://www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS5/articulos/03%20Otalora.pdf
- Pla, M., Cano, E., & Lorenzo, N. (2001). *Maria Montessori: el Método de la Pedagogía*

Científica. En J. Trilla (coord), El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (pp. 69-94). Barcelona: Graó.

Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela* (pp. 2-28). Santafé de Bogotá: Serie Documentos Especiales MEN.

Ribas, C. (2011). *Implementación de una nueva metodología por ambientes. Un estudio de caso*. Memoria de investigación. Universidad de las Islas Baleares.

Riera, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa. Boletín de Estudios e investigación*, 03, pp. 27-36.

Sancho, J. M. & Hernández, F. (1981). *Interacción ambiental en el parvulario*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.

Saussois, N. (1991). *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Madrid: Cincel.

Trueba, B. (1989). *Talleres Integrales en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Vayer, P.; Duval, A. & Roncin, Ch. (1993). *Una ecología de la escuela*. Barcelona: Paidós.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Wild, R. (1999). *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 18- 21.

Wild, R. (2007). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona. Herder.

Artículo concluido el 26 de junio 2014

Riera Jaume, M.A., Ferrer Ribos, M. & Ribas Mas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 19-39.

Disponible en <http://www.reladei.net>

María Antonia Riera Jaume

**Universidad de las Islas Baleares
España**

Mail: maria.riera@uib.es



Maestra y pedagoga, doctora en Pedagogía. Profesora titular del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Investigadora responsable del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI), miembro del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat) y del Grup

de Recerca en Educació Infantil (GREI). Directora y docente del Máster Universitario en Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de Intervención de la Universidad de las Islas Baleares. Docente en los estudios de Grado de Educación Infantil. Ha publicado diversos artículos en relación al espacio-ambiente.

Maria Ferrer Ribot

**Universidad de las Islas Baleares
España**

Mail: maria.ferrer-ribot@uib.es



Psicóloga y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Miembro del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI) y del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat). docente del Máster Universitario en Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de Intervención de la Universidad de las Islas Baleares. Docente y coordinadora de Prácticum en los estudios de Grado de Educación Infantil. Ha publicado diversos artículos en relación las familias y la primera infancia.

Catalina Ribas Mas

**Universidad de las Islas Baleares
España**

Mail: catalina.ribas@uib.es



Maestra de educación infantil en una escuela pública de Palma. Profesora asociada en la Universidad de las islas Baleares en el departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Ha realizado la memoria de Investigación con el título "Implementación de una nueva metodología por ambientes. Un estudio de caso." Miembro del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat) y GREI (Grup de Recerca en Educació Infantil). Actualmente está realizando la tesis doctoral.



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 41-50

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 06-07-2014

Fecha de aceptación: 22-07-2014

Lo spazio adatto ad ogni situazione didattica.

Rossella D'Ugo

Università di Urbino Carlo Bo, Italia

Riassunto

Il contributo prende in esame uno dei principali protagonisti del curricolo implicito della scuola dell'infanzia: l'organizzazione dello spazio nelle sezioni. Dopo aver definito lo spazio come la cornice delle prassi didattiche che un insegnante mette in campo, si proverà a sintetizzare quali spazi della scuola e/o della sezione sono idonei e congruenti alle prassi didattiche degli insegnanti al fine di promuovere nei bambini quei traguardi di sviluppo che sono indicati nei campi di esperienza stilati nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (programmi ministeriali italiani).

Parole chiave: Spazio scolastico, Traguardi di Sviluppo, Apprendimento, Scuola dell'Infanzia, Situazione Didattica, Prassi Didattiche.

La adaptación del espacio a las diversas situaciones didácticas.

Rossella D'Ugo

Università di Urbino Carlo Bo, Italia

Resumen

El presente artículo analiza uno de los principales protagonistas del currículo implícito de las escuelas infantiles: la organización de los espacios en las aulas. Tras haber definido el espacio como el marco en el que se desarrolla las prácticas didácticas que los docentes llevan a cabo, se intenta sintetizar qué espacios de la escuela son idóneos y congruentes para las prácticas educativas que los docentes realizan con vistas a promover en los niños y niñas aquellos objetivos de desarrollo que se incluyen en los campos de experiencia definidos en el Currículo Nacional (programas oficiales del Ministerio de Educación Italiano).

Palabras clave: Espacios Escolares, Objetivos de Desarrollo, Aprendizaje, Escuela Infantil, Situaciones Didácticas, Prácticas Educativas.

The space fit for every didactic situation.

Abstract

The present article focuses on the organization of the classroom space as one of the most important factors of the implicit curriculum in infant education. Firstly, we define the “classroom space” as the framework in which teachers carry out didactic acts or practices. Secondly, we try to identify which school and classroom spaces are adequate and suitable for teachers’ didactic practices, in order to foster the achievement of the learning and development goals specified in the Italian National Curriculum Recommendations (Indicazioni Nazionali per il Curricolo).

Keywords: School Space, Development Goals, Learning, Infant School, Didactic Situation, Didactic Practices.

Introduzione

Il seguente contributo si pone in continuità con quanto sostenuto nell’articolo “PraDISI: una scala di valutazione per la qualità della didattica delle scuole dell’infanzia italiane”, pubblicato sul precedente numero di RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil (Vol 3, Nº 1, Enero-Abril, 2014, pp. 157-168).

In quella sede, si sono descritte, a partire dal paradigma di riferimento *dell’educational evaluation*, le caratteristiche teoriche e metodologiche di una scala di valutazione - il PraDISI (Prassi Didattiche dell’Insegnante di Scuola dell’Infanzia) - 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.

Il PraDISI, si era infatti detto, 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”, 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 (IPC). Redatte da una Commissione di esperti, infatti, le IPC hanno un duplice compito: da un lato redigere un preciso manifesto delle finalità della scuola in generale e della scuola dell’infanzia di oggi in particolare e, dall’altro lato tracciare nuovi curricula nazionali finalizzati alle competenze irrinunciabili per i cittadini di domani (Domenici, Frabboni, 2007).

Nello specifico, si legge nel preambolo dedicato proprio alla scuola dell’infanzia, la finalità principale di questo grado scolastico deve essere quello 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. Le IPC inaugurano anche per questo - seppur con alcune evidenti disattenzioni, come sottolinea Frabboni - la stagione postmodernista delle grandi utopie democratiche (civili, culturali, valoriali) alla ricerca della difesa della singolarità e lo fanno forti, principalmente, di tre identità didattiche per:

- una scuola dell'infanzia *aperta* all'ambiente sociale e naturale (dai rapporti con le agenzie del territorio al coinvolgimento dei genitori);
- una scuola dell'infanzia *sperimentale* (che sia flessibile e modulare, oltre che adeguatamente attenta ai bisogni dei soggetti in formazione e agli oggetti della conoscenza);
- una scuola dell'infanzia del *curricolo* (forte di una propria autonomia educativa e didattica).

Quando si parla di *curricolo*, però, occorre fare sempre riferimento a un *curricolo esplicito*, quello deputato all'organizzazione dei saperi formativi, e a un *curricolo implicito*, quello che pianifica, invece, spazi, tempi, documentazione, stile educativo e partecipazione delle scuole.

Sul primo, quello esplicito, si è già indagato, supportati dalla scala di valutazione PraDISI ne contributo del numero precedente della Revista Latinoamericana de Educación Infantil. Sul secondo, quello implicito, si vuole invece discutere in questa sede. In realtà non nella sua interezza, ma con lo sguardo puntato solo su una delle sue variabili: lo spazio.

Lo spazio, infatti, è la cornice di ogni azione educativa dell'insegnante, è il contenitore delle prassi didattiche che un insegnante mette in pista. Per intenderci, ogni situazione didattica (anche quelle indagate con lo strumento PraDISI) si svolge in un contesto che dovrebbe essere definito a priori, organizzato, pianificato, progettato e a sua volta riorganizzato laddove ve ne sia la necessità. Lo spazio è prima di tutto una risorsa dell'azione educativa e dell'elaborazione del sapere, è un dispositivo metodologico fortissimo che, basandosi su assunti pedagogici condivisi a livello di progettazione con gli insegnanti, esprime l'approccio educativo di una specifica scuola (Gariboldi, 2007).

Come le azioni didattiche degli insegnanti, così anche lo spazio ha un ruolo fondamentale nella promozione dello sviluppo dei bambini e nel rendere protagoniste le azioni degli allievi; per questo, allo stesso modo delle prassi didattiche, anche lo spazio è soggetto all'analisi della sua qualità e molti sono gli studi in tal senso (Harms, Clifford, 1994; Bondioli, Nigito, 2008).

L'idea allora, senza entrare nel merito dei dispositivi valutativi dello spazio scolastico, è quella di provare qui a sintetizzare quali *spazi della scuola e/o della sezione* sono idonei e congruenti - fanno da cornice, appunto - alle *prassi didattiche/azioni consapevoli degli insegnanti* al fine di promuovere nei bambini quei traguardi di sviluppo che sono indicati nei campi di esperienza stilati nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo.

Sintetizzeremo di seguito, per ciascun campo di esperienza:

1. la sua finalità;
2. i traguardi di sviluppo che il bambino deve conseguire in ciascuno;
3. le azioni consapevoli che gli insegnanti dovrebbero promuovere per il raggiungimento del punto precedente;
4. gli spazi della scuola/della sezione che sono necessari perché tutto quanto sostenuto nei tre punti precedenti, venga messo in opera.

I sé e l'altro

Il primo campo d'esperienza descritto nelle IPC ha come fine quello di promuovere competenze che possano mettere i bambini nelle condizioni di affrontare le prime grandi domande, il senso morale, il vivere insieme. La scuola e i suoi insegnanti, insieme alle famiglie, si pone come primo luogo di «dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi (...)» (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012).

Traguardi di sviluppo che il bambino deve conseguire	Azioni consapevoli degli insegnanti	Spazi della scuola/della sezione
<i>Il bambino sviluppa il senso dell'identità personale, è consapevole delle proprie esigenze e dei propri sentimenti, sa controllarli ed esprimerli in modo adeguato.</i>		gli spazi del salone e della sezione sono organizzati con aree specifiche - frutto di un evidente lavoro di condivisione progettuale del team docente - finalizzate agli interessi/esigenze dei bambini: ad es.: centri di interesse per lavorare, spazi morbidi per riposare;
<i>Sa di avere una storia personale e familiare, conosce le tradizioni della famiglia, della comunità e sviluppa un senso di appartenenza.</i>	L'insegnante, durante particolari momenti della giornata e quando se ne presenta l'occasione, sprona i bambini attraverso domande-stimolo al fine di promuovere la comprensione dei bisogni e delle intenzioni degli altri, per superare il proprio esclusivo punto di vista, per riflettere e accettare la diversità, cogliere il senso delle proprie azioni e conseguenze.	nella sezione è presente un angolo che rende possibile al gruppo/sezione momenti di riflessione comune (ad es.: sedie o panchine poste in modo circolare, ecc);
<i>Pone domande sui temi esistenziali e religiosi, sulle diversità culturali, su ciò che è bene o male, sulla giustizia, e ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e dei diritti degli altri, dei valori, delle ragioni e dei doveri che determinano il suo comportamento.</i>	1 Ogni volta che se ne presenta l'occasione e in attività specificamente dedicate, l'insegnante discute con i bambini di semplici quanto fondamentali elementi della società: rispetto di sé e degli altri, norme civili di varia entità (ad es.: diritti e doveri dei cittadini, rispetto delle istituzioni, ecc), ambiente culturale e sue specifiche tradizioni, ecc.	nella sezione, e al di fuori di essa, sono previsti spazi che permettono un gioco più attivo (ad es.: più
<i>Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini, si rende conto che esistono punti di vista diversi e sa tenerne conto.</i>		
<i>È consapevole delle differenze e sa averne rispetto.</i>		
<i>Ascolta gli altri e dà spiegazioni del proprio comportamento e del proprio punto di vista.</i>		
<i>Dialoga, discute e progetta confrontando ipotesi e procedure, gioca e lavora in modo costruttivo e creativo con gli altri bambini.</i>		

Comprende chi è fonte di autorità e di responsabilità nei diversi contesti, sa seguire regole di comportamento e assumersi responsabilità.

2 Qualora ve ne sia l'occasione, l'insegnante promuove, attraverso il coinvolgimento dei genitori, la partecipazione dei bambini ad eventi significativi della vita sociale e della comunità territoriale.

3 Anche in questo senso, l'insegnante promuove la riflessione sulle storie personali e familiari di ciascuno e dedica tempo a discussioni in gruppo tali da sviluppare la consapevolezza delle differenze e il saperne avere rispetto, incentivando l'ascolto reciproco e l'esplicitazione del proprio comportamento.

bambini contemporaneamente con ampie possibilità di movimento) e la presenza di una grande varietà di materiale suddiviso in centri d'interesse (ad es.: materiale tematicamente organizzato, materiale connesso al gioco simbolico e che evoca viaggi, mestieri diversi, avventure, fantasie, ecc).

Fonte: Elaborazione propria (D'Ugo, 2013)

Tabella 1. Il sé e l'altro: traguardi di sviluppo, azioni degli insegnanti e spazi

I corpo e il movimento

Il secondo campo d'esperienza descritto dalle IPC ha come fine quello di promuovere tre competenze fondamentali e relative all'identità, all'autonomia e al rispetto/cura della propria salute.

Traguardi di sviluppo che il bambino deve conseguire	Azioni consapevoli degli insegnanti	Spazi della scuola/della sezione
<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).	Nella scuola vi sono spazi interni deputati allo sviluppo della motricità globale. All'interno vi è un salone - permanente o che viene predisposto ad hoc secondo un calendario regolare - ricco di attrezzature finalizzate ai diversi movimenti; il salone viene adibito a seconda delle attività e l'attrezzatura cambia a seconda delle difficoltà richieste;
<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.	Nella scuola vi sono spazi esterni deputati
<i>Controlla la forza del corpo, valuta il rischio, si coordina con gli altri.</i>		
<i>Esercita le potenzialità sensoriali, conoscitive, relazionali, ritmiche ed espressive del corpo.</i>		

Conosce le diverse parti del corpo e rappresenta il corpo in stasi e in movimento.

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.

allo sviluppo della motricità globale: il prato e il terreno sono curati e sono presenti alcuni semplici attrezzi che possono essere usati dai bambini sotto la sorveglianza degli insegnanti.

Fonte: Elaborazione propria (D'Ugo, 2013)

Tabella 2. Il corpo e il movimento: traguardi di sviluppo, azioni degli insegnanti e spazi

immagini, suoni, colori

Il terzo campo d'esperienza, descritto dalle Ipc ha come fine quello di promuovere nei bambini la gestualità, l'arte, la musica e la multimedialità.

Traguardi di sviluppo che il bambino deve conseguire	Azioni consapevoli degli insegnanti	Spazi della scuola/della sezione
<i>Il bambino segue con attenzione e con piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, cinematografici...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione e l'analisi di opere d'arte.</i>	L'insegnante organizza spesso attività creative ed espressive diverse da quelle più convenzionali: fruizione e analisi di opere d'arte, esperienze musicali, esperienze ritmiche, primi approcci alle tecnologie.	la sezione è organizzata in modo da essere un ambiente che stimoli la fantasia l'immaginazione e la creatività: ad es. alle pareti vi sono stampe di opere d'arte, disegni, prodotti dei bambini, oltre ad un angolo dedicato specificatamente ad attività creative e manipolative;
<i>Comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.</i>	Nello specifico: l'insegnante costruisce, periodicamente, percorsi didattici che consentono ai bambini di sperimentare diverse tecniche pittoriche: decorative, espressionistiche, rappresentative con esclusione di stereotipi, ecc; propone ai bambini, interagendo con essi e discutendo le loro idee, le immagini di opere d'arte e la vita di artisti famosi, commentando queste	nella sezione è presente un angolo specifico dove i bambini possono sperimentare autonomamente gli strumenti/oggetti "musicali", esercitarsi in semplici sequenze sonoro-
<i>Esplora i materiali che ha a disposizione e li utilizza con creatività.</i>		
<i>Inventa storie e si esprime attraverso diverse forme di rappresentazione e drammatizzazione. Si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative e sa utilizzare diverse tecniche espressive.</i>		
<i>Formula piani di azione, individualmente e in gruppo, e sceglie con cura materiali e strumenti in relazione al progetto da realizzare. È preciso, sa rimanere concentrato, si appassiona e sa portare a termine il proprio lavoro.</i>		
<i>Ricostruisce le fasi più significative per comunicare quanto realizzato.</i>		
<i>Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.</i>		
<i>Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.</i>		
<i>Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.</i>		

Esplora le possibilità offerte dalle tecnologie per fruire delle diverse forme artistiche, per comunicare e per esprimersi attraverso di esse.

ultime per il loro valore espressivo ed estetico; progetta periodicamente diverse attività didattiche musicali.

L'insegnante progetta e promuove, almeno una volta alla settimana, situazioni didattiche in cui si dia la possibilità ai bambini di sperimentare un primo approccio guidato alle tecnologie.

Per mettere in atto tutto questo, l'insegnante promuove percorsi extrascolastici in collaborazione con musei, gallerie d'arte, aule didattiche decentrate, ecc.

musicali e sviluppare interesse per l'ascolto della musica;

nella sezione vi è un angolo specifico dove vi è la possibilità di usufruire, nei momenti di gioco libero, di materiali per la motricità fine (ad es.: perline da infilare, forbici arrotondate e cartoncini per ritaglio, ma anche materiali informali di diverso tipo, ecc), al fine di stimolare nei bambini queste abilità, insieme a forme di pensiero divergente.

Fonte: Elaborazione propria (D'Ugo, 2013)

Tabella 3. Immagini, suoni, colori: traguardi di sviluppo, azioni degli insegnanti e spazi

discorsi e le parole

Nel quarto campo d'esperienza, invece, la missione affidata agli insegnanti di scuola dell'infanzia, è la seguente: promuovere attraverso i discorsi e le parole, la comunicazione, la lingua e la cultura.

Traguardi di sviluppo che il bambino deve conseguire	Azioni consapevoli degli insegnanti	Spazi della scuola/della sezione
<i>Il bambino sviluppa la padronanza d'uso della lingua italiana e arricchisce e precisa il proprio lessico.</i>	L'insegnante promuove quotidianamente (durante le routine e/o in sezione) situazioni in cui ciascun bambino ha modo di sviluppare le proprie capacità linguistiche in relazione agli altri bambini, ad es.: chiede di descrivere una situazione ad altri, di dar conto della propria esperienza in gruppo e di	la sezione è predisposta in modo da essere un ambiente che stimoli costantemente un buon rapporto con la lettura: ad esempio alle pareti vi sono molteplici frasi di libri letti insieme che sono risultate significative per motivi diversi, ecc; la sezione è predisposta in modo da essere ambiente che stimoli la curiosità sulla
<i>Sviluppa fiducia e motivazione nell'esprimere e comunicare agli altri le proprie emozioni, le proprie domande, i propri ragionamenti e i propri pensieri attraverso il linguaggio verbale, utilizzandolo in modo differenziato e appropriato nelle diverse attività.</i>		
<i>Racconta, inventa, ascolta e comprende le narrazioni e la lettura di storie, dialoga, discute, chiede spiegazioni e spiega, usa il linguaggio per progettare le attività e per definirne le regole. Sviluppa un repertorio linguistico adeguato alle esperienze e agli apprendimenti compiuti nei diversi campi di esperienza.</i>		

Riflette sulla lingua, confronta lingue diverse, riconosce, apprezza e sperimenta la pluralità linguistica e il linguaggio poetico.

È consapevole della propria lingua materna.

Formula ipotesi sulla lingua scritta e sperimenta le prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, anche utilizzando le tecnologie.

rievocare un fatto, di riassumere una breve vicenda presentata sottoforma di lettura o racconto, di esprimere qualche idea in merito ai testi letti insieme, ecc.

L'insegnante sviluppa le idee presentate dai bambini invitandoli sempre ad esprimere opinioni, vissuti, giudizi, commenti, ecc. Utilizza comportamenti quali il rilancio costante delle iniziative verbali di ogni singolo bambino, senza "timore di rubare tempo" ad altre attività, con risposte ad eco, domande aperte, ecc; l'intervento in prima persona al fine di arricchire le capacità verbali di tutti gli allievi; l'adattamento specifico del proprio linguaggio in modo da tener conto delle eventuali difficoltà, delle potenzialità, delle età (se si tratta di sezioni eterogenee) di ciascun bambino.

lingua scritta e la consapevolezza fonologica (ad es.: alle pareti vi sono molteplici cartelloni con scritte realizzate insieme ai bambini, ritagli di giornale, ecc) oltre alla presenza di un angolo dedicato specificatamente ad attività linguistiche (ad es.: pennarelli, fogli, strisce di varie misure con scrittura in stampato maiuscolo, lettere dell'alfabeto in plastica o legno con relativa lavagnetta, ecc)

nella sezione è stato predisposto un angolo dedicato al prestito dei libri e nel quale i bambini possano "consigliarsi" i libri (ad es. una volta al mese un bambino a turno è chiamato a presentare un libro che gli è particolarmente piaciuto).

Fonte: Elaborazione propria (D'Ugo, 2013)

Tabella 4. I discorsi e le parole: traguardi di sviluppo, azioni degli insegnanti e spazi

L a conoscenza del mondo

L'ultimo campo di esperienza prende in considerazione la promozione della "conoscenza del mondo" e lo fa attraverso l'impegno per la realizzazione di traguardi di competenza intrinseci di ordine, misura, spazio, tempo, natura.

Traguardi di sviluppo che il bambino deve conseguire	Azioni consapevoli degli insegnanti	Spazi della scuola/della sezione
<i>Il bambino raggruppa e ordina secondo criteri diversi, confronta e valuta quantità; utilizza semplici simboli per registrare; compie misurazioni mediante semplici strumenti.</i>		la sezione è predisposta in modo da essere un ambiente organizzato per le prime ..

Colloca correttamente nello spazio se stesso, oggetti, persone; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

Si orienta nel tempo della vita quotidiana.

Riferisce eventi del passato recente dimostrando consapevolezza della loro collocazione temporale; formula correttamente riflessioni e considerazioni relative al futuro immediato e prossimo. Coglie le trasformazioni naturali.

Osserva i fenomeni naturali e gli organismi viventi sulla base di criteri o ipotesi, con attenzione e sistematicità.

Prova interesse per gli artefatti tecnologici, li esplora e sa scoprirne funzioni e possibili usi.

È curioso, esplorativo, pone domande, discute, confronta ipotesi, spiegazioni, soluzioni e azioni.

Utilizza un linguaggio appropriato per descrivere le osservazioni o le esperienze.

L'insegnante predispone l'ambiente e organizza spazi e materiali per le prime esperienze di avvicinamento ai concetti relativi agli ambiti *spazio, ordine e misura*: nella sezione, infatti, dispone spazi in cui vi sono materiali di diverse forme e colori (costruzioni, giochi dalle caratteristiche geometriche, materiale strutturato e non strutturato) tali da stimolare i bambini ad operare autonomamente classificazioni, confronti, quantificazioni, conteggi.

L'insegnante promuove lo sviluppo del ragionamento dei bambini in molteplici momenti della giornata scolastica: fa domande al fine di stimolare le capacità logiche e la curiosità infantile, aggiungendo di volta in volta (qualsiasi sia la situazione in atto) informazioni su quanto si sta discutendo o materiale diverso e finalizzato a promuovere occasioni di concettualizzazione.

Inoltre, l'insegnante promuove periodicamente situazioni didattiche, dentro e fuori sezione, in cui i bambini possono osservare, con attenzione e sistematicità, organismi viventi e fenomeni naturali (e le loro relative trasformazioni).

esperienze di avvicinamento ai concetti relativi agli ambiti di spazio, ordine e misura. Nella sezione, infatti, sono organizzati spazi in cui vi siano materiali di diverse tipologie (costruzioni, giochi dalle caratteristiche geometriche, materiale strutturato e non strutturato di diverse forme e colori) tali da stimolare i bambini ad operare autonomamente classificazioni, confronti, quantificazioni, conteggi; nella sezione e/o all'esterno, inoltre, è prevista la presenza di un angolo specificamente dedicato alla natura e alle scienze naturali: ad es. sono state seminate delle piantine, è stato costruito un piccolo orto, ecc; nella scuola è presente un ambiente in cui vi sia la possibilità ai bambini di sperimentare un primo approccio guidato al computer (attraverso la LIM o software ad hoc.

Fonte: Elaborazione propria (D'Ugo, 2013)

Tabella 5. La conoscenza del mondo: traguardi di sviluppo, azioni degli insegnanti e spazi

Riferimenti bibliografici

- Bondioli, A., Nigito, G. (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Domenici, G., Frabboni, F., (a cura di) (2007). *Indicazioni nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Harms, T. & Clifford, R.M. (1994). SOVASI. *Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*. (Adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi). Bergamo: Edizioni Junior.
- Testo delle Indicazioni nazionali per il curricolo, firmato dal Ministro il 16 novembre 2012.

Articolo concluso il 5 luglio 2014

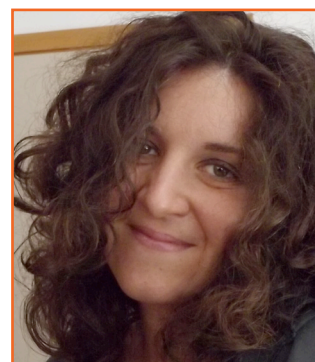
D'Ugo R. (2014). Lo spazio adatto ad ogni situazione didattica. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación infantil*, 3 (2), 41-50.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Rossella D'Ugo

Università di Urbino Carlo Bo
Italia

Mail: rossella.dugo@uniurb.it



Ph. D in Pedagogia, è attualmente assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo dove insegna Docimologia. La sua ricerca è orientata prevalentemente allo studio di metodologie e strumenti di valutazione ed autovalutazione per la qualità dei contesti scolastici ed extrascolastici.



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 51-80

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 04-07-2014

Fecha de aceptación: 22-07-2014

Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto.

Clara Eslava Cabanellas

Universidad Antonio de Nebrija, España

Resumen

Nos acercamos a un mundo, el de la escuela, cuya arquitectura persigue aparentemente ser el reflejo de las diversas pedagogías que le dan origen. Se plasmaría así un diálogo abierto entre disciplinas, un encuentro donde el espacio deviene un hecho pedagógico de primer orden.

Pero la realidad es diversa: mientras la mayor parte del panorama de la arquitectura escolar no pretende sino adaptar modelos establecidos a requerimientos coyunturales, sólo una minoría periférica de propuestas persiguen otro posible orden de cosas, cuya trascendencia es sin embargo vital, incluso crítica para un desarrollo pleno de la infancia. Frente a la riqueza inagotable de esta aproximación, encontramos mayoritariamente arquitecturas escolares que dejan a un lado el

Environments for childhood: schools between experience and project.

Clara Eslava Cabanellas

Universidad Antonio de Nebrija, España

Abstract

We are approaching a world, that of the school, whose architecture is apparently to be the reflection of the different pedagogies that give origin. An open dialogue between disciplines, a meeting where the space becomes a pedagogical deed of first order would be reflected as well.

But the reality is different: while most of the panorama of the architecture school does but fit models established for short-term requirements, only a peripheral minority of proposals pursuing other possible order of things, whose significance is vital however, even critical, for childhood.

Front of the inexhaustible richness of this approach, we find mostly school architectures that leave aside the main purpose of building spaces for children reducing their discourse to

propósito de construir ámbitos creativos para la infancia y reducen su discurso a la respuesta resolutoria y estratégica de optimización de estándares al uso.

Así, predominan los planteamientos que, en el mejor de los casos, son reflejo de pedagogías de antaño que parecen querer renovar su vigencia en la búsqueda de una rígida unidad entre forma arquitectónica y disciplinado contenido.

Sin embargo, aunque por cauces todavía escasos, discurren propuestas que parecen conformar una nueva generación de arquitecturas: asumiendo con naturalidad la complejidad del reto y su inevitable contemporaneidad, se arriesgan a cuestionar la actualidad moviéndose en un presente en transformación.

Palabras clave: Arquitectura Escolar, Ambiente de Aprendizaje, Territorios de la Infancia, Ecología, Emoción.

a strategic attitude focusing on optimization of habitual standards and problem-solving.

Thus, dominate the approaches which, in the best of cases, are a reflection of pedagogies of yesteryear who seem to want to renew its validity in search of a rigid unit between architectural form and its disciplined content.

However, although still limited, some proposals seem to form a new generation of architectures: assuming the complexity of the challenge and its inevitable modernity with naturalness, take the risk of thinking directly on the timeliness of the present.

Key words: Educational Architecture, Learning Ambiances, Territories of Childhood, Ecology, Emotion.

Introducción: metamorfosis de arquitectura(s) y pedagogía(s)

“La ilusión del conocimiento uno y certero, la política racional e ilustrada, la educación que estandariza, el progreso y el apetito por lo urgente, el control y las certezas, todavía predominantes, nos conducen al abismo.

La alternativa al abismo es la metamorfosis, pero ésta no llegará sin acciones.”

(Morin & Delgado, 2014, p. 8)



Fuente: Blas, 18 meses, fotografía © Clara Eslava, 2014

Imagen 0. La experiencia ‘incorporada’ del espacio en la infancia

El niño demuestra con todo el cuerpo la emoción de un espacio; el espacio es vital, como fuente de placer y protección, como vehículo de sus miedos y transgresiones, indisoluble de sus acciones, sus tiempos, su existencia.

Un planteamiento contemporáneo de posibles diálogo(s) entre arquitectura(s) y pedagogía(s), empleando un intencionado plural en dichos términos, debe partir necesariamente de asumir la multiplicidad de puntos de vista involucrados, sin pretender emular directamente un campo desde el otro, sino gestionando la escucha mutua desde la libertad propositiva. No podemos hablar ya de un modelo arquitectónico óptimo para una pedagogía idónea, sino de actitudes necesarias que hacen posible entablar diálogos diversos. Nos aproximaremos en este artículo a señalar algunas de las actitudes clave que detectamos en el panorama contemporáneo. También plantearemos posibles interpretaciones de las nociones originarias que subyacen en ellas, mostrando en paralelo algunos ejemplos cuya novedad sólo se comprende aceptando las llamadas disciplinas como campos de trabajo cuyos límites, difusos, se redefinen creativamente en un constante deseo de reflejar y construir el mundo.

Pautamos así una serie de acercamientos a nociones clave que deseamos que se entiendan de forma circular y, simultáneamente, como conclusiones y puntos de partida: conclusiones tomadas de la observación del amplio terreno de debate actual que operarían como puntos de partida hacia posibles proyectos y futuros diálogos en torno a los ambientes para los niños y las niñas. Deseamos conectar en este recorrido algunos de los núcleos básicos que darían origen, en su forma más aplicada, a un código de buenas prácticas en el binomio arquitectura y pedagogía. Un código cuya esencia radicaría en la profunda significación de las prácticas del espacio, la diversidad de vías de acercamiento y en la permeabilidad hacia fenómenos adyacentes y coetáneos.

En primer lugar, trataremos de rescatar las vivencias de infancia como un inmenso bagaje creativo, especialmente necesario para una aproximación a la cultura de la infancia. La propia niñez se redescubre como fuente de experiencia, como raíz emocional y engranaje de una memoria oculta de la experiencia del espacio, desde la cual reivindicamos la posibilidad de operar imaginativamente en el proyecto. A tal efecto, se empieza el trayecto con una mirada hacia el recuerdo de infancia y la experiencia del espacio en los primeros años de vida, que da lugar al planteamiento de los puntos iniciales de este recorrido: [1] *La huella en los 'dedos' del recuerdo*, donde se plantean los vínculos entre la propia experiencia del espacio y la construcción del recuerdo en una memoria viva. [2] *En busca de 'la emoción perdida'*, donde se acude al rescate de lo emocional en dialéctica con el racionalismo de la modernidad. [3] *La escuela como deseo colectivo*, donde se plasma la dimensión colectiva de dichas vivencias y el impulso de transformación de la realidad.

A continuación, señalaremos actitudes espaciales y emocionales en un triángulo cuyos vértices nombramos como “protección, emancipación y mediación”, cuyo manejo adecuado conduciría a la resolución efectiva de las relaciones que habitualmente se reflejan de forma más o menos reglada en el programa de usos que da arranque al proyecto de una escuela. No trataremos de forma explícita en este artículo el desarrollo de las diversas funciones, la configuración espacial interna, las relaciones entre partes y todo o los vínculos que deben mantener aparentemente entre sí unas y otras necesidades funcionales, sino que acudiremos a los impulsos

que están en su origen. Así, nos acercamos a una escuela capaz de dar cauce a los aspectos emocionales de la experiencia del espacio, señalando algunas posibles vías de desarrollo en los puntos [4] *La escuela como espacio protector*, que plantea la necesidad de concebir el espacio como membrana protectora y como construcción de esferas de intimidad. Destacamos el papel de [5] *La escuela como espacio de mediación*, como bisagra entre los niños, niñas, adultos y sus entornos. Y la apertura de [6] *La escuela como espacio de emancipación* señala la ruptura y los juegos de transgresión que abren los ámbitos protectores al diálogo.

Posteriormente, se trata de comprender la escuela como paisaje integral fruto del diálogo con las preocupaciones del mundo contemporáneo que refleja. Se enfocan algunas cuestiones de fondo que radican, en su forma visible y aplicada, en los condicionantes externos que maneja el proyectista de forma habitual, partiendo de una serie de aspectos, datos, restricciones, directrices o normativas, resultado de la adecuación a distintos frentes de diálogo con el contexto operativo del proyecto de una escuela emplazada en un lugar y un tiempo concretos. Las estrategias que adopta el proyecto hacia el medio físico, urbano o material, incorporan diversos aspectos definitorios de su naturaleza, sintetizados en los puntos: [7] *La escuela como experiencia de ecología*, que incide en un enfoque holístico de lo ecológico comprendido como una actitud y resoluciones globales y consecuentes. [8] *La escuela como experiencia en la ciudad*, donde la escuela se vincula con el medio urbano y atiende a niños y niñas que protagonizan la ciudad como escena lúdica y territorio de experiencias. [9] *La escuela como 'objeto encontrado'*, donde se ponen en juego los diversos medios y actitudes estratégicos requeridos en el proyecto en un contexto dado.

Finalmente, tratamos las dimensiones ética, estética y lúdica que trasciende un proyecto, una arquitectura que nunca es neutra sino que opera implicando profundos sentidos de restricción, libertad, control, posibilidad o emoción, reflejo de un tiempo y una sociedad. Frecuentemente, se piensa el espacio construido como un contenedor vacío para alojar acciones que posteriormente lo llenan; nada más lejos de una realidad compleja donde todo es suceso y motivo de experiencia para sus actores, los niños. No podemos escindir disciplinas para evitar la responsabilidad de cada gesto como hecho significativo; debemos, siempre, proyectar el espacio como un educador responsable: [10] *La escuela como experiencia ética*, destaca el papel activo del espacio direccionando, desde la infancia, actitudes éticas en simbiosis con las acciones que lo habitan. [11] *La escuela como experiencia estética*, escenario de experiencias estéticas que conforman el abanico sensible del habitar, [12] *La escuela como experiencia lúdica*, como territorio que se deja atravesar por el juego libre y las diversas culturas o políticas del juego.

En conclusión, los aspectos tratados son dimensiones del mundo que aparecen en el proyecto escolar, direccionándolo desde su raíz; no podemos entablar los diálogo(s) entre arquitectura(s) y pedagogía(s) sino desde la pluralidad de los sentidos implicados: se trata, en suma, de generar "juntos", posibles visiones del mundo. A su vez, las propuestas seleccionadas, nos muestran en paralelo arquitecturas y pedagogías que operan en el territorio privilegiado de la infancia, mediando entre cada niño y su mundo en la construcción de sus ámbitos de experiencia.

La huella en los ‘dedos’ del recuerdo

Iniciamos este recorrido con un libro entre las manos, la siempre controvertida autobiografía del arquitecto Frank Lloyd Wright, quien señalaba al respecto en fragmentos de su libro primero que *“el libro verdadero está escrito entre líneas”* reiterando incluso que ello *“es la verdad de cualquier libro serio referido a nuestra cultura”* (Wright, 1998, pp. 21-22). Como los *“gifts”* de Fröbel, el texto de Wright nos ofrece sus más preciosos *“regalos”*: extraordinarios momentos de infancia que se descubren en el texto como *“mensajes entre líneas”*, aquellas experiencias de niñez que Wright narra pormenorizadamente, implicando a través de su lectura nuestra propia experiencia, que resuena en algunos fragmentos de sus páginas. Nos interesa señalar la afinidad en el uso de los mismos términos, en el vídeo *“Mensajes entre líneas”* (Cabanellas & Hoyuelos, 1994), que editaron hace ahora veinte años, proponiendo una lectura interpretativa de la actuación sobre materias plásticas niños de uno a cuatro años. Recurriendo a su propia infancia como raíz y fuente de metáforas, Wright plasma el mensaje principal precisamente en la acción periférica del niño frente al adulto, en la línea ondulante de las huellas infantiles sobre la colina nevada, cortada por la cuerda tensa del trayecto recto del adulto, en la riqueza de los lugares y momentos intermedios. Hablando en tercera persona de su *“ser niño”* como un devenir que acompaña al adulto en *“la estricta contemporaneidad del niño y del adulto, su mapa de densidades y de intensidades comparadas”* (Deleuze, 2010, p. 168), traduce una diferencia esencial entre el *“ser adulto”* y aquella infancia, a la vez propia y ajena, que discurría a su través.

El pedagogo Friedrich Fröbel diseña sus *“Gifts”* o *“dones”*, como juegos clave que acompañaron *“la invención del kindergarten”* (Brosterman, 2002) en el primer tercio del SXIX, en cuyo último tercio discurre la niñez del arquitecto Frank Lloyd Wright que disfrutó los juegos de Fröbel en su primera infancia, reconociendo y dando testimonio explícito de cómo influyeron en su arquitectura: *“Las tiras de papel, mates y brillantes, colores brillantes extraordinariamente suaves. ¡Luego venía el juego geométrico de aquellas deliciosas combinaciones de colores!”* (Wright, 1998, p. 31). Su recuerdo se registra en el cuerpo, situando en sus dedos de niño la magia de aquellas pequeñas piezas y la extraordinaria emoción de sus colores: *“Las formas suaves de madera de arce, con las que se podía construir, cuyo tacto jamás olvidarían los dedos: la forma se vuelve sentimiento.”* (Wright, 1998, p. 31-32). La experiencia propia, autobiográfica, queda prácticamente siempre descartada en el ejercicio disciplinar de pedagogías y arquitecturas que busquen validarse en una pretendida objetividad. Cuestión que deberíamos haber superado desde planteamientos epistemológicos que aceptan lo complejo y contemplan al observador como parte de lo observado, considerando un constante *“acoplamiento estructural”* (Maturana & Varela, 1996), del ser y el medio: se arriesgan así a proponer conclusiones que no excluyen lo subjetivo, dentro de una visión ampliada del campo de investigación.

La memoria de infancia se implica en el impulso creativo a lo largo de la vida: cada proyecto remite a experiencias vitales y emociones primigenias. Sumergiéndonos en una memoria que reconstruimos constantemente, nos encontramos a nosotros mismos en la *“acción imaginante”* (Bachelard, 1982, p. 150) de la infancia; nos hallamos inmersos en la movilidad de las imágenes que aparecen en cada proyecto,

y quizás una de nuestras primeras conclusiones sea precisamente este punto de partida: *aceptar lo autobiográfico como impulso vital del proyecto* de arquitectura integrándolo como experiencia individual y colectiva en cada posible proyecto de escuela.



Fuente: Ilustraciones 1.1, 1.2, 1.3, tomadas de "Inventing Kindergarten" (Brosterman, 2002); 1.4, Leo, 4 años, 2012; fotografía © Clara Eslava

Imagen 1. La experiencia 'incorporada' del espacio en la infancia Friedrich Fröbel, "Gifts and occupations" (1.1 "Second Gift - The children's delight", 1.2 "Seventh Gift - Triangular and Quadrangular tablets of coloured paper", 1.3 "Third, Fourth, Fifth and Sixth Gifts - Building blocks"); 1.4 Manos de niño con piezas de juego.

A partir de las aportaciones de Fröbel, surgen conexiones diversas entre la cultura infantil y la arquitectura para niños, cuyas relaciones configuran una "historia selectiva" (Dudek, 2013, pp. 54-58) del kindergarten, en los orígenes la arquitectura escolar para la primera infancia. Se entrelazan vínculos entre pedagogos como Maria Montessori, Rudolf Steiner, influyendo en la Bauhaus tanto como en arquitectos como Le Corbusier o Buckminster Fuller, que se formaron en contacto con los métodos de Fröbel, como recuerda explícitamente el propio Wright: "La caja tenía una estructura de madera de la cual colgaban cubos, esferas y triángulos de arce, pudiéndolos girar para descubrir las formas que se les subordinan." (Wright, 1998, pp. 31-32). Esta línea se desarrolla en profundidad en "La infancia de las vanguardias" (Bordes, 2007), explorando las relaciones entre arte, pedagogía y arquitectura a través del diseño de objetos de juego y espacios educativos en los orígenes del jardín de infancia.

E en busca de 'la emoción perdida'

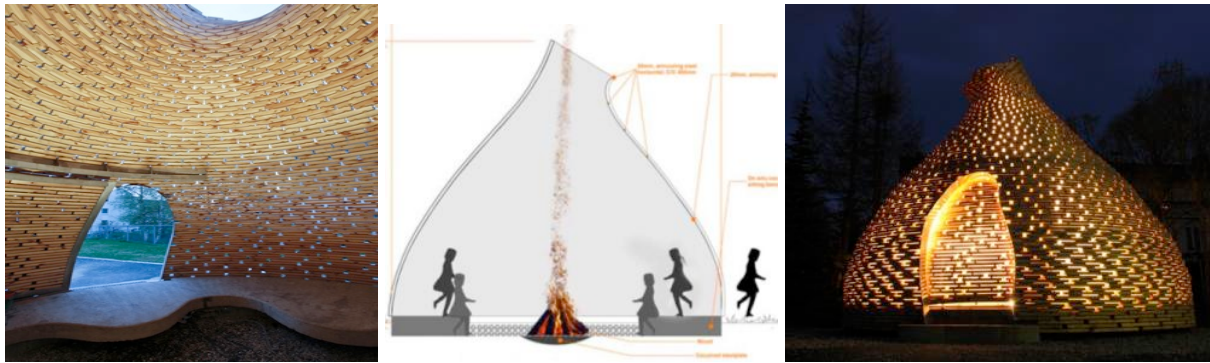
Si la "modernidad ampliada" de Chales Baudelaire nos descubrió al niño como ciudadano y la noción de infancia como identidad plena, el "movimiento moderno" de la Bauhaus quiso andar ligero, borrando el peso de la historia en pos de la razón y sus "principios de producción" de Walter Gropius (Hereu, Montaner & Oliveras, 1994). Las arquitecturas del arranque de la modernidad a inicios del siglo XX organizaron así un mundo donde desaparecían también la biografía de sus proyectistas y la trayectoria de sus habitantes. Despojándose del ornamento decimonónico, los espacios se desnudaron también de las huellas del uso; en un ejercicio de higiene, ventilaban sus interiores con la luz de la razón, mientras se borraron los rastros de la vida a la que daban cabida. De todo ello son herederas todavía la mayor parte de nuestras actuales escuelas, un siglo más tarde. Con el bagaje contemporáneo de la visión de una "modernidad superada" (Montaner, 2011) que ya ha revisado

críticamente parámetros antaño vanguardistas, hoy superados por iniciativas más amplias y flexibles, podemos intentar una vez más, mostrar la contraposición entre la adecuación pedagógica de ciertos planteamientos de escuela frente a la lejanía y dureza de tipologías escolares al uso que, con mejor o peor suerte, se implantan de manera generalizada. Pero esta vez lo haremos apelando al deseo y la emoción. Y a tal efecto, hemos vuelto a parafrasear en este título a Marcel Proust, al igual que en su prólogo a *“Territorios de la infancia”* (Cabanellas & Eslava, 2005) lo hiciera Manuel Delgado buscando *“el espacio perdido”* de la infancia.

No desmontaremos la lógica de los tipos de arquitectura escolar al uso apelando a los argumentos de una dialéctica subyacente entre adultos pragmáticos y pretendidos utópicos, pues estos últimos no son sino testigos de una infancia olvidada dando cauce a una *“emoción perdida”*. La emoción maravillada que mostraba Wright en la narrativa de su recuerdo de los regalos o ‘dones’ de Fröbel, se confronta duramente con la imagen de la escuela, donde los niños debían *“ser atados y amarrados a algo para que sus padres puedan dedicarse a sus asuntos. ¿Por qué no a un poste de castigo: o sea, la escuela?”* (Wright, 199, p. 59) Subrayado por los términos, *“ralentizado, mortificado, enjaulado, domado”* que utilizará directamente el autor para referirse a su posterior paso por la escuela convencional decimonónica, reflejo un sistema escolar de mera alfabetización, que si bien queda ya lejos en muchos aspectos, se encuentra todavía hoy presente bajo otras formas, amablemente disfrazado en las fichas escolares de las editoriales y las tareas mecánicas necesarias para rellenar una auténtica jornada laboral, aniquilando la construcción del aprendizaje como una experiencia vital: *“¡Pero la escuela! Intentando encontrar rastros de ella en la experiencia del crecimiento, terminas por no encontrar ninguna. ¿Qué se retiene de ella? ¿Por qué contribuyó tan poco a esa conciencia de la existencia que es “el niño”?”* (Wright, 1998, p. 59).

Pero, ¿qué papel tienen en ello pedagogía(s) y arquitectura(s)? ¿es posible construir una escuela más libre que desee ser recordada? ¿una escuela que remueva con su articulación espacial la cotidianidad del tradicional rol docente? ¿una escuela adonde no todos los niños hacen lo mismo al mismo tiempo y en el mismo lugar? Prácticamente ninguno de los fragmentos, testimonios y pequeñas memorias de niñez que hemos descubierto, sucede en el interior del ámbito escolar (Eslava, 2014: investigación en curso sobre la experiencia del espacio en la infancia). Selectivamente la memoria ha enmudecido la presencia de la escuela, o más precisamente su recuerdo como experiencia vital que, mayoritariamente, no encontramos en las infancias de arquitectos, artistas y pensadores que hemos recorrido biográficamente; es una señal significativa, pero los tiempos eran otros y no podemos sentenciar el futuro: quizás algunos niños de hoy sí recuerden emocionados sus experiencias en aquellas escuelas donde la empatía gestione nuevos vínculos, como herramienta básica de conexión entre arquitectura y pedagogía, dialogando con la infancia, construyendo también sus territorios de experiencias.

Si unas pequeñas piezas de juego fueron capaces de contener el potencial transformador de toda una pedagogía, con esta sencillez de medios son viables escuelas que acogen al niño y lo conectan con el mundo. Llegamos así a una segunda conclusión y punto de partida: *proyectar la escuela desde la emoción y su raíz en la infancia*, frente a su planteamiento como estériles ejercicios disciplinares que ahogan sistemáticamente su vital diversidad.



Fuente: Haugen Zohar architects; fotografías © Jason Havenraas and Unni Skogvoll

Imagen 2. Fireplace for children, Noruega, 2010

La imagen muestra una chimenea habitable, diseñada como espacio de juego para niños, animada esencialmente por la emoción, un espacio de encuentro pero también de intenso aprendizaje. En algunas propuestas de espacios lúdicos, donde se relajan los requerimientos funcionales más estructurados, equipos de jóvenes arquitectos encuentran actualmente lugar para reformular espacios vitales donde prima la experiencia: el fuego, el bosque, lo interno, lo externo, el humo y el cielo, son los protagonistas de este ámbito para niños que revive los mitos nórdicos con limpias formas contemporáneas. Aceptando el rigor de un programa funcional más complejo, consideramos que es posible y necesario formular vías que integren el espíritu de estas propuestas en la actual arquitectura escolar.

La escuela como deseo colectivo

El hecho colectivo implica la necesidad de organizar cómo dar cabida a un determinado número de usuarios más o menos amplio en una estructura común; se desprende de ello una emocionante trayectoria histórica de búsqueda y desarrollo de estrategias, tipos y propuestas arquitectónicas que, con origen en la modernidad, alcanzan hasta nuestros días: toda una *“revolución en las aulas”* (Burgos, 2001). El arquitecto Oriol Bohigas nos ofrecía ya en 1972, una breve y espléndida síntesis de la historia de la arquitectura escolar y la evolución de los planteamientos arquitectónicos en relación a los cambios pedagógicos: *“La escuela viva: un problema arquitectónico”* (Bohigas, 1972). Desde sus orígenes sociales, el racionalismo exacerbado de ciertas arquitecturas torna su ansia de cambiar el mundo por la de servirlo eficazmente, encontrando su aliado perfecto en los parámetros de una sociedad productiva que busca optimizar recursos: en concordancia, se proyectan máquinas de habitar que den respuesta al mayor número posible de usuarios. En paralelo, la conciencia del papel formativo del ambiente en el proceso evolutivo del niño, dio lugar a interesantes propuestas tipológicas y revisiones críticas en diversas direcciones: ciertas arquitecturas plantearon en los años setenta la sucesiva pérdida de importancia del aula, convergiendo hacia la máxima consideración pedagógica de los espacios comunes, que pasan a ser fundamentales en la identidad de la escuela; actualmente desde algunas pedagogías se reconsidera el papel del aula cuestionando su exclusividad

y por otra parte algunas arquitecturas ponen en valor el interés de la escala familiar de muchas obras previas al racionalismo o bien se recupera de la escuela de clase única, donde se integran en un gran espacio común todos los niños de diversas edades, cuestionando así la inevitabilidad del aula.

Corresponde preguntarnos cuál es la inflexión hoy en este contexto. En conversaciones con el pedagogo y atelierista Alfredo Hoyuelos, se plantea la escucha, el acompañamiento y el respeto a los tiempos de la infancia y su fluir en la escuela (Hoyuelos, 2008), como hechos especialmente claves en la educación de los niños más pequeños. Una escuela no debe sobrepasar un tamaño y número de usuarios adecuado, por lo que un verdadero proyecto de “acompañamiento” pedagógico y escucha de los niños y niñas es inviable a gran escala, especialmente en la primera infancia. Las implicaciones éticas, políticas y económicas de tal decisión pasan por desear colectivamente un territorio para la infancia, mediante proyectos que asumen múltiples vías de entrada, frente a planificar una infancia productiva para un mundo adulto, resuelta en base a proyectos unidireccionales en todos los sentidos del término.

Si hablamos de “buenas prácticas” en arquitectura escolar, ésta sería la tercera de nuestras conclusiones: *asumir la dimensión colectiva implica manejar responsablemente lo cuantitativo*, tomando conciencia de cómo modifica inevitablemente lo cualitativo y gestionándolo.

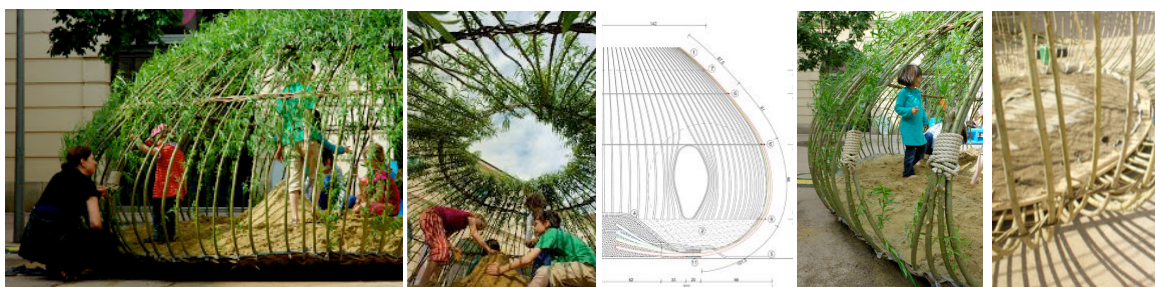


Fuente: Javier Larraz arquitectos; fotografías © Iñaki Bergera

Imagen 3.1. Escuela infantil Buztintxuri, Pamplona, 2010

La escuela infantil Buztintxuri, en Navarra, es un caso del cual la linealidad del esquema podría hacernos pensar en baterías de aulas, masificación y temidos pasillos, pero nada más lejos de su realidad: la escala del conjunto es adecuada y el manejo de la arquitectura muestra un cuidado equilibrio entre la claridad lineal de la estructura ordenadora y la organización más compacta, central y acogedora de las funciones que se agrupan conformando el ambiente de cada grupo de niños. Las aulas viven a la vez protegidas por el microcosmos de espacios que las rodean, comedor, dormitorio, baños, taller, y en apertura hacia el exterior y la calle central. El proyecto disuelve los muros en base a relaciones de diáfana transparencia, tanto hacia la calle interior como hacia los

espacios exteriores. Estos últimos, aun con dimensión suficiente, no salvan su linealidad; los exteriores quedan a falta de establecer relaciones lúdicas ricas entre una totalidad unitaria y su necesaria fragmentación, cualesquiera que fueran las partes: objetos, zonas, topografías u otras derivas posibles. Se percibe la influencia de los planteamientos reggianos, (también en su actual equipamiento de elementos de juego) si bien en este caso no confluyen en un espacio de plaza central, planteándose los espacios comunes como calle vertebradora. El buen dimensionamiento de la misma como lugar de juego y encuentro, su anchura, altura e iluminación y la acertada irrupción en ella de los núcleos de cocina y taller, otorgan argumentos suficientes a este espacio, sin renunciar a un planteamiento pragmático en el que finalmente predomina la sensibilidad sobre la optimización. Se trata de un claro ejemplo de cómo la colectividad de una región y los agentes intervinientes, desde la administración hasta los equipos de arquitectura y la comunidad educativa han alcanzado y operan con niveles de calidad equilibrados y viables en beneficio de la infancia.



Fuente: PPAG architects; fotografías © Simon Oberhammer & PPAG architects
Imagen 3.2. "Kagome sand box", Viena, 2012

En nuestro acercamiento a la escuela infantil Buztintxuri citada anteriormente, los espacios exteriores quedan en segundo término: tomémoslo como punto de partida, señalando posibles alternativas de intervención con los niños sobre la habitual sobriedad inicial con que se acondicionan los espacios exteriores. Podemos imaginarlos como soporte de nuevas iniciativas colectivas, abriendo pautas para la actuación en los exteriores de tantas escuelas existentes. Observamos en la imagen una iniciativa de construcción participativa en Austria de una estructura lúdica llevada a cabo con medios mínimos que implica integradamente una noción espacial, el arquetipo protector del nido, y su naturaleza biológica, primigenia, que se evidencia en unas técnicas constructivas colaborativas y unos medios materiales que en sí mismos son portadores de un mensaje ecológico; todo ello configura una unidad lúdica y protectora, abierta y cerrada, natural y artificial, enunciando estos principios tan biológicos como culturales, como mensajes éticos legibles, implícitos en el diseño propuesto y su forma de realización como deseo colectivo.

La escuela como espacio protector

En los primeros años de vida, la experiencia del espacio implica al ser en su totalidad y de forma esencial, es una conquista corporal que implica el despliegue de dimensiones tanto operativas como sensibles, reflexivas o emocionales... conformando un constructo vital de interacciones, transferencias y mediaciones entre niños, objetos y espacios que se implican recíprocamente y de forma primordial. Peter Sloterdijk señala que *“la modernidad produce técnicamente sus inmunidades y va eligiendo progresivamente sus estructuras de seguridad sacándolas de las tradicionales coberturas teológicas y cosmológicas”* (Sloterdijk, 2009, p. 34). Así, la desnudez del mundo moderno hace reclamar nuevas burbujas habitables, humanizadas. De las *“cáscaras tecnológicas”* de la modernidad volvemos a demandar la redondez y espesor de *“esferas”* protectoras, albergantes, mediadoras, que acompañan al ser en el mundo, especialmente al ser niño, a la infancia: *“La esfera es la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos [...] que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro de horizontes”* (Sloterdijk, 2009, p. 37). En el campo pedagógico entendemos la protección como acogida que no excluye la libertad y el desafío, que en arquitectura sería precisamente el de restaurar la acogida frente a la dureza del sistema escolar en su anonimato.

En lugar de debatirnos en una dialéctica razonada sobre la mayor o menor conveniencia de distintas alternativas valoradas desde aspectos siempre parciales, deseamos abrir esta vez la vía de un acercamiento global y desde sus orígenes, volviendo sobre la cuestión apelando al deseo y la emoción. Recuperando así la amplitud de miras necesaria para un posicionamiento con sentido en un panorama que ofrece pocas novedades de fondo, buscamos en este acercamiento pequeños indicios de otras formas posibles de escuela; estos indicios se encuentran frecuentemente en pequeños proyectos, que exploran las posibilidades periféricas al sistema: terrenos de juego, instalaciones, acciones, intervenciones o experiencias, que vuelven a la raíz de la relación del niño y el espacio para replantear los propios principios de la arquitectura. De la misma forma que en sus inicios los objetos de juego influyeron directamente en el *“kindergarten”*, el panorama actual de propuestas creativas de terrenos de juego o playground genera hoy un rico contexto experimental que puede ser el sustrato de nuevas concepciones del espacio escolar. La arquitectura del paisaje propone de forma integradora espacios primarios del habitar, como la cueva, la colina, y otras figuraciones que en su raíz lúdica son el sustrato de posibles concepciones de ambientes integrados ya en la arquitectura de la escuela.

Como cuarto punto de partida, nos situamos operando inmersos en una contemporaneidad que no puede excluir lo emocional, *acerquémonos al diseño de los espacios de aprendizaje integrando en ellos impulsos vitales de protección que subyacen como condiciones básicas del habitar*, conformando desde esta sensibilidad los ambientes de los niños.



Fuente: Archivision Hirofani Studio; fotografías © Kurumata Tamotsu, Noriko Momoi

Imagen 4. Leimond-Shonaka Nursery School, Japan, 2011

Nos encontramos ante una escuela infantil en Japón, cuya arquitectura surge del espacio interior, de la vivencia de un ámbito y su forma, luz y material. Se muestra su calidez acogedora frente a la frecuente carencia de un concepto de espacio interior en arduas arquitecturas que conciben la escuela como volumetrías que se ensamblan, vistas desde el exterior, olvidando que van a ser habitadas. Con la madera como protagonista, amplias salas se traducen en ámbitos amnióticos y envolventes en esta escuela, que renueva fluidamente la tradición de la madera y las formas curvas de la sección, generando superficies continuas que acogen amables interiores. Las naves se interconectan mediante arcos ovalados que disuelven los límites de las particiones verticales, haciendo flotar un gran techo protector sobre un cálido suelo en serena continuidad con el exterior a través de diáfanos vidrios.

La escuela como espacio de mediación

Interioridad y exterioridad, se encuentran en diálogos complementarios de protección y apertura, estableciendo vías de comunicación y mediación hacia un mundo que entra en la escuela tanto como ésta sale y mira hacia fuera: *“L’occhio se salta il muro”* era el título de la exposición que nos descubrió a Loris Malaguzzi en Madrid en 1984. Exposición que se transformó en *“Los cien lenguajes del niño”* y en la actual *“El asombro del conocer”*. Y el espacio es vehículo de mediación provocando en sí mismo sucesos colectivos tanto como individuales; el acompañamiento pedagógico no se produce sobre un soporte arquitectónico pasivo, sino contando con la participación activa del espacio como un evento implicado en la experiencia educativa. El espacio escolar, un “acuario” bautizado por Loris Malaguzzi en las escuelas de Reggio Emilia como el *“tercer educador”*, juega con un binomio de términos que alude ineludiblemente al dúo de la pareja educativa complementándola, y ésta implica el diálogo, la posibilidad de alternancia, de opción y de opinión, se construye la escuela como contexto de acompañamiento y mediación. Se trata de un espacio relacional, vincular, *“epigenético”* (Ceppi & Zini, 1998), frente a concepciones del mismo autónomas y estáticas.

La escuela es un mundo en sí misma tanto como una herramienta de diálogo con el mundo, una *“interfaz”* (Bonsiepe, 1999) de mediación con el mundo en toda su intensa complejidad. Un artefacto, en nuestro caso una escuela, debe ser pensado como un punto de encuentro, como una interfaz entre un ambiente interno, su

naturaleza y organización, y un ambiente ‘externo’, el contexto y entorno en que se encuentra inmerso. Este encuentro de lo interno y lo externo, lo es también de la intimidad y la exterioridad, de las búsquedas individuales y colectivas, dimensiones entre las cuales el espacio puede establecer diversas mediaciones eficaces, frente a situaciones en que el espacio puede llegar a ser represor y en sí mismo un obstáculo. Desvelemos algunas de las claves que vinculan la noción de interfaz de Bonsiepe con la concepción del habitar: *“más allá del dilema forma vs función que hasta entonces había mantenido ocupados a los teóricos, el diseño debiera ser entendido como diseño de interfaces”* (Sabrowski, 2006). Aludiendo directamente a Heidegger, se define la interfaz como un soporte abierto a la mediación que *“vuelve accesible el carácter instrumental de los objetos y el contenido comunicativo de la información. Transforma los objetos en productos; transforma la simple existencia física [...] en disponibilidad”* (Bonsiepe, 1999, pp. 17-18). Se rompe así la concepción de la arquitectura como objeto, comprendiéndola en discusiones más amplias que la vinculan a la recepción del usuario y éste con el mundo. La escuela cuenta con usuarios extraordinarios: familias, adultos y niños en relación, que nos demuestran con su capacidad de transformación a través del juego simbólico cómo incluso el objeto más hermético puede ser tomado como un interfaz, mediando tanto con lo real como hacia lo imaginario.

En este sexto punto de referencia, *concebimos la escuela como un interfaz de mediación que incorpora el potencial educador del espacio como un constructo relacional en constante transformación*, como un medio en el que cuerpos, objetos y sus relaciones intermedias acompañan vitalmente a niños y adultos.



Fuente: Javier García-Solera, arquitecto; fotografías © Jaime Sicilia

Imagen 5. Escuela Infantil “Es molinar”, Palma de Mallorca, 2010

Si tuviéramos que nombrar con algunas palabras clave este proyecto serían, entre otras: espacios de mediación, espacios intermedios, umbrales de llegada, protección y miradas, ambiente sonoro... Diversas transiciones entre interior y exterior, entre apertura y protección, entre geometrías orgánicas y estructuras sistemáticas son protagonistas de este proyecto, generador de constantes mediaciones y espacios intermedios. Los volúmenes se desgajan articulando umbrales de llegada, embudos que conforman el acceso y la acogida en una cuidada llegada. Los espacios intermedios interiores y sus transiciones consiguen una especial fluidez. Las transiciones entre planos evitan las esquinas rectas, los ángulos se disuelven al tiempo que se conforma un ambiente amniótico y protector. Se ha prestado especial atención al ambiente táctil y sonoro mediante la elección de los materiales; perforaciones circulares abren miradas puntuales transversales, acompañados de amplios planos vidriados de apertura hacia el exterior.

La escuela como espacio de emancipación

La escuela, es un espacio complejo percibido a partir de múltiples fragmentos, micro escenarios de cada acción que los niños desarrollan en su espacio. Todo ello se despliega como un abanico de impulsos alternantes hacia sí mismo y hacia el mundo, que buscan respectivamente la polaridad de sendos principios, *“el sostén y la transgresión”* (Calmels, 2009). El psicomotricista Daniel Calmels plantea la “matriz lúdica colectiva” de los juegos de crianza: el cuerpo del niño pequeño se apoya en el sostén del adulto en un “rudimento lúdico corporal” (Calmels, 2004, p. 26) que transita del acompañamiento hacia la transgresión. La protección, la acogida, el sostén, son apoyos vitales estableciendo vínculos de seguridad que permiten recíprocamente los juegos de emancipación, confrontación y transgresión: la conquista de libertades y descubrimiento de límites por parte del niño. Emancipación cuyas primeras coordenadas son corporales y espaciales: cada niño, con sus ritmos, se ejercita en acercamientos y alejamientos desde el cuerpo del adulto, inicialmente la madre, y se sumerge en exploraciones, búsquedas y retornos que van conformando los nodos del lugar, identificados como protectores, o como diversos límites intuidos como alcanzables.

El espacio, portador de mensajes, apela a la acción diciendo: *atraviésame, escóndete, alcánzame y explórame, ocúltate, asómate o contéplame y descansa...* verbos interpretados ora espontánea ora reflexivamente por el niño en sus gestos, sus actitudes, sus miradas y sus juegos, conformando un territorio activo que favorece la maduración emocional y dialéctica que acompaña la conquista de la emancipación. Como señala Michel Foucault, la configuración del espacio dirige y establece mecanismos de control, de dominio y prohibición, o por el contrario, genera ámbitos dialogantes, libres y lúdicos, como expresa a través de la imagen del barco: *“el barco fue para nuestra civilización [...] a la vez el mayor instrumento económico y nuestra mayor reserva de imaginación. [...] las civilizaciones sin barcos son como los niños cuyos padres no tuvieran una gran cama sobre la que se pudiera jugar; sus sueños entonces se secan, el espionaje reemplaza a la aventura y la horrible fealdad de los policías, la belleza soleada de los corsarios.”* (Foucault, 2010, p. 32) Nos movemos siempre en un doble juego de libertad y control que refleja los códigos de una cultura y que las sociedades infantiles manejan y perciben de forma especialmente nítida, como una huella de profunda impronta. Configurar los ambientes de aprendizaje con amabilidad y flexibilidad permite generar campos de juego donde es posible la acción y se da cauce a la transgresión sin necesitar la ruptura inherente a los códigos rígidos.

En este quinto punto de referencia, señalamos que *el ámbito escolar puede ofrecer márgenes de posibilidad y libertad dentro de un contexto de seguridad y accesibilidad*, frente al manejo del espacio dentro de un contexto de restricción, donde éste resulta un inapelable mecanismo de control y castigo.



Fuente: Annabau, arquitectura y paisaje; fotografías © Hanns Joosten.

Imagen 6. Sculptural landscape playground, Schulberg, Germany, 2011

En la imagen observamos el diseño de una estructura lúdica que integra diversos registros del juego de los niños: lo individual y lo colectivo, lo protector y lo transgresor, operando equilibradamente entre la seguridad y el riesgo. Entre libertad y control, el margen de juego que otorgamos habitualmente a los niños es mayor en los espacios exteriores, emulando una relación primigenia del niño con la naturaleza y su exploración. En la “exterioridad”, formulamos escenarios de emancipación y evocamos imaginarios colectivos donde tiene cabida la aventura, frente a escenarios del habitar donde predomina la expectativa del reposo y la seguridad que les asignamos; contemplar en el diseño ambos registros vinculados, el de la intimidad y el de la exterioridad, permite al niño experiencias complementarias, como encontrar la serena contemplación bajo un árbol, tan necesaria como el imprevisto juego transgresor en la colchoneta del sueño.

La escuela como experiencia de ecología

Cualquier entorno puede ser visto como un paisaje y éste ser comprendido como resultado de nuestra interacción con él, como receptores activos de una realidad encontrada, siempre en proceso de transformación. De manera más o menos articulada, constantemente o por impulsos, de forma consciente o no, buscamos dar sentido a dicha realidad, poniendo en juego para ello el bagaje de la experiencia vivida: incorporamos la memoria en la percepción, haciendo intervenir en ello al unísono biología y cultura. Una de las grandes metáforas que buscan dar sentido a esta realidad es la noción de la naturaleza como un ideal que se persigue por caminos divergentes: el paisaje como constructo humano de experiencia estética de la naturaleza, o en sentido inverso, la naturalización de lo artificial, la percepción del entorno construido y habitado como un paisaje. La noción de “*el paisaje como modalidad relacional cultura-naturaleza*” (Dévora, 2006, p. 59) ha sido revisada dentro de los planteamientos de la complejidad como una co-participación del ser en el mundo generando relaciones de sentido, otorgando significados y haciendo emerger metáforas que operan de forma global sobre el soporte de lo real, sobre las partes, el todo y sus interacciones. Podemos afirmar que los niños realizan esta participación construyendo sus propios paisajes de forma especialmente viva, actuando sobre el entorno en su conquista operativa y transformando lo cotidiano desde la acción lúdica y lo imaginario.

La escuela es un paisaje omnipresente en la infancia; como tal paisaje, implica un acuerdo de naturaleza y cultura, pero frecuentemente carece de naturaleza y sólo

en contadas ocasiones llega a plantearse como como paisaje estético. La noción de paisaje implica la experiencia estética y el arte de manera intrínseca; transformamos nuestra visión de la realidad imprimiendo en ella emociones y huellas de experiencias estéticas previas, que remiten a la actualidad de la cita de Oscar Wilde *“la vida se parece al arte más que el arte a la vida”*. Aquello que está ahí no es paisaje sino por la transformación del objeto natural en experiencia estética en acoplamiento con el sujeto, un constructo cultural donde el arte juega un papel clave: *“la doble artealización”* (Roger, 1997, p. 21) del paisaje, en base a su transformación directa o in situ, y su transformación indirecta por mediación de la mirada o in visu: ambas vías son especialmente evidentes en las acciones de los niños, en sus operaciones de manipulación con las manos creando micropaisajes de juego, tanto como en sus miradas que se apropian de lo lejano y lo cercano, creando vínculos y paisajes efímeros.

Pero, ¿qué entendemos por una escuela como experiencia de ecología? ¿acaso es suficiente con disponer aislamiento térmico en sus muros, dobles vidrios y un certificado de código técnico? Presentimos que el alcance de la cuestión es mucho mayor, que implica una actitud holística ante y con el medio, de la cual son testigos y partícipes los niños, como usuarios de su arquitectura. Ello implica la continuidad con las prácticas tradicionales de cuidar la orientación del edificio, sus aulas y sus espacios exteriores tanto como la integración de nuevas estrategias dentro de un marco de sostenibilidad: entornos ricos con medios mínimos, la ecología como un planteamiento global de sostenibilidad económica, social y medioambiental.

En este séptimo punto, *manifestamos la necesidad de que todo proyecto de escuela comprenda lo ecológico como una estructural relación armónica de inserción en un mundo complejo.*



Fuente: Anna Heringer & Eike Roswag architects; fotografías © Kurt Hoerbst

Imagen 7. METI Handmade School, Bangladesh, 2005

Este proyecto de escuela realizado en Bangladesh en base a una iniciativa de cooperación, ha sido ampliamente difundido en los medios y recientes publicaciones de arquitectura. Ha fascinado la honestidad de los medios empleados, materiales y humanos, económicos y sociales, aunando lo local y lo global mediante la cooperación de arquitectos en países en vías de desarrollo. Las técnicas constructivas adoptadas tienen en cuenta la tradición local dentro de un planteamiento tan sencillo como contemporáneo del proyecto: la luz se baña de color a través de las telas de los saris mientras la estructura se arriestra con un núcleo horizontal, un espacio de juego y descanso para los niños donde la masa de adobe regula su temperatura al tiempo que lo convierte en un espacio interior primigenio. Actualmente, se encuentra en desarrollo un “Kindergarten for the permaculture community PORET” en Zimbabwe, que se plantea desde la noción de la sostenibilidad holística, reinterpretando para los niños las formas locales de construcción.

La escuela como experiencia en la ciudad

La mayoría de las escuelas que se construyen actualmente en el mundo desarrollado se emplazan en núcleos urbanos; frente a la escuela graduada, la escuela unitaria y rural es hoy un hecho prácticamente histórico, a pesar de cierto renacer del interés de aspectos como la conexión con lo local, la importancia de su espacio interior, su unidad familiar frente a sistemáticas divisiones del espacio, o como *la adecuación de la escala* (Eslava, 2009) al niño, aspectos que implican tanto su pedagogía como su arquitectura, en base a su inserción dispersa en el territorio. Las concepciones contemporáneas de lo urbano implican la consideración de escenarios de ciudad continua y dispersa, frente a la concepción convencional de la ciudad. En este escenario, las lecciones que podemos extraer de la escuela unitaria no están agotadas, especialmente en relación a las escuelas infantiles, donde la conexión con lo local es de vital importancia para los niños más pequeños. La ciudad impone sus propias condiciones tanto como evoca posibilidades, se trata de un complejo medio que afecta desde su planteamiento a la arquitectura escolar: la conectividad con el sistema de movilidad, la llegada, acogida y los caminos escolares, en un entorno urbano que regula los movimientos de los niños, codificándolos:

Diversas prácticas buscan transformar la ciudad para acoger a la infancia de forma participativa, fomentando específicamente a la posibilidad de apropiación por parte de los niños de sus ámbitos y territorios. Si trazásemos un panorama de las iniciativas, más o menos aglutinadas o dispersas, más o menos flexibles o estructuradas... encontramos acercamientos desde ángulos diversos buscando como un 'bien común' integrar la infancia y la vida de la ciudad. Lo éticamente correcto del propósito no evita el problema implícito de 'segregación' de la infancia que se genera al asignarle con cada intervención una posición acotada en el contexto de lo urbano: las trayectorias de los caminos escolares, las áreas de juegos para niños, los horarios de las actividades y talleres infantiles... todo ello pugna con la transversalidad con que el soplo de la infancia recorre nuestras vidas (Eslava, 2014).

El dilema se encuentra en cómo integrar al niño en un medio urbano y sus conflictos sin superarlos en base a una segregación de funciones que dinamita la ciudad como "ciudad viva".

La escuela en la ciudad puede ser disfrutada como un oasis en el medio urbano, un territorio simultáneamente segregado y conectado que posibilita el encuentro social de niños y adultos, insertando en la trama productiva de la ciudad un lugar de juego y disponibilidad lúdica.

La ciudad viva, la ciudad que encontramos cada día, es un territorio complejo de riqueza inagotable como fuente de experiencias; nos queda la nostalgia del juego, de la naturaleza, reproducidos éstos en los escasos ámbitos, también segregados, a tal efecto. Buscamos la integración de la infancia, sus juegos y experiencias, como un derecho en continuidad con lo urbano, con la ciudad como medio en el que se producen nuestras vidas. Pero la integración está en primer lugar en la actitud del adulto, en un deseo de simbiosis al mirar con

ojos de niño, caminar con sus pies, sentir con sus manos, estar a la escucha con sus oídos y disfrutar con boca de niños (Eslava, 2014).

Michel de Certeau, en *“La invención de lo cotidiano”*, funda de nuevo en la infancia la experiencia del espacio y con ella deshace las superficies legibles de la ciudad planificada: *“Practicar el espacio es pues repetir la experiencia jubilosa y silenciosa de la infancia; es, en el lugar, ser otro y pasar al otro. [...] La infancia que determina las prácticas del espacio desarrolla en seguida sus efectos, prolifera, inunda los espacios privados y públicos, deshace sus superficies legibles, y crea en la ciudad planificada una ciudad “metafórica” o en desplazamiento”* (Certeau, 2000, p. 122). La experiencia del espacio en la infancia es hoy indisociable del territorio de lo urbano, donde lo extraordinario dialoga con lo cotidiano y lo real con lo imaginario.

La inserción de la escuela en el contexto urbano del barrio, en diálogo con su entorno edificado hace de la escala una herramienta de mediación clave entre *“los niveles del espacio existencial”* (Norberg-Schulz, 1975): como bisagra entre las cosas, la casa y la ciudad, la escuela introduce al niño a un mundo que está fuera, más allá de sus muros. Su estructura no debe ser cerrada; el diálogo con el entorno surge desde el primer gesto arquitectónico que conecta un interior con un exterior; pero el éxito del gesto implica dar continuidad al mismo en un acertado tratamiento de los límites físicos entre escuela y ciudad. Los cercos que envuelven el territorio escolar han sido históricamente, tapias y verjas que despiertan imágenes carcelarias, barreras, fronteras que significaban escisión. En la actualidad, diversas propuestas manejan los límites del recinto escolar como definidores esenciales de la arquitectura de la escuela, integrando en ellos mayor riqueza sensorial, textura visual o implicándolos en una función lúdica, fusionando así las aportaciones del playground con la arquitectura escolar.

Nos acercamos así a la octava conclusión de estos puntos de clave: *es vital el planteamiento del proyecto de la escuela infantil como un ámbito de mediación en un medio urbano, conectando su comunidad de usuarios con la ciudad.*



Fuente: Béal & Blanckaert architects; fotografías © Julien Lanoo

Imagen 8. Crèche Binet, Paris, 2011

La escuela infantil que mostramos se inserta en el contexto urbano de una gran ciudad, declarando explícitamente buscar tanto un emerger como una metamorfosis del lugar en que se emplaza. Un discurso clave en arquitecturas que gestionan su presencia y su ausencia: se manifiestan con su intervención a la vez que hacen legibles las trazas del lugar. Dos patios interiores de formas orgánicas generan focos policéntricos rodeados por espacios comunes intermedios, que se vinculan al exterior en una secuencia de color, materias y transparencias, dando continuidad al arbolado urbano y su gran escala en el corazón de la escuela. La gran

cubierta, se extiende como un nuevo manto protector que evoca un paisaje natural de cuencos y colinas; la interiorización de los espacios exteriores, envueltos por la edificación, deja a ésta el papel de abrir y cerrar este micromundo a la ciudad.

La escuela como experiencia en la ciudad

Marcel Duchamp, a inicios del pasado siglo, nos mostró con sus *Objet Trouvé* cómo jugar recreando nuevos campos semánticos a través de la manipulación del objeto encontrado y su presentación en nuevos escenarios mediante la operación del “display”: “La tarea de construir pasa, entonces, a ser la tarea de transformar objetos ya formados. La construcción será más y más un proceso de metamorfosis” (Navarro Baldeweg, 2012, p. 5) Como señala el arquitecto y artista Juan Navarro Baldeweg, es fundamental enraizar dicha operación en continuidad con la historia desvelando cómo en arquitectura siempre se ha operado en un contexto preexistente y con los materiales de una realidad encontrada. En la actualidad, resulta crítico incorporar esta forma de operar, donde juega a favor una economía de medios que nada tiene que ver con costosos minimalismos, sino con la acción eficaz operando libremente sobre una rica escasez de recursos. Una forma de operar que podría tener su raíz en las estrategias creativas que nos muestran los niños con los objetos encontrados, resignificándolos y refabricándolos en su juego, generador de nuevos campos semánticos.

Nos encontramos en una época que podemos denominar como postindustrial, momento en el cual la noción del objeto como una estructura cerrada y completa no es capaz de asumir la complejidad de los retos contemporáneos; lo postindustrial no se refiere exclusivamente a un mundo donde la tecnología digital se incorpora sobre la producción industrial, su sentido es muy amplio, implicando también la recuperación de valores como lo artesanal y lo manual, lo ecológico y sostenible... se trata, en definitiva, de reflexionar de nuevo sobre los vínculos entre usuarios y objetos, recuperando el valor de “lo único” dentro del dilema entre “repetición y diferencia”, cuestión clave desde que la “*reproductibilidad técnica*” (Benjamin, 1973) cambiase esencialmente el mundo que nos rodea. En este contexto, la noción de “*interfaz*” que hemos mencionado anteriormente, mostrando cualquier diseño como la propuesta de un soporte de mediación entre situaciones y usuarios, genera un campo más amplio de trabajo que englobaría el papel de la arquitectura. Y entre las estrategias contemporáneas clave generadoras de nuevos campos de juego o interfaces de mediación destacamos la del display, la reorganización de lo encontrado en una nueva instalación. Extrapolar este concepto a la cuestión de la escuela hace evidente que no podemos pensar en disponer un continente arquitectónico para ser rellenado con un contenido pedagógico, sino en la capacidad de ambos registros de generar un interfaz común que apela coherentemente a sus usuarios. Pero no lo olvidemos, “coherente” podría significar, aquí y en este contexto, lúdico, sensible, transformable, sorpresivo...

Llegamos así a la novena conclusión que destacamos también como punto de partida: *no hay una única solución de escuela, sino respuestas generadas y actitudes óptimas en la diversidad de escenarios y diálogos abiertos con lo encontrado.* En

interacción con lo posible y lo deseado, entre la experiencia vital y el bagaje del oficio, arquitectos y pedagogos pueden encontrar sin recetas ni soluciones previas cauces para diálogos fructíferos donde el principal interlocutor sea la infancia.



Fuente: Diseño interior de Baukind, architects and designers; fotografías © Marcus Ebener

Imagen 9. Kita Drachenreiter kindergarten in Berlin, Germany, 2013

La intervención en esta escuela infantil en Berlín, recuerda a la habitación que ya en 1949 construyeron Juliet y Gyorgy Kepes para sus hijos. La influencia de la actitud lúdica de Charles y Ray Eames, pioneros diseñadores de objetos para la infancia, se refleja como crítica implícita al movimiento moderno y su formal austeridad. Ello puede ser elaborado cuidadosamente como objeto que participa del espacio interior o dispuesto como display, con la rebeldía del objeto encontrado: “Necesitamos un tronco de árbol”, podemos tumbarlo o colocarlo del revés. Como se observa en la imagen, todos los códigos son posibles y serán reinterpretados por los niños, que generarán nuevos “display” operando con lo disponible; una vía de acercamiento al ambiente que propicia su transformación en el juego simbólico, trasladando lo real hacia lo imaginario, introduciendo lo imaginario en el objeto encontrado y sus escenarios.

La escuela como experiencia ética

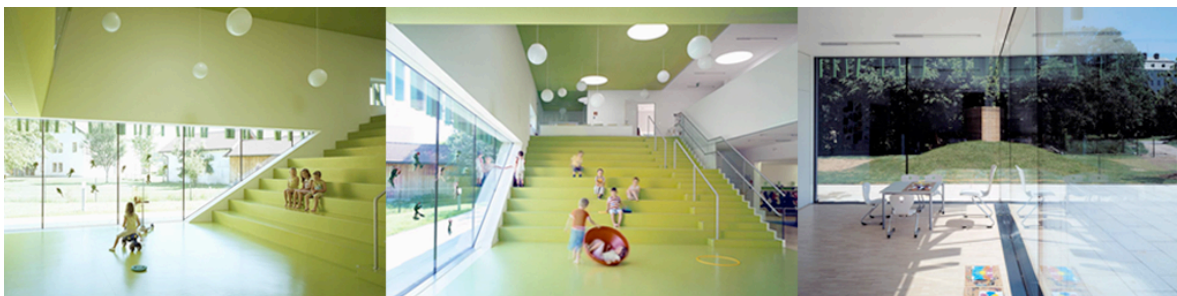
El espejismo del concepto del espacio explicado como una abstracción ha permitido un ambiguo diálogo entre modernidad y poder, soslayando frecuentemente la cuestión sin dejar de participar en ella con equívoca neutralidad. El espacio no es incoloro, inodoro e insípido, discurriendo en perfecto paralelo con la definición escolar del agua y su implícita anulación de la intensa vivencia del agua: su color, olor y sabor; su tacto, temperatura, luz, reflejos... desde la necesidad de la sed hasta el juego de gotas y charcos. Los niños son especialmente permeables al sentido del espacio implicado en la vida, al igual que imprimen sus vivencias sobre la diversidad e infinita fenomenología del agua: mar o montaña, agua del grifo o sentida en las manos. Así, el espacio está fuertemente implicado en las dimensiones socio-económicas del sistema, indisociable de su dimensión política, el espacio no se vive como una abstracción infinita, sino como “un espacio producido y productor”. Desde esta dinámica, seremos capaces de percibir las fuerzas productivas ocultas en las alienantes baterías de aulas y pasillos de las habituales arquitecturas escolares. Pero también seremos capaces de operar en sentido inverso contando con los niños y comprender el potencial implícito en “*La producción del espacio*” de Henri Lefebvre

(2013). Parfraseándolo, digamos que si *“el espacio (social) es un producto (social)”*, el espacio (de los niños) es un producto (de los niños).

Desde la cultura y las prácticas de la infancia, nos acercamos a un espacio vivido en la acción y transformado en lo imaginario, un espacio que apela tanto a la memoria como es soporte de la experiencia cotidiana y sus emociones. Pero esta aproximación no nos puede hacer olvidar que se trata también de un espacio que contiene inevitablemente instrucciones adultas, que lleva inscritos códigos ocultos que apelan a una ética en permanente construcción. Partimos por tanto de una búsqueda de toma de conciencia de la imposible neutralidad del espacio, aceptando su inherente carga de significación ética, política y estética, campos cuya implicación en la pedagogía y arquitectura de las escuelas de Reggio Emilia podemos encontrar desarrollados en profundidad en *“el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi”* (Hoyuelos, 2004, 2006, 2014). La arquitectura de una escuela, independientemente de que esté previsto o no en su planificación, desempeña en la vivencia cotidiana un papel de compromiso activo; en tanto que *“tercer educador”*, se encuentra implicada como vehículo de una dimensión ética y política del espacio. La escuela es una respuesta de un grupo en un entorno sociocultural dado involucrando en ello sus prioridades; su apuesta educativa traslada tanto sus opciones como sus renuncias éticas y políticas; éstas son fuerzas que modelan la arquitectura escolar. Las diferencias cualitativas existentes entre países, autonomías, incluso entre localidades, demuestran la viabilidad de un amplio abanico de pedagogías y arquitecturas posibles, realidad que es sólo efectiva en base a la voluntad de transformación de un colectivo, del cual sus escuelas y ambientes educativos son un evidente reflejo.

La colectividad social da lugar a arquitecturas construidas por y para un grupo, gestionado en las sociedades modernas a través de sus administraciones públicas, de una u otra índole. La inversión económica de las dotaciones colectivas requiere de un consenso sobre la idoneidad de las mismas. Se generan así modelos, efectivamente, unos más adecuados incluso excelentes, otros rutinarios y obsoletos, incluso nefastos. El hecho arquitectónico oscila entre lo cotidiano del habitar y el omnipresente poder al que sirve.

El sistema se fragiliza por exceso de rigidez cuando los modelos cristalizan y no permiten una evolución acorde a su tiempo de los ambientes de aprendizaje. Señalamos hoy, como décimo punto, *la necesidad de cierta flexibilidad operativa que permita la investigación de nuevos terrenos de juego de la arquitectura escolar*; pero estamos hablando de flexibilizar en pos de una creatividad propositiva que sólo es posible desde la condición previa de la confianza en una política ética, a riesgo de ser manipulada por el poder con objetivos en absoluto altruistas.



Fuente: Kadawittfeldarchitektur; fotografías © Angelo Kaunat

Imagen 10. Escuela infantil Sighartestein, Austria, 2009

La estructura democrática de un proyecto educativo ha generado de forma asociada el manejo de un principio de horizontalidad y transparencia en los espacios de la escuela. Todo se encuentra en un mismo nivel deshaciendo la equivalencia con jerarquías al desaparecer los espacios inferiores o superiores, todo lo cual confluye en un funcionamiento óptimo de accesibilidad y vínculos con el exterior; la cubierta se conforma en este planteamiento como un motivo de vital importancia. Descubrimos en la imagen una alternativa a la horizontalidad, heredera de los planteamientos del arquitecto holandés Herman Hertzberger. Se trata de crear espacios comunes en su vocación parlamentaria y teatral, la escena de la plaza en graderío como lugar de encuentro social, cuestión actualmente clave en otras propuestas, como la “Hellerup Skole” en Hellerup, Dinamarca, 2002. El espacio puede operar efectivamente como herramienta de mediación, diálogo y encuentro o, en tantas otras ocasiones, como ejercicio de control aceptado tácitamente, sin crítica, camuflado en el orden de la aparente normalidad de lo cotidiano.

La escuela como experiencia estética

En el acercamiento al proyecto de arquitectura escolar, emergen simultáneamente actitudes y estrategias estéticas divergentes: por un lado el deseo de lo lúdico parece querer impregnar el diseño de ambientes que se tiñen intencionadamente de experiencias, proponiendo al niño paisajes cromáticos, lumínicos, sonoros, táctiles... frente a opciones que optan por la contención de una intencionada neutralidad estética desde la que se despliegan posteriormente en el uso diversidad de posibilidades. Se trata de un dilema entre riqueza propositiva y flexibilidad participativa que tendría su desenlace lógico dependiendo de algo tan pragmático como los medios económicos y la gestión posterior del uso de los espacios escolares. Es decir, ¿existe diálogo entre arquitectura y pedagogía a lo largo de la vida del edificio? O incluso plantearnos la duda de si ¿es posible un justo término medio entre la restricción de neutralidad que implica toda propuesta estética y el margen de maniobra o libertad de uso posterior?

Los ambientes de la escuela como un ámbito estético ha sido una de las aportaciones clave de Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia. (Ver su desarrollo en: *“Territorios de la infancia”* (Cabanellas & Eslava, 2005); capítulo dedicado a los *“Territorios posibles en la escuela infantil”* (Hoyuelos, 2005, pp. 154-180); *“meta-proyecto de ambiente para la infancia”* (Ceppi & Zini, 1998)). En esta aproximación, un enfoque de lo estético desde la complejidad, aparecen términos clave como ósmosis, epigénesis, mórbido, háptico... priorizando, en definitiva, lo polisensorial en nuestro acercamiento estético a los ambientes de aprendizaje, creando contextos donde entra en juego lo cromático, táctil, sonoro, todo lo cual confluye en la idea de una escuela estética que es además y necesariamente, una *“escuela amable”* (Vecchi, 2013). Lo amable, desde su aparente sencillez, es el vehículo aglutinante clave de una escuela que acoge al niño como paisaje estético, con toda la carga implicada en la noción de un paisaje actuado desde las prácticas de la infancia, que impulse a los niños ayudando a la construcción de experiencias ricas. Pero, ¿por qué amable? Intuimos vínculos muy profundos entre la noción de “espacio ambiente” y “lo amable” en el contexto de los ámbitos infantiles, pero no estamos hablando de paredes pintadas de rosa, ni de esquemáticos adornos falsamente infantiles. El *“fenómeno*

transaccional” (Winnicott, 1982), implica el despliegue de zonas intermedias, apareciendo un espacio transicional entre los mundos interno y externo que surge en el contacto con un determinado objeto tierno, blando, manipulable, cercano... que podríamos adjetivar como “amable”. Nos arriesgaremos aquí incluso a plantear un parentesco entre la noción estética de “espacio ambiente” y la noción en psicología de “ambiente facilitador”: un espacio amable -que juega con lo transformable, lo próximo, lo sensorial, lo táctil...- permite al niño generar espacios intermedios entre el yo y el mundo, construyendo así integradamente sus entornos. En esta escena, el espacio ambiente parece tener razones muy serias que demandan “lo amable” para la infancia: es necesaria una estética rica en matices, contextualizada y atenta a las necesidades de los niños, sin perder los valores de su arquitectura.

Deseamos hacer una llamada en este penúltimo punto a *la necesidad primordial de acercarnos a la arquitectura escolar desde la unión entre la experiencia emocional y estética del espacio*. En caso contrario, estaremos trabajando sobre discursos estéticos autónomos, disciplinares, que aun siendo del mayor interés, discurren lejanos a la infancia y sus necesidades vitales.



Fuente: Romera y Ruiz arquitectos; fotografías © Romera y Ruiz arquitectos

Imagen 11. Pieza Puzle. Cubierta marquesina en el CEI de La Herradura, Telde, Gran Canaria, España, 2013

Esta sugerente intervención tiene por objeto la renovación del patio interior existente en un edificio escolar, que queda obsoleto a nivel funcional y constructivo. La propuesta se inicia a causa de los daños estructurales en la marquesina existente, pero alcanza a transformar radicalmente el carácter del espacio central de la escuela infantil en un nuevo paisaje, un ámbito estético y lúdico: “Este plano suspendido cambia el carácter del espacio que cubre. El resultado consigue una visión expresiva y unitaria del conjunto que permite controlar el soleamiento, la iluminación, el agua de lluvia, la intimidad de las aulas, y la protección del espacio central de esta escuela.”

La escuela como experiencia lúdica

El juego corporal, el espacio y sus ritmos. Las acciones y micro acciones se ubican en tiempos diversos, tiempos lentos y extensos, profundos, o apenas instantes, fragmentos, momentos efímeros: todos ellos pautan el espacio con sus ritmos. Así, los espacios y tiempos de la escuela se funden, copartícipes, generando campos de expresión de los “ritmos infantiles”, pautados por impulsos alternantes, armónicos o transgresores, y sus infinitos matices. Los tiempos de la escuela integran la deriva propia de los ritmos de cada niño y sus interacciones con el grupo. Isabel Cabanellas en “Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior” y Alfredo Hoyuelos en “Los tiempos de la infancia”, han prestado en sendas aproximaciones especial atención a la escucha y respeto de sus ritmos y tiempos en el trabajo con niños pequeños, desvelándolo como una cuestión esencial en la infancia.

El juego transversal, lo lúdico en el territorio. El juego sopla como un viento transversal que inunda el territorio y baña a sus habitantes sumergiéndolos en nuevas coordenadas desde las que se produce la transformación simbólica. El lugar es soporte de metáforas que provienen del juego de los niños, lo imaginario se posa sobre el espacio de la escuela, nos encontramos ante “*el juego del juego*” (Duvignaud, 1982). Algunas pedagogías y arquitecturas han sentido este impulso y se han desprendido de sus certezas, dando cauce al movimiento del orden de sus estructuras hacia lo lúdico, un compromiso que exige tomar conciencia de que el juego no encierra resultados predecibles: es generador de nuevos impulsos.

El juego como vínculo entre disciplinas: arte y escuela. Encontramos un testimonio de esta doble relación entre disciplinas diversas en la obra “*El juego simbólico*” (Abad & Ruíz de Velasco, 2011) en sus propuestas, los escenarios de juego surgen a partir de un impulso creativo que desvela el paisaje de la escuela a través del arte, generando un nuevo campo de diálogo entre niños y adultos. La acertada escala de sus intervenciones, cercana tanto a niños como a adultos, afecta a los ambientes interiores transformándolos de acertadamente forma efímera.

Así, la duodécima conclusión y último punto de partida de este ensayo es que, “*desde la seriedad de lo lúdico y el juego, otra realidad de escuela sí es posible*”: se encuentra de hecho presente en iniciativas diversas, coexiste emergente y resistente, discurriendo en los márgenes y fisuras del sistema al uso pero, simplemente, no llega a la mayoría de los niños.



Fuente: (12.1) Tezuka architects; fotografía © Katsuhisa Kida; (12.2) Kinnear Landscape Architects and artist Hattie Coppard; fotografía © KLA, Lucy McMenemy; (12.3) 70°N Arkitektur; fotografía © Ivan Brodey

Imagen 12. (12.1) Ring Around a Tree structure at a kindergarten in Tachikawa, Japan, 2011; (12.2) Daubeney School playground, London, 2002; (12.3) Kindergarten, Tromsø, Noruega, 2008

Las imágenes seleccionadas evidencian la diversidad de canales y de planteamientos posibles con que aparece lo lúdico en la escena de la escuela: desde lo lúdico como sustrato de un concepto espacial generador en el que la escuela envuelve en anillo los espacios de juego que suben además a cubierta, hasta el tratamiento final de espacios interiores y exteriores: todo punto de partida es válido como un posible inicio del juego.

Aabriendo puertas, a modo de conclusiones

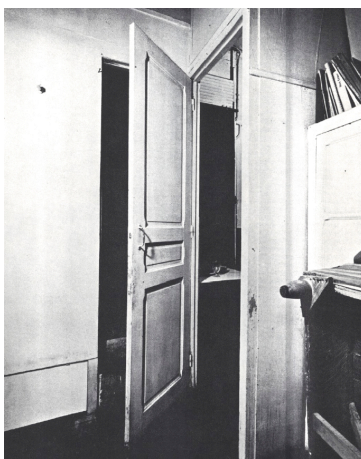
“Esto es lo que quiero decir. No se vive en un espacio neutro y blanco; no se vive, no se muere, no se ama en el rectángulo de una hoja de papel” (Michel Foucault, 2010, p. 20)

Nos hemos movido dentro de una intencionada ambigüedad. No sabemos si dedicar este artículo a los maestros y pedagogos que se preocupan por la escuela en tanto que espacio, o a los arquitectos y demás intervinientes que la determinan en su dimensión espacial. Realmente toda reflexión sobre el espacio de la escuela, sobre sus limitaciones, potencialidades, cualidades internas y diálogo con el mundo, está dirigida a la comunidad escolar en su conjunto y, a través de ésta, a la sociedad. Las cuestiones aquí planteadas no son en ningún caso derivas utópicas: la sencillez con que lo afrontan y resuelven en los ejemplos tomados como ilustración así lo demuestra. Sin embargo, los restos son en gran medida inviables sin la participación de todos los agentes intervinientes: la comunidad escolar y las administraciones, que deberían liderar en esta búsqueda de nuevas formas de encuentro con el espacio de la escuela.

Aunque encontramos alternativas sorprendentes, éstas se mueven en la periferia, como pidiendo disculpas por existir, por haber sido capaces de encontrar un hueco deseado dentro de lo posible pero divergente frente al “*establishment*” cuando deberíamos reconsiderar permanentemente el “*statu quo*” y ponerlo en claramente crisis en al menos dos frentes: aquellos casos donde no se alcanzan los mínimos exigibles para una escuela digna tanto como aquellos otros que, por haberlos alcanzado, renuncian a la búsqueda: éstos últimos, en lugar de la fealdad inevitable de los primeros, contienen en su interior la fealdad de la renuncia. Mientras tanto, mostramos arquitecturas esporádicas y experiencias infrecuentes, que operan de forma tan consciente como intuitiva, tan cohesionada como fragmentada, ofreciendo alternativas de una maravillosa diversidad. Pese al deseo de encuentro entre ambos mundos, el pedagógico y el arquitectónico, quizás no sea posible sin un territorio de juego común: entendemos que éste puede radicar en el encuentro de actitudes éticas y sensibilidades estéticas, y proponemos en este sentido estar a la escucha del juego del arte, portador de la complejidad del mundo, como una posible bisagra de mediación desde la que apelar a tantos otros campos. Un arte de “*lo cotidiano*” (Certeau, 1990) que escapa a definiciones convencionales: lo cotidiano sabe mucho de la eficacia de una economía de medios que nada tiene que ver con la escasez de recursos, sino con la implicación vital en una transformación del mundo que empieza en nuestro entorno inmediato. El arte de lo cotidiano, intrínsecamente contemporáneo, parece insertarse en el mundo con fluidez y llama a la participación, implicando con ello en el diálogo a los usuarios y agentes diversos; quizás así pedagogos y arquitectos decidan jugar juntos, desprendiéndose de sus disciplinas.

Los ejemplos mostrados no hacen sino aumentar nuestra inquietud; pocos ejemplos locales y un abanico necesariamente internacional parecen significar que mostramos una realidad cierta, que está ahí, visible, pero inalcanzable en nuestro contexto inmediato. ¿Nos encontramos de nuevo, ante un imposible? Zanjemos la cuestión simplemente abriendo algunas puertas, una sencilla maniobra que, sin intervención aparente, modifica profundamente el sentido de las acciones y los usos del espacio provocando su metamorfosis.

Pilar Gonzalves, maestra de infantil y amiga, en contacto con la escuela de “*El Martinet*”, me decía desde hace tres o cuatro años: “*lo primero es abrir las puertas*”. Y así, pasó del dicho al hecho y abrió la puerta de su aula a un decimonónico pasillo, que vio alterado su olvido en la rutina. Los niños podían salir y entrar, ahora ellos deciden. Y los compañeros, maestros de infantil del Colegio Público San Francisco, en Pamplona, también abrieron las puertas, pero ya no era sólo un ancho pasillo: los niños lo habían convertido en la nueva galería de sus experiencias. Este invierno visité de nuevo la escuela y cada vez encuentro más puertas abiertas: ahora, cada mañana se abren las puertas entre los grupos de niños de tres, cuatro, cinco, seis años; ellos se conocen y se encuentran, han recuperado el “*derecho de todo niño y niña a abrir la puerta, a salir, a ocupar otros espacios...*” (Gonzalves, 2011, p. 79) Abrir puertas es tan sencillo como posible. Sus implicaciones pedagógicas son inmensas, implicando una ética de igualdad, una política de libertad, una estética de transparencia y una actitud lúdica de descubrimiento. Abrir puertas siempre es viable, con la puerta que tenemos, generando bisagras entre escenarios pedagógicos.



Fuente: Naegele, Daniel. “Las puertas y ventanas de Duchamp”

Imagen 13. Marcel Duchamp, Puerta: 11, Rue Larrey, Paris, 1927

En 1927, modificando un ángulo de su apartamento en la calle Larrey, Marcel Duchamp abre una puerta cuando cierra otra: tocar la manilla de la hoja ya no es lo mismo. La puerta es ahora un radical interrogante, una pregunta que nos inquieta, un juego del arte que nos afecta rompiendo el hábito del objeto cotidiano. Las habitaciones implicadas son al menos tres, no lo sabemos, quizás el juego continúa más allá del campo visual, en una secuencia de espacios que ya no quedan impasibles, ahora participan cuando son atravesados, abiertos o cerrados, son un infinito laberinto o quizás sólo se trata de una paradoja. Libertad y restricción están en juego: ¿se puede pasar o no se puede pasar?

NOTA 1: Se ha empleado el término “niño” en masculino entendiéndolo alternativamente como genérico inclusivo, donde se ha considerado necesario por economía del lenguaje y agilidad del ritmo de lectura.

NOTA 2: Así mismo, el uso de los términos “arquitectura(s)” y “pedagogía(s)” adopta y extiende al campo de la arquitectura el sentido plural del artículo “Pedagogía(s) de Infancia” (Zabalza, 2013) citado en la bibliografía.

RReferencias bibliográficas

- Abad, J. & Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, V., de Basterrechea, I. & Salvador, S. (2011). *Guía para proyectar escuelas infantiles*. Disponible en: <http://www.femp.es/files/566-1151-archivo/Gu%C3%ADa%20para%20proyectar%20y%20construir%20escuelas%20infantiles.pdf>
- Bachelard, G. (1960,1982). *La poética de la ensoñación*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Baudelaire, Ch. (1868, 2007). *El pintor de la vida moderna*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia.
- Benjamin, W. (1936,1973). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Madrid: Taurus.
- Bohigas, O. (1972). La escuela viva: un problema arquitectónico. Cuadernos de arquitectura y urbanismo. *Educación y arquitectura escolar II*, 89, 34-38.
- Bonsiepe, G. (1999). *Del objeto a la interfaz. Mutaciones del diseño*. Buenos Aires: Infinito.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias, sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra.
- Brosterman, N. (2002). *Inventing Kindergarten*. New York: Harry N. Abrams.
- Burgos, F. (2001). Revolución en las aulas. La arquitectura escolar de la modernidad en Europa. *Revista Arquitectura Viva*, 78, 17-21.
- Cabanellas, I. (2008). *Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- Cabanellas I. & Eslava, C. (Coords.) (2005). *Territorios de la Infancia, diálogos entre pedagogía y arquitectura*. Barcelona: Graó.
- Cabanellas, I. & Hoyuelos, A. (1994). *Mensajes entre líneas*. Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza*. Buenos Aires: Biblos.

- Calmels, D. (2009). *Del sostén a la transgresión, el cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Biblos.
- Certeau, M. (1990, 2000). *La invención de lo cotidiano, Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ceppi, G. & Zini, M. (Coords.) (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980, 2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Dévora, E. M. (2006). Aproximaciones a la noción de paisaje en las culturas andinas de la América, *COMPLEXUS Revista de Complejidad, Ciencia y Estética*. Disponible en: <http://www.sintesis.cl/complexus/revista4/devora4.pdf>
- Dudek, M. (1996, 2000). *Space for the imagination*. London & New York: Spon Press.
- Dudek, M. (2005). *Children's spaces*. Oxford: Architectural Press.
- Dudek, M. (2000, 2013). *Kindergarten architecture*. New York: Routledge.
- Duvignaud, J. (1980, 1982). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eslava, C. (2009). Territorios de la infancia. La fantasía en el proyecto. *Revista Arquitectura Viva, 126*, 34-37.
- Eslava, C. (2014). No hace falta nada, todo es necesario. *La ciudad viva blog*. Disponible en: <http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=21871>
- Foucault, M. (1966-67, 2010). *El cuerpo utópico, las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gonzalves, P. (2011). El pasillo. Abrir espacios. *Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa, 42*, 79-89. Disponible en: <http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/>
- Gropius, W. (1994). Principios de producción en la Bauhaus de Dessau (marzo de 1926). En P. Hereu, J.M. Montaner & J. Oliveras, *Textos de arquitectura de la modernidad* (pp. 259-260). Madrid: Nerea.
- Gutman, M. (2008). *Designing Modern Childhoods: Architecture and Design as if Children Mattered*. New Jersey: Rutgers university Press.
- Hoyuelos A. (2009). EXPERIENCIAS. Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Revista Participación educativa (Una mirada a la educación Infantil), 12*, 171-181. Disponible en Consejo escolar del Estado, <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista12.html>
- 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: Octaedro-Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2008). Los tiempos de la infancia. *Revista Temps per créixer*, 15-30.
- Hoyuelos, A. (2013). Pedagogía y política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi, *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3*

- (1), 43-61. Disponible en: redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/download/128/112
- Lefavre, L., Hall, G. & Döll (2007). *Ground-up city: play as a design tool*. Amsterdam: 010 Publishers.
- Lefebvre, H. (1974, 2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984, 1996). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Editorial Debate.
- Montaner, J. M. (2011). *La modernidad superada, Ensayos sobre arquitectura contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin E. & Delgado, C. (2014). *Reinventar la educación, hacia una metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Disponible en: <http://www.edgarmorin.org/images/descargas/libros/Libro-Reinventar-la-Educacion.pdf>
- Naegele, D. (2007). Las puertas y ventanas de Duchamp: Fresh widow, Bagarre d'Austerlitz, Puerta: 11 rue Larrey, la puerta Gradiva, Etant donnés. *RA. Revista de Arquitectura*, 9, 43-60. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10171/18047>
- Navarro Baldeweg, J. (2007). *Una caja de resonancia*. Gerona: Pre-textos de arquitectura.
- Navarro Baldeweg, J. (2012). Ready made Display. *Revista CIRCO* (La libertad de los fragmentos), M.R.T. Cooperativa de ideas, 181, 1-6.
- Norberg-Schulz, Ch. (1975). *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona: Blume.
- Pallasmaa, J. (2009, 2012). *La mano que piensa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rasmunssen, S. E. (1957, 2004). La experiencia de la arquitectura; Sobre la percepción de nuestro entorno. Barcelona: Reverté.
- Roger, A. (1997, 2007). *Breve tratado del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sabrovski, E. (2006). La crítica de Emmanuel Lévinas a la concepción del habitar en Martín Heidegger. *Revista ARQ*, 62, 74-75. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-69962006000100015&lng=es&rm=iso
- Sloterdijk, P. (1998, 2009). *Esferas I (Burbujas)*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Vecchi, V., (Hoyuelos, A. prólogo) (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- VV. AA. (2010). *Los juguetes de las vanguardias*. Málaga: Fundación Museo Picasso.
- Winnicott, D. W. (1971, 1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wright, F. Ll. (1943, 1998). *Autobiografía 1867-*. Madrid: El Croquis Editorial.
- Zabalza Beraza, M.A. (2013). Pedagogía(s) de Infancia. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2 (3), 17-36. Disponible en <http://www.reladei.net>

Artículo concluido el 4 de julio de 2014

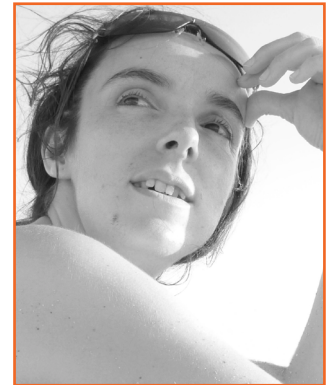
Eslava Cabanellas, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 51-80.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Clara Eslava Cabanellas

**Universidad Antonio de Nebrija, Madrid
España**

Mail: : cec@eaaestudio.com



Arquitecta por la ETSAUN, doctorado en teoría del proyecto en la ETSAM, cofundadora en 2004 de eslava y tejada arquitectos, actualmente es profesora asociada en Bellas Artes y Arquitectura en la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, en las áreas de estética, historia y proyectos de diseño industrial y espacio interior. Coordinadora y coautora del libro territorios de la infancia Grao, 2005, cuenta con ponencias y publicaciones sobre la experiencia del espacio en la infancia, arquitectura escolar o infancia y ciudad, en diversos medios especializados tanto de arquitectura como de pedagogía. Desde 2004, socia de eslava y tejada arquitectos, enfocado hacia diversos campos de trabajo, desde grandes remodelaciones urbanas hasta el diseño de elementos de juego, con el común denominador de conectar práctica arquitectónica e investigación; actualmente desarrolla su tesis doctoral en teoría del proyecto sobre “Las huellas de infancia en el impulso creativo” en la ETSAM, UPM, Madrid, bajo la dirección del artista y arquitecto Juan Navarro Baldeweg.



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 81-93

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 12-07-2014

Fecha de aceptación: 22-07-2014

La didattica Montessori nella scuola dell'infanzia. Un metodo per programmare spazi e tempi a misura di bambino.

Barbara De Serio

Università di Foggia, Italia

Riassunto

Nella consapevolezza che spazi e tempi costituiscono spesso il principale strumento educativo per coloro che frequentano la prima scuola a più livelli – tanto per i bambini, nei quali tali categorie contribuiscono a rafforzare il livello di familiarità con il contesto di apprendimento, quanto per gli educatori, che riconoscono spesso nell'organizzazione di spazi e tempi scolastici un fondamentale dispositivo didattico – il presente contributo intende focalizzare l'attenzione sul metodo Montessori, che rappresenta in tal senso un utile strumento per adattare spazi e tempi della programmazione educativa ai ritmi di apprendimento e ai livelli cognitivi dei bambini. Il principio *dell'aiutami a fare da*

La didáctica Montessori en la escuela infantil. Un método para programar espacios y tiempos a medida de los niños.

Barbara De Serio

Università di Foggia, Italia

Resumen

Los espacios y tiempos son, con frecuencia y desde diversas perspectivas, el principal instrumento educativo para los niños de Educación Infantil. Son importantes para los niños, porque contribuyen a reforzar el nivel de familiaridad con el contexto de aprendizaje, y lo son para los educadores porque la organización de los espacios y de los tiempos escolares resulta, para ellos, un dispositivo didáctico fundamental. El presente artículo quiere dirigir la atención al método Montessori que representa, en tal sentido, un instrumento útil para adaptar los espacios y los tiempos de la programación educativa a los ritmos de aprendizaje y a los niveles cognitivos de los niños. El principio de *Ayúdame a hacerlo*

solo alla base del metodo Montessori, che per i bambini presenta valenza emancipativa, in quanto dispositivo ideale per apprendere l'autonomia, può dunque diventare per gli educatori un utile strumento didattico per avviare un'azione trasformativa della propria esperienza professionale e per ripensare in termini progettuali il proprio agire formativo.

Parole chiave: Montessori, Spazi e Tempi Educativi, Organizzazione Scolastica, Organizzazione dell'Ambiente, Contesti Flessibili.

yo sólo que está en la base del método Montessori, tiene para los niños un valor de emancipación en cuanto dispositivo ideal para aprender la autonomía y puede, por lo tanto, convertirse para los educadores en un instrumento didáctico útil para empezar una acción transformadora de su propia experiencia profesional y para repensar, en términos de proyecto, su propia acción educativa.

Palabras clave: Montessori, Espacios y Tiempos Educativos, Organización Escolar, Organización del Ambiente, Contextos Educativos Flexibles.

The Montessori approach to the Early Childhood Education. A method to organize spaces and times that fits to children.

Abstract

Space and time are often, and from different perspectives, the main educational tools for Early Childhood Education. They are very important for children because they help them to strengthen their level of familiarity with the context of learning, and so are for educators because the organization of space and school time acts as an essential teaching device. This article aims to draw attention to the Montessori method because it represents, in this sense, a useful tool to adapt the spaces and times of educational programming to the rhythms of learning and to cognitive levels of children. The principle of "Help me do it by myself", which is one of the basis of the Montessori method, has a great value for emancipation as an ideal device for children to learn autonomy. This principle may, therefore, become a useful teaching tool for educators to transform their professional experience and to rethink, in terms of project, their own educational practices.

Keywords: Montessori; Educational Spaces and Times; Early Childhood School Organization; Learning Environments; Flexible Educational Contexts.

Progettare l'ambiente per liberare l'infanzia

Il bambino ha una grande missione che lo spinge: quella di crescere e diventare un uomo. Essendo egli inconscio della sua missione e dei suoi bisogni interni, ed essendo gli adulti assai lontani dalla possibilità di interpretarli, si sono create intorno al bambino, nella nostra vita sociale di famiglia e di scuola, molte errate circostanze che ostacolano l'espandersi della vita infantile. Rimuovere per quanto è possibile queste circostanze, studiando più profondamente i bisogni intimi e occulti della prima infanzia per corrispondervi col nostro aiuto, vuol dire liberare il bambino. Questo concetto implica da parte dell'adulto maggiori cure e più fini osservazioni dei veri bisogni infantili: e, come primo atto pratico, conduce a creare l'ambiente adatto dove il bambino possa agire dietro a una serie di scopi interessanti da raggiungere, incanalando così nell'ordine e nel perfezionamento la sua irrefrenabile attività

(Montessori, 1950, pp. 67-68).

Il brano, che racchiude i principi fondamentali alla base del metodo Montessori, costituisce un elogio della capacità del bambino e della bambina di crescere in modo autonomo e di costruire il proprio contesto di vita nel pieno rispetto dei propri bisogni. Tutto questo, evidentemente, a partire da un ripensamento dell'ambiente, che rappresenta la strategia educativa e didattica privilegiata da Maria Montessori e da lei considerata uno strumento scientificamente pensato, in termini pedagogici, per rispondere al bisogno di concentrazione e di normalizzazione dei bambini:

non un ambiente qualsiasi, offerto secondo i bisogni dell'adulto o della necessità, non un ambiente preparato alla buona secondo mode pedagogiche e ritenute di buon senso; un ambiente – come indicato nella *Carta nazionale del nido Montessori* – provocatore di attività vitali per il bambino, in grado di soddisfare le sue necessità di sviluppo secondo il suo proprio metodo di agire, di pensare, di essere; dunque un ambiente di vita scientificamente accurato e rigoroso per far fronte alle domande che salgono dal suo ricco e delicato repertorio psichico, motorio, intellettuale, spirituale (Opera Nazionale Montessori, 2007).

Due i concetti chiave, che rappresentano le finalità dell'ambiente montessoriano: consentire ai bambini di svilupparsi e permettere loro di esercitare un potere sull'ambiente nel pieno rispetto dei propri tempi cognitivi e dei propri ritmi di crescita, che sono assolutamente individuali e che vanno dunque tutelati nella loro unicità e irripetibilità. La riflessione sull'ambiente, in termini montessoriani, racchiude un significativo riferimento alla centralità che gli spazi e i tempi assumono in ambito scolastico ai fini di un'adeguata programmazione educativa e didattica. Nella consapevolezza che spazi e tempi costituiscono spesso il principale strumento educativo per coloro che frequentano la prima scuola a più livelli – tanto per i bambini, nei quali tali categorie contribuiscono a rafforzare il livello di familiarità con il contesto di apprendimento, quanto per gli educatori, che riconoscono spesso nell'organizzazione di spazi e tempi scolastici un fondamentale dispositivo didattico – il presente contributo intende focalizzare l'attenzione sul metodo Montessori, che rappresenta in tal senso un utile strumento per adattare spazi e tempi della programmazione educativa ai ritmi di apprendimento e ai livelli cognitivi dei bambini. Il *principio dell'aiutami a fare da solo* alla base del metodo Montessori, che per i bambini presenta valenza emancipativa, in quanto dispositivo ideale per apprendere l'autonomia, può dunque diventare per gli educatori un utile strumento didattico per avviare un'azione trasformativa della propria esperienza professionale e per ripensare in termini progettuali il proprio agire formativo. Ogni fase del metodo attribuisce infatti una specifica importanza alle variabili spazio-temporali nell'ambito del modello educativo della prima scuola, che diventano elementi determinanti nella crescita dei bambini, consentendo loro di sperimentare un processo di sviluppo autonomo, in quanto intenzionalmente orientati a guidarli in percorsi educativi e didattici a loro misura e a renderli protagonisti del proprio processo di apprendimento. Un processo che nel metodo Montessori risente molto dell'utilizzo corretto dell'ambiente da parte del bambino e dell'educatore, che diventa mediatore tra il contesto spazio-temporale e le attività che vi si praticano, articolate soprattutto nella forma del gioco strutturato.

Abitare lo spazio e vivere nel tempo. Per una didattica dell'apprendimento individualizzato

Tutti gli studi pedagogici sulla programmazione educativa e didattica nella scuola dell'infanzia e sul ruolo che l'articolazione degli spazi e dei tempi riveste nell'ambito delle scelte metodologiche degli educatori della prima scuola ribadiscono la necessità di un'organizzazione spazio-temporale adeguata, che migliori la qualità del contesto scolastico nella consapevolezza che tanto lo spazio quanto il tempo incidono fortemente – e possono condizionarlo – sul processo di conoscenza e di conquista dell'ambiente da parte dei bambini (Borghi & Guerra, 1999; Dozza & Loiodice, 1994). Pertanto una corretta predisposizione degli spazi e una puntuale, seppur flessibile, suddivisione dei tempi costituiscono il punto di partenza delle proposte educative e didattiche avviate nella scuola dell'infanzia, che vengono spesso presentate come attività propedeutiche all'apprendimento della letto-scrittura che i bambini avvieranno successivamente.

Pur garantendo un ordine strutturale alle variabili spazio-temporali che costituiscono l'ambiente scolastico, un principio da rispettare quando si procede con la programmazione educativa e didattica e quando ci si accorda sulle scelte organizzative da effettuare in rapporto agli spazi da utilizzare – interni ed esterni alla struttura – e alla durata delle attività scolastiche – a breve e a lungo termine – è quello della flessibilità. Tale principio consente infatti di riorganizzare di volta in volta spazi e tempi sulla base delle attività programmate e degli interessi individuali dei bambini, che variano in rapporto al livello di apprendimento e agli stili cognitivi. Ferma restando, dunque, un'adeguata organizzazione degli spazi e delle attività in termini di tempo, qualunque programmazione educativa e didattica nella prima scuola deve prevedere la possibilità di adattare ambienti e orari alle diverse iniziative nonché ai bisogni di conoscenza dei bambini, che possono variare rispetto alla programmazione stessa. Certamente la necessità di preservare un determinato ordine nell'ambiente – tanto a livello di spazi quanto a livello di suddivisione delle attività scolastiche – risponde al bisogno di promuovere un armonico sviluppo dell'intelligenza infantile, che matura proprio dalla possibilità, per il bambino e la bambina, di riprodurre a livello cognitivo quella stessa classificazione che i bambini vivono nell'ambiente. Un vero e proprio processo di normalizzazione, come lo definiva la Montessori, che li aiuta a fare ordine dentro di sé e ad organizzare correttamente gli stimoli culturali che provengono dall'esterno sulla base della capacità, per certi versi inconsapevole, di ricostruire a livello psichico lo stesso ordine che percepiscono dall'ambiente esterno, interiorizzandolo. Ben venga, dunque, che gli spazi e i tempi scolastici siano adeguatamente strutturati, per rispettare i bisogni cognitivi del bambino e della bambina, che richiedono costanza e sistematicità, ma occorre tener presente la necessità di garantire loro una buona dose di flessibilità, che risponda all'esigenza di autonomia degli stessi, facendosi garante dei ritmi di apprendimento individuale, che variano da un bambino all'altro e che per questo motivo richiedono spesso un'alternanza tra azioni strutturate e momenti di libera scelta delle attività. Questi ultimi consentono ai bambini di lavorare individualmente, assecondando il naturale bisogno di libertà, accanto al desiderio di scoperta e di conquista dell'ambiente, che ogni bambino padroneggia secondo le proprie potenzialità di crescita. Non a caso Liliana Dozza e Isabella Loiodice,

utilizzando un linguaggio caro alla psicologia dello sviluppo, evidenziano il ruolo di “contenimento” che gli spazi e i tempi possono svolgere nella primissima età e, più in particolare, nei bambini in età prescolare (Dozza & Liodice, 1994), in quanto capaci di contenere in modo rassicurante i ritmi di apprendimento di ogni bambino, a patto di riconoscere e conferire valore, a livello di programmazione educativa e didattica, alle numerose modalità attraverso cui è possibile organizzare l’ambiente scolastico, che va ovviamente adeguato agli interessi cognitivi dei bambini. Spazi e tempi scientificamente progettati e predisposti, che consentono dunque ai bambini di familiarizzare con un ambiente ordinato e che fanno pertanto da supporto al loro bisogno di ordine interiore, ponendo le basi per un corretto sviluppo delle competenze relazionali.

L’ambiente scolastico, con particolare riferimento alla prima scuola, è infatti contenitore delle prime attività esplorative, che avvengono in forma per lo più individuale e che hanno finalità formative di natura cognitiva, ed è catalizzatore di esperienze relazionali che presentano finalità etico-sociale e che sono fondamentali nell’ambito del processo di sviluppo del bambino e della bambina, che grazie al rapporto con l’ambiente esterno riescono a maturare buone competenze a livello comunicativo. Tutto questo a partire dalle prime esperienze di scoperta degli spazi scolastici, che i bambini imparano progressivamente a riconoscere e con i quali apprendono a familiarizzare, attribuendo loro l’imprescindibile funzione di orientamento della conoscenza. Apprendere dall’ambiente ed esplorarne gli spazi consente ai bambini di costruire un’immagine di se stessi come individui che occupano quei luoghi e che con essi si relazionano, nella consapevolezza che gli stessi sono popolati da altri soggetti e che, pertanto, contribuiscono ad agevolare il progressivo passaggio dalla fase egocentrica all’identità relazionale. Per facilitare tale passaggio l’organizzazione degli spazi nelle prime scuole, con particolare riferimento ai nidi, prevede ancora oggi una suddivisione dei bambini in gruppi omogenei per età, con un’altrettanto organizzata predisposizione dei tempi di lavoro, anch’essi perfettamente rispondenti ai livelli di apprendimento dei bambini e ai loro bisogni, che sono appunto diversificati in base all’età. Nell’ambito di queste sezioni vengono poi allestiti spazi più isolati per le attività individuali, che consentono ai bambini di avviare attività di lavoro autonomo o di piccolo gruppo. Gli spazi più grandi vengono invece riservati alle attività per grandi gruppi, quali quelle laboratoriali, o alle attività di vita pratica, che coinvolgono spesso gruppi eterogenei per età. Tali sono, ad esempio, gli spazi all’aperto o quelli destinati al refettorio, dove frequentemente si incontrano bambini di sezioni diverse, che in queste occasioni imparano a socializzare anche con bambini di età differente. Gli spazi all’aperto, più in particolare, conservano come le sezioni il privilegio di consentire attività individuali e di gruppo, a seconda che la finalità didattica sia quella di agevolare il confronto e la socializzazione attraverso giochi di squadra o promuovere la scoperta dell’ambiente mediante attività motorie di carattere esplorativo, solitamente individuali.

Quanto al tempo, anch’esso costituisce una variabile di fondamentale importanza nel processo di crescita cognitiva ed emotivo-affettiva dei bambini in età prescolare, per cui gli educatori hanno il compito assai difficile di organizzare le attività sulla base di una durata temporale che contribuisca a rasserenare i bambini e che, al tempo stesso, scandisca la regolarità delle attività scolastiche, favorendo il corretto alternarsi di tempi di lavoro individuale e tempi di lavoro collettivo. E’ risaputo quanto la ritmicità degli eventi faccia bene ai bambini, contribuendo a

rassicurarli sul piano emotivo-affettivo e a supportarli nell'esplorazione dell'ambiente, che in tal caso avviene all'interno di una cornice temporale ben definita, che i bambini imparano a conoscere e nella quale assume centralità la prevedibilità degli azioni, conseguente al carattere ordinato con cui si susseguono normalmente le attività in una scuola dell'infanzia. Quanto più piccoli sono i bambini tanto più importante diventa la necessità di garantire una consequenzialità delle attività che consenta loro di familiarizzare con il tempo scolastico e di acquisire progressivamente quel livello di autonomia necessario a svolgere senza aiuti le attività proposte, rassicurati dalla possibilità di prevederne in qualche modo gli esiti. Come nel caso dello spazio, anche il tempo costituisce una variabile significativa per rendere l'ambiente scolastico "educativo", capace di suggerire, sulla base di una organizzazione scientificamente fondata dei contesti di apprendimento, quel principio di classificazione alla base del processo di apprendimento cognitivo ed emotivo-affettivo del bambino e della bambina. Anche per questo motivo i principali documenti programmatici della scuola di base, in Italia come in altri Paesi europei ed extraeuropei, definiscono gli spazi e i tempi "metodologie trasversali" alla base della programmazione didattica, tanto da rappresentare i fondamenti epistemologici, in termini di categorie educative e di variabili significative dell'organizzazione scolastica, del processo di apprendimento veicolato in questi primi ordini di scuola.

Una riflessione sul ruolo e sulle finalità degli spazi e dei tempi in ambito prescolastico non può prescindere – scrive Rita Bonfiglioli (Bonfiglioli, 1997, pp. 287-303) – da un'analisi della loro articolazione in funzione dei due principali protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento: in primo luogo il bambino e la bambina, ovvero le specifiche modalità cognitive ed emotivo-affettive con cui gli stessi costruiscono le proprie conoscenze; in secondo luogo i tempi e gli spazi degli educatori, che secondo la Bonfiglioli corrispondono ai tempi e agli spazi dei saperi, ovvero della programmazione educativa e didattica attraverso cui gli stessi presentano ai bambini saperi calibrati sui loro bisogni formativi.

E' evidente come nel curriculum gli spazi e i tempi, a prescindere dalla loro declinazione in direzione dei bambini o degli educatori, debbano essere progettati e organizzati per consentire la promozione di un atteggiamento culturale di "ricerca". Spazi e tempi adeguati allo sviluppo di strategie cognitive investigative, che si caratterizzano per un elevato livello di scientificità e problematicità, capace di farsi promotore di un atteggiamento riflessivo, utile a maturare nei bambini e negli adulti le competenze emotive necessarie a costruire e ad interpretare la realtà.

Un'antica strategia didattica per ripensare nuovi ambienti scolastici

Sulla base di tali considerazioni la didattica Montessori rappresenta, al pari di altri validi approcci metodologici, un dispositivo educativo in grado di conferire valenza formativa alle categorie spazio-temporali nell'ambito della programmazione educativa e didattica nella scuola dell'infanzia, poiché capace di revisionare spazi e tempi per rendere il bambino e la bambina i principali protagonisti del processo di apprendimento nonché per ridefinire il ruolo dell'educatore, che nel metodo Montessori riconosce spesso un

utile dispositivo didattico per la formazione in servizio e il continuo aggiornamento professionale in direzione di una didattica scientificamente orientata sull'infanzia.

E' ormai ampiamente condivisa la convinzione secondo cui i metodi didattici costituiscono i modi di operare dei docenti, che variano naturalmente sulla base della specificità dei contesti di apprendimento. Di conseguenza il ruolo del docente, e più in generale dell'educatore, dev'essere quello di organizzare il contesto e prestare particolare cura agli spazi e ai tempi del processo di insegnamento perché l'ambiente possa rispondere in modo adeguato ai bisogni di apprendimento dei bambini. Il principio della pedagogia scientifica alla base del metodo Montessori sembra rappresentare un valido aiuto in tal senso, poiché offre all'educatore la possibilità di conoscere scientificamente il contesto di apprendimento e i bambini che in esso agiscono per riorganizzare di volta in volta gli spazi e i tempi in funzione della loro "fame di conoscenza". La scientificità del metodo in questione è racchiusa nella capacità dell'educatore di osservare attentamente i bisogni infantili per adeguare il proprio intervento formativo alle aspettative dei bambini, sulla base di specifici livelli cognitivi e ritmi di apprendimento. L'osservazione è infatti alla base della competenza organizzativa di un educatore, poiché nel metodo Montessori gli spazi e i tempi dell'apprendimento sono assolutamente rispondenti al contesto cui vanno ad adattarsi, che deve consentire il processo di conoscenza autonomo dei bambini, ma deve anche agevolare l'esercizio del nuovo ruolo dell'educatore, che prevede che questi si muova inosservato tra i bambini impegnati in un'attività per non ostacolare il loro livello di concentrazione. Ciò significa che nella didattica Montessori spazi e tempi assumono centralità non solo per i bambini, che quanto più adeguato è il contesto di apprendimento tanto più si svilupperanno in modo autonomo, ma anche per gli educatori, che faranno dipendere la qualità del loro sapere, nonché la scientificità del loro agire pedagogico, dalla capacità di predisporre correttamente l'ambiente, che sarà tanto più adeguato quanto più capace di consentire l'osservazione del libero svolgersi delle attività infantili.

Da un punto di vista biologico il concetto di *libertà* nell'educazione della prima infanzia deve intendersi come condizione adatta al più favorevole *sviluppo* così dal lato fisiologico come dal lato psichico. Quasi l'educatore fosse spinto da un profondo *culto alla vita* dovrebbe *rispettare*, osservando con interessamento umano, lo svolgersi della vita infantile. Ora la vita infantile non è un'astrazione: è *la vita dei singoli bambini*. Esiste una sola reale manifestazione biologica, *l'individuo vivente*, e verso individui singoli, ad uno ad uno osservati, deve rivolgersi l'educazione, cioè *l'aiuto* attivo alla normale espansione della vita. Il bambino è un corpo che cresce e un'anima che si svolge; la duplice forma fisiologica e psichica ha una fonte eterna: la vita; le sue potenzialità misteriose noi non dobbiamo sviscerarle né soffocarle, *ma attenderne la successiva manifestazione*" (Montessori, 1948, pp. 66-67).

Il primo fondamentale principio alla base del metodo Montessori è dunque quello dell'ambiente "a misura di bambino", che fa riferimento a sua volta alla necessità di organizzare spazi e arredi in modo che siano commisurati alle capacità di sviluppo del bambino e della bambina (1). La grande intuizione alla base di questo principio consiste nella "capacità di controllo dell'errore" da parte dei bambini, che è direttamente connessa alla progettazione di specifici spazi di intervento e alla predisposizione, in contesti a loro misura, di oggetti e materiali utilizzabili dai bambini in modo autonomo. Ciò è possibile nella misura in cui gli ambienti scolastici siano

adatti alla capacità dei bambini di “conquistarli”, ovvero alla loro abilità di muoversi autonomamente al loro interno, nonché di spostarsi da un luogo all’altro senza la necessità di chiedere aiuto, manifestando una buona capacità di orientamento e di familiarità con il contesto e con gli oggetti in esso contenuti. Altrettanto adeguati alla loro capacità di manipolarli devono essere gli oggetti, che secondo la Montessori devono presentare alcune specifiche caratteristiche per essere “alla portata dei bambini e delle loro piccole mani”. Sugeriva infatti di scegliere materiali di “pratica utilità” leggeri e maneggevoli. L’utilizzo di oggetti commisurati alla statura dei bambini, o comunque facili da spostare sulla base delle differenti attività, consente loro di lavorare in modo indipendente nonché di scegliere autonomamente l’attività alla quale dedicarsi, accanto alla porzione di spazio da destinare a quell’attività. E’ questo il presupposto della didattica montessoriana, che coglie negli spazi e nei tempi di lavoro – scolastici e non scolastici – gli strumenti per garantire ai bambini la progressiva conquista dell’autonomia. Il principio del controllo dell’errore sembra invece rafforzare la finalità dello sviluppo autonomo del bambino e della bambina, alla base del metodo, poiché prevede che gli oggetti, tanto i materiali di utilità pratica quanto quelli strutturati, contengano la possibilità di controllo dell’errore negli scopi per i quali vengono utilizzati. Nel caso degli oggetti comuni il controllo dell’errore è solitamente connesso al materiale con cui sono stati realizzati, che deve renderli sufficientemente frangibili in modo da “costringere” i bambini ad un loro corretto utilizzo, nella consapevolezza che un uso errato o poco accorto potrebbe romperli. Più precisamente, l’utilizzo di oggetti e materiali particolarmente fragili risponde alla volontà di esortare i bambini ad acquisire fiducia in se stessi a partire da una maggiore consapevolezza delle proprie possibilità. Nel caso del materiale strutturato, utilizzato nel metodo Montessori per lo sviluppo dei sensi, la possibilità di controllo dell’errore è invece connessa alla fase della valutazione finale, che segue all’esercizio e che prevede, grazie alla metodicità scientifica con la quale i materiali sono stati progettati e realizzati, che i bambini possano rendersi conto in modo autonomo di un eventuale errore commesso nel percorso di apprendimento, verificando a ritroso quale sia la fase del lavoro durante la quale si è manifestato l’errore che ha compromesso l’esito dell’intero esercizio. La possibilità di riconoscere e di individuare l’errore, accanto alla consapevolezza di averlo commesso, contribuisce a rendere i bambini attivi protagonisti del loro processo di apprendimento, che si compie appunto per tentativi ed errori, che di volta in volta mettono in moto una forza interiore che contribuisce a rendere i bambini consapevoli dei loro sforzi cognitivi mediante un attento esercizio di autocontrollo.

Tanto negli esercizi di vita pratica quanto nell’utilizzo del materiale strutturato, mediante il quale i bambini imparano ad esercitare un controllo sull’ambiente, oltre che su se stessi e sulle modalità attraverso cui sono in grado di occupare quell’ambiente, vi è un implicito riferimento alla dimensione temporale e alla categoria del tempo di apprendimento come strumento didattico. Tutti questi esercizi seguono infatti un preciso ordine, che induce gli educatori a predisporre gli utilizzi sulla base della loro complessità, evidentemente connessa al livello di sviluppo raggiunto dai bambini. Ferma restando la necessità di una programmazione didattica da parte degli educatori, che dovranno prevedere l’utilizzo di ciascun materiale sulla base dell’età cognitiva dei bambini – facendo peraltro attenzione, per salvaguardare il principio dell’autonomia, che tali materiali vengano disposti sugli scaffali in modo da consentire ai bambini di utilizzare solo materiali rispondenti al loro livello di apprendimento (2) – il materiale

strutturato è stato progettato in serie per favorire una didattica individualizzata. Per questo motivo gli educatori sono tenuti a garantire ad ogni bambino la possibilità di utilizzare un materiale rispondente ai propri bisogni formativi. E per lo stesso motivo in un contesto scolastico a metodo Montessori ogni bambino può liberamente utilizzare il proprio materiale, che sarà differente da quelli utilizzati da altri bambini, che contemporaneamente lavoreranno per raggiungere diverse finalità in rapporto ai differenti livelli di apprendimento. Il fatto che i materiali di sviluppo montessoriani siano a disposizione dei bambini in una sola unità agevola l'acquisizione di un principio fondamentale alla base del metodo, che secondo la Montessori deve caratterizzare tanto i bambini quanto gli educatori: la pazienza, che da un lato educa alla concentrazione e dall'altro lato predispone alla gestione di eventuali situazioni conflittuali, favorendo nel gruppo il rispetto reciproco e la collaborazione, alla base dell'atteggiamento democratico.

Rispetto, dunque, dei ritmi cognitivi individuali, che vengono tutelati grazie alla consequenzialità con la quale si succedono le diverse fasi di un esercizio nonché grazie al controllo dell'errore, che consente ai bambini di ritornare sui propri passi e di ricominciare il lavoro laddove il proprio livello di sviluppo dovesse richiedere un rallentamento dei tempi di apprendimento. Alla necessità di adeguare il processo di insegnamento ai tempi di apprendimento individuali, anche al fine di rendere il bambino e la bambina quanto più possibile autonomi nel processo di sviluppo, rispose la volontà della Montessori di abolire il tradizionale orario scolastico, che per consuetudine scandisce il succedersi delle discipline di studio e delle attività, individuali e di gruppo, solitamente supportato dal suono della campanella, che nell'ottica del modello di "bambino concentrato", quale è quello montessoriano, rischia di diventare un elemento disturbatore, estraneo a qualunque principio di libertà di apprendimento:

È sull'ambiente che bisogna agire per liberare le manifestazioni infantili: il bambino si trova in un periodo di creazione e di espansione e basta solo aprirgli la porta. Infatti ciò che si sta creando, ciò che dal non essere passa all'esistenza e che da potenziale si fa attuale, sul momento di uscire dal nulla non può avere complicazioni; e se si tratta di un'energia espansiva, non vi è difficoltà al suo manifestarsi (Montessori, 1950, p. 146).

L'assenza di una rigidità nella predisposizione delle attività, a favore della crescita libera, principale finalità del metodo Montessori, è ancora più evidente nei nidi, dove ovviamente, pur rispettando una programmazione generale degli interventi educativi, che avranno una durata breve perché dovranno tener conto della frequente alternanza dei tempi di sonno e di veglia dei bambini, l'ordine con cui si prediligono alcune attività rispetto ad altre è connesso ai bisogni individuali dei bambini, a loro volta legati all'età. Quanto agli spazi, anche nel caso dei nidi il metodo Montessori prevede che l'educatore abbia una particolare cura dell'ambiente, a partire dagli arredi. Ciò significa che il contesto sarà diversamente attrezzato sulla base dell'età dei bambini, con mobili e materiali adatti ai loro stimoli sensoriali e alla loro capacità di movimento: i primi tentativi autonomi di deambulazione andranno pertanto incoraggiati con qualunque mezzo che consenta al bambino e alla bambina di assumere gradatamente la posizione eretta. Nel caso dei bambini più piccoli, che ancora non presentano le condizioni organiche per deambulare, ma che hanno bisogno di familiarizzare con l'ambiente e di padroneggiare gli spazi per costruire il

proprio schema corporeo e motorio, bisognerà invece limitare la presenza di mobili, oggetti e materiali per ridurre quanto più possibile gli ostacoli e consentire loro una maggiore libertà nei movimenti. A questo scopo risponde, nella zona del riposo, l'utilizzo di materassi direttamente disposti sul pavimento e di letti molto bassi e senza sponde, per consentire ai bambini di sollevarsi autonomamente e raggiungere il gruppo in qualunque momento e secondo le proprie capacità motorie, ad esempio gattonando. Ancora una volta appare evidente il rispetto dei tempi individuali dei bambini; va infatti precisato che la stessa fase del sonno varia da un bambino all'altro e in quanto tale va rispettata, evitando di alterarne la durata, che sarà commisurata ai bisogni organici, fisici e psichici individuali.

Evoluzione è il primo termine per indicare i successivi sviluppi di questo metodo singolare: perché i nuovi particolari sono dovuti a una vita che si svolge a spese dell'ambiente. Questo ambiente però è tutto particolare perché anch'esso, per opera dell'adulto, è una risposta attiva e vitale ai nuovi disegni che la vita infantile manifesta svolgendosi (Montessori, 1950, p. 191).

Quale il posto dell'educatore in un contesto che presenta assoluta flessibilità nell'organizzazione degli spazi e nella progettazione dei tempi di studio e di lavoro? Quali, soprattutto, i suoi compiti? Perché è su questo aspetto che focalizza l'attenzione il metodo Montessori, rintracciando nell'organizzazione degli spazi e dei tempi che caratterizza il nuovo ambiente scolastico lo strumento per maturare un atteggiamento scientifico nell'educatore, a sua volta in grado di migliorare la sua professionalità docente, accanto alla capacità di adattare il proprio agire educativo ai bisogni formativi dei bambini. La prima competenza che un educatore deve maturare per acquisire un comportamento scientifico è l'osservazione, a sua volta connessa alla capacità di "fare silenzio dentro di sé" per imparare a concentrarsi sugli altri e ad ascoltare pazientemente i loro bisogni. L'organizzazione didattica alla base del metodo Montessori può essere un valido aiuto in tal senso, perché la necessità di rendere i bambini unici protagonisti del processo di apprendimento induce a revisionare l'ambiente per adattarlo ai loro ritmi cognitivi. L'ambiente montessoriano – occorre a questo punto ricordarlo – è costituito da tempi di lavoro personalizzati, scanditi dall'utilizzo individuale del materiale di sviluppo da parte dei bambini, che va ad alternarsi alle attività di vita pratica, generalmente di gruppo, e da spazi assolutamente puerocentrici, a misura dei bambini e del loro protagonismo attivo, dove volutamente scompaiono la cattedra dell'educatore e i banchi in forma rettangolare, solitamente disposti in fila, gli uni dietro gli altri, per fare posto a tavoli circolari. La specificità di questa scelta è legata alla volontà di consentire ai bambini di lavorare in piccoli gruppi, laddove dovessero desiderarlo o avvertirne la necessità, piuttosto che avviare occasioni di confronto, più probabili quando ai bambini viene offerta l'opportunità di guardarsi negli occhi o di spostarsi liberamente da un tavolo all'altro, muovendosi autonomamente nell'ambiente. L'utilizzo di banchi circolari, ma soprattutto l'assenza di una scrivania per l'educatore chiariscono perfettamente il ruolo dell'adulto, che il metodo Montessori chiama a farsi da parte non per oscurare la propria professionalità o autorevolezza, ma per maturare un elevato livello di scientificità grazie a un'attenta osservazione della realtà, che nel metodo diventa un supporto necessario al processo di crescita del bambino e della bambina:

la sua cooperazione è tutt'altro che esclusa, ma diventa prudente, delicata e multiforme. Non abbisognano le sue parole, la sua energia, la sua severità, ma quel che occorre è la sapienza oculata nell'osservare, nel servire, nell'accorrere o nel ritirarsi, nel parlare o nel tacere, secondo i casi e i bisogni" (Montessori, 1948, p.165).

Lezioni brevi, semplici e obiettive, che agevolino la concentrazione dei bambini sul materiale di sviluppo e sul suo utilizzo, che l'educatore deve solo presentare, limitandosi a osservare la manifestazione dell'attività spontanea nei bambini.

Occorre che l'adulto trovi in sé l'errore ancora ignoto che gli impedisce di vedere il bambino. Se questa preparazione non è stata fatta, e se non si sono acquistate le attitudini che stanno in rapporto con tale preparazione, non si può procedere oltre (Montessori, 1950, p. 14).

Sarà proprio questa nuova veste scientifica, dettata dalla capacità dell'educatore di "stare dietro le quinte" e di adattarsi a una flessibilità dei tempi di apprendimento, a fargli maturare l'atteggiamento paziente che lo guiderà verso il raggiungimento di nuovi obiettivi: l'osservazione del libero espandersi della personalità infantile, la sospensione del giudizio, la capacità del "non intervento", l'abilità a sostenere i bambini nelle scelte e a orientarli senza dirigere la loro volontà di abitare spazi e tempi di apprendimento autonomo.

(1) Una riflessione sull'utilizzo dello spazio come strategia didattica non può assolutamente trascurare, nel metodo Montessori, il riferimento allo spazio esterno, adiacente alla struttura scolastica e solitamente organizzato nella forma del giardino per ospitare piante e animali dei quali i bambini vengono invitati a prendersi cura. Inteso in tal senso anche lo spazio esterno è funzionale all'apprendimento di un concetto fondamentale, alla base del metodo Montessori, che è quello dell'educazione cosmica e della necessità di porre i bambini a contatto con l'ambiente per maturare verso la natura quella sensibilità che progressivamente li porterà a cogliere nell'ambiente esterno un principio di "unità" nell'ottica di una visione cosmica. Tale visione costituisce, contemporaneamente, il punto di partenza e di approdo di un altro fondamentale concetto alla base della prospettiva pedagogica montessoriana, che è quello dell'educazione dilatatrice, che intende superare visioni "miopi" ed egoistiche della realtà per approdare all'idea di vastità, a sua volta alla base di un'educazione alla complessità. Per ulteriori approfondimenti sul concetto di educazione dilatatrice nel pensiero pedagogico montessoriano cfr., in particolare, Cives, G. (2008). «L'educazione dilatatrice» in Maria Montessori. Roma: Anicia.

(2) Nel metodo Montessori non sono solo i materiali di sviluppo a favorire il processo di normalizzazione del bambino e della bambina in virtù della capacità, insita nella finalità stessa con la quale questi oggetti sono stati pensati, di ordinare secondo determinate categorie sensoriali il loro disordine psichico; è sufficiente guardarsi attorno per riconoscere di trovarsi "immersi" in un ambiente assolutamente organizzato, che in rapporto all'ordine con cui al suo interno vengono collocati gli oggetti e gli arredi sembra indirettamente suggerire quel principio di classificazione insito nel metodo stesso.

Riferimenti bibliografici

- Bertin, G. M. (1979). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Roma: Armando.
- Bonfiglioli, R. (1997). I tempi e gli spazi del curricolo nella ricerca e nel gioco. In F. Frabboni & F. Pinto Minerva, *La scuola materna e le sue infanzie* (pp. 287-305). Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Borghi, B. Q. & Guerra, L. (1999). *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2012). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carrocci.
- Cives, G. (2004). *Maria Montessori. Pedagogista complessa*. Pisa: Ets.
- Cives, G., (2008). "L'educazione dilatatrice" in *Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Dozza, L., & Loiodice I. (1994). *0-6 anni. Manuale di didattica*. Roma: Laterza.
- Elfer, P., Goldschmied, E. & Selleck, D., (2012). "Persone chiave" al nido. *Costruire rapporti di qualità* (2003). Bergamo: Junior.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (1997). *La scuola materna e le sue infanzie*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2011). *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*. Bergamo: Junior.
- Honegger Fresco, G. (2008). *Maria Montessori. Una storia attuale*. Napoli: L'Ancora.
- Montessori, M. (1949). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M., (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Opera Nazionale Montessori (2007). *Carta nazionale del nido Montessori*. Roma: Edizioni Vita dell'Infanzia.
- Pikler, E. (1980). *Per una crescita libera. L'importanza di non interferire nella libertà di movimento dei bambini fin dal primo anno di vita*. Milano: Emme Editore.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: Franco Angeli.

Articolo concluso il 10 luglio 2014

De Serio, B. (2014). La didattica Montessori nella scuola dell'infanzia. Un metodo per programmare spazi e tempi a misura di bambino. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 81-93.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Barbara De Serio**Università di Foggia
Italia****Mail: barbara.deserio@unifg.it**

Barbara De Serio è Ricercatrice di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia, dove insegna Storia dei Processi Educativi e Formativi (Corso di Laurea Magistrale Interclasse in Scienze Pedagogiche e della Progettazione Educativa).

E' Responsabile Scientifico del *Laboratorio di Studi e Ricerche sull'Infanzia* presso lo stesso Dipartimento ed è Direttore della Collana "L'isola che non c'è" (Aracne, Roma) nonché Vicedirettore della Collana "Storia dell'educazione" (Progedit, Bari).



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 95-113

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 26-05-2014

Fecha de aceptación: 17-07-2014

**El espacio empático en la educación:
representación del espacio y
empatía, de Piaget a la didáctica de
la “simplicidad”.**

**The empathetic space in education:
empathy and space representation,
from Piaget to the simplicity in
teaching.**

Pio Alfredo Di Tore

Stefano Di Tore

Giuseppina Rita Mangione

Felice Corona

Università degli Studi di Salerno, Italia

Pio Alfredo Di Tore

Stefano Di Tore

Giuseppina Rita Mangione

Felice Corona

Università degli Studi di Salerno, Italia

Resumen

Este trabajo quiere ofrecer un punto de vista sobre la relación entre el espacio y la didáctica, partiendo de la hipótesis, desarrollada por Alain Berthoz, de que los numerosos problemas planteados por el avance en el espacio han sido utilizados en el curso de la evolución, incluso para las funciones cognitivas superiores. La investigación en neurociencias, de hecho, identificó las bases neurobiológicas de las intuiciones de Piaget sobre la representación del espacio en el niño y puso de manifiesto los vínculos entre la capacidad de gestión de los sistemas de referencia espacial, la capacidad de rotación mental y la modalidad empática de

Abstract

This work aims to provide a perspective on the relationship between space and education, on the assumption, developed by Alain Berthoz, that the many problems posed by the advancement in space has been used, during evolution, also for higher cognitive functions. Neuroscience research, in fact, identified the neurobiological basis of the insights of Piaget on the representation of space in the child, and revealed links between the management capacity of spatial reference systems, the ability of mental rotation and the empathic mode of intersubjective relationship. The work develops by presenting a framework

relación intersubjetiva. El trabajo se desarrolla presentando un marco funcional de la idea de espacio en el pensamiento occidental y de la relación entre la manipulación de los sistemas de referencia espacial y los procesos cognitivos. Para concluir se analizan las consecuencias, en el ámbito educativo, de la teoría espacial de la empatía, desarrollada en el Collège de France, en la estela de la tradición fenomenológica.

Palabras clave: Representación del Espacio, Perspective Taking, Rotación Mental, Empatía, Aprendizaje, Didáctica.

on the idea of space in Western thought, and the relationship between the manipulation of spatial reference systems and cognitive processes, finally analyzing the consequences, in education, of the spatial theory of empathy, developed at the Collège de France in the path of the phenomenological tradition.

Key words: Space representation, Perspective Taking, Mental Rotation, Empathy, Learning, Teaching.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo proporcionar una perspectiva sobre la relación entre el espacio y la didáctica, partiendo de una hipótesis desarrollada por Alain Berthoz en “Simplexity”:

Mi hipótesis [...] es que las herramientas mentales desarrollados durante la evolución para resolver los numerosos problemas que plantea el avance en el espacio se han utilizado también para las funciones cognitivas superiores: la memoria y el razonamiento, la relación con el otro y también la creatividad (Berthoz, 2011).

La capacidad de tener una visión conjunta del espacio se asocia con la capacidad de ver el mundo de manera diferente, de cambiar no sólo el punto de vista, sino también la interpretación de la realidad, la asignación de valores, la tolerancia a las diferencias, la toma de decisiones:

L'espace, ce n'est pas seulement une affaire de géomètres et d'architectes. Il est utilisé depuis longtemps pour la mémoire. Depuis toujours les moines utilisent des espaces mentaux pour stocker des concepts, des données, des idées, et les curés dans les paroisses utilisaient ces espaces mentaux pour faire des cheminements et même trouver des sermons différents tous les dimanches. L'espace n'est pas simplement un lieti de mémoire, c'est aussi une technique utilisée depuis toujours pour trouver des solutions nouvelles dans les fonctions cognitives (Berthoz, 2011).

De acuerdo con la perspectiva de la neurociencia más reciente, los mecanismos especializados en la percepción y en las elaboraciones visoespaciales orientadas a la acción involucran mecanismos cognitivos, o si se prefiere, el cerebro utiliza un lenguaje espacial (Berthoz, 2011). Pero esta capacidad cognitiva no es evidente, tanto es así que la discrepancia entre el espacio vivido y percibido es la base de muchas enfermedades neurológicas o psiquiátricas. De hecho, el preguntarse por la naturaleza del espacio, por la relación espacio-tiempo (y paradojas asociadas) está en el ADN de la cultura occidental

desde la época de Zenón.

DiSalle, in *Understanding time-space*, indica como la reciente reflexión sobre el espacio constituye un hilo conductor, un debate ininterrumpido de Newton a Einstein:

...when Newton appeals to absolute space, he does not advance any theses about the ontology of space-time. Rather the postulation of absolute space and time is inspired by empirical reasoning about motion. This theme unites Newton with later physicists: At the very least, we can identify a common metaphysical principle uniting general relativity with special relativity and Newton's theory: space-time is an objective geometrical structure that expresses itself in the phenomena of motion (DiSalle, 2006).

El debate filosófico sobre la ontología del espacio, en pocas palabras, giraba en torno a dos posiciones especulares: una idea de espacio absoluto según la cual espacio y tiempo existen independientemente de los objetos y las relaciones de objeto (o - más radicalmente - según la cual existen espacio y tiempo), y una idea relativa de espacio según la cual la existencia del espacio y tiempo está relacionada con los objetos y las relaciones entre los objetos (o - más radicalmente - según la cual espacio y tiempo no existen en absoluto) (DiSalle, 2006).

Históricamente, sólo con la explosión de los fermentos del Renacimiento, la extraordinaria mente de Giordano Bruno propondrá una imagen del espacio como entidad infinita y uniforme, indivisible, con todo incluido, exhaustivo, no incluido en nada, abriendo así el camino para la concepción de espacio absoluto de Newton que aparece en *sensorium Dei*. La era antigua-medieval, invadida por sutiles disputas doctrinales, lo había entendido, esencialmente, como un contenedor de todos los objetos materiales, sin perjuicio de la concepción desarrollada en la geometría de Tales, codificada por Euclides.

Fue el pensamiento eleático, el primero en proyectar el problema epistemológico en el espacio. De hecho, en el dualismo de Parménides, incluso si la realidad se compone de los fenómenos sensoriales, el espacio es ilusorio, no vive de vida propia, pero al parecer, el proceso de conocimiento se dirige hacia la única realidad verdadera, el ser, que no es visible, no se puede tocar, sólo puede ser pensar. El espacio, por lo tanto, está lleno de contradicciones, porque cada cosa es lo que es, porque no es la otra. Por lo tanto la existencia fenomenal es aparente, así como el tiempo es contradictorio, y por lo tanto, la percepción de todo lo que cambia en el tiempo. El Espacio, por lo tanto, como lo será para Platón, es un recipiente vacío, invisible, distinto de las formas que adopta, inmutable (en contraposición a las formas), opuesto al ser, siendo lo que no es. Sólo se puede adivinar. La intuición, entonces, evidentemente, depende de los datos que constituyen la/las persona/s.

Para volver, entonces, a configurar la naturaleza de la intuición necesitamos entrar en Kant, para quien el espacio es una representación a priori, que se basa en intuiciones internas. Es pura intuición. En él se extiende y se diversifica la fijeza de las categorías aristotélicas, ya que muchas son las que representan a la intuición sensible de cada individuo, a través de las cuales se organiza, de forma independiente y subjetivamente, el fenómeno. Fundamental, para el fin de nuestro discurso, es la suposición de que eso es la *condición de posibilidad de los fenómenos* (Kant & Meiklejohn, 1855).

Fue, sin embargo, la explosión del racionalismo (Cartesio, Leibniz) y del empirismo resultante (Locke, Berkeley), la que estimuló, contrarrestando el subjetivismo inducido, la reflexión Kantiana del espacio entendido como una condición trascendental del conocimiento y devolverlo a la esfera metafísica. Fundamental es el pensamiento cartesiano cuando afirma que el espacio es una extensión del cuerpo, es decir, el propio cuerpo, por lo que es un error hablar de espacio y cuerpos, hablaríamos del espacio de los cuerpos.

El mérito de los racionalistas y, en particular, de los empiristas, a efectos del discurso es, de hecho, haberlo enmarcado en el mundo cognitivo del sujeto, dando una perspectiva epistemológica y psicológica. La idea de espacio, de hecho, se basaría en las correlaciones de las ideas mentales generadas por las sensaciones visuales y táctiles, sin las cuales sería imposible la percepción.

Durante los siglos XIX y XX la concepción kantiana del espacio, tanto desde un punto de vista filosófico y, sobre todo, desde las bases objetivas de los nuevos descubrimientos científicos, fue literalmente demolida. Más recientemente, las evidencias en el campo de la neurociencia, han establecido definitivamente la indisolubilidad y la singularidad de la tríada espacio-mente-cuerpo.

La perspectiva neurocientífica (revelando, en esto, afinidad con la perspectiva fenomenológica) no toma el espacio como una categoría, sino que lo enmarca desde el punto de vista de la actividad cerebral:

Dans le traitement de l'espace, le problème pour le cerveau, c'est la multiplicité des espaces. Il n'y a pas « l'espace », il y a une multiplicité formidable d'espaces. Deuxièmement, percevoir l'espace n'équivaut pas à percevoir la géométrie, mais à percevoir un mouvement (Berthoz, 2011).

La asunción de un punto de vista “relativo” tiene ciertamente ilustres predecesores: en palabras de uno de los más grandes matemáticos del 900, los fundamentos cognitivos de la geometría están en el movimiento:

Localiser un objet dans l'espace, c'est simplement se représenter les mouvements qui seraient nécessaires pour l'atteindre. Ce n'est pas une question de se représenter les mouvements eux-mêmes, mais simplement les sensations musculaires qui les accompagnent” (Poincaré, 1895).

Einstein ha insistido en ello:

Poincaré a raison, l'erreur fatale qu'une nécessité mentale précédant toute expérience est à la base de la géométrie euclidienne est due au fait que la base empirique sur laquelle repose la construction axiomatique de la géométrie euclidienne fut oubliée. La géométrie doit être considérée comme une science physique, dont l'utilité doit être jugée par sa relation avec l'expérience sensible” (Einstein, Solovine, & Fargue, 1990)¹

La relación entre espacio - percepción - acción - cognición y la función de la actividad cerebral está bien ilustrada por Llinas en “I of vortex”:

Any actively moving creature must have a robust strategy for internally referencing the consequences of their comings and goings in a world ruled by simple yet relentless natural selection. This referencing or understanding of the external world comes about through the functional juxtaposing of internally generated sensorimotor images with the sensory-

referred properties, or “universals” present in the world outside[...] The properties of this external world, universals, must somehow be embedded into the functional workings or neuronal circuitry of the brain. Such internalization, the embedding of universals into an internal functional space, is one of the essentials of brain function (Llinás, 2002).

Desde el punto de vista didáctico, esto implica la puesta del sol final de la metáfora computacional, que también tuvo una influencia considerable, incluso en Italia, en la modelización del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, en las metodologías didácticas. La posición de Llinás es clara: *“The brain does not actually compute anything, not in the sense of the algorithmic handling of ones and zeros that characterizes Alan Turing’s digital universal computer”* (Millican & Clark, 1996; Turing, 1947). Y cuestiona directamente la cognición y el aprendizaje:

Our reality emulator acts primarily as the prerequisite for coordinated, directed motricity; it does so by generating a predictive image of an event to come that causes the creature to react or behave accordingly. Such an image may be considered a premotor template that serves as a planning platform for behavior or purposeful action. It may also be considered as the basis from which consciousness, in all living forms, is generated. [...] that we may consider cognition to be not only a functional state, but an intrinsic property of the brain and a neurological a priori, as well. The ability to cognate does not have to be learned; only the particular content of cognition as it specifically relates to the particulars around us must be learned (Llinás, 2002).

E espacio y Umwelt: la tiranía de la percepción

El cerebro humano, por lo tanto, necesita, según una modalidad de tipo top-down, sus reglas de interpretación de los datos sensoriales. Transforma el espacio percibido en base a las leyes de simetría, la estabilidad, y las leyes cinemáticas derivadas de los principios de máxima fluidez. Estas reglas siguen los principios de simplificación que pueden reducir la complejidad de la neurocomputación con el fin de acelerar la acción. Los principios de simplificación y mecanismos utilizados por los organismos vivos para ponerlos en práctica son numerosos. El precio de estas simplificaciones es, naturalmente, la reducción de la comprensión que tenemos del mundo, se crea un Umwelt (Berthoz, 2009). Cada especie viviente, en función de sus competencias y del espacio en el que actúa, construye su mundo (Umwelt) y atribuye a las cosas sentidos y funciones diferentes. Para Llinás, el cerebro no es *“an open system [...] that accepts inputs from the environment, processes them, and returns them to the world reflexively regardless of their complexity”*. Más bien, se trata de un *“closed system modulated by the senses”*, es decir, un

self-activating system, whose organization is geared toward the generation of intrinsic images, capable of emulating reality (generating emulative representations or images) even in the absence of input from such reality, as occurs in dream states or daydreaming. From this one may draw a very important conclusion. This intrinsic order of function represents the fundamental, core activity of the brain. This core activity may be modified (to a point!) through sensory experience and through the

effects of motor activity (Llinás, 2002).

En una visión de este género, no tiene sentido tratar de identificar el límite entre la mente y el medio ambiente. El medio ambiente, en el sentido de *Umgebung* (entorno, ambiente circundante)², lo que está disponible es el *Umwelt*, que es, en palabras de Llinás, un *psychomotor functional event*, o, como dice Berthoz, un *principio de simplificación* cuya finalidad es exactamente poner a cero las necesidades computacionales.

From such a brain-centric perspective, Umwelt is what our brain makes from the sensory inputs arising from their responses to the external world and the ancestral brain network derived from our evolutionary history. Ultimately, then, our Umwelt derives from the sensory specification of internal brain function, mostly determined genetically and epigenetically during development and honed by the learning process (Llinás, 2009).

Umwelt es el término utilizado por von Uexküll (von Uexküll & Kriszat, 1934) para indicar el *“mundo perceptivo”*. *Umwelt* incluye el mundo de las cosas en el ambiente, el mundo percibido, las señales emitidas tanto del sujeto, como de los objetos, y las acciones que se pueden realizar por cada especie. Sobre todo, incluye el significado de los objetos para cada sujeto, en la medida en que participan en las relaciones de supervivencia y las relaciones sociales del sujeto.

Alain Berthoz propone una visión en la que el sujeto se desplaza en el propio *Umwelt* impulsado por una serie de principios de simplificación que optimizan el proceso de percepción - acción y reducen al mínimo, si no es cero, la necesidad de la computación (Berthoz, 2008). Estos principios reconocen al sujeto el rol de constructor activo del *umwelt* y de hecho definen el *umwelt* como una interfaz entre un sujeto que actúa y un *“Umgebung (séquito, entorno circundante, círculo) que nuestro Umwelt no puede incorporar”* (Merleau & Ponty, 2003). El *Umwelt* es, por lo tanto, un concepto dinámico, interactivo que define la relación entre el mundo físico y los organismos vivos, y constituye la base y la presunción de la intersubjetividad (Berthoz, 2009), una interfaz en la que *“the significance is conferred by the act of the subject”* (von Uexküll & Müller, 2004).

En esta perspectiva, los principios de simplificación identificadas por Berthoz tienen la función de hacer frente a la complejidad medida en términos de elaboración de datos y la decisión entre oportunidades y alternativas, volviendo a conectar con el significado de la complejidad desarrollado en las ciencias duras.

El aprendizaje como estrategia fundamental para hacer frente a la complejidad, es un proceso de adaptación peculiar al ser vivo, que se desarrolla en el *Umwelt*: *“Las habilidades cognitivas pueden ser consideradas como el resultado de adaptaciones evolutivas a un segmento muy estrecho del mundo, como es conocido por nosotros hoy”* (Singer, 2009).

Las implicaciones didácticas de esta visión han sido explicitadas por Roth y Lawless:

We should think about learning environments in terms of the students' umwelten, because these contain the structures that students perceive and act towards. It is these umwelten that change as students interact with their peers, teachers, and

material structures (Roth & Lawless, 2002)

Berthoz, al trazar los fundamentos cognitivos de la percepción del espacio, indica claramente cuál es el papel activo del cerebro respecto a las relaciones espaciales:

Le cerveau ne se contente pas non plus de recevoir des informations. Il projette sur le monde ses interprétations et ses hypothèses. Vous ne voyez pas deux morceaux de chien, vous voyez un chien complet derrière un arbre: ceci s'appelle le remplissage. Le cerveau invente des formes qui n'existent pas. Vous percevez un triangle, un rectangle. une ligne courbe: ce sont les fameuses formes de Kanizsa. Le cerveau modifie les relations spatiales. Si je vous demande si ces cylindres ont la même raïlle, vous répondrez non, et si vous allez mesurer la taille de ces cylindres sur l'écran, vous pourrez constater qu'ils ont en réalité exactement la même taille (Alain Berthoz, 2011)

El cerebro impone al mundo las propias leyes de interpretación, que son leyes de simetría, de rigidez, y está dispuesto a hacer grandes cambios. El fisiólogo francés da el ejemplo de la perspectiva. Construyendo un ambiente experimental formado por una habitación trapezoidal en la que se colocan dos objetos del mismo tamaño, y observando este ambiente desde el exterior a través de un agujero en una de las paredes, percibimos un ambiente cúbico con dos objetos de diferentes tamaños. En este sentido, Berthoz habla de “*la tiranía de la percepción*”.

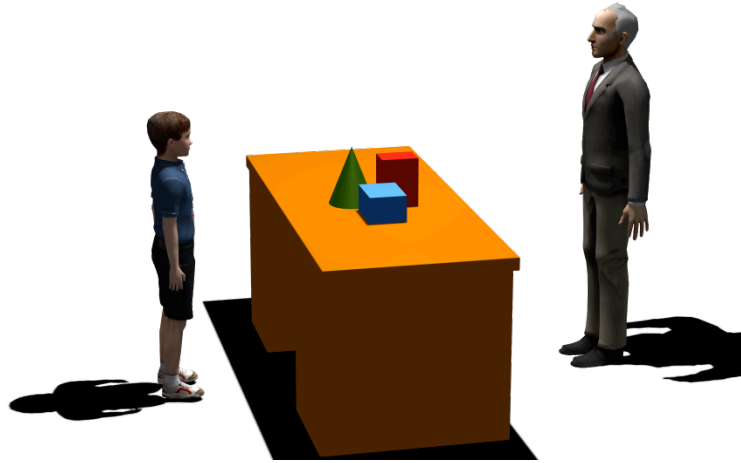
La representación del espacio en el niño

Cuando Maurice Merleau Ponty aborda el problema de la percepción de profundidad, se posiciona en agudo contraste con las teorías existentes y sugiere un complejo proceso de tratamiento simultáneo de los puntos de vista que nos permite considerar la percepción de la profundidad como “*projet général [...] pour traiter la profondeur comme une largeur considérée de profil, pour parvenir à un espace isotrope, il faut que le sujet quitte sa place, son point de vue sur le monde et se pense dans une sorte d'ubiquité*” (Merleau & Ponty, 1976)

De hecho, Merleau Ponty tiene una intuición sobre el cambio de punto de vista que muestra similitudes extraordinarias con la visión establecida por Piaget sobre el niño de 7/8 años, ilustrada en *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Piaget ha sostenido, con la teoría de los estadios del desarrollo del pensamiento espacial, que el niño es capaz de imaginar diversos puntos de vista diferentes al propio, no antes de los siete u ocho años; en otras palabras, a los siete u ocho años se adquiere la capacidad de manipular los puntos de vista espaciales. En “*La représentation de l'espace chez l'enfant*”, Piaget explica la teoría de los estadios del desarrollo del pensamiento espacial: hasta cuatro meses, no existe una coordinación de los diferentes espacios sensoriales, sólo las propiedades topológicas son obvias; el período de 4 a 12 meses, es un periodo de descentralización perceptiva, mientras que alrededor de dos años, los cambios aparecen en perspectiva fragmentaria. Sólo a principios de los siete / ocho años “*l'espace intellectuel sera construit, capable de l'emporter définitivement*

sur l'espace perceptible et de permettre une manipulation des points de vue qui n'est pas simplement spatiale mais qui, en fait, associe aussi toute une série de mécanismes de représentation, et même sémantiques" (Piaget & Inhelder, 1948).

Las ideas originales de Piaget sobre el desarrollo mental se han centrado en el egocentrismo en la primera infancia, sobre la base de estudios experimentales, como el famoso problema de las tres montañas (Piaget y Inhelder, 1948). En esta prueba, el niño debe indicar el punto de vista de un observador que se encuentra en una posición diferente.



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. The three mountains problem

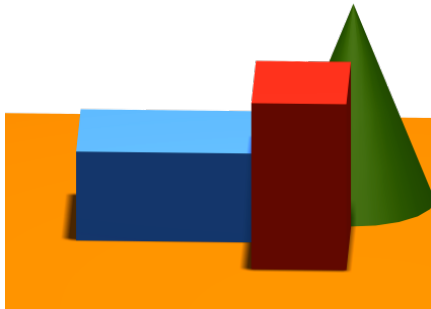
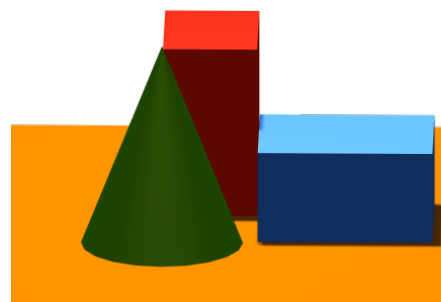


Figura 2. Piaget's view



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. The child's view

Utilizando este paradigma, los niños de hasta 7 años, no parecen tener la capacidad de evaluar un punto de vista distinto del suyo. Sólo cuando alcanzan el estadio de las operaciones concretas, entre 7 y 12 años, adquieren la habilidad de "descentralización". Esto les permite tener en cuenta múltiples aspectos de una tarea para resolverla. Según Piaget, el egocentrismo, entendido como la incapacidad de descentralizar y tomar la perspectiva de otra persona, es la norma en los niños pequeños.

Sistemas de referencia espacial

La terminología de Piaget tiene una relación directa con el estudio de los sistemas de referencia espacial. Durante la navegación en el espacio, de hecho, las informaciones propioceptivas visuales, vestibulares y motoras se combinan para extraer invariantes espaciales y elaborar una representación del ambiente. Un concepto clave en el campo de la elaboración espacial se refiere a la definición de los sistemas de referencia utilizados por el sistema nervioso central para interpretar la información sensorial y localizar objetos en el espacio.

Con la locución “sistemas de referencia” nos referimos aquí a los sistemas de coordenadas a través de los cuales el sistema nervioso central codifica las posiciones relativas de los objetos en el espacio, incluyendo la del propio cuerpo (Gauget & Berthoz, 2000). En otras palabras, un sistema de referencia es un modo de representar las posiciones de los sujetos / objetos en el espacio. La posición espacial de un objeto puede ser representada a nivel cerebral con respecto a las distintas clases de puntos de referencia, que pueden estar relacionados o ser independientes de la posición del sujeto.

Las representaciones espaciales, alocéntrica y egocéntrica (o egocentrada), difieren significativamente. Las informaciones espaciales proporcionadas por una representación alocéntrica están relacionadas con un espacio externo al perceptor; las informaciones proporcionadas por una representación egocéntrica se refieren a un sujeto que percibe con un eje de orientación definido. En particular, la representación alocéntrica codifica las posiciones de los puntos en el espacio en el interior equivalente de un sistema de coordenadas cartesianas o polares. La representación egocéntrica utiliza un sistema especial de coordenadas polares, cuyo origen es el ego (el sujeto que percibe) y el eje de referencia es el eje de orientación del sujeto, codificando de la posición de un punto en términos de distancia y ángulo respecto al sujeto.

Por lo tanto, se puede decir que existen dos tipos de transformaciones de imágenes espaciales: las transformaciones espaciales alocéntricas, que implican un sistema de representación de objeto a objeto y codifican la información sobre la posición de un objeto o de sus partes en relación con otros objetos, y las transformaciones espaciales egocéntricas que implican un sistema de representación sujeto-objeto.

Sistemas de referencia espacial

Alocéntrico (objeto-objeto)

Las informaciones sobre la posición de un objeto se codifican de acuerdo con la posición de otros objetos. La posición de un objeto es relativa a la posición de los otros objetos.

Egocéntrico (sujeto-objeto)

Las informaciones sobre la posición de un objeto se codifican de acuerdo a los ejes corpóreos del sujeto. La posición de un objeto es relativa a la posición del sujeto. En el siguiente gráfico, se utilizan las coordenadas polares. Es posible representar el sistema egocéntrico o egocentrado utilizando el plano cartesiano formado por la intersección del plano frontal y el plano sagital.

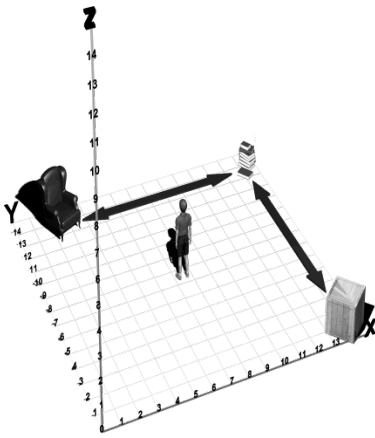
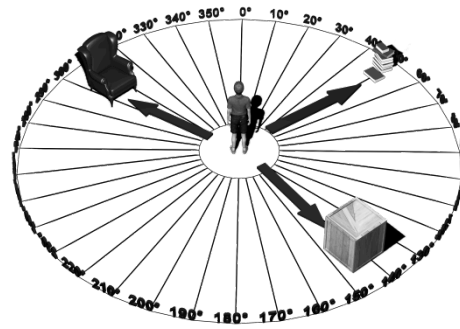


Figura 4. Sistema de referencia alocéntrico



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Sistema de referencia egocéntrico

Perspective Taking

El rango de edad entre 6-7 años y 12-13 años se define, en el lenguaje común, como un “período crítico”. Es la edad en que el niño aprende el cambio de punto de vista, se da cuenta de que el mundo no puede ser visto en un único sentido, que el espacio puede ser manipulado, que es posible tener en cuenta los pensamientos y las emociones de los demás. Es la edad en que se desarrolla la capacidad de empatía, que no sólo es el contagio emocional que se produce entre la madre y el niño, sino que es la capacidad de ser uno mismo poniéndose en el lugar del otro, para ver el mundo a través de los ojos de los demás (Berthoz & Jorland, 2004).

La capacidad de cambiar el punto de vista, es de gran importancia desde el punto de vista cognitivo: si, durante el período crítico en el que se abre una “ventana” para esta facultad, esta no se adquiere, una vez que se cierre la “ventana”, el niño permanecerá bloqueado en una visión única del otro (Berthoz & Jorland, 2004). Podemos imaginar al niño bloqueado en su capacidad para desarrollar diferentes estrategias cognitivas, como una persona atrapada en un laberinto con una única salida, una sola visión del mundo. Para salir del camino trazado, el niño debe hacer una operación de descentralización, pasar de una “percepción egocéntrica” a una “percepción alocéntrica,” encontrar un “atajo”, inhibiendo el camino habitual. La capacidad de manipular estos procesos mentales es la base de nuestra capacidad de pensar, es un mecanismo fundamental para el desarrollo del pensamiento y para construcción de nuestra relación con el mundo y con los demás (Berthoz & Jorland, 2004).

La comunidad científica italiana dedicada a la investigación en educación ha asumido recientemente la obra de Piaget sobre la representación del espacio en el niño. Trisciuzzi y Zappaterra (2011) , por ejemplo, incluyen entre los requisitos previos

para aprender a escribir , la necesidad de superar los límites del egocentrismo perceptivo.

El egocentrismo, como su nombre lo dice , es una condición psíquica que implica un centrado absoluto en el Yo. El egocentrismo perceptivo , pero - en general - cualquier forma de egoísmo , es una actitud psíquica que se caracteriza por la ausencia de una distinción entre el sentimiento personal y la realidad objetiva . Es decir, lo que vale para uno mismo vale para todos. En la percepción espacial de la realidad, por parte de un niño, significa que él cree que su punto de vista es el único válido. Un objeto puede ser visto cerca, lejos , arriba, abajo , aquí o allá, pero el punto de referencia es siempre el que habla, el propio yo (Trisciuzzi & Zappaterra, 2011).

La posición de un niño en condiciones de resolver la tarea de las tres montañas es, para Trisciuzzi y Zappaterra,

La posición de aquellos que son capaces de ponerse en situaciones distintas de quien ve solo centralmente; un niño, sin embargo, todavía inmerso en un punto de vista egocéntrico, encuentra difícil elegir una figura fuera de su estrecho punto de vista. Salir del egocentrismo, entonces, significa ser capaz de ver la realidad (no sólo la espacial, sino también una realidad mental, lingüística o de otro tipo) desde varios puntos de vista, pero distintos al suyo (Trisciuzzi & Zappaterra, 2011).

Las críticas a Piaget

La teoría de Piaget sobre el egocentrismo ha provocado un vivo debate, del cual Perner ofrece una visión global (Perner, 1991). Martin Hughes (Hughes & Donaldson, 1979) también argumentó que: *“that the three mountains task did not make sense to the children and was made more difficult because the children had to match the doll’s view with a photograph”*. Hughes *“devised a task which made sense to the child. He showed children a model comprising two intersecting walls, a ‘boy’ doll and a ‘policeman’ doll. He then placed the policeman doll in various positions and asked the child to hide the boy doll from the policeman”* [...]

Hughes mostró *“that children have largely lost their egocentric thinking by four years of age, because they are able to take the view of another”* (Hughes, 1985). Rochat ha demostrado que los niños de 3 años de edad son capaces de discriminar lo que pueden alcanzar directamente de lo que, sin embargo, puede ser alcanzado por otra persona. La conclusión de Rochat es clara: desde los tres años, los niños pueden tomar la perspectiva de los demás (perspective-taking), tienen una capacidad de descentralización espacial y de flexibilidad en adoptar los sistemas de referencia espacial en función de las operaciones a realizar (Rochat, 1995).

El punto que parece particularmente interesante a los efectos del discurso que se está llevando a cabo no es el desacuerdo entre Piaget y Rochat sobre la edad en que se puede tomar el punto de vista de los demás. Más allá del parámetro de la edad, ambos comparten el mismo enfoque para la definición de “alocéntrico” y “egocéntrico”. La tarea de las tres montañas requiere asumir la perspectiva visoespacial de otra persona, perspectiva que, aunque sea de un sujeto diferente,

sigue siendo sin embargo una perspectiva egocéntrica.

La tarea de las tres montañas, de acuerdo con Frith y de Vignemont, se basa siempre en una representación egocéntrica del objeto y no puede informarnos sobre la capacidad de adoptar una perspectiva allocéntrica perspectiva sobre la parte de los niños pequeños (Frith & De Vignemont, 2005). Esto parece estar de acuerdo con la tesis de Vogeley y Fink, según la cual:

La diferencia entre la perspectiva en primera persona y la perspectiva en tercera persona es que la tercera persona necesita una translocación del punto de vista egocéntrico (Vogeley & Fink, 2003).

La habilidad de asumir una perspectiva allocéntrica, sin embargo, no es reducible a la asunción mecánica de la posición de otras personas en el espacio. El problema central es la posibilidad de llevar a cabo una *“rotación mental en relación a sí mismo, en relación con el medio ambiente o con un objeto del medio ambiente, manteniendo una perspectiva principal del ambiente en cuestión”* (Berthoz, 2011). En la práctica, se trata de ser al mismo tiempo, sí mismo y el otro. Precisamente esta es la característica fundamental, para Alain Berthoz, de la empatía.

La empatía es un proceso dinámico que requiere una división. Se trata, en definitiva, de adoptar un punto de vista egocéntrico, pero después de haber hecho una manipulación allocéntrica, inhibiendo al mismo tiempo el contagio emocional (que es típico de la simpatía). En palabras de Berthoz, *“si je vois quelqu’un ayant eu un accident de vélo et qui souffre, il ne faut pas, si je veux l’aider, que je me mette à souffrir, ce n’est pas très utile”* (Berthoz, 2004). La manipulación espacial, desde este punto de vista, es uno de los pilares del concepto de empatía.

Hacia una teoría espacial de la empatía

Alain Berthoz propuso una teoría espacial de la empatía, basada en la habilidad humana de invertir en la gestión del punto de vista. Según Berthoz,

empathy is important for social relation and to guess the opinions of others. Finally, it is essential to rational thinking, because it allows to examine the facts and arguments from different points of view. This mental operation assumes that you accomplish a sort of mental rotation on themselves, in relation to the environment, or an object environment, maintaining a main perspective environment in question (Berthoz, 2011).

La reflexión de Berthoz, obtenida en los estudios de *Physiologie du changement de point de vue* (Berthoz, 2004), es una continuación de la tradición fenomenológica:

In relation to a modern conception of the philosophical tradition of phenomenology and a primary role of cognitive Embodiment” Berthoz showed “that there is a basic difference between sympathy and empathy. While sympathy is akin to an emotional contagion and does not require the subject to adopt the point of view of others, empathy requires a dynamic and complex manipulation of spatial reference systems (Berthoz & Thirioux, 2010).

En la hipótesis desarrollada en el Collège de France, se identificaron cuatro procesos en la base de las relaciones empáticas:

- La construcción de una percepción coherente de nuestro cuerpo y de su relación con el ambiente.
- La capacidad de resonar con las emociones y las percepciones de los demás.
- La capacidad de cambiar el punto de vista o perspectiva y mover nuestro cuerpo y nuestro cerebro en el cuerpo y en el cerebro de los demás (“Einführung”).
- La capacidad de abandonar la perspectiva egocéntrica o eterocéntrica (nuestro punto de vista o el punto de vista de los demás) para adoptar una perspectiva aloécéntrica, inhibiendo el contagio emocional (Berthoz & Thirioux, 2010).

Concretamente, la hipótesis de Berthoz es que tales procesos requieren la contribución (aunque no exclusiva) de los diferentes mecanismos cerebrales implicados en la percepción espacial, en la manipulación mental de los sistemas de referencia y en el cambio de perspectiva. El problema de la empatía, sin embargo, no se reduce a la gestión de la información espacial y a la asunción mecánica de la posición de los demás en el espacio. El nodo central está en el ser, al mismo tiempo, sí mismo y el otro, a través de un cambio de perspectiva y de una forma de experiencia extra corporal que nos separa de nuestro cuerpo y navega por el cuerpo de los demás a través de nuestro “*second self*” o “*mental double*” (Berthoz & Petit, 2006) o “*doppelgänger*” (Brugger, 2002).

La empatía, por lo tanto, no es reducible simplemente al sistema de neuronas espejo, no afecta a la habilidad de simular la acción, la experiencia o la emoción de los demás, sino que se refiere a la habilidad de cambiar el punto de vista sin dejar de ser nosotros mismos.

Manipulación del espacio, empatía, aprendizaje adaptativo

La empatía es un proceso considerado particularmente relevante en ámbito educativo (Morin, 2001). Históricamente, el interés de la comunidad educativa se centró en las capacidades empáticas del docente, principalmente a causa de la influencia del trabajo de Carl Rogers (Decety, 2009; Feshbach & Feshbach, 2009).

El énfasis inicial sobre el docente se basó en que la comunicación empática con el profesor facilita la comprensión por parte de los estudiantes, fomentando el desarrollo de actitudes positivas hacia sí mismos y hacia la escuela. Recientemente, el interés por la importancia de la empatía en el proceso de enseñanza - aprendizaje se ha movido hacia el estudiante. Se han utilizado diferentes procedimientos para medir la capacidad empática, y sigue abierto el debate científico para determinar cuáles son las metodologías más eficaces.

Siguiendo la concisa conclusión de De Vignemont y Singer, existen tantas definiciones de empatía como personas han trabajado en el argumento (De Vignemont

& Singer, 2006). Berthoz también toma una posición clara sobre la ambigüedad de la definición del concepto de empatía: *“Tout le monde parle maintenant de l’empathie, mais à mon avis 80 % des articles publiés sur le sujet sont des impostures, car en réalité ils parlent de la sympathie”* (Alain Berthoz, 2011).

Sobre ambigüedad de la definición habían escrito ya, entre otros, Davis e Kraus, en 1977:

In particular, the construct of empathy [...] has long been characterized by definitional ambiguity. Because measures of empathy differ so much in their focus—cognitive role taking, affective sharing, feelings of distress, feelings of sympathy; and so on—it is possible that real associations may exist between accuracy and specific types of empathy; but that this is obscured when effects involving all “empathy” measures are analyzed together (Davis & Kraus, 1997).

Decety resalta cómo ninguno de los instrumentos desarrollados hasta hoy para medir la empatía ha demostrado ser capaz de tomar en consideración toda la gama de los componentes afectivos, cognitivos y comportamentales de la empatía:

the experience of empathy is a powerful interpersonal phenomenon and a necessary means of everyday social communication. It facilitates parental care of offspring. It enables us to live in groups and to socialize. It paves the way for the development of moral reasoning and motivates prosocial altruistic behavior. The term empathy is applied to various phenomena that cover a broad spectrum, ranging from feelings of concern for other people, experiencing emotions that match another individual’s emotions, knowing what another is thinking or feeling, to blurring the line between self and other. This conceptual diversity explains the difficulties in measuring empathy. None of the attempts to quantify it with self-reports, peer ratings, or rating scales of observed behavior have been able to capture the entire range of affective, cognitive, and behavioral components of empathy (Decety, 2009).

Para Decety, la empatía denota, a un nivel fenomenológico de descripción, un sentido de analogía entre los sentimientos advertidos y los expresados por otros. Este intercambio de sentimientos no implica necesariamente un impulso de solidaridad (simpático) a la acción, pero ciertamente sugiere una aproximación no reduccionista (es decir, teniendo en cuenta la naturaleza compleja del fenómeno):

Given the complexity of what the phenomenological experience of empathy encompasses, investigation of its neurobiological underpinnings would be worthless without breaking down this construct into component processes. Molar constructs developed by social scientists provide an useful means of understanding highly complex activity and mental functioning without needing to specify each individual action or process by its simplest components, thereby providing an efficient approach to describing complex system (Decety, 2011).

Dada la complejidad de esta construcción, sólo un enfoque multidisciplinar como el que se ve en las tecnologías facilitadoras de los procesos de adaptación puede ayudar a comprender cómo intervenir con el fin de apoyar el desarrollo de capacidades empáticas en los niños.

El concepto de espacio siempre ha consistido, para el mundo que gira en torno a la didáctica y el aprendizaje, un depósito de metáforas: muchos esfuerzos han actuado

en la dirección de un replanteamiento del *espacio de la didáctica*, muchos han escrito sobre el *espacio del aprendizaje*, a menudo se lee que este concepto es el *lugar teórico* de encuentro entre disciplinas.

¿Pueden tener las tecnologías didácticas ejercer una función “vicaria” de despliegue de la complejidad del aprender y madurar la empatía? (Berthoz, 2013). Con el término “vicariancia” se indica la capacidad de adaptación del sujeto con el fin de rastrear, en función del contexto y de las exigencias, las estrategias cognitivas y comportamentales que le permitan realizar la tarea o resolver un problema. Reconociendo a las tecnologías la función de visibilización de la complejidad, es posible disponer de *intervenciones adaptativas* (Mangione, 2013) que permitan a sus usuarios descifrar la complejidad de la experiencia de enseñar (Rivoltella & Rossi, 2012) y de aprender proyectando sobre situaciones específicas las habilidades de simplificación, y descifrando así la complejidad (Berthoz, 2011).

El espacio de aprendizaje es visto como el *ubi consistam* de la actividad, ofreciendo un posible punto de partida para investigar las perspectivas de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y proponiendo un framework teórico en el que la representación del espacio, la manipulación de los sistemas de referencia espacial, la habilidad de rotación mental, la capacidad de cambiar el punto de vista, son supuestos de la educación adaptativa. Las tecnologías de la educación y las tecnologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden contribuir al aprendizaje empático a través soportes de adaptación y apoyo.

El framework teórico que se puede ver en este trabajo es la base de una trayectoria de una investigación innovadora que se genera en la encrucijada ideal entre varias disciplinas (didáctica, pedagogía, filosofía, psicología, neurociencia). El marco general en el que el trabajo se ajusta es el de la didáctica de la simplicidad proyecto orgánico que hace explícito el uso potencial de los principios y conceptos que subyacen a los mecanismos de simplificación que actúan en los organismos vivientes y transferirlos a la Pedagogía y a la Didáctica (Berthoz, prefacio a *La didattica semplessa*, Sibilio, 2013).

El camino, impermeable, elegido por el proyecto es el de la verificación experimental, un intento concreto para probar la validez, en didáctica, de los principios de la simplicidad descritos por Berthoz en “simplicity”. Este trabajo, por lo tanto, no es una voz solitaria, sino que se desarrolla junto a otros trabajos experimentales donde se trata de proceder a la verificación de la *didáctica de la simplicidad* en combinación con las tecnologías (Corona & Cozzarelli, 2012; Ferrari, Carlomagno, Di Tore, Di Tore, & Rivoltella, 2013; Mangione et al., 2013; Carlomagno, 2013; Di Tore, 2013; Di Tore, 2013; Frauenfelder, Rivoltella, Rossi, & Sibilio, 2013; Ferrari & Rivoltella, 2010) y que encuentra, sobre todo en Sibilio (2013), un punto de referencia para el análisis y enfoque de los grandes retos del futuro.

¹ Einstein, citato in (Berthoz & Andrieu, 2011). *Le corps en acte: Centenaire Maurice Merleau Ponty*: Presses Universitaires de Nancy.

² Merleau Ponty, M. *Nature: Course Notes from the College de France – First Course: the concept of nature*, ed. it. *La Natura*, (a cura di) M. Carbone, Cortina, Milano, 1996.

R referencias bibliográficas

- Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. In A. Berthoz & G. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp. 251-275). Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2008). The human brain "projects" upon the world, simplifying principles and rules for perception. In A. Berthoz (Ed.), *Neurobiology of "Umwelt"* (pp. 17-27). Berlin: Springer.
- Berthoz, A. (2011a). Fondements cognitifs de la perception de l'espace. In J.-F. Augoyard (Ed.), *Faire une ambiance = creating an atmosphere: actes du colloque international Grenoble 10-12 septembre 2008* (pp. 121-132). Grenoble: A la croisée.
- Berthoz, A. (2011b). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz, A., & Andrieu, B. (2011). *Le corps en acte: Centenaire Maurice Merleau Ponty*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Berthoz, A., & Jorland, G. (2004). *Empathie (L')*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Berthoz, A., & Petit, J. L. (2006). *Physiologie de l'action et Phénoménologie*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A., & Thirioux, B. (2010). A Spatial and Perspective Change Theory of the Difference Between Sympathy and Empathy. *Paragrana*, 19 (1), 32-61.
- Brugger, P. (2002). Reflective mirrors: perspective-taking in autoscopic phenomena. *Cognitive Neuropsychiatry*, 7 (3), 179-194.
- Carlomagno, N. (2013). Corpo e movimento per una didattica semplice. In M. Sibilio (Ed.), *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Corona, F., & Cozzarelli, C. (2012). *Mind mapping and working memory. La rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. Lecce: Pensa Editore.
- Davis, M. H., & Kraus, L. A. (1997). Personality and empathic accuracy. In W. J. Ickes (Ed.), *Empathic Accuracy* (pp. 144-168). New York: Guilford Press.
- Decety, J. (2009). *The social neuroscience of empathy*. Cambridge: MIT Press.
- Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231 (1), 35-45.
- Di Tore, P. A. (2013). *Spazialità didattiche. Empatia, sistemi di riferimento spaziale, apprendimento*. Lecce: Pensa Editore.
- Di Tore, S. (2013). *Corporeità tecnologiche*. Lecce: Pensa Editore.
- DiSalle, R. (2006). *Understanding Space-Time: The Philosophical Development of Physics from Newton to Einstein*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Einstein, A. (1990). *Conceptions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Ferrari, S., Carlomagno, N., Di Tore, P., Di Tore, S., & Rivoltella, P. (2013). How technologies in the classroom are modifying space and time management in teachers' experience? *REM*, 5 (2), 81-91.

- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2011). Empathy and Education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85). Cambridge: MIT Press.
- Frauenfelder, E., Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., & Sibilio, M. (2013). Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism. A new paradigm? *Education Sciences & Society*, 4 (1), 11-25.
- Frith, U., & De Vignemont, F. (2005). Egocentrism, allocentrism, and Asperger syndrome. *Consciousness and cognition*, 14 (4), 719-738.
- Gaunet, F., & Berthoz, A. (2000). Mental rotation for spatial environment recognition. *Cognitive brain research*, 9 (1), 91-102.
- Hughes, M., & Donaldson, M. (1979). The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints. *Educational Review*, 31(2), 133-140.
- Kant, I. (1855). *Critique of Pure Reason*. London: Henry G. Bohn.
- Llinás, R. R. (2002). *I of the Vortex: From Neurons to Self*. Cambridge: Mit Press.
- Llinás, R. R. (2009). Umwelt: A Psychomotor Functional Event. In A. Berthoz (Ed.), *Neurobiology of "Umwelt"* (pp. 29-37). Berlin: Springer.
- Mangione, G. R. (2013). *Istruzione adattiva. Approcci, tecniche e tecnologie*. Lecce: Pensa Editore.
- Mangione, G. R., Discepolo, T., Di Tore, P. A., Di Tore, S., Cozzarelli, C., & Corona, F. (2013). Measuring Empathy to Support Learning Design and Narrative Game: A Phenomenological Approach. In L. Barolli, F. Xhafa, H.-C. Chen, A. F. Skarmeta Gómez & Hussain Farookh (Eds.), *2013 Seventh International Conference on Complex, Intelligent, and Software Intensive Systems* (pp. 401-406). New York: IEEE.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception (1945)*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Nature: Course notes from the Collège de France*. Evanston: Northwestern University Press.
- Millican, P., & Clark, A. (1996). *Machines and thought*. Oxford: Clarendon Press.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires De France.
- Poincaré, H. (1895). L'espace et la géométrie. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 3 (6), 631-646.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rochat, P. (1995). Perceived reachability for self and for others by 3-to 5-year-old children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59 (2), 317-333.
- Roth, W. M., & Lawless, D. (2002). Scientific investigations, metaphorical gestures,

and the emergence of abstract scientific concepts. *Learning and Instruction*, 12 (3), 285-304.

Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.

Singer, W. (2009). The Brain's View of the World Depends on What it has to Know. In A. Berthoz (Ed.), *Neurobiology of "Umwelt"* (pp. 39-52). Berlin: Springer.

Trisciuzzi, L., & Zappaterra, T. (2011). Dislessia, disgrafia e didattica inclusiva. *Annali Della Pubblica Istruzione*, 2, 51-76.

Turing, A. (1947). Lecture to the London Mathematical Society on 20 February 1947. Published in AM Turing's ACE Report of 1946 and other papers'. Cambridge: MIT Press.

Vogeley, K., & Fink, G. R. (2003). Neural correlates of the first-person-perspective. *Trends in cognitive sciences*, 7 (1), 38-42.

von Uexküll, J. (1934). *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen: Ein Bilderbuch unsichtbarer Welten*. Berlin: Springer.

von Uexküll, J., & Müller, P. (2004). *Mondes animaux et monde humain: suivi de Théorie de la signification*. Paris: Pocket.

Artículo concluido el 31 de Mayo de 2014

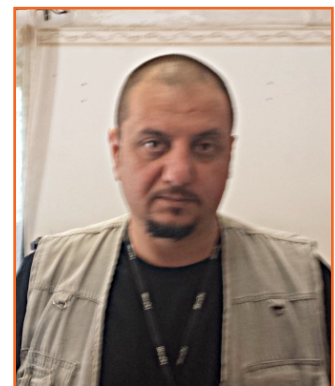
Di Tore, P.A., Di Tore, S.; Mangione, G.R. & Corona, F. (2014). El espacio empático en la educación: representación del espacio y empatía, de Piaget a la didáctica de la "simplicidad". *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 95-113.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Pio Alfredo Di Tore

**Università degli Studi di Salerno
Italia**

Mail: alfredo.ditore@gmail.com



Profesor de alumnos con necesidades educativas especiales. Sus intereses de investigación se dirigen principalmente a la relación entre la corporalidad, la tecnología y la educación, con especial atención a las interfaces naturales y ambientes de de simulación.



Stefano Di Tore

**Università degli Studi di Salerno
Italia**

Mail: : stefano.ditore@gmail.com

PhD en “Metodología de la investigación educativa y la formación” en el Departamento de Ciencias Humanas, Filosofía y Educación de la Universidad de Salerno. Su investigación se centra en el valor educativo e integrador de las Interfaces Naturales.



Giuseppina Rita Mangione

**Università degli Studi di Salerno
Italia**

Mail: mangione@crmpa.unisa.it

PhD, es la jefa de los Modelos Pedagógicos del Centro de Investigación de Matemáticas Puras y Aplicadas (CRMPA) de la Universidad de Salerno. Sus intereses de investigación incluyen metodologías y tecnologías innovadoras para el diseño de experiencias de aprendizaje adaptativas.



Felice Corona

**Università degli Studi di Salerno
Italia**

Mail: : felice.corona@gmail.com

Profesor Asociado de Educación Especial de la Facultad de Medicina y Cirugía de la Universidad de Salerno. Él es PhD en “Pedagogy and Learning Processes of Knowledge Construction with Particular Reference to the Disability”.



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 115-124

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 12-07-2014

Fecha de aceptación: 22-07-2014

Il tempo nei servizi educativi per la prima infanzia.

Battista Quinto Borghi

Fondazione Montessori, Italia

Riassunto

Il tempo in educazione è una variabile importante. L'articolo propone all'attenzione alcune possibili letture del tempo in ambito educativo attraverso l'individuazione di alcune categorie di analisi del tempo educativo. Partendo da una concezione sistemica, si sottolinea l'importanza di coniugare l'organizzazione istituzionale del tempo nel nido d'infanzia con la necessità di "dare il tempo" ai bambini in quanto sono essi stessi artefici del loro sviluppo e tenendo conto dei vissuti personali e dei ritmi individuali di ciascuno.

Parole chiave: Tempo Personale, Tempo Istituzionale, Organizzazione, Ritmi, Vissuti.

El tiempo en los servicios educativos de la primera infancia.

Battista Quinto Borghi

Fondazione Montessori, Italia

Resumen

El tiempo en educación es una variable importante. El artículo dirige la atención hacia una lectura alternativa a las habituales en relación al tiempo en el ámbito educativo. Para ello se identifican algunas categorías de análisis del tiempo educativo. Partiendo de una concepción sistémica, se subraya la importancia de conjugar la organización institucional del tiempo en la escuela infantil cero-tres con la necesidad de "dar el tiempo" a los niños en cuanto son ellos mismos los artefactos de su propio desarrollo. Todo ello, obviamente, teniendo en cuenta las vivencias personales y los ritmos individuales de cada cual.

Palabras clave: Tiempo Personal, Tiempo Institucional, Organización, Ritmos, Vivencias.

The time in the early childhood educational services.

Abstract

Time management, in education, is an important variable. The article draws attention to an alternative vision in relation to time in education. To do that, some analyses of the educational categories of time are identified. Based on a systemic approach, the author underlines the importance of combining the institutional organization of time in the nursery 0-3 with the need to “give time” to children as they are the protagonists of their own development. All that, obviously, taking into account the personal experiences and individual rhythms of each child.

Keywords: School Time, Personal Time, School Organization, Rhythms, Lived Experiences.

Per una concezione sistemica del tempo educativo

Tempus fugit! Il tempo fugge.

Sempre presente, il tempo accompagna l'uomo in forma latente. L'uomo ha fatto molte invenzioni per controllare il tempo, riuscendovi solo in parte. Possiamo cercare di controllare il nostro tempo, ma ci rendiamo anche conto che il tempo ci sfugge continuamente e non siamo mai in grado di governarlo fino in fondo.

Il tempo è un concetto polisemico, è una variabile complessa che accompagna la nostra vita in molti modi e in forma latente. Ognuno di noi è governato da un tempo biologico individuale, esistono i tempi dello sviluppo, le azioni avvengono nel tempo e hanno una durata; il tempo è anche percepito soggettivamente e non necessariamente coincide con i tempi dell'orologio.

Il tempo è una variabile importante anche per quanto riguarda i processi educativi, che avvengono nel tempo, che il tempo condiziona e che nello stesso tempo sono condizionati dal tempo.

Tutto il tempo è infatti tempo evolutivo. Lo sviluppo procede nel tempo in modo non lineare: è asincrono è fatto di progressioni e di regressioni, di fughe in avanti e di improvvise battute di arresto.

Anche le azioni avvengono nel tempo, sia quelle degli insegnanti mentre svolgono il loro lavoro educativo, sia quelle dei bambini che sono impegnati nelle attività quotidiane.

Il tempo istituzionale, ovvero i tempi dell'organizzazione

Nei servizi per l'infanzia il tempo istituzionale (o organizzativo) occupa un posto importante. Occorre stabilire qual è il primo giorno di scuola e quale sarà l'ultimo, è necessario prevedere un orario di apertura e uno di chiusura, occorre stabilire l'orario in cui viene somministrato il pasto e così via. Un'educatrice entrerà in servizio a una

certa ora e un'altra in un orario successivo, ognuna inoltre può avere un proprio contratto che prevede un certo numero di ore settimanali; gli orari potranno essere a rotazione periodica con la presenza per un certo tempo della stessa persona ad esempio al mattino e dopo un certo tempo quella del mattino passa al pomeriggio e viceversa).

Il tempo istituzionale è rappresentato dalle regole e dai modelli che provengono da sistemi istituzionali esterni, come l'organizzazione del lavoro, ruoli e compiti delle singole figure professionali presenti, scelte operate a monte e così via.

Si tratta anche dei tempi legati al carico professionale di ognuno degli adulti che operano nel servizio e il lavoro è soggetto alle regole del mercato. Un contratto di lavoro prevede che il lavoratore "venda" una parte del suo tempo della giornata a un "compratore" rappresentato dal titolare che ha la responsabilità della gestione del servizio.

Evidentemente l'organizzazione del lavoro non è indifferente alla qualità del servizio. C'è qualcosa di più (e di diverso) rispetto alla semplice relazione fra il committente (il datore di lavoro) e il lavoratore. Questo perché si tratta di qualcosa di diverso rispetto a quanto previsto dalla teoria economica standard, dalla teoria che ragiona esclusivamente in termini contrattualistici, che ritiene cioè che due soggetti (economici) si muovano in ragione esclusiva di un interesse. Tutto questo avviene nella misura in cui committente e lavoratore sono interessati a produrre un bene per la comunità. Si muove nell'ambito della solidarietà, il suo focus è il benessere delle persone. Non produce oggetti materiali da vendere sul mercato per generare profitto, ma qualcosa che ha a che fare con l'etica perché si tratta della produzione di un "bene pubblico", un bene che riguarda la persona, il suo star bene, la garanzia di uno standard di vita adeguato, perché la sua mission è di garantire una buona vita.

È evidente che l'organizzazione del lavoro degli adulti ricade anche inevitabilmente sulla vita dei bambini: è attraverso l'organizzazione del tempo del lavoro degli adulti che ruotano le scelte organizzative che finiscono per avere anche inevitabili ricadute pedagogiche. In una concezione rigida il tempo organizzativo viene presentato come imm modificabile, in un contesto flessibile esistono di solito margini di manovra che cercano di rendere compatibili i bisogni delle istituzioni con le necessità concrete dei bambini.

L'organizzazione dei tempi del servizio devono essere efficienti, devono cioè trovare il giusto equilibrio fra costi e benefici, fra le risorse economiche messe a disposizione e le condizioni che permettono una buona qualità della vita dei bambini nella scuola dell'infanzia.

Sul piano contrattuale, pensare a tempi del lavoro efficienti significa, nel pieno rispetto dei contratti di lavoro di ognuno, prevedere fra l'altro:

- Un'equilibrata distribuzione dei tempi di lavoro che privilegi le responsabilità condivise fra tutti gli educatori, evitando, per quanto possibile che siano presenti educatori di serie A e educatori di serie B.;
- Momenti di compresenza delle insegnanti nei momenti significativi o di maggior carico della giornata, come ad esempio durante le attività per garantire il lavoro di piccolo gruppo;
- Un monte-ore adeguato per garantire le attività di extra-insegnamento, come

gli incontri con le famiglie o per i colloqui individuali, le sedute di collegio per la programmazione delle attività o per la verifica periodica del lavoro svolto;

- Un numero adeguato di ore annuali da dedicare alla formazione sul campo e al confronto sulle scelte educative poste in atto; investire sulla formazione significa investire sulla qualità del servizio.

I tempo educativo

Il tempo educativo nei servizi per l'infanzia non fa riferimento solamente allo svolgimento delle azioni necessarie per garantire una buona convivenza nella comunità. Non si tratta solamente di una sequenza di azioni in un arco temporale definito, ma della definizione di obiettivi e della determinazione di metodologie che possono essere diverse e che vogliono tenere conto anche dei tempi di sviluppo dei singoli bambini e del gruppo.

Più in generale, una pedagogia del nido d'infanzia non può essere *theory free*, priva di una propria ipotesi a monte che l'argomenta e la giustifica dando significato alle scelte operative, organizzative e pratiche messe in atto. La pedagogia ha il compito integrare (dando loro un senso) le singole scelte, le azioni e le pratiche che, nel tempo, configurano "lo stile educativo" di un determinato nido.

La pedagogia come scienza si occupa di definire la fondazione teoretica delle prassi educative che, nella quotidianità e nel fare le cose giornalmente, sono spesso sorrette da presupposti impliciti che, in quanto tali, non sono sottoposti a un vaglio critico sufficiente. Anche la pedagogia della scuola dell'infanzia deve trovare le proprie premesse epistemologiche (vale a dire, le condizioni che consentono di considerare scientificamente fondate le scelte e i metodi per attuarla) che la giustificano e le danno senso.

Tutto questo per dire che occorre un tempo adeguato anche per l'osservazione, la progettazione educativa e la sua realizzazione, e la verifica. Occorre definire gli obiettivi educativi che si intende portare avanti ed occorre stabilire le metodologie che si intendono utilizzare.

Il raggiungimento degli obiettivi non è automatico e non dipende dalla sola buona intenzione dell'educatrice. Per raggiungere gli obiettivi occorre che l'educatrice focalizzi la situazione problematica nella quale l'educatrice si trova quando intende perseguire il raggiungimento di obiettivi formativi.

L'educatrice è chiamata costantemente a prendere decisioni e le conoscenze teoriche che ha accumulato (sia durante la formazione iniziale, sia in occasione di corsi di formazione) sono importanti, ma non sufficienti: ha acquisito un bagaglio tecnico di informazioni e di conoscenze che costituiscono un utile orientamento, ma le situazioni problematiche che incontra riguardano sempre un contesto specifico e una situazione determinata che richiede un intervento ad hoc, tenendo conto della molteplicità delle variabili presenti. Nella realtà le cose non si presentano mai come sono state descritte durante gli studi teorici. L'educatrice si trova perciò nella situazione di dover prendere delle decisioni e di compiere delle azioni che, una volta

“agite” non possono essere ritirate. Si può cambiare un’idea, ma non si può cambiare una cosa fatta, quando è stata fatta.

Occorre conoscere le teorie, ma occorre anche problematizzarle attraverso la riflessione e non applicarle meccanicamente e acriticamente. La stessa cosa vale per le metodologie e le tecniche tipiche della progettazione e programmazione educativa e delle strategie educative in genere. Le teorie non sono immediatamente applicabili alla realtà, ma costituiscono uno strumento importante per orientarci a prendere delle decisioni per la realizzazione delle esperienze. La stessa cosa vale per le scelte metodologiche. Alla pedagogia basata sui concetti se ne affianca un’altra (Bruner, 2002) che si basa sulla vita quotidiana e sulle esperienze che derivano dalla pratica educativa e didattica di tutti i giorni.

Ed è qui che emerge un’apparente contraddizione. Vale la pena programmare e poi rispettare i tempi e le scadenze che sono state decise? Oppure la programmazione è una fatica inutile? In generale, la programmazione educativa e didattica è considerata importante e rappresenta un dovere formale di ogni educatrice. Spesso però la programmazione redatta all’inizio dell’anno (quando viene effettivamente predisposta) ha uno scarso riscontro nel corso dell’anno. Nel senso che gli educatori non sempre ne tengono conto oppure rappresenta per loro non più di una traccia generica e non particolarmente vincolante. Le ragioni per un simile comportamento non mancano: è difficile pianificare all’inizio dell’anno educativo ciò che si farà a metà dell’anno o alla fine, è come mettere il carro davanti ai buoi, rappresenta un progetto teorico che deve fare i conti con la realtà del momento. Appare poco pratico prendere decisioni così in anticipo, perché il rischio è di lavorare ad un’ipotesi che l’educatrice non sa se sarà effettivamente realizzabile, se le condizioni del momento lo permetteranno.

Anche a non fare previsioni si corrono però dei rischi. Rinunciare alla programmazione significa navigare a vista, improvvisare sul momento oppure fare delle scelte sulla base di decisioni prese a stretto giro. In questo caso, infatti, l’insegnante sarebbe ancora meno riflessivo. È importante tenere conto dello sviluppo e predisporre le offerte migliori sulla base delle “zone di sviluppo prossimale dei bambini”. La programmazione educativa non consiste in una procedura formale nella quale prendere decisioni poco realistiche o al buio. La programmazione deve essere intesa essenzialmente come una pratica riflessiva costante che permette all’educatrice di avere costantemente il polso della situazione e nello stesso tempo di avere una direzione di lavoro sufficientemente precisa e controllabile.

Normalmente si scelgono le strategie educative che meglio funzionano, che appaiono più efficaci. Chi si occupa di educazione svolge un ruolo immerso nella complessità: essere educatrice significa entrare in un tessuto culturale complesso per appropriarsi di strumenti concettuali e metodologici in cui la comunità pedagogica si identifica; e questo significa da un lato adeguare il proprio pensiero alla realtà culturale e dall’altro tenere conto dell’esperienza e dei significati ricavati dalla sua analisi (Mortari).

Ci sembra utile, in questo senso, sottolineare alcune cautele che l’educatrice, nel proprio ruolo professionale, dovrebbe tenere presente.

Poiché il lavoro dell’educatrice è un agire pratico, occorre fare della pratica il luogo in cui elabora il proprio sapere, un sapere che deriva dall’esperienza e dalla

riflessione su di essa. Possiamo pensare a tre direzioni di lavoro metodologicamente distinte.

La riflessione prima dell'azione. Occorre pensare l'azione in anticipo, prima di compierla. L'agire pratico presuppone un'ideazione e una progettazione dell'esperienza prima che venga concretamente realizzata, presuppone cioè un pensiero a monte, una riflessione che guidi la scelta dell'azione nella direzione migliore possibile con il fine di risolvere nel modo migliore il problema che si intende o si decide di affrontare. La programmazione educativa si propone essenzialmente come una *riflessione anticipatrice* ed ha proprio questo scopo: pianificare l'azione secondo l'intenzionalità educativa che si intende portare avanti.

La riflessione nell'azione. Occorre riflettere sull'azione educativa anche mentre la si compie e per farlo è necessario porsi delle domande su ciò che sta accadendo senza lasciare che il pensiero scivoli sugli eventi senza interrogarsi. Tutto scorre, le esperienze che noi attiviamo nell'istante in cui si realizzano non sono più nostre e non siamo perciò in grado di controllarle pienamente. È necessario perciò un atteggiamento di attenzione sempre vigile nei confronti di ciò che si fa e rispetto al contesto in cui si agisce per cogliere le situazioni di incertezza o gli elementi non voluti che si presentano nell'immediato davanti a noi. Tale vigilanza permette di immaginare strategie risolutive che sono il frutto di un atteggiamento mentale problematico costantemente attento ai passaggi cruciali e alle ricadute su ciò che accade e che non lascia il proprio agire nell'indeterminatezza e nella produzione di esiti che finiscono per essere al di fuori del proprio controllo.

La riflessione dopo l'azione. Occorre riflettere anche sul significato della nostra esperienza, attraverso il ripensamento delle scelte messe in campo, delle soluzioni adottate, delle strategie utilizzate e dei problemi incontrati. La riflessione sull'azione compiuta permette di comprendere meglio il proprio operare e il proprio stile educativo. Questo non significa solamente interrogarsi sulla propria azione, ma anche interrogarsi sulla propria mente che organizza tale azione e aiuta a far emergere le "conoscenze tacite" e di svelare ciò che è in noi incapsulato e che diamo per scontato. Tale riflessione permette anche di metterci a nudo davanti alle teorie e le convinzioni tacite che governano le nostre azioni.

Dare tempo ai bambini

Occorre dare tempo ai bambini, senza fargli fretta e senza inutili anticipazioni.

Se volgiamo la nostra attenzione al passato, già Jean Jacques Rousseau poneva il problema di elaborare metodi educativi che fossero in grado di favorire lo sviluppo, tenendo perciò conto dei tempi del bambino e non solo di quelli dell'adulto e dell'organizzazione. Il termine 'favorire' ha il significato di assecondare, accompagnare, sostenere evitando forzature, strappi, eccessive sollecitazioni e, appunto, anticipazioni. Come dire: lo sviluppo è un processo che viene da sé, che richiede tempi propri, che consiste in un processo interno, per cui ogni anticipazione è in se priva di efficacia, se non addirittura dannosa. Compito dell'educatore è cogliere le potenzialità e le opportunità di ognuno per consentire le modalità di crescita più

favorevoli.

Nido e scuola dell'infanzia dovrebbero essere, più che una palestra di addestramento intensivo di saperi e conoscenze, un luogo ed un'occasione capace di costruire nel bambino una 'base sicura', come dice D. Winnicott, in ambito cognitivo, affettivo - emotivo e relazionale. La scuola dell'infanzia rappresenta una fase della vita nella quale il bambino prova se stesso e prende la misura delle cose. Ed è compito della scuola non avere fretta e lasciargli il tempo per farlo.

La scuola in altre parole, nella sua qualità di spazio attrezzato e come comunità, è il luogo formativo nel quale, più che in altri, viene a crearsi quella situazione che Vygotsky ha chiamato "*zona prossimale di sviluppo*". Secondo lo psicologo russo ogni funzione psichica apparirebbe due volte nello sviluppo culturale del bambino, prima sul piano sociale e poi su quello psicologico. Tutto ciò che è mentale (che viene cioè interiorizzato) è inizialmente esterno e sociale ed in questo senso le relazioni sociali sono fondamentali per lo sviluppo. Tutto ciò che è esterno può, in questo senso, operare attivamente nella "*zona prossima dello sviluppo*": poiché le funzioni psichiche appaiono prima sul piano sociale e poi su quello psicologico, gli altri - adulti e coetanei - rappresentano un anello di congiunzione fondamentale per favorire, attraverso l'interazione e la regolazione, lo sviluppo di un singolo soggetto. E' in tale "*zona*", infatti, che si può costruire un legame efficace fra i partecipanti e lo sviluppo psichico interiore. Il problema, in definitiva, è di "*definire la situazione*" di sviluppo al fine di giungere ad una negoziazione fra contesto sociale e disposizione intrapsichica del soggetto. Si tratta di un'operazione che non è certo automatica e che comporta un intervento educativo che si muove all'interno di un costante processo - come detto - di negoziazione intersoggettiva reciproca.

Una riflessione importante è offerta da Emmi Pikler quando afferma che quando un bambino si trova in una condizione di sicurezza affettiva, quando cioè ha una relazione significativa con un adulto di riferimento, è in grado di interessarsi al mondo esterno e di agire in esso osservando, progettando e aggiustando continuamente le proprie azioni. Quando il bambino si sente sicuro affettivamente affronta il mondo e lo fa da solo. L'adulto deve preparare l'ambiente, deve cioè creare le condizioni più favorevoli per lo sviluppo, poi il bambino procederà da solo. È importante che il bambino sia in grado di trovare al proprio interno le proprie risorse per procedere alla scoperta ed alla progressiva appropriazione del mondo che lo circonda, senza che vi siano interferenze da parte degli adulti.

Il compito dell'adulto è quello di intrattenere una relazione significativa e di mettere a disposizione un ambiente sicuro e adeguato al suo momento di sviluppo: il resto lo farà il bambino da solo, sarà in grado di affrontare le diverse fasi di crescita da solo e con i propri mezzi. Ciò che è importante è che gli adulti gli lascino il tempo, non interferiscano nei suoi processi di autoregolazione e di costruzione progressiva delle proprie capacità di scegliere, di provare e riprovare, di prendere decisioni e di portare a termine i propri progetti avviati.

Secondo questi principi, l'asilo nido prima e la scuola dell'infanzia poi rappresentano opportunità formidabili per lo sviluppo, alla condizione che vi siano le condizioni giuste, a condizione cioè che vi sia un ambiente adatto e che gli adulti lascino il tempo ai bambini di fare i loro percorsi senza interferenze e senza intralci, senza rallentamenti e senza forzature anticipatorie. Da questo punto di vista la grande lezione di Emmi Pikler è stata quella di ricordarci che lo sviluppo è individuale e che

ogni bambino è portatore di un'originalità unica nel proprio sviluppo: anche i tempi dello sviluppo sono individuali e occorre che gli adulti rispettino i tempi di ognuno e lascino a ciascuno i suoi tempi.

Tempi percepiti, tempi vissuti

Ogni bambino ha un proprio tempo per le proprie azioni e per le proprie reazioni e le differenze individuali sono notevoli. Gli adulti «riconoscono» caratteristiche individuali di ogni bambino anche sulla base di un rapporto specifico che ognuno di essi ha con i tempi scanditi della routine.

I tempi di adattamento del bambino alla routine quotidiana variano da bambino a bambino. Egli impara a poco a poco che il suo adattamento ai rituali è considerato dagli adulti una conquista importante. Il bambino potrà trovare difficoltà ad accettare le scansioni della routine quando i tempi dell'organizzazione non coincidono con i propri: da un lato l'adulto prevede un tempo stabilito per il pasto, dall'altro il bambino protesterà quando sentirà fame. A poco a poco il bambino dovrà autoregolarsi alle «norme» presenti nel contesto.

In altre, parole, crescendo, il bambino adatta progressivamente i propri ritmi biologici alle regole dell'ambiente. Manifesta anche comportamenti emotivi legati al tempo, come ad esempio l'impazienza nell'attendere l'ora del pranzo o l'arrivo della madre, oppure anticipazioni di azioni che lo interessano particolarmente, come indicare il cappotto nella prospettiva di uscire in cortile o di fare una passeggiata; indicare la porta dalla quale dovrà entrare la mamma, ecc.

È la fase nella quale il bambino acquisisce una serie di abilità legate al tempo.

Una prima abilità consiste nella capacità di esplorare con successo le situazioni sociali nelle quali vive e di cui è progressivamente chiamato a condividere le regole. Una scoperta importante è anche quella dei sistemi di comportamento e di azione differenziati degli adulti (ci riferiamo ai modelli di comportamento che coinvolgono il mondo degli adulti e che contribuiscono a definire ruoli e regole dell'interazione sociale) gli consentiranno di modulare i propri comportamenti in modo conseguente, adattando i propri tempi e i propri ritmi. Da questo punto di vista il contesto si propone come un irrinunciabile osservatorio dal quale il bambino attinge costantemente informazioni (sulle costanti/variazioni di ruolo, cultura ecc.) che il bambino dovrà via via interiorizzare ed integrare in un complesso sistema di codici.

Un secondo livello consiste nella capacità di partecipare sempre di più e sempre meglio ai sistemi simbolici (che invitano il bambino a cogliere in modo sempre più preciso quando è il tempo opportuno per una determinata azione e/o situazione o quando non lo è) che caratterizzano il contesto sociale nel quale il bambino vive. L'esperienza desunta dal contesto aiuta il bambino a fare anche azioni di «distanziamento» temporale, cioè ad organizzare abilità quali «tornare indietro» (ossia di ricostruire, con la memoria, eventi passati) o il «correre avanti», vale a dire prefigurare, immaginare, pre-vedere attraverso l'anticipazione simbolica di azioni, fatti, eventi e/o situazioni prima che abbiano effettivamente luogo.

Soprattutto attraverso le routine egli adotta forme di "aggiustamento al

tempo” che gli consentono di aderire ai ritmi della vita quotidiana. Egli apprende “informalmente” alcuni aspetti del tempo attraverso l’osservazione del comportamento degli adulti e di chi sta intorno a lui. Inizia ad apprendere il tempo anche dall’ambiente che sta immediatamente intorno a lui. Tale attività di «distanziamento» si sostanzia nello sviluppo della *memoria* (che è capacità di ricostruire eventi passati e che favorisce a poco a poco l’organizzazione di automatismi) e nelle capacità di *immaginazione* che consente sia di occuparsi di oggetti e persone anche in loro assenza, sia di pianificare ed anticipare eventi e situazioni «prevedibili», cioè future.

Anche i ritmi del corpo devono via via adeguarsi alle condizioni temporali imposte dall’ambiente di vita. Il bambino adotta comportamenti ritmici spontanei originati da fattori interni come la fame, la sete, la veglia e il sonno e deve confrontarsi con una realtà esterna strutturata sul piano dell’organizzazione del tempo delle azioni routinarie (un tempo per mangiare, un tempo per dormire, ecc.).

In questo senso, il tempo per il bambino è puramente pratico, si identifica cioè alla durata che accompagna una azione. Il tempo è in altre parole scandito dalla durata di singole azioni a cui il bambino assiste o partecipa. Attraverso la pratica delle azioni percepisce una successione di avvenimenti quando è lui stesso che la determina attraverso localizzazione dei ricordi nel tempo).

Nello stesso tempo è in grado di reagire in modo via via sempre più adeguato alle stimolazioni provocate dagli adulti ed inizia lo sviluppo delle prime strutture comunicative (attraverso l’alternanza dei turni) finalizzate ad entrare in rapporto con il mondo sociale; inizia ad esercitare alcune forme di controllo su propri comportamenti motori (capacità statiche e percezione tonica), adottando forme di «sincronizzazione» (o di risposta) a stimoli provenienti dall’esterno (come sono ad esempio le risposte motorie ad un richiamo verbale); diviene inoltre via via capace di sincronizzare il proprio comportamento motorio ai suoni provenienti dall’ambiente esterno incanalando la propria gamma di ritmi motori spontanei nella direzione di soluzioni efficaci; passa infine dalle azioni casuali (o «massive») sugli oggetti, alle azioni organizzate e quindi alle “sequenze” delle azioni secondo un ordine funzionale e per lui interessante.

Riferimenti bibliografici

Bruner, J. (2002). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.

Manini, M. & Borghi, B.Q. (1991). *Da zero a sei*. Firenze: La Nuova Italia.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Pikler, E. (1996). *Datemi tempo*. Como: Red.

Articolo concluso il 5 luglio 2014

Borghi, B. Q. (2014). Il tempo nei servizi per la prima infanzia. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación infantil*, 3 (2), 115-124.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Battista Quinto Borghi

Fondazione Montessori
Italia

Mail:qborghi@gmail.com



E' nato nel 1948 e vive in provincia di Modena (Italia). È pedagogo e svolge il ruolo di consulente per l'organizzazione e la gestione di asili nido e scuole dell'infanzia presso diversi enti di pubblici e privati. È presidente della Fondazione Montessori Italia (<http://www.fondazionemontessori.it/1/it/>). Ha al suo attivo diverse pubblicazioni, fra cui *Crece con talleres* (2005) e *Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia* (1910), pubblicati da Graó (Barcelona). È docente a contratto presso l'università di Bolzano.

Vol. 3 N°2

Agosto 2014

ISSN: 2255-0666

MISCELÁNEA





Vol. 3 (2), Agosto 2014, 129-139

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 13-06-2014

Fecha de aceptación: 17-07-2014

La Pedagogia di Papa Francesco.

Franco Frabboni

Università di Bologna, Italia

Resumo

Nella storica e irriducibile distanza sul concetto di Persona che separa la posizione essenzialista-spiritualista della *pedagogia cattolica* da quella etico-esistenziale della *pedagogia laica*, l'autore intravede un varco, costituito da alcuni punti di contatto. Il ponte di raccordo è rappresentato dalla tensione verso una umanità nuova propugnata da Papa Bergoglio.

L'avventura interpretativa dell'autore porta ad identificare tre macroidee della lezione pedagogica del Santo Padre: (a) un'idea di persona che cresce su un terreno naturale e multidimensionale che privilegia la libertà e la scelta, (b) il carattere fortemente sociale della carità e (c) il principio del dialogo e dell'amore.

Palavras-Chave: Papa Francisco I; Pedagogia Cattolica; Pedagogia Laica; Personalismo; Educazione dell'Infanzia.

La Pedagogía del Papa Francisco.

Franco Frabboni

Università di Bologna, Italia

Resumen

En la distancia histórica e irreductible sobre el concepto de Persona que separa la posición existencialista/espiritualista de la *pedagogía católica* y la posición ético/existencial de la *pedagogía laica*, el autor entrevé un vado, constituido por algunos puntos de contacto. El puente de conexión viene representado por la tensión hacia una humanidad nueva propugnada por el Papa Bergoglio.

La aventura interpretativa del autor le lleva a identificar tres macroideas en la lección pedagógica del Santo Padre: (a) la idea de persona que crece sobre un terreno natural y multidimensional que privilegia la libertad y la elección individual; (b) el carácter fuertemente social de la caridad y (c) el principio del diálogo y del amor.

Palabras clave: Papa Francisco I; Pedagogía Católica; Pedagogía Laica; Personalismo; Educación Infantil.

The Pedagogy of the Pope Francisco.

Abstract

Despite the historical and unyielding distance between the concept of person proposed by the existentialist / spiritualist position of the Catholic pedagogy and the ethical / existential position of secular education, the author glimpsed a ford, consisting of some points of contact. The bridge is represented by the tension towards a new humanity advocated by Pope Bergoglio. The author's interpretative adventure leads him to identify three macroideas in the pedagogical lesson of the Holy Father: (a) the idea of person as someone that grows on a natural and multidimensional terrain that favors freedom and individual choice; (b) the highly social nature of charity and (c) the principle of dialogue and love.

Key words: Pope Francisco I; Catholic Pedagogy; Secular Pedagogy; Personalism; Early Childhood Education.

La visione cattolica e la visione laica in Educazione

La visión católica y la visión laica en Educación

Se personalismo e problematicismo si danno la mano

Dalla metà del Ventesimo secolo, superato il Modernismo - rinchiuso nell'egemonia della Pedagogia spiritualista (cattolico-ontologica) e della Pedagogia idealista (laico-metafisica) - prese finalmente il volo una stagione di *confronto dialettico* (al di là del muro-contro-muro) tra due ermeneutiche dell'Educazione criticamente fondate: la visione Personalista (essenzialista) e la visione Problematicista (esistenziale).

Siamo al cospetto di un'antinomia. Ovvero, di un binomio che costruisce la sua divergenza nella finalità stessa del soggetto/Persona.

Per il Personalismo pedagogico, la Persona è ontologicamente determinata in quanto "essenza". Valore trascendente: noumenico.

Cuando el personalismo y el problematicismo se dan la mano

Desde la mitad del siglo XX, superato el Modernismo, que se había enrocado en la hegemonía de la Pedagogía espiritualista (de cariz católico-ontológico) y de la Pedagogía idealista (de cariz laico-metafísica), inicia el vuelo un periodo de *confrontación dialéctica* (más allá de la lucha ciega de un muro contra otro muro) entre dos hermeneútics de la educación que están construidas sobre una base crítica: la visión Personalista (esencialista) y la visión Problematicista (existencial).

Estamos frente a una antinomia, es decir, frente a un binomio que establece el marco de la divergencia sobre el sentido mismo del sujeto/Persona. Para el personalismo pedagógico, la persona está determinada ontológicamente en cuanto que es "esencia". Estamos hablando de un valor trascendente: nouménico. Para el problematicismo pedagógico la persona está

Per il Problematicismo pedagogico, la Persona è storicamente determinata in quanto "esistenza". Valore trascendentale: fenomenico.

- Secondo la *Pedagogia cattolica*, la Persona non è fondata né dall'esperienza soggettiva (individuale), né dall'esperienza oggettiva (socioculturale). E neppure dalla loro reciproca integrazione. Si candida come entità/principio assiologico. La sua "essenza" è presupposta alla coscienza: fa tutt'uno con il per sé della coscienza medesima.

Soltanto il ricorso alla Fede (ad un orizzonte di trascendenza) può garantire la realtà della Persona. Ovvero, la sua autentica realizzazione e la sua integrale umanizzazione. Possibile, se condurrà per mano l'umanità verso un universo disseminato di segni: per la decodifica dei quali occorre disporre di atti-di-Fede che diano certezza di entrata e di uscita negli/dagli insidiosi mari della quotidianità.

- Secondo la *Pedagogia laica*, la Persona si presenta equipaggiata di soli-atti-di-scelta. Gode di opzioni esistenziali che garantiscono la libertà delle idee e creano un sistema di valori trascendentali: l'opzione tra l'esistenza autentica e inautentica, tra forme e contenuti diversi interni a ciascuna scelta. In quanto processo infinito, aperto all'integrazione di soggettività e di oggettività, la Persona non si identifica con un "principio" - pur se dinamico e processuale - di natura ontologica. Al contrario, i piani soggettivi e oggettivi della vita personale rinviano la loro integrazione all'impegno etico/

determinata storicamente in quanto es "esistenza". Estamos hablando de un valor trascendental: fenoménico.

- Según la *Pedagogía católica*, la persona no está fundamentada ni en la experiencia subjetiva (individual) ni en la experiencia objetiva (sociocultural). Y tampoco en la integración recíproca de ambas. La persona se plantea como una entidad o principio axiológico. Su esencia se deriva de la conciencia: la existencia y la conciencia se convierten en una misma cosa.

Solo el recurso a la Fe (es decir, a un horizonte de trascendencia) puede garantizar la realidad de la persona. Es decir, su auténtica realización y su humanización integral. Esto es posible, en la medida en que (la fe) sea capaz de conducir a la humanidad hacia un universo constelado de signos. Signos para cuya decodificación resulta preciso disponer de actos de fe que aseguren la certidumbre en las idas y venidas dentro de los mares insidiosos de la cotidianidad.

- Según la *Pedagogía laica*, la persona se presenta con el único equipaje de sus actos decisionales. Goza de opciones existenciales que garantizan la libertad de las ideas y crean un sistema de valores trascendentales: la opción entre la existencia auténtica y aquellas no auténticas; con formas y contenidos diversos al interior de cada una de esas opciones. En tanto que proceso infinito y abierto a la integración de subjetividad y objetividad, la Persona no se identifica con un "principio"- aunque sea dinámico y procesual- de naturaleza ontológica. Al contrario, los planos subjetivos y objetivos de la vida personal vinculan

esistenziale della donna e dell'uomo.

In questa prospettiva, la Pedagogia laica scontorna l'immagine dell'uomo copernicano. Equipaggiato di un gravoso zaino (stipato di atti-di-scelta) nell'intraprendere l'impervio viaggio che porta al "bivio" tra orizzonti culturali a volte mille miglia lontani tra loro.

Rinforziamo il teorema. L'idea di Persona copernicana non allude a un itinerario ontologico la cui direzione di marcia rischia di presentarsi in libertà/vigilata: sotto il controllo di vincoli confessionali.

Al contrario, l'umanità costruisce dentro-la-storia le opzioni ideali e morali (le idee limite) che danno luce al cielo stellato dove abitano le scelte personali. Senza alcun ricorso a ipostasi assolute.

La frontiera della carità e del dialogo

Attenzione, però. L'antica e nobile pianta dell'Educazione presuppone una coscienza "intenzionale" che matura come consapevolezza - avvertita dalla Pedagogia cattolica e dalla Pedagogia laica - dell'unità profonda che deve esistere tra passato, presente e futuro. Siamo sui crinali del possibile. Il loro merito sta nel chiedere con forza alle due Pedagogie un alto provvidenzialismo utopistico.

Per la *Pedagogia cattolica* è la forza della Fede: unica via possibile per dare risposta ai grandi interrogativi della vita; per la *Pedagogia laica* è la forza della Ragione: unica via possibile per dare risposta al sogno dell'andare/oltre, dove sia possibile progettare e sperimentare una nuova umanità.

Pur se in viaggio su terreni lastricati da un'antinomia conflittuale - Fede/ Ragione - ci sembrano fuori discussione le linee convergenti del loro

su integrazione al compromiso ético/ esistencial de hombres y mujeres.

Desde esta perspectiva, la Pedagogía laica va más allá de la imagen del hombre copernicano. Se trata de un ser humano equipado con una mochila pesada (repleta de actos de elección) para llevar a cabo el arduo camino que conduce a la "encrucijada" entre horizontes culturales, a veces con miles y miles de kilómetros de distancia el uno del otro.

Pero aún podemos reforzar nuestro argumento. La idea de la persona copernicana no alude a una ruta ontológica cuyo sentido de la marcha corre el riesgo de presentarse bajo condiciones de libertad vigilada, siempre bajo el control de sus lazos confesionales. Al contrario, la humanidad ha ido construyendo, a lo largo de la historia, las opciones ideales y morales (aquellas que marcan los límites) que dan luz al cielo estrellado en el que habitan las opciones personales. Sin ningún tipo de recurso a definiciones absolutas de persona.

La frontera de la caridad y del diálogo

Pero, atención, la antigua y noble planta de la Educación presuppone una conciencia "intencional" que madura como conciencia- aspecto que destacan tanto la Pedagogía católica como la laica- de la unidad profunda que debe existir entre pasado, presente y futuro. Estamos en los niveles más altos de lo posible. Su mérito es pedir con insistencia a las dos pedagogías que se sitúen en una clara orientación utópica.

Para la *Pedagogía católica* la base está en la fuerza de la fe, única vía posible para dar respuesta a los grandes interrogantes de la vida; para la *Pedagogía laica* la base está en la fuerza de la razón, la única vía posible para dar respuesta al sueño

Progetto pedagogico. Lo sillabiamo.

L'umanità ha il compito di trascendere l'angusto tunnel della necessità e dell'alienazione (marcusianamente inteso: ovvero, l'incubo di una donna e di un uomo a una dimensione) per potere uscire, al più presto, a guardare il cielo del domani. Il cui firmamento celeste è in grado di consegnare al mondo dell'Educazione un orizzonte aperto alla sua incessante trasformazione in direzione di sacralità e/o di idealità. Pur all'interno di un contesto storico e sociale che assicura riconoscimento e possibilità educativa.

Il sentiero del possibile conduce in un mondo illuminato di futuro: privo di necessità e di determinismi. Parliamo di un universo contrassegnato da una molteplicità di direzioni, da scelte non obbligate, da alternative prive di casualità. In grado di sottrarre la storia alla fatalità e di rendere irreversibile l'appello ai valori etici della scelta e *dell'impegno*.

La prima, nel nome della Carità; il secondo, nel nome del Dialogo.

Binomi molto cari a Papa Bergoglio.

de ir más allá, avanzar hasta donde sea posible proyectar y experimentar una nueva humanidad.

Aunque se trata de un viaje por terrenos lastrados de conflictos y posturas encontradas- entre Fe y razón- parece fuera de duda la existencia de líneas convergentes de ambos proyectos pedagógicos. Lo analizamos.

La tarea de la Humanidad es trascender el estrecho túnel de la necesidad y de la alienación (desde una perspectiva marcusiana, es decir, la pesadilla de una mujer y un hombre de una sola dimensión) para poder salir de allí lo antes posible y volver a ver el cielo del mañana. Un cielo cuyo firmamento celeste es capaz de señalar al mundo de la educación un horizonte abierto a su incesante transformación en dirección a la sacralidad y/o a la identidad. Todo ello en el marco de un contexto histórico que asegura reconocimiento y posibilidad educativa.

El sendero del posible nos conduce a través de un mundo iluminado por la luz del futuro, liberado de la necesidad y el determinismo. Hablamos de un universo caracterizado por una multiplicidad de direcciones, con opciones que no son obligatorias, con alternativas que no dependen de la casualidad. Un universo capaz de rescatar la historia de la fatalidad y de hacer irreversibile la llamada a los valores éticos de la elección y el compromiso. La primera, en nombre de la Caridad; la segunda, en nombre del Diálogo. Es un binomio muy apreciado por el Papa Bergoglio.

Papa Francesco benedice l'incontro delle due Pedagogie

Papa Francesco bendice el encuentro entre las dos Pedagogías

Tramite queste scarse e umili riflessioni, daremo luce al teorema pedagogico del magistero spirituale e sociale di Papa Francesco. Ben consapevoli che la nostra ipotesi - isolare l'“idea” di Educazione dall'enciclopedia teologica del Santo Padre - rischia di avventurarsi in percorsi interpretativi scoscesi, disseminati di terreni insidiosi e accidentati.

In punta di piedi, convinti della precarietà della nostra avventura interpretativa, non rinunceremo a identificare le tre macro/idee pedagogiche (l'idea di Persona, l'idea di Carità sociale e l'idea di Dialogo) che popolano gli orizzonti dell'Educazione illuminati da questa eminente figura di apostolo della Fede.

La persona é totalità esistenziale

La Persona (posta da Papa Francesco sulla frontiera più avanzata del Personalismo pedagogico) non è fondata né dall'esperienza soggettiva (individuale), né dall'esperienza oggettiva (socioculturale). E neppure dalla loro reciproca integrazione. E' una entità/valoriale - una *Stella polare* - essendo la sua “essenza” presupposta alla consapevolezza di sé. Soltanto il ricorso alla Fede (a un orizzonte di trascendenza) può garantire l'identità esistenziale della Persona: la sua autentica realizzazione e la sua integrale umanizzazione.

Nel suo viaggio pedagogico il Personalismo del Santo Padre porta per mano le nuove generazioni in un universo di segni, per la decodifica dei quali occorre disporre di alfabeti-di-Fede.

In altre parole. L'Educazione si

A través de estas reflexiones sencillas y humildes, quisiera sacar a la luz el teorema pedagógico del magisterio espiritual y social del Papa Francisco. Somos conscientes de que nuestra hipótesis – identificar la idea de Educación en la enciclopedia teológica del Santo Padre – corre el riesgo de aventurarse en rutas interpretativas escarpadas y plagadas de terrenos insidiosos y accidentados.

De puntillas y convencidos de la precariedad de nuestra aventura interpretativa, no renunciamos, sin embargo, a identificar las tres macro-ideas pedagógicas (la idea de Persona, la idea de Caridad social y la idea de Diálogo) que pueblan el horizonte de la Educación iluminada por esta eminente figura de apóstol de la fe.

La persona es una totalidad existencial

La Persona (colocada por el Papa Francisco en la frontera más avanzada del Personalismo pedagógico) no está basada ni en la experiencia subjetiva (individual), ni en la experiencia objetiva (sociocultural). Y ni siquiera en la integración de ambas. Es una entidad axiológica- una estrella polar- cuya “esencia” forma parte substantiva de la propia conciencia de sí mismo. Solo el recurso a la Fe (a un horizonte de trascendencia) puede garantizar la identidad existencial de la Persona: su auténtica realización y su humanización integral.

En su viaje pedagógico el Personalismo del Santo Padre lleva a las nuevas generaciones a un universo

configura come il terreno naturale in cui cresce e vive rigogliosa la pianta della Persona: multidimensionale, integrale, totale. Sulla scia di questa *idea/prima* della Pedagogia, l'infanzia che prende il volo nelle parole di Papa Francesco è mille miglia lontana da quella che popola l'odierna civiltà dei consumi. Matrigna di bambine e di bambini tramutati nell'immagine surrogatoria di un'umanità-manichino: creata e imposta, per ragioni di mercato, dalle odierne industrie dell'abbigliamento, dell'alimentazione, dei massmedia e dei personal-media.

Al contrario, le infanzie benedette dal Santo Padre dispongono sì di ali leggere per librarsi nei cieli dell'immaginario alla scoperta delle galassie della fantasia e della creatività, ma anche di gambe solide (la parola, il pensiero, l'amore e la pietà) per camminare libere lungo i sentieri della vita quotidiana. Per andare oltre, verso l'altrove.

L'amore é dialogo e carità sociale

Se nella teoria dell'Educazione di Papa Francesco la Persona prende le sembianze di una Stella polare, nella sua Pedagogia in-situazione sono il Dialogo e la Carità sociale a rivelarsi *Stelle comete*. Indicano la strada ad un'umanità libera di testimoniare la propria opzione morale, la propria solidarietà sociale, la propria utopia valoriale.

Secondo il Santo Padre, il rischio del Dialogo e della Carità trovano riparo nella Fede: garante della libertà della Persona nella costruzione della sua vita morale, evitando che scivoli nel puro arbitrio. Ma sia possibilità di dare cifre personali alla Progettazione esistenziale.

In particolare, è nella versione della Carità sociale che si perviene all'azzardo esistenziale del sii te stesso cercando disperatamente di essere

de signos para cuya decodificación es preciso disponer de los alfabetos de la fe. En otras palabras, la Educación se configura como el terreno natural en el que crece y vive exuberante la planta de la Persona: multidimensional, integral, total. Sobre la base de esta idea primaria de la Pedagogía, la infancia que toma el vuelo a partir de las palabras del Papa Francisco se halla a mil millas de distancia de aquella otra que puebla nuestra actual civilización de consumo. Una civilización que se ha convertido en la madrastra de niñas y niños transformados en la imagen subrogada de una humanidad-maniqué: una infancia creada y sometida, por razones de mercado, a la industria moderna de la confección, de la alimentación, de los mass-media y de las personas mediáticas.

Por el contrario, la infancia bendecida por el Santo Padre dispone de alas ligeras para entregarse, en el cielo del imaginario, al descubrimiento de las galaxias de la fantasía y de la creatividad pero manteniéndose, a la vez, sobre pies firmes (la palabra, el pensamiento, el amor y la piedad) para caminar ligera sobre los senderos de la vida cotidiana. Para ir más allá, siempre hacia delante.

El amor es diálogo y caridad social

Si en la teoría de la Educación del Papa Francisco, la Persona toma la forma de una estrella del Norte, en su pedagogía en situación son el diálogo y la caridad social las que se revelan como sus cometas. Indican el camino hacia una humanidad libre para dar testimonio de su propia opción moral, la propia solidaridad social, sus propios valores utópicos.

Según el Santo Padre, los riesgos que se asumen en el Diálogo y la Caridad encuentran refugio en la Fe: garante de la libertad de la Persona en la construcción de su vida moral, evitando que se deslice hacia la pura arbitrariedad. Pero tiene

anche l'altro. Ovvero, realizza la tua Persona insieme un mondo di valori.

Evitando di rinchiudere l'orizzonte della vita nel grembo di visioni unilaterali ed esclusive, negative rispetto alle prospettive costruttive dell'umanità.

E' tramite l'opzione della Carità sociale che il piano della Singolarità e quello della Socialità mantengono una tensione reciproca, un proprio

rispettivo valore. Di più. E' nell'esperienza della Carità sociale che si compie integralmente l'educazione all'Amore.

La tensione al cambiamento verso un'umanità/nuova - di cui è carico il Personalismo pedagogico di Papa Francesco - non è rivolta a una donna e a un uomo storici, metafisici, astratti. Di qui la sua attenzione e la sua sensibilità nei confronti della categoria pedagogica dell'Impegno. Irrinunciabile per una teologia della secolarizzazione (per una città secolare) che intenda uscire da un ghetto mistico per inaugurare un'azione politica e sociale nella quale Dio reintegra l'umanità nel circolo della reciproca responsabilità.

Se l'umanità engagée fa tutt'uno con donne e con uomini che coraggiosamente si inoltrano per i sentieri dell'integralità della Persona (e non della sua "alienazione"), parimenti la Pedagogia dell'Impegno si nobilita facendosi Educazione al Dialogo nel nome della Carità sociale.

I due calessi - Dialogo e Carità - conducono al traguardo della Progettazione esistenziale di una nuova società. Meta raggiungibile, a patto di dare protagonismo e futuro - tramite una cittadinanza diffusa e compiuta - *al continente infantile*. Dotandolo al più presto di gambe etico/sociali e di frontiere assiologiche. Ineludibili, per non smarrirsi - e perdersi - nella cupa

que existir la posibilidad de introducir elementos individuales en el propio proyecto existencias

En particular, es en la versión de la Caridad social donde se llega al azar existencial del "ser uno mismo" buscando desesperadamente ser, a la vez, el otro. Es decir, realizate como persona en un mundo de valores sociales, evitando encerrar el horizonte de la vida en el vientre de las visiones unilaterales y exclusivas, tan opuestas a las perspectivas constructivas de la humanidad. Es a través de la opción de la Caridad social que los planos de la Singularidad y de la Socialidad mantienen una tensión recíproca, cada uno de ellos cargado de su respectivo valor. Y más aún, es en la experiencia de la Caridad social donde se cumple integralmente la educación para el Amor.

La tensión para el cambio hacia una humanidad nueva- tensión que caracteriza el Personalismo pedagógico del Papa Francesco- no está dirigida a hombres o mujeres ahistóricos, metafísicos, abstractos. De ahí, su atención y sensibilidad en relación a la categoría pedagógica del Compromiso. Irrenunciable para una teología de la secularización (una ciudad secular) que quiera salir de un gueto místico para inaugurar una acción política y social en la cual Dios reintegra a la humanidad en el círculo de la responsabilidad recíproca.

Si la humanidad implicada se construye en base a los hombres y mujeres que con coraje toman la senda de la integridad de la persona (y no la de su alienación), de forma similar, la Pedagogía del compromiso se ennoblece convirtiéndose en una Educación para el Diálogo en nombre de la Caridad Social.

Esas dos calesas, el Diálogo y la Caridad, conducen a la meta del proyecto existencia de una nueva sociedad. Meta alcanzable, a condición de otorgar

boscaglia dei disvalori contemporanei.

Domanda. Quali frontiere valoriali “alternative” ha indicato il Santo Padre nel suo pur breve apostolato religioso e pedagogico?

Ne cifriamo tre: la Persona, la Vita e la Pace.

- Il primo orizzonte esistenziale -nemico di qualsivoglia riduzionismo artificiale, consumistico e alienante - è avvolto nel rispetto dell’integralità della *Persona*. Parliamo di nuove generazioni presenti e attive nel sociale, autonome nelle scelte, ricche di vita interiore. L’incombente e inesorabile minaccia di una umanità oggettivata, massificata e omologata può essere contrastata soltanto scommettendo sulla coscienza vitale e utopica della Persona: donna e uomo, povera e ricca, nera e bianca, alfabetizzata e non. L’alfabeto dei valori rubricato da Papa Francesco conteggia le parole necessarie per comunicare al mondo intero la centralità del progetto/Persona nel segno della solidarietà, della carità e dell’impegno sociale.
- Il secondo orizzonte esistenziale è avvolto nel rispetto della *Vita*. Parliamo del suo duplice habitat terrestre: il pianeta umano e il pianeta ecologico. E’ la sfida del Santo Padre alle pratiche della violenza urbana e del saccheggio ambientale al fine di dare dimora permanente a un orizzonte aperto ai valori universali.
- Il terzo orizzonte esistenziale è avvolto nel rispetto della *Pace*.

Questa, apre un interrogativo. E’ possibile (dando la mano alle giovani generazioni) costruire e sperimentare un mondo colorato di distensione e di pacificazione sia nell’emisfero boreale, sia nell’emisfero australe?

Sì, è possibile. A patto che il pianeta dell’Educazione - famiglia, scuola, vita associazionistica et al. -

protagonismo y futuro- a través de una ciudadanía generalizada y completa- al continente infantil dotándolo lo antes posible de piernas ético/sociales y de fronteras axiológicas. Fronteras ineludibles para no desorientarse- ni perderse- en la negra selva de los desvalores contemporáneos.

Y en este punto podemos preguntarnos: qué fronteras axiológicas alternativas ha indicado el Santo Padre en su aun breve apostolado religioso y pedagógico. De esas fronteras nos centramos en tres: la Persona, la Vida y la Paz

- El primer horizonte existencial-enemigo de cualquier tipo de reduccionismo artificial, consumista y alienante- está envuelto en el respeto a la integridad de la Persona.

Estamos hablando de las nuevas generaciones presentes y activas en el campo social, autónomas en su toma de decisiones, ricas de vida interior. La omnipresente e inexorable amenaza de una humanidad objetivada, masificada y homologada puede ser enfrentada solo apostando a favor de la conciencia vital y utópica de la Persona: hombres y mujeres, pobres y ricos, negros y blancos, alfabetizados o analfabetos.

El alfabeto de los valores defendidos por el Papa Francisco toma en cuenta las palabras necesarias para comunicar al mundo entero la centralidad del proyecto Persona bajo el signo de la solidaridad, de la caridad y del compromiso social.

- El segundo horizonte existencias consiste en el respeto a la Vida. Estamos hablando en este caso de un doble hábitat terrestre: el planeta humano y el planeta ecológico. Se trata del desafío del Santo Padre a las prácticas de violencia humana y al saqueo del medio ambiente con el objetivo de plantear una posibilidad permanente de residencia a un horizonte abierto a los valores universales.

sappia creare comunità sociali che pongano alla rotonda la dimensione etica della vita personale di cui la Pace è il teorema stellare. Parliamo di un'idea di conciliazione planetaria spoglia di cifre predicatorie e precettistiche. Nella consapevolezza che i valori esistenziali non sono dati aprioristicamente, ma costruiti collettivamente. Soltanto in questa versione, l'Educazione etica evita pericolose forme di scolarizzazione dell'anima.

Protetti dal menzionato triplice orizzonte esistenziale, risulta indifferibile l'esigenza di operare pedagogicamente al fine di prevenire il sorgere di mentalità assertorie rinchiuse in microuniversi etnocentrici: viziate anzitempo di indifferenza/intolleranza nei confronti delle culture-altre.

Per espugnare l'obiettivo di una precoce mentalità multi-etnica occorre chiedere con forza alla famiglia e alla scuola di insegnare la Pace fornendo gli alfabeti cognitivi necessari per decodificare la mostruosità della guerra.

Gli orrendi volti bellici non vanno occultati ai bambini se si intende alzare al cielo l'utopia pedagogica di Papa Francesco. Rinchiusa, si è detto, nella speranza che i giovani - crescendo - possano diventare profeti di Pace.

- El tercer horizonte existencial se refiere al respeto a la Paz.

La Paz nos sitúa ante una pregunta: Es posible (de la mano de las jóvenes generaciones) construir y experimentar un mundo caracterizado por la distensión y la pacificación tanto en el hemisferio boreal como en el austral?

La respuesta es que sí es posible. A condición de que el planeta de la educación- familia, escuela, asociaciones, etc.- sepa crear comunidades sociales que pogan en el centro la dimensión ética de la vida personal, siendo la paz su estrella polar. Estamos hablando de una idea de conciliación planetaria desnuda de grandes discursos moralizantes o llenos de preceptos. En la conciencia de que los valores existenciales no son dados a priori sino contruidos colectivamente. Solo desde esta perspectiva, la educación ética puede evitar formas peligrosas de escolarización del alma.

Protegidos por esos tres horizontes existenciales, resulta inaplazable la exigencia de obrar pedagógicamente de cara a prevenir el surgimiento de una mentalidad cerradas en microuniversos etnocéntricos, viciados desde siempre de indiferencia/intolerancia con respecto a culturas diversas.

Para conseguir el objetivo de una mentalidad multi-etnica precoz es necesario pedir con fuerza a la familia y a la escuela que enseñen la Paz ofreciendo los alfabetos cognitivos necesarios para decodificar la monstruosidad de la guerra. Los horribles rostros de la guerra no tienen que ser ocultados a los niños si se pretende desvelar la utopía pedagógica del papa Francisco. Incluida como hemos dicho en la esperanza de que los jóvenes- que ahora están creciendo- se conviertan en profetas de paz.

Artículo concluido el 10 de Junio de 2014.

Frabboni, F. (2014). La Pedagogía del Papa Francisco. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 129-139.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Franco Frabboni

**Università degli Studi di Bologna
Italia**

Mail: franco.frabboni@unibo.it



Franco Frabboni es un pedagogo italiano. Hasta su reciente jubilación, ha sido docente de Pedagogía de la Universidad de Bolonia, de cuya Facultad de Ciencias de la Formación fue decano durante muchos años. Fue también Presidente del Instituto de Investigación (IRSAE) de Emilia Romagna. Su investigación científica ha abordado campos muy diversos del ámbito de la Educación aunque destaca, entre todos ellos, el análisis de las relaciones entre la escuela y la cultura de la ciudad y del territorio. Durante los años 90 fue director de la última época de la histórica revista pedagógica de izquierdas, "Riforma della scuola". En la actualidad dirige la nueva versión online de la misma junto al poeta David Ferrari.

Entre sus libros podemos destacar, *La scuola della Riforma* (Franco Angeli, Milano, 1998); *Verso una scuola maggiorenne* (La Nuova Italia, Firenze, 1998); *Insegnare all'Università* (con M. Callari Galli, Franco Angeli, Milano, 1999); *Manuale di didattica generale* (Laterza, Roma-Bari, 2000); *Manuale di Pedagogia generale* (con F. Pinto Minerva, Laterza, Roma-Bari, 2000). Con la Editorial Bruno Mondadori, en la colección de Ciencias de la Educación, ha publicado: *Pedagogia* (con L. Guerra e C. Scurati, 1999); *Didattica generale* (1999); *Il Piano dell'offerta formativa* (2000); *La scuola di base* (con A. Alberti e P. Tinagli, 2001); *La dimensione curricolare* (con E. Bertoni, P. Boscolo, G. Rodano, C. Scurati, 2002), *Didattica generale e Didattica disciplinare. La Matematica* (2005) e *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico* (2009), escrito con Massimo Baldacci.



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 141-173

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 03-06-2014

Fecha de aceptación: 12-07-2014

Comprendere l'ambiente: buone pratiche in eco-sistemi di grotta.

Sabrina Pandolfi
Paola Nicolini

Università di Macerata
Italia

Riassunto

L'ambiente ipogeo, ecosistema poco conosciuto ma che può offrire esperienze ricche e differenziate in linea con le principali finalità formative dell'istituzione scolastica, fa da sfondo a una serie di buone pratiche realizzate nella scuola dell'infanzia. Coerenti con una visione sistemica dell'educazione ambientale, tali esperienze sono organizzate su presupposti teorici, quali: il riconoscimento delle conoscenze che ogni individuo costruisce nell'esperienza quotidiana, a cui i processi di insegnamento devono costantemente riferirsi; la discussione in gruppo per la co-costruzione dei saperi; l'insegnamento come strumento di cambiamento concettuale; la relazione tra studente, insegnante ed esperto in aula, improntata alla delimitazione rispettosa e

Entender el ambiente: buenas prácticas en los ecosistemas de cuevas.

Sabrina Pandolfi
Paola Nicolini

Università di Macerata
Italia

Resumen

El ambiente hipogeo, ecosistema poco conocido pero que puede ofrecer experiencias ricas y diferenciadas de acuerdo con los principales objetivos educativos de la escuela, es el telón de fondo de una serie de buenas prácticas realizadas en la escuela infantil. Conforme a una visión sistémica de la educación ambiental, estas experiencias están relacionadas con unas suposiciones teóricas como: la individuación de los conocimientos que cada persona construye en la experiencia cotidiana y a los cuales la enseñanza debe constantemente referirse; la discusión en grupo para la co-construcción de los conocimientos; la enseñanza como herramienta para el cambio conceptual; la relación entre estudiantes, docentes y expertos, que se basa en la delimitación definida e

interattiva delle reciproche competenze; la modalità esperienziale e interattiva che in particolare qualifica le proposte educative in quest'ambito di studio e di ricerca.

Su tutte emerge la valenza della promozione di una sensibilità eco-attenta in quanto la grotta è testimonianza di quel continuum ecologico che spesso, all'occhio dei più, sfugge o resta un aspetto poco approfondito.

Parole chiave: Educazione Ambientale, Apprendimento Costruttivo, Discussione di Gruppo, Cambiamento Concettuale, Esperto.

interactiva de las habilidades de cada uno; la modalidad de la experiencia y de la interacción que caracteriza las propuestas educativas de este ámbito de estudio e investigación. En todas emerge la importancia de la promoción de la eco-sensibilidad, porque la cueva es la prueba de aquel continuum ecológico que a menudo no se percibe o no se analiza en profundidad.

Palabras clave: Educación Ambiental, Aprendizaje Constructivo, Discusión en Grupo, Cambio Conceptual, Experto.

Understanding the environment: best practices in underground ecosystems.

Abstract

The underground environment, an almost unknown ecosystem which can offer rich and differentiated experiences in line with the main educational goals of school, is the backdrop to a series of good practices in the field of infant education. In accordance with a systemic vision of environmental education, these experiences are related to theoretical assumptions, such as the recognition of the knowledge that every individual builds in his/her daily life and to which the teaching process should constantly refer; group discussion for knowledge co-construction; teaching as a tool for conceptual change; the relationship between the student, the teacher and the expert in the classroom (a relationship based on the interactive definition of each other's competences); and a hands-on approach which is particularly suitable in the field of environmental education. Above all, it is essential to promote an eco-sensitivity, because caves evince the existence of an ecological continuum which often goes unnoticed or is not thoroughly analyzed.

Key words: environmental education, constructive learning, group discussion, conceptual change, expert.

Introduzione

L'educazione ambientale ha lo scopo di costruire o ri-costruire un ponte nel delicato rapporto uomo-ambiente (Angelini & Pizzuto, 2007). Essa coinvolge processi decisionali in vista di un miglioramento della qualità dell'ambiente, in virtù del quale non si può fare a meno di riconoscere l'interdipendenza tra i sistemi naturali e quelli umani (culturali, economici e sociali). Lavorare nel campo dell'educazione ambientale significa allora guardare all'esperienza, al linguaggio e alla conoscenza come elementi di una struttura circolare, posti in una interazione dinamica, che si sviluppano e si integrano nel continuo interscambio tra docente, discente, esperto, oggetti di conoscenza, materiali e strumenti (Arcà, Guidoni & Mazzoli, 1990).

Tra i possibili ambienti da considerare ci soffermeremo in particolare sull'*ambiente ipogeo* per il suo ruolo attivo quanto nascosto nella nostra vita di tutti i giorni. Il *mondo di sotto* è sempre presente nella parte inferiore della superficie terrestre, così in montagna come in città, sia al mare che in collina: grotte, caverne, anfratti, inghiottitoi, fiumi popolano l'ambiente sotterraneo, così come cantine, pozzi, cisterne, cave, acquedotti costruiti dall'uomo nei secoli. Tutto quanto è nell'ambiente ipogeo, sottoterra, ha un ruolo fondamentale negli equilibri che permettono al nostro pianeta di esistere. Basti pensare al ciclo dell'acqua, che viene per lo più studiato e rappresentato come evaporazione delle acque marine, formazione di nuvole che fanno poi precipitare la pioggia incontrando le correnti fredde, riformando acqua. Se questo è reale, è tuttavia la parte meno influente del ciclo dell'acqua, in cui invece il ruolo delle grotte, in particolare quelle che si sviluppano nelle rocce calcaree, la fanno da padrone. L'acqua piovana così come quella di alcuni fiumi scorre infatti nel sottosuolo, incontra le rocce che sono sotto terra e attraverso una serie di scambi chimici, si depura delle scorie ed esce nuovamente dalle fonti. Nel frattempo erode le rocce e forma ambienti naturali assolutamente inaspettati, fatti di colonne bianche e cristalline, di stalattiti simili al vetro, di stalagmiti che appaiono come sculture di marmo: sono le grotte.

La grotta può rappresentare perciò un'esperienza ricca e differenziata fin dai primi anni della crescita. Al suo interno è possibile sperimentare percezioni sensoriali e motorie particolarmente significative come il silenzio quasi assoluto, il buio (tra gli speleologi definito *pesto* per la totale assenza di luce naturale), il calore corporeo, i suoni prodotti dallo stillicidio dell'acqua, l'umidità, il terreno fangoso e accidentato, l'equilibrio dinamico messo alla prova dalla scivolosità del terreno, l'arrampicata e la discesa utilizzando anche semplici attrezzature, ecc. Per tutti questi motivi è possibile occuparsi dell'*ambiente ipogeo* con i bambini secondo una pluralità di ottiche:

- come occasione per scoprire nuove possibilità di se stessi in un ambiente nuovo e talvolta ostile;
- come avventura vissuta assieme agli altri;
- come ambiente fantastico, che evoca personaggi strani, mostri ed esperienze avventurose;
- come ambiente interdisciplinare, che si presta cioè a una pluralità di letture (biologica, fisico-chimica, ecologica, storico-archeologica, letteraria, turistica, ecc.).

Le esperienze descritte di seguito possono essere considerate buone pratiche in ognuno di questi ambiti e, in quanto tali, esse costituiscono un punto di riferimento che sollecita la revisione e l'arricchimento del proprio operare nei percorsi educativi e didattici attuabili a scuola. Su tutte emerge la valenza della promozione di una sensibilità eco-attenta in quanto la grotta è testimonianza di quel continuum ecologico che spesso, all'occhio dei più, sfugge o resta un aspetto poco approfondito.

Le scelte metodologiche

I presupposti teorici sui quali si fondano le attività progettate e svolte con bambini di scuola

d'infanzia che verranno di seguito descritte sono:

- il riconoscimento del patrimonio di saperi dei bambini;
- il ricorso a una metodologia scientifica;
- la discussione in gruppo per la co-costruzione dei saperi;
- l'insegnamento come strumento di cambiamento concettuale.

La metodologia adottata nella conduzione delle attività didattico-educative ripone particolare attenzione alla costante collaborazione tra tutti i soggetti coinvolti in ogni fase, vale a dire educatori e insegnanti, esperti, genitori, dirigenti e bambini: dalla progettazione alla pianificazione degli interventi, dalla realizzazione delle attività d'aula alle escursioni, fin alla predisposizione delle verifiche e alle operazioni di valutazione finale.

Il riconoscimento del patrimonio di saperi dei bambini

Si deve a Jean Piaget (1937) l'idea che il bambino, sin dai primi giorni di vita, sia effettivamente capace di elaborare proprie rappresentazioni mentali del mondo fisico, basate principalmente sulla componente percettiva. Le rappresentazioni infantili consentono al bambino di categorizzare il mondo e permettono di affrontare la vita quotidiana, riconoscendo e prevedendo in qualche modo gli elementi della realtà. Studi successivi hanno evidenziato come questi apprendimenti spontanei e informali, non sistematizzati, rappresentano nondimeno una rete di conoscenze molto convincente in quanto derivata dall'esperienza quotidiana e perciò stesso, verificata sul campo. I concetti che ne derivano rappresentano un insieme di saperi fortemente radicati e connessi, tanto da poter dar luogo a vere e proprie teorie, definite *ingenue* o anche intuitive (Gardner, 1991).

Le teorie ingenue, benché ingenue, in forza della loro proprietà di teorie, sono sistematiche e potenti. Ciò significa che ogni individuo possiede un suo patrimonio di informazioni più o meno organizzato che entra in interazione con i saperi ufficiali ogni volta che viene richiesto di far proprie le nozioni delle teorie *scientifiche*: le teorie ingenue divengono allora attive, creando talvolta un ponte, talvolta un ostacolo al passaggio a una visione scientifica. Per questi motivi è necessario che se ne tenga conto, si sappia riconoscerle, rilevarne i contenuti e quindi utilizzarle a favore dei saperi culturalmente condivisi.

Si prospetta perciò la necessità di creare reciproche interazioni tra le *rappresentazioni spontanee* che esprimono la visione del mondo che hanno i discenti e i *saperi della scienza*, a poco a poco sostituendo alle prime questi ultimi.

Il ricorso a una metodologia scientifica

L'impostazione delle attività è ispirata ai metodi delle scienze. La prima tappa della ricerca scientifica è, normalmente, *l'osservazione*; l'ambito di applicazione della scienza è infatti limitato a ciò che può essere osservato, direttamente o indirettamente. L'osservazione scientifica deve essere esente dalla tendenza *naturale* a vedere quello che si vuole vedere o che si ritiene sia da vedere. Il valore scientifico di un'osservazione è tanto maggiore quanto più questa è di tipo *quantitativo* e non solo *qualitativo*. La seconda tappa del procedimento scientifico è la definizione di *un problema*: dall'osservazione può nascere la domanda. Essa deve essere pertinente e presupporre una possibile risposta ottenibile attraverso la metodologia scientifica. Formulata la domanda appropriata, il terzo stadio della metodologia scientifica consiste nell'immaginare delle risposte e decidere quale, tra di esse, può adattarsi meglio alla domanda, cioè *postulare un'ipotesi*. La quarta tappa della ricerca scientifica è la verifica della validità o meno dell'ipotesi formulata, attraverso la *sperimentazione attiva e diretta*. Le prove sperimentali sono la base per un quinto stadio generale del procedimento scientifico: *la formulazione di teorie*. Dando l'opportunità di verifiche sul campo, s'intende anche agire sulle teorie ingenuie, inserendo nuovi dati che portino i discenti ad allargare il proprio orizzonte di conoscenze condivise.

La discussione in gruppo per la co-costruzione dei saperi

La discussione in gruppo costituisce il principale mezzo di naturale scambio di informazioni:

La discussione è un potente fattore di mutamento delle opinioni, delle regole, delle rappresentazioni sociali che essa fa circolare tra i membri di un gruppo. Crea una forza di attenzione che mette in risalto determinati aspetti del problema discusso lasciandone in ombra altri, e conferisce autenticità alle opinioni o punti di vista che vengono scambiati e acquistano perciò una profondità maggiore di quella osservabile negli altri rapporti umani (Moscovici & Doise, 1992: 117-118).

Discutere spinge a considerare un problema da diverse angolature, una prospettiva che non si può avere da soli. L'obiettivo non è principalmente quello di *mettere d'accordo* e di far sì che i punti di vista coincidano, piuttosto quello di permettere di trovare una soluzione che tenga conto delle specificità di tutti i pensieri espressi. La discussione impegna a socializzare il pensiero personale e privato, rendendolo comprensibile e articolandolo per esplicitarlo (Pontecorvo et al. 1991), negoziando le differenti opinioni e posizioni: il conflitto delle interpretazioni può così aprire la strada al dubbio e alla ricerca di soluzioni più convincenti per tutti.

L'insegnamento come strumento di cambiamento concettuale

Le condizioni sottostanti alla revisione di conoscenze sono: la percezione dell'insoddisfazione rispetto alle proprie idee, l'intelligibilità e plausibilità delle nuove concezioni, la possibilità di sentire il nuovo equilibrio come funzionale e vantaggioso

(Posner et al. 1982). Per questi motivi la progettazione educativa e didattica va impostata in modo da:

- attivare fin da subito il patrimonio di saperi di cui i discenti sono depositari;
- favorire la condivisione delle conoscenze e costruirne un repertorio con il gruppo;
- sviluppare la consapevolezza della parzialità del proprio punto di vista;
- verificare tramite apposite esperienze l'estensione, l'inconsistenza o l'erroneità di talune teorie ingenue;
- favorire la motivazione ad apprendere nuovi contenuti o nuove visioni, alimentando una sorta di insoddisfazione rispetto alla quantità e alla qualità delle conoscenze già in proprio possesso.

Modalità di rilevazione delle conoscenze ingenue

Le concezioni ingenue, proprio perché tali, non vanno valutate e men che mai giudicate, ma semplicemente rilevate al fine di poter progettare in base alla loro qualità l'intervento educativo più adatto al loro sviluppo. A tal fine il *colloquio clinico* (Piaget 1926), *le interviste*, *le mappe concettuali* (Ausubel, 1968; Novak, Gowin, 1984), *i disegni*, *le narrazioni libere*, *le discussioni in gruppo* sono utili strumenti di rilevazione, che danno al bambino la possibilità di esprimere in modo semplice la propria visione sugli argomenti al centro dell'interesse.

Esperto come mediatore, conduttore e facilitatore

Ogni azione umana è connessa all'interazione tra persone, per cui la dimensione sociale permea fortemente e intrinsecamente quella cognitiva e conoscitiva, perché è nello scambio interpersonale che molte rappresentazioni e idee traggono origine (Vygot'skij, 1934) e vengono poi anche messe in discussione. Lo scambio intersoggettivo e i cosiddetti amplificatori culturali sono perciò centrali nel processo di acquisizione delle conoscenze, indipendentemente dall'età degli studenti. In tale prospettiva, l'adulto competente assume un ruolo fondamentale in quanto può utilizzare una serie di procedure che permettano di supportare i bambini nei loro apprendimenti, identificando innanzitutto la cosiddetta area di *sviluppo prossimo* (Vygot'skij, 1934) che consiste nello spostamento tra il grado di competenza raggiunto dagli studenti individualmente e complessivamente, come gruppo, e quello potenzialmente raggiungibile se adeguatamente stimolato e organizzato. L'aiuto e il sostegno forniti entro la zona di sviluppo prossimale sono definiti come operazioni di *scaffolding*¹ (Wood, Bruner, Ross, 1976). Il supporto fornito dall'educatore va via via adeguato ai progressi dell'allievo, gradualmente sottraendo l'aiuto fino ad arrivare a una prestazione pienamente autonoma dell'allievo.

L'esperto (che potremmo anche definire il conoscitore, l'intenditore, lo specialista) si situa nel processo di scaffolding come colui o colei che connette i saperi individuali dei bambini ai concetti scientifici tipici di un certo settore del sapere, mettendo in atto una vera e propria mediazione culturale che aiuta il discente a entrare in contatto e consolidare le conoscenze condivise. Le esperienze fatte dall'allievo con l'assistenza di un esperto divengono molto simili all'apprendistato

tradizionale inteso come particolare pratica educativa in cui si abbandona quasi del tutto il metodo trasmissivo e si attua un apprendimento situato (Pontecorvo, 1999, p. 332): le conoscenze e competenze vengono acquisite nel loro contesto naturale.

All'esperto spetta il compito di riprendere le conoscenze dell'allievo senza sorpassare il limite della sua comprensione, offrendo dunque le operazioni di scaffolding necessarie. Nel ruolo di consulente dell'insegnante, l'esperto presenta i saperi scientifici, dando definizioni, introducendo i bambini a un linguaggio tecnico, stimolando la curiosità, creando aspettative, richiamando esperienze. In conclusione, si delinea un profilo dell'esperto che richiama sofisticate abilità cognitive, elevate capacità organizzative e grande flessibilità. Il suo diviene un contributo prezioso sia per gli studenti (che hanno bisogno di essere adeguatamente guidati) che per l'insegnante (che può contare su un testimone privilegiato o un professionista).

Ci sono una serie di accorgimenti che l'esperto può porre in atto per accrescere il livello di scambi tra gli studenti e tra questi e gli adulti presenti in aula (insegnante, assistente, specialista, ecc.):

- evidenziare interessi e motivazioni per portare avanti le ricerche e far sviluppare delle teorie personali;
- guidare gli studenti verso obiettivi condivisi e non personali;
- invogliare gli alunni ad approfondire la riflessione sulle teorie personali elaborate;
- incoraggiare gli studenti a usufruire non solo delle proprie ma anche delle altrui competenze;
- presentare un approccio all'apprendimento orientato al processo piuttosto che al prodotto finale.

Ne emerge un ruolo di esperto competente anche nel guidare il gruppo verso la costruzione di una comune conoscenza e accorto nell'evidenziare i contributi di ciascun partecipante. L'esperto perciò per poter svolgere efficacemente il suo compito, dovrebbe essere in grado di coordinare la propria attività con quella dell'insegnante. È a quest'ultimo infatti che spetta tutta una serie di attività quali occuparsi delle relazioni interpersonali, garantire la continuità tra il già noto e il non ancora conosciuto, creare una serie di conoscenze antecedenti, osservare attentamente le dinamiche relazionali e le reazioni degli studenti.

I Progetto grotte nella scuola dell'infanzia

Il mondo ipogeo è un ambiente particolarmente ricco di stimoli percettivi, adatto a sviluppare i sensi di un bambino in età prescolare, il cui pensiero concreto ha bisogno di un coinvolgimento anche a livello fisico per andare oltre la percezione sensoriale. L'ambiente ipogeo può fornire l'opportunità di sviluppare le finalità della scuola dell'infanzia, con continuità e sistematicità, nell'ottica della promozione dello sviluppo armonico e integrato della persona, ossia:

- consolidare l'identità (imparare a stare bene in ambienti diversi, affrontare le difficoltà senza scoraggiarsi, autovalutare il proprio lavoro e individuare modalità utili a migliorarlo);
- favorire l'autonomia (superare resistenze all'utilizzo di materiali, a "sporcarsi", alla partecipazione alle esperienze, disponibilità al confronto e alla cooperazione con gli altri, responsabilità);
- promuovere la competenza (capacità di osservare, operare, descrivere);
- vivere la *cittadinanza* (rispetto dell'ambiente naturale e impegno per la sua salvaguardia, attenzione per tutti gli esseri viventi che vi vivono e interesse per le loro condizioni di vita, sviluppo del senso di solidarietà, generosità) (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, pp. 27-28).

Esperto come mediatore, conduttore e facilitatore

Punto di riferimento principale per la progettazione educativa sono le Indicazioni per il curricolo (2007). Nella tabella n. 1 sono indicati, a titolo esemplificativo i campi di esperienza che potrebbero essere coinvolti, i traguardi per lo sviluppo della competenza e gli obiettivi formativi.

La conoscenza del mondo	
<i>Traguardi per lo sviluppo della competenza</i>	<i>Obiettivi formativi</i>
Osserva i fenomeni naturali e gli organismi viventi sulla base di criteri o ipotesi, con attenzione e sistematicità.	Osservare l'ambiente ipogeo; riconoscere gli elementi principali dell'ecosistema; formulare ipotesi e previsioni relative ai fenomeni osservati e verificarle.
Il sé e l'altro	
<i>Traguardi per lo sviluppo della competenza</i>	<i>Obiettivi formativi</i>
Il bambino sviluppa il senso dell'identità personale, è consapevole delle proprie esigenze e dei propri sentimenti, sa controllarli ed esprimerli in modo adeguato. Dialoga, discute e progetta confrontando ipotesi e procedure, gioca e lavora in modo costruttivo e creativo con gli altri bambini.	Sviluppare progressiva autonomia nella gestione di sé; rispettare la natura; adattare i propri comportamenti alle situazioni; sviluppare la capacità di lavorare in gruppo e di cooperare.
Il corpo e il movimento	
<i>Traguardi per lo sviluppo della competenza</i>	<i>Obiettivi formativi</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.	Sperimentare e interiorizzare gli schemi motori dinamici generali; eseguire percorsi; comprendere la necessità di muoversi diversamente a seconda dell'ambiente; discriminare le diverse stimolazioni sensoriali; sviluppare la motricità fine.
Linguaggi, creatività, espressione	
<i>Traguardi per lo sviluppo della competenza</i>	<i>Obiettivi formativi</i>
Comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente. Inventa storie e si esprime attraverso diverse forme di rappresentazione e drammatizzazione. Si esprime attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative e sa utilizzare diverse tecniche espressive.	Rielaborare e rappresentare esperienze attraverso linguaggi diversi; sperimentare varie tecniche grafico-pittoriche e costruttive; esprimere idee ed emozioni.
I discorsi e le parole	
<i>Traguardi per lo sviluppo della competenza</i>	<i>Obiettivi formativi</i>
Sviluppa un repertorio linguistico adeguato alle esperienze e agli apprendimenti compiuti nei diversi campi di esperienza. Racconta, inventa, ascolta e comprende le narrazioni e la lettura di storie, dialoga, discute, chiede spiegazioni e spiega, usa il linguaggio per progettare le attività e per definirne le regole.	Ricordare e descrivere esperienze; potenziare e sviluppare il lessico; costruire semplici storie partendo da uno stimolo dato; esprimere emozioni e stati d'animo con le parole.

Fonte: Nicolini & Pandolfi (2012, p. 64)

Tabella 1. I Campi di esperienza, i traguardi per lo sviluppo della competenza e gli obiettivi formativi presenti nelle Indicazioni Nazionali del curricolo

Alcune proposte

È stata ipotizzata una serie di attività per suscitare l'interesse e la conoscenza del mondo ipogeo in bambini in età prescolare attraverso la dimensione ludica. Per comodità espositiva, tali attività sono state raggruppate in quattro percorsi operativi: scientifico, ludico-motorio, linguistico ed emotivo-affettivo.

Il percorso scientifico: "Noi piccoli scienziati"

Con l'idea di incentivare i piccoli scienziati a fare ipotesi sulla base di osservazioni, l'itinerario prevede tre fasi con alcune esperienze da effettuarsi in sezione, di seguito descritte.

Cosa è una grotta?

Per allestire il contesto delle attività che si andranno a svolgere l'insegnante potrà mostrare immagini di grotte ai bambini e chiedere loro se sanno cosa è *una grotta*, se ne hanno mai vista una. Si potrà utilizzare anche un personaggio che man mano guiderà i bambini alla scoperta del mondo ipogeo, come ad esempio "Beatrice, la goccia d'acqua scavatrice" o "Nerone, il geotritone". Si cercherà di capire quali sono le conoscenze dei bambini e si raccoglierà quanto detto in una mappa di sintesi con al centro la foto di un ambiente ipogeo. Si potrà presentare un cartellone in cui è rappresentata una montagna con all'interno un vuoto sotterraneo immerso nel buio: la grotta. Con l'aiuto dello speleologo, i bambini saranno invitati a posizionare gli animali che vi vivono, stalattiti e stalagmiti. I bambini avranno a disposizione, poi, un puzzle di circa 20-30 pezzi quadrati da ricomporre individualmente o in piccolo gruppo. Sarà utile riflettere anche su *come si formano le cavità naturali*. Per questo si potrà proporre la storia illustrata di due goccioline d'acqua che, con tanta fatica e tanto lavoro, arrivano a formare una grotta. Si potrebbe avviare, inoltre, una riflessione sul terreno della grotta, a tratti liscio, in altri scivoloso, coperto d'acqua, fango, escrementi, ghiaia. Come piccoli esploratori i bambini potrebbero essere portati nel giardino della scuola a prelevare terra, sassi, ghiaia per fare in sezione piccoli esperimenti: mescolare terra e acqua per formare fango da osservare e manipolare. Per capire come si formano le stalattiti, si potrà proporre un esperimento di calcificazione.

Come si va in grotta?

Obiettivo della seconda fase è focalizzare l'attenzione sullo *speleologo* e sull'*attrezzatura* da utilizzare per andare in grotta. Lo speleologo si presenterà ai bambini vestito e attrezzato come per andare in grotta; dirà chi è, cosa fa, perché si veste in quel modo e quali sono gli attrezzi di cui ha bisogno per avventurarsi nelle grotte (il casco, l'impianto di illuminazione, gli stivali di gomma, le corde, ecc.). Si potrà offrire ai bambini la possibilità di manipolare alcuni indumenti e oggetti. Infine si potrà mostrare ai bambini un cartellone in cui è raffigurato la sagoma di un bambino da vestire il "*piccolo speleologo*". A ognuno sarà distribuito il disegno di un indumento o di un attrezzo (alcuni adeguati: guanti, scarponi, pile, tuta, casco; altri palesemente inadeguati: sandali, t-shirt, costume da bagno, ecc.), precedentemente preparato e munito di velcro, che si dovrà posizionare o no nel posto giusto spiegandone la funzione.

Conoscere gli animali che vivono in grotta

Nella terza fase si centrerà l'attenzione sugli animali che vivono in grotta. Per stimolare l'interesse si potranno far trovare ai bambini diverse "tracce":

- l'ascolto di una canzone che abbia gli animali dell'ambiente ipogeo come soggetto ("Pipistrello radar" 33° Zecchino d'oro, "Un punto di vista strambo" 54° Zecchino d'oro);
- alcuni piccoli animali di peluche o di plastica da osservare e manipolare (pipistrello, millepiedi, ragni, geotritone, troglobio, ecc.);
- alcune immagini o audiovisivi che mostrano gli animali e il loro habitat;
- una lettera scritta ai bambini dagli animali della grotta;
- alcune fiabe o indovinelli con gli animali della grotta come protagonisti (pipistrello, geotritone, ecc.).

Le attività da realizzare in gruppo o individualmente potranno essere:

- rilevare le conoscenze ingenue;
- ascoltare storie, ricostruirne la narrazione, drammatizzarle, commentarle con disegni e verbalizzazioni;
- ascoltare letture di divulgazione scientifica corredate di immagini per individuare le caratteristiche morfologiche di diversi animali;
- giocare con il memory degli animali che vivono in grotta per imparare a riconoscerli;
- individuare le relazioni tra animali e piante all'interno dell'ecosistema ipogeo;
- individuare e classificare gli animali in base al loro habitat (ambiente ipogeo o epigeo) attraverso conversazioni guidate, realizzazione di cartelloni, uso di "tombole degli animali" appositamente costruite;
- organizzare giochi motori imitativi (es. le scatoline, il nascondino degli animali, il volo del pipistrello, ecc.);
- costruire piccoli animali con materiali vari (carta e cartone, pasta di sale, pongo, stoffa, ecc.);
- allestire il plastico della grotta con materiali di recupero da tenere in un angolo della sezione.

Il percorso ludico-motorio: "Grotta in movimento"

L'itinerario potrebbe prevedere l'allestimento in palestra o nel salone della scuola di una *grotta artificiale* realizzata assemblando scatoloni di varie dimensioni con teli oscuranti alle estremità; all'interno saranno posti disegni dei vari animali che i bambini potranno incontrare nel loro percorso, stalattiti e stalagmiti. La grotta simulerà un percorso speleologico e i bambini potranno esercitare alcuni schemi motori (chinarsi, strisciare, gattonare, arrampicarsi, mantenere l'equilibrio, scavalcare, ecc.) su materiali diversi (terra, foglie, ghiaia, ecc.), accompagnati dal suono di una goccia d'acqua che cade sulla roccia.

Il percorso linguistico: "Racconti di grotte"

Per stimolare i bambini a un uso appropriato del linguaggio e allo sviluppo delle capacità di espressione-descrizione si possono proporre le seguenti attività:

- ascolto di storie ambientate in grotta;
- conversazioni guidate;
- ricostruzione in piccolo gruppo di alcune narrazioni usando il plastico della grotta;
- letture di immagini che rappresentano l'ecosistema ipogeo;
- ideazione di rime, indovinelli, filastrocche anche con l'aiuto di carte con immagini, personaggio-guida, burattini;
- invenzione di storie partendo da carte-traccia in cui sono rappresentate immagini dell'ambiente ipogeo, di speleologi, di animali che vi vivono. Le carte avranno lo scopo di facilitare i bambini nella costruzione della storia fornendo alcuni riferimenti che faranno da palinsesto alla narrazione. I bambini a turno, partendo dal classico "C'era una volta...", saranno invitati a scegliere personaggi, oggetti (che possono essere anche magici), inventare situazioni e ad aggiungere via via una frase, cercando di collegarsi a quello che ha detto il compagno precedente. Si può anche proporre la costruzione di libri o la realizzazione di story-board relativi ai racconti con le rappresentazioni grafiche dei bambini;
- gioco con le carte degli animali o altre nomenclature relative all'ambiente ipogeo in cui si devono appaiare le immagini al nome corrispondente scritto in stampato maiuscolo.

Il percorso emotivo-espressivo: "Immersi nel buio"

Un altro aspetto importante riguarda la sensazioni del buio e i vissuti che possono emergere nel misterioso e a volte inquietante mondo ipogeo (ansia, stupore, paura, curiosità, ecc.). Esempi di attività potrebbero essere:

- gioco motorio per sperimentare buio e luce (*Chi ha paura del buio?*), partendo dal racconto di una favola in cui uno o più animali della grotta mostrano di aver paura. Dopo la lettura i bambini saranno invitati a ricostruire la storia e a rispondere alle seguenti domande-stimolo: che cosa è il buio?, come si fa a fare il buio?, c'è qualcosa che mi fa paura al buio?, riesci a muoverti al buio?
- gioco in piccolo gruppo di ricerca e suddivisione di oggetti luminosi (una torcia), fosforescenti (braccialetti e bastoncini luminescenti, stelle decorative) e altri oggetti che non si illuminano (una macchinina, un peluche) che saranno nascosti nella grotta per vedere cosa fa luce e cosa no. A questo punto si possono mostrare ai bambini le diverse luci che gli speleologi utilizzano in grotta (l'impianto di illuminazione, la torcia, il casco);
- attività ludica da realizzare a coppie per sperimentare cosa significa e quanto è complicato muoversi in un ambiente senza vedere (*Non accendete la luce*). Alcuni bambini si muoveranno nella stanza con una benda sugli occhi, ognuno sarà affiancato da un compagno che lo aiuterà nei momenti di difficoltà con

suggerimenti e consigli. Al termine del gioco i partecipanti saranno invitati a esprimere liberamente le emozioni che hanno provato;

- utilizzo del tatto come canale sensoriale per l'esplorazione e la scoperta in un ambiente buio (giochi con la benda per il riconoscimento degli oggetti fatti di materiali diversi);
- riflessione al termine del percorso su ciò che si è esperito, condotta attraverso l'osservazione e il commento delle fotografie scattate durante le attività e i giochi, la verbalizzazione di impressioni e preferenze.

E... tutti sotto terra!"

Nell'anno accademico 2005/06, con alcune studentesse della facoltà di Scienze della Formazione si è pensato di individuare percorsi educativi, concretamente legati alla conoscenza del "mondo di sotto", che esprimessero autentiche potenzialità formative e, nello stesso tempo, fossero adeguati all'età dei bambini della Scuola dell'infanzia e scientificamente corretti. L'esperienza di studio e approfondimento è stata poi rielaborata e compresa in un'esposizione sistematica di motivazioni, progettazioni didattiche e documentazioni collegate al periodo prescolare, dal titolo "E... tutti sotto terra!" (Calvigioni & Nicolini, 2008).

La proposta progettuale elaborata ha assunto ben presto la fisionomia di esperienza di apprendimento unitario, poiché orientata alla formazione integrale del bambino, e solo per ragioni di chiarezza organizzativa ed espositiva è stata articolata in quattro itinerari:

- emotivo/affettivo: "Effetto buio";
- corporeo e ludico/motorio: "Un salto... nel buio!";
- espressivo: "Colori e racconti... dell'oscurità";
- scientifico: "Alla scoperta dello scavatore misterioso" e "La magia delle strane forme".

Volendo dare delle indicazioni sommarie dei loro contenuti, è possibile individuare nel vissuto del bambino l'ambito di riferimento del primo percorso, volto soprattutto a far emergere le personali teorie ingenuie dei piccoli, le loro ansie e paure, spesso collegate al buio.

Nel secondo itinerario sono state create situazioni ludico-motorie di organizzazione topologica, in collegamento con gli elementi naturali più noti dell'ambiente ipogeo (il pipistrello, lo stillicidio dell'acqua e il suo percorso) e sono stati suggeriti possibili sviluppi di attività di prescrizione.

Il terzo itinerario comprendeva proposte per l'espressione personale dei piccoli alunni, con il ricorso a più canali, come quello verbale, mimico, grafico-pittorico e plastico, offrendo spunti per forme originali e creative di rielaborazione e documentazione delle esperienze.

Nell'ultimo itinerario, chiaramente il più complesso per bambini di questa età,

è stata collocata l'attività di sperimentazione dell'azione dell'acqua nel sottosuolo, realizzabile in qualche modo, sia nel caso in cui fosse possibile un'esperienza diretta dell'ambiente grotta, con un'uscita, sia laddove ciò risultasse impraticabile, nella consapevolezza che alcuni approcci rimangono pur sempre, chiaramente e doverosamente, solo di avvicinamento alle conoscenze scientifiche. Nelle riflessioni collettive si conveniva però sul fatto che esperienze di questo tipo avessero comunque una grande validità: quella di stimolare la naturale curiosità dei bambini e l'assunzione di fondamentali atteggiamenti di ricerca e partecipazione, in una coerente didattica laboratoriale.

Non mancava, nel lavoro di approfondimento realizzato, la puntualizzazione dei vari aspetti di rilievo di un'organizzazione metodologica e didattica, che sempre dovrebbero essere tenuti presenti:

- sono da evitare nozioni o informazioni teoriche dirette in risposta ai perché dei bambini;
- l'esigenza di conoscenza può essere soddisfatta adeguatamente predisponendo situazioni di esperienza significative;
- l'oggetto delle attività di ricerca e sperimentazione dei bambini è la stessa realtà.

La conoscenza del mondo ipogeo tra realtà e fantasia

“Per un bambino ‘conoscere la natura’, parlare degli animali e delle piante, riconoscersi come individuo, vivo, e riconoscere negli altri le stesse proprie caratteristiche di vivente; sentirsi parte di un sistema di cui anche altri fanno parte, può rispondere a un bisogno assai più profondo che quello di acquisire delle semplici nozioni di biologia” (Arcà, Guidoni & Mazzoli, 1990: 78).

È appunto a partire da tale presupposto che ha preso le mosse questa esperienza condotta nella sezione dei bambini di cinque anni della Scuola dell'infanzia Don Bosco di Macerata, nell'a.s. 2007/2008. È stato utilizzato un libro interattivo costruito con cartoncino e stoffa, rappresentante una montagna con una grotta nella parte centrale. Ciò ha creato feconde possibilità di gioco e di sperimentazione, consentendo di proporre ai bambini domande articolate sulla formazione stessa delle grotte o delle montagne, alle quali i bambini hanno risposto in base alle loro conoscenze e/o intuizioni.

Tramite quest'esperienza ci si è proposti in primo luogo di rilevare le loro conoscenze nell'uso dell'intelligenza naturalistica e, di conseguenza, di stimolare in loro la capacità di riconoscere, selezionare e collocare in maniera realistica gli oggetti del mondo ipogeo e non.

Le scelte metodologiche e le azioni

L'attività pratica si è svolta attraverso l'attuazione delle seguenti fasi:

- osservazione del materiale proposto;

- gioco con l'utilizzo di oggetti del mondo ipogeo e non;
- richiesta ai bambini delle motivazioni delle scelte effettuate;
- riflessioni e spiegazioni fornite dai bambini sull'attività svolta;
- rappresentazione grafica dell'esperienza elaborata dai bambini.

Sono state rivolte ai bambini le seguenti consegne: a) "Gioca e usa gli oggetti che veramente potresti incontrare; racconta quello che stai facendo"; b) "Disegna l'esperienza vissuta".

Si è fatto ricorso: a) a un approccio diretto con i bambini alla tematica analizzata; b) al lavoro individuale e di gruppo; c) alla registrazione e trascrizione dei dialoghi condotti con i bambini.

In un primo momento, è stato presentato ai bambini il libro interattivo, invitandoli ad aprirlo per scoprirne il contenuto. Sono stati poi consegnati gli oggetti del mondo ipogeo e non, allo scopo di farli giocare. I bambini potevano posizionarli scegliendo solo quelli riferiti all'ambiente e spiegare il motivo della loro scelta. La maggior parte dei bambini ha utilizzato quasi tutti gli oggetti, senza mettere in atto una vera e propria selezione; spinti dall'entusiasmo essi hanno mescolato elementi di fantasia con quelli della realtà, elementi del passato con quelli del presente.

Mentre i bambini *giocavano*, sono state poste loro delle *domande* sulle motivazioni delle loro scelte necessarie a individuare le loro teorie di riferimento. I bambini *elaboravano delle riflessioni e fornivano delle spiegazioni* – spesso legate all'osservazione del mondo esterno e della natura – facenti parte del loro vissuto e della loro esperienza conoscitiva; sono quindi emerse anche delle interessanti correlazioni con la realtà. Durante il gioco, alcuni bambini si sono limitati semplicemente a posizionare gli oggetti e a fornire una breve spiegazione. Altri invece l'hanno vissuto come vero e proprio momento ludico: canticchiavano, facevano muovere e parlare tra di loro i vari personaggi.

I bambini sono stati invitati a *rappresentare graficamente* l'attività svolta, avendo di fronte la composizione da loro stessi elaborata; i disegni così ottenuti sono stati realizzati su cartoncini di carta ruvida. Hanno utilizzato una matita molto grossa, che lascia un segno ben distinto, poi, con i colori a cera, che rimangono impermeabili all'acqua, hanno colorato i particolari più piccoli. Infine, per ricoprire di colore le zone più estese, hanno adoperato gli acquerelli utilizzando dei grandi pennelli. La maggior parte dei bambini ha cercato di ricopiare piuttosto fedelmente ciò che aveva di fronte; alcuni hanno realizzato disegni di fantasia, altri ancora hanno usato i colori in maniera originale utilizzando una base reale.

L'analisi dei dialoghi raccolti con i bambini è stata condotta tenendo conto dei seguenti elementi: a) elencazione dei principali oggetti scelti e scartati dai bambini; b) motivazioni della scelta effettuata e argomentazioni a sostegno; c) interpretazione delle teorie di spiegazione e formazione delle grotte, delle rocce, degli animali che vi vivono, ecc. *L'analisi* condotta sui *disegni* prodotti dai bambini è stata di tipo puramente descrittivo.

Per quanto riguarda le teorie di *riferimento* usate dai bambini, cioè – riprendendo Gardner (1991) – quei "sistemi di credenze organizzate" o "visioni coerenti

del mondo” che consentono loro di sistematizzare, anche se in modo ingenuo, le loro conoscenze nei confronti della realtà naturale, sono state individuate *tre differenti tipologie* così classificate:

- le teorie della materia, che comprendono le teorie fisiche, meccaniche, e chimiche;
- le teorie della vita, fra le quali possono essere collocate le teorie meccanico-antropiche, meccanico-biologiche e biologico-antropiche;
- le teorie della mente, ovvero le teorie simboliche e creazionistiche.

Le prime teorie sono rinvenibili quando, nello spiegare la formazione delle pietre o anche della montagna, i bambini fanno riferimento esclusivamente a processi di carattere fisico, ad esempio sostengono che le pietre hanno origine dall’acqua o dai sassi stessi.

Riteniamo che si possa parlare di teorie “meccaniche” ogni volta che la formazione della grotta o della montagna è posta in relazione a un cambiamento di stato della materia fisica, che implica quindi un movimento, ad esempio si fa riferimento al processo di erosione compiuto dall’acqua per quanto riguarda la formazione delle grotte e dei cunicoli, oppure all’accumulo della neve per quanto concerne le montagne.

In un solo caso si può evidenziare l’elaborazione di una teoria “chimica”, quando un bambino fa riferimento a un vero e proprio processo chimico, cioè di trasformazione della materia, in quanto l’acqua del fiume è vista come collante delle pietre che si attaccano fra loro.

Le teorie “meccanico-antropiche” riguardano le spiegazioni che includono la presenza dell’elemento umano. I bambini si riferiscono a “signori” o “bambini” che scavano con le palette, tagliano le grotte con il coltello o mettono insieme i pezzi di rocce; in questi casi, emerge spesso la capacità di rielaborazione fantastica propria dei bambini. È stato considerato come teoria “meccanico-biologica” il caso della bambina che associa la formazione della grotta all’azione di scavo compiuta dalle formiche e di teoria “biologico-antropica”, in cui è possibile rintracciare una componente evolucionistica, in quanto la presenza dell’elemento umano è legata al ciclo vitale (seme-fiore-pianta).

Nelle teorie che sono state indicate con il termine “simboliche”, emerge la presenza di un’associazione simbolica, come nel caso della montagna come “nascondiglio” o come “triangolo”, mentre nella teoria definita “creazionistica”, si fa riferimento al processo di creazione sulla formazione della montagna.

Si riporta ora, a titolo esemplificativo, parte della trascrizione di un dialogo di riferimento, corredato dalla relativa analisi:

Allora F. sei pronta? Guarda bene. Che cosa è questo secondo te?

Non lo so.

Questo!

Un libro.

Un grande libro. Adesso ti faccio una bella sorpresa, te lo voglio aprire e vediamo

quello che ne esce fuori. Che cosa è?

Una montagna.

Vieni a vedere qua, c'è questo buco. Adesso ti faccio fare un gioco. Ti do tutti questi oggetti. Che cosa sono li riconosci?

Questa è una scimmia, questo è un pipistrello, questo è un dinosauro, un bambino, un pesce.

(Guarda il gufo e non lo riconosce).

Un gufo.

Un gufo, questa è una farfalla, un albero, un gatto, pietre.

Questo non mi ricordo come si chiama.

Forziere.

Questa è una tigre.

Un leopardo.

Un leopardo, un serpente, una lumaca.

...

Sì, dove vuoi, dentro è spazioso, metti la manina. Anzi adesso ti faccio fare un gioco. Vedi questa pietra? Se la butti da questo buco che sta dietro guarda che succede...

Bello!

Hai visto? Come mai c'è quel passaggio?

Perché esce l'acqua.

(Mentre osserva i vari oggetti, le ricordo che può usare solo quelli che realmente avrebbe incontrato e non necessariamente tutti).

Come mai si è formato quel buco?

Con l'acqua.

Come ha fatto l'acqua?

Aveva scavato e poi è entrata l'acqua.

Chi aveva scavato?

Un bambino si decideva un giorno a scavare e poi è entrata l'acqua.

Con che cosa ha scavato?

Con la paletta.

È riuscito a fare tutti i buchi delle montagne da solo?

No, solo tre perché sennò si stanca troppo.

Gli altri chi li ha fatti?

Un altro bambino.

Da dove vengono le pietre della montagna?

Nel fiume.

Analisi del dialogo

Gli oggetti scelti dai bambini sono stati: gatto, dinosauro, leopardo, topo, cristalli, serpente, orso, fatina, gufo, fiore, farfalla, piante, cespugli, forziere, pietre, pupazzetto, pipistrello, pesce, cavernicolo, ragno. Quelli scartati sono stati la lumaca e la scimmia. Alla base di queste scelte troviamo alcune motivazioni riferite da una bambina: dato che all'interno della grotta si trova l'acqua, il dinosauro viene posizionato nella grotta affinché possa bere, il pesce perché può nuotare e anche il gatto perché trova in essa un nascondiglio; la grotta è ritenuta anche un posto sicuro per poter nascondere il forziere. La bambina posiziona inoltre il ragno e il leopardo in una prima fascia della montagna, perché "stavano arrivando", mentre il gufo e il serpente "stavano facendo una gara"; la fatina è posta in una fascia superiore dove la bambina ritiene possibile incontrarla. In cima alla montagna troviamo l'orso e il topo "che andavano insieme", il cavernicolo perché "guardava il cielo", e anche le farfalle e i pipistrelli perché volano.

Sulla base degli elementi rilevati nella conversazioni sono state individuate le seguenti teorie:

- *Formazione della grotta*

Teoria meccanica: il cunicolo all'interno della montagna si è formato a causa dell'acqua che prima scava e poi riesce ad attraversare la montagna.

Teoria meccanico-antropica: l'acqua è riuscita a passare, perché alcuni bambini hanno scavato utilizzando una paletta.

- *Formazione della montagna*

Teoria meccanica: la montagna si è formata con le pietre del fiume e con le rocce, formate a loro volta da sassolini rotondi che provengono dal mare (richiama il fenomeno di erosione marina e fluviale).

Teoria meccanica: la montagna si è inoltre formata per l'accumularsi della neve –durante l'inverno.

Analisi del disegno

Nel disegno sono emersi alcuni elementi funzionali, come la collocazione della flora sulla montagna o il pesce all'interno della grotta. Sono stati riscontrati anche degli elementi non funzionali, rintracciabili essenzialmente nell'inserimento del gatto all'interno della grotta e del leopardo sulla montagna. Sono presenti elementi fantastici, come la fatina sulla montagna, il dinosauro e il forziere nella grotta.

I mondo di sotto: viaggio al centro della terra

L'esperienza ha coinvolto i bambini di 5 anni e gli insegnanti accoglienti della scuola di infanzia "Sbriscia" di Jesi (An) in collaborazione con gli speleologi della Centro di Speleologia Montelago. Il progetto, dal titolo "Il mondo di sotto: viaggio al centro della terra" si è svolto nell'arco di due mesi (aprile/maggio) nell'anno scolastico 2007/2008. La finalità del progetto è stata quella di introdurre i bambini a una rappresentazione scientifica dell'ambiente ipogeo mediante l'uso di diversi canali sensoriali.

Le scelte metodologiche e le attività

Il progetto si è articolato in una serie di momenti con attività diversificate proposte mediante un approccio multidisciplinare. Coerentemente con i presupposti teorici riguardanti una visione costruttivista dell'apprendimento (Boscolo, 1997) in cui ha valore quanto già posseduto dal bambino in termini di conoscenze e strutture cognitive, l'avvio delle attività è stato dato con la rilevazione dei saperi dei bambini (Mason, 2006; Nicolini, 2000). Questa è stata effettuata in tre momenti distinti ricorrendo:

- all'uso di storie e racconti fantastici (Bruner, 1990) per creare un ambiente motivante, per sollecitare la partecipazione e la curiosità dei bambini;
- ad una discussione gestita con una modalità semistutturata, in cui cioè ci sono alcune domande prestabilite, uguali per tutti (come pensi che siano fatte le grotte? Come si sono formate? Vi abita qualcuno?) e altre, di approfondimento, che seguono il dipanarsi del discorso e del pensiero del bambino (Pontecorvo et al., 1991);
- al disegno (Pinto & Bombi, 1999; Pinto, 1995);
- all'elaborazione di una mappa concettuale (Novak & Gowin, 1984).

Dall'analisi delle discussioni, delle mappe concettuali e dei disegni è stato possibile individuare tre macrocategorie cui possono essere ricondotte le teorie ingenue dei bambini:

- *il riferimento all'esperienza di vita quotidiana*: i bambini utilizzano parole che si richiamano direttamente all'esperienza di vita quotidiana legata alla famiglia e alla scuola:

...È l'uomo che le ha costruite, il muratore con il martello pneumatico che fa vrrrrrr (rumore del martello) anche babbo qualche volta lo usa... (Gabriele 5 anni)

- *il riferimento alle proprie emozioni*

Le conoscenze dei bambini nascono dalle loro emozioni più forti, legate al vissuto personale

...Dentro potrebbero viverci meglio i fantasmi ma non credo perché non esistono, comunque io non ho paura... (Pietro 5 anni)

- *presenza di teorie pre-scientifiche*

Può essere osservata una prima elementare organizzazione che si riferisce alla visione scientifica:

...Le grotte sono delle grandi rocce con un buco per entrare con varie strade, con incroci e strade chiuse. Se uno è grande non passa. C'è anche una roccia gigantesca, l'entrata è tipo un arco... (Riccardo 5 anni)

Le mappe concettuali, in cui vengono integrati il linguaggio iconico-grafico e quello scritto, sono state elaborate dai bambini attorno alla parola “grotta” e sono state realizzate in tre momenti differenti: all’inizio del progetto, dopo la visita dello speleologo in sezione e in seguito all’uscita in grotta.

Nella prima si evidenzia l’influenza delle esperienze più direttamente presenti nella mente dei bambini. Molti sono gli aspetti legati alle emozioni come: *paura, testa di teschio*; ci sono poi riferimenti geografici come: *roccia, sottoterra*; ma anche descrizioni dell’interno della grotta: *buio, strade, grandi, freddo, fiaccole, finestre, testa di teschio*.

Nella seconda mappa sono scomparsi i riferimenti alle emozioni provate dai bambini, mentre predominano tre diversi centraggi che si avvicinano maggiormente all’ambiente ipogeo: gli elementi della grotta, i suoi animali e lo speleologo. Gli elementi della grotta, presenti anche nella mappa precedente, sono qui presenti in modo più articolato: *stalattiti, stalagmiti, vuoto, acqua, pozzi, roccia, gocce d’acqua*. Gli animali indicati rispecchiano la fauna dell’ambiente ipogeo: *gamberetto, geotritone, pipistrelli, ragni*. Riguardo allo speleologo compaiono: *moschettone, luce, mappa, bussola, bombola del gas, metro molto lungo*.

Nella terza mappa è visibile come l’esperienza vissuta sia attiva sullo scenario dell’apprendimento e orienti l’attenzione dei bambini su aspetti specifici che potrebbero non venir fuori per nulla in un altro momento del percorso didattico. Persistono le indicazioni alle caratteristiche della grotta, alla figura dello speleologo e agli animali, ma sono più scientifiche e numerose: *cunicoli, roccia con calcare, vuoto, buio, silenzio, stalattiti e stalagmiti, speleologo, mappa, metro, casco, bussola, tuta, carburo, acetilene, imbragatura, geotritoni, lumachina trasparente, gamberetti, lombrichi, pelle di leopardo (microrganismi), pipistrelli*.

Le regole delle grotte

Si è deciso di parlare ai bambini delle regole che si devono rispettare nelle grotte, anche in previsione dell’uscita a Frasassi. A tal fine si è pensato di realizzare un cartellone di gruppo che mostrasse le regole principali emerse da una discussione condotta con i bambini. È importante che i bambini si relazionino tra loro per costruire qualcosa, perché una vera e buona conoscenza passa anche tramite la capacità di relazionarsi anche in modo conflittuale, mettendo in discussione il proprio punto di vista (Pojaghi, 2000). Con questa attività i bambini hanno potuto accettare, comprendere e introdurre le proprie idee e quelle degli altri in un lavoro collaborativo nel quale il contributo di ciascuno acquista valore (Nicolini, 2009) e si è creata con gli altri una visione dell’ambiente ipogeo più complessa.

Ecco alcune regole tra quelle individuate:

- si fa silenzio e ci si comporta bene per non recare disturbo;
- si deve entrare sempre accompagnati dallo speleologo perché da soli ci potremmo perdere;
- non si dà fastidio agli animali.

Le regole delle grotte

È stata costruita una grotta “artificiale”, realizzata con due grandi cartoni per imballaggi, per far abituare i bambini a un ambiente buio, invitarli a rispettare le regole scritte precedentemente, far loro posizionare, nel posto corretto, l’animaletto realizzato alcuni giorni prima con il collage (lumachina) e far loro esprimere le emozioni provate. Per rendere la simulazione più realistica i bambini hanno indossato un caschetto di cartoncino e sono entrati con una torcia.

Le regole delle grotte

Questa attività ha richiesto diverse giornate di lavoro; in essa è stata evidenziata una netta distinzione tra gli elementi dell’ambiente epigeo e quelli dell’ambiente ipogeo.

I bambini hanno iniziato il lavoro disegnando gli animali che preferivano. Man mano che il collage si veniva costruendo, i bambini si sono espressi dicendo che all’interno del cartellone volevano inserire un laghetto dove poter mettere i gamberetti e anche degli speleologi con le torce che esplorano la grotta. Il collage è stato terminato durante gli ultimi giorni del progetto e, nel corso del lavoro, venivano inseriti nuovi particolari; ciò ha permesso di osservare che tra i bambini avveniva una ristrutturazione di conoscenze.

Le regole delle grotte

Nell’insegnamento delle discipline scientifiche un problema che va di solito affrontato dai docenti e dagli alunni è il passaggio dal linguaggio quotidiano a quello scientifico (Vygotskij, 1934).

Qualunque sia l’argomento da presentare, prima di tutto è importante verificare il vocabolario in cui esso è codificato all’interno della sezione, per questo è stato adoperato il gioco “*Arriva un bastimento carico, carico di...*” con riferimento all’ambiente ipogeo. Il gioco è stato ripetuto diverse volte proprio per osservare se il lessico dei bambini sull’ambiente delle grotte si arricchiva e diventava sempre più scientifico. La tabella che segue (tabella n. 2) illustra le parole più significative emerse nelle attività:

All’inizio dell’attività			Dopo la visita dell’esperto		
Parti della grotta	Animali	Emozioni	Parti della grotta	Animali	Figura dello speleologo
sottoterra	Formiche	Paura	Pozzi	Gamberetto	Speleologo
Strade	topi	Fifa	Acqua	Ragni	Caschetto
Fiaccole		Gioco (divertimento)	Gocce d’acqua	Geotritoni	Imbracatura
Finestre			Roccia	Pipistrelli	Mappa
Roccia			Stalattiti	Ragnatele	Moschettone
sassi			Stalagmiti		Bombola del gas
Buio			Vuoto		Luce
Acqua			Entrata		Metro molto lungo
Enormi					Esploratore
					Tuta blu e rosa

Fonte: tratto e rielaborato da Nicolini & Pandolfi (2012, p. 127)

Tabella 2. Parole rilevate all’inizio delle attività e dopo la visita dell’esperto

Si nota come, dopo la visita dell'esperto, scompaiono le parole riferite alle emozioni, ci si riferisce allo speleologo e sembrano più chiari quali sono gli animali che popolano le grotte. Dopo la gita in grotta il gioco è stato ripetuto; le conoscenze sembrano più in linea con i saperi della scienza e il linguaggio adoperato è sempre più a carattere tecnico (Tabella n. 3).

Parti della grotta	Animali	Figura dello speleologo
Caverna	Fossile	Acetilene
Colonna	Gamberetto	Altimetro
Cunicoli	Lumachina trasparente	Carburo
Gocce d'acqua	Pelle di leopardo, microrganismi	Caschetto
Ipogeo	Pipistrelli	Corda
Pozzo	Ragni	Esploratore
Roccia	Ragnatele	Imbracatura
Stalattiti	Geotritone	Lanterna o luce
Stalagmiti	Ultrasuono	Mappa
Voragini	Pigmentazione	Metro
Guano	Moscerini	Moschettone
Abisso		Speleologo
Antro		Tuta blu
Calcare		Tuta rosa
Strettoia		

Fonte: Nicolini & Pandolfi (2012, p. 128)

Tabella 3. Parole rilevate dopo l'uscita alle grotte

Le regole delle grotte

La visita in sezione dello speleologo ha permesso ai bambini di avere un riscontro realistico rispetto alle spiegazioni fornite dall'insegnante. È auspicabile che l'esperto si avvicini ai bambini con molta cautela facendo emergere le loro conoscenze ingenui, mettendone in rilievo quelle più significative e funzionali alla costruzione di un sapere scientificamente inteso (Nicolini, 2000). Per facilitare quindi il passaggio dal sapere individuale a quello di tipo scientifico è importante:

- fornire ai bambini *delle definizioni brevi*;
- trasmettere *un gergo più tecnico, mirato e specifico*;
- favorire *l'emergere delle curiosità dei bambini*.

Le regole delle grotte

Prima dell'uscita in grotta i genitori sono stati adeguatamente messi al corrente, tramite una riunione, di come si sarebbe svolta l'uscita e, tramite un volantino, degli aspetti organizzativi.

Durante l'esplorazione i bambini sono stati chiamati a osservare la presenza dei ragni, delle concrezioni, dei microrganismi attaccati alle pareti, dei pipistrelli e del loro guano, di lumachine con il corpo trasparente. I bambini hanno ascoltato e osservato con entusiasmo. I seguenti interventi mostrano le reazioni dei bambini nell'esperienza vissuta:

“È proprio buio e fa anche un po' freddino”.

“Si vede il fumo del fiato come d'inverno”.

“Guarda ho trovato un sasso luccicante”.

Arrivati in una sala grande della grotta i bambini sono stati invitati a spegnere le luci dei caschetti e a rimanere in silenzio, quindi è stato fatto notare loro come il buio e i rumori in quel modo esperiti siano diversi dal buio della loro stanza o dai rumori della città.

Le regole delle grotte

Il progetto si è concluso con la realizzazione di un piccolo dizionario con le parole più significative scoperte, scelte dai bambini, trascritte su dei foglietti, accompagnate dai disegni e rilegate.

Alcune delle parole presenti nel dizionario:

- *Acetilene*: è simile a una bombola del gas e serve per fare luce nel casco dello speleologo.
- *Carburo*: sasso strano che bagnato con acqua fa il fumo e messo nell'acetilene illumina il casco.
- *Caschetto*: serve per illuminare e riparare la testa.

La terra sotto ai tuoi piedi: alla scoperta del mondo sotterraneo

Il Progetto è stato svolto in una sezione della scuola dell'Infanzia “Girotondo” dell'Istituto Comprensivo “F.lli Trillini” di Osimo, composta da ventotto bambini, dei quali diciannove di quattro anni e nove di cinque anni. Le finalità generali hanno riguardato principalmente il cambiamento concettuale e l'acquisizione del linguaggio tecnico-scientifico, alla scoperta di un “mondo” del quale i bambini in tenera età possono non aver avuto esperienza diretta.

Il Progetto mira a sviluppare indirettamente la capacità dei bambini di comprendere che non esiste solo ciò che si riesce a osservare direttamente, ma che vi sono delle ricchezze nascoste da conoscere ed esplorare. Spesso, infatti, ci muoviamo nella parte visibile del mondo, quella “di sopra”, che può essere rappresentata anche dal centro storico di una città (come in questo caso), e che allo stesso tempo esiste un luogo, un mondo che si trova proprio sotto ai nostri piedi, il quale spesso rimane celato.

Il Progetto è stato articolato in diverse attività dalla durata variabile, svolte in sezione, una delle quali particolarmente significativa in quanto concerne la visita alle Grotte del Cantinone di Osimo².

I principali traguardi di sviluppo che tale progetto ha voluto raggiungere sono

i seguenti:

- sviluppare la curiosità, l'esplorazione, porre domande, discutere, confrontare ipotesi, spiegazioni, soluzioni e azioni;
- utilizzare il linguaggio appropriato per descrivere le osservazioni o le esperienze;
- riflettere, confrontarsi, con adulti e compagni e comprendere che esistono punti di vista differenti dal proprio.

Come strategie didattiche sono stati utilizzati il colloquio clinico, la produzione di rappresentazioni grafiche e la visita delle Grotte del Cantinone. In particolare, il colloquio clinico ha permesso di parlare con gli alunni, seguendoli nelle loro risposte in modo da non tralasciare alcuna informazione utile, e di condurli verso i nodi tematici più rilevanti.

Le modalità di verifica sono state: l'osservazione, la verbalizzazione delle esperienze vissute dai bambini e le loro rappresentazioni grafiche. La valutazione è stata fatta sia in itinere, basata sulle dichiarazioni dei bambini e sul loro modo di porsi nei confronti delle attività, che mediante una verifica finale che non rispondesse a canoni formali, basata sulla realizzazione del plastico della città di Osimo e della sua parte "di sopra" e di quella "di sotto" quale trasposizione pratica di ciò che si era esperito.

Le attività hanno riguardato un periodo di circa tre mesi, in particolare da marzo a maggio, inserite in un Progetto di "Educazione alla cittadinanza" sviluppato dalle insegnanti della sezione stessa. Nella parte introduttiva è stato significativo introdurre un elemento fantastico e ludico, rappresentato da un immaginario topolino, che, fuggito dalla campagna in cui abitava perché incuriosito dalla città di Osimo, ha deciso di andarvi ad abitare. Nella parte centrale un ruolo importante è svolto sia dalla rilevazione delle teorie ingenue dei bambini relativamente al mondo sotterraneo, attraverso l'uso della rappresentazione grafica, sia dall'uscita didattica nei sotterranei, quindi dalla "caccia al tesoro" nel centro della città al fine di trovare la "casa" del topolino, rappresentata dalle Grotte del Cantinone. Nella parte conclusiva, le attività concernono una sorta di riassunto dell'esperienza vissuta dai bambini e in particolare la realizzazione di un plastico della "parte di sopra" della città, quindi la parte del centro storico visitata, e della "parte di sotto", quindi dei sotterranei.

Prima fase

La parte introduttiva del progetto è stata svolta in sezione e comprende due macroattività, composte ognuna di sottoattività. Gli obiettivi principali sono stati i seguenti: introdurre, mediante la narrazione di un racconto inventato, il filo conduttore ludico di tutto il percorso, ovvero l'offerta di aiuto da parte dei bambini alla richiesta di un topolino immaginario di trovare un luogo nella loro città in cui abitare; incuriosire e stimolare i bambini alla partecipazione attiva al percorso.

Nella prima macroattività i bambini hanno ascoltato un racconto di fantasia con protagonista un topolino e lo hanno disegnato. I disegni sono stati poi raccolti su di un cartellone. È stato raccontato ai bambini di un topolino "parlante" di nome Bocolino che, giunto dalla campagna, era arrivato a Osimo poiché incuriosito dalle

luci della città e aveva deciso di trovare un luogo in cui abitare, richiedendo l'aiuto dei bambini in questa ricerca.

La seconda macroattività si è svolta a distanza di qualche giorno dopo il primo incontro e ha previsto diverse sottoattività: la presentazione ai bambini di una lettera scritta dal topolino; una sorta di "intervista" al Topolino; la costruzione di una marionetta personalizzata raffigurante tale personaggio fantastico.

Inizialmente è stata letta agli alunni una lettera che il topolino aveva "lasciato" nella cassetta della posta:

"Ciao bambini! Volevo dirvi che una sera, di nascosto, ho visto da fuori la finestra della vostra classe i bellissimi disegni che avete fatto per me!!!!Grazie mille!!!!

Sapete, non possono venire nella vostra scuola perché ho paura che qualcuno possa ricorrermi con la scopa e io ho davvero paura delle scope...!!!

Saluti a tutti!!!

Boccolino"

La lettera ha rappresentato una gratificazione per i bambini per il lavoro svolto nel precedente incontro e li ha stimolati alla prosecuzione del percorso. È stata così introdotta una sorta di corrispondenza epistolare unilaterale, una "comunicazione scritta" che fosse in grado di rendere più evidente e interessante la figura del topolino.

Successivamente ai bambini è stata mostrata una "marionetta", una sorta di "sosia" del topolino, e sono stati invitati a porle delle domande. La marionetta è stata indossata sulla mano e, modulando il tono della voce, il personaggio ha preso vita. Questo ha attirato maggiormente l'attenzione dei bambini e rinforzato ciò che era stato esposto nell'incontro precedente.

Nonostante i bambini avessero intuito che sarebbe stato l'adulto a rispondere alle loro curiosità, hanno ritenuto la cosa divertente e hanno posto una serie di domande:

Domanda 1: *"Ma perché sei fuggito?"*

Domanda 2: *"La tua famiglia ti trattava male?"*

Domanda 3: *"Vuoi venire a casa mia?"*

In seguito ogni bambino ha costruito, concretamente, una marionetta del topolino quale compagno di viaggio "personale". L'obiettivo di tale attività è stato quello di supportare la curiosità e la motivazione dei bambini, proponendo a ognuno di possedere quel "compagno di viaggio" che colmasse in qualche modo l'assenza "fisica" del topolino in classe. Per mancanza di tempo e per l'onere che avrebbe comportato, sono stati portati in sezione ventotto "basi" della marionetta, costituita cioè di un guanto di panno felpato e di una coda e ulteriori materiali: fili di lana per fare i baffi, bottoni per fare il naso e occhi di plastica. Con l'aiuto degli adulti presenti ogni bambino ha potuto completare e indossare la propria marionetta personale.

Seconda fase

Per la parte centrale del Progetto gli obiettivi sono stati la rilevazione delle teorie ingenue relative al mondo sotterraneo e la scoperta ed esplorazione dell'ambiente ipogeo.

È stata prevista la compresenza di due macroattività, la prima svoltasi in sezione, mentre la seconda si è svolta inizialmente nel Centro storico della città e nelle Grotte del Cantinone di Osimo e successivamente di nuovo in sezione. Entrambe sono state finalizzate al coinvolgimento dei bambini in una caccia al tesoro che avrebbe permesso di approfondire la conoscenza delle cavità artificiali di Osimo.

La prima macroattività ha previsto la presentazione della pianta della città di Osimo e di una lettera del topolino, insieme con il primo indizio della caccia al tesoro. La lettera ha costituito l'invito da parte del topolino ad andare alla ricerca del luogo da lui scelto come sua "casa" ed a rappresentare graficamente la sua possibile dimora, tenendo conto delle indicazioni specifiche da lui offerte. Tale attività è stata proposta in "continuità" con quelle del progetto di Educazione alla cittadinanza elaborato dalle insegnanti.

L'attività specifica sulla mappa di Osimo è stata svolta preliminarmente dalle insegnanti, le quali hanno distribuito a ciascun bambino una fotocopia ingrandita della mappa di Osimo, all'interno della quale era rappresentata unicamente la struttura della città.

Su una mappa esposta sulla lavagna, sono stati fissati alcuni punti di riferimento, cioè quei luoghi già familiari alla maggioranza dei bambini, quali: il Comune, la Piazza con la Fontana, la Chiesa di San Giuseppe da Copertino.

Nella piantina consegnata ai bambini era raffigurata una "ics" rossa su di un luogo particolare e pertanto essi hanno iniziato a chiedersi cosa potesse indicare, quale fosse il suo significato:

Bambino n.1: *"Maestra ma perché qui c'è una croce rossa?"*

Bambino n. 2: *"Per me s'è sbagliato Boccolino"*

Bambino n.3: *"Ma che posto è?!"*

Prima di rispondere alle esclamazioni e alle domande dei bambini, è stata letta la lettera che era contenuta nella busta:

"Ciao bambini! Sapete, grazie alla mappa di Osimo che avevo con me, sono riuscito a fare un bel giro per la città e a trovare un posticino sicuro e lontano dai rumori dove poter stare. Perché non venite a trovarmi?"

Per farvi arrivare fin qui, però, ho pensato di farvi fare una piccola caccia al tesoro. Mi spiego meglio: vi ho preparato una serie di indizi che, se riuscirete a seguire nel modo giusto, vi porteranno fino alla mia piccola tana. Vi va di partecipare?"

Ah, dimenticavo!!! Insieme alla lettera troverete la mia piantina di Osimo così da orientarvi meglio e il primo indizio della caccia al tesoro.

In bocca al lupo!!!

Boccolino"

Attraverso il colloquio clinico e la discussione con i bambini è stato chiarito ciò che era scritto nella lettera, ovvero che il topolino aveva lasciato degli indizi che dovevano essere seguiti, in modo da poter giungere alla scoperta del posto da lui scelto per vivere.

In seguito, è stato letto ai bambini il primo indizio ed essi sono rimasti davvero entusiasti all'idea di scoprire il "rifugio" del topolino e in particolar modo, di partecipare a una "caccia al tesoro":

*"Presto presto e in fretta in fretta
domani ci sarà il bus fuori che vi aspetta!!!
Nel centro della città dovrete andare
se il secondo inizio vorrete trovare.
Il bus si dovrà fermare
davanti all'edificio comunale.
Di fronte ad esso cercate il vigile urbano
perché è lì che è nascosto l'indizio, nella sua mano!"*

Successivamente sono state riferite ai bambini alcune caratteristiche proprie del posto in cui il topolino avrebbe voluto vivere, e in particolare come in tale luogo non sarebbero dovuti esservi né molta luce e né molti rumori. In base a ciò, i bambini sono stati invitati a rappresentare graficamente la loro idea relativa alla possibile "tana" di Bocolino. Questa attività è stata introdotta allo scopo di conoscere, sebbene a grandi linee, le idee ingenuie possedute dai bambini relativamente all'ambiente sotterraneo, e in particolare se e come esse fossero presenti nella loro mente.

Analizzando i prodotti grafici realizzati dai bambini si rileva come molti di loro abbiano raffigurato vere e proprie case e inoltre elementi quali il cielo, il sole, la luna non congrui con la spiegazione iniziale relativa alle caratteristiche che doveva possedere la "tana" del topolino. Ciò fa pensare che probabilmente gli alunni non avevano ipotizzato i sotterranei quale possibile abitazione per il topolino, escludendo a priori il fatto che non possedessero concezioni sugli ipogei.

La seconda macroattività ha previsto l'uscita didattica nel Centro storico di Osimo, la visita guidata negli ipogei e infine la rappresentazione grafica dell'esperienza vissuta. Così, il pulmino ha condotto gli alunni nel Centro storico di Osimo, in particolare di fronte alla sede del Comune. Accanto a tale edificio, li stava aspettando un Vigile Urbano che ha consegnato loro il secondo indizio. Di seguito sono riportate le affermazioni dei bambini, davanti alla sede del Comune.

B. 1: *"Eccolo" (riferito al Vigile urbano, nda)*

Insegnante: *"Ma lei ha per caso un messaggio per noi?"*

Il Vigile: *"Sì eccolo"*

Insegnante: *"Venite tutti qua in cerchio che lo leggiamo".*

B. 2: *"Maestra è il numero due" (riferito al fatto che fosse il secondo indizio, ndr).*

Insegnante: *"Allora leggiamo l'indizio numero due: Se questo indizio avete trovato,*

allora vuol dire che non avete sbagliato! Ora attenti ad attraversare la strada e poi fate una breve passeggiata. Accanto alla fontana... Allora andiamo verso la fontana e poi vediamo cos'altro ci dice".

Insegnante: *"Accanto alla fontana c'è un negozio che nasconde il vostro indizio; di particolare ha la vetrina, piena di bei vestiti da signorina. Chiedete aiuto alla ragazza che lavora là e una sorpresa lei vi darà".*

I successivi indizi hanno poi condotto i bambini hanno alla sede del SIT, ovvero del *Servizio Informazioni per il Turismo*, al cui interno si trova l'ingresso per le Grotte del Cantinone. Ad aspettarli c'erano due ragazze che, nel ruolo delle esperte, li hanno condotti all'interno delle grotte sotterranee.

Esperto n. 1: *"Ciao a tutti!...che ci fate qui?"*

Alcuni bambini: "Ci dai il quinto indizio?"

B. 1: *"Dovemo trovà la casa del Topolino".*

Esperto n. 1: *"La casa del topolino?"*

B. 2: *"Sì, (il topolino, ndr) parlante!"*

B. 3: *"Sì, Boccolino".*

Esperto: *"E perché pensate che stia qui?"*

B. 4: *"Perché lui nel quarto indizio c'ha detto de venì qui".*

Esperto: *"Pensavo che avevate visto le tracce di formaggio perché ogni tanto le lascia in giro".*

B. 5: *"Io ho visto il pane".*

Esperto n. 1: *"Boccolino vi ha detto a che cosa assomiglia la pianta di Osimo?"*

B. 1: *"A un piede!"*

B. 2: *"A una scarpa!"*

Esperto n. 2: *"Esatto..in particolare assomiglia alla forma del piede sinistro".*

L'esperto n. 1 (S.) ha indicato ai bambini, su una piantina presente nei locali, in che punto della città si trovavano.

Insegnante: *"Proprio dove Boccolino aveva messo la ics!"*

Alcuni bambini: *"È vero!"*

Esperto n. 1: *"Osimo è fatta di un materiale particolare... È fatta di arenaria.."*

B. 1: *"Che cos'è?"*

Esperto n. 1: *"L'arenaria è una specie di sabbia... È simile alla sabbia che trovate al mare... Ha lo stesso tipo di consistenza... Se voi toccate la pareti quando scendiamo, vi rimangono attaccati sulle mani i granellini di questa sabbia".*

Insegnante: *"Fin dove hanno il permesso di toccare?"*

Esperto n. 2: *"Allora bambini, quando scenderemo per la scale potrete toccare le pareti; poi una volta che ci metteremo in fila e inizieremo a visitare i sotterranei non toccatele più".*

Insegnante: "Come si chiama un posto così..in cui si scende? Qual è il termine più preciso?"

B. 2: "Grotte".

B. 3: "Tunnel".

B. 4: "Caverne".

Esperto n. 1: "La grotta può stare anche sopra, in superficie... Come quelle degli uomini primitivi... Quindi per indicare questo tipo di grotte è più corretto il termine ipogei oppure sotterranei".

Esperto n. 2: "Siete pronti? Qui si scende di sotto eh..."

I bambini: "Sì, sì!"

Da questo dialogo si può notare la funzione dell'esperto, il quale, muovendo dalle conoscenze già possedute dai bambini (*l'arenaria è un materiale simile alla sabbia che si trova al mare/la grotta può stare anche in superficie*) li conduce verso una conoscenza scientifica e un linguaggio tecnico (*arenaria, ipogei, sotterranei*), pertanto è esplicitato il suo ruolo di mediatore culturale. Infatti l'esperto ha offerto modelli del gergo tecnico, ha fornito la differenziazione delle conoscenze e le ha ampliate.

B. 3: "Questi buchi ce l'hanno fatti i topi?"

Esperto n.1: "No, non li hanno fatti i topi ma delle persone che tanto tempo fa vivevano in Osimo... Infatti ci sono state alcune persone tanto tempo fa che per un po' hanno abitato qui sotto... Sapete perché?"

B. 4: "Perché non c'avevano le case".

Esperto n.1: "Perché secondo voi i topolini abitano qui sotto, negli ipogei?"

B. 5: "Perché gli piace il buio".

B. 6: "Perché hanno bisogno di silenzio".

B. 7: "Perché hanno bisogno di spazio".

Da questo dialogo si può notare come gli elementi del *buio* e del *silenzio*, che erano stati presentati durante il primo incontro, assumono ora una collocazione ben precisa, ovvero vengono utilizzati dai bambini quali elementi caratteristici delle grotte sotterranee.

L'esperto si pone anche a disposizione delle curiosità espresse dai bambini, senza modificare le questioni sollevate ma accogliendo ciò che essi esprimono, in modo tale che i saperi e il desiderio di conoscere dei bambini emerga e che si instauri un processo a spirale in cui tutto è utile a una visione scientificamente intesa.

B. 1: "Ma scusa... C'è un buco sopra?"

Esperto n. 1: "C'era un buco tempo fa, ma ora è chiuso"

Esperto n. 1: "Ai lati ci sono dei buchi laterali in cui le persone mettevano le mani e i piedi"

B. 2: "Attenti, guardate i mattoni qua!"

Al rientro dall'uscita scolastica, i bambini hanno fatto una rappresentazione grafica dell'esperienza vissuta. Analizzando i prodotti grafici, si può notare che i bambini hanno appreso il fatto di essere scesi a un livello inferiore rispetto a quello in cui normalmente vivono. Da ciò si ritiene che la maggior parte degli alunni abbia compreso il fatto che vi sia anche una parte "al di sotto" della superficie in cui si ritrovano a vivere e che tale parte non è distaccata da quella "di sopra" ma sono un tutt'uno. Questo è stato confermato anche dall'attività della parte conclusiva del progetto, con la costruzione del plastico della parte "di sopra" e della parte "di sotto".

Fase finale

Nella parte conclusiva del progetto è stata proposta come attività finale e riassuntiva, ma anche valutativa dell'esperienza vissuta, la costruzione di un plastico che rappresentasse la parte della città "di sopra" e la parte della città "di sotto". Sono stati perseguiti i seguenti obiettivi: ripercorrere, ricostruire e riassumere il percorso svolto durante l'uscita didattica; verificare la comprensione e l'apprendimento da parte dei bambini dei termini tecnici. Pertanto, è stato mostrato a un gruppo di bambini uno scatolone di medie dimensioni, ritagliato da una lato, sulla cui parte superiore erano state incollate delle strisce nere di cartoncino e sopra di esse altrettante strisce di colore bianco, in modo che potessero rendere l'idea delle strade. La finalità era quella di ricostruire una sorta di "vista" della parte "di sopra" del centro di Osimo, evidenziando i luoghi che i bambini avevano visitato e una "vista" della parte "di sotto".

Sono state mostrate ai bambini diverse scatoline rivestite di carta che rappresentavano gli "edifici" osservati nel Centro storico ed è stato chiesto agli alunni di dipingerli. In seguito è stata distribuita della resina quale elemento alternativo alla "arenaria" (ovvero quel materiale di cui sono costituiti gli ipogei) che sarebbe servita a ricoprire la "parte di sotto" dello scatolone.

È poi seguita la rievocazione verbale del percorso svolto nella parte "di sopra" e infine gli alunni sono stati invitati a incollare gli "edifici" come meglio ritenevano per ricostruire il più fedelmente possibile il centro di Osimo. Nelle dichiarazioni audio registrate i bambini ripercorrono, in una sorta di memoria condivisa, il tragitto svolto nella "parte di sopra" della città.

Per quanto riguarda la ricostruzione della parte "di sotto", i bambini hanno ritagliato dei rettangoli di cartone, che sono serviti come "pareti" dei sotterranei. Inizialmente hanno pensato di arrotondare tali cartoncini in modo da rendere l'idea degli "archi", quindi delle gallerie; in seguito però hanno deciso di porli verticalmente, in modo che la parte "di sotto" sembrasse una sorta di "labirinto". Infine gli alunni hanno ricoperto di colla il piano "di sotto", hanno distribuito la resina e hanno inserito le pareti di cartoncino all'interno della parte "di sotto". Un bambino ha proposto la costruzione di una piccola "scala" che, inserita in un piccolo foro ritagliato sulla parte superiore dello scatolone, sarebbe servita da collegamento tra le due parti.



Fonte: Paoletti (2008)

Fotografia 1. I bambini esplorano le grotte del Cantinone e posano per la foto, in sezione, con il plastico della città da loro realizzato, in cui si nota la parte epigea e ipogea di Osimo

C conclusioni

Nelle esperienze descritte si sono rilevate alcune differenze tra l'inizio e la fine dei percorsi attuati, nell'uso dei termini e nella tipologia di conoscenze inizialmente possedute dai bambini, tali da farci avanzare l'ipotesi di una "ristrutturazione" delle concezioni iniziali. Nell'approccio alle conoscenze scientifiche è fondamentale che l'insegnante sia aperta e disponibile alle concezioni espresse dai bambini, che dia spazio alle loro domande, inneschi processi individuali e collettivi di ricerca e di chiarificazione mediante l'osservazione, la sperimentazione e la discussione collettiva (Mason, 2006). Nella predisposizione e attuazione delle attività, infatti, è stato utilizzato un modello didattico attivo, investigativo, attento alle conoscenze implicite degli alunni.

Il bambino, infatti, riveste un ruolo attivo, elaborando le proprie conoscenze, modificandole, in base al confronto e alla negoziazione con gli altri, all'azione sugli oggetti, all'apporto di nuove informazioni e alla partecipazione alle attività (Nicolini, 2009; 2011) proposte dall'insegnante. In questo modo le conoscenze, espresse in un primo momento in modo individuale, si rimodellano al contatto con l'esperienza per stadi successivi, si rivelano trasferibili a situazioni nuove, servono da punto di collegamento per il flusso di informazioni consegnate dai media e per i successivi apprendimenti scolastici. Il clima collaborativo instauratosi nelle sezioni grazie alle continue interazioni, discussioni e negoziazioni ha sostenuto i bambini nella comprensione dell'esistenza di punti di vista diversi dal proprio e nell'intuire lo sforzo che spesso viene richiesto per giungere a una soluzione condivisa.

L'occasione di conoscere l'ecosistema ipogeo ha permesso ai bambini di acquisire maggiore consapevolezza della simultanea esistenza di un mondo direttamente osservabile, quello in cui si trovano a vivere quotidianamente, e di un mondo sotterraneo meno visibile. Ciò è mostrato nell'esperienza di Osimo in cui un bambino ha suggerito di porre nel plastico realizzato in sezione, una sorta di scala che mettesse in collegamento la parte del "mondo di sopra" con quella del "mondo

di sotto”, come pure quella di inserire, in entrambe le parti, degli “omini” di carta che rappresentassero sia le persone che in quel momento stavano camminando nel Centro storico di Osimo, sia i bambini stessi che esploravano i sotterranei.



Fonte: Eum (2014)

Illustrazione 1. “Buio pesto” a colori, un libricino appositamente ideato e strutturato a supporto delle attività didattiche nella scuola dell’infanzia e primaria, in linea con gli obiettivi educativo-formativi istituzionali.

Riferenze bibliografiche

- Angelini, A. & Pizzuto, P. (2007). *Manuale di ecologia, sostenibilità ed educazione ambientale*. Milano: Franco Angeli.
- Arcà, M., Guidoni, P. & Mazzoli, P. (1990). *Insegnare scienza. Come cominciare: riflessioni e proposte per una educazione scientifica di base*. Milano: Franco Angeli.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educazione e processi cognitivi*. Trad. It. (1978). Milano: Franco Angeli.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell’apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Bruner, J. (1990). *La ricerca del significato*. Trad. It. (1992). Torino: Boringhieri.
- Calvigioni, G. & Nicolini, P. (2008). E... tutti sotto terra! Proposte educative nella scuola dell’infanzia per la conoscenza del mondo di sotto. *Bambini*, 3/marzo 2008, 48-54.
- Campagnoli, A. & Sbaffi, E. (2014). *Buio pesto. Speleologia per bambini*. Macerata: Eum.
- Gardner, H. (1991). *Educare al comprendere*. Trad. it. (1993). Milano: Feltrinelli.
- Mason, L. (a cura di) (2006). *Psicologia dell’apprendimento e dell’istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Ministero Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il curricolo*. Milano: Tecnodid.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1991). *Dissensi e consensi*. Trad. It. (1992). Bologna: Il Mulino..
- Nicolini, P. (2000). *Conoscere il corpo. Rappresentazioni dei bambini e mediazione*

culturale nell'insegnamento delle scienze. Milano: Franco Angeli.

- Nicolini, P. (a cura di) (2009). *L'interazione tra pari nei processi di apprendimento*. Bergamo: edizioni junior.
- Nicolini, P. (a cura di) (2011). *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione, il ruolo dell'interazione tra pari*. Parma: edizioni junior.
- Nicolini, P. & Pandolfi, S. (a cura di) (2012). *Comprendere l'ambiente Riflessioni teoriche e buone pratiche in ecosistemi ipogei*. Parma: edizioni junior.
- Novak, J. D. & Gowin, D.B. (1984). *Imparando ad imparare*. Trad. It. (1989). Torino: Sei, 1989.
- Paoletti, A. (2008). *Il mondo di sotto: viaggio al centro della terra*. Tesi di laurea non pubblicata in Psicologia dell'educazione, Facoltà di Scienze della formazione, Università di Macerata, a.a. 2007-08.
- Piaget, J. (1926). *La rappresentazione del mondo del fanciullo*. Trad. It. (1966). Torino: Universale Bollati Boringhieri.
- Piaget, J. (1937). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Trad. It. (1968). Firenze: Giunti Barbera, 1968.
- Pinto, G. (a cura di) (1995). Il disegno tematico infantile: recenti sviluppi di ricerca. *Età evolutiva*, 50, 73-117.
- Pinto, G. & Bombi, A. S. (1999). Sistemi simbolici e notazione figurativa. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 115 -143). Bologna: Il Mulino.
- Pojaghi, B. (a cura di) (2000). *Il gruppo come strumento di formazione complessa*. Milano: Franco Angeli.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M. & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo, C. (1999). La psicologia dell'educazione oggi. Una nuova concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento. In C. Pontecorvo (Ed), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 9-39). Bologna: Il Mulino.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66 (2), 221-227.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. Great Britain: Pergamon Press.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Trad. It (1990). Milano: Laterza.

¹ Letteralmente il termine scaffolding indica le impalcature di tipo edilizio che vengono utilizzate per consentire agli operai di costruire o riparare strutture in muratura.

² Osimo è una città delle Marche che sorge su di un colle costituito da arenaria, percorso da una fitta rete di gallerie, cunicoli ed ambienti sotterranei scavati a più livelli, spesso collegati fra loro verticalmente attraverso pozzi o camini percorribili tramite tacche o pedarole. Tali ambienti furono usati dalla popolazione come rifugi anche durante la Seconda Guerra mondiale ed è proprio in tale occasione che la popolazione

osimana prese coscienza della vastissima rete sotterranea che percorre il sottosuolo di tutto il centro storico. Tali cavità sono abbastanza estese e di notevole interesse storico e si trovano sotto il Mercato Coperto e il Convento di San Francesco. Nella visita di questi ambienti sotterranei si possono notare anche tracce di pozzi e cunicoli più antichi, utilizzati dagli Osimani come vie strategiche per rifornirsi di acqua all'interno delle mura (www.osimoturismo.it).

Articolo finito il 2 giugno 2014

Pandolfi, S. & Nicolini, P. (2014). Comprendere l'ambiente: buone pratiche in ecosistemi di grotta. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 141-173.

Disponibile en <http://www.reladei.net>

Sabrina Pandolfi

Università di Macerata

Italia

Mail: : sabrina.pandolfi@unimc.it



Insegnante di scuola primaria e dottoranda presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei beni culturali e del turismo all'Università di Macerata. Il tema della propria ricerca riguarda la rappresentazione dell'ambiente in bambini di scuola primaria, con particolare riferimento all'ambiente ipogeo.

Paola Nicolini

Università di Macerata

Italia

Mail: : nicolini@unimc.it



Docente associato di Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione all'Università di Macerata. I suoi principali temi di ricerca sono: la formazione degli insegnanti e degli educatori; la costruzione dell'identità in prospettiva del ciclo di vita; le rappresentazioni infantili dell'ambiente; la teoria delle intelligenze multiple e le sue applicazioni.



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 175-200

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 29-05-2014

Fecha de aceptación: 17-07-2014

La representación de la actividad física y los comportamientos sedentarios en las imágenes de libros de texto españoles del segundo ciclo de educación infantil.

Representation of physical activity and sedentary behaviors in the pictures of Spanish early childhood education textbooks.

Javier Molina García

Vladimir Martínez Bello

Universitat de València
España

Javier Molina García

Vladimir Martínez Bello

Universitat de València
España

Riassunto

La prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños y niñas en edad infantil (- 6 años) ha venido aumentando de manera constante alrededor del mundo en las últimas décadas. El segundo ciclo de la educación infantil (3 a 6 años) es un período crítico en el desarrollo de estilos de vida saludables, entre los cuales se destaca el comportamiento de la actividad física. En España, el centro escolar ha sido señalado como un espacio idóneo para la promoción de la actividad física en horario escolar y extraescolar. Teniendo en cuenta que los libros de texto favorecen la construcción del currículum escolar, el presente estudio pretende determinar a través de la técnica de análisis de contenido, cuál es la representación de los dominios de práctica de actividad física

Resumen

The prevalence of overweight and obesity in preschoolers (up to 6 years old) has been increasing steadily across the world in recent decades. Early childhood education, and in particular the second cycle (from three to six years old) is a critical period in the development of a healthy lifestyle that should particularly include physical activity. In Spain, central government policies have promoted the idea that the school should become an advocate of physical activity in order to promote and make available resources offering maximum opportunities for healthy practices at school and outside school hours. Taking into account that textbooks develop the school curriculum, the present study resorts to the content analysis technique in order to evaluate the

En las imágenes de libros de texto españoles de segundo ciclo de educación infantil publicados después de la Ley Orgánica de Educación (2006). Las imágenes de los libros de texto analizados también reproducen los altos niveles de sedentarismo de la población infantil y no promueven modelos de actividad física saludables. Se considera necesario investigar si los libros de texto y en especial los mensajes vertidos sobre la falta de promoción de la actividad física en los mismos, es un potencial correlato que podría explicar los altos niveles de obesidad y sedentarismo en la población infantil española.

Palabras clave: Actividad física, Escuela, Libros de texto, Educación infantil, Salud.

representation of physical activity through the images of Spanish early childhood education textbooks published after the Spanish Education Act (2006). Textbooks images reproduce high levels of sedentary behavior in children and do not promote healthy physical activity patterns. It is necessary to investigate whether textbooks, and especially those messages related to the lack of promotion of physical activity, are potential correlates that could account for the high levels of obesity and the sedentary lifestyle of Spanish children..

Key words: Physical activity, School, Textbooks, Early childhood education, Health.

Introducción

La promoción de la actividad física y la salud en la escuela

La prevalencia de sobrepeso y obesidad en niños y niñas en edad infantil (- 6 años) viene en aumento alrededor del mundo en las últimas décadas. En Estados Unidos se estima que el 12,1% de niños y niñas en edad preescolar son obesos (Ogden, Carroll, Kit, & Flegal, 2012). En el ámbito latinoamericano, Hernández et al. (2012) encontraron en un muestra cubana que la prevalencia de sobrepeso y obesidad en preescolares era de 9% y 7.4%, respectivamente. A nivel europeo, Cattaneo et al. (2010) observaron que tras una revisión de las investigaciones realizadas sobre la obesidad en edades comprendidas entre los 2 y 5 años, los países de la región mediterránea reportaron valores superiores de sobrepeso y obesidad comparados con países de Europa central. En España, según el estudio enKid (Serra Majem et al., 2003), la prevalencia de sobrepeso y obesidad para niños y niñas en edades comprendidas entre los 2 y 5 años es del 21%, mientras que dicho porcentaje se incrementa al 31.2% para edades entre los 10 y 13 años. En el ámbito de las Comunidades Autónomas por ejemplo, Espín Ríos, Pérez Flores, Sánchez Ruíz y Salmerón Martínez (2013) observaron en una muestra de niños y niñas de la Comunidad de Murcia, una prevalencia de sobrepeso entre el 15% y 19% para edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. De la misma forma, recientemente Sánchez Cruz, Jiménez Moleón, Fernández Quesada y Sánchez (2012) determinaron que la prevalencia de sobrepeso y obesidad en edades comprendidas entre los 8 y 13 años es del 24%, muy similar a los resultados observados en el estudio enKid una década atrás (Serra Majem et al., 2003). A su vez, se ha señalado que la actividad física en el tiempo libre no es un hábito en la mayoría de la población infantil y juvenil española (Román Viñas, Serra Majem, Ribas Barba, Pérez-Rodrigo & Aranceta Bartrin, 2006).

Todas estas conclusiones nefastas para la salud infantil, han llevado a las organizaciones internacionales a nivel mundial y regional a proponer una serie de medidas, recomendaciones y acciones encaminadas a erradicar esta situación. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) una buena base para la adopción de medidas de concientización sobre los altos niveles de obesidad infantil en el mundo es la difusión y comprensión de los conocimientos adecuados sobre la relación entre el régimen alimentario, la actividad física y la salud. La Organización exhorta a los gobiernos y a la sociedad civil, a formular y transmitir mensajes consecuentes, coherentes, sencillos y claros a través de diversos canales específicos para cada segmento poblacional. Bajo esta misma línea, se reafirma la idea de que es posible desde las escuelas influir correctamente en los comportamientos frente a la actividad física (Nuñez et al. 2008) y para ello centra su atención en aspectos relacionados sobre la educación en materia de actividad física para que puedan afrontar críticamente las informaciones engañosas presentes, entre otras, en los medios de comunicación. Recientemente, la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2011) desde una perspectiva global de prevención primaria en el ámbito escolar, destaca la implementación, diseminación y comunicación relativa a la alimentación saludable y la actividad física y a la necesidad de un análisis del currículum escolar que enfatice en actividades educativas que promuevan la actividad física y hábitos alimenticios saludables. En España, sendas políticas del gobierno central han venido impulsando la idea de que el centro escolar debe convertirse en un promotor de la actividad física que impulse, fomente y aproveche los recursos disponibles ofreciendo máximas oportunidades de prácticas saludables en horario escolar y extraescolar (Ministerio de Educación, 2012).

La promoción de la actividad física y la salud en el currículum de educación infantil

La educación infantil, y en especial su segundo ciclo (tres a seis años), es un período crítico en el desarrollo de un estilo de vida saludable que debe incluir en particular, el comportamiento de la actividad física (Goldfield, Harvey, Grattan & Adamo, 2012; Salmon, 2010), y donde el centro escolar infantil juega un papel primordial en la promoción de la actividad física para la población infantil (Ward, 2010).

En España, dentro de los objetivos del área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal del currículum del segundo ciclo de educación infantil, el Real Decreto 1630/2006, señala que la intervención educativa tendrá como uno de sus objetivos el de “Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional” (p. 477). En el bloque de contenidos número dos, sobre el juego y el movimiento, el Real Decreto en mención, postula como contenido la “confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico” (p. 477). Mientras que el bloque de contenidos número cuatro titulado “El cuidado personal y la salud”, señala la incorporación de contenidos sobre las acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio, así como la práctica de hábitos saludables. De la misma forma, la promoción de estilos de vida saludables también se circunscribe no solo en el conocimiento de sí mismo, sino también en al área de conocimiento del entorno, cuando señala por ejemplo en el bloque segundo de “Acercamiento a la

naturaleza”, a la valoración que sobre la salud y el bienestar tienen las actividades en contacto con la naturaleza.

En el ámbito regional español, el Decreto 38 de 2008 de la Comunitat Valenciana sostiene que la adquisición de hábitos de salud, higiene y nutrición, está también implicada en el proceso de conocimiento del cuerpo infantil porque en ella se sientan las bases para la progresiva conquista de la autonomía personal. A su vez, dentro del bloque número cuatro “El cuidado personal y la salud”, señala como contenidos, la salud y el cuidado de uno mismo y las acciones de favorecen la salud. Respecto al área de conocimiento del medio físico, natural, social y cultural, el descubrimiento del entorno debe facilitarles la exploración, el conocimiento y la acción sobre el mismo con los instrumentos sociales y culturales establecidos. Es así que el bloque número dos, señala como “El acercamiento a la naturaleza” propone como contenido “el disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza”.

La promoción de la actividad física y la salud en los materiales impresos

Del mismo modo, se ha sugerido en el ámbito de la educación infantil que es necesaria la investigación tanto para establecer una plena comprensión de las implicaciones para la salud de la actividad física, con el objetivo de entender mejor la naturaleza de la conducta de actividad física, y para aprender a promover la actividad física en este segmento poblacional (Pate et al., 2013). Napolitano y Marcus (2002) han sugerido la importancia de que las intervenciones sobre la promoción de la actividad física lleguen a un amplio espectro de la población y que se destinen con características propias a cada segmento poblacional, entre los que se destaca el uso de materiales impresos, el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Marcus, Owen, Forsyth, Cavill & Fridinger, 1998). Huhman et al. (2005) determinaron el efecto positivo de una campaña de promoción de la actividad física en los medios de comunicación dirigido a población infantil, demostrando que el acceso de los niños y niñas a mensajes de promoción de la actividad física en la publicidad comercial puede ser una herramienta prometedora para disminuir los niveles de sedentarismo en la población infantil.

Por esa razón y teniendo en cuenta que los materiales impresos son métodos que favorecen el conocimiento de ideas, valores y normas, estos han sido señalados como factores predisponentes sobre la promoción de la actividad física y han sido ampliamente utilizados como herramienta educativa de salud pública (Vallance, Taylos & Lavalley, 2008). Marks et al. (2006) observaron que los libros de trabajo impreso son efectivos para aumentar los niveles de actividad física en población adolescente. Las autoras concluyen que los formatos impresos tradicionales pueden ofrecer un entorno más eficaz para el aprendizaje y la persuasión en la promoción de la actividad física.

La promoción de la actividad física y la salud en los libros de texto

En la escuela, los libros de texto son instrumentos que permiten mejorar el proceso educativo en la medida en que funcionan como herramientas didácticas centrales que guían la construcción del currículum escolar (Montagnes, 2000). En los últimos años, éstos han sido objeto de distintos análisis, entre los que destacan aquellos relacionados con su contenido implícito y explícito (Colás Bravo, 1989). Por ejemplo,

respecto al papel de los materiales impresos para promover hábitos saludables, Carvalho, Clément y Bogner (2004) al analizar libros de texto de educación primaria y secundaria sobre temáticas de educación para la salud, recomiendan un mayor enfoque en la promoción de la salud que contribuya a fomentar principalmente hábitos saludables en el alumnado y estilos de vida saludables, a través de una formación crítica. De igual forma, se ha determinado en libros de texto finlandeses de educación para la salud en primaria, que el enfoque dado por los libros de texto favorece la construcción de habilidades críticas frente a la promoción de la salud por parte del alumnado (Kosonen et al., 2009).

En el ámbito de la educación infantil existe poca evidencia sobre la promoción de la actividad física en los libros de texto. Barrio et al. (2006) en un estudio que analizó las prioridades de salud infantil en libros de texto de educación infantil publicados antes de la expedición de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), observaron que la dieta equilibrada y los accidentes de tráfico eran las temáticas prioritarias sobre el tratamiento de la salud en estos materiales curriculares. El ejercicio físico tuvo una muy baja presencia, mientras que los contenidos sobre la prevención de la obesidad fueron absolutamente escasos. En educación primaria, Gavidia (2003) analizó libros de texto de distintas áreas de conocimiento de educación primaria, secundaria y de bachillerato y concluyó que la promoción de la actividad física como alternativa para promover estilos de vida saludables no se observa en los materiales analizados.

Los dominios de la promoción de la actividad física saludable

Como se indica en la literatura sobre la promoción de la actividad física saludable, es necesario un análisis diferenciado de los diferentes dominios de la actividad física con el fin de obtener una caracterización completa de esta conducta (Bauman, Phongsavan, Schoeppe & Owen, 2006). Los dominios de actividad física hacen referencia a los entornos o contextos en los que se desarrolla la actividad física. Los principales dominios son: la actividad física de tiempo libre (por ejemplo, ejercicio físico, deporte, etc.); la actividad física ocupacional o gasto de energía a través del trabajo; la actividad física doméstica (por ejemplo, tareas domésticas, jardinería, etc.); transporte o desplazamiento activo para llegar a diferentes lugares, entre ellos, la escuela; y otros gastos de energía incidental, como el uso de escaleras. Junto a estos dominios, se suelen analizar los comportamientos sedentarios realizados que implican por lo general sentarse y no moverse, como ver la televisión o jugar a videojuegos.

La diferenciación entre los distintos dominios de la actividad física permite acometer análisis completos de los patrones de actividad física de las personas o, en nuestro caso, de los patrones que pueden transmitir los libros de texto. En la actualidad son diversos los estudios que han analizado el rol de los diferentes contextos de práctica o dominios en el estilo de vida activo (Pratt, Macera, Sallis, O'Donnell, & Frank, 2004; Sallis et al., 2006). Sin embargo, existe una falta de investigaciones que aborden qué dominios son los representados en los libros de texto escolares y por tanto que examinen qué patrones de actividad física son los que principalmente se transmiten al alumnado.

A pesar de que existe suficiente evidencia sobre los contenidos y alcances sobre la promoción de estilos de vida saludables en diversos materiales impresos en primaria y secundaria tanto curriculares como extracurriculares (Barrios et al., 2006; Gavidia, 2003; Táboas & Rey, 2011), no existen estudios actuales en el ámbito de la

educación infantil sobre la representación de los distintos dominios de la actividad física, a pesar de que el libro de texto es un material utilizado ampliamente en las aulas de educación infantil. Para ayudar a maximizar la eficacia de las futuras intervenciones sobre la actividad física en la población infantil, los estudios deberían tratar de identificar las variables sociales, psicológicas y ambientales que son más importantes para incluir en los materiales curriculares. Ante la ausencia de investigaciones que analicen cuáles son los contextos representados en los libros de texto en los que tiene lugar la actividad física, se diseñó el presente estudio en el que se pretende determinar cuál es la representación de los dominios de práctica de actividad física en las imágenes de libros de texto españoles de segundo ciclo de educación infantil, considerando para ello sociodemográficos como el género y la edad.

Metodología

Muestra

La unidad de muestreo para realizar el análisis de contenido fueron libros de texto de educación infantil en España. Los criterios de selección de las unidades de muestro fueron: 1. Presencia de las editoriales en todo el territorio español. 2. Presencia de las editoriales en la totalidad del segundo ciclo de educación infantil; 3. Dentro de las primeras quince editoriales de producción en el ámbito de la enseñanza; 4. Publicados entre los años 2010 y 2012. De esta forma, se extiende el análisis a la totalidad del segundo ciclo de educación infantil en España (3-6 años). La unidad de muestreo final fueron nueve carpetas de libros de texto del segundo ciclo de educación infantil (Material globalizado, material del alumnado) para niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad, pertenecientes a tres casas editoriales españolas (Anaya, Santillana y Edelvives).

Unidades de registro

En el presente estudio las unidades de registro que se analizan son las imágenes donde fue posible identificar personas, sin distinción alguna sobre la edad. Las imágenes son elementos que llaman la atención del niño o de la niña, pues actúan como elementos motivadores y reforzadores de valores e ideas (Selander, 1990). Se excluyeron como unidades de registro las imágenes que no representaban personas, tales como animales con características humanas o personajes de ficción. Además, fueron descartadas aquellas imágenes donde el personaje era ambiguo, difícilmente reconocible o bien porque no aparecía figura humana alguna. La muestra final de unidades de registro estuvo compuesta por 140 imágenes representativas de una población total constituida por 756 imágenes de un total de nueve libros de texto. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio simple en donde se numeraron todas las imágenes y se extrajeron al azar en base a una tabla de números aleatorios. El error de estimación de la muestra fue de +7%, con un nivel de confianza del 90%.

Técnica de análisis

La técnica utilizada para el estudio de las imágenes fue el análisis de contenido. El análisis de contenido es una técnica cuantitativa y cualitativa que favorece el estudio de la transmisión de significados de unidades de registro a través de una lectura con base en la construcción de un sistema de codificación de categorías e indicadores. Esta técnica ha sido utilizada ampliamente tanto en el análisis de imágenes de libros de texto en el ámbito de la educación infantil (Martínez Bello, 2013), en educación secundaria (Taboas Pais & Rey Cao, 2011), y en el estudio de la forma en que los materiales impresos representan patrones de actividad física (Granner, Sharpe, Burroughs, Fields, & Hallenbeck, 2010).

Sistema de categorías e indicadores

El sistema de categorías con los criterios específicos fue elaborado en base a la literatura correspondiente a los mecanismos eficaces para medir la actividad física en estudios de promoción de estilos de vida saludables (Bauman et al., 2006). Además para la elaboración del listado de comportamientos sedentarios se consideraron trabajos previos en esta temática en jóvenes (véase por ejemplo, Marshall, Biddle, Sallis, McKenzie, & Conway, 2002), considerándose como comportamiento sedentario a cualquier actividad realizada por una persona en posición sedente o inclinada que implica un gasto energético menor o igual a 1,5 equivalentes metabólicos (METs), mientras está despierta (Barnes et al., 2012). Asimismo, dentro del dominio de comportamientos sedentarios, se incluyeron actividades o situaciones con un bajo nivel de actividad física tanto en posición sedente como de pie, como por ejemplo los juegos de tiempo libre y tradicionales estáticos (por ejemplo, jugar a chapas) o estar de pie sin realizar ninguna actividad. Estas actividades suelen ser catalogadas como actividades de intensidad muy ligera o ligera y no suponen gastos energéticos más allá de 2 METs (Ainsworth et al., 2000).

Del mismo modo, se diferenció entre: contexto educativo con comportamiento sedentario o de baja actividad, en donde quedaban englobadas las situaciones tradicionales en las que el alumnado, por ejemplo, estaba sentado realizando actividades de clase o atendiendo al profesorado; y contexto educativo con situación física activa, en donde se podía observar al alumnado, por ejemplo, realizando actividades basadas en juegos y tareas en contraste a actividades en sedestación o bipedestación sin realizar ningún tipo de desplazamiento.

Una vez construido el sistema de categorías e indicadores, éste fue consultado a dos expertos en la promoción de la actividad física y la salud en el sistema educativo. Una vez discutida por ellos de manera independiente, el sistema de categorías fue reelaborado en base en sus comentarios, siempre teniendo en cuenta los objetivos planteados en el estudio. Posteriormente, los autores del estudio realizaron una prueba piloto con diez imágenes escogidas al azar con el fin de aclarar, corregir y mejorar las ambigüedades del sistema de categorías. En la tabla 1 se observa la operacionalización de la variable "Dominio de la Actividad física".

DOMINIOS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA	Conductas de cada dominio
Comportamiento sedentario o baja actividad	Ver la TV, vídeos/DVDs o cine Leer, escribir, estudiar o atender en clase Dibujar y otras actividades plásticas Escuchar música o tocar un instrumento musical sin movimiento corporal Conducir o viajar en transporte motorizado Usar el ordenador, videoconsola, teléfono móvil, tableta u otros dispositivos Jugar a cartas o juegos de mesa Juegos de tiempo libre y tradicionales estáticos (Canicas, chapas, etc.) Hablar, comer o beber Sentado o reclinado sin distinguir la actividad o descansando Actividades de higiene personal De pie sin realizar ninguna actividad Actividades artístico-expresivas sedentarias o de baja actividad (Teatro, marionetas, cantar, etc.) Otro comportamiento sedentario o de baja intensidad
Transporte activo	Andando Bicicleta Otra forma de transporte activo
Contexto educativo	Contexto educativo: comportamiento sedentario o de baja actividad Contexto educativo: situación física activa
Contexto laboral	Contexto laboral
Actividad física tiempo libre	Deporte Juegos de tiempo libre y tradicionales activos (Cuerda, sambori, etc.) Ejercicio físico Actividades artístico-expresivas activas (Danzas, bailes, etc.) Videojuegos activos Otra forma de actividad física de tiempo libre
Actividades Domésticas	Tareas domésticas Trabajos de jardinería Cuidado de niños o mayores Otras formas de actividades domésticas
Otros dominios de actividad física	Subir escaleras Otras actividades no descritas anteriormente
Dormir	Dormir
No se distingue	No se distingue con claridad el tipo de actividad que se está realizando

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Dominios e indicadores de la variable “Actividad física”

Las variables sociodemográficas fueron:

Género	Edad
Masculino	Infantil
Femenino	Adolescente
Grupo mixto	Adulto
	Tercera edad
	Distintas edades

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Variables sociodemográficas

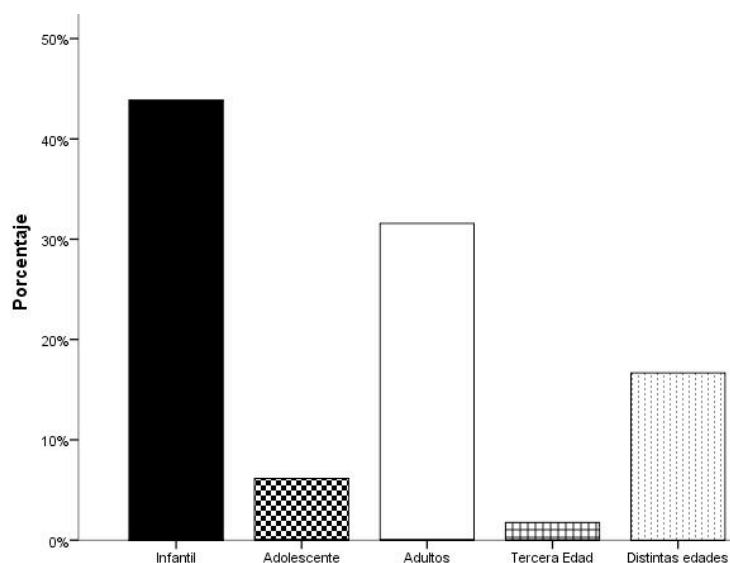
Procedimiento de recogida de datos y análisis estadístico

Se elaboró una prueba piloto de imágenes de los libros que fueron discutidas en profundidad por el equipo investigador. De acuerdo con Neuendorf (2011), el mínimo número de codificadores para el análisis de contenido son dos. Sin embargo, para el presente estudio y con el objetivo de garantizar la confiabilidad de las observaciones, tres personas formaron parte del grupo observacional. El grupo observacional fue entrenado sobre las categorías e indicadores sin transmitir el objetivo o las hipótesis del estudio. Las sesiones de observación de las imágenes fueron tres, con una duración aproximada cada una de dos horas. Uno de los autores del estudio, facilitó al grupo observacional cada imagen por separado mientras se completaba una plantilla de registro. En cualquier caso y después de que el grupo observacional conversara de manera independiente, éste debía asumir una única respuesta para cada indicador. La injerencia del equipo investigador fue mínima.

Se utilizó una estadística descriptiva de cada una de las categorías y para la estadística inferencial, se utilizó el estadístico chi-cuadrado para establecer la independencia de las categorías. Cuando no fue posible utilizar la estadística inferencial, la discusión se construyó en base a la revisión de la literatura sobre el análisis de los dominios de la actividad física y la promoción de estilos de vida saludables. Se aceptaron las diferencias con valores de probabilidad inferior a 0.05. Se utilizó el programa IBM SPSS versión 19.0 para el análisis estadístico de todos los resultados.

Resultados

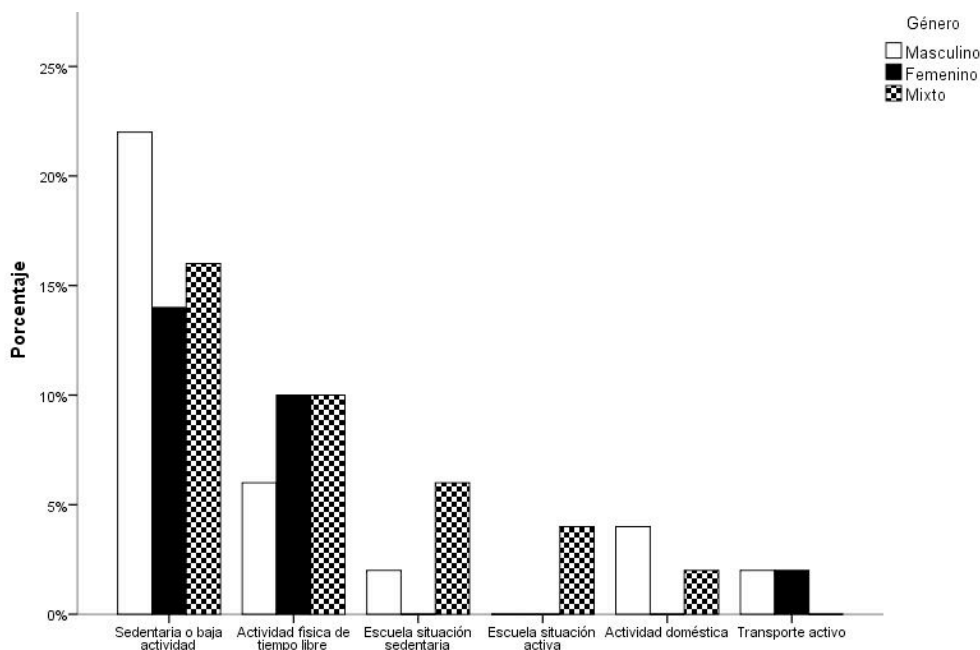
Representación de la edad y el género en las imágenes



Fuente: Elaboración propia

Figura 1A. Representación de la Edad

En la figura 1 (A) se observa en primer lugar, la distribución de los distintos indicadores de la variable Edad. En primer lugar, los indicadores “Infantil” y “Adultos”, con un 42% y 30%, respectivamente, son quienes tienen una mayor presencia en las imágenes de los libros de texto analizados. El indicador “Distintas edades” corresponde al 18% de las imágenes, mientras que los indicadores “Adolescente” y “Tercera Edad” señalan un 18% y 4%, respectivamente.



Fuente: Elaboración propia

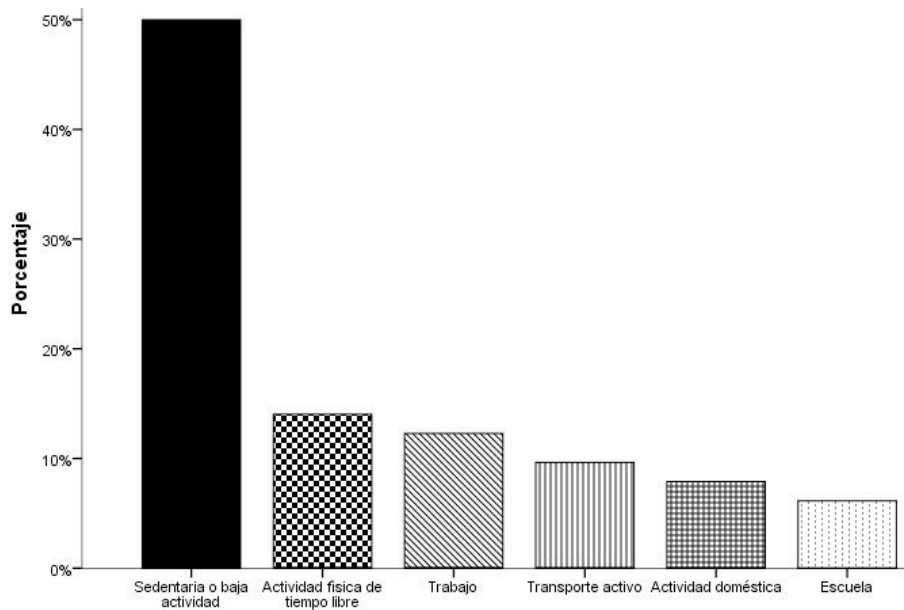
Figura 1B. Representación de la Edad según el Género

En segundo lugar, en la figura 1(B) se representa la distribución de los distintos indicadores de la variable Edad frente a la variable Género. No se observan diferencias entre los distintos indicadores de la variable “Edad” frente a los distintos indicadores de la variable “Género”.

Se estudia la relación entre la variable Edad y la variable Género, y no se observa una relación de dependencia entre las mismas ($\chi^2=5.2$; $p= .1$).

Representación de los dominios de la actividad física

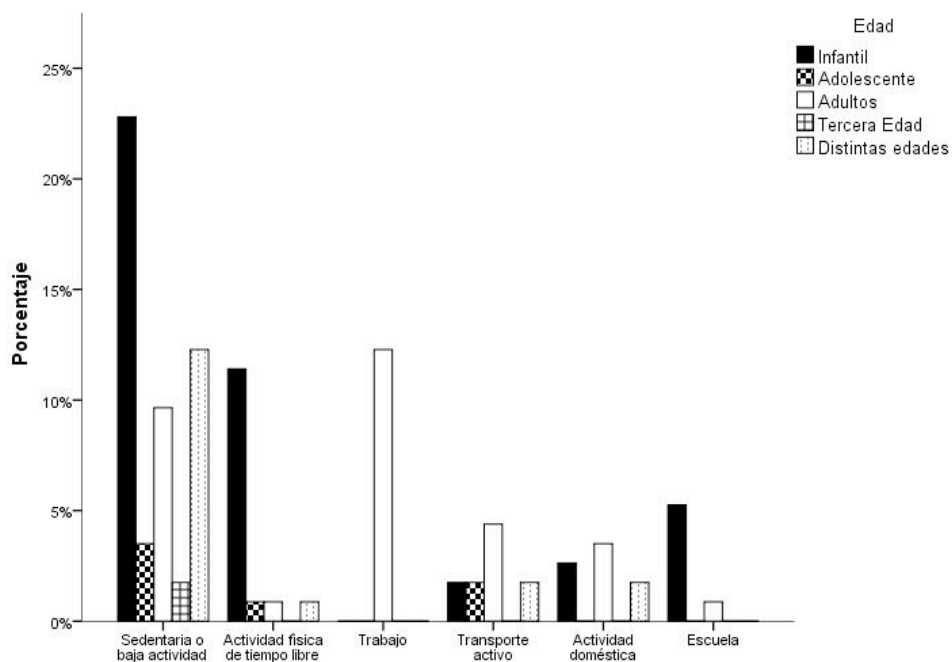
En la figura 2, se representa la distribución de los distintos indicadores de la variable “Dominios de actividad física” de las imágenes de los nueve libros de texto de educación infantil. Esta figura es elaborada sin tener en cuenta la variable “Edad”. Es decir, hace referencia a todas las personas, independientemente de su edad que están representadas en las imágenes. El indicador que más se representa es “Sedentario o baja actividad” con un 50%, seguido del indicador “Actividad física tiempo libre” con un 14%. Los indicadores “Trabajo” y “Transporte activo” corresponden al 12% y 11%, respectivamente. Por último, los indicadores “Actividad doméstica” y “Escuela” tienen una baja representación con un 10% y 8%, respectivamente.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Los dominios de la actividad física

Representación de los dominios de la actividad física según la edad



Fuente: Elaboración propia

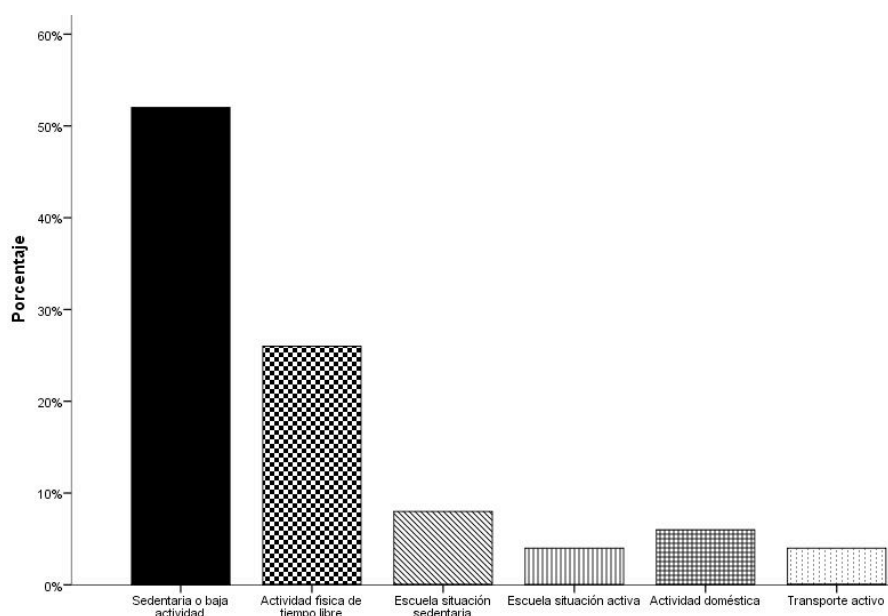
Figura 3. Representación de los Dominios vs Edad

En la figura 3 se observa la distribución de los distintos indicadores de la variable “Dominios de Actividad física” frente a la variable “Edad”. Se destaca que para el indicador “Sedentaria o baja actividad” el indicador que más se representa es “Infantil” con un 23%, seguido de “Adultos” con un 9%. Para el indicador “Actividad física tiempo libre” el indicador que más se representa es “Infantil” con un 12%. El resto de indicadores no supera el 2%. De acuerdo al indicador “Trabajo” es el indicador “Adultos” el único representado con un 13%. No se observan diferencias en los indicadores “Transporte activo” y “Actividad doméstica” frente a la variable “Edad”. En el indicador “Escuela” el indicador que más se representa es “Infantil”.

Teniendo en cuenta que el indicador que más se representa de la variable “Edad” es “Infantil”, así como es este quien tiene una mayor representación en el indicador “Sedentario o baja actividad” de la variable “Dominios de Actividad física”, se ha optado por profundizar en la forma en que los niños y las niñas son representados de frente a los distintos dominios de la actividad física.

Asimismo, se estudia la relación entre la variables Dominios de la actividad física y Edad y se observa una relación de dependencia entre las mismas ($\chi^2=39$; $p=.01$).

Representación de los dominios de la actividad física en la población infantil

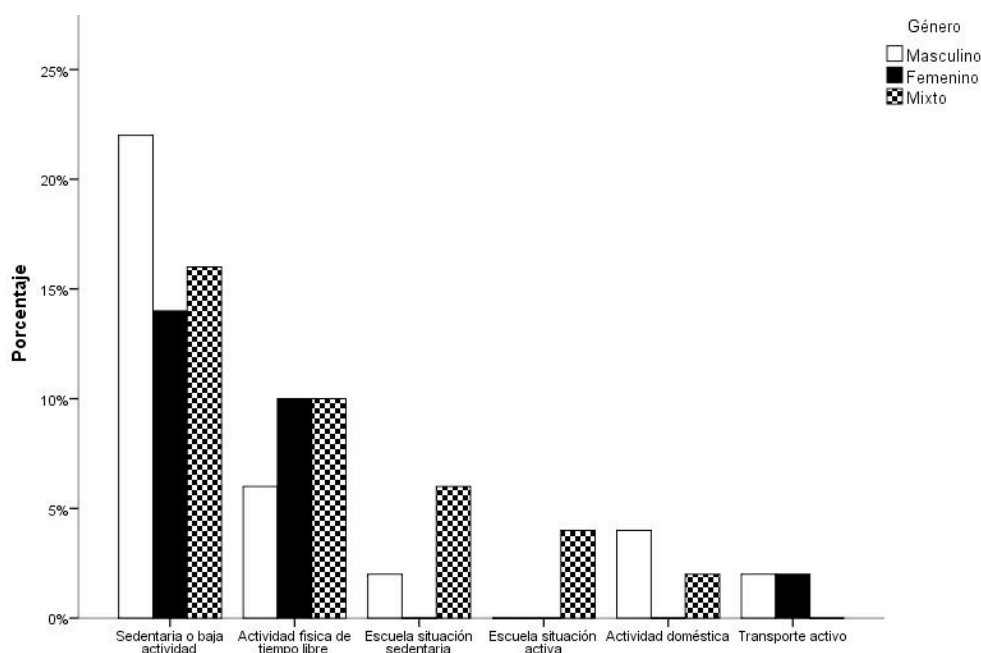


Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Dominios de la actividad física para la población infantil

Tal como se observa en la Figura 4, el indicador que más se representa es “Sedentaria o baja actividad” con un 51%, seguido del indicador “Actividad física tiempo libre” con un 26%. Con el objetivo de determinar la promoción de la actividad física dentro de la Escuela, el indicador “Escuela” ha sido dividido en la presencia de los niños y niñas en situación sedentaria (Escuela situación sedentaria) o en situación activa “Escuela situación activa”. El primero de ellos corresponde al 7% mientras que

el segundo al 4%. Finalmente, los indicadores “Actividad doméstica” y “Transporte activo” corresponden al 8% y al 4%, respectivamente.



Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Dominios de la actividad física para la población infantil según el género

En la figura 5 se representan dentro del indicador “Infantil” los distintos indicadores de la variable “Dominios de Actividad física” según el Género. No se observan diferencias en la representación de los distintos indicadores de la variable Género (Masculino, Femenino y Mixto) para ninguno de los indicadores de la variable “Dominios de Actividad física”. Asimismo, se estudia la relación entre las variables Dominio de la actividad física y Género y no se observó una relación de dependencia entre las mismas ($\chi^2=10.4$; $p=.4$).

Indicadores de la variable “Dominios de la Actividad física” para la población infantil

En la Tabla 3 se representan las distintas conductas relacionadas con cada uno de los indicadores de la variable “Dominios de Actividad física” para la población infantil. Como previamente se ha señalado el indicador que más se representa es “Sedentarios o baja actividad” con un 51%. Entre ellos, se destaca “Otros sedentarios” y “De pie sin realizar actividad” con un 16% y 13%, respectivamente. En segundo lugar, el indicador que más se representa es “Actividad física de tiempo libre” con un 26%. Dentro de él, las conductas “Otros tiempo libre” corresponden al 8%, mientras que “Juegos tradicionales activos” y “Ejercicio físico” corresponden ambos al 6%. En tercer lugar, el indicador que más se representa es “Escuela” con un 11% y dentro de este indicador las situaciones sedentarias corresponden al 7% mientras que las activas lo hacen con el 4%. Los indicadores “Actividades domésticas” y “Transporte activo” corresponden al 8% y 4%, respectivamente. Se resalta que el 58% de las imágenes donde se representa población infantil esta se relaciona actividades sedentarias o de baja actividad física.

Dominios	Sub-dominio	%	Total por Dominio	Sedentarios o baja actividad
Comportamiento sedentario o baja actividad	Otros sedentarios	16%	51%	51%
	De pie sin realizar actividad	13%		
	Higiene personal	8%		
	Juegos tradicionales estáticos	4%		
	Actividades artísticas sedentarias	4%		
	Hablar comer o beber	2%		
	Usar ordenador	2%		
Actividad física de tiempo libre	Leer	2%	26%	-
	Otros tiempo libre	8%		
	Juegos tradicionales activos	6%		
	Ejercicio físico	6%		
	Deporte	4%		
Escuela	Actividades artísticas activas	2%	11%	7%
	Escuela situación sedentaria	7%		
Actividades domésticas	Escuela situación activa	4%	8%	-
	Trabajos jardinería	8%		
Transporte activo	Andando	2%	4%	-
	Otro transporte activo	2%		
			100%	58%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Indicadores de la variable "Dominios de Actividad física"

Discusión

La representación de los comportamientos sedentarios como elemento normalizador en los libros de texto

Respecto al papel de la escuela, la OMS (2004) centra los esfuerzos en que las políticas y programas de a aplicar desde el currículum escolar debe suministrar información para promover la actividad física y otros comportamientos saludables. Sin embargo, los resultados por el presente estudio señalan una alta presencia de comportamientos sedentarios en las imágenes analizadas (58%, combinando los indicadores comportamiento sedentario y contexto educativo sedentario), sobre todo, de imágenes en las que se muestran personas "de pie sin realizar actividad" en contextos no definidos (Tabla 3). Igualmente, otros estudios han señalado también la baja presencia de la promoción de estilos de vida saludables. Por ejemplo, Barrio et al. (2006) observaron que la dieta equilibrada y los accidentes de tráfico eran las temáticas prioritarias sobre el tratamiento de la salud libros de texto españoles de educación infantil publicados antes de la expedición de la Ley Orgánica de Educación (2006). El ejercicio físico tuvo una muy baja presencia, mientras que los contenidos sobre la prevención de la obesidad fueron absolutamente escasos. Tal como sostienen las autoras, si el sobrepeso y la obesidad son una realidad de las aulas de educación infantil actuales en España, se exhorta la inclusión de estas temáticas de manera explícita en los libros de texto. Gavidia (2003) analizó libros de texto de distintas áreas de conocimiento, de educación primaria, secundaria y de bachillerato con el objetivo

de determinar la presencia o ausencia de la educación para la salud, así como los temas de salud considerados. Se concluyó que los libros de texto analizados no son adecuados para el tratamiento de educación para la salud, donde la promoción de la actividad física como alternativa para promover estilos de vida saludables no se observa en el estudio.

En la mayor parte de las sociedades occidentales, el nivel de inactividad física y el sedentarismo en la población infantil alcanzan niveles elevados, repercutiendo negativamente en su salud y, sobre todo, en el aumento de la obesidad (Cavill, Kahlmeier & Racioppi, 2006; Laguna, Lara Hernandez, & Aznar Lain, 2011). Se han identificado varios factores que predicen los niveles de actividad de niños y niñas en edad preescolar. Por ejemplo, el centro de educación infantil ha sido identificado como un factor determinante de la actividad física para la población infantil. Bajo esta línea, Finn, Johannsen y Specker (2002) señalaron que más del 50% de la implicación en la actividad física de niños entre 3 y 5 años se realiza en el centro escolar. Estos resultados apoyan el papel de este tipo de centros en la promoción de programas de actividades de calidad y ofrecer el espacio y el tiempo para que los niños pequeños estén más activos. No obstante, al estudiar las imágenes de los libros de texto del segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) analizados, la baja presencia de imágenes de situaciones educativas activas en el centro escolar, transmite un mensaje contrario al de la escuela como sitio importante para la promoción de la actividad física. Por el contrario, estos resultados difieren ampliamente con los mensajes transmitidos por las imágenes analizadas. El hecho de que un alto porcentaje de imágenes sobre el contexto educativo de carácter sedentario o baja actividad, refuerza la idea que la escuela no tiene ningún papel en la promoción de la actividad física. Bajo esta línea, Pate et al. (2006) señalan que la escuela posee un rol de liderazgo en la promoción de estilos de vida activos, no sólo a través de iniciativas propias de materias como la educación física, sino también a través de programas diseñados para incorporar la actividad física en el currículo académico de otras materias y facilitar que el alumnado esté físicamente más activo durante la jornada escolar. Debido a que los niños y niñas en el segundo ciclo de educación infantil transcurren casi una tercera parte del tiempo en la escuela, refuerza el papel de ésta en convertir las aulas en espacios activos. Por ejemplo, en los Estados Unidos la Asociación Nacional de Educación Física y Deporte sugiere que los niños y niñas en el sistema educativo infantil (-6 años) deben acumular al menos 120 minutos de actividad física al día, donde la mitad de ese tiempo está destinado a actividades físicas estructuradas y la otra mitad a situaciones de juego libre o no estructurado (NAS, 2002). En otras palabras, lo ideal es que los esfuerzos para promover la actividad física en los centros escolares formen parte de un programa global de promoción de la salud en dichos centros (Aznar Laín, Webster, Briones & Merino, 2006).

Por tanto, la reducción de la actividad física es probablemente el principal factor coadyuvante en relación con el incremento de los niveles de obesidad de la infancia y la adolescencia tanto en España como en el resto del mundo. En la actualidad, España presenta uno de los porcentajes más elevados de Europa de obesidad en la infancia y la adolescencia. En el presente caso se ha comprobado cómo estos patrones se refuerzan en los libros de texto de educación infantil.

Como es sabido, la sedentarización del tiempo libre ha aumentado drásticamente en las últimas décadas en la población joven (Trost, Sirard, Dowda,

Pfeiffer & Pate 2003; Van Stralen et al., 2012). Se ha reportado que el tiempo que niños y niñas entre tres y cinco años dedican a ver la televisión es un importante predictor del incremento del índice de masa corporal (Jago, Baranowski, Baranowski, Thompson & Greaves, 2005). Por ejemplo, se ha observado que los niños que consumen bocadillos mientras ven la televisión a diario tienen un índice de masa corporal más alto que los que lo hicieron con menos frecuencia. Se ha constatado que el consumo alto de calorías en niños y niñas en edad preescolar se favorece en situaciones de sedentarismo relacionadas con el tiempo dedicado a ver la televisión (De Craemer et al., 2012). Sin embargo, un aspecto positivo constatado en nuestro estudio ha sido la baja presencia de imágenes que representen niños o adolescentes participando en las denominadas actividades de “ocio tecnológico”, como son por ejemplo, ver la televisión, usar la videoconsola o el ordenador (Tabla 3).

En general, es importante resaltar la igualdad de género en los diferentes dominios en las imágenes de los libros de texto analizados (Figura 1B). Teniendo en cuenta que los niveles de actividad física tienden a disminuir con la edad, produciéndose el declive más significativo durante la adolescencia en especial en las chicas (Aznar Laín et al., 2006), es importante analizar la forma en que se representan los distintos dominios según los géneros. En la figura 1B se observa un equilibrio entre los indicadores masculino y femenino, así como una presencia importante para cada una de los segmentos poblacionales del indicador “Mixto”. Los resultados concuerdan con estudios relacionados con la representación de la igualdad entre los géneros en libros de texto de educación infantil españoles y latinoamericanos. En el primer caso, se ha observado como en las imágenes de libros de texto españoles para niños y niñas de 3 años, se observa una representación equilibrada entre los géneros, independientemente de la edad (Martínez Bello, 2013). Bajo la misma línea, Martínez Bello (2013) observó que en las imágenes de cuerpos en edad infantil, el género masculino y femenino se representaba en similar proporción libros de texto colombianos de Jardín (4 años).

De acuerdo a la representación de la variable Edad, como se observa en la figura 1A, los niños y niñas en edad infantil componen el segmento poblacional que tiene mayor presencia en las imágenes. Este resultado concuerda con datos obtenidos en el análisis de libros de texto de educación infantil españoles para niños y niñas de 3 años (Martínez Bello, 2013) y en libros de texto colombianos para niños y niñas de 4 años (Martínez Bello, 2013). Un resultado que llama profundamente la atención, es la baja representación del indicador “Tercera Edad” en los libros de texto analizados. Bajo la misma línea, Taboas Pais, Rey Cao y Canales Lacruz (2013) encontraron que las personas mayores están poco representadas en las fotografías de libros de texto de educación física en secundaria.

Hoy en día, las investigaciones que abordan la promoción del estilo de vida activo entre los jóvenes (Sallis, Carlson & Mignano, 2012; Herrador-Colmenero, Pérez-García, Ruiz & Chillón, 2014) han determinado como estrategias de especial interés: el fomento del transporte activo al centro escolar (en bicicleta o andando); el aumento de las posibilidades de práctica de actividad física de tiempo libre, a través de actividad extracurriculares o durante los recreos escolares; así como cambios en el propio currículum escolar, fomentando actividades y tareas que favorezcan la actividad física y disminuyan el tiempo sedentario o de baja actividad.

A continuación se discuten cada uno de estos dominios.

El transporte activo en las imágenes de los libros de texto

El transporte activo de los escolares supone una importante oportunidad para aumentar la actividad física diaria en la población infantil y juvenil (Ainsworth & Popkin, 2001; Faulkner, Buliung, Flora & Fusco, 2009; Garzón, 2008; Tudor-Locke, Sirard & Slater, 2008). Éste representa una manera de incorporar la actividad física en la rutina diaria del alumnado (Molina-García, Castillo & Sallis 2010) y es utilizado, junto con el fomento del uso activo del tiempo libre, como una importante intervención para mejorar los niveles de actividad física en edad escolar (Simon et al., 2014). Pabayó, Gauvin, Barnett, Nikiéma y Séguin (2010) han indicado que los estudiantes entre los 2 y 5 años que realizan transporte activo a la escuela se asocian con menores niveles de índice de masa corporal en los siguientes años de la enseñanza primaria. Los autores apoyan la idea de que el transporte activo a la escuela se debe estimular y adoptar en la primera infancia para que sea vea reforzado en años posteriores.

De los resultados arrojados por el presente estudio, el dominio de transporte activo está mínimamente representado en las imágenes, tanto para todos los segmentos poblaciones (Figura 2), como para la edad infantil (Figura 3). En la actualidad se desconoce la forma en que se desplazan los niños y niñas en el segundo ciclo de educación infantil en España, pero tomando como base datos observados en educación primaria y secundaria, en España se presentan niveles importantes de transporte activo. Por ejemplo, en un estudio realizado en población de educación primaria de la provincia de Granada se ha sugerido que más de la mitad de los escolares se desplazan al colegio de forma activa y que las circunstancias familiares estaban relacionados con el modo de desplazamiento de los niños al colegio (Rodríguez López et al., 2013). Resultados similares han sido observados en población adolescente española. Chillón-Garzón encontró en una muestra de escolares españoles que alrededor del 60% se transporta de forma activo al colegio, bien a pie o en bicicleta (Chillón Garzón et al., 2009).

A pesar de que en el ámbito de la educación infantil se ha señalado que la promoción del transporte activo a la escuela puede ser un medio prometedor para aumentar la actividad física de los niños y niñas (Timperio et al., 2006), los datos arrojados en el presente estudio señalan que al menos respecto al mensaje de promoción del transporte activo por las imágenes de los libros de texto analizados, es nula. Bajo esta línea, diversas herramientas han sido utilizadas para promover cambios en los hábitos de transporte activo que incrementen los niveles de actividad física e influyan positivamente en los estilos de vida saludables de la población infantil (Tranter & Sharpe, 2012). Una de ellas, ha sido el papel que juega el cine en la proyección y transmisión de mensajes relacionados con la promoción del transporte activo. Por esa razón, se considera que un incremento de conductas de transporte activo en las imágenes de libros de texto de educación infantil podría contribuir a mejorar los niveles de actividad física y por consiguiente a disminuir los de obesidad de niños y niñas en edad infantil. Teniendo en cuenta que los registros visuales, entre ellos las imágenes son elementos que llaman la atención del niño o de la niña (Selander, 1990), se considera importante la inclusión de imágenes que muestren desplazamientos activos a la escuela, andando o en bicicleta, sobre todo para fomentar en edades futuras la participación en la actividad física que puede verse disminuida en ciclos posteriores de la enseñanza primaria.

La actividad física de tiempo libre en las imágenes de los libros de texto

De los resultados del presente estudio se observa que el segundo dominio con mayor representación en las imágenes, son las actividades físicas de tiempo libre (Figuras 2 y 4). En

este sentido, es importante añadir que los bajos niveles de situaciones educativas activas presentes en los libros de texto y la mayor representación de actividades físicas de tiempo libre, no proyectan a la escuela como promotora de estilos de vida saludables. Según las imágenes de los libros analizados, las actividades físicas de tiempo libre se desarrollan fuera de la escuela y no se observan actividades físicas desarrolladas en el recreo escolar. Estos resultados son contrarios a las recomendaciones que hoy día ponen de relieve que el tiempo de recreo escolar es un tiempo de intervención y mejora de los niveles de actividad física y salud en la población infantil y juvenil (Martínez-Gómez et al., 2013; Martínez Martínez et al., en prensa).

De esta manera, tanto el 26% de actividades físicas de tiempo libre realizadas por niños y niñas (Figura 4), como el 14% realizadas por todas las edades (Figura 2), al realizarse fuera de la escuela, fomentan necesariamente un papel protagónico de la familia en la vinculación en actividades extraescolares. Bajo esta línea, se ha sugerido que los padres y madres juegan un papel fundamental en la promoción de la actividad física de los niños y niñas en edad preescolar. Moore et al. (1991) identificaron posibles mecanismos que explican esta relación como es el papel que juegan como modelos al compartir las actividades con los demás miembros de la familia. En cuanto a las variables ambientales, es claro que el día de la semana es un correlato significativo de la actividad física, así como la conducta sedentaria, lo que significa que los niños son más activos físicamente y más sedentarios durante la semana en comparación con los fines de semana (De Craemer et al., 2012). Esta podría ser una de las razones por las cuales se observa una baja presencia de imágenes de situaciones activas en la escuela, donde el 14% de actividades físicas de tiempo libre podrían estar transmitiendo que éstas se desarrollan en los fines de semana.

Conclusiones

Los materiales curriculares, y en especial los libros de texto son reproductores de la realidad social y cultural de un momento determinado (Sacristán, 1991; Martínez Bello, 2013). Desde hace un par de décadas se ha propuesto la necesidad de realizar intervenciones que analicen el contenido de los mensajes, implícitos y explícitos de los libros de texto que llegan a las aulas de educación infantil (Colás Bravo, 1989).

Es un hecho que en España un importante porcentaje de niños y niñas en edad entre los tres y los seis años tienen sobrepeso y obesidad y que éste se relaciona con altos niveles de sedentarismo (Serra Majen et al., 2003). Una conclusión contundente del presente trabajo es que las imágenes de una muestra representativa de libros de texto españoles para todos los niveles del segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) también reproducen los altos niveles de sedentarismo de la población infantil y no promueven modelos de actividad física saludables. Es decir, los libros de texto analizados normalizan un comportamiento sedentario de la población en general, y sobre todo, en edad infantil.

Desde esta perspectiva, si el centro escolar ha sido propuesto como una pieza clave en la promoción de la actividad física para paliar los problemas relacionados con los altos niveles de sedentarismo y obesidad infantil (Aznar Laín et al., 2006), los libros de texto analizados distan mucho del papel de transmisores de mensajes que fomenten estilos de

vida saludables. Bajo esta línea, en el ámbito de la educación infantil, Sääkslahti et al. (2004) encontraron que la utilización de materiales educativos impresos dentro de un programa de promoción de la actividad física dirigido a niños y niñas de 4 a 7 años modifican los patrones de actividad física. Este estudio sugiere por tanto, que ideas y modelos concretos pueden ser utilizados como estrategias informativas para que el profesorado, las familias y los niños aumenten los niveles de actividad física. Se considera que la implicación de los libros de texto en el aula de educación infantil, desde esta perspectiva, podría tener un impacto positivo si éstos se convierten en transmisores de ideas y valores relacionados con la promoción de la actividad física.

Cardinal y Seidler (1995) señalan que los materiales impresos deben ser lo suficientemente claros dependiendo de la población a la que van dirigidos para que los mensajes de hábitos de actividad física y estilos de vida saludables sean comprensibles. Esto obliga por tanto, a que los materiales impresos muestren mensajes concretos, especialmente en las imágenes, para que éstos sean realmente educativos en la transmisión de mensajes de promoción de la salud (Clark, AbuSabha, Von Eye & Achterberg, 1999). Se comparte la conclusión de Vallance et al. (2008) en la que los desarrolladores de recursos educativos impresos relacionados con la actividad física deben asegurar que estos recursos se ajustan a los más altos estándares de idoneidad, esto es, la inclusión de información consistente con las recomendaciones actuales de salud pública, y que puedan ser entendidos por todas las personas independientemente de su grado de alfabetización.

Teniendo en cuenta que para promover eficazmente patrones y modelos de actividad física en población infantil, es necesario conocer los factores que influyen sobre la actividad física en este grupo de edad. Se considera que los resultados de la presente investigación contribuyen a posicionar a los materiales curriculares también como dispositivos de transmisión de significados que podrían estar generando modelos no promotores de la actividad física. Sin embargo, se desconoce el efecto real que tienen éstos sobre la población infantil española, pero eso no obsta para hacer un llamado de atención a la comunidad educativa en general, para que los libros de texto que se vinculan a las aulas infantiles propongan modelos positivos de actividad física para los menores. Hokkanen y Kosonen (2013) recientemente señalaron que en la edición de nuevos libros de texto es aconsejable tener en cuenta que los contenidos se corresponden con los objetivos del currículo oficial escolar, y en este caso, el currículum de la educación infantil en España, promueve la adquisición de hábitos de vida saludables que favorezcan el conocimiento de sí mismo y de la construcción del entorno. Por esa razón, se considera que en el ámbito de la educación infantil, el aumento de imágenes en los libros de texto favorecería la comprensión de la transmisión de la importancia de realizar actividad física no sólo para la población infantil sino para todos los segmentos poblacionales.

En la literatura científica del ámbito de la educación infantil, se han descrito diversos correlatos que pueden explicar los altos niveles de sedentarismo y obesidad frente a los bajos niveles de actividad en población preescolar. Nuevas líneas de investigación son necesarias que contribuyan a descubrir el papel que cumplen los libros de texto en la promoción de una actividad física saludable para la población infantil. En especial, y fruto de los resultados del presente estudio se considera necesario investigar si los libros de texto y en especial los mensajes vertidos sobre la falta de promoción de la actividad física en los mismos es un potencial correlato

que podría explicar los altos niveles de obesidad y sedentarismo en la población preescolar española. Además, la investigación futura también deberá centrarse en qué tipo de intervenciones relacionadas con los libros de texto o cualquier otro material curricular pueda predecir si las intervenciones dirigidas a niños y niñas del segundo ciclo de educación infantil tienen un impacto positivo sobre la promoción de la actividad física.

R referencias bibliográficas

- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J. & Leon, A. S. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(9; SUPP/1), S498-S504.
- Aznar Laín, S., Webster, T., Briones, E. G. & Merino, E. M. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia: guía para todas las personas que participan en su educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación: Ministerio de Sanidad y Consumo, Dirección General de Salud Pública.
- Barnes, J., Behrens, T. K., Benden, M. E., Biddle, S., Bond, D., Brassard, P. & Wilson, J. (2012). Letter to the Editor: Standardized use of the terms "sedentary" and "sedentary behaviours". *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 37 (3), 540-542.
- Barrio Cantalejo, I. M., Luisa Ayudarte Larios, M., Hernán García, M., Martínez Tapias, J., de Haro Castellano, J. M., Simón Lorda, P. & Sánchez García, M. (2008). Presencia de las actuales prioridades de salud infantil y adolescente en los libros de texto escolares. *Gaceta Sanitaria*, 22 (3), 227-231.
- Bauman, A., Phongsavan, P., Schoeppe, S. & Owen, N. (2006). Physical activity measurement-a primer for health promotion. *Promotion & Education*, 13 (2), 92-103.
- Cattaneo, A., Monasta, L., Stamatakis, E., Lioret, S., Castetbon, K., Frenken, F. & Brug, J. (2010). Overweight and obesity in infants and pre-school children in the European Union: a review of existing data. *Obesity reviews*, 11 (5), 389-398.
- Cardinal, B. J., & Seidler, T. L. (1995). Readability and comprehensibility of the 'exerciselite' brochure. *Perceptual and motor skills*, 80 (2), 399-402.
- Carvalho, G., Clément, P. & Bogner, F. (2004). Biology, health and environmental education for better citizenship. *Projet de recherche soumis à la Communauté Européenne (FP6, Priority 7)*. In *Biohead Citizen*. [http://www.biohead-citizen.net/\(12/04/07\)](http://www.biohead-citizen.net/(12/04/07)).
- Cavill, N., Kahlmeier, S. & Racioppi, F. (Eds.). (2006). Physical activity and health in Europe: evidence for action. World Health Organization.

- Chillón, P., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Pérez, I. J., Martín-Matillas, M., Valtueña, J. & Delgado, M. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *The European Journal of Public Health*, 19 (5), 470-476.
- Clark, K. L., AbuSabha, R., Von Eye, A. & Achterberg, C. (1999). Text and graphics: manipulating nutrition brochures to maximize recall. *Health Education Research*, 14 (4), 555-564.
- Colás Bravo, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: Enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 7, 41-50.
- Comunitat Valenciana. (2008). Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5734, 9. 55018.
- De Craemer, M., De Decker, E., De Bourdeaudhuij, I., Vereecken, C., Deforche, B., Manios, Y. & Cardon, G. (2012). Correlates of energy balance-related behaviours in preschool children: a systematic review. *Obesity reviews*, 13 (s1), 13-28.
- Espín Ríos, M. I., Pérez Flores, D., Sánchez Ruíz, J. F., & Salmerón Martínez, D. (2013). Prevalencia de obesidad infantil en la Región de Murcia, valorando distintas referencias para el índice de masa corporal. *An Pediatr (Barc)*, 78, 374-81.
- Faulkner, G. E., Buliung, R. N., Flora, P. K. & Fusco, C. (2009). Active school transport, physical activity levels and body weight of children and youth: a systematic review. *Preventive medicine*, 48 (1), 3-8.
- Finn, K., Johannsen, N. & Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *The Journal of pediatrics*, 140 (1), 81-85.
- Garzón, P. C. (2008). Importancia del desplazamiento activo al colegio, en la salud de los escolares españoles: estudio AVENA. *Deporte y actividad física para todos*, 4, 94-101.
- Gavidia, V. (2003). La educación para la salud en los manuales escolares españoles. *Revista española de salud pública*, 77 (2), 275-285.
- Goldfield, G. S., Harvey, A., Grattan, K. & Adamo, K. B. (2012). Physical activity promotion in the preschool years: a critical period to intervene. *International journal of environmental research and public health*, 9 (4), 1326-1342.
- Granner, M. L., Sharpe, P. A., Burroughs, E. L., Fields, R. & Hallenbeck, J. (2010). Newspaper content analysis in evaluation of a community-based participatory project to increase physical activity. *Health education research*, 25 (4), 656-667.
- Hernández, D., Oropesa, K. M. R., Argilagos, E. A., Esperanza, A. T. D., Leyva, C., Morales, E. M., & Oropesa, I. T. (2012). Factores determinantes de sobrepeso y obesidad en infantes de un círculo infantil. *Revista Cubana de Enfermedades Cardiovasculares*, 4 (3), 185-190.
- Herrador-Colmenero, M., Pérez-García, M., Ruiz, J. & Chillón, P. (en prensa). Assessing Modes and Frequency of Commuting to School in Youngsters: A Systematic

Review. *Pediatric exercise science*.

- Hokkanen, S. & Kosonen, A. L. (2013). Do Finnish home economics and health education textbooks promote constructivist learning in nutrition education?. *International Journal of Consumer Studies*, 37 (3), 279-285.
- Huhman, M., Potter, L. D., Wong, F. L., Banspach, S. W., Duke, J. C. & Heitzler, C. D. (2005). Effects of a mass media campaign to increase physical activity among children: year-1 results of the VERB campaign. *Pediatrics*, 116 (2), e277-e284.
- Jago, R., Baranowski, T., Baranowski, J. C., Thompson, D. & Greaves, K. A. (2005). BMI from 3–6 y of age is predicted by TV viewing and physical activity, not diet. *International journal of obesity*, 29 (6), 557-564.
- Kosonen, A. L., Haapala, I., Kuurala, S., Mielonen, S., Hänninen, O. & Carvalho, G. S. (2009). Health knowledge construction and pedagogical style in Finnish health education textbooks. *Health Education*, 109 (3), 226-241.
- Kreichauf, S., Wildgruber, A., Krombholz, H., Gibson, E. L., Vögele, C., Nixon, C. A. & Summerbell, C. D. (2012). Critical narrative review to identify educational strategies promoting physical activity in preschool. *Obesity Reviews*, 13 (s1), 96-105.
- Laguna, M., Lara Hernández, M. A., & Aznar Lain, S. (2011). Patrones de Actividad Física en función del género y los niveles de obesidad en población infantil española. Estudio EYHS. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 621-636.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158. España. (2006).
- Marcus, B., Owen, N., Forsyth, L., Cavill, N. & Fridinger, F. (1998). Physical activity interventions using mass media, print media, and information technology. *American journal of preventive medicine*, 15 (4), 362-378.
- Marks, J. T., Campbell, M. K., Ward, D. S., Ribisl, K. M., Wildemuth, B. M. & Symons, M. J. (2006). A comparison of Web and print media for physical activity promotion among adolescent girls. *Journal of Adolescent Health*, 39 (1), 96-104.
- Marshall, S. J., Biddle, S., Sallis, J. F., McKenzie, T. L. & Conway, T. L. (2002). Clustering of sedentary behaviors and physical activity among youth: A cross-national study. *Pediatric Exercise Science*, 14 (4), 401-417.
- Martínez-Gómez, D., Veiga, O. L., Zapatera, B., Gómez-Martínez, S., Martínez, D. & Marcos, A. (2013, en prensa). Physical Activity During High School Recess in Spanish Adolescents: The AFINOS Study. *Journal of physical activity & health*.
- Martínez Martínez, J., Aznar Laín, S. & Contreras Jordán, O. (en prensa). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Martínez Bello, V. (2013). Las posibilidades de movimiento del cuerpo infantil en las imágenes de libros de texto de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (3), 177-190.
- Martínez Bello, V. (2013). Representación racial, diversidad corporal y género en las imágenes de libros de texto españoles de educación infantil. *Revista Diálogos sobre Educación*, 4 (7), 1-17.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *El Centro escolar como promotor de la actividad física y el deporte. Orientaciones para la elaboración del proyecto deportivo de centro*. 2012. España.
- Molina-García, J., Castillo, I. & Sallis, J. F. (2010). Psychosocial and environmental correlates of active commuting for university students. *Preventive medicine*, 51 (2), 136-138.
- Montagnes, Ian. (2000). *Textbooks and Learning Materials 1990-1999: A Global Survey*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Oliveria, S. A. & Ellison, R. C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children. *The Journal of pediatrics*, 118 (2), 215-219.
- Napolitano, M. A. & Marcus, B. H. (2002). Targeting and tailoring physical activity information using print and information technologies. *Exercise and sport sciences reviews*, 30 (3), 122-128.
- National Association for Sport. (2002). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to five years*. National Association for Sport and Physical Education. United States.
- Neuendorf, K. A. (2011). Content analysis—A methodological primer for gender research. *Sex Roles*, 64 (3-4), 276-289.
- Núñez, Ó. L. V., Campos Amado, J., García Cuadra, A., González Briones, E., Pérez Iruela, J. & Gómez Rodríguez, J. (2008). *Guía para una escuela activa y saludable. Orientaciones para los centros de educación primaria*. Ministerio de Educación.
- Ogden, C. L., Carroll, M. D., Kit, B. K. & Flegal, K. M. (2012). Prevalence of obesity and trends in body mass index among US children and adolescents, 1999-2010. *Jama*, 307 (5), 483-490.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud.
- Organización Panamericana de la Salud. (2011). Métodos poblacionales e individuales para la prevención y el tratamiento de la diabetes y la obesidad.
- Pabayo, R., Gauvin, L., Barnett, T. A., Nikiéma, B. & Séguin, L. (2010). Sustained active transportation is associated with a favorable body mass index trajectory across the early school years: findings from the Quebec Longitudinal Study of Child Development birth cohort. *Preventive medicine*, 50, S59-S64.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L. & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth a leadership role for schools: A scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114 (11), 1214-1224.
- Pate, R. R., O'Neill, J. R., Brown, W. H., Mclver, K. L., Howie, E. K. & Dowda, M. (2013). Top 10 Research Questions Related to Physical Activity in Preschool Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84 (4), 448-455.
- Pratt, M., Macera, C. A., Sallis, J. F., O'Donnell, M., & Frank, L. D. (2004). Economic interventions to promote physical activity: application of the SLOTH model. *American Journal of*

Preventive Medicine, 27 (3), 136-145.

Real Decreto 1360 de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4, p. 474. España (2006).

Rodríguez-López, C., Villa-González, E., Pérez-López, I. J., Delgado-Fernández, M., Ruiz, J. R. & Chillón, P. (2013). Los factores familiares influyen en el desplazamiento activo al colegio de los niños españoles. *Nutrición Hospitalaria*, 28 (3), 756-763.

Román Viñas, B., Serra Majem, L., Ribas Barba, L., Pérez-Rodrigo, C. & Aranceta Bartrina, J. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio enKid (1998-2000). *Apunts. Medicina de l'Esport*, 41 (151), 86-94.

Sallis, J. F., Cervero, R. B., Ascher, W., Henderson, K. A., Kraft, M. K. & Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annu. Rev. Public Health*, 27, 297-322.

Sallis, J. F., Carlson, J. A. & Mignano, A. M. (2012). Promoting youth physical activity through physical education and after-school programs. *Adolescent medicine: state of the art reviews*, 23 (3), 493-510.

Salmon, J. (2010). Novel strategies to promote children's physical activities and reduce sedentary behavior. *Journal of physical activity & health*, 7, S299.

Sánchez-Cruz, J. J., Jiménez-Moleón, J. J., Fernández-Quesada, F. & Sánchez, M. J. (2013). Prevalencia de obesidad infantil y juvenil en España en 2012. *Revista Española de Cardiología*, 66 (5), 371-376.

Sääkslahti, A., Numminen, P., Salo, P., Tuominen, J., Helenius, H. & Välimäki, I. (2004). Effects of a Three-Year Intervention on Children's Physical Activity From Age 4 to 7. *Pediatric Exercise Science*, 16 (2), 167-180.

Selander, E. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 293, 345-354.

Serra Majem, L., Ribas Barba, L., Aranceta Bartrina, J., Pérez Rodrigo, C., Saavedra Santana, P. & Peña Quintana, L. (2003). Childhood and adolescent obesity in Spain. Results of the enKid study (1998-2000). *Medicina Clínica*, 121 (19), 725-732.

Simon, C., Kellou, N., Dugas, J., Platat, C., Copin, N., Schweitzer, B., Hausser F., Bergouignan A., Lefai E. & Blanc, S. (2014). A socio-ecological approach promoting physical activity and limiting sedentary behavior in adolescence showed weight benefits maintained 2.5 years after intervention cessation. *International Journal of Obesity*, 38 (7), 936-943.

Sirard, J. R., & Slater, M. E. (2008). Walking and bicycling to school: a review. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 2 (5), 372-396.

Taboas Pais, M. I. & Rey Cao, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354, 293-322.

Taboas Pais, M. I., Rey Cao, A. & Canales Lacruz, I. (2013). La representación de

- las personas mayores en los libros de texto de Educación Física. *Revista de educación*, 1, 129-153.
- Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D., Baur, L.A. & Crawford, D. (2006). Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school. *American journal of preventive medicine*, 30 (1), 45-51.
- Tranter, P. & Sharpe, S. (2012). Disney-Pixar to the rescue: harnessing positive affect for enhancing children's active mobility. *Journal of transport geography*, 20 (1), 34-40.
- Trost, S. G., Sirard, J. R., Dowda, M., Pfeiffer, K. A. & Pate, R. R. (2003). Physical activity in overweight and nonoverweight preschool children. *International journal of obesity*, 27 (7), 834-839.
- Tudor-Locke, C., Ainsworth, B. E., & Popkin, B. M. (2001). Active commuting to school. *Sports Medicine*, 31 (5), 309-313.
- Vallance, J. K., Taylor, L. M. & Lavalley, C. (2008). Suitability and readability assessment of educational print resources related to physical activity: implications and recommendations for practice. *Patient education and counseling*, 72 (2), 342-349.
- Van Stralen, M. M., TeVelde, S. J., Van Nassau, F., Brug, J., Grammatikaki, E., Maes, L., ...& Chinapaw, M. J. M. (2012). Weight status of European preschool children and associations with family demographics and energy balance-related behaviours: a pooled analysis of six European studies. *Obesity reviews*, 13 (s1), 29-41.
- Ward, D. S. (2010). Physical activity in young children: the role of child care. *Med Sci Sports Exerc*, 42 (3), 499-501.

Artículo concluido el 29 de mayo de 2014

Molina García, J. & Martínez Bello, V. (2014). La representación de la actividad física y los comportamientos sedentarios en las imágenes de libros de texto españoles del segundo ciclo de educación infantil. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 175-200.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Javier Molina García

*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal.*

Universitat de València

Mail: javier.molina@uv.es



Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universitat de València. Profesor Ayudante Doctor. Asignaturas que imparte: Didáctica de la Educación Física para la Salud y Didáctica de la Educación Física en Primaria.

Vladimir Martínez Bello

*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal.*

Universitat de València

Mail: raffaeladelbene@alice.it



Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universitat de València. Profesor Ayudante Doctor. Asignaturas que imparte: Didáctica de la Educación Física Infantil.



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 201-217

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 05-06-2014

Fecha de aceptación: 15-07-2014

Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori.

Vanna Gherardi

Università di Bologna, Italia

Riassunto

Questo articolo presenta il valore della lettura ad alta voce nell'infanzia sia in rapporto alla costruzione della relazione tra l'adulto e il bambino sia in rapporto al processo di alfabetizzazione primaria. Si sostengono e si esemplificano pratiche di lettura ad alta voce presso centri educativi per bambini e genitori e presso centri di lettura. Si sostiene e si diffonde, inoltre, il valore formativo del progetto "Nati per leggere" per la promozione della lettura precoce.

Parole chiave: Lettura ad alta voce, Emergent Literacy, Educazione della prima infanzia, Alfabetizzazione primaria, Stili di lettura, Lettura precoce.

Niños que leen antes leer. Experiencias educativas en zonas de lectura para niños pequeños y padres.

Vanna Gherardi

Università di Bologna, Italia

Resumen

Este artículo representa el valor de la lectura en voz alta en la infancia en relación a la construcción de la relación entre el adulto y el niño que en relación a proceso de alfabetización primaria. Se sostienen y se ejemplifican prácticas de lectura en voz alta en centros educativos para niños y padres y en centros de lectura. Se fomenta y se difunde, además, el valor formativo del proyecto "Nati per leggere" (nacidos para leer) para la promoción de la lectura precoz.

Palabras clave: Lectura en voz alta, Alfabetización emergente, Educación de la primera infancia, Alfabetización básica, Estilos de lectura, Lectura temprana.

Children who read before reading. Educational experiences in areas of reading for children and parents.

Abstract

This article highlights the value of reading aloud in childhood in order to build the relationship between the adult and the child in the process of primary literacy. The article puts forward practices of reading aloud at educational centers for children and parents and at reading centers. It also supports and spreads the educational value of the project "Born to Read" for the promotion of early reading.

Key words: Reading aloud, Emergent Literacy, Early Childhood Education, Primary Literacy, Reading style, Reading early.

Da un'idea di un pediatra il progetto *Nati per leggere*

Il progetto *Nati per leggere* (NPL) riguarda la promozione della lettura nell'infanzia a partire dai primi mesi di vita del bambino. Il progetto nasce in Italia al fine di diffondere modalità e pratiche di lettura a bambini piccoli e vuole sollecitare biblioteche, centri educativi per l'infanzia, scuole di formazione a sostenere iniziative di lettura in età precoce. Per tale motivo il progetto richiede l'impegno politico e culturale di diverse figure e professionisti di territorio che collaborano in rete coinvolgendo bambini, genitori, esperti della lettura, bibliotecari, autori e editori di libri per l'infanzia, pediatri e educatori.

Il pediatra regala un libro

Il pediatra Giancarlo Biasini, iniziatore del progetto in Italia, spiega come *Nati per leggere* deriva direttamente dal programma Reach out and Read (ROR) che iniziò alla fine degli anni 80 nell'ospedale cittadino di Boston (Boston City Hospital), dove coinvolse all'inizio alcuni pediatri in particolare Robert Needelman e Barry Zuckerman. ROR ebbe inizio perché quei pediatri avevano preso l'abitudine di lasciare nelle sale di attesa alcuni libri con l'idea di intrattenere i bambini. Scopirono che i bambini si portavano i libri a casa e, valutando positivamente il desiderio dei bambini di possedere e quindi leggere i libri, ebbero l'idea di regalarli. ROR nacque dunque per una sorta di serendipity¹. Piano piano il regalo del libro si accompagnò a istruzioni date ai genitori sulla utilità della lettura come strumento per lo sviluppo cognitivo del bambino che era un dato già noto ai pediatri come era noto che prima si induce il bambino a creare, vedendo le parole scritte, una rappresentazione visiva astratta di esse prima si attiva la costruzione della literacy. L'attrazione delle immagini induce ad avviare questo complesso meccanismo di costruzione di circuiti neuronali che continuerà nel tempo.

Da questa esperienza ebbe origine la prima ricerca che fu pubblicata nel 1991 su un rivista di pediatria a larga diffusione (Needelman et al., 1991) e una valutazione dei risultati che il ROR aveva ottenuto: era la prima volta che si valutavano i risultati di un progetto di promozione della lettura. Lo studio rilevava che i genitori di bambini da 6 mesi a 5 anni che, ad ogni visita, avevano ricevuto in regalo un libro per bambini leggevano ai loro bambini 4 volte in più di genitori che non avevano avuto il libro in regalo. Questo risultato, accanto agli studi sul linguaggio ad opera di psicolinguisti, incontrò l'interesse degli educatori impegnati a costruire contesti al fine di arricchire

la literacy dei bambini, in particolare di quelli a rischio di insuccesso scolastico. Nel 1999 in Italia al congresso della Associazione Culturale Pediatri nacque il progetto *Nati per leggere* in un sodalizio con l'Associazione Italiana Biblioteche e il Centro per la Salute del Bambino, che dura tuttora. Negli anni seguenti numerose ricerche hanno dimostrato i vantaggi sullo sviluppo del linguaggio recettivo ed espressivo, cui è legato il successo scolastico, nelle famiglie sensibilizzate alla lettura e l'aumento della lettura e del numero dei libri in casa. E' noto infatti che il limitato numero delle parole che il bambino ascolta in famiglia (Hart & Risley, 1995) e lo scarso numero di libri possono avere un effetto devastante sulla conoscenza delle parole, sulla comprensione morfosintattica e sullo sviluppo del linguaggio dei bambini (Wolf, 2009).

Il contesto culturale favorisce l'emersione della literacy

In bambini piccoli la progressione degli eventi di alfabetizzazione prende nome di *Emergent Literacy*. Comprende abilità, conoscenze e attitudini che precorrono lo sviluppo della lettura e della scrittura. Non è il risultato di istruzioni, le abilità fondamentali non vengono insegnate in maniera formale ma "emergono" naturalmente nell'ambiente di vita del bambino, familiare e di scuola infantile, tanto più esso è reso stimolante. I bambini che vivono in contesti ricchi da un punto di vista delle letture (libri, albi illustrati, riviste, giornali) disponibili in casa e nei servizi educativi infantili hanno uno sviluppo maggiore del linguaggio, e imparano a leggere prima e con meno difficoltà degli altri. Dato che il bambino apprende per imitazione il vedere gli adulti che prestano attenzione ai libri e dimostrano di farlo con piacere, e con piacere leggono ai figli è un forte stimolo a fare quello che ai genitori piace: lo stimolo cognitivo è tanto più efficace quanto più è collegato a esperienze emotive positive.

Quando iniziare a leggere

Le neuroscienze suggeriscono presto, Perché iniziare presto, già dal primo anno di vita? La risposta è che la capacità del cervello a modificarsi strutturalmente in risposta a stimoli è massima nei primi 2-3 anni di vita nei quali avviene una tumultuosa produzione di connessioni tra i neuroni. La rete che si forma, però, deve essere "percorsa" rapidamente pena la perdita della funzione. Le parole, la voce, la lettura sono uno strumento di grande efficienza capaci di modificare funzionamento e struttura del cervello, come dimostra una ricerca recente (Timothy et al. 2009).

La lettura da alta voce, dunque, sembra produrre la sollecitazione neuronale necessaria. Soprattutto se la voce è quella della mamma. Il "suono" del racconto materno suscita un'emozione che ha maggiori capacità di modificare la fisiologia del neonato. In sostanza la possibilità di un legame di parole fra genitori e bambini è possibile fin da subito ed è quasi certamente mediato dalle parole e dal loro tono che il bambino ha ascoltato dall'utero materno.

In Italia, come testimonia ancora il dott. Biasini, i pediatri che si sono impegnati nella promozione della lettura verificano che i genitori scoprono l'interesse dei bambini anche molto piccoli rispetto al libro letto dal genitore e si rendono conto della capacità del bambino di rispondere agli stimoli visivi e uditivi che la lettura produce. Si rendono conto che il libro e il racconto sono uno strumento che avvicinano fisicamente e affettivamente genitore e figlio più di qualsiasi altro strumento e i genitori sono portati a ripetere l'esperienza nei giorni seguenti e più volte al giorno. Il libro diventa uno strumento per attivare le capacità genitoriali. E

spesso i genitori stessi scoprono nella lettura quel modo di stare vicino ai figli che cercavano, ma non sapevano come realizzare.

Nella filosofia di *Nati per leggere* il pediatra è il più adatto per consigliare la lettura in famiglia in età precoce, perché incontra tutte le famiglie fin dalla nascita del bambino ed è di fatto un punto autorevole di riferimento dei genitori fin dai giorni seguenti la nascita.

Ma sono ugualmente necessarie altre forze e altre figure che sostengono in sinergia la promozione della lettura. Sono gli Enti locali che finanziano l'acquisto dei libri per progetti locali. Sono la presenza delle biblioteche per ragazzi e i bibliotecari nella loro politica che può portare ad aumentare l'attitudine alla lettura nel periodo 0-5 anni. E molto possono fare gli educatori nel creare contesti in cui i bambini scoprono i libri e il desiderio di ascoltare storie dalla voce di un adulto, e i genitori che li accompagnano scoprono modi di leggere che continueranno a fare in famiglia, sviluppando buona attitudine alla lettura.

Dalla lettura allo sviluppo economico

Negli ultimi tempi la valutazione sui benefici della lettura sullo sviluppo del bambino ha interessato anche lo sviluppo dell'economia (Tamburlini, 2008). La lettura in età precoce rientra negli obiettivi degli interventi del cosiddetto *Early Childhood Development*, cioè degli interventi educativi della famiglia, della società e dell'ambiente più in generale che promuovono lo sviluppo e che comportano degli effetti a lungo termine, che cioè dall'infanzia si prolungano nella vita dell'adulto. Sui risultati di questi interventi è stata fatta un'analisi dettagliata dei benefici economici. L'analisi si basa sulla stima dei benefici monetari per la collettività che conseguono al sostegno pubblico di questi interventi. Nel 2006 e successivamente James J. Heckman della Università di Chicago, premio Nobel per l'economia nel 2000 e considerato uno dei 10 più influenti economisti nel mondo, ha presentato la sua famosa "curva" (*Returns to a Unit Dollar Invested*) che dimostra come la maggiore resa economica degli investimenti per lo sviluppo umano si ottiene investendo negli anni di età 0-3 e 3-5 cioè nella età prescolare (Heckman, 2006). In conclusione: *"Social policy should be directed toward the malleable early years, if we want to successfully address these problems"*.

Letture e contesti educativi

Dal quadro di analisi sui benefici della lettura in età precoce, di cui si è detto nel quadro precedente, emerge la necessità di coinvolgere le famiglie in un'azione educativa alla lettura in modo tale che i nuovi genitori, spesso disorientati di fronte al compito educativo per la grande quantità di informazioni spesso tra loro contraddittorie, possano trovare una propria linea di orientamento e di educazione.

Pertanto, l'attenzione si sposta al piano dei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie e al piano della professionalità degli educatori che operano in questi servizi.

Da un punto di vista educativo, la costruzione di contesti in cui fare maturare esperienze al bambino si pone come problema di base. Si tratta di organizzare ambienti che favoriscano la ricerca di significati sulla lettura in una condizione interattiva. Infatti, come spiega Bruner, i contesti culturali che favoriscono lo sviluppo mentale sono soprattutto e inevitabilmente interpersonali, poiché comportano degli scambi simbolici e comprendono una varietà di iniziative in collaborazione con i pari,

i genitori e gli insegnanti (Bruner, 1997).

L'alfabetizzazione è un processo

Cosa significa *leggere*? Come si inizia a leggere?

L'interesse per la lettura nell'infanzia, da parte della ricerca educativa, è legato in larga parte al fatto che l'abilità di lettura è da sempre considerata la base essenziale per il successo scolastico, tanto che l'istruzione primaria ruota attorno all'insegnare a leggere e a scrivere come obiettivo centrale dell'alfabetizzazione.

Sul piano dell'intervento educativo, allora, occorre chiedersi come un bambino impara a leggere, come si rappresenta il processo del leggere e quando incomincia a leggere rispetto al suo percorso evolutivo.

L'articolo di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) sull'apprendimento della lettura e della scrittura ha portato un contributo di rinnovamento teorico che ha influenzato il dibattito pedagogico-didattico portando all'abbandono dei metodi e delle procedure di insegnamento tradizionali. Innanzitutto, il termine *literacy* che traduce quello italiano di *alfabetizzazione*, emerge come "processo" e non come uno stato.

Le ricerche da Ferreiro e Teberosky in poi, infatti, mostrano come l'apprendere a leggere e a scrivere non sia un "evento improvviso" bensì il risultato di un lungo percorso che inizia molto prima dell'entrata nella scuola primaria, da sempre ritenuta la sede iniziale dell'alfabetizzazione (Pontecorvo, 1985). Senza entrare nei dettagli di questo articolato e complesso processo, i cui passaggi cruciali, definiti: presillabico, sillabico, sillabico-alfabetico e alfabetico, sottolineano che non si tratta di un repentino passaggio da uno stato di non sapere a quello di sapere, si vuole qui indicare a educatori infantili, a insegnanti di servizi educativi e scuola dell'infanzia e, in generale, a genitori di bambini piccoli, l'opportunità di costruire fin dall'inizio un ambiente alfabetizzato attorno al bambino. Un ambiente idoneo a dare l'avvio e a sostenere in itinere l'avanzamento del processo di alfabetizzazione.

E' in tale prospettiva che si dà rilevanza ad esperienze di lettura, anche fuori dall'ambiente familiare, in luoghi in cui si privilegia la lettura ad alta voce rivolta ai bambini.

Quali sono questi luoghi di lettura oltre le mura domestiche? Possono essere biblioteche con spazi destinati alla lettura, librerie per ragazzi che organizzano incontri con autori di libri per l'infanzia. Ma soprattutto sono i *Centri di lettura* e i *Centri per bambini e genitori* i luoghi più idonei ad avviare il processo di alfabetizzazione nei bambini piccoli, per la presenza di educatrici formate professionalmente e per i materiali di lettura a disposizione per i piccoli e gli adulti accompagnatori.

Tra i luoghi di lettura per i più piccoli ... un "Centro per bambini e genitori"

I *Centri per bambini e genitori* (su questa tipologia di servizi educativi e sulle normative che li hanno istituiti, in Italia e in Europa, si veda in particolare Manini, Gherardi, Balduzzi, 2005) sono servizi educativi integrativi al nido che accolgono bambini di età compresa tra 0 e 3 anni accompagnati da un adulto, di solito i genitori o un familiare. La denominazione del Centro può variare in quella di *Centro per genitori e bambini* o in quella di *Spazio insieme* o in altre ancora in base all'accento voluto

dall'Ente che gestisce il Centro. Comunque siano le denominazioni, tra le esperienze tipiche proposte da questi Centri, l'attività di lettura è quella su cui ricade la nostra attenzione, per la rilevanza che essa assume nel favorire una genitorialità consapevole, alimentando, da un lato, il processo di rinnovamento della relazione tra bambino e genitore e, dall'altro, il processo di alfabetizzazione dei piccoli. Si svolgono laboratori di lettura condotti da educatrici che coinvolgono genitori e bambini insieme. Oltre a fornire un'esperienza di lettura negli spazi del Centro, l'obiettivo delle educatrici è quello di offrire ai genitori modelli di lettura per promuovere la *lettura ad alta voce* a casa e negli altri contesti di vita del bambino piccolo.

Il logo del progetto *Nati per Leggere* campeggia in angoli predisposti, tra libri, poltroncine e tappeti. Il *Decalogo per far diventare lettori* costruito dall'Associazione Italiana Biblioteche in collaborazione con l'Associazione Culturale Pediatri nell'ambito del progetto *Nati per leggere* è appeso alle pareti, da dove fornisce brevi e sintetiche raccomandazioni al genitore con l'intento di sollecitare la lettura con il proprio bambino, nel quotidiano.

Le esperienze di lettura al Centro possono essere sia libere, e cioè gestite dal singolo genitore col proprio bambino, sia organizzate dalle educatrici.

Riportiamo alcuni momenti di lettura. Sofferimmo l'attenzione su alcune dinamiche tra i libri per vedere agire processi della literacy del bambino.

Un' esperienza di lettura di piccoli e grandi insieme...

L'esperienza è relativa a un progetto sulla lettura, rivolto a bambini piccoli da 1 a 3 anni, realizzato nel Centro per Genitori e Bambini del Comune di Trento. Si riportano alcuni momenti di lettura, di piccoli e adulti insieme, che si ritengono significativi del processo evolutivo dell'apprendimento della lettura.

Un gruppetto di bambini, di età compresa tra 12 e 36 mesi accompagnati dalle rispettive mamme, entra negli spazi del Centro per seguire un laboratorio di lettura.

I bambini si spostano negli angoli-attività del Centro, le mamme parlano tra loro, le educatrici seguono gli spostamenti dei bambini.

Seguiamo il percorso tra i libri di due di loro: Elisa (26 mesi) e Luca (15 mesi).

1. Elisa. Elisa si dirige subito all'angolo conosciuto come luogo della lettura trascinandosi con sé un'educatrice. Si avvicina al cesto dei libri, ne sceglie uno e dice: "E' quello della pipì". Riconosce il libro, le immagini e il personaggio (una bambina in atteggiamento di pipì che scappa), si sofferma sull'immagine della copertina e dice: "Anche a me è scappata la pipì !..".

Interagisce con l'educatrice sull'episodio (pipì scappata) a lei accaduto nel corso dell'incontro precedente, produce commenti sul fatto guardando a lungo quell'immagine di libro che trattiene tra le mani.

Quindi, gira lo sguardo attorno a sé, esplora tra i libri ben in vista ed estrae quello più grande (una raccolta di fiabe classiche per bambini), prende a sfogliarlo, riconosce i personaggi ed esclama: "Ecco ... il lupo di Cappuccetto rosso..., la balena di Pinocchio..., la carrozza di Cenerentola "

La mamma poco distante osserva e spiega: " A casa Elisa ha tanti libri, ogni sera legge una storia e un'altra viene raccontata e inventata...".

La bambina gira ancora una pagina, a un tratto si sofferma, questa volta non riconosce un'immagine del grande libro e, sicura..., dice: "Questa, ... è la storia inventata!...".

Nel frattempo, l'attività di lettura gestita dalle due educatrici presenti sta per iniziare. Una di loro, che ha il ruolo di lettrice, richiama a sé l'attenzione dei piccoli mostrando un piccolo libretto e inizia a leggere seduta sul tappeto. Al centro del tappeto c'è un grande cesto ricolmo di altri libri. A ridosso delle pareti d'angolo, piccole librerie a misura di bambino dalle quali spiccano grandi figure colorate tra libri, libricini e albi illustrati per i più piccoli.

C'è subito attenzione al suono della voce che legge. Solo Elisa insiste con il libro da lei "scelto" in precedenza: lo sfoglia, gira adagio le pagine, imita i comportamenti di chi legge, solo qualche volta reagisce alle proposte interattive dell'educatrice che legge ad alta voce. Rigira tra le mani il "suo" libro e si sofferma sull'immagine del lupo di Cappuccetto Rosso poi, in atteggiamento di lettura, prende ad imitare la voce del lupo che mangia: ...*Aahm!*....

Si avvicina all'altra educatrice poco distante, le porge il libro e le chiede di leggerlo. Ma poi si accorge che la lettura ad alta voce è terminata, e allora corre verso la lettrice, le si avvicina ancora con il libro tra le mani e insiste: vuole proprio ascoltare quella storia. Altri bambini si muovono tra i libri, li manipolano e sfogliano pagine, si soffermano sulle immagini, fanno la loro scelta e portano il libro all'educatrice o alla mamma perché glielo legga.

2. Luca. Una mamma prende in braccio il suo bambino, Luca di 15 mesi, che tiene in mano un libro appena estratto dallo scaffale. Gli sorride quando lui le mostra una figura e continua a seguire le immagini che il bambino sfogliando le pagine fa apparire.

La mamma inizia a leggere tenendo il suo bambino in braccio: il bambino sfoglia le pagine, si sofferma col dito puntato su un'immagine e, con lo sguardo rivolto alla madre, attende la parola. *Il bambino indica con il dito e la madre pronuncia la parola corrispondente.* La parola viene ripresa dal bambino e da lui ripetuta con suoni pari a quelli uditi. Il bambino sta leggendo. La madre traduce le immagini in parole, le parole sono insiemini di suoni e il bambino si prodiga in lallazioni che tendono a riprodurre quei suoni. Il libro viene aperto e chiuso e poi riaperto. Il dito indica un'immagine e continua il gioco di sguardi e lallazioni con la mamma. E' questo un esempio di lettura congiunta tra genitore e figlio di pochi mesi di vita.

Processi interattivi e processi di alfabetizzazione

Entrambi gli episodi descritti mostrano modalità in cui l'educazione alla lettura viene praticata a partire dai primi anni di vita. Il bambino è protagonista attivo nella costruzione della propria conoscenza della lettura che si verifica in una rete di interazioni sociali mediate da rappresentazioni culturali rispetto a pratiche di lettura ad alta voce.

Gli episodi di Elisa e Luca evidenziano *due direzioni formative*, centrali rispetto all'età zero-tre anni, che possiamo così indicare:

- educazione sul piano della costruzione, progressiva e rinnovabile, della relazione tra genitore e figlio, o comunque tra il bambino e un adulto significativo (mamma, papà, nonni, fratelli);

- educazione sul piano dell'alfabetizzazione.

Sono direzioni disgiunte solo per puntualizzarle, in realtà indicano piani di sviluppo interagenti.

a- Rispetto al rapporto genitore-figlio la lettura assume il significato di una condivisione di esperienze, interattive, mediate dal libro. Lo spessore educativo di tale condizione, come riportano le ricerche sulle analisi di conversazioni tra bambini e genitori, risiede nel fatto che le interazioni verbali non sono solo momenti in cui si comunica e si scambiano informazioni ma sono anche momenti in cui si costruiscono conoscenze e significati. Dalle ricerche sugli scambi conversazionali quotidiani tra adulti e bambini, in contesti primari di socializzazione come a casa e a scuola, emerge la diretta influenza di date modalità interattive sull'apprendimento del linguaggio, fin dalla prima infanzia (Fasulo & Pontecorvo, 1999).

E' condivisione il processo di attribuzione congiunta di significati rispetto a ciò che fanno i personaggi della storia, alle immagini che mostrano e ai ricordi che evocano. E' condivisione di parole, di fantasie, di personaggi magici, di eventi straordinari. Tutte queste esperienze interattive vanno ad alimentare l'intesa nel processo di rinnovamento della relazione tra il bambino e l'adulto che gli legge le storie.

Prendere in mano un libro per leggerne le immagini è anche occasione per comunicare abitudini e conoscere preferenze sulla lettura. Vediamo come Elisa (la bambina del primo episodio) porta il suo mondo di significati sulle storie costruito con la mamma nel corso delle pratiche di lettura a casa. E' un esempio di come la lettura nella prima infanzia contribuisca a costruire intesa nella relazione tra madre e figlia e costruisca pure i significati relativi alle storie: le storie esistono scritte e altre si possono inventare ("*questa, ... è la storia inventata*", dice la bambina di fronte all'immagine sconosciuta). Elisa comunica la sua voglia di leggere, il suo piacere di ascoltare una delle storie preferite per risentire *quelle* parole, *quei* suoni, *quelle* emozioni, per sentire le stesse risposte alle stesse domande. La ripetizione è rassicurante. E' il fenomeno del *leggere e rileggere* per il piacere della ripetizione. E ancora, Elisa imita la lettura come ha imparato a fare guardando i grandi che leggono, compie gli stessi movimenti nello sfogliare le pagine e nel dare voce ai personaggi. I primi apprendimenti avvengono per imitazione e in merito a ciò Elisa dà prova del suo stato di apprendista lettrice nel suo percorso di alfabetizzazione.

In linea con la filosofia del progetto *Nati per leggere*, che invita genitori a leggere al proprio bambino, la lettura praticata in spazi morbidi (un angolo raccolto in casa oppure in un Centro educativo o in una biblioteca) consolida la relazione genitore-bambino, stimola l'empatia, la condivisione di emozioni, la condivisione di punti di vista presenti nella storia o nella sua elaborazione. Tra i luoghi educativi rivolti a bambini e adulti insieme, dove si pratica la lettura ad alta voce con l'obiettivo di motivare alla lettura i bambini fin dai primi anni d'età, significativa è la presenza dei *Centri di lettura*, anche se ancora debole è la loro presenza sul territorio nazionale (Gherardi & Manini, 1999).

Leggere insieme permette, inoltre, al genitore di conoscere il proprio figlio, di capire meglio ciò che lo spaventa e ciò che lo incuriosisce in precisi momenti della sua crescita, è inoltre un modo per comunicare col proprio bambino insegnandogli l'attenzione all'ascolto mentre se ne fa esercizio reciproco (*ascolto reciproco*). Non

va, infatti, sottovalutata la portata educativa della lettura ad alta voce rispetto ai tempi dell'ascolto, in quanto pratica che crea nel bambino una piacevole abitudine all'ascolto, ampliando e stimolando i tempi di attenzione oggi sempre più ridotti dai ritmi incalzanti della vita quotidiana.

b- Sul piano dell'alfabetizzazione, la lettura ad alta voce stimola nel bambino l'acquisizione di competenze linguistiche ed espressive come le convenzioni tra grafemi-suoni, parole e significati e schemi di costruzione del pensiero da comunicare. Perché leggere ci dice di significati, di parole nuove con cui dirli, di modalità grammaticali per raccontarli. L'ascolto di storie lette ad alta voce favorisce nel bambino piccolo la costruzione dello schema narrativo, la struttura logica del discorso, sviluppa l'uso corretto alla denominazione di personaggi e delle loro caratteristiche per raccontarne le vicende attraverso collegamenti causali e temporali. Il bambino così impara a organizzare il pensiero per comunicarlo.

L'esempio di lettura congiunta tra Luca e la sua mamma (Luca di 15 mesi, il bambino del secondo episodio) mostra un processo di *scaffolding*.

Nell'interazione tra la madre e il figlio, positivo per la costruzione della literacy del piccolo.

Risale a Bruner (1983) la prima descrizione (nell'ambito di studi evolutivi sull'interazione madre-bambino) del ruolo che nella prima infanzia ha il rapporto con i libri e con la lettura mediato dalla relazione affettiva con i genitori. Questi studi, proseguiti da altri ricercatori, hanno considerato la situazione di lettura di un libro con la madre oppure con un adulto che si prende cura del bambino come una situazione incisiva in cui viene offerto dall'adulto un supporto interattivo – definito *scaffolding* – all'attività linguistico-cognitiva del bambino piccolo. Questo sostegno ha effetti persistenti preparando il bambino anche al linguaggio dell'istruzione.

Questa immagine di interazione affettiva mediata dalla lettura, alla base del processo di alfabetizzazione così come nel corso dell'infanzia, è presente anche in altri autori, e tra questi anche scrittori come Daniel Pennac, i quali sostengono che il *piacere della lettura* oppure il *gusto della lettura* secondo la definizione di Gordon Wells si impara in braccio a un genitore, e cioè attraverso la mediazione di una relazione affettiva con un adulto significativo che introduce il bambino al mondo dei libri illustrati (Orsolini, 1999).

La lettura ad alta voce in un' "Centro di lettura". Stili di lettura e scelta dei testi

I *Centri di lettura* sono servizi educativi di territorio a cui possono accedere bambini e genitori insieme oltre a educatori di altri servizi educativi e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, con le loro classi, per seguire progetti di lettura costruiti dalle educatrici dei centri con lo scopo di valorizzare la dimensione emotiva del leggere.

“L'ipotesi che sostiene questi servizi non sta in un apprendimento precoce della lettura, quanto in un itinerario educativo finalizzato a far nascere e a sostenere nel bambino la motivazione alla lettura, il piacere dell'ascolto e della narrazione, la curiosità di sapere, l'autonomia di pensiero”. (Comune di Bologna)

L'adulto legge per ed insieme al piccolo e lo guida alla scoperta del testo, fa scoprire le opportunità di piacere condiviso, di divertimento e di apprendimento offerte dalla lettura ad alta voce di libri o altri testi scritti.

La professionalità dell'educatrice interviene nelle diverse fasi dell'esperienza per assicurare una lettura di testi idonea alla specifica età dei bambini, evitando stili di drammatizzazione del testo o di animazione dei personaggi.

La prima fase consiste nella selezione dei libri. Di solito la scelta va al *genere narrativo* o meglio storie brevi e fiabe, in cui domina l'azione (e dunque più adatte ad appassionare i piccoli) ed in cui sono presentati i vari sentimenti che caratterizzano l'animo umano. Si tratta di testi che favoriscono, in molti casi, un processo di *identificazione* più o meno accentuato con i personaggi principali delle vicende. Il criterio di selezione è funzionale al conseguimento di una *maturazione emotiva* dei piccoli: questi testi, infatti, consentono ai bambini di individuare e riconoscere le proprie emozioni e anche di distanziarsi da sentimenti negativi, facendo loro capire che paure ed angosce possono essere dominate. (Bettelheim, 1977).

Dopo aver selezionato le storie, l'educatrice lavora sulla parte scritta, analizzandone le caratteristiche prosodiche (toni, ritmi, accenti) e valuta micro interventi sul testo laddove ritiene necessario per conferire una maggiore comprensione sia lessicale che sintattica. È il caso dell'*anticipazione del soggetto* nei passaggi in cui esso è posposto rispetto al verbo oppure alle parole pronunciate. Ad esempio, nel testo *La rana Romilda* di Bruno Munari (Munari, 1997), la frase può variare da: "Presto, presto- dice la cameriera" in: "La cameriera dice: - Presto, presto" (p. 12), in tal modo, viene facilitata la comprensione.

Oppure, viene operata la *ripetizione del soggetto*: tale accorgimento è motivato dalle ridotte capacità mnemoniche dei bambini piccoli e dall'impossibilità per loro di avvalersi dell'ausilio del testo scritto.

In *La rana Romilda* si legge (p. 20):

Ogni volta che la mano si avvicina, Romilda si spaventa, vorrebbe scappare ma resta rannicchiata sul portasapone. Trattiene il respiro e chiude gli occhi. Ad un tratto si sente prendere e strofinare [...].

L'educatrice, in questo caso, esplicita il soggetto sottinteso nell'ultima frase al fine di ricordare ai bambini l'identità di chi agisce.

Altra strategia motivante l'ascolto interviene sul lessico. L'analisi lessicale del testo focalizza l'attenzione sulle parole per individuare la presenza di termini difficili oppure scarsamente comprensibili dai bambini, al fine di valutare la semplice *sostituzione della parola oscura* con un'altra conosciuta dai piccoli, magari usata nel loro ambiente di vita, oppure, il mantenimento della parola accompagnata da *formule esplicative*, per produrre un arricchimento del lessico, che si possono far precedere o seguire il termine, senza sostituirlo. Ad esempio la frase: "Marcello non si rende conto della metamorfosi dell'orologio" viene così resa più comprensibile: "Marcello non si rende conto del grande cambiamento, cioè della metamorfosi dell'orologio" (*La Rana Romilda*, p. 30). Tale aggiunta permette al bambino di conoscere una parola nuova e, probabilmente, attraverso una o più letture, di padroneggiarla.

Strategie del percorso di lettura

Consideriamo ora le strategie didattiche che intervengono in ambito di percorsi di lettura destinati a gruppi di bambini di 3 anni circa.

L'attività di lettura si struttura in tre fasi:

- a) la fase preliminare alla lettura;
- b) la fase della lettura ad alta voce vera e propria;
- c) il dopo lettura.

a) *Fase preliminare alla lettura.*

La lettura ad alta voce è preceduta, solitamente, da un momento in cui l'educatrice mostra ai bambini il libro che leggerà, introduce alcune informazioni generali (relative al titolo, autore, immagini, ecc....) e, se lo ritiene opportuno, procede ad un'essenzializzazione della storia, con lo scopo di orientare l'attenzione dei piccoli su alcuni elementi fondamentali per facilitarne la comprensione.

In questa fase l'educatrice avvia un'interazione che coinvolge il gruppo con lo scopo di verificare le conoscenze dei bambini in merito ad alcuni temi o soggetti e di precisare concetti indispensabili per intendere la storia. In questo caso, utilizza uno **stile dialogato** (Cardarello, 1995), caratterizzato dalla partecipazione dei piccoli, sollecitati da domande e da inviti ad intervenire spontaneamente. Si determina così una *condivisione delle conoscenze* tra i bambini che agevola l'ascolto e la comprensione della storia.

Esempio:

Educatrice: la storia che leggeremo oggi parla di una rana che si chiama Romilda. Voi lo sapete dove vivono le rane?

Bambino 1: nell'erba!

Bambino 2: no! Nell'acqua!

Bambino 3: sì, nell'acqua. Mio nonno va al fosso a prenderle.

Bambino 4: sì, anch'io.

Educatrice: bene. Le rane vivono un po' in terra, un po' in acqua. Possono stare nell'erba ma in posti vicino all'acqua, come sulla riva dei fossi. Da lì possono saltare dentro l'acqua. Ce ne sono tanti di fossi in città?

Bambini (in coro): nooo!

Educatrice: allora ce ne sono tante di rane in città?

Bambini(in coro): nooo!

L'Educatrice pone quelle domande in quanto la storia è incentrata sulle avventure di una rana che vive in un fosso ma spinta dal desiderio di conoscere il mondo giunge in città: in questo caso la discussione, relativa all'ambiente di vita dell'animale, contribuisce a definire i contorni della vicenda e, in parte, rappresenta un sostegno per la comprensione delle emozioni provate dalla protagonista della storia, la rana.

Nell'esempio vediamo attivare un *approccio costruttivista*. Il lavoro congiunto di adulto e bambini, proprio della didattica attiva, è finalizzato alla costruzione di significati condivisi: i piccoli scambiano idee, confrontano punti di vista e sperimentano vari schemi di risoluzione dei problemi, hanno anche la possibilità di riflettere sul proprio modo di pensare sviluppando competenze metacognitive. L'educatrice funge da *mediatore* sia sul piano relazionale sia su quello cognitivo:

incoraggia la partecipazione di tutti e facilita la comunicazione. L'adulto, dialogando, stimola i bambini ad un confronto ed *integrazione* di prospettive differenti, li orienta verso possibili scelte, ecc. Utilizzando un termine vygotkiano, si può affermare che all'interno dell'ambiente d'apprendimento si originano varie "zone di sviluppo prossimale" (in altre parole zone di sviluppo date dalla "divergenza tra il livello della soluzione dei compiti svolti sotto la guida o con l'aiuto degli adulti e quelli svolti da solo" (Vigotskij, 1974).

b) *La fase della lettura ad alta voce vera e propria*

La lettura ad alta voce si configura come una strategia imprescindibile per la mediazione dell'incontro del bambino con il libro.

Tale pratica affascina i bambini e permette l'emergere di vissuti caratterizzati dall'unione di aspetti cognitivi e affettivi. A tal proposito si possono ricordare le parole di Penny Ritscher: "Piace leggere perché si sta vicini, distesi, accoccolati al "calduccio". E viceversa piace stare vicini perché insieme si legge, si guarda, si parla di un libro" (Ritscher, 1998).

La presenza di un adulto che legge per e con il bambino e che appare ai suoi occhi come un lettore appassionato costituisce una condizione ideale per la nascita di quell'amore per il leggere che si trasmette per "contagio".

L'educatrice del Centro si propone di realizzare una lettura dall'andamento fluido e chiaro e, soprattutto, in grado di suscitare piacere. La sua personalità incide sul tipo di strategia utilizzata per dare spessore alla lettura: nel suo ruolo di lettrice, può privilegiare l'intonazione oppure agire su ritmi e pause, può avvalersi del linguaggio non verbale, ecc.. Nel corso della lettura, nel momento in cui lo scritto presenta un vocabolo probabilmente sconosciuto ai bambini, si può sollecitare uno scambio dialogico tra i piccoli, in modo da portarli a negoziare il significato della parola. Questo solo dopo aver valutato l'importanza della conoscenza del termine in rapporto al processo di comprensione, anche se la lettura si interrompe nel punto in cui è introdotto il vocabolo. La valutazione indicherà se quel vocabolo sia importante per capire la storia, ad esempio perché indica un'azione-causa di una serie di avvenimenti che si susseguono, allora è opportuno non rimandare l'interazione nella fase successiva alla lettura.

c) *Il dopo lettura*

La lettura è seguita sempre dalla verbalizzazione del testo: si tratta della ricostruzione dei passaggi fondamentali e del significato della storia letta. La sostanziale diminuzione della capacità di ascolto dei bambini al termine della storia, suggerisce di indirizzare la verbalizzazione su quegli eventi ritenuti indispensabili per la comprensione della storia stessa. Con bambini di tre anni in genere tenta di centrare il discorso sulle sequenze che costituiscono l'intreccio della storia e su alcuni elementi quali l'ambiente o la situazione iniziale, evento iniziale, ecc. La grammatica delle storie di Stein e Glenn ha definito alcune *categorie strutturali* della narrativa (ambiente, evento iniziale, ecc.) legate tra loro da relazioni causali e temporali. Il modello per la comprensione delle storie di Stein e Glenn è descritto in M. C. Levorato, 1988. In tal modo si cerca di sviluppare nei bambini il pensiero narrativo, strumento di *interpretazione* del mondo.

Tuttavia, la conversazione non assume un'impostazione rigida e predeterminata ma asseconda la direzione, spesso imprevedibile, indicata dalle sollecitazioni dei

bambini e agisce di conseguenza. In altre parole, si possono sviluppare i temi emersi oppure spostare il focus del dialogo su specifici argomenti senza, però, ignorare ciò che è stato detto. Si porranno in evidenza gli elementi della storia sostenendo contemporaneamente i tentativi di elaborazione da parte dei bambini.

Esempio:

Educatrice: vi è piaciuta questa storia?

Bambini (in coro): sii!

Educatrice: perché vi è piaciuta?

Bambino 1: ...perché Romilda va via dal fosso e poi...va in tanti posti...

Educatrice: tu dici che Romilda va via dal fosso e va in tanti posti.: Perché R... (voci sovrapposte)

Bambina: sì, va nell'insalata!

Bambino 2: e nel taxi!

Educatrice: Romilda va nell'insalata, nel taxi...e in quali altri posti?

Bambino 3: nel bagno...lì c'è la signora...lei si lava.

Educatrice: Romilda va nel bagno mentre la signora si lava. Bene, abbiamo detto, dunque, che Romilda finisce nel cesto dell'insalata, poi salta all'interno del bagno della signora, infine dentro il vecchio taxi. Possiamo dire che Romilda ha tante avventure?

Bambini (in coro): sii!

Educatrice: abbiamo anche detto che questa rana finisce in tutti questi posti dopo che è andata via dal fosso. Perché, secondo voi, Romilda è andata via dal fosso?

.....(continua).

L'educatrice, in questo esempio, inizialmente vorrebbe focalizzare il discorso sullo stato emotivo della protagonista, cioè sul desiderio della rana di avventura e sulla sua curiosità. Questo dato, infatti, si configura come un elemento fondamentale per la comprensione della storia in quanto causa dell'agire successivo dell'animale (che decide di saltare fuori dal suo fosso). Interrotta però dai bambini (perché R...), che spostano la conversazione sul piano dell'azione, li sollecita a proseguire nella strada da loro indicata e riesamina con loro parte dell'intreccio. Soltanto successivamente l'educatrice recupera il tema dell'intenzionalità della rana, la protagonista, stabilendo una correlazione (forse un po' troppo semplicistica) con ciò che è stato detto, al fine di dare continuità al dialogo collettivo. Se avesse perseguito con insistenza il proposito iniziale, probabilmente, avrebbe inviato ai suoi interlocutori un *feedback* negativo (la non considerazione delle loro idee), inibendo la comunicazione.

Nella fase di analisi verbale, l'educatrice adotta varie strategie funzionali ad incoraggiare la *partecipazione attiva* dei bambini al dialogo collettivo:

- *Domande aperte.* Si tratta di una tecnica comunicativa particolarmente utile a potenziare le competenze verbali e relazionali dei piccoli.

Esempio:

Educatrice: vi è piaciuta questa storia?

- *Rispecchiamento verbale*. Tale tecnica consiste nella riproposizione delle parole e/o dei contenuti proposti dai bambini sotto forma di un enunciato formale privo di qualsiasi tipo di valutazione. Si tratta di un intervento non direttivo elaborato da Lucia Lumbelli, in applicazione educativa della teoria di Rogers, di matrice psicoterapeutica (L. Lumbelli, 1985). Questa strategia è finalizzata alla creazione di un clima disteso in cui i bambini possano percepire un'attenzione costante (ma non giudicante) dell'educatrice e, dunque, possano sentirsi liberi di esprimersi senza timore. L'assenza di valutazione è indispensabile per non creare inibizione e far proseguire la conversazione.

Esempio:

Bambino: ...perché Romilda va via dal fosso e poi...va in tanti posti.

Educatrice: tu dici dunque che Romilda va via dal fosso e va in tanti posti.[...]

L'intervento di rispecchiamento si realizza tramite la ripetizione letterale delle proposizioni dei bambini oppure attraverso la riformulazione di quanto detto dai piccoli.

La *strategia della riformulazione* è funzionale a stimolare la loro produzione verbale in quanto l'educatrice mostra di averli ascoltati e di aver compreso il senso dei loro enunciati. Questo gratifica i bambini perché si percepiscono come soggetti agenti in grado di costruire e veicolare significati importanti.

Esempio:

Educatrice: Romilda va nell'insalata, nel taxi...e in quali altri posti?

Bambino: nel bagno...lì c'è la signora...lei si lava.

Educatrice: Romilda entra nel bagno mentre la signora si lava.

Un libro in prestito

Un'ultima considerazione sull'attività di questi Centri di lettura è relativa all'azione di prestito.

Il *prestito* dei libri ai bambini nasce dall'esigenza di *sensibilizzare la famiglia* al tema del leggere e di coinvolgerla nel processo di costruzione della motivazione alla lettura. Si tratta di una strategia adottata dal Centro allo scopo di rendere il genitore partner attivo con cui negoziare e condividere una medesima cultura del libro e del leggere, oltre alla stessa rappresentazione della lettura come piacere.

Il prestito, inoltre, diviene occasione per comunicare ai bambini informazioni sui testi: essi imparano che esiste un autore, un illustratore ma anche, ad esempio, che la scrittura ha coordinate spazio- temporali convenzionali. Ecco, nuovamente, il processo del piacere collegato al processo di alfabetizzazione.

Riferimenti Bibliografici

- Bell, A. (2003). Reading: great pretenders. *Parenting*, 7, 200-204.
- Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Bettelheim, B., Zelan, K. (1989). *Imparare a leggere*. Milano: Feltrinelli.
- Biasini, G. (2002). *Evidenze scientifiche e sensibilità pediatriche*, in L. Paladin (a cura di), *Nati per Leggere a Brescia: La lettura ai bambini in tenera età*. Brescia: Atti del Convegno 4-5 ottobre.
- Biasini, G. (2011). Nati per leggere. *Infanzia*, 4, 244-247.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Cardarelli, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Comune di Bologna (1999). *Spazi lettura. Spazi di pratica psicomotoria*. Bologna: Settore Istruzione.
- Fasulo, A. & Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- Gherardi, V., Manini, M. (1999). *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*. Roma: Carocci.
- Gherardi, V. (2005). *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*. Pisa: ETS.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children. Lawrence, Kansas (USA): Kansas University.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- High, P. et al. (1998). Evaluation of a Clinic-Based Program to Promote Book Sharing and Bedtime Routine Among Low-Income Urban Families With Young. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 152, 459-465.
- Klass, P. (2003). What checkup tell me. *Parenting*, 7, 44-49.
- Lariviere, J. et al. (2011). Parent Picture-Book Reading to Infants in the Neonatal Intensive Care Unit as an Intervention Supporting Parent-Infant Interaction and Later Book Reading. *J Dev Behav Pediatr*, 32, 146-152.
- Levorato, M. C. (1988). *Racconti storie e narrazioni. Il processo di comprensione dei testi*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli, L., Salvatori, M. (1977). *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*. Milano: Emme Edizioni.
- Lumbelli, L. (1985). *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: il Mulino.

- Miari, E. (1997). *La lettura delle storie a voce alta*. In E. Zoppi (a cura di), *La lettura strumento di formazione. Libri per crescere* (pp. 29-24). Università di Verona: Quaderno di documentazione.
- Munari, B. (1997). *La rana Romilda*. Mantova: Corraini.
- Needelman, R. et al. (1991). Clinic based intervention to promote literacy. *Am. Journal Dis. Child*, 145, 881-885.
- Orsolini, M. (1999). Imparare a leggere. In C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 145-172). Bologna: il Mulino.
- Pontecorvo, C. (a cura di). (1993). *La condivisione della conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. & Pontecorvo M. (1985). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Rashid, F.L., Morris, R.D., Sevcik, R.A. (a cura di). (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38 (1), 2-12.
- Ritscher, P. (1998). Coccole letterarie. *Bambini*, 11, 30-35.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Ronfani, L. et al. (2006). La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto Nati per Leggere. *Quaderni acp*, 13, 187-94.
- Tamburlini, G. (2008). Gli interventi precoci: è possibile una analisi economica. *Fin da piccoli*, 1, 1-4.
- Timothy, A. et al. (2009). Cortical Connectivity: Remediation-Induced Changes in the White Matter of Poor Readers. *Neuron*, 64, 624-626.
- Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wells, G. (1993). Intersoggettività e costruzione di conoscenze. In Pontecorvo, *La condivisione della conoscenza* (pp. 353-380). Firenze: La Nuova Italia.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro*. Milano: Vita e pe

Articolo finito il 4 giugno 2014

Gherardi, V. (2014). Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 201-217.

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

Vanna Gherardi

Università di Bologna

Italia

Mail: vanna.gherardi@unibo.it



Professore associato di Didattica generale all'Università di Bologna, dove insegna Metodologie e didattiche attive nel Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria e nel Corso di laurea in Educatore nei servizi per l'infanzia. Compie ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna sui temi della formazione degli insegnanti e degli educatori, dei servizi per l'infanzia, dei processi di alfabetizzazione e dei processi di lettura in contesti scolastici ed extrascolastici. E' membro della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e della Comparative Education Society European (CESE).

EXPERIENCIAS





Vol. 3 (2), Agosto 2014, 221-240

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 09-04-2014

Fecha de aceptación: 14-04-2014

La observación del tiempo. Cómo enriquecer una rutina diaria bajo el enfoque de las competencias básicas.

Observing the weather. How to enhance a daily routine following the key competences approach.

Angeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro (Ames)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Angeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro (Ames)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Resumen

La observación del tiempo es una de las rutinas más instauradas en las aulas de infantil. En este artículo mostraremos cómo esta actividad puede convertirse en el eje conductor de la acción diaria, irradiando hacia otros ámbitos como el cultural, el artístico, el lingüístico y el social.

Palabras clave: Competencias básicas, Educación Infantil, Currículum, Didáctica en Infantil.

Abstract

Weather observation is one of the most common routines in pre-schooling. In this article we aim at showing how this activity can become the axis of daily classroom practice, embracing other fields such as cultural, artistic and social areas.

Keywords: : Key competences, Early Childhood Education, Curriculum, Teaching in the Second Cycle of Early Childhood Education.

Introducción

La observación diaria del tiempo, ¿puede ser algo más que una rutina?

Casi nos atrevemos a asegurar que la observación del tiempo es una de las rutinas más instauradas en las aulas de infantil. Algo que, como tal acto rutinario, se repite todos los días, siguiendo los mismos pasos, con mínimas variaciones que conducen a la constatación del estado meteorológico en los más diversos registros. Finalizada esta acción, se da por cerrada dando paso a otras actividades sin la menor conexión con ella. La observación del tiempo puede ser un pretexto para la planificación de las actividades diarias, para la introducción de las tecnologías, para una toma de contacto con la estadística, o para la iniciación en el lenguaje icónico. Pero generalmente se queda en eso. Pueden dedicarse más o menos minutos, pero no deja de ser una sección del “parte diario” que se realiza en las aulas de educación infantil.

En este artículo mostraremos cómo -a raíz de una interminable, incesante, ininterrumpida, monótona, limitadora y demoledora temporada de lluvias vivida el pasado otoño-invierno en nuestra comunidad- esta rutina puede convertirse en el eje conductor de la actividad diaria, irradiando hacia otros ámbitos como el cultural, el artístico, el lingüístico y el social.

El enfoque de las competencias básicas

La entrada en vigor de la LOE en el 2006 introducía como novedad el enfoque por competencias básicas en todos los niveles de enseñanza obligatorios, instando a que también se contemplasen en educación infantil como orientadoras de la práctica educativa. Algo que no todas las comunidades autónomas reflejaron en sus respectivos currículos de educación infantil, lo que no suscitó demasiados debates ni controversias. Hubo comunidades en las que no se mencionaron, en otras las renombraron, en otras las reestructuraron en cuatro, seis o dos. En Galicia fueron contempladas de igual modo que en los niveles educativos superiores, dando incluso orientaciones sobre el modo de introducirlas en las prácticas didácticas diarias.

Nosotras somos unas convencidas de lo enriquecedor del enfoque por competencias que supera el concepto de interdisciplinariedad de las distintas áreas, y que ofrecen un horizonte orientador de las actividades de enseñanza aprendizaje, ya de por sí, globalizadas en la educación infantil.

Así, todas nuestras experiencias escolares pueden entenderse en clave de las competencias básicas que pretenden desarrollar en los niños y niñas. En los ejemplos que mostraremos a continuación, se podría decir que siendo la competencia lingüística la que irradia el núcleo generador de las actividades, apela a otras como la competencia cultural y artística, la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, o la competencia social y ciudadana, primordialmente.

La incorporación de las competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, y que le van a permitir a los jóvenes su realización personal, su incorporación a la vida adulta y su integración como ciudadano activo.

Este es el motivo por el que nosotras, siempre concebimos nuestro trabajo bajo la óptica de las competencias básicas, y así se hizo en las actividades que a continuación se referencian.

La experiencia de trabajo

Toda la experiencia, como los proyectos de trabajo, no son diseñados *a priori*, sino que tienen vida propia y van discurriendo en función de las aportaciones de los participantes, del momento en que se realizan, y sobre todo, fundamentalmente, de la permanencia de la ilusión con la que se inician. De modo, que el trabajo que aquí presentamos, lo hemos estructurado en cinco momentos y el colofón, que son las bifurcaciones o derivas que ha ido tomando, pero teniendo siempre el mismo tronco o eje común: la observación diaria del tiempo.

Contextualización

Las actividades que aquí se presentan fueron realizadas en el segundo trimestre del curso académico 2013/14 con un grupo de 5º de EI de un centro público urbano. La EEI de Milladoiro, uno de los macrocentros de educación infantil de Galicia. Cuenta con 13 unidades que escolarizan 325 niños/as (con una ratio que a veces supera los 25 alumnos/as por aula), hijos de familias con bajo nivel cultural y económico, con elevada presencia de familias procedentes del extranjero, principalmente Latinoamérica, Magreb y Países del Este. Derivado de ser una localidad con un polígono industrial en el que se puede encontrar trabajo temporal, esto configura un perfil de población “flotante” que supone movimientos continuos de matrícula, siendo de lo más habitual que puedan incorporarse y/o darse de baja 2 o 3 alumnos/as por unidad/año, teniendo que estar “adaptando” niños en cualquier momento del curso. Se añade a su complejidad, un porcentaje por encima de la media, de presencia de niños/as con necesidades educativas especiales, tanto físicas como psíquicas y/o sensoriales, así como de varias situaciones de riesgo social.

La mayor parte del profesorado que configura el Claustro, tiene allí su destino definitivo, y cuentan con una media de 20 años de experiencia docente. No se emplea material editorial.

Es un centro moderno y funcional, del 2006, diseño del arquitecto Pedro de Llano, dedicado a la memoria de D. Gregorio, el maestro de “La lengua de las mariposas”. Cuenta con una buena dotación tanto para el alumnado como para el profesorado, y de lo único que adolece es de la falta de espacios verdes para el esparcimiento de los niños. Dispone de todo tipo de servicios complementarios, comedor y transporte, teniendo horario de apertura a las 7:30 y de cierre a las 21:00, existiendo demanda para permanecer todo ese tiempo en las actividades que se ofertan, bien por comodidad, así como por una mal entendida necesidad de socialización y de desarrollo temprano de sus potencialidades; o bien por la conciliación de la vida familiar y laboral con jornadas de trabajo imposibles tanto para los niños como para sus progenitores.

Pese a lo extensa, creemos necesaria esta contextualización en detalle porque es determinante de muchas de las prácticas y reflexiones que realizamos en el centro,

además de puede ayudar a comprender que la carencia de estímulos culturales y artísticos de los niños en su medio familiar, creemos debe ser contrarrestada en las acciones escolares siendo coherentes con los discursos de la educación igualadora de las diferencias socioeconómicas. Aún a día de hoy las escuelas pueden y deben jugar un papel activo en la dinamización cultural, pues cuentan con un “público cautivo” que tendrán que enrolar en actividades a las que de otro modo no tendrían acceso.

Primer momento. 70 días lloviendo, 70 palabras para la lluvia, 70 modos de llover

El gallego debe ser uno de los idiomas con más vocablos relacionados con la lluvia. Tiene su razón de ser. Aunque a los gallegos no nos gusta que se diga que en Galicia siempre llueve, en todas las guías de viajes se aconseja a los visitantes que, en cualquier época del año, vengán preparados para la lluvia. Nuestras tradiciones orales, nuestra literatura, nuestra arquitectura, nuestra habla está plagada de alusiones a la lluvia. Nuestro paisaje siempre verde y fértil tiene un coste, el precio es la lluvia. Siempre ha llovido mucho -incluso nos extrañamos si tenemos un verano seco-, pero lo lluvioso de este año es algo que nos ha superado a todos, ya que no hubo ni una pequeña tregua a lo largo de 70 días.

Así, a la vuelta de vacaciones de Navidad continuamos con la rutina ya iniciada en los meses anteriores: cada día al observar el cielo y las previsiones meteorológicas decíamos “Llueve”. Por lo que decidimos introducir variaciones. Ciertamente llovía, pero no siempre igual ni del mismo modo ni con igual intensidad. Así echando mano de del rico vocabulario gallego empezamos afinar un poco más en nuestras apreciaciones.

Hay veces que llueve “miudiño”, otras arrolla, otras hay una tormenta o un chubasco o cae una “babuxa” o una “coriscada” o un diluvio o una “orballada”. Nuestra lengua dispone de docenas de palabras para nombrar la variada tipología de lluvia que tenemos, así, usando el recurso web “**Palabras enchoupadas**” del Portal de las palabras de la Fundación Barrié y de otras **magníficas compilaciones** que encontramos pudimos llamar a la lluvia por su nombre.

Así mismo, quisimos dejar constancia plástica de ese rico abanico de denominaciones de la lluvia. Cada día, en un momento, observábamos el color del cielo y las nubes que dan lugar a cada una de las formas de lluvia. En este caso fuimos nosotras quien nos ocupamos de la representación, dada la dificultad que podía entrañar para nuestro alumnado a manipulación de los elementos empleados. Ellos son quienes ahora se ocupan de explicar la exposición a la que dio lugar, por el momento 25 cuadros sobre la lluvia y otros fenómenos, que -de cara a ser visitada por las familias y compañeros- se acompaña de unas **diapositivas** en las que se recogen nombres, sustantivos, adjetivos, verbos, expresiones, dichos y refranes sobre la lluvia. Todo ello se puede ver en este enlace web.

Este trabajo nos permitió conocer vocabulario propio de nuestra lengua, fenómenos meteorológicos, literatura, poesía, el ciclo del agua, el lenguaje plástico, y otros muchos aprendizajes y experiencias. Esto fue el positivo de esta temporada de tanta inestabilidad meteorológica: conocer la riqueza lingüística del gallego.

Para complementar la información sobre el ciclo del agua, supimos de un corto de animación en *stop motion*, “Aqua”, realizado recientemente por la productora gallega Algarabía, que en pocos segundos condensa lo principales fases del ciclo hidrológico.



Fuente: Algarabía

Imagen 1. “Aqua”

Y desde la literatura también encontramos magníficas publicaciones como el clásico portugués “A menina gotinha de água” de Papiano Carlos, ilustrada por Joana Qental, del que podemos ver presentaciones en la red como la elaborada por el propio autor.

En las siguientes imágenes se pueden ver algunos ejemplos de las representaciones plásticas de la lluvia, todas ellas acompañadas de sus respectivos títulos.



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 2. Exposición



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 3/4. “Chaparrón” y “Choven chuzos de punta”



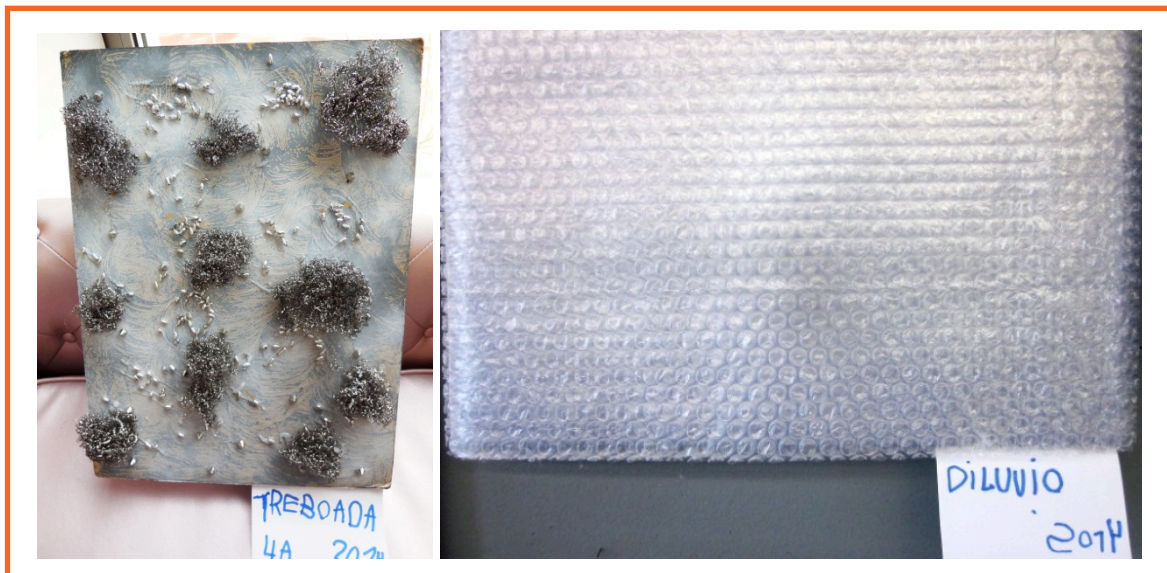
Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 5/6. “Borraxeira” (niebla espesa y baja) y “Cortina de lluvia”



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 7/8. “Pedrazo” (granizo: lluvia congelada que cae en forma de granos) y “Auganeve” (aguanieve)



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 9/10. “Treboada” (lluvia intensa y súbita que suele venir acompañada de tormenta y viento) y “Diluvio”.



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 11/12. Exposición.

Segundo momento. “¿Paraguas para qué? ¿Para la lluvia?”

Y seguía lloviendo y soplando el viento con tal intensidad que raro era el día que no nos encontráramos paraguas rotos en las papeleras que rodean el centro. Por ello pusimos una nota en la puerta pidiendo que nos los entregasen para darles una segunda vida más artística.

En clase, inicialmente vimos la utilidad del paraguas, que va más allá de la estética, a pesar de que a veces es lo único a lo que prestan atención los niños y niñas. Hablamos sobre su forma, elucubramos sobre su utilidad en el caso de tener otra, vimos cuáles son los que mejor cumplen con su función y finalmente los motivos por los que ahora estaban destrozados. Cuando les preguntábamos cuál sería su último destino, respondían que el contenedor de la basura. Nosotras les hicimos cambiar de idea.

Con acrílicos y por grupos, he aquí algunos de los resultados que lucieron expuestos en los corredores del centro junto con una selección de **hermosas ilustraciones** en las que siempre están presentes la lluvia y los paraguas. Desde este [enlace](#) se puede acceder a la totalidad de los paraguas y de las ilustraciones.



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 13/14. “Paraguas jardín” y “Paraguas cielo arco iris”.



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 15/16. "Paraguas lluvia de verano" y Exposición de paraguas

Tercer momento. Los temporales: "La gran ola" y "La caja de los truenos"

La gran ola

Allá por los meses de enero y febrero todos nos vimos sorprendidos por las olas gigantescas que asolaban nuestra costa, por lo que tuvimos que buscar una explicación a este fenómeno, ya que, hasta ahora, para ellos las olas siempre habían formado parte de la diversión de un día de playa en el verano. Tras las aportaciones de unos, descartadas por otros, buscamos información en la red, así supimos por qué se producen las olas en el mar y no en una piscina, en un río o en un lavadero.

Afortunadamente, aquellos días en la televisión emitían muchos documentales, como este corte de un informativo de VTelevisión en el que nos explican cómo se forman las olas gigantes, la espuma del mar, e incluso nos sugieren hacer un experimento con un secador de pelo orientado hacia una cubeta con agua.

Luego vinieron las conversaciones sobre las ventajas/divertimiento de las olas (juegos en el mar, deportes, etc), y los inconvenientes (para los barcos, para la pesca, para os paseantes).

En el corte de un informativo de **VTelevisión** de la Fundación Barrié encontramos denominaciones de los estados del mar: "maraxe", "marusía", "vento roleiro", "mar de fondo", entre otras.

Nos vino al recuerdo el hermoso álbum ilustrado "**La ola**" publicado por Bárbara Fiore Editora, en el que se nos cuenta una historia sin palabras de una niña que pasa un día en la playa, para ello, su autora, Suzi Lee, solo emplea dos colores: el azul y el gris. Desde **aquí** se puede acceder a una presentación del mismo.

A continuación, de inmediato enlazamos con el magistral grabado del japonés japonés Hokusai de "**La gran ola de Kanagawa**", que incluso fue fuente de inspiración de otros artistas entre ellos, Roy Lichtstein y de la pieza musical "**La mer**" de Claude Debussy.



Fuente: <http://paquizurita.wordpress.com/>

Imagen 17. “La gran ola de Kanagawa” de Hokusai

El visionado de este grabado les llevó a creer que ellos también podrían representar las olas con tan sólo dos colores. Así nos pusimos manos a la obra empleando ceras, pero los resultados no fueron muy de su agrado, por lo que repetimos con otras técnicas: fondo con rodillo, brocha seca de dos tonos de azul para la ola, rotulador para barcos y témpera blanca con pincel fino para la espuma del mar.



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 18. Exposición “Grandes olas”

Para nuestra sorpresa, la obra de Hokusai era conocida por algunos niños/as debido a que aparece en un episodio de la serie infantil Little Einsteins.

Fascinados por la belleza de las olas –pese a su peligrosidad- nos maravillamos

con las fantásticas imágenes del experto en capturar olas, el fotógrafo Pierre Carreau, en cuya **web** se pueden ver macroolas, multiolas y el poder del agua que los dejaron con la boca abierta, así como las espectaculares olas hawaianas de **Clark Little**.

La caja de los truenos

Mientras tanto las tormentas eléctricas seguían asustando y asombrando por igual a niños y niñas, por lo que decidimos dedicarle un tiempo. En primer lugar fue necesaria una aclaración terminológica sobre rayos, truenos y relámpagos, ya que hay una gran confusión en cuanto a estos tres fenómenos, así como una asociación errónea –no extraña- en cuanto a la forma de los rayos.

Escuchamos truenos, vimos imágenes de relámpagos, hablamos sobre sus consecuencias y precauciones a adoptar. Incluso pudimos apreciar su belleza para ello empleamos las **suggerentes imágenes** de la emblemática intervención de *earthwork*, “**Lightning field**” de Walter de María en el desierto de Nuevo México allá por los años setenta del siglo pasado.



Fuente: Walter de María

Imagen 19. “Lightning field”

Para finalizar, hicimos una representación de los relámpagos con “pintura autónoma”. Sobre una base de cartulina cubierta de cera y posteriormente rayada, dejamos escurrir una gota de pintura; que, puesta en vertical se va ramificando de forma similar a los relámpagos.

Pero nuestro alumnado quería una representación de los truenos, rayos y relámpagos para incrementar la exposición de la lluvia. Esto nos supuso un reto, ya que plasmar el sonido y las sensaciones que producen no nos parecía nada fácil. Tras pedir ayuda a otras compañeras maestras fuimos reuniendo instrumentos musicales cuyo sonido se asemeja al de los truenos y tormentas, de alguno ni conocemos el nombre, pero sí reconocemos su sonido.



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 20/21. “Rayos, truenos y relámpagos” y “Hacedor de truenos”

Otros, como “**el palo de lluvia**”, tras descubrir lo que contienen en su interior para lograr ese sonido tan similar a la lluvia, dieron pié a que hiciésemos nuestros propios palos de lluvia caseros.



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 22/23. “La caja de los truenos” y “La caja de los truenos” (detalle)



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 24. “La caja de los truenos” con el Palo de lluvia y el “Hacedor de truenos”

Cuarto momento. “Homenaje al Sol”

Por fin, un día del mes de marzo, tras tres meses de lluvia, apareció el Sol luciendo con toda su fuerza, luz y esplendor, y con él la alegría. Se percibía un ambiente festivo por las calles y por los parques infantiles. Nunca lo habíamos echado tanto de menos. Nuestro alumnado no se cansaba de estar al aire libre y de mirar el cielo azul. Así, quisimos hacer nuestro particular homenaje al Sol que nos da tanta vida. Fue algo muy rápido y espontáneo, de modo que tan sólo empleamos una técnica de chorreo de pintura directamente del bote y dejamos que ella misma se “moviese” a su antojo. Como no podía ser de otro modo, los colores elegidos fueron brillantes, llenos de destellos y de luz. Los materiales empleados fueron témpera líquida sobre cartón.

Desde este **enlace** se puede ver la totalidad de las representaciones del Sol.



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 25. “Tras el temporal”



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 26. "Sol"



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 27. Exposición "Homenaje al Sol"



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 28. Exposición "Homenaje al Sol" (detalle)

La tregua duró aproximadamente diez días, luego volvió a llover, pero a nuestros ojos ya no llovía de igual forma que lo había hecho en el invierno, incluso en ocasiones, esta lluvia se acompañaba del arco iris.

"Chove miudiño" (homenaje a los famosos versos de Rosalía de Castro nuestra poetisa más reconocida, en **este enlace** en la voz de Amancio Prada)



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 29. "Chove miudiño"



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 30/31. “Chuvia de verán” (lluvia de verano) y “Chuvia do arco da vella” (lluvia del arco iris)

Quinto momento. Los frutos de la lluvia: “Las botas freseras”

Ya de lleno en la primavera, el recuerdo de la prolongada temporada de lluvias nos hace valorar de otro modo, esos días que, no siendo espléndidos, al menos no llueve. Con todo, no queremos que nos quede un mal recuerdo de un trimestre tan productivo desde el punto de vista de los aprendizajes realizados. Nuestro clima es distinto, pero nos diferencia y nos define. Nos limita pero también nos brinda otras posibilidades de las que no disponen en lugares más cálidos, por ejemplo la fertilidad de nuestra tierra y de nuestras plantas.

Por ello, como cierre de una etapa, decidimos plantar fresas en las botas para la lluvia, las katiuskas ya desechadas por rotas o por quedárseles pequeñas. En [este enlace](#) puede verse todo el proceso.

Una metáfora vegetal como recuerdo de esta experiencia.



Fuente: InnovArte Educación Infantil

Imagen 32/33. Botas freseras (materiales) y Botas freseras (ubicación)

Colofón: “Auga doce. Cando a auga é arte”

Como caída del cielo y coincidiendo con el final de trimestre, se inauguró en la Ciudad de la Cultura de Santiago de Compostela, la macroexposición “Auga doce. Cando a auga é arte”. No podíamos imaginar mejor broche para nuestro trabajo que una visita didáctica a alguna de las 700 obras que la integran.



Fuente: Museo Centro Gaiás

Imagen 34. Cartel exposición “Auga doce”

Para que los lectores de este artículo se puedan hacer una idea de la magnitud de la exposición y la vinculación con nuestro trabajo escolar, tomamos textualmente la reseña de la misma publicada en su [página web](#).

*El país de los mil ríos, de nieblas literarias y nubes reales, de eternas borrascas y paisajes húmedos, rica en aguas del ocio y la salud... Galicia es agua dulce. Un elemento definidor de su identidad y al mismo tiempo tantas veces olvidado en nuestro universo cultural tras la poderosa omnipresencia del Atlántico. De esta realidad nace **Auga Doce**, una exposición multidisciplinar que nos invita a contemplar a través de la mirada prestada de los artistas y redescubrir la belleza infinita y universal del agua.*

Pinturas, esculturas, fotografías, vídeos e instalación van de la mano de ingenios científicos, avances tecnológicos u objetos etnográficos. Un total de 700 obras que sumergirán al visitante en una intensa experiencia estética a través de grandes nombres de la creación contemporánea como David Hockney, Gerhard Richter, Mario Merz, Louise Bourgeois, Martín Chirino o Chema Madoz y de maestros clásicos de la talla de Piranesi, John Constable, Henry Lewis o Audubon.

***Auga Doce** supondrá un viaje por las propiedades de las aguas subterráneas gallegas, de nuestros ríos y manantiales, del aprovechamiento histórico que los gallegos han hecho del agua y, cómo no, la plasmación artística de esta relación identitaria. Mas la exposición trasciende la realidad gallega, invitando al visitante a conectarse con otros pueblos donde el agua define también su identidad y su cultura. Por primera vez en Galicia, **Auga Doce** nos ofrece la posibilidad de explorar expresiones artísticas de comunidades culturales en las antípodas de la nuestra como la esquimal o el arte aborigen australiano; y aproximarse a otras realidades con las que compartimos más de lo que pensamos como la africana o la oriental a través del arte japonés.*

***Auga Doce** ofrece una incursión acuática que comienza descendiendo al mundo*

subterráneo de las Aguas Escondidas, que explora una geografía mítica, fértil y de arquitecturas imposibles; para ir ascendiendo hasta el Agua en la Tierra, surcada de grandes ríos y paisajes sobrecogedores; Agua y Hombre, con una reflexión sobre el ciclo del agua y la lucha titánica del ser humano por dominarla y capturarla; hasta concluir Mirando al cielo, con el clima y el tiempo como centro de todo.

Puestas en contacto con el Departamento didáctico del Museo de la Ciudad de la Cultura, explicado nuestro proyecto escolar, nos han invitado a visitar “Auga doce” y a dejar en exposición algunas de nuestras producciones plásticas. Esto viene a colmar una de nuestras “reivindicaciones históricas”: que los centros museísticos contemplen la posibilidad de dar un lugar y dar voz a los escolares para que sus intervenciones artísticas puedan “dialogar” con las de autores consagrados. No queremos museos para niños/as, lo que pedimos es que las salas expositivas sean más abiertas y democráticas. Creemos que este tipo de acciones tendrían una repercusión en la sociedad en general, cambiando su mirada sobre lo que los niños hacen en las escuelas; al tiempo que los niños se sienten representados en esos lugares –inicialmente concebidos para adultos que también desean que los pequeños los frecuenten.

Impacto del trabajo escolar

Este trabajo escolar ha tenido una gran repercusión en la comunidad porque se ha ido dando a conocer al tiempo que se realizaba. Desde el blog de aula, como siempre, hemos mantenido informadas a las familias, de modo que su implicación se ha ido incrementando día a día. Además, hemos utilizado los corredores del centro como espacio expositivo visitable todas las tardes y en los días de puertas abiertas.

Si recordamos lo que apuntábamos al principio, muchas de las familias de nuestro alumnado no son gallegas de origen, en consecuencia, desconocían la riqueza lingüística de la lengua gallega. Ellos tampoco hacían grandes diferenciaciones en cuanto a la lluvia, su vocabulario, sus expresiones y sus formas. Y por supuesto, la mayor parte de ellos, pese a conocer el tópico “Santiago, donde la lluvia es arte”, no se habían percatado del alcance de ese lema publicitario.

Ya más en el centro, todo el trabajo ha suscitado el interés tanto del resto del profesorado como del alumnado del centro. Nuestro alumnado han sido perfectos cicerones de sus compañeros, explicándoles todas sus realizaciones plásticas.

Conclusiones

Es de rigor que cuando se presenta una experiencia escolar se haga un balance o evaluación de la misma. Sin pretender eludir esa tarea, pero tampoco extendernos innecesariamente, consideramos que ha cumplido sobradamente el objetivo inicial que no era otro que, por un lado enriquecer una rutina, y por otro conocer con más detalle lo que sucede a nuestro alrededor, abriendo los ojos y mirando más allá

traspasando las paredes de las aulas, de lo estrictamente académico a la vida real.

Esta ha sido una de esas experiencias que nosotras denominamos “elásticas”, porque sabemos cuándo y cómo empiezan pero lo que no podemos anticipar es el juego que van a dar, y que en este caso ha sido mucho. Tangencialmente también ha cambiado la mirada negativa que casi todos los niños/as tienen sobre la lluvia, por ser limitadora de sus movimientos, de sus pasatiempos y de sus placeres infantiles.

Nuestra mayor satisfacción tiene lugar cuando les escuchamos afirmar que está lloviendo de una forma concreta; lo hacen con una precisión terminológica de la que a veces carecen los adultos.

Puede haber quien piense que “para ese viaje no se necesitaban tales alforjas”, es cierto, podríamos haber logrado ese objetivo con menor inversión de trabajo y de tiempo, pero el viaje ha sido tanto o más valioso que la llegada al destino.

Webgrafía

Blog InnovArte Educación Infantil <http://innovarteinfantilesp.wordpress.com>

Xunta de Galicia (2010). Lexislación de Educación Infantil en Galicia. http://innovarteinfantil.files.wordpress.com/2010/01/lexislacion_da_educacion_infantil_en_galicia1.pdf

Artículo concluido el 20 de junio de 2014

Abelleira Bardanca, M.Á. (2014). La observación del tiempo. Cómo enriquecer una rutina diaria bajo el enfoque de las competencias básicas. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 221-240.

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

Angeles Abelleira Bardanca

EEl Milladoiro (Ames)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Mail: : angelesabelleira@edu.xunta.es



Maestra desde 1989, Grado en Educación Infantil, 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. Es fundadora y coautora del blog InnovArte Educación Infantil.

Vol. 3 N°2

Agosto 2014

ISSN: 2255-0666

EN LA RED





Vol. 3 (2), Agosto 2014, 245-254
ISSN: 2255-0666

En la red

Por **Ángeles Abelleira Bardanca**

El objeto de esta sección es ofrecer sugerencias interesantes relacionadas con la Educación Infantil que se encuentran disponibles en la Red. Así, en esta ocasión, atendiendo a que el presente monográfico de RELAdEI se centra en los espacios educativos, se escogieron dos plataformas web: *Reevo* y *Let the children play*, la primera en español o portugués, y la segunda en inglés.

Está en la mente de muchos profesionales de la educación dar un giro total a lo que son las escuelas infantiles en la actualidad, conscientes de que ni los diseños arquitectónicos, ni los materiales, ni los recursos pueden proporcionar por sí solos la verdadera calidad educativa (o de vida infantil, para ser más precisos). Llegados a este dilema, se pueden adoptar dos vías:

- Dar un nuevo uso a los espacios ya determinados para educar a los más pequeños, abriéndose al entorno, usando materiales naturales o reciclados, y sobre todo dejando que el ritmo de las actividades sea respetuoso y determinado por los intereses de los niños, principalmente por el juego.
- Cambiar radicalmente la concepción de la escuela y de educación, lo que implica otros espacios, otros métodos, otros tiempos y otras formas, buscando alternativas transformadoras.

Atendiendo a estas dos posibilidades, se ha querido referenciar, como ejemplos de cada una de ellas a *Let the children play* y *Reevo*.

A diferencia de en números anteriores, hemos optado más por las imágenes que por las descripciones porque creemos pueden hablar por sí solas, siendo sumamente inspiradoras.



Reevo

Es un proyecto que busca documentar, promover la reflexión, y dar a conocer la enorme diversidad de experiencias alternativas, innovadoras y transformadoras en el campo de la educación.

Reevo es una red virtual y física de personas donde se llevan a cabo acciones de documentación, encuentro, formación, intercambio y acción colectiva de personas y organizaciones con el objetivo final de promover una transformación educativa en Iberoamérica.

A día de hoy, y fruto de la colaboración de los “*activistas Reevo*”, cuentan con 453 experiencias mapeadas en los cinco continentes, organizadas por categorías, entre las que se encuentran: educación formal, no formal, nivel, métodos (*Montessori, Pickler, Waldorf, Reggio Emilia*) gestión, o países. La condición para formar parte de este mapa es que cumpla con la premisa de educación alternativa, tal y como los promotores recogen en uno de los apartados de la plataforma:

Entendemos por educación alternativa a todas aquellas prácticas, teorías, filosofías, propuestas diferentes al entendimiento de la educación tradicional hegemónica establecida. Nos referimos principalmente a aquellas experiencias, proyectos e instituciones educativas que abordan, de una u otra forma, el aprendizaje y pleno desarrollo de los seres humanos en comunidad respetando su vida, su cultura y su entorno.

Entendemos dentro de la educación alternativa las experiencias y tendencias educativas tales como la educación progresista, activa, libre, libertaria, democrática, holística, popular, abierta, en casa, entre pares, ecológica, personalizada, cooperativa, autoaprendizaje colaborativo, etnoeducación, aprendizaje autodirigido, educación sin escuela; prácticas tales como la crianza natural, crianza con apego y otras; todas estas entendidas como posibles de desarrollarse en contextos de educación formales e informales.

En Reevo, podemos encontrar entre otros cientos de experiencias, contadas por los colaboradores:

Programa *Victoria Nature School*

Una escuela preescolar de 181.000 hectáreas en un parque de British Columbia en Canadá.

De la mano de la activista de *Reevo*, **Lucía Pérez Britoz**, conoceremos esta iniciativa que pretende suplir el déficit de naturaleza que sufren los niños de las sociedades avanzadas, para lo que se entrevista con su creadora Bonnie Davidson quien le expone los principios de la comunidad educativa *Victoria Nature School*:

“El estar en un ambiente natural donde todo lo que uno necesita está al alcance de la mano, presenta al niño con la increíble oportunidad de crear y recrear con los mismos materiales lo que sea que su imaginación conjure. Al presentarse situaciones reales (que han nacido de la experiencia de los niños), se presentan oportunidades de colaboración, resolución y experimentación que son más valiosas que las creadas en un ambiente artificial.”



Fuente: Reevo

Imagen 1/2. Alumnado de Victoria Nature School en el lago.

Las *Waldkindergartens* (Escuelas Bosque)

Situadas en Friburgo en Alemania, donde niños y niñas de infantil se pasan el día al aire libre, corriendo, trepando a los árboles, y descubriendo todas las manifestaciones de la vida.

La familia formada por Diego, Diana y Jara, activistas de *Reevo*, visitan estas escuelas sin techo ni paredes y relatan sus impresiones, sobre estas “guarderías forestales” que tan buena acogida tienen en Alemania.

“En las *Waldkindergartens* no hay juguetes, no hay pupitres, ni pizarras, ni deberes. “Sólo” hay aire puro, espacio para perder la mirada en el horizonte, tierra, rocas, plantas y animales, lluvia, viento, silencio. En realidad, a esta edad, no hay mejor clase de matemáticas que llenarse las manos de tierra, ni mejor aprendizaje que disfrutar de las cosas más sencillas.”



Fuente: Waldkindergartens

Imagen 3/4. Trabajo de cooperación. Toda la jornada discurre en el bosque



Fuente: Waldkindergartens

Imagen 5. Juegos con elementos del bosque.

Proyecto Semillas del Monte

En Las Rosas, en la provincia argentina de Córdoba, un espacio gestionado por padres y madres que pretenden trabajar con los pequeños desde el conocimiento de sí mismos, la comunicación y la espiritualidad, buscando, además la auto-sustentabilidad del mismo.

La activista Virginia Blastein, relata su visita a este lugar en un artículo titulado “Cuando el aula es el monte”.



Fuente: Reevo

Imagen 6. Bibliografía diversa

Reevo, en español o portugués, puede seguirse desde las redes sociales **Facebook** y **Twitter**, manteniéndose informado de las aportaciones de los activistas de Reevo, que poco a poco van identificando las interesantes iniciativas de educación alternativa que van surgiendo en distintos puntos del mundo.



Let the children play

Let the children play es el proyecto de una maestra australiana, Jennifer Kable, que, tratando de romper inercias instauradas en las escuelas infantiles, pretende mostrar alternativas, en las que materiales naturales, espacios exteriores, autonomía y juego son las consignas principales.

Se pueden encontrar cientos de **ideas**, consejos para familias y enlaces a otras webs, que no dejan indiferentes a nadie por su originalidad, escaso coste e indudable disfrute para los pequeños. Entre otras imágenes, se han seleccionado, algunas de juegos en la arena, casitas diferentes, paredes de agua, zonas musicales, etc.



Fuente: Let the Children Play

Imagen 7/8. Construyendo caminos / Material de desecho



Fuente: Let the Children Play

Imagen 9/10. Exterior escolar / Zona tranquila



Fuente: Let the Children Play

Imagen 11/12. Agua y tierra / Zona tranquila



Fuente: Let the Children Play

Imagen 13/14. Ideas con bambú/ Juegos de agua



Fuente: Let the Children Play

Imagen 15/16. Juegos de agua / Espacio para la manipulación



Fuente: Let the Children Play

Imagen 17/18. Cocinando en el arenero



Fuente: Let the Children Play

Imagen 19/20. Zona sonora



Fuente: Let the Children Play

Imagen 9/10. Exterior escolar / Zona tranquila



Fuente: Let the Children Play

Imagen 11/12. Agua y tierra / Zona tranquila

Let the children play se encuentra en **Pinterest, Instagram, Facebook, Twitter**, de modo que permite seguir al día las aportaciones de esta maestra australiana que denuncia el escaso tiempo que los niños de hoy viven al aire libre y en entornos naturales, así como la presión existente por parte de la sociedad para la formalización y estructuración de programas educativos institucionales, restándoles tiempo para su principal actividad de aprendizaje: el juego.

Angeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro (Ames)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Mail: angelesabelleira@edu.xunta.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. Es fundadora y coautora del blog InnovArte Educación Infantil, Más información.

Vol. 3 N°2

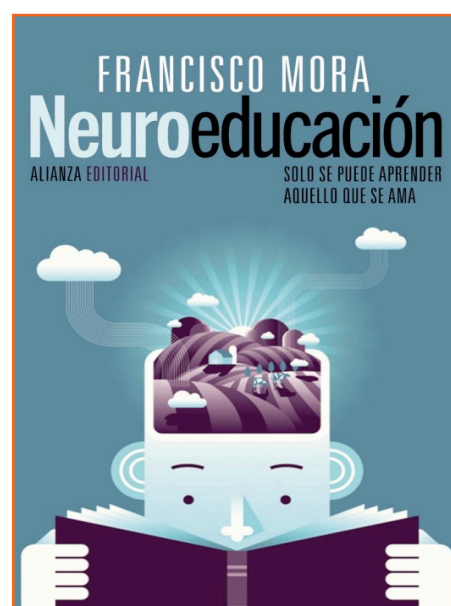
Agosto 2014

ISSN: 2255-0666

RECENSIONES



Neuroeducación



Título: Neuroeducación

Autoras/es: Francisco Mora

Fecha de la edición: 2013

ISBN: 978-84-206-7533-6

Número de páginas: 222

Formato: 15 x 20, con cuadros

Encuadernación: Rústica

Cubierta: Color, plastificada

Editorial: Alianza Editorial

Lugar: Madrid

Idioma: Español

Las relaciones entre la neurociencia y la educación son cada vez más productivas y más prometedoras. Desde que Kathleen Madigan dijo en el año 2001 que *“no podemos ir de la Neurociencia a la clase, porque no sabemos bastante sobre Neurociencia”* (Kathleen Madigan. *Buyer beware: too early to use brain-based strategies*. Basis Education Online. Edition 45, 2001 Oregon) hasta el día de hoy múltiples estudios e investigaciones han hecho que la Neurociencia aporte conocimientos importantes sobre el funcionamiento del cerebro en etapas escolares y la mejora del aprendizaje escolar.

Un buen ejemplo de lo que he dicho viene avalado por el libro Neuroeducación del profesor Francisco Mora Teruel, donde recoge muchos trabajos de investigación llevados a cabo, en este campo, por la Neurociencia. No cabe la menor duda que los conocimientos y habilidades del profesor Mora en el campo de la Neurociencia son tan amplios, cualificados y profundos que cualquier aproximación de él es muy prometedora. Este es el ejemplo del libro que presentamos en el que podemos apreciar la importancia de la Neurociencia en el campo escolar, donde el prof. Mora trata de demostrar como la Neurociencia puede mejorar el aprendizaje, la docencia, la información y la enseñanza de las funciones cerebrales a nivel escolar.

El libro se centra principalmente en la importancia de la Neuroeducación, como nueva disciplina educativa, que aportará muchos conocimientos cerebrales en el desarrollo de programas y enseñanzas escolares, de hecho, la participación de los neurocientíficos en la enseñanza incorporará en el curriculum escolar programas específicos de estimulación cerebral cognitiva y permitirá aumentar el conocimiento y la información a los maestros de los nuevos avances en el conocimiento de las funciones del cerebro así como el seguimiento científico de los resultados.

La Neuroeducación, como muy bien define el prof. Mora en su libro, es una nueva visión de la enseñanza basada en el funcionamiento cerebral, que debería contribuir a desarrollar conjuntamente (neurocientíficos y maestros) un programa de actividades, conocimientos, experiencias que nos lleven a desarrollar investigaciones, conocimientos y estrategias de aprendizaje escolar que permitan una mejora importante en un futuro del aprendizaje escolar en otras palabras, desarrollar una nueva disciplina capaz de acercar los conocimientos actuales y futuros sobre nuestro cerebro a la enseñanza y *“conseguir la mentalización de los profesores en cuanto a conocer como funciona el cerebro”*, la neuroeducación debería, en palabras del prof. Mora, proveer herramientas para enseñar de forma más eficiente, para detectar los problemas neurológicos que interfieran en el aprendizaje escolar y por último para lograr un equilibrio entre la emoción y la cognición.

El libro Neuroeducación aporta conocimientos neurocientíficos importantes sobre la importancia de la imitación, la atención compartida y la comprensión empática en la educación y sobre todo en el proceso de aprendizaje temprano escolar. Uno de los nudos gordianos de la neuroeducación es el conocimiento del desarrollo cerebral, sus tiempos críticos y sensibles al aprendizaje escolar y el método de entrenamiento o enseñanza para conseguir buenos resultados. Es necesario que los maestros conozcan la importancia del desarrollo cerebral de los primeros años de la vida en los que se da una gran maduración de las estructuras subcorticales,

límbicas y vestibulares, vías somatosensoriales, áreas cerebelosas y áreas primarias corticales que permiten una gran posibilidad de comunicación e interacción con el medio ambiente así como una especie de impulso natural constante a hacer cosas que va a permitir al niño una motivación y curiosidad suficiente para interactuar constantemente con el ambiente, una gran capacidad de percepción y observación y una gran comunicación no verbal y emocional propias de estos primeros años de vida, donde la imitación, atención compartida, comprensión empática, curiosidad, juego y experiencia práctica, que expone el prof. Mora en su libro, son procesos básicos a desarrollar en esta etapa de la vida y que los niños *“no deben comenzar a aprender con ideas y con abstractos, sino con percepciones, emociones, sensaciones, movimiento, obtenidos del mundo sensorial y como reacción al mundo real”*.

Excelente el capítulo dedicado a la emoción como proceso de inicio a la acción, movimiento e interacción con el medio ambiente y como elemento básico para la elaboración de cualquier función cognitiva, incluidas las más complejas como capacidad de decisión o el razonamiento. Debemos dejar constancia de la importancia, que el autor da a la curiosidad, verdadero motor del aprendizaje infantil y proceso importante en el desarrollo y maduración del sistema límbico.

Otro de los aspectos más resaltables del libro es la importancia de la atención (analizada en varios capítulos), como mecanismo importante de la conciencia (consciencia) y de la conectividad neuronal de diferentes partes del cerebro, base para el rendimiento mental y funciones ejecutivas. El aprendizaje implícito, mediante el juego, o el aprendizaje explícito, o la memoria, que tan magistralmente están desarrollados en el libro, son aspectos importantes en los que la neurociencia puede aportar muchos datos, conocimientos y forma de enseñanza para su mejor desarrollo cerebral.

Es de destacar el capítulo dedicado a la neuroarquitectura en el que el autor insiste en la importancia de las características ambientales, estructurales y arquitectónicas en el desarrollo cerebral del niño. Especial importancia dedica en el libro a los espacios libres, amplios y con mucha luz, sin ruidos y con temperatura y humedad ambiental adecuada para la mejora del desarrollo cerebral.

Es importante el capítulo dedicado a Internet en el que el autor utiliza la expresión de *“revolución cultural”* que puede facilitar en gran medida los procesos de aprendizaje memoria y de adquisición de nuevos conocimientos” pero que por otro lado si no existe una buena enseñanza y pedagogía en el manejo de Internet, esta herramienta puede ir en detrimento de un buen aprendizaje escolar como consecuencia de las dificultades que puede crear al alumno en el desarrollo de una atención sostenida, ejecutiva, pensamiento profundo, y creativo.

Finalmente, acaba el libro con la necesidad de crear y formar nuevos profesionales en el campo de la neurociencia y la educación, cuyos conocimientos les permitan por un lado ser capaces de entender el cerebro y sus funciones, por otro que puedan detectar a tiempo las disfunciones neurológicas en relación con el aprendizaje escolar y por último que les sirvan en la mejora de la enseñanza y aprendizaje escolar. No cabe la menor duda que el libro de Neuroeducación marca un hito en los conocimientos de la Neurociencia aplicados al campo escolar que permitirá enfrentarnos con seguridad y confianza a los desafíos que conlleva la enseñanza y el aprendizaje escolar de este siglo.

La neuroeducación tiene el reto de enseñar a conocer mejor el funcionamiento del cerebro, de estudiar e investigar dónde, cuándo y cómo generar más neuronas y conexiones cerebrales durante la etapa escolar y de contribuir a un desarrollo integral del cerebro de los niños (*Ortiz T. Neurociencia y Educación, Alianza Editorial, 2009, Madrid*).

Tomas Ortiz Alonso

Universidad Complutense de Madrid (España)

Pulgarcita

Título: Pulgarcita

Autor: Michel Serres

Fecha de la edición: 2014

ISBN: 978 84 9784 796 4

Número de páginas: 123

Formato: 15 x 20, con cuadros

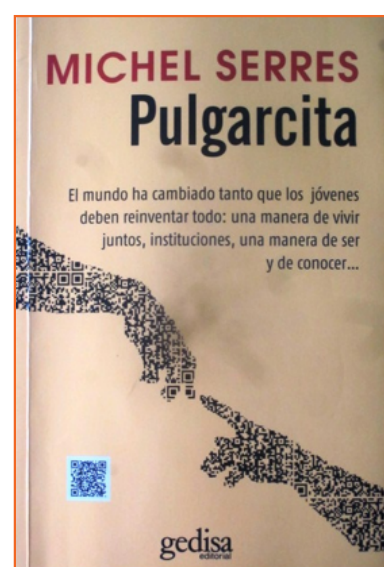
Encuadernación: Rústica

Cubierta: Color, plastificada

Editorial: Gedisa

Lugar: Barcelona

Idioma: Español



*L*a Este nuevo alumno, aquella joven estudiante, nunca han visto ni ternera, ni vaca, ni marrano, no saben cómo se ponen los huevos. (...)

Aquella o aquel a quien hoy os presento ya no vive cerca de los animales, ya no habita la misma tierra, ya no tiene la misma relación con el mundo. Ella o él admiran únicamente una naturaleza que es como una Arcadia, la del ocio o el turismo. (pp.15-16)

Así comienza la reflexión filosófica de Michel Serres alrededor de la actual generación de jóvenes que nos encontramos a diario en las aulas, haciendo una llamada de atención sobre qué se les debe enseñar, qué literatura, qué historia, cuando ellos no han vivido la rusticidad del campo, los animales o la cosecha estival, cuando no han experimentado el sufrimiento o la urgencia vital de una moral. Estos jóvenes que ya no habitan el mismo tiempo viven una historia muy diferente de quienes teníamos como tarea su formación, pero en realidad son formateados por los media y por la publicidad. Estos chicos que habitan en lo virtual ya no tienen la misma cabeza que nosotros ni habitan en el mismo espacio, escriben de otro modo y hablan otra lengua. Por todo ello cabe preguntarse qué transmitirles, cómo y de qué modo.

En un breve y sencillo desarrollo, este octogenario, profesor de Historia de la ciencia en la Universidad de Stanford, miembro de la Academia Francesa y autor de numerosos ensayos filosóficos acuña la denominación “Generación Pulgarcita”, dirigida a los jóvenes de hoy que a velocidad de vértigo envían SMS, *whatsapps* y acceden al conocimiento solamente con ambos dedos pulgares, pero él no lo hace con una mirada nostálgica ni dramática, sino más bien esperanzada, confiando en que como ya no tendrán que ocupar su tiempo y sus neuronas en la memorización o almacenamiento del saber, esas tareas rutinarias, darán paso a la inteligencia inventiva “que se mide en función de la distancia que la separa del saber”.

Estructurado en tres partes correspondientes a la presentación de estos jóvenes “Pulgarcita”, a los cambios precisos en la escuela, y a las implicaciones en la sociedad de esta nueva generación, Michel Serres con un lenguaje sencillo y el tono propio más de una conferencia que de un tratado filosófico, nos obliga a reflexionar, especialmente, a todos los que nos dedicamos a educar a niños, niñas y jóvenes, evidenciando la gran falla existente entre nuestro mundo y el de ellos.

Sin dejar de reconocer todas las verdades que se apuntan en el libro, cabría preguntarse, como docentes, -aparte de los ajustes, adaptación y verdadera reforma educativa que se precisa-, si hay algo que todavía poseemos en exclusiva los que fuimos educados en otro tiempo, en otro espacio, con otras personas, y de lo que carecen la generación Pulgarcita: humanidad y la capacidad de mirar gozosamente en directo/in situ lo más inmediato, lo que nos rodea.

Hasta hace bien pocos años, la labor de un docente era la de mostrar a los jóvenes mundos lejanos, culturas diferentes a las suyas, realidades desconocidas, ayudándolos a estructurar en categorías -de orden cada vez más complejo-, aquello que tardarían toda una vida en conocer. La clave de hoy, para que el maestro o profesor pueda seguir manteniendo una autorictas real sobre sus alumnos, será enseñarles a ver lo más cercano, lo minúsculo, lo invisible, lo que los motores de búsqueda de la red, todavía no tienen la capacidad de transmitir.

Cuando los términos nación, país, comunidad, individualidad, familia, amigos, relaciones, trabajo, ocio, conocimiento, gozo, compromiso, militancia o distancia ya no significan lo mismo que hace dos o tres décadas, los que nos dedicamos a la educación tenemos como obligación ayudarles a dotarlas de un nuevo significado redefiniendo cada una de ellas. Dice Serres que *“frente a estas mutaciones, no hay duda de que conviene inventar novedades inimaginables, fuera de los marcos pasados de moda que todavía formatean nuestras conductas, nuestros media, nuestros inmensos proyectos en la sociedad del espectáculo.”* Pulgarcita, tiene delante, fuera, lo que antes era interno, la cognición; entre las manos, *“la caja-ordenador contiene y hace funcionar, efectivamente, aquello que antes llamábamos nuestras facultades: una memoria, mil veces más poderosa que la nuestra; una imaginación enriquecida por millones de iconos; una razón también, ya que hay tantos programas que pueden resolver cien problemas que nosotros solos, nunca hubiéramos resuelto. Nuestra cabeza, hela aquí, ante nosotros en esa caja cognitiva y objetivada.”*

Así, una vez que Pulgarcita ha sido decapitada, cuando el aprendizaje cae dentro de esa caja, ¿no tendremos más remedio que volvernos inteligentes? ¿La nueva labor docente será la de acompañar a los jóvenes en el ejercicio de la inteligencia inventiva? ¿Cómo se desempeñará esta nueva tarea aparentemente sencilla, este conocimiento que casi no cuesta nada pero que es muy difícil de atrapar?

Tendremos que ponernos manos a la obra de inmediato, de lo contrario corremos el riesgo de que, en breve, los Pulgarcitos y Pulgarcitas, dejen de escucharnos, de seguirnos, cuestionando nuestra función y menospreciando una profesión -la de pedagogos, la de acompañantes en el camino de crecimiento-, que desde siempre se ha considerado necesaria para el desarrollo de una sociedad, pero que hoy pudiera estar en entredicho.

Michel Serres, da inicio a esta obra con una cita:

Antes de enseñar lo que sea a quien sea, al menos hay que conocerle. ¿Quién acude, hoy día, a la escuela, a la universidad?

¿Estaremos los y las docentes dispuestos a esforzarnos por conocer, comprender y acompañar a estos jóvenes, o dejaremos que la palabra maestro, profesor, pierda su sentido y su valor?

Ángeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro, Consellería de Educación, Xunta de Galicia (España)

Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía



Título: Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía.

Autoras/es: Isabel Cabanellas y Clara Eslava (coords.) Walter Fornasa, Alfredo Hoyuelos, Raquel Polonio y Miguel Tejada.

Fecha de la edición: 2005

ISBN: 84-7827-378-6

Número de páginas: 250

Formato: 16,7 x 23,5

Encuadernación: Rústica

Cubierta: Color, plastificada

Editorial: Graó

Colección: Biblioteca de Infantil, n 9

Lugar: Barcelona

Idioma: Español

Pronto se cumplirán diez años de la publicación de un libro que ya nació siendo un *clásico*. Una obra que sigue siendo un referente imprescindible en los ámbitos de la pedagogía y la arquitectura pues (re)descubrió las coordenadas que posibilitan el diálogo entre el construir y el construirse desde el *imaginario espacial infantil*, genuino vertebrador indiferenciado en los capítulos del libro. Esta identidad espacial que se va conformando a lo largo del tiempo, se nutre de experiencias en distintos contextos y situaciones para demarcar las lindes de un *territorio* que no es sino la propia vida.

Las *arquitecturas* visibles e invisibles que sostienen tal argumentación, conforman un interesante cruce de recorridos vitales y profesionales más allá de lo Pedagógico. Diferentes ámbitos del conocimiento interdisciplinar que representan sus autores se enriquecen mutuamente también desde la Antropología, la Etnografía Educativa, la Psicología Ambiental, la Educación Artística y la Ciudadanía, el Urbanismo o el Diseño de *Playgrounds*, etc. Así, se organiza un relato que engarza cada capítulo con la aportación del siguiente y que termina con un “sin final” a través de unas conclusiones dialógicas o *conclusiones abiertas* que proponen nuevas preguntas y cuestionamientos sobre los múltiples vínculos y tramas existentes entre el niño y el espacio. Es decir, la conciencia de *ámbitos de juego* que resignifican la pertenencia y visibilidad de un *grupo humano cualificado* (infancia), para el disfrute permanente de la pulsión lúdica.

El magnífico prólogo de Manuel Delgado es, de por sí, un compendio inquietante de las expectativas y esperanzas que la sociedad posee en la construcción del concepto de infancia y su ubicuidad, transitoria o permanente, en los *espacios perdidos* (y algunos recuperados) para la cultura infantil. Una metáfora del “regreso al paraíso” de la lúdica que compara el *espacio productivo* del adulto con el *espacio investido* del niño que le permitirá elaborar las representaciones y relaciones con el mundo a través del juego.

La introducción y el primer capítulo, firmados por Isabel Cabanellas y Clara Eslava como coordinadoras del libro, nos sitúan y proporcionan las claves epistemológicas que fundamentan las interpretaciones e hipótesis para desvelar el imaginario espacial y los significados de los territorios vitales de la infancia como construcción de sentido. Esta “arquitectura” es compartida entre lo cultural y lo biológico para añadir un elemento determinante: la experiencia espacial que oscila entre la acción y lo social.

El segundo capítulo tiene como referencia los *territorios conquistados* para la infancia, un recorrido exquisitamente documentado de lugares recuperados o “activados” a través de proyectos de conocidos arquitectos, urbanistas y diseñadores

del espacio lúdico. No menos interesantes son los siguientes, más centrados ya en los propios territorios de la cultura infantil y que describen los diferentes espacios simbólicos que emergen en las narraciones o cuentos infantiles, en los juegos tradicionales e incluso en la trasgresión de las obras de arte mediante el juego libre y la movilización corporal.

Los capítulos finales del libro hacen referencia a aquellas resonancias corporales en el ámbito estético y educativo de la escuela infantil. Apartados muy recomendables en su lectura y reflexión para la formación del profesorado pues condensan las propuestas para la configuración de *espacios-ambiente* que hemos heredado, como maravilloso legado, de la escuela Montessori, las escuelas Reggianas o las escuelas municipales de Pamplona. Alfredo Hoyuelos, uno de los autores de estos capítulos, ofrece métodos y estrategias para una investigación etnográfica en la escuela infantil que se basa en la documentación de los procesos que reconocen el *alfabeto de las acciones espaciales*.

Esta investigación permanece abierta, que no inédita, a futuras aportaciones que den permiso a esa *reinfantilización* de los espacios como lugares de verificación de las experiencias que nos han construido desde los vínculos creados entre el cuerpo, los objetos y estos espacios afectivos. En definitiva, aquellos que describen los procesos de vida en relación y las formas de acomodarnos al mundo en mutua transformación.

Posiblemente, como comenta el prologuista, “ningún niño leerá este libro”. Pero a buen seguro, nos seguiremos proyectando en su devenir mientras sigamos pensando en “niño” como destino y preservemos el testimonio de quienes fuimos en el placer de sentirnos identificados en el *territorio de la infancia*. Y el mundo volverá a ser nuestro.

Javier Abad Molina

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, UAM (España)

Vol. 3 N°2

Agosto 2014

ISSN: 2255-0666

NOTICIAS



La Fundación Montessori Italia
Y
El Instituto Latinoamericano de Estudios de la Infancia (ILAdEI)

Convocan

CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INFANTIL
EL LEGADO DE MARÍA MONTESSORI PARA EL SIGLO XXI

Que se celebrará en **ROMA** (Italia)
Del 20 al 24 del mes de **FEBRERO DE 2015**

El Congreso estará organizado en dos fases. Los días 20 y 21 de Febrero se desarrollarán las sesiones propias del Congreso. El día 22 se hará una visita guiada a Roma. Los días 23 y 24 se dedicarán a la realización de talleres de formación para el profesorado asistente que lo desee y visitas a escuelas infantiles romanas.

El Congreso estará presidido por los Profesores Franco Frabboni, Massimo Baldacci, Miguel Zabalza (ILAdEI) y Andrea Pesci (FMI).

Invitamos cordialmente a nuestros amigos y amigas de los diversos países a que vayan poniendo en marcha los procedimientos administrativos que les permitan acompañarnos y compartir experiencias durante los días del Congreso.

La Pedagogía de infancia ha encontrado en Italia uno de sus espacios privilegiados de desarrollo y todos tenemos mucho que aprender de sus experiencias. Por otra parte, Roma es una ciudad excitante y atractiva cuya visita forma parte de los deseos más profundos de muchas personas. Será una magnífica oportunidad de unir ambos descubrimientos: unas prácticas educativas de alto nivel, guiados por el legado de María Montessori, y el inmenso patrimonio cultural y religioso de una ciudad maravillosa.

Más noticias sobre el Congreso, sobre su organización, sobre el programa y las actividades, sobre los plazos de presentación de trabajos, sobre los cursos postcongreso, sobre inscripciones, sobre alojamiento, etc. podrán ir encontrándolas en las webs de las entidades organizadoras: ILAdEI (www.iladei.net) y Fundación Montessori Italia (www.fondazionemontessori.it).

La Fondazione Montessori Italia
e
L'Instituto Latinoamericano di studi sull'infanzia (ILAdEI)

Convocano

II PRIMO CONGRESSO LATINOAMERICANO DI EDUCAZIONE INFANTILE
L'EREDITA' DI MARIA MONTESSORI PER IL XXI SECOLO

Che si celebrerà a **ROMA** (Italia)

Dal 20 al 24 **FEBBRAIO 2015**

Il congresso sarà articolato in due fasi. I giorni 20 e 21 febbraio si svilupperanno le sezioni proprie del congresso. Il 22 sarà possibile una visita guidata a Roma. I giorni 23 e 24 saranno dedicati alla realizzazione di laboratori di formazione per i docenti e sarà possibile visitare servizi educativi per l'infanzia della città di Roma.

Il Congresso vedrà il coordinamento e la supervisione scientifica dei professori, Franco Frabboni (professore emerito), Massimo Baldacci (università di Urbino), Miguel Zabalza (ILAdEI, Università di Santiago de Compostela, Spagna) e Quinto Borghi (Fondazione Montessori Italia).

Invitiamo cordialmente gli amici e le amiche dei diversi paesi affinché inizino i procedimenti amministrativi che permettano loro di arrivare a condividere esperienze nei giorni del congresso.

La Pedagogia dell'infanzia ha trovato in Italia uno spazio privilegiato di sviluppo e siamo tutti interessati a trarre frutto dalle loro esperienze. D'altra parte, Roma è una città di grande interesse, la cui visita rappresenta un desiderio profondo di molte persone. Sarà una magnifica opportunità mettere insieme le due scoperte: la prima relativa a pratiche educative di alto livello, a partire dall'eredità di Maria Montessori, la seconda relativa all'immenso patrimonio culturale, storico e religioso di una straordinaria città.

Notizie più precise relative al congresso, sulla sua organizzazione, sul programma e le attività, sulla scadenza di presentazione di lavori, sulle iscrizioni, sull'alloggiamento, ecc., si potranno trovare nei siti internet dei due enti organizzatori: Iladei (www.iladei.net) e Fondazione Montessori Italia (www.fondazionemontessori.it).

The Fondazione Montessori Italia
and
The Latin American Institute for the Study of Childhood (ILAdEI)

Organize

LATIN AMERICAN CONGRESS OF CHILDHOOD EDUCATION
THE LEGACY OF MARIA MONTESSORI FOR THE XXI CENTURY

To be held in **ROME** (Italy)
From 20th to 24th **FEBRUARY 2015**

The Congress will be organized in two phases. The regular sessions of the Congress will take place on February 20th and 21th. On day 22, Congress attendees may participate in a guided tour of Rome. 23 and 24 will be devoted to the implementation of various intensive training workshops for the early childhood teachers who want to have a more complete program.

The Congress will be chaired by Professors Franco Frabboni, Massimo Baldacci, Miguel Zabalza (ILAdEI) and Quinto Borghi (Fondazione Montessori Italia).

We cordially invite our friends from various countries to join us in this great event. They may begin to implement the administrative procedures needed to come to Rome and share their experiences.

Early Childhood Pedagogy has found in Italy one of its privileged spaces of development and all of us have much to learn from their experiences. Moreover, Rome is an exciting and attractive city whose visit is part of the deepest desires of many people. Our Congress will be a great opportunity to combine the two discoveries: high-level educational practices guided by the legacy of Maria Montessori, and the immense cultural and religious heritage of a wonderful city.

More updated news about Congress, about its organization, about the program and activities, about the deadlines for submission of papers, about the post-congress courses, about inscriptions and accommodation, etc. may be found on the websites of the organizers: ILAdEI (www.iladei.net) and Fondazione Montessori Italia (www.fondazionemontessori.it).

A Fundação Montessori Itália
e
O Instituto Latinoamericano de Estudos da Infância (ILAdEI)

Convocam

CONGRESSO LATINOAMERICANO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
O LEGADO DE MARÍA MONTESSORI PARA O SÉCULO XXI

Que ocorrerá em **ROMA** (Itália)
De 20 a 24 de **FEVEREIRO DE 2015**

O Congresso será organizado em duas etapas. Nos dias 20 e 21 de Fevereiro ocorrerão as sessões próprias do Congresso. No dia 22 será realizada uma visita guiada a Roma. Os dias 23 e 24 serão dedicados à realização de oficinas de formação para os professores do evento e visitas à escolas de educação infantil romanas.

O Congresso será presidido pelos Professores Franco Frabboni, Massimo Baldacci, Miguel Zabalza (ILAdEI) e Quinto Borghi (FMI).

Convidamos nossos amigos de vários países para iniciarem os procedimentos administrativos que lhes permitam participar e compartilhar experiências durante os dias do Congresso.

A Pedagogia da Infância encontrou na Itália um espaço privilegiado de desenvolvimento e todos têm muito que aprender com suas experiências. Por outro lado, Roma é uma cidade excitante e atraente, cuja visita faz parte dos desejos mais profundos de muitas pessoas. Será uma magnífica oportunidade de unir ambos os descobrimentos: umas práticas educativas de alto nível, guiadas pelo legado de Maria Montessori e o imenso patrimônio cultural e religioso de uma cidade maravilhosa.

Mais notícias sobre o Congresso, sua organização, programa e atividades, prazos de submissão de trabalhos, minicursos, inscrições, alojamentos etc. podem ser encontrados nos sites das entidades organizadoras: ILAdEI (www.iladei.net) y Fundación Montessori Italia (www.fondazionemontessori.it).