



Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 4, N°2, Julio 2015

Familia y escuela infantil





RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 4 N°2

Julio 2015

RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 4 N°2

Julio 2015

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: Julio 2015

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)

Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la Universidad de Urbino, Italia (massimo.baldacci@uniurb.it)

Secretaría de Dirección:

Maria Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ. de Vigo, España (mariaainoa.zabalza@uvigo.es)

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

María Lidia Platas Ferreiro. Profesora de la Univ. de Santiago de Compostela, España (lidia.platas@usc.es)

Battista Quinto Borghi, Fondazione Montessori Italia (qborghi@gmail.com)

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)

Quinto Borghi, Italia (qborghi@gmail.com)

Inés de Côrte Vitoria, Brasil (mvtoria@pucrs.br)

Noemí Burgos, Argentina (noemiburgos2@gmail.com)

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

Responsables traducción italiano:

Battista Quinto Borghi. Italia (qborghi@gmail.com)

Maria Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora Univ. de Vigo, España (mariaainoa.zabalza@uvigo.es)

Responsables traducción portugués:

Inés de Côrte Vitoria, Brasil (mvtoria@pucrs.br)

Naire Capistrano (nairecapistrano@hotmail.com)

Responsables traducción inglés:

Raquel Vázquez Ramil, España (raquel@acett.org)

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

Comité de Apoyo Internacional

Joao Formosinho, Portugal (joamanuelformosinho@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, Nélida, 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

La educación infantil como tarea compartida

Early childhood education as a shared task

Miguel A. Zabalza Beraza 13

Monográfico

Familia y escuela infantil

~

Families and early childhood schools

Coordinador: Lois Ferradás (Univ. de Santiago de Compostela)

Presentación

Relaciones escuelas-familias: la laboriosa tarea de construir la cooperación

School-family relationships: the laborious task of building cooperation between them

Lois Ferradás 19

Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil

Relations and meetings with families in early childhood education

Maria Ferrer Ribot & Maria Antonia Riera Jaume 27

Coéducation et relations enfant-parent-professionnel: la participation des parents comme gage de qualité dans les lieux d'accueil collectif du jeune enfant

Coeducación y relaciones niño-padres-profesionales: la participación de los padres como expresión de calidad de los contextos de acogida para niños pequeños

Co-education and child-parent-professional relationships: parent involvement as a guarantee of quality in Early Childhood reception centers

Didier Favre 43

Appunti sul rapporto con i genitori

Notas sobre la relación con los padres

Notes on the relationship with parents

Paola Molina 69

Los niños de Dolto... prueba de la evolución de la sociedad.

Children from Dolto ... proof of the evolution of society

Solange Passaris & Françoise Brochet 77

O que acontece na creche? As famílias respondem

¿Qué sucede en la Escuela Infantil? Las familias contestan

What happens at the nursery? Families answer

Leticia Veiga Casanova & Valéria Silva Ferreira 89

Informe de revisión bibliográfica sobre la problemática de la relación familia-escuela en Educación Infantil: revistas científicas de referencia

Bibliographic review report about the problem of family-school relationship in Early Childhood Education: reference scientific journals

Ana Parada Gañete 103

Miscelánea

Prevenire l'obesità in età evolutiva

Prevenir la obesidad en edad evolutiva

Preventing obesity in development age

Manuela Valentini & Matteo Mansi 123

Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos

Early childhood education: a rights matter

Javier Alliaume Molfino 135

Il PraDISI come strumento di osservazione, valutazione e sostegno alla professionalità docente. La voce delle insegnanti.

El PraDISI como herramienta de observación, evaluación y soporte a la profesionalidad docente. La voz de las maestras

PraDISI as a tool for observing, evaluating and supporting the teacher's competence: teachers' points of view

Rossella D'Ugo & Ira Vannini 145

Experiencias

La sperimentazione de "El Sistema" di Antonio José Abreu nei nuclei musicali pugliesi

La experimentación de "El Sistema" del Maestro José Antonio Abreu en los núcleos musicales en Puglia

Experimenting with José Antonio Abreu's "El Sistema" in the Apulian music "nuclei"

Anita Piscazzi 163

El vídeo en Educación infantil: Una experiencia colaborativa entre Infantil y Universidad para la alfabetización digital

Video in Early Childhood Education: A collaborative experience between Early Childhood and Higher Education for digital literacy

Isabel M. Solano Fernández, M^a del Mar Sánchez Vera & Salomé Recio Caride 181

Entrevista

BERNARD AUCOUTURIER. La Práctica Psicomotriz a nivel educativo, preventivo y terapéutico

BERNARD AUCOUTURIER. Psychomotor Practice at educational, preventive and therapeutic level

José Pablo Franco López & María José González Cruz 205

En la red (Por Ángeles Abelleira Bardanca)

Educación en lo real(mente) importante 215

Recensiones

Pequenas historias para falar de emocións e sentimentos (Julia Fernández Rodríguez) Ángeles Abelleira Bardanca	225
Psicogeometría (Maria Montessori) Carolina Gómez López	229
Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas (Maria Luiza Rodrigues Flores & Simone Santos de Albuquerque - organizadoras) Dirce Hechler Herbertz	233

Editorial. La educación infantil como tarea compartida

Miguel A. Zabalza Beraza

España

Con algunas cosas conviene ser claros y honestos: no resulta viable una Educación Infantil de calidad sin una intensa participación de las familias. Y en esto no deberían caber titubeos ni el típico relativismo del “depende...”. Puede que la relación con las familias no sea siempre fácil; puede que las agendas de educadores y padres estén tan sobresaturadas que cueste mucho trabajo liberar tiempos para los contactos y la colaboración; puede que la actual cultura profesional de los docentes tienda a ser demasiado escolar y les cueste abrirse a las familias, al igual que la actual cultura familiar puede llevar a algunos progenitores a vivir la escuela infantil de sus hijos como algo ajeno a ellos y que deben atender los maestros que para eso les pagan.

El documento de la OCDE, *Starting Strong III* (2012), comienza su apartado sobre las relaciones familia-escuela con este texto contundente:

La implicación de los padres se ha ido considerando cada vez con más fuerza como un importante factor para incrementar el desarrollo saludable de los niños y su aprendizaje. Se reconoce que el estar implicados en la educación de sus hijos es un derecho fundamental y una obligación para los padres. También que la colaboración entre padres y educadores es un elemento crítico para que los educadores tengan un conocimiento amplio en torno a los niños que atienden. Además de todo ello, la investigación ha demostrado que la implicación de los padres – especialmente, asegurando aprendizajes de alta calidad en sus hogares y comunicándose con los educadores- está fuertemente correlacionado con el posterior éxito académico de los niños, con la duración de su escolaridad, con su desarrollo emocional y con su adaptación a la sociedad (p. 217).

Y como recuerda Favre en este mismo número de la revista, la experiencia y los muchos trabajos que sobre educación familiar han ido apareciendo tras las aportaciones pioneras de Pourtois en los años 70, resulta mucho más efectivo trabajar con las familias en proyectos educativos compartidos que insistir en modelos de intervención directa sobre los niños, dirigidos a incrementar sus capacidades individuales. Esta idea puede resultar extraña para personas poco familiarizadas con el desarrollo infantil pero está cargada de lógica. La evolución y crecimiento de los niños y niñas pequeños se produce, en general, en base a la potencia que en su caso tengan los tres ejes básicos de su desarrollo: ellos mismos, su familia (o contexto) y la escuela o programa infantil al que asistan. La energía con que nacen, fruto de la salud de un niño (y por tanto de sus condiciones somáticas e intelectuales; de su herencia, al cabo) será fundamental para marcar el desarrollo de sus primeros años y anticipar lo que habrá de ser su futuro como adulto. La familia es la segunda gran fuente de energía en aspectos como la alimentación, el descanso, las condiciones afectivas y

de apoyo, el marco de estimulaciones y experiencias que se le ofrezcan, etc. Y, como demuestran las investigaciones más recientes, la escuela infantil o los dispositivos institucionales a los que los niños pequeños hayan asistido en sus primeros años, constituyen el tercer gran eje de desarrollo con influencias claras y notables en su crecimiento personal, social e intelectual. Pero lo más importante de esta triple fuente nutricia del desarrollo infantil es que cada uno de dichos ejes, aunque posee una capacidad de influencia propia y diferenciada, viene condicionado por los otros. Los tres ejes se limitan y/o potencian mutuamente en función de sus características y de las influencias que ejerzan sobre los otros.

Un niño o niña pequeño puede ir progresando en su desarrollo de manera adecuada si su propia configuración somática y neurológica es adecuada y posee una potencia razonable. En esos casos, incluso aquellos que nacen en el seno de familias más débiles y en contextos con escaso apoyo escolar, pueden ir creciendo sanos y fuertes y sin grandes pérdidas evolutivas si la situación carencial no se alarga en exceso. Otro tanto puede suceder con niños y niñas cuya constitución personal no sea tan favorable pero cuyas condiciones familiares y escolares sean positivas y puedan suplementar las dificultades personales. Y otro tanto podríamos decir de aquellos niños y niñas cuyos apoyos escolares sean deficitarios pero cuenten con una fortaleza personal elevada y unas familias que complementan los déficits de las escuelas. En definitiva, el máximo desarrollo infantil se consigue cuando los tres ejes funcionan adecuadamente y/o cuando, no siendo así, algunos de los ejes está en condiciones de suplementar las carencias de los otros. A condiciones más positivas en los tres ejes, mejor desarrollo infantil es predecible. Cuantos más sean los ejes que actúan en condiciones negativas, mayor riesgo se corre de que el desarrollo resulte deficitario porque habrá menos posibilidades de que la suplementación por parte de los otros ejes pueda resultar efectiva.

Resulta fácil entender, desde esta perspectiva interactiva, que, dejando al margen las condiciones personales de cada niño/a, una educación infantil que se desarrolle combinadamente entre familias y escuelas ha de ser, necesariamente, más efectiva que aquella otra en que cada uno de dichos ejes funcione de manera independiente y sin combinar sus influencias. De ahí la importancia de la relación entre familias y escuelas infantiles que abordamos como tema monográfico en este número de RELADEI. Una relación que puede adoptar muchas formas e intensidades: la *presencia* de padres en la escuela o visitas de educadores a las casas familiares, la *información* sobre las actividades realizadas, la *colaboración* en iniciativas diversas, los procesos de *formación* compartidos, el *trabajo* conjunto en diversos proyectos. La literatura internacional ha solido distinguir entre diferentes niveles de implicación de los padres y familias: “*Family-school partnership*”, “*Parental involvement*”, “*Family involvement*”, “*Parental engagement*”.

No cabe duda de que un planteamiento de este tipo, que busque la mejor combinación y sinergia entre escuelas y familias exige que muchos de nosotros (educadores y padres) cambiemos el chip mental con el que habitualmente actuamos. Una educación bien integrada entre familias y escuelas infantiles requiere de, al menos, 5 condiciones básicas: (1) conocimiento mutuo; (2) aprecio y valoración del trabajo que se hace en el otro contexto; (3) un discurso común sobre la educación y la calidad de vida; (4) la participación activa de ambos en prácticas educativas conjuntas o combinadas; (5) la investigación compartida sobre aspectos relevantes del desarrollo de los niños. Como puede constatarse, se trata de modalidades de relación bien alejadas de la típica despreocupación de unos y otros por lo que pasa en el otro lado de la vida de los niños. Esos dos contextos de vida que marcan tan fuertemente la vida de los niños pequeños no pueden resultar ajenos el uno al otro.

Otro aspecto importante de lo que nos van diciendo las investigaciones tiene que ver con la necesidad de reconocimiento, por parte de las escuelas y los educadores, del importante papel educativo que desarrollan las familias. Constatación que va al socaire de los tiempos y que

coincide, afortunadamente, con la mayor conciencia que van teniendo los padres y familiares de que la educación no solo es cosa de la escuela sino que va a depender, en una gran medida, de lo que ellos mismos hagan. Por algo, las investigaciones y documentos internacionales señalan que el lograr que el contexto de vida familiar se convierta en un contexto de aprendizaje para los niños y niñas pequeños (“*Home learning environment*”) resulta básico para lograr un buen desarrollo intelectual y escolar futuro. Y, por el contrario, un ambiente hogareño pobre en estimulación y experiencias de aprendizaje ha resultado ser una de las principales causas de un resultado escolar deficiente durante la enseñanza básica. Se ha llegado a hablar, por ello, de una especie de *currículo del hogar*, que integraría elementos formales e informales. Desde las rutinas diarias (vestirse y desvestirse, prácticas de higiene, llamadas telefónicas, comidas, juegos) hasta actividades más formales (lectura de libros, visitas a centros culturales, actuaciones de exploración, etc.). Como han constatado Melhuish (2010)¹ y Sylva et alii (2010)² en sus investigaciones longitudinales, el mayor impacto en el desarrollo infantil lo tiene el hecho de que los padres participen intensamente en el aprendizaje de sus hijos entre los 10 y los 36 meses. De ello se derivan mejores puntuaciones en Lengua y Matemáticas cuando sus hijos tengan 11 y 18 años

Y aunque en esta ocasión hablemos de la relación entre familias y escuelas infantiles, no debemos dejar de lado la “*comunidad*” en su conjunto pues solo desde ese enfoque global podremos construir una auténtica “*cultura de la infancia*” en nuestros contextos. Ball (1994)³ lo denominaba “*triangle of care*” (padres, educadores y comunidad con enfoques educativos comunes o, al menos, compatibles). También el documento de la OCDE, *Starting Strong III* (2012)⁴, insiste en ello:

Por otra parte, la implicación de la comunidad se ha señalado con fuerza como un importante aspecto de la política educativa. La comunidad puede actuar como “conector” entre las familias y la escuela, así como con los servicios dedicados a la infancia; también puede actuar como “red social” para apoyar a los padres en la reducción del estrés y en la posibilidad de tomar buenas decisiones sobre todo en el caso de familias desaventajadas; y como “ambiente” para promover la cohesión social y el orden público. También como fuente de recursos (p. 217).

Barton (2003) insistía en que la colaboración entre la comunidad local y la escuela es uno de los factores clave para la motivación al aprendizaje y el desarrollo infantil. También esto es fácil de entender. Nunca funcionó demasiado bien aquel dicho inglés de “*my family my castle*”, sobre todo si en esa idea de castillo se busca sobre todo la defensa de todo lo externo, la separación del mundo y los otros como algo peligroso. Muy al contrario, una buena relación con la comunidad nos permitirá beneficiarnos de todos sus recursos, enriquecer el mundo experiencial de nuestros hijos, porque les permitirá a ellos y ellas ir creciendo con el sentimiento de curiosidad, cooperación y empatía alimentando su mirada y sus actitudes. Y desde el punto de vista de la educación y las escuelas, la colaboración con la comunidad nos permitirá llegar mejor a las familias de difícil acceso y generar sinergias que permitan complementar, desde las sinergias comunitarias, sus posibles carencias.

Y, así, podemos concluir esta pequeña reflexión tal como la iniciamos: no es pensable una buena Educación Infantil si familias y escuelas (y, también, la comunidad) no trabajamos juntos. Como en el manido dicho Massai: “*para educar a un niño se precisa de toda la tribu*”. No nos queda otra.

¹ Melhuish, E. (2010). *Impact of the Home Learning Environment on Child Cognitive Development: Secondary Analysis of Data from ‘Growing Up in Scotland’*. Edinburgh: the Scottish Government.

² Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (Eds) (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routledge

³ Ball, C. (1994). *Start Right: The importance of Early Learning*. London: RSA.

⁴ OCDE (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. París: OCDE

Vol. 4 N°2

Julio 2015

ISSN: 2255-0666

MONOGRÁFICO

Familia y escuela infantil

Coordina:

Lois Ferradás

Universidad de Santiago de Compostela, España



Vol. 4 (2), Julio 2015, 19-26

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 22-05-2015

Fecha de aceptación: 23-07-2015

Relaciones escuelas-familias: la laboriosa tarea de construir la cooperación.

School-family relationships: the laborious task of building cooperation between them.

Lois Ferradás Blanco

España

Lois Ferradás Blanco

España

Resumen

En este artículo que sirve de introducción a la parte monográfica de este número presentaremos nuestras reflexiones sobre la importancia educativa (también política) de poner en marcha medidas que fomenten esta relación. Ofrecemos una propuesta de esquema de clasificación de las formas concretas de participación de los padres en los centros de educación infantil a partir de la realidad española. A continuación analizamos algunas concepciones de estas relaciones que consideramos desviadas, en realidad auténticas vías muertas, que no llevan a ninguna parte (tampoco a la participación). Finalizamos afirmando algunas características fundamentales relacionadas con las

Abstract

This article serves as an introduction to the monograph of this issue presenting our reflections on educational (and also political) importance of implementing measures to promote the relationship between families and schools. Departing from the Spanish reality, we offer a proposal for the classification of specific forms of parental involvement in children's education centers. Then we analyze some conceptions that underlie these kinds of relationships that we consider deviants. In our opinion these relations are true blind alleys, that do not lead anywhere (never toward a realistic partnership). We end our reflections by mentioning some fundamental characteristics of the attitudes that allow such kind of fruitful

actitudes que hacen posible y fructífera esta participación y presentando las contribuciones que conforman este monográfico.

families involvement. Finally, as coordinator of this monograph, I will introduce each of the contributions that make part of it.

Palabras clave: Relación familias escuelas, Participación de las familias, Colaboración de las familias, Primera infancia.

Keywords: Family-schools relationships; Families participation; Families Involvement; Early Childhood.

La importancia de una relación

La relación con las familias constituye un tema, desde hace tiempo y todavía hoy, particularmente sentido en los servicios, a menudo crea dificultades y requiere esfuerzo por parte de los educadores, a veces es fuente de críticas y conflictos con las figuras familiares.

En la actualidad se ha asumido como evidente la necesidad de relación entre los diferentes contextos, “primarios” y “secundarios” en terminología de Bronfenbrenner (1985), en los que tiene lugar el desarrollo de los niños. En efecto, los contextos son distintos y diversos, pero el educando es único y parece razonable que se le ayude a transitar entre las distintas situaciones y a construir los significados de las experiencias que en ellas tienen lugar.

Después de que diferentes estudios pusiesen de relieve la importancia de las características de los entornos para el desarrollo en cuanto a riqueza, variedad y organización de los estímulos en ellos presentes, la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1985, 1987) nos ha ayudado a comprender las relaciones que se establecen entre estos entornos y los contextos más grandes en los que están situados. De acuerdo con estos hallazgos, la eficacia de un contexto para la crianza de un niño depende de estas relaciones: “El desarrollo potencial de un escenario depende del grado en que las terceras partes presentes en el escenario apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente implicados en la interacción con el niño” (Bronfenbrenner, 1985, p. 50).

Los diferentes países acostumbran a recoger en las disposiciones legales que regulan el funcionamiento de su sistema educativo orientaciones favorables a estas relaciones de colaboración. Las realizaciones prácticas a este respecto varían mucho entre unos países y otros. Por ejemplo, la ley española (LOMCE, del 10 de diciembre de 2013) al tratar de la Educación Infantil, en su artículo 12.3 establece: “Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos”. Y para el conjunto del sistema, en el artículo 118.4: “A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela”.

A nivel internacional cada vez se le presta mayor atención a las formas de intervención de cara a desarrollar en madres y padres capacidades y competencias útiles para ejercer mejor su rol de manera que puedan promover el mejor crecimiento de sus hijos. Distanciándose cada vez más de propuestas poco respetuosas con la experiencia y la autonomía de los padres, la participación de las familias en los servicios destinados a los niños de entre 0 y 6 años tiende en la actualidad a moverse

en Europa hacia la dirección de la corresponsabilidad educativa, del partenariado, de la participación y de la coeducación (Guerra y Luciano, 2014). Recientemente la OCDE, en su informe *Starting Strong III* ha situado la implicación de familias y comunidades entre las cinco medidas políticas fundamentales para promover la calidad del sistema de educación y cuidados de la primera infancia (OCDE, 2012). Así, pues, la participación de las familias en los servicios para la infancia más que un derecho es una necesidad, facilita la adaptación, las conquistas y los aprendizajes de los niños (Weiss *et al.*, 2006). De igual modo la red de revistas *Children in Europe*, cuyo socio en español es la revista *Infancia*, elaboró en 2008 un documento de orientación para construir un enfoque europeo para los servicios para la infancia y las familias en el que define la participación como un valor esencial, como una expresión democrática y un medio para combatir la exclusión. Esta participación, que exige una labor pedagógica de apoyo al desarrollo y educación de cada niño, está abierta al conjunto de la comunidad: niños, padres, trabajadores de los servicios, políticos y ciudadanos. Igualmente dedicó su número 24 (*Infancia en Europa*, 2013) al tema de compartir la educación con las familias.

Las formas de esta participación

No existe un catálogo limitado de buenas formas de participar. En realidad existen tantas como situaciones. Tampoco existen, a priori, buenas y malas formas de participar, sino que se trata más bien de un continuum que va desde maneras más sencillas y elementales a otras más avanzadas. Se ofrece un resumen de las mismas en la siguiente tabla, de elaboración propia a partir de las experiencias del autor y de la lectura de Palacios y Paniagua (1992).

	<i>Informal</i>	<i>Formal</i>	
Compartir información	Entradas y salidas	Entrevistas Cuestionarios Informe y Notas Reuniones de clase y generales de centro	
Colaborar en la acción educativa	Período de adaptación Fiestas Excursiones	Aula: - Talleres - Proyectos	Centro: - Asociación de Madres y Padres - Consejo Escolar

Se distinguen dos grandes niveles, uno el de compartir información acerca del niño o niña en concreto y sobre el trabajo del grupo o institución, y otro el de colaborar en la acción educativa. A su vez, esta participación puede tener lugar de manera más informal y esporádica o de manera más formal y programada. Cada una de estas formas tiene sus potencialidades y sus limitaciones, sus puntos fuertes y débiles.

Todas ellas, entre otras posibles, si se cuidan y se realizan con la preparación y la actitud de respeto y acogida mutua, pueden ser jalones en el largo itinerario de construir la participación.

Estilos inadecuados de relaciones entre escuelas y familias

Tanto en la actualidad como en el pasado continúan predominando relaciones entre familias y servicios educativos poco satisfactorias; en realidad constituyen vías muertas para la participación.

Burocrático-hostil. En un nivel muy bajo encontramos relaciones basadas en la negación, la distancia o la desconfianza; en él a las familias se les pide que entreguen a su hijo al sistema educativo y escolar, pues se las considera incapaces de satisfacer las exigencias educativas; incluso se piensa que proporcionan influencias negativas a sus hijos; el rol de la escuela se reduce a domesticar, civilizar y normalizar al niño. Los padres se limitan a inscribir a sus hijos en la escuela y son convocados a alguna reunión informativa para recibir instrucciones.

Tutelar. También es muy frecuente una relación de tipo tutelar, de educación parental, en la cual la presunta inadecuación de la familia lleva a considerar necesaria una intervención pedagógica dirigida a mejorar las actitudes y los comportamientos para gestionar más eficazmente la familia y contribuir al desarrollo de los niños. Los padres son vistos por la escuela como una extensión de sus hijos, como educandos, objeto de información, motivación u orientación para que sean más cooperativos.

Consumidor-utilitario. Otras veces los padres son considerados como clientes o consumidores y las escuelas empresas que compiten en el mercado educativo necesitado de fidelizar su clientela. ¿Tienen los padres la sartén por el mango, en este caso? No es posible, especialmente para las familias que carecen de recursos materiales o culturales necesarios para actuar en el mercado. Frecuentemente las familias también son vistas como fuente de bienes y servicios útiles para suplir deficiencias y para mejorar las condiciones de la escuela.

El camino de la participación

Cuando hablamos de participación queremos significar más que la simple relación o conexión y tiene mayor alcance que el enfoque sistémico o ecológico. Podremos decir hoy que la participación es un importante y original ejercicio intercultural: la cultura de la familia y la cultura de los servicios se encuentran (o se desencuentran), se reconocen, encuentran modos de comunicarse, negocian significados y acciones, se contaminan, actúan en armonía, aunque sean claramente diferencias.

El reconocimiento de la importancia de la participación como criterio de calidad por parte de Europa es una conquista, pero también es un riesgo y

reclama la responsabilidad de evitar que se convierta en una de tantas consignas que se convierten en estribillos, que pierden significado y capacidad de movilización. El tema de la implicación de los padres en la mejora de las escuelas ha generado una gigantesca retórica. De la retórica es necesario protegerse llevando a la práctica medidas que la hagan posible y la promuevan. Pero conviene reconocer que nadie es depositario de buenas prácticas permanentes y de validez universal ya que participación es justamente tomar parte e implica pensar y actuar juntos. Por ello, es también necesario protegerse de la burocratización, de los procedimientos codificados que vienen a ser como las camisas de fuerza de la participación, y disponerse a emprender una larga y laboriosa tarea.

Esta tarea se puede realizar si adultos y niños, como ciudadanos, se encuentran en condiciones de expresar sus opiniones, de desarrollar recursos y potencialidades, de dialogar incesantemente, de tejer relaciones juntos y de construir cultura de la infancia a través de un proceso de aprendizaje recíproco que implica a todos y que se manifiesta en continua transformación. Se trata de promover servicios de educación y cuidado capaces de acoger a todos, de responder a las necesidades de cada uno y también de fomentar el ejercicio de sus derechos y deberes. Coincidimos con Dahlberg *et al.* (2005) cuando afirman que sólo dentro y al lado de servicios participados y democráticos es posible lanzar políticas para la infancia serias y de largo alcance, desafiar los pensamientos dominantes y construir pedagogías alternativas para la infancia.

Esta especie de alianza y colaboración entre las familias y los servicios educativos para la infancia sugiere un tipo de relación construida sobre el respeto recíproco, sobre la escucha y sobre la acogida de las perspectivas y los conocimientos de todos los actores implicados. Se trata de una relación que se funda en la importancia de aprender unos de otros para hacer emerger y cruzarse significados y conocimientos también diferentes entre ellos; una relación abierta y dispuesta a acoger las necesidades y sugerencias, a las esperanzas y los deseos de ambas partes, que se manifiesta en las ganas de experimentar y probar nuevos métodos de trabajo.

Al abordar esta temática, desde RELAdEI queremos ayudar y animar a emprender esta tarea de repensar y rehacer el rol de los profesionales desde la perspectiva de la colaboración y la participación. Contamos con un conjunto de artículos que sin pretender que sean propiamente representativos, ofrecen visiones procedentes de España, Francia, Italia y Brasil.

Se inicia esta serie de artículos con una contribución de dos profesoras e investigadoras españolas, M.A. Riera y M. Ferrer, de la Universidad de las Islas Baleares, que conocen bien los contextos en los que se cría y educa a niños pequeños y que tienen una larga experiencia de formación de maestros y maestras, profesionales de la Educación Infantil. Abordan en primer lugar algunos conceptos clave para entender estas relaciones al tiempo que revisan algunos escenarios de comunicación con los padres y madres que permiten compartir, conversar y encontrarse. Se aportan reflexiones sobre el sentido y la funcionalidad que éstos tienen y se priorizan aquellos que fomentan una comunicación bidireccional como son las entradas y salidas, el álbum-historia, las conversaciones individuales y los encuentros grupales.

La contribución de D. Favre (Francia) pone el foco en la historia de las relaciones que tienen lugar entre padres y profesionales en el contexto francés,

explicando sus fases, desde la inicial (los padres fuera o en espacios limitados de las creches) hasta la más reciente (los padres dentro). En este proceso de cambio la contribución de los colectivos niños-padres ha sido decisiva. Se estudian después las condiciones para que esta cooperación sea posible, entre otras, el reconocimiento de la “doble pertenencia” del niño a la familia y a la institución y una organización instituyente que se apoye en la “competencia colectiva de los actores” en torno a los niños y con ellos.

La relación con los padres ha cambiado con los años, al mismo tiempo que ha ido cambiando el cambio del rol profesional de los educadores, la imagen social de los servicios que acogen a los niños de entre 0 y 3 años (“nido” en italiano), y las condiciones de vida y de trabajo de las familias. El artículo de P. Molina narra la historia de este cambio en Italia, y pone de relieve las cuestiones fundamentales que caracterizan la relación educador (maestro) / padre en la actualidad, como es el hecho de compartir la atención, la función educativa de la interacción profesional con diferentes familias con necesidades diferentes, la organización y la reflexión que apoyan la relación.

En el artículo de S. Passaris y F. Brochet se presenta una experiencia, una historia; la historia de la ACEPP, gran red de iniciativas locales de acogida y educación de niños pequeños de Francia, entrelazada con el análisis de diferentes políticas de servicios para la sociedad y la infancia desde los años 70 del siglo XX hasta nuestros días, en relación con la participación de los colectivos de padres implicados en el cuidado y educación de sus hijos. Comienza el relato presentando la sociedad de los años 70 en la que abundaban los experimentos sociales y los “hijos de Dolto” y del mayo del 68 buscaban nuevas formas de vida y de educación para sus hijos y el Estado hace esfuerzos de modernización. Se describen las características de la revolución de las costumbres en la educación de la primera infancia que tiene lugar en los años 80, en buena medida empujada por la ACEPP. Un aspecto singular de este relato se refiere a las formas de acogida de la primera infancia en el medio rural, con iniciativas y participación de los padres. Se reflexiona sobre las tendencias en la época presente y sobre las tareas futuras de la ACEPP, cuyo espíritu inicial de innovación permanece, incluso si cambian los paisajes.

L.V. Casanova presenta en su artículo el informe de la investigación desarrollada en Itajaí (Brasil) en la que se escuchó a las familias de los niños que asisten a la creche a tiempo completo, tratando de entender lo que sabían sobre el trabajo con sus hijos en la guardería. Escuchar las familias permitió descubrir que la creche o guardería se constituye en un lugar para dejar a los niños mientras sus madres están trabajando. Esto se ve reforzado en los tiempos de entrada y salida de los niños, donde algunas madres hablan con los profesores y ellos se les informa si el niño comió, durmió y si ha pasado bien el día. Las familias observan que su niño juega, canta, escucha historias, hace “dibujitos” en este espacio, pero definen esas actividades como una distracción. El juego se percibe, así como un acto de rutina y sin función educativa.

A. Parada en el artículo que cierra el monográfico presenta algunos de los resultados obtenidos en un trabajo de investigación sobre *La relación familia escuela: una revisión bibliográfica sobre su problemática*, en el que una búsqueda rigurosa de referencias bibliográficas en diferentes bases de datos en materia de Educación, con el objetivo de identificar, a través de una selección de referencias bibliográficas,

revistas, autores y líneas temáticas de referencia respecto de la problemática de la relación familia-escuela. En este artículo aporta información sobre las principales revistas científicas españolas y de otros países que, en los últimos 10 años, han publicado artículos relacionados con la problemática de la relación familia-escuela.

R referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55. (Original: Bronfenbrenner, U. (1979): Contexts of Child Rearing Problems and Prospects, *American Psychologist*, 34 (10), 844-850).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós. (Original: Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press).
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas modernas. Barcelona: Graò.
- Guerra, M. y Luciano, E. (2014). Costruire partecipazione dentro, fuori e oltre i servizi educativi per l'infanzia. En M. Guerra y E. Luciano (a cura di) (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Bergamo: Edizioni Junior. Pp.7-16.
- Infancia en Europa (2013). Compartir la educación con las familias. Número 24, Mayo.
- OCDE. (2012), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OCDE: Paris.
- Palacios, J. y Paniagua, G. (1992). *Colaboración de los padres: infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Weiss, H., M. Caspe, & M.E. Lopez. (2006). Family involvement in early childhood education. *Family Involvement Makes a Difference*. 1 (Spring). www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-involvement-in-early-childhood-education

Artículo concluido el 23 de julio de 2015

Ferradás, L. (2015). Relaciones escuelas-familias: la laboriosa tarea de construir la cooperación. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 19-26.

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

R. Lois Ferradás Blanco

**Universidad de Santiago de Compostela
España**

Mail: lois.ferradas@usc.es



Maestro y pedagogo. Es profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC, de la que fue decano durante ocho años. Investiga en buenas prácticas en la educación infantil. Asesora a la Red de escuelas infantiles 0-3 de Galicia. Inició su desempeño profesional trabajando durante una quincena de años en el programa Preescolar na Casa, de orientación a las familias del medio rural de Galicia con niños pequeños.



Vol. 4 (2), Julio 2015, 27-42

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 09-06-2014

Fecha de aceptación: 23-07-2015

Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil

Maria Ferrer Ribot
 Maria Antonia Riera Jaume
 España

Resumen

El artículo plantea algunas reflexiones en torno al significado que adquiere la relación entre la familia y la escuela infantil. Indagamos sobre algunos conceptos clave que desde la visión sistémica y ecológica ayudan a entender las relaciones: acercamiento, reconocimiento, comunicación, complementariedad... Revisamos algunos escenarios de comunicación con los padres y madres que permiten compartir, conversar y encontrarse. Se aportan reflexiones sobre el sentido y la funcionalidad que éstos tienen y se priorizan aquellos que fomentan una comunicación bidireccional como son las entradas y salidas, el álbum-historia, las conversaciones individuales y los encuentros grupales.

Palabras clave: Escuela Infantil, Familias, Canales de Comunicación, Participación, Escenarios, Bidireccionalidad.

Relations and meetings with families in early childhood education

Maria Ferrer Ribot
 Maria Antonia Riera Jaume
 España

Abstract

The article sets out some reflection on the meaning that acquires the relationship between the family and the early childhood education. We inquire into some key concepts from systemic and ecological vision useful for understanding the relationships: approach, recognition, communication, complementarity... We review some settings of communication with parents where they can share, converse and meet. In addition, reflections on the meaning and functionality of these scenes are provided, and those that encourage a two-way communication are prioritized such as entrances and exits, the album-story, individual conversations and group meetings.

Key words: Early Childhood Education, Families, Channels of Communication, Participation, Settings, Bidirectionality.

Introducción

Queremos empezar este ensayo hablando de relaciones, encuentros y acercamientos, porque entendemos que el debate sobre el diálogo escuela-familia requiere desvelar las claves que generan las relaciones.

Según el diccionario de la Real Academia Española el término *relación* significa conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona. Etimológicamente la palabra *relación* viene del latín *relatio*, compuesta por el prefijo *re-* que significa “reiteración”, la raíz *lat-* significa “llevar algo” y el sufijo *-tio* que viene de *-ción* que quiere decir “acción y efecto”. Por tanto, *relación* se puede entender como “aquella acción y efecto de llevar algo otra vez”.

Aplicado al ámbito que nos ocupa para establecer una relación entre la familia y la escuela es necesario previamente, acercarse, conocerse y comunicar para poder compartir y establecer conexiones. Así, la relación se entiende como un proceso en construcción de acercamiento entre dos sistemas.

Acercarse significa ir al encuentro del otro

Las propuestas del filósofo Gadamer (1977) en torno al hecho creativo también nos ayudan a esclarecer el sentido y significado que debería contener esta relación, ya que pone de manifiesto que las experiencias auténticas surgen a partir del diálogo y la coparticipación, de la conexión circular, previa a una comprensión recíproca. Gadamer creía que el significado de una obra no es reducible a las intenciones del autor, sino que depende del contexto de interpretación; en este sentido, defendía que todo acercamiento a una obra significa ir al encuentro de otro, de un “tú”, y este encuentro debe ser un momento de apertura en el que tanto el “yo” como el “tú” entran en relación. De la misma manera, podríamos interpretar este acercamiento entre familia y escuela como un acercamiento donde somos invitados a participar en una dialéctica constructiva. Siguiendo también a Hoyuelos (1999), creemos que la educación sólo puede nacer de la capacidad de intercambio y confrontación.

“...la educación nace de la capacidad de intercambio y de confrontación. Esto supone que en el proyecto no existe un único protagonista-centro, sino un sistema de relaciones descentradas formado por los niños y niñas, los trabajadores de la escuela, la familia y la sociedad. Así cualquier proceso que pretenda ser educativo entrará inevitablemente en esta red de relaciones interdependientes. Es hora de reivindicar las ideas de Bateson cuando afirma que son prioritarias las relaciones frente a los términos relacionados”.

(Hoyuelos, A. 1999, 26)

La necesidad de una relación constructiva y estable entre escuela y familia tiene que pasar necesariamente por el conocimiento mutuo. Es fundamental incorporar una perspectiva de colaboración basada en la confianza y el conocimiento que aseguren que los dos contextos de desarrollo más importantes en los primeros años de vida puedan contribuir al desarrollo óptimo de los niños y niñas.

No se trata de reproducir el mismo modelo, dado que son contextos diferentes, y cada uno de ellos aporta experiencias y vivencias diversas a los niños y niñas, ¿qué significado tienen para los niños y las niñas las relaciones que establecen padres y maestros? Sabemos cuánto los niños son sensibles a las actitudes de reconocimiento, confianza, inclusión y agradecimiento que perciben en las relaciones (Parellada, 2010).

“La infancia es sensible a las relaciones sociales e interactivas que se construyen en la escuela y de las que sus padres y madres participan activamente. El aumento de las redes comunicativas les da un sentido de seguridad que les hace, a su vez, sentirse partícipes y coprotagonistas de estas relaciones”.

(Hoyuelos, A., 1999, 29)

Buscando el lugar en la relación

Es preciso plantearse ¿qué lugar y qué rol deben tener las familias en la escuela? Algunas posiciones mantienen la idea de la implicación parental (*parental involvement*) (Hornby y Lafaele, 2011) y defienden la invitación a los padres para que se impliquen en el centro y trabajar para eliminar las barreras que impiden a los padres responder a esta invitación. Sabemos que la implicación incide de manera significativa en los aprendizajes y en el desarrollo de los hijos, tal como demuestran las investigaciones de los últimos treinta años (Epstein, 2001; Nye, Turner y Schwartz, 2006). Kidder (2013) distingue dos modalidades de implicación parental: las actividades y actitudes en casa y las actividades en la escuela, siendo estas últimas las que ofrecen grandes oportunidades para fortalecer los vínculos con la comunidad, la participación en la toma de decisiones, y favorece la comunicación y la construcción de redes sociales. Pero tal como señalan Cankar, Deutsch y Kolar (2009) es necesario, también, debatir sobre las expectativas mutuas en relación a la comunicación, la implicación y la participación, entre escuela y familias para defender la posición de que la colaboración y el diálogo son necesarios para superar los “malentendidos” (Changkakoti y Akkari, 2008).

Podemos ver las familias como un ente separado, externo o periférico (incluso en casos extremos como una molestia), visión que separa, fragmenta y enfrenta a los maestros con las familias. Pero, por suerte, aparecen perspectivas como la ecológica y sistémica que conciben la escuela como un espacio complejo del cual forman parte esencial e inseparable los alumnos, los profesores y las familias. Desde estas perspectivas es imposible comprender la escuela sin un análisis multinivel que incluya los microsistemas, mesosistemas, el macrosistema y el exosistema con sus interacciones. Así, las familias no pueden concebirse como elementos externos de la escuela sino como agentes inherentes al sistema escolar.

Desde esta mirada entendemos que las familias son esenciales para los niños y que, los maestros son el apoyo juntamente con el entorno (Collet y Tort, 2011). Esta concepción de la escuela como un eje central hecho de familias y niños, y unos profesionales que colaboran con el proceso de socialización primaria implica una nueva cultura escolar y una forma de repensar, no sólo las prácticas escolares sino otros temas como la comunicación, los vínculos, las interacciones... Desde la visión sistémica las actitudes y conductas de los maestros influirán en las familias en su

relación y vinculación con el sistema escolar, la propia actuación de los padres, ejercerá influencia en las actitudes y conductas de los maestros. Es necesario que los sistemas familiar y escolar encuentren posiciones de complementariedad y tolerancia (Palacios y Oliva , 1998).

Sin embargo, en nuestro contexto, existen todavía demasiadas resistencias a la participación tanto por parte de las familias como de los profesionales. Como apunta Palou (2004), son resistencias de carácter organizativo (horarios de encuentro), psicológico (miedo a sentirse juzgados) y cultural (falta de tradición en la participación). Algunos padres y madres se quejan de que los maestros con actitudes de “expertos” invaden su privacidad, dando consejos o criticándoles su forma de educar, sin embargo, hay que buscar una mirada respetuosa y empática hacia las familias, entendiendo que las circunstancias de algunos contextos familiares son sumamente complejas y difíciles. No se trata de que los maestros enseñen a los padres sino que les propicien una mirada de su hijo que sea complementaria, que los padres depositen su confianza en el centro, valorando y respetando su trabajo y puntos de vista.

También encontramos padres y madres que, desorientados en el proceso educativo y de crianza buscan el apoyo de la escuela. Ante sus sentimientos de inseguridad solicitan consejos sobre la educación de su hijo, o piden asesoramiento sobre la alimentación, sueño... Necesitan reafirmar sus actuaciones y piden ser acompañados. En todo ello, es importante, respetar la territorialidad en las relaciones entendida como la capacidad de los interlocutores de respetarse el terreno personal y profesional.

Como decimos, resistirse a la relación está todavía demasiado presente en muchos centros. Se defiende que los padres no deberían participar en la escuela por diversos motivos porque: no saben, no tienen tiempo, o tal vez porque dificultan la organización del centro... pero nos preguntamos ¿cuáles son las verdaderas razones que se esconden detrás de estos argumentos? Pueden ser las mismas condiciones laborales de los maestros, especialmente en el primer ciclo de Educación Infantil. Son muy pocas las Escuelas Infantiles donde existe una regulación laboral que incluye el tiempo de dedicación a las familias en su horario de trabajo. Podríamos hablar también de la soledad a la que se ven sometidos los maestros, trabajar en solitario genera grandes inseguridades y de ello sufre también la relación con las familias.

Pero, ¿cuáles son las percepciones que maestros y familias tienen en relación al rol que asumen en la relación? De la Guardia (2007) señala tres modelos de relación: experto, asesor y coeducador con las siguientes funciones:

INFORMAR: Este modelo de relación es unidireccional y sitúa al profesor como experto, el maestro deja bien claro el rol que ejerce como profesional y es el que dispone de los conocimientos. Los padres se limitan a escucharlo, aunque muchas veces no lo entiendan a causa del lenguaje excesivamente técnico que utiliza. En este modelo, normalmente los maestros se dirigen a los padres sólo cuando surge un problema con el hijo o para dar instrucciones concretas sobre cómo actuar en casa. Los padres son vistos como elementos extraños. Se dan normas y listas de obligaciones, se convocan reuniones puramente informativas, y muchas veces se limita la entrada de los padres en la escuela.

ASESORAR: En este modelo los padres siguen siendo meros receptores que aceptan los consejos, consignas y propuestas del profesor. Los profesionales transmiten sus conocimientos para que los padres puedan trasladarlos en casa. Desde esta perspectiva el profesional es quien desempeña un rol activo y la familia el rol pasivo de recibir. Así la interacción con las familias se entiende como la aplicación de técnicas, métodos, consejos, que van del profesional a la familia en una dirección lineal. Este modelo ignora también las individualidades familiares.

COPARTICIPAR: Se busca la proximidad y cotidianidad de las relaciones, la relación se construye a partir de la confianza mutua y el diálogo. Desde este modelo el profesor reconoce la competencia de los padres e intenta la negociación con ellos en un marco de respeto mutuo por ambas partes. Así, las familias y el profesorado tienen roles y conocimientos diferentes pero complementarios. En este modelo los maestros reconocen la necesidad de crear alianzas con las familias y se entiende a los padres como copartícipes de la educación de sus hijos con derecho a decidir. Este enfoque cooperativo asume que tanto la escuela como la familia posee capacidades y el maestro cree en la competencia de los padres para encontrar recursos y ejercer adecuadamente su parentalidad.

Sin duda, el sentimiento de competencia profesional influye en las actitudes de los maestros hacia los padres, que necesitan del apoyo y el reconocimiento social hacia su trabajo. Este es uno de los temas fundamentales sobre los cuales se debería reflexionar e incidir en la formación inicial y permanente del profesorado. Hacer de la escuela un espacio mejor para trabajar, aprender y crecer significa mejorar los vínculos entre la escuela y la familia, abrir las puertas de los centros y modificar algunos elementos de la cultura para acercar física y simbólicamente a las familias. Veamos ahora algunas claves que pueden ayudarnos a entender y construir la relación.

Algunas claves para entender y construir la relación

Recogemos del modelo comunicacional y sistémico algunos conceptos fundamentales que nos ayudan a entender cómo se construyen las relaciones.

- *Comunicación*

Los sistemas escolar y familiar se relacionan a través de la comunicación, es a través de ella que se define el tipo de relación que se desea mantener con el otro. Entendemos que la verdadera comunicación debe ser un proceso de interacción bidireccional. Tal como señala Bronfenbrenner la comunicación recíproca incide también en el desarrollo del niño:

“El potencial evolutivo de la participación en entornos múltiples variará en relación directa con la facilidad y el alcance de la comunicación recíproca entre estos entornos. Tiene una importancia clave en tal sentido la inclusión de la familia en la red de comunicaciones (por ejemplo, se facilita el desarrollo del niño tanto en el hogar como en la escuela, a través de la existencia de canales abiertos de comunicación en ambas direcciones)”

(Bronfenbrenner, U. 1987, 241)

Como recoge Parellada (2000) siguiendo la teoría de Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991) las bases de la comunicación humana se centran en algunas ideas fundamentales:

- *No es posible no comunicar.* Cualquier actitud o conducta lleva implícita una comunicación con significado propio. Son numerosas las acciones que se dan en los centros que comunican y transmiten significados como: las barreras, las puertas cerradas, las filas, las ausencias de entrevistas o reuniones, las entrevistas rápidas y mal organizadas, la falta de información, la excesiva información de las normas, la falta o la mala calidad de la documentación visual...

- *Lenguaje analógico y lenguaje digital.* Estas dos modalidades difieren entre sí a partir de las funciones que asumen. El lenguaje *analógico* comunicación no verbal como señalan Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991), está constituido por los gestos, posturas, movimientos, el tono de voz, o también los silencios que, sin duda, tienen un gran valor comunicativo, y permite comunicar sentimientos y emociones. Mientras que la comunicación *digital* se transmite a través del lenguaje verbal que transmite ideas y conceptos. Hoy sabemos que la palabra tiene muy poca incidencia, tan sólo un 30%, de ahí, que sea fundamental priorizar el lenguaje analógico en el proceso comunicativo. Un maestro puede transmitir a la familia un mensaje no verbal contrario a aquello que se dice, porque lo que está sintiendo mientras se está comunicando se contradice con las palabras que utiliza, ello puede provocar una ambivalencia que es captada por la familia y dificulta la relación.

- *Las personas nos comunicamos en dos niveles diferentes.* En un *nivel de contenido* que se refiere a la información que se trasmite, se utiliza la comunicación digital para expresar el mensaje. Y en un *nivel de relación* que hace referencia a cómo debemos entender esta información y el contexto en el que tiene lugar. En este nivel relacional se utiliza la comunicación analógica, aquello que se transmite tiene que ver con las características propias de la relación y vinculadas a las emociones, las expectativas, los afectos, etc. Es una metacomunicación ya que se interpreta el mensaje desde la intersubjetividad del emisor y el receptor.

- *Diferenciar la persona de la función.* Es necesario marcar la diferencia entre las conductas y acciones que muestra una persona de la persona en sí misma. Se convierte en un elemento indispensable cuando queremos propiciar un cambio en una situación conflictiva ya que podemos hablar de las acciones si garantizamos actitudes de respeto hacia la persona que las hace. Una familia no es de esta u otra manera, sino que se muestra y actúa en función del contexto o de sus circunstancias, pero no "son" en sí mismas: "padres descuidados", "madres sobreprotectoras", "familias no implicadas", o "maestras rígidas", "buenos maestros", etc. Puede suceder que un padre olvide traer aquel material que pidió la maestra, o que llegue tarde algunos días, tal vez se siente desbordado ante el nacimiento de un nuevo hijo, la pérdida de su trabajo, o de su pareja... pero ello no significa que sea un padre "descuidado", más bien está solicitando comprensión y ayuda.

- *Circularidad*

El principio de la circularidad, implica que las actitudes y las acciones de uno tienen un impacto en el otro, producen un efecto-respuesta, en un ir y venir en la comunicación. Rompe con el principio de la causalidad lineal. Por seguir la idea de Morin (2000) del *bucle retroactivo* entendido como la interacción en la que los procesos son circulares

y los efectos retroactúan sobre sus causas. Entendida la comunicación como ciclos de interacción, la respuesta de un sistema dependerá de cómo ha recibido el mensaje del otro y así sucesivamente. De este modo, los sistemas familiar y escolar interactúan en un mismo contexto relacional y la comunicación entre ellos sigue este criterio de circularidad. Es, en este sentido que debemos prestar atención a las secuencias interactivas y a los patrones de repetición en las comunicaciones.

En el caso de una maestra que se queja, por ejemplo, de la falta de implicación de unos padres, puede ser útil identificar las secuencias de interacción que contribuyen a la repetición del problema. La secuencia podría ser la siguiente: cuánto más se queja la maestra de la falta de colaboración de los padres, menos colaborarán éstos ya que se sienten juzgados y, tal vez, se sienten también incompetentes en la demanda que se les hace. La actuación diferente de padres y maestros es, en muchos casos, porque se interpreta de manera diferente la situación, una condición previa para acordar estrategias de intervención consiste en ponernos de acuerdo en su interpretación. Este “ponernos de acuerdo” parte de una actitud de respeto y valoración mutua.

- Complementariedad

Escuela y familia como sistemas interdependientes, tejen relaciones de complementariedad, donde cada miembro complementa la conducta del otro. Hay dos posiciones distintas, y es importante que exista un encaje en la relación que permita que las conductas, diferentes pero interrelacionadas, tiendan a favorecerse mutuamente.

“El potencial evolutivo de los entornos de un *mesosistema* se ve incrementado si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles, y si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo. Un vínculo complementario que reúna estas condiciones se denomina *vínculo de apoyo*”.

(Bronfenbrenner, U. 1987, 238)

Sin duda, la colaboración familia-escuela necesita de este vínculo complementario. En la sociedad actual, ni la escuela ni la familia pueden responder por sí solas a las necesidades de los niños y niñas. Vemos como aumenta el número de niños que viven en situaciones de vulnerabilidad por motivos diversos y como las diferentes estructuras familiares en cambio permanente sienten fragilidad e inseguridad, todo ello exige de una aproximación colaborativa.

- *Reconocimiento*

Un principio esencial para una relación saludable con las familias es reconocer el papel de cada uno en la tarea educativa. Es fundamental este reconocimiento que realizan tanto padres como educadores, evitando prejuicios que provocan conflictos en la relación. La escuela debe garantizar que los padres y madres sean bien recibidos en la escuela como protagonistas principales en la educación de sus hijos y como miembros de derecho de la comunidad educativa.

Todos los sistemas humanos tienen la tendencia a la homeostasis, es decir, a buscar un equilibrio, del mismo modo la relación entre familia y escuela debe encontrar este equilibrio donde cada uno siente que tiene su lugar y que se le reconoce. Pero también deben respetarse las jerarquías entre los sistemas, quien tiene más responsabilidad debe tener un lugar prioritario, como apunta Parellada (2010) los padres, por tanto, ocupan el primer lugar en la educación de sus hijos. Sólo desde este reconocimiento y respeto encontraremos el camino para que la relación entre la escuela y las familias sea un verdadero espacio de encuentro.

“...el punt de partida és mirar on hi ha la família i el seu fill, mirar la tasca que tenim encomanada i, des d'aquí, construir un espai d'interacció que vagi en benefici del creixement global del nostre alumnat...”

(Parellada, C. 2007, 36)

Escenarios para las relaciones

En esta segunda parte queremos afrontar algunas reflexiones sobre los escenarios que utilizamos en Educación Infantil para relacionarnos con las familias. No pretendemos describir ni establecer directrices rígidas, es cada equipo, cada escuela, que en función del propio contexto deberá encontrar sus propios escenarios para la relación.

Utilizamos el término “escenarios” en lugar de “canales de comunicación” porque hablamos también del contexto, de las actitudes, los tiempos... que configuran la coreografía de la relación. Tal como hemos señalado, sabemos que es tanto más importante cuidar los escenarios donde se construye la relación como el contenido mismo, ya que contenido y continente son elementos indisolubles. Así, las diversas estrategias comunicativas como reuniones, entrevistas... deben considerar también el *setting*, los modos relacionales y actitudes como elementos esenciales. Podríamos haber optado por exponer aquellos medios dirigidos a transmitir una información fundamentalmente unidireccional como son los paneles de documentación, webs, diarios de aula, etc. y, que, sin duda, son también necesarios ya que dan visibilidad al proyecto del centro y a los procesos de los niños. Sin embargo, hemos preferido exponer aquí algunos ejemplos de escenarios que se utilizan en Educación Infantil donde priorizamos la comunicación bidireccional que incluye las claves de comunicación, circularidad, complementariedad y reconocimiento.

Compartir más que informar

Queremos exponer dos escenarios muy diferentes dirigidos a la relación individualizada con cada una de las familias. El primero de ellos son aquellos *contactos cotidianos* que ayudan a construir una relación estrecha con las familias. Y el segundo, el *álbum-historia* que, en sustitución de los informes, son un medio para intercambiar de forma escrita y visual, experiencias y observaciones sobre cada uno de los niños y niñas. Ambas estrategias pretenden favorecer este intercambio bidireccional con las familias del que hablábamos anteriormente.

Los contactos más frecuentes en Educación Infantil son estos contactos cotidianos informales que se producen en las **entradas y salidas** como un lugar y un

tiempo para el encuentro y el recibimiento. Estos espacios de relación informal cobran un sentido especial: favorecen crear momentos de complicidad, el contacto es directo y personal, permiten expresar necesidades, dudas e intercambiar algunos puntos de vista. Aunque son contextos espontáneos requieren de un cuidado especial, ya que son momentos llenos de significados para ir avanzando y profundizando en la relación con los padres y madres.

En las entradas y salidas los maestros reciben y despiden, acogen y recogen, informan y son informados... en un entramado rápido de relaciones dónde la comunicación tiene que ser especialmente pensada para que, en el menor tiempo posible, llegue claramente el mensaje que se desea transmitir, sin equívocos ni interpretaciones erróneas. Es importante organizar las condiciones para que los maestros puedan atender de manera tranquila esta llegada y despedida de cada una de las familias.

”Según se plantee, el contacto cotidiano puede cubrir desde objetivos mínimos hasta máximos. Los mínimos se refieren a la posibilidad de intercambiar información cuando se produce algún incidente y prácticamente se asegura con que las familias dejen o recojan a los niños en sus aulas (...). Entre los objetivos máximos está la organización de estos momentos como una actividad de aula compartida con los padres”.

(Paniagua, G. & Palacios, J. 2006, 283)

Sin embargo, a menudo, se viven con demasiada rapidez porque no se han planificado las condiciones necesarias para recibir y despedir con calma a cada una de las familias. Habrá que reflexionar acerca de la organización del espacio, del tiempo, las actitudes, y aquello que se transmite. ¿Dónde recibimos y despedimos a las familias?, ¿está prevista en la organización del centro un tiempo flexible par recibir y despedir tranquilamente a los padres y madres?, ¿encuentran los niños propuestas interesantes mientras la maestra comparte pequeños diálogos con las familias?, ¿de qué modo las actitudes del educador transmiten seguridad y confianza en la relación?, ¿cómo se favorece este contacto cálido y cercano?, ¿qué información se comparte en estos momentos? ...

Hay centros que animan e invitan a entrar a los padres y donde se respira un ambiente relajado, acogedor y seguro. Mientras que en otros centros hay un exceso de recomendaciones, normativas, o una información demasiado estandarizada para todas las familias. El encuentro entre familias y educadores debe realizarse en un ambiente donde se respire escucha y respeto, empatía y acercamiento, un ambiente de atención individualizada, donde se comunique lo esencial o que se aproveche para proponer un encuentro con más calma, si la situación lo requiere.

Las salidas imponen también una adecuada coordinación y organización del equipo educativo ya que tal vez sea necesario que el maestro transmita alguna información importante y debe asegurarse que la persona que despide al niño, si no es el propio maestro, hará de portavoz adecuadamente.

Pero no siempre los padres pueden acompañar y recoger a su hijo y no es posible este encuentro cercano y cotidiano, necesitamos entonces encontrar otras vías para este contacto individualizado. Una de las estrategias utilizadas frecuentemente en la escuela 0-3 son las **agendas personales** que permiten el intercambio diario de información entre la familia y la escuela. Se trata de ofrecer una información lo

más ajustada posible y fomentar esta comunicación bidireccional de la que estamos hablando. Los padres pueden escribir en ella sobre la alimentación, el descanso, enfermedades, medicamentos, hábitos, actividades, anécdotas, de su hijo. Para los maestros puede resultar útil para informar de manera personalizada sobre aquello que ha sucedido durante la jornada y que sea necesario que los padres conozcan sobre los hijos: cómo ha comido, cómo ha dormido, cuál ha sido su estado de ánimo, las actividades y las preferencias de juego, de compañeros, las nuevas adquisiciones y aprendizajes, etc.

Aunque son estos encuentros cercanos y cotidianos, los que crean lazos más cercanos con las familias, existen también otros escenarios de intercambio periódicos dirigidos a comunicar el proceso y la evolución de los niños, son los llamados *informes* que se entregan a las familias al finalizar el trimestre o el curso escolar. Sin duda, es necesario crear y disponer instrumentos de comunicación que respondan de manera eficaz a los derechos de las familias a ser informadas de la evolución de sus hijos.

Como alternativa a los informes, que pueden ser documentos excesivamente burocratizados y estandarizados, han surgido otros formatos más personalizados llamados *álbum-historia*, o *álbum memoria*, que de manera visual y escrita, recogen los procesos de cada niño, su objetivo es documentar las observaciones y progresos de cada niño y de cada niña. Podemos entenderlo como un verdadero objeto transicional entre la escuela y la familia que favorece la colaboración y comunicación.

Los padres y madres necesitan matices, impresiones y observaciones que les permitan acercarse a ciertos aspectos de sus hijos desde otra perspectiva, es una manera de conocer al hijo también a través de las miradas de las maestras, conocerlo en un contexto diferente y en sus nuevas relaciones.

Para los maestros este álbum-memoria es una oportunidad para reflexionar y afinar la capacidad de observación de cada niño y de cada niña pero también es la posibilidad de abrir una ventana a la vida del niño en su contexto más cercano.

Para los niños supone un elemento de identificación y de reconocimiento que les permite reconstruir su propia memoria en la intersección de experiencias significativas de sus dos microsistemas más importantes. Es un recurso en el que la trayectoria de sus primeros años queda plasmada para poder volver en un futuro.

“Con el tiempo, algunas criaturas descubren en las imágenes fotográficas recuerdos ausentes que les producen emociones agradables. Emociones en un doble sentido: primero expresando verbalmente o con gestos el placer que supone tener en la escuela algo querido de fuera; y, en segundo, pudiendo recordar las vivencias con cierta distancia, algo que da seguridad y tranquilidad”.

(Escuela Infantil Egunsenti. “Mi cuento de fotos”)

En este álbum-memoria se recoge la evolución y los momentos más significativos del niño en el grupo y en la escuela a través de fotografías y observaciones de momentos representativos del día a día: sus preferencias, su manera personal de jugar, de comunicarse con los demás y de vivir las experiencias. Los padres también aportan imágenes y escritos de momentos vividos en casa, con la familia, los amigos, durante las vacaciones... y narran anécdotas, historias o escenas que nos presentan a las personas y lugares significativos.

Conversar más que entrevistar

Un escenario fundamental para el contacto sereno y comunicación profunda con cada familia es, sin duda, el espacio de la entrevista individual. Aunque, primero deberíamos revisar, como apunta Parellada (2000), el mismo concepto de “entrevista” con connotaciones que no se ajustan a los principios relacionales a los que nos estamos refiriendo.

Ello nos lleva a plantearnos algunas cuestiones sobre los objetivos y el modo cómo se desarrollan. ¿Qué información pretendemos ofrecer y recoger?, ¿quién es el entrevistado?, ¿quién se sitúa en el papel de entrevistador?, ¿cuál debe ser nuestro lugar?, ¿informamos, asesoramos o hacemos de la entrevista un espacio de coparticipación?. Si el objetivo es entender y ver mejor, tal como sugiere el propio significado etimológico de la palabra, ¿de qué modo deberíamos cambiar nuestras posiciones e intenciones?, ¿estamos predispuestos para la escucha?...

Etimológicamente la palabra “entrevista” significa “entre”, “en medio”, y “vista” que se deriva del verbo *videre*, cuyo significado es “ver, observar”. Esto nos lleva a la acepción de observar en la mitad, es decir, “entrever”. Podríamos definirla como “una situación de diálogo entre personas que nos ayude a entever”, pero, tal vez, conversar se ajuste más al sentido que queremos transmitir, hablaremos pues, de **conversaciones** con las familias.

“Las conversaciones con las familias son fundamentales para que familia y escuelas puedan colaborar. Las entrevistas eficaces contribuyen a mantener unas relaciones cordiales, permiten centrarse en la tarea común de educar y facilitan la resolución de conflictos. Esto es “entrevistarse para entenderse”.

(Albadalejo, M. 2009, 10)

Este espacio de conversación es un momento privilegiado para el contacto sereno y la comunicación profunda que permite ampliar y enriquecer nuestros puntos de vista. En un clima de respeto y valoración mutuos, de discreción y confidencialidad, será posible negociar y acordar estrategias de actuación, para ello es importante la actitud empática durante el diálogo.

“El tipo de interacción comunicativa de la entrevista, sus repercusiones, su planificación, el valor de la información que recoge, las reflexiones que se derivan de ella, la convierten en una de las situaciones más llenas de matices y por lo tanto más llena de posibilidades”.

(Inchausti, 2010, 116)

Ya hemos hecho referencia a los niveles de contenido y de relación, podemos considerar ambos aspectos en este espacio de conversación con las familias. Tener presente el contenido que se quiere transmitir, para ello es oportuno disponer de un guión previo que ayude a organizar las ideas, la secuencia y el orden. Dicha preparación requiere de tiempo pero también ofrece seguridad, como apunta Intxausti (2014). Sin embargo, un exceso de estructuración puede llegar a convertir la conversación en un interrogatorio o un listado de demandas. Como en cualquier conversación, el diálogo sólo puede fluir a partir de una verdadera escucha activa y empática.

En el nivel de relación cuidaremos, en cambio, el contexto y las actitudes. La manera como se convoca a la familia, consensuar el horario, preparar el ambiente donde se realizará... pero, especialmente, cuidar el clima relacional. Es el lenguaje analógico el que nos ayuda a transmitir no sólo el mensaje sino también los sentimientos y emociones que transcurren, de ahí que tomar consciencia sobre las actitudes corporales, gestos, tono de voz y silencios son estrategias que deberíamos ir adquiriendo.

Encontrarse más que reunirse

Hasta ahora nos hemos centrado en aquellos escenarios donde la relación con las familias es individualizada y se comparten miradas sobre el hijo. Pero es importante también ofrecer un espacio grupal para compartir con todas las familias e ir generando una verdadera cultura colaborativa.

Cabe plantearse algunas reflexiones. ¿Por qué los padres dejan de asistir a las reuniones?, ¿qué miedos e inseguridades afrontan las maestras ante las familias?, ¿qué roles asumen padres y maestros en este escenario?, ¿son realmente ocasiones para el aprendizaje mutuo?, ¿resultan útiles para favorecer la implicación de los padres en el proyecto del centro?, ¿cómo nos sentimos?, ¿qué nos llevamos?...

Etimológicamente la palabra reunión está compuesta por las raíces *re-* y *-unir* que significa “volver a unir”, lo que quiere decir que ya han habido encuentros previos. En este sentido, si los maestros no han tenido ocasiones para encontrarse con los padres individualmente, ya sea de modo informal, como en las entradas y salidas, o bien, de un modo más formal, como en las conversaciones, será difícil que los padres se muestren interesados en compartir espacios grupales con otras familias.

Preferimos pues, hablar de **encuentros**, ya que encontrarse con los otros es una ocasión para conocernos y crear lazos de amistad. Estos encuentros son espacios de intercambio de vivencias y expectativas. Compartir con los padres y madres las experiencias que se han realizado en la escuela son ocasiones para devolver una imagen de infancia competente y construir una verdadera cultura de infancia.

Demasiado a menudo se consideran como simples espacios para transmitir información situando al maestro en un rol de experto que muchas veces le resulta incómodo. La maestra habla y los padres escuchan y ambos salen de la reunión con sus modelos mentales intactos. Deberíamos plantearnos transformar la información en debate y confrontación, aprovechando esta multiplicidad de puntos de vista para enriquecer el diálogo.

Hay experiencias muy interesantes en nuestro contexto educativo dónde se están experimentando modos diversos de conducir estos encuentros. Pueden ser los padres los que proponen los temas a tratar y conducen los encuentros; puede ser la maestra quien recoge los temas que suscitan mayor interés y sugiere algún material que guíe la reflexión durante el encuentro; o bien, es el equipo educativo quien aporta una documentación visual para promover el debate, haciendo de este encuentro una verdadera experiencia de aprendizaje.

Tal como sugiere Perrenoud (2004) el maestro debería estar preparado para el desafío de conducir dichos encuentros. Ser competente en este espacio de diálogo

es saber conceder un papel más activo a los padres. Tal como ya apuntábamos, padres y maestros deben saber el lugar que cada uno ocupa y reconocerse mutuamente. Los maestros necesitan sentir el reconocimiento por el trabajo que realizan y aceptar con agradecimiento las aportaciones que hacen las familias y que ayudan a construir entre todos el proyecto de escuela. Sólo, de este modo, los maestros y las familias podremos vivir cómodamente estos momentos de encuentro.

Reflexiones finales

Queremos terminar este ensayo animando a buscar nuevas modalidades de acercamiento y encuentro con las familias que sean diversas y creativas. Incluir a todos los padres y madres significa respetar la diversidad de maneras de entender la escuela, aceptar modos y tiempos diferentes. Por ello, es una responsabilidad ética de la escuela desplegar creativamente un abanico amplio de escenarios donde cada familia pueda encontrar el lugar que le sea más cómodo porque se adapta a sus necesidades, expectativas y posibilidades. Sólo si los padres encuentran su lugar y se sienten reconocidos lograremos una implicación y una participación real.

Es urgente replantear los modos de relacionarnos con las familias buscando soluciones creativas más allá de perpetuar viejas fórmulas estereotipadas. Cada equipo debería crear nuevos escenarios coherentes con su proyecto educativo, respetando el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos.

Ya para finalizar aportamos algunas sugerencias que ayuden a construir estos nuevos marcos de encuentro con las familias:

- Incrementar la sensibilidad de los profesionales que trabajan en el ámbito de la primera infancia sobre su deber ético y profesional con las familias, para ello habrá que ofrecerles unas condiciones laborales que contemplen estos espacios de relación.
- Incrementar la formación para favorecer la seguridad y la autoestima profesional. Disponer de estrategias y recursos en las relaciones facilita, sin duda, el acercamiento tranquilo y seguro hacia las familias.
- Buscar una mirada positiva y respetuosa hacia las familias y sus circunstancias valorando más las competencias que las debilidades.
- Conocer y aceptar las identidades familiares reconociendo la diversidad de estructuras, culturas e identidades personales.
- Crear contextos amables de relación donde todos podamos sentirnos acogidos organizando tiempos tranquilos para la escucha y el diálogo.

“(...) se hace indispensable clarificar la función de los estamentos implicados en la educación: aquello que le corresponde hacer a la familia, aquello que le corresponde a los centros educativos, y aquello que le corresponde al ámbito social. Clarificar funciones, contextualizar límites, delimitar competencias y mecanismos de gestión y relación..., lo cual no quiere decir crear mundos inconexos sino justamente lo contrario, encontrar las complementariedades, las complicidades, frente a la confusión y la competencia.”

(Parellada, C. 2008, 50)

Referencias bibliográficas

- Albadalejo, M. (2009). Entrevistarse para entenderse. *Padres y Maestros*, 324, 10-13.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cankar, F., Deutsch, T. & Kolar, M. (2009). Teachers and parents: partners with different expectations. *International Journal about parents in education*. 3 (1), 15-28.
- Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 419-441.
- Collet, J. & Tort, A. (coord.). (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.
- De la Guardia, R.M. (2007). La relació professorat-famílies a l'educació infantil: actituds i rols. *Guix d'Infantil*, 35, 31-34.
- Epstein, J. (2001). *School and Family Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Colorado: Westview.
- Escuela Infantil Egunseti. Ayuntamiento de Pamplona. Recuperado 4 de junio de 2015 <http://www.pamplona.es/escuelasinfantiles/verDocumento/verdocumento.aspx?idDoc=38>
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Sígueme.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational review*, 63 (1), 37-52.
- Hoyuelos, A. (1999). Algunos significados de la participación. *Infancia* 53, 23-32.
- Inchausti, M.J. (2010). Construir relaciones en entornos educativos para la infancia (0-6): la entrevista en la escuela infantil. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/handle/10810/7347>.
- Intxausti, M. J. (2014). *L'entrevista: construir la relació amb les famílies (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Kidder, A. (2013). *El paper de les famílies en la millora de l'escola i del sistema educatiu*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Nye, C., Turner, H. & Schwartz, J. (2006). *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children*. Oslo: Campbell Collaboration.
- Palacios, J. & Oliva, A. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano*. pp.333-352. Madrid: Alianza.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

- Parellada, C. (2000). *L'entrevista amb les famílies: un espai de comunicació significativa*. Recuperado 25 de mayo 2015 <http://www.xtec.cat/~cparella/Articles/artentrevistafamiliesjornadespsicomallorca.PDF>.
- Parellada, C. (2007). La pedagogía sistémica: l'educació continua bategant al compàs del temps. *Guix d'Infantil*, (35) 35-39.
- Parellada, C. (2008). Escuela y familia, ¿se invaden, se necesitan,...? *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 47-51.
- Parellada, C. (2010). Reflexions per a una bona vinculació entre les famílies i l'escola. *Escola catalana*, 45 (463), 6-9.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española. Recuperado el 14 de mayo de 2015 <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B. & Jackson, D.D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Artículo concluido el 8 de junio de 2015

Ferrer, M. y Riera, M.A. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 27-42.

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

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.

Maria 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.



Vol. 4 (2), Julio 2015, 43-67

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 31-07-2014

Fecha de aceptación: 23-07-2015

Coéducation et relations enfant-parent-professionnel: la participation des parents comme gage de qualité dans les lieux d'accueil collectif du jeune enfant.

Didier Favre

España

Résumé

Pour aborder la question spécifique de la participation des familles, plus particulièrement en crèche parentale, il nous faut traiter de l'histoire des relations mouvementées entre parents et professionnels afin de mieux éclairer les enjeux de coopération entre parents et professionnels. Il s'agit de montrer l'histoire ambivalente de ces relations en France, ses phases, depuis «les parents dehors» ou confinés à des espaces très limités jusqu'à «les parents dans» les crèches. Quelles sont les conditions nécessaires et préalables à cette participation ? Il y a nécessité de médiations: a) celui de la reconnaissance d'une «double appartenance» de l'enfant et la nécessité pour les «adultes» de la prendre en compte pour

Coeducación y relaciones niño-padres-profesionales: la participación de los padres como expresión de calidad de los contextos de acogida para niños pequeños.

Didier Favre

España

Resumen

En este artículo se aborda la cuestión específica de la participación de las familias, en particular en las creches parentales, tratando la historia de las relaciones que tienen lugar entre padres y profesionales. Se recorre la ambivalente historia de la experiencia de estas relaciones en la realidad francesa, explicando sus fases, desde la inicial (los padres fuera o en espacios limitados de las creches) hasta la más reciente (los padres dentro). En este proceso de cambio la contribución de los colectivos niños-padres ha sido decisiva. Se estudian después las condiciones para que esta cooperación sea posible, entre otras, el reconocimiento de la "doble pertenencia" del niño a la familia y a la institución y una organización instituyente

agir autrement en connaissance de cause; et b) celui de la nécessité institutionnelle de mettre en œuvre une «organisation instituant» qui s'appuie sur la «compétence collective des acteurs» autour des enfants et avec eux. Les enfants sont des acteurs du processus de leur propre socialisation secondaire, acteurs dans la rencontre et le dialogue entre familles et institutions, en jouant aussi leur propre rôle, leur propres échanges, pour peu qu'on leur en laisse la place et l'espace d'interaction. Mettre en œuvre la coopération c'est choisir l'incertitude. Pour une reconnaissance mutuelle et générer la confiance, il faut pouvoir compter sur l'autre à la condition d'un pari risqué : donner en premier; construire la réciprocité faite de don et dette.

Mots-clé: Petite enfance, Crèches Parentales, Coopération Parents-Professionnels, Collectifs Enfants-Parents, ACEPP.

que se apoye en la “competencia colectiva de los actores” en torno a los niños y con ellos. Los niños son actores del proceso de su propia socialización secundaria, actores en el encuentro y el diálogo entre familias e instituciones, jugando así su propio rol, si se les deja espacio de interacción. Termina explicando cómo poner en práctica la cooperación significa escoger la incertidumbre; para que se produzca un reconocimiento mutuo y se genere confianza es necesario poder contar con el otro y esto implica una apuesta arriesgada: dar en primer lugar, construir la reciprocidad hecha de don y de deuda.

Palabras clave: Primera infancia, Creches parentales, Colaboración padres-profesionales, Colectivos niños-padres, ACEPP.

Co-education and child-parent-professional relationships: parent involvement as a guarantee of quality in Early Childhood reception centers.

Abstract

This paper addresses the specific question of family participation, especially in the parental creches, treating the history of the relations between parents and professionals. It is studied the ambivalent history of the experience of these relations in the French reality, explaining the different phases, from the initial one (the parents out or in limited spaces of the creches) up to the most recent one (the parents inside). In this process of change the contribution of the collective children - parents has been decisive. The conditions that made this cooperation possible are studied, for instance, the recognition of the “double belonging “ of the child to the family and to the institution and an institutional organization that rests on the “collective compencies of the actors” concerning the children and with them. The children are actors in the process of their own secondary socialization, actors in the meeting and the dialog between families and institutions, playing in this way their own role, if space of interaction is left to them. It ends up by explaining that the cooperation in practice means to choose the uncertainty; for attaining mutual recognition and confidence, it is necessary to rely on the others and this implies a risky bet: to give first, to build reciprocity on the basis of gift and debt.

Keywords: Early Childhood, Parental Creches, Collaboration Parents-Professionals, Parent Collectives, ACEPP.

Les relations parents professionnels: une histoire mouvementée et ambivalente!

Pour aborder la question spécifique de la participation des familles, plus particulièrement en crèche parentale, il nous faut traiter de l'histoire des relations mouvementées entre parents et professionnels afin de mieux éclairer les enjeux de « co-éducation¹ » entre parents et professionnels. Il s'agit de montrer comment leur mise en triangulation autour de l'enfant (enfants-parents-professionnels) doit nécessairement prendre en compte la « double appartenance des enfants » qui naviguent entre deux mondes, deux institutions – la famille et les lieux d'accueil. C'est ce qui nous amènera à identifier et faire reconnaître cet « entre-deux mondes » comme une exigence éthique.

Nous garderons en mémoire ce que nous dit l'écrivain Chinua ACHEBE² sur ce « lieu de l'entre-deux » comme « chance » et « bonne fortune » et nous montrerons en quoi ce lieu de « l'entre-deux » est effectivement « le lieu du doute et de l'indécision » en tant qu'espace de lien social tissé par les enjeux de reconnaissance, de dons et de dettes...où seule demeure l'incertitude certaine de nos obligations de réciprocité. Et c'est bien dans cet « entre-deux » que nous plaçons les « crèches parentale » en ce quelles sont marquées par un paradoxe fondateur qui tient à la complexité des places entre parents et professionnels (Mony 1993, Favre 2001) relevant d'une démarche plus coopérative que « coéducative ».

Un détour par l'histoire: où sont les parents? Les parents ont-ils toujours été « hors » des crèches?

C'est en fait un mouvement d'exclusion-inclusion, processus historique, social et institutionnel qui n'a été ni uniforme ni univoque, et qui, étonnamment, a commencé par intégrer les mères dans l'espace d'accueil (allaitement, conseils, éducation).

En effet, c'est bien le projet de départ lorsqu'en 1844 Firmin Marbeau ouvre la première crèche. C'est pour répondre justement à un double enjeu: celui de la garde du fait de l'absence de la mère (« défaillante », puisqu'elles vont travailler à l'usine) et celui de l'éducation de l'enfant qui doit bénéficier d'un milieu plus « favorable » que celui offert par « la rue ». La crèche est donc là pour l'enfant, pour la mère et celles-ci sont les bienvenues à la crèche (Rollet, 1990). Dans le projet imaginé à l'époque il faut en effet les éduquer (salles d'allaitement, conseils, etc.) mais en s'appuyant sur l'enfant pour en faire le vecteur, « l'éducateur » de sa famille, l'agent de diffusion des nouvelles valeurs morales (Bouve, 2010). Cependant cela ne va pas de soi, les crèches sont devenues tout de suite un enjeu entre différentes « conceptions » et idéologies autour du « rôle naturel » de la mère et de son destin social au travail. Car cette œuvre novatrice crispe les tenants d'un ordre plus strict, opposant dans un même mouvement « inconscient », les mères au travail et les mères au foyer: en effet on ne saurait laisser une institution « faire à la place » de la mère, cela est « contre-nature » et conduit à rompre le lien naturel mère-enfant. Et pour préserver ce lien « naturel » femme-enfant, on met au travail des femmes et des mères pour s'occuper

¹ Ce principe de « coéducation » commence à prendre beaucoup de place dans le secteur de la petite enfance, au point d'en parler comme d'un nouveau « paradigme » dans le secteur de la petite enfance. Je doute de cette pertinence et je critique ce point de vue (Favre, 2014) lui préférant l'entrée « coopérative », plus explicite.

² Chinua ACHEBE, *Éducation d'un enfant protégé par la Couronne*, Actes Sud, 2013, p.17-18.

des enfants d'autres mères qui travaillent ! Notons que cette tension entre le pôle maternel et le pôle de la femme travailleuse– c'est important de le relever – est TOUJOURS active et s'exerce dans une lutte de représentation entre « la mère qui travaille » et la « bonne mère au foyer » (Wilpert, 2009).

Si les crèches ont une mission d'abord éducative centrée sur l'enfant comme « messenger » vers les parents, c'est bien parce qu'il s'agit dans le cadre d'un enjeu de domination de classe de promouvoir la répartition des rôles propres à la bourgeoisie entre espaces privé et public et la répartition sexuée du travail (domestique / économique). Il s'agit de maintenir la prérogative maternelle des femmes par d'autres femmes, afin de promouvoir la valeur du « dévouement féminin-maternel et naturel à l'enfant » au-delà d'une nécessité économique qui détournerait la femme de sa mission domestique – et donc de conserver pour l'homme les prérogatives sociales tirées de la domination masculine et patriarcale.

Rappelons au passage que cette charité ou « philanthropie sociale » préfigure la naissance des métiers du « travail social », et que « naturellement » celui-ci est destiné aux femmes. On passe ainsi des prostituées du moyen âge aux religieuses puis aux « soignantes » (laïcisées en 1878), ou encore des jardinières d'enfants (1836) aux enseignantes à « l'école maternelle » (fondée 1848) et avec les œuvres sociales (1896) ou les œuvres de charité, on glisse des infirmières aux infirmière-visiteuses puis aux assistantes sociales (1932), etc, etc. Ces métiers sont étudiés sous l'angle du lien, de la relation, du prendre soin en tant que « métiers du Care ». Mais on tend encore trop souvent à mettre en avant la dimension d'attribution du lien comme compétence féminine au détriment de l'enjeu politique et social que recouvre ce « Care » (domination patriarcale et système capitaliste). Pour resituer historiquement et mieux comprendre combien ce mouvement de la société autour des mères est massif, il faut repérer que cette attribution, ancienne et traditionnelle, de la mère à l'enfant se voit au moment même de la fondation des crèches, idéologiquement consacrée par la sanctification de l'amour maternel avec l'adoption par l'Église catholique du dogme de « l'immaculée conception de Marie »³ (1854).

Cependant cet accueil favorable, certes très ambivalent des parents dans les lieux d'accueil, ne va pas durer longtemps et leur « mise hors-jeu » (enfin, surtout celle de la Mère), intervient très vite, une quinzaine d'années au mieux. Car, les mères, auparavant accueillies, avec des espaces réservés pour l'allaitement, sont dès les années 1860 mis au dehors des crèches en invoquant Pasteur (1865) et l'hygiénisme pasteurien qui va suivre. L'hygiénisme social n'est pas loin, assimilant les pauvres à des « classes dangereuses » à « civiliser », détournant Darwin (1859) pour promouvoir avec Spencer (1871) une vision scientifique de la domination « naturelle » des classes supérieures (Tort, 2008). C'est avec la fondation de la spécialité de Pédiatrie (en 1862) que débute la lutte intense des médecins contre les « mères » et les « grands-mères avec lesquelles il faut « couper les ponts » par la promotion de « savoirs rationnels » contre les savoirs de « bonne femmes » (Boltansky, 1969) que les crèches deviennent sanitaires et strictement excluantes.

³ Chinua ACHEBE, *Éducation d'un enfant protégé par la Couronne*, Actes Sud, 2013, p.17-18.

De 1860 à 1951 les parents vont être maintenus dehors ou confinés à des espaces très limités⁴. Nous sommes entrés définitivement dans une ère de « défiance sociale » et du contrôle des familles pauvres (Donzelot, 1977). Car cette fin du 19ème siècle voit se développer la lutte contre « les classes dangereuses » et la lutte contre la « dégénérescence de la race française » – les lois Roussel de 1874 portant l'enjeu d'un repeuplement contre l'Allemagne (Norvez, 1990).

Dans ces crèches et jusqu'au milieu du 20ème siècle, les premières professionnelles sont des « éducatrices de l'enfance », des personnels non-qualifiés mais des mères moralement irréprochables. C'est cette qualité de mère qui les fonde à occuper cette place. Il semble même qu'au départ il ne puisse être question de rémunération pour ces directrices qui doivent s'acquitter de cette tâche noble sans esprit mercantile. Car ce ne peut être un « travail », cela doit rester une mission, une vocation « naturelle » ! Les premières « professionnelles », directrices de l'enfance et nourrices – pas forcément qualifiés – sont là pour « garder » les enfants pendant que les parents travaillent ; elles ne sont renforcées que tardivement par l'arrivée de personnels dédiés et qualifiés (avec le diplôme d'infirmière-puéricultrice créé en 1947 dans la perspective de la lutte contre la mortalité infantile). Mais ces puéricultrices n'investissent vraiment les crèches que dans les années 1960, elles ont « mieux à faire » à l'Hôpital où on attend leur expertise – et les éducateurs de jeunes enfants (EJE) n'apparaissent qu'en 1973 après la conversion du diplôme privé des jardinières, « exclues » de l'Éducation Nationale.

En 1974 le nouveau décret⁵, sur les pouponnières, crèches consultation PMI, gouttes de lait ne change que peu les dispositions initiales sur les parents. Sont précisées les dispositions initiales pour la mise en œuvre des crèches mais surtout dans son article 3, leur mission est définie: « les crèches ont pour objet de garder pendant la journée durant le travail de leur mère les enfants bien portants ayant moins de trois ans accomplis. Les enfants y reçoivent les soins nécessaires à leur développement physique et mental ».

C'est la circulaire du 16 décembre 1975 qui supprime l'interdiction explicite faite aux parents de circuler dans les locaux de la crèche⁶. C'est un premier tournant, timide, pour une autre place des familles dans les modes d'accueil, alors que la révolution – le changement de paradigme (Favre, 2001) – s'est déjà produit avec les « crèches sauvages » depuis la fin des années 60, un peu partout en France – et pas seulement dans les universités – jusqu'aux « crèches parallèles » des années 70 et jusqu'à leur reconnaissance au début des années 80. C'est évidemment le bouleversement des mœurs, culturel, social et politique, produit par le choc de mai 68 qui en est à l'origine.

⁴ Décret 1951, Article 9 – salle de réception: « *les parents ne doivent jamais pénétrer dans les autres locaux de la crèche* ». Article 10 « *des espaces d'allaitement isolés sont prévus pour les mères qui allaitent* » ; notez que les enfants que l'on craint malades sont baptisés « suspects » (!) et doivent être isolés sans délais. Article 20: « *L'accès des locaux de la crèche est strictement interdit à tout visiteur non régulièrement mandaté et non revêtu d'une blouse et aux enfants de moins de quinze ans... les parents ne peuvent être admis que dans la salle de réception, dans la salle d'allaitement et aux heures fixées à cet effet* ».

⁵ Décret de 74 sur les pouponnières sociales, sanitaires et les crèches. Objet du rôle des crèches: le travail des mères « Article 3 (Abrogé par Décret n°2000-762 du 1 août 2000 - art. 5 (V) JORF 6 août 2000).

⁶ Circulaire du 16 décembre 1975 N° DGS 782 PME 2, relative à la réglementation des crèches (texte non paru au Journal officiel), Mme Simone VEIL, ministre de la santé.

Des parents dans les crèches? Des « collectifs enfants-parents » à la circulaire sur la participation de juin 1983.

Les « crèches parentales » sont reconnues par la circulaire du 24 août 1981. Cependant, rappelons que ce nom de « *crèche parentale* » est une appellation « administrative » et que ces « lieux de vie / collectifs d'éducation » (identifiés depuis le décret 2000⁸ comme « établissements à gestion parentale ») se sont dénommés eux-mêmes dans les années 70 « collectifs enfants-parents » (CEP) fondant l'ACEP en 1980⁹ afin de promouvoir leur reconnaissance et leur financement. Avec ces structures d'accueil atypiques surgies spontanément du mouvement politique et culturel français de la contre-culture, animées par l'esprit autogestionnaire on voit apparaître pour la première fois dans le paysage français, l'**implication institutionnelle des familles** dans l'éducation « publique » des jeunes enfants de 0 à 6 ans – et même au-delà, puisque naissent en même temps des écoles parallèles portées par des parents (par ex. la Maison des enfants à Vincennes, à côté de Paris, etc.).

Mais ce qui étend la possibilité de la participation des familles à la vie quotidienne de l'enfant dans TOUS les lieux d'accueil de jeunes enfants, c'est la circulaire du 30 juin 1983: celle-ci permet *vraiment* l'entrée des parents DANS l'espace de vie quotidienne des enfants en crèche (participation aux activités, vie quotidienne, expression collective, conseil de crèche¹⁰). C'est la fin d'un interdit qui remonte à plus de 100 ans – et l'un des changements structurels les plus importants induits par l'arrivée des crèches parentales. Malheureusement, 30 ans après sa promulgation, cette disposition innovante...reste encore très innovante ! Elle ne sera pas véritablement reprise dans le décret 2000 et les suivants (2007, 2010), et ce qu'elle prônait, n'existe que sous une forme minimale, édulcorée (Favre, 2011, 2012). Cette résistance professionnelle et institutionnelle aux parents – toujours vive par exemple à l'éducation nationale – atteste de deux points: le premier c'est que les « crèches parentales » n'appartiennent PAS à la même histoire que les autres modes d'accueil, et que pour cette même raison la participation parentale ne prend vraiment tout son sens...qu'avec les crèches parentales. Ce qui signifie que la participation parentale dans les autres modes d'accueil de jeunes enfants doit vraiment faire l'objet d'un travail des équipes professionnelles sur le sens de celle-ci et de son intérêt pour les équipes et les enfants, elle ne va pas de soi: « on ne change pas la société par décret ». Les innovations sociales sont longues à entrer dans les mœurs, la question des normes se trouve ainsi posée et leur lente évolution ne peut se comprendre qu'avec cette donnée.

À cette échelle on mesure mieux les résistances du secteur, particulièrement en 1986, lors du travail conduit par Solange PASSARIS comme conseillère technique au gouvernement pour réformer le décret de 1974, à une époque où les EJE et les Puéricultrices vont faire front contre ce projet parce qu'il « avantagerait » trop les parents. Le travail engagé n'aboutira que 15 ans plus tard avec le texte du 1^{er} août 2000 qui refonde le secteur sur des bases solides, sans reprendre cependant les avancées de 1983.

⁷ Circulaire DGSH/3241/S-DAS/81-32 du 24 août 1981 relative aux formules innovantes.

⁸ Décret n° 2000-762 du 1^{er} août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil de jeunes enfants.

⁹ Le second P pour « professionnel » n'arrivant qu'en 1989 avec l'adoption de la charte pour l'accueil de l'enfant, l'ACEP devenant alors ACEPP.

¹⁰ Circulaire n° 83/22 du 30 juin 1983. Parue au bulletin officiel du ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale ministère de La sante n° 30, 26 aout 1983.

Notons enfin que les dernières évolutions législatives n'apportent rien de nouveau sur ce terrain, le contexte restant plutôt marqué par une ambiguïté importante dans le cadre d'un resserrement des financements qui voit la priorité donnée au développement du privé lucratif, du domicile (auxiliaires parentales), du gré-à-gré avec le 4^{ème} enfant pour les assistantes maternelles et la promotion des micro-crèches d'Assistants Maternelles.

La place des familles dans la « coéducation »: accueillir l'enfant et sa famille dans les modes d'accueil de jeunes enfants?

A quelles conditions cette place est-elle possible?

En premier lieu, nous savons tous qu'il y a des « *conditions nécessaires et préalables* » à cette participation, qu'il faut beaucoup de bonne volonté et d'intelligence pour « collaborer » entre parents et professionnels parce que nous savons que travailler sous le regard de « l'autre » reste particulièrement délicat, fragilisant et compliqué... les logiques des acteurs pouvant engendrer de multiples tensions sur les moyens pour chacun d'aboutir – de son point de vue – à un projet partagé ou pour se doter d'un même sens commun. Nous pourrions dire que la première des conditions est une méta-condition: *avoir intégré en soi la possibilité d'un « point de vue du collectif »*¹¹.

En second lieu, il est nécessaire d'intégrer cette question de la place des familles dans les crèches et de leur relation avec les professionnels et les institutions. Il faut prendre en compte cette « *ambivalence historique* » que nous avons décrite plus haut autour des parents (intégrés puis mis dehors puis retour au « dedans » via la participation, sans mettre non plus de côté ce qu'il en est des ambiguïtés d'un « projet coéducatif » porté par les institutions et les professionnels ou encore du « soutien à la parentalité ») pour laisser leur place aux familles. Un des EJE de ma connaissance qui exerce en crèche parentale avait pour pratique chaque année de dire aux parents nouveaux: « réunissez-vous sans moi, adoptez votre propre projet et discutons ; si nous ne sommes pas d'accord, alors je partirai car ici c'est votre projet qui compte ! ». Il s'agit bien de ça dans les modes d'accueil: que les parents puissent exprimer leur propre vision collectivement et qu'ils puissent le négocier de la même manière avec les professionnels. Ce qui implique que puissent aussi être rendu accessibles aux équipes, les enjeux de culture, de modèles éducatifs, de diversité, de communauté, mais aussi et surtout des relations entre femmes autour de la mère et des enjeux de domination que ce soit culturellement (de diversité), socialement (de rapport de classes), ou dans les rapports de genre (homme-femme) ou de parentalité (homoparentalité). Une véritable place pour les familles est à ce prix.

Mais ce qui ne semble pas simple c'est qu'un risque nouveau apparaît dans cette rencontre parent-professionnel sur le terrain de vie quotidienne des enfants: celui de rendre « *visible* » ce qui auparavant pouvait rester « *feutré* » et pesait avant plus ou moins discrètement dans les « *transitions journalières* » maison-institution et dans les transmissions quotidiennes entre professionnels et familles (par exemple le message adressé par les professionnelles au père qui vient chercher son enfant

¹¹ Ce « point de vue en soi du collectif », certains l'appellent « intérêt général » mais je ne suis pas sûr que cette notion soit de même nature (au nom d'un intérêt général ou supérieur de nombreux abus « totalitaires » ont été et sont toujours commis)...

le soir «vous direz à votre femme que...» chargé de nombreux sous-entendus à la fois sexiste et d'oppression intériorisée). Ici au quotidien, autour des enfants, ces «mondes cachés» vont trouver un autre terrain d'expression, les espaces auparavant séparés entre parents et professionnels se mêlent inextricablement sur le terrain de la vie institutionnelle des enfants et plus seulement le matin à l'accueil-séparation, le soir aux retrouvailles ou bien pendant le temps partagé (si les parents entrent dans l'espace institutionnel normalement dévolu aux professionnels avec les enfants). Pour le coup, par exemple l'enjeu d'une rivalité éducative devient plus palpable, plus présent là où la représentation d'une bonne mère «à la maison» reste déterminante (Wilpert, 2009), dans la culpabilité pour certaines femmes (Giampino, 2000), dans le reproche pour celles qui sont de l'autre côté et qui ont résolu (apparemment) ce «conflit» en en faisant un métier...professionnalisant en quelque sorte leur compétence «féminine-maternelle».

Dans cette problématique ainsi posée on peut bien sûr penser qu'il serait peut-être plus légitime que chacun reste à sa place? Les parents dans la famille et les professionnels dans les institutions? Car il y a bien des professionnels formés pour ça (s'occuper des enfants) ; et si les parents délèguent d'un côté, pourquoi leur faire une place de l'autre côté « dans » l'institution alors que justement ils délèguent cette tâche pour la journée? Est-ce que « plus » de participation parentale ce serait « moins » de professionnalité, « moins » de qualité? Est-ce qu'y faire entrer les parents, ce serait déqualifier les professionnels (comme on l'a déjà beaucoup entendu à propos des crèches parentales)?

Il y a donc des risques, mais c'est aussi une chance que d'avoir l'occasion de dénouer dans cet espace les « impossibles » des projections mutuelles. Car l'intérêt de cette participation parentale dans l'accueil collectif du jeune enfant c'est de réaliser la possibilité d'une « coéducation », pas seulement en se tenant au fait coéducatif (la famille éduque, la société aussi), mais bien de mettre en œuvre celle-ci et de construire de nouvelles pratiques dans ce nouvel espace institutionnel qui s'ouvre (dimension coopérative de l'activité).

Il y a donc nécessité de « médiations », celles-ci apparaissant à deux niveaux qui permettent de dépasser les écueils de cette mise en œuvre:

- celui de la reconnaissance d'une « double appartenance » de l'enfant et la nécessité pour les « adultes » de la prendre en compte pour agir autrement en connaissance de cause;
- celui de la nécessité institutionnelle de mettre en œuvre une « organisation instituante » qui s'appuie sur la « compétence collective des acteurs » autour des enfants...et avec eux!

Pourquoi la «co-éducation»? L'enjeu d'une double appartenance de l'enfant comme médiation

La situation de l'enfant et des modes d'accueil est bien connue, elle se présente comme suit: nous avons historiquement un enfant « assis » sur une frontière aux limites de deux mondes qui ne communiquent qu'autour des besoins de l'institution « professionnalisée » où l'enfant devient « passant » et « passeur » obligé entre les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) et la Famille, et au-delà encore (école).

L'enfant est « l'objet » de cette circulation et de la « transaction » entre professionnels et parents pour les nécessités d'un service aux familles (garde et/ou éveil-socialisation), que nous pouvons représenter par le schéma suivant:

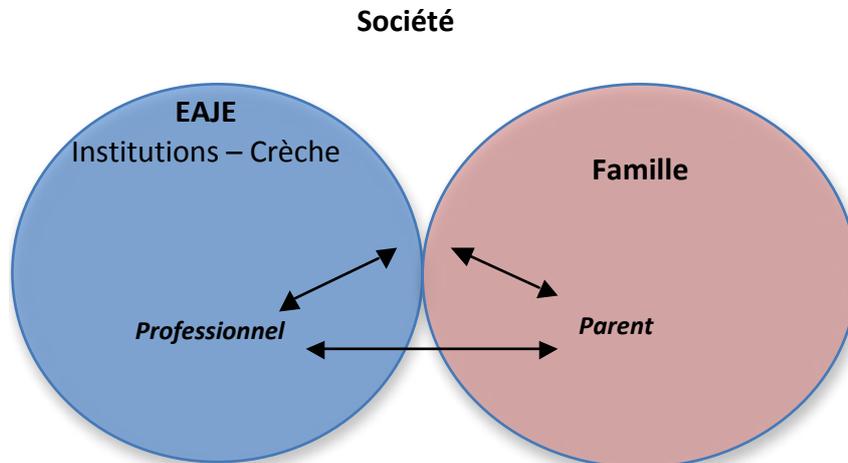


Fig. 1: **Deux mondes, un enfant à la frontière.** (Préparé par l'auteur).

Mais avec l'idée de « coéducation » notre « espace de référence » change et nous voyons apparaître à la fois un croisement des mondes distincts et joints par nécessité, et l'apparition d'un espace de « *l'entre-deux mondes* », nouvel espace de travail pour un projet entre professionnels et familles autour de l'enfant. Il devient donc possible de promouvoir dans cet espace **la reconnaissance réelle d'une double appartenance culturelle de l'enfant** qui se concrétise par ce nouvel espace comme « lieu-tiers », notre « entre-deux » mondes, que nous pouvons représenter comme suit:

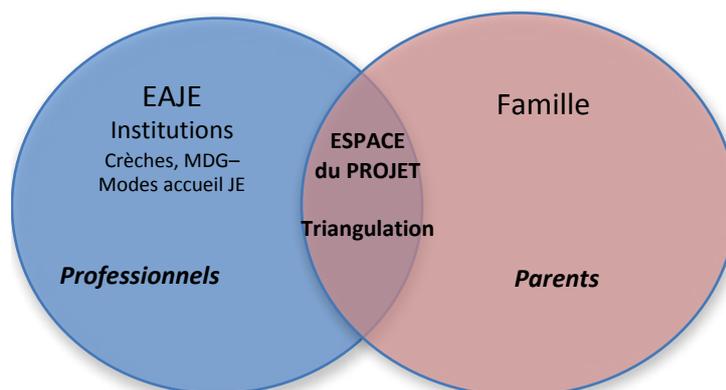


Fig. 2: **La « coéducation », un nouvel espace se crée par la reconnaissance de la « double appartenance » de l'enfant aux deux mondes et obligeant à une triangulation inédite pour un projet partagé.** (Préparé par l'auteur).

C'est dans cette articulation des deux systèmes (autour de la question formulée par Boris Cyrulnick « *À qui appartient l'enfant?* ») que l'on peut reconnaître cette question de la double appartenance et fonder cet « espace potentiel » pour un projet partagé. À partir de là on peut commencer à réfléchir à l'intérêt de cette participation parentale dans le quotidien enfant-professionnel en institution. Car ce qui justifie cette

« participation parentale » c'est *la reconnaissance effective* que l'enfant n'est pas seulement l'enfant d'une famille ou l'enfant de la société en tant que futur citoyen ou élève, mais bien un sujet aux prises avec « *une double appartenance culturelle* », sociale, politique, qu'il est un enfant « *sujet et être de droit* », et c'est à partir de cette reconnaissance que s'organise la **triangulation enfant-parent-professionnel**. Cette triangulation autour de l'enfant *met* en lien le niveau et les logiques institutionnelles (elles sont chacune « *instituyente* » : ce sont les modèles et règles propres à chacun de ces systèmes) de ces deux institutions en interaction – car la famille est bien la première des institutions – d'un côté la sphère de la crèche et de l'autre celle de la famille. Avec ses acteurs principaux et leurs rôles dévolus : professionnels d'un côté parents de l'autre, ils concourent à l'élaboration d'un projet commun, « *chacun à sa place* » et « *de sa place* » pour le bien-être de l'enfant.

C'est le projet commun qui est central, non pas l'enfant en tant que personne, mais bien en sa qualité de *destinataire de l'action conjuguée des adultes* (les parents étant les bénéficiaires du service). Il y a toute une négociation à inventer entre les socialisations primaires (la famille) et secondaires (les institutions), entre les besoins individuels de chaque enfant, son appartenance à un groupe, les valeurs, besoins et demandes des familles, valeurs, principes et projet, et le projet institutionnel et professionnel avec sa mission spécifique d'éveil et d'apprentissage de la vie en collectivité. Dans la reconnaissance de cette double appartenance de l'enfant, au système familial et système social-institutionnel, il faut repérer que nous passons d'un système dual ou plutôt clivé¹² à la triangulation « *enfant-parent-professionnel* » dans un nouvel espace de médiation. C'est un lieu-tiers entre les deux sphères qui donne lieu à de nouvelles possibilités de dialogues, les adultes cherchant à s'ajuster dans cet entre-deux au mieux pour l'enfant. D'une certaine manière, nous pourrions y voir une traduction réussie de la question de l'intérêt supérieur de l'enfant dont nous parle la convention internationale des droits de l'enfant...

L'espace où se met en œuvre la triangulation est l'espace du PROJET lui-même, dans cette double appartenance, où sont accueillis les différences de tous; où toutes les diversités sont possibles et potentiellement à reconnaître et débattre, que ce soit au plan individuel, institutionnel, statutaire, de culture, de genre, etc., autrement dit un espace institutionnel, instituant, proprement politique, démocratique et dont les règles sont à inventer.

Il est nécessaire ici de rappeler que la mission première des structures reste l'accueil de l'enfant, et accueillir c'est accepter de recevoir¹³ ce qui permettra de mettre en œuvre un projet de « *co-éducation* » autour de l'enfant: connaître ses habitudes de vie, l'enfant à la maison, etc. Développer un projet pour l'enfant (les enfants en collectivité) c'est soutenir son potentiel d'éveil, son besoin d'interagir avec des pairs et d'autres adultes, d'utiliser la ressource éducative familiale la finalité restant celle de la continuité éducative famille-institution (nous verrons plus loin ce qu'il en est

¹² Accueillir, c'est « faire un accueil, recevoir » nous dit le dictionnaire. Les étymologies diffèrent mais les deux mots « accueillir / recevoir » sont reliés au niveau du sens: accueillir quelqu'un chez soi c'est le recevoir, c'est donc de l'hospitalité dont il est question. Nous verrons plus loin en quoi cet accueil est lié à la question du don et de la dette (Mauss, 1924-25), et combien de mon point de vue cette approche anthropologique est devenue essentielle dans les enjeux institutionnels, de l'éducation et du travail social (Godbout, 2001, 2007)

¹³ Cependant cette idée même de « communauté éducative » pourrait être bien malheureuse, l'éducation nationale en faisant par exemple un usage bien peu exemplaire à mon sens.

du **collectif d'enfant**, car la question n'est pas, et ne doit pas rester « *singulière* », individualisée et individualisante.

Pourquoi la « coéducation »? De la double appartenance de l'enfant à l'animation collective d'un projet comme seconde médiation.

Cette continuité éducative ne peut recouvrir qu'un seul sens de notre point de vue: l'enjeu y est de soutenir *la responsabilité collective de l'éducation des jeunes enfants* (parent-professionnel-institution) *plutôt que celui d'un soutien à la fonction parentale*. C'est penser que l'éducation d'un enfant n'est pas une affaire individuelle mais bien celui d'une communauté éducative¹⁴.

De fait en France nous avons beaucoup de mal à penser le collectif – sauf de façon bruyante et « directe » dans la protestation et nous avons toujours beaucoup de résistances à concéder notre point de vue personnel à un collectif quel qu'il soit dès lors que celui-ci n'est pas formellement institué par ses procédures (organisé par exemple comme un parti politique où la règle de soumission l'emporte sur les avis individuels) ; de même que dans la diversité, chère à l'ACEPP aujourd'hui, si nous travaillons à la reconnaissance de toutes les différences nous devons dans le même temps penser le collectif, et donc « *ce qui fait communauté avec les communautés* ».

Comment penser ce qui fait communauté et produire « du » collectif?

Entre l'individu et la société, le niveau des groupes est l'échelon où se constitue le premier niveau des communautés: produire du « collectif » devient possible si on reconnaît que c'est le quotidien partagé qui produit le projet vivant par la production commune des règles devant régir ce collectif: c'est ce qu'on nomme *la logique instituante*, en opposition aux règlements et lois « institués ». Ce sont ces normes qui permettent que le groupe se constitue une identité et une histoire, en instituant les moyens de réguler la communauté en fonction des événements. C'est ce processus là qui est fondamental.

En sociologie, relativement aux normes, on pointe toujours le processus normatif dans son double mouvement: d'un côté « normativité-normalité » (édiction des normes par les lois, les règlements, les dispositions institutionnelles) et de l'autre la « normalisation » comme un processus « d'assimilation-accommodation »¹⁵ (si on peut dire), de ces normes. Mais il n'est pas fait mention du niveau médian entre l'individu et la société et de ce qui se passe très clairement au niveau des « collectifs ». Or le processus qui se joue dans les institutions et dans les groupes est bien celui de la production de règles par les acteurs eux-mêmes en tant que collectif, donc la « production de normes » en intra. Ainsi il faut pointer que dans les groupes, ce qui est porteur d'autonomisation et de reconnaissance pour les sujets c'est bien ce processus collectif de production de normes, c'est à dire la production collective des règles nécessaires à la vie collective au niveau local ou micro-local – (il suffit de penser aux républiques d'enfants où ce processus est systématiquement mis

¹⁴ C'est de façon tout à fait libre que j'emprunte à PIAGET les termes de ce processus « d'assimilation-accommodation », ce qui n'est pas orthodoxe j'en conviens....

¹⁵ Jean-Marie BATAILLE, dir., INJEP, Cahier de l'action n°15 - Enfants à la colo: Courcelles, une pédagogie de la liberté, septembre 2007, cf. http://www.injep.fr/spip.php?page=publications_detail&language_id=4&products_id=104. Voir aussi le site internet de la maison de Courcelles où les principes leur pédagogie sont exprimés.

en œuvre depuis l'origine du mouvement des écoles nouvelles, que ce soit chez KORCZAK, MAKARENKO, ou Homer LANE avec son « Little Commonwealth » dès 1913, ou encore avec les pratiques toujours vivantes et actuelles héritée d'AS. NEIL à Summerhill (toujours en activité) au nom des « *Children rules* » et du « *Self Government* », ou bien dans le cadre des Conseils Freinet et les régulations de la pédagogie institutionnelle à l'école de La Neuville ou encore plus près de nous à la « Maison de Courcelles » (Haute-Marne) dans le cadre des loisirs enfants-familles¹⁶. Au passage nous pouvons et devons penser que ce processus est TOUJOURS sous la responsabilité des adultes, qu'il ne saurait en être autrement et que la fiction d'enfants ne vivant que pour eux-mêmes et dans la plus grande violence (comme dans le roman de W. GOLDING « Sa Majesté des mouches ») est justement...une fiction¹⁷. Il n'existe pas de communauté d'enfants sans adultes, ou alors ce sont les gangs d'enfants de Medellin en Colombie...mais nous sommes là dans la survie et la violence extrême et non dans les conditions mêmes de l'humanisation qui est le projet des républiques d'enfants.

De l'Enfant, comme principe abstrait, aux enfants réels!

Ici il nous faut avancer sur un point complémentaire en sortant de l'Enfant considéré comme une abstraction, un universel, et identifier qu'il s'agit bien d'enfants réels dans une collectivité que forme toute institution ; une communauté d'enfants et d'adultes avec eux ainsi que l'ont expérimenté et l'expérimentent encore comme les pédagogues cités plus haut. Il est vrai que la France est très attachée à la formule « droits de l'Homme », mais aujourd'hui cette formulation est de plus en plus contestée. Faire de l'Homme le représentant universel de l'Humanité devient difficile à tenir là où les droits humains sont de mise dans le monde anglo-saxon. Et l'Homme peut difficilement prétendre à parler au nom des femmes et des hommes sans entendre a minima la question de la domination patriarcale, qui n'est en rien une abstraction: difficile de ne pas suivre les féministes sur ce point ! Du coup la même question se pose pour les droits de l'Enfant. Le même problème conduisant à universaliser abstraitement ce qu'il est des droits concrets DES enfants, nous faisant perdre de vue ce que sont les enfants dans un monde pensé par et pour les adultes, sans que jamais les premiers concernés ne soient consultés à un titre ou un autre...ou bien seulement à travers des fictions de conseils consultatifs d'enfants dans les villes !

Nous allons traiter ce point en plusieurs temps: le premier pour faire valoir l'action de l'enfant dans la triangulation comme acteur, et ensuite, prendre le parti de ne plus parler de l'Enfant mais des enfants afin de mettre en avant la nécessité institutionnelle de dispositifs d'expression et d'action dans les services accueillant

¹⁶ William GOLDING, *Sa Majesté des mouches*, Gallimard, 1983. Titre original « Lord of the Flies », publié en 1954 Angleterre et au retentissement international. Au-delà de son excellence, il est très souvent utilisé pour décrédibiliser les républiques d'enfants...par ceux qui n'en comprennent justement pas les ressorts.

¹⁷ Extrait de la CIDE, Unicef: <http://www.unicef.fr/userfiles/50154.pdf> ; Convention internationale des droits de l'enfant – Unicef, page 10, Article 15: *Liberté d'association*, « Les enfants ont le droit de se réunir et d'adhérer à des associations ou d'en former ». 1-Les États parties reconnaissent les droits de l'enfant à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique. 2-L'exercice de ces droits ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires dans une société démocratique, dans l'intérêt de la sécurité nationale, de la sûreté publique ou de l'ordre public, ou pour protéger la santé ou la moralité publiques, ou les droits et libertés d'autrui.

des enfants...ce qui nous amènera dans un troisième temps à aborder autrement la question de la compétence collective en y incluant les enfants comme acteurs. Pour sortir de cette abstraction, nous allons devoir recourir à la convention des droits de l'Enfant (CIDE, Unicef). Parce que dans notre raisonnement, s'il y a triangulation alors il faut considérer ces enfants comme des acteurs de ce processus d'articulation. Ici la CIDE et les articles concernant les droits politiques nous sont bien utiles finalement pour nous dégager d'une idée « de l'intérêt supérieur de l'enfant » comme individu, avec ses droits de sujet pour aller y voir du côté des « droits collectifs » – certes ceux-ci ne sont pas nommés comme tels...mais de quoi s'agit-il sinon?

L'enfant acteur dans la triangulation et tiers dans l'institution: les droits de l'enfant. De l'individuel au collectif, les droits politiques des enfants dans la Convention Internationale des droits de l'enfant (CIDE)

Car dans ce processus de triangulation parent-professionnel autour de l'enfant ; les adultes n'apparaissent pas seuls responsables du processus ni n'en sont les seuls acteurs ; car l'enfant aussi lui aussi est agissant. Il active le dispositif dans une réponse à ses besoins (sécurité, séparation, autonomie, adaptation, socialisation, vie psychique affective et émotionnelle, diffusion d'informations vers l'un ou l'autre des acteurs...), au développement de son autonomie et de son propre potentiel (attachements aux pairs et à d'autres adultes que ses propres parents, interactions dans les jeux, transactions de nourritures, d'objets, livres, jouets, habits, tétines et doudous, transferts d'affects, histoires, conflits, enjeux...). L'enfant, en tant qu'acteur du processus de triangulation à son profit, a besoin que les adultes s'ajustent pour son mieux-être, s'obligeant à négocier les meilleures réponses aux problèmes (propreté, endormissement, prise de risques, etc.) pour éviter le conflit stérile des modèles et du « qui a raison en dernier ressort » ; et il nous faut bien accepter que notre réussite parents et professionnels réunis dépend bien des conditions qu'on met en œuvre pour devenir compétent ensemble ... et développer par là même la compétence de l'enfant.

Les enfants, acteurs à part entière dans la triangulation, agissent aussi en tant que tiers dans l'institution, entre enfants et avec les adultes, professionnels et parents considérés comme des « acteurs sociaux » de l'éducation collective (Favre 2001, 2003). Ils sont donc des acteurs du processus de leur propre socialisation secondaire, acteurs dans la rencontre et le dialogue entre familles et institutions, en jouant aussi leur propre rôle, leur propres échanges, pour peu qu'on leur en laisse la place et l'espace d'interaction.

Allons plus loin, et prenons maintenant en compte ce que peut dire à ce sujet la CIDE. Il est intéressant de constater que la CIDE met en avant un ensemble de droits individuels, jusqu'à l'article 12, mais à partir de ce dernier sur la liberté d'opinion, les droits de l'enfant passent d'un droit individuel à un droit collectif avec les articles 13 et 15: ce sont des « droits politiques » (*relatifs aux droits d'expression, de pensée, de conscience et de religion et d'association*).

Notre attention sera surtout retenue par l'article 15 relatif droit d'association des enfants: ce droit d'association plus que les autres encore ne revient-il pas de fait à leur reconnaître un « droit collectif », leur donnant la possibilité de se constituer en

mouvement de pression dont l'action pourrait tout-à-fait légitimement s'exercer dans les institutions? En France nous sommes particulièrement discrets sur la publicité concernant cet article qui leur donne pourtant une marge d'action particulièrement intéressante de notre point de vue. Cet article de la convention met donc aussi en avant la possibilité des Conseils d'enfants, d'enfants acteurs de leur socialisation, acteur dans la triangulation, ...tel que le pratiquent déjà depuis de nombreuses années des pays comme le Danemark.

Il ne faudrait donc plus parler de l'enfant, mais des enfants, en les identifiant comme un collectif qui aussi peut agir sur le monde, exigeant et revendiquant « institutionnellement » vers des adultes professionnels pour obtenir une meilleure réponse à leur propres besoins...comme cela se fait déjà dans les pays du Nord.

Nous parlerons donc des enfants, comme nous parlons des professionnels ou des parents comme des acteurs sociaux, c'est à dire comme des collectifs sociopolitiques. Il y a un projet à construire AVEC les enfants, et ce projet devient possible si on veut bien identifier ce qui le rend possible: une autre compétence, qui fait référence au contexte, la compétence collective.

Vers un Projet porté par une compétence collective

Pour pouvoir travailler ensemble, la seule question qui vaille est « de quoi avons-nous besoin pour nous occuper ensemble des enfants, entre parents et professionnels, chacun à sa place et de sa place dans une complémentarité pour mettre en œuvre un projet commun pour le bien-être des enfants à la crèche? ». Ce processus, qui fait tiers, médiation, entre les sujets, parents, professionnels, enfants est bien différent de celui de la normativité (imposition descendante/assimilation) et de la normalisation (adaptation à la norme/accommodation). C'est ce que produisent de mieux les collectifs...quand ils fonctionnent bien. Quand ils fonctionnent mal, cela devient des groupuscules, et l'exclusion-stigmatisation n'est jamais loin.

Avant d'approfondir ce point pour mettre en lumière la question de la compétence collective nécessaire à ce processus, il nous faut signaler qu'une des premières conditions à cette idée est le soutien aux professionnels, ce soutien est une des conditions de la réussite d'une telle collaboration pour la mise en place d'un processus collectif instituant. Car nous savons combien il est difficile que de travailler sous le regard des parents des enfants dont on s'occupe (demandez aux professionnels en crèche parentale ce qu'ils en pensent¹⁸ !). Remarquons aussi qu'au quotidien les professionnels dépendent des parents pour s'ajuster au mieux dans la réponse éducative aux enfants et pour s'inscrire dans une continuité éducative avec les valeurs familiales tout en se portant garants du projet collectif institutionnel. Cette continuité éducative est certes nécessaire au bon développement de l'enfant, entre l'intime familial des parents et la vie collective mais n'oublions pas que l'enjeu social de l'institution est celui d'une **éducation collective** – et pas celui d'une éducation individuelle dans un collectif. Car il y a aussi des renoncements à construire avec les parents pour constituer un collectif d'enfants. La position des professionnels restent donc la plus inconfortable, la plus instable dans ce projet qui vise à collaborer avec les familles...sans omettre que les professionnels ne font que passer dans la vie de

¹⁸ Dans le texte « l'Esprit Funambule », en 1992, j'avais tenté de rendre compte de mes difficultés – et ses richesses – dans mon expérience de permanent avec la crèche Babillages à Paris.

l'enfant, et qu'il y a donc quelque chose de cette « socialisation » de la famille dans l'espace institutionnel qui reste délicat à manier.

Une fois l'idée de la « coéducation » acceptée et mieux comprise dans ses enjeux et ambiguïtés, il nous faut aller plus loin et tendre à la « coopération ».

De la « coéducation » à la coopération: passer de la « capacité comme potentiel » à la « compétence comme réalisation collective »

Aller plus loin dans la « coéducation » c'est mettre en œuvre une coopération parents-professionnels, mais pour cela seule la participation effective et active des familles dans le quotidien des institutions d'accueil le rend possible. Il faut avoir un espace à partager autour des enfants pour négocier, s'ajuster et mettre en œuvre la triangulation parents-enfants-professionnels. En tant que valeur c'est déjà beaucoup de reconnaître « chaque parent comme une ressource » mais il est nécessaire de considérer aussi « comme un ensemble » les compétences éducatives des parents. C'est ce qui peut permettre de passer de la « co-éducation comme fait » à la « coopération comme pratique ». Là il s'agit bien de « faire communauté » c'est à dire d'agir collectivement autour des enfants.

L'enjeu principal de la coopération c'est la compétence collective. Mais qu'est ce que la compétence et pourquoi la distinguer de la capacité.

Compétences et capacités sont souvent pris pour synonymes, de plus dans la littérature il n'y a pas de consensus sur leurs définitions ou différences qui fasse unanimité entre les chercheurs. Pour notre propos nous les tiendrons pour complémentaires et nous proposerons une distinction pour éclairer notre proposition.

Actualité de la compétence comme propriété individuelle?

La notion de compétence s'est trouvée chargée depuis les années 80 d'un contenu idéologique nouveau lié au monde du travail, à ses mutations et à notre « adaptabilité » aux changements dans un monde de crise, de précarisation du salariat (crise signifiant ici accroissement des inégalités et des profits pour une minorité, perte progressive des protections collectives, dérégulations multiples, etc.). Le mot de compétence a envahi tous les domaines, jusqu'à recouvrir la notion de capacité. Mais le mot conserve une ambiguïté importante, en formation par exemple, témoigner d'une compétence c'est « être capable de faire », les référentiels-métiers usant souvent de l'un pour l'autre ou conjuguant les deux ensemble. On peut dire que l'école certifiait alors avec des diplômes nationaux des capacités générales, évolutives et transférables, liés aux métiers. Ces capacités certifiées pouvaient être mises en œuvre en entreprise dans le cadre de poste de travail (on peut changer de poste ou d'entreprise dans le cadre d'un seul et même métier, l'entreprise prenant en charge l'adaptation au poste par exemple par la formation continue ou interne). Sur ce poste de travail, on met donc en œuvre des compétences en mobilisant les connaissances et capacités acquises.

Depuis les années 80/90, avec les évolutions du marché du travail, la précarité grandissante, la compétence est devenue une composante de l'activité mise sous la responsabilité des salariés qui doivent toujours veiller à s'adapter pour rester « employables » – l'employabilité étant devenue dans les années 90 le mot d'ordre de toutes les politiques de l'emploi et l'insertion. Car les entreprises ne recherchent plus des hommes et des femmes ayant un métier mais des compétences de base, transversales, transférables, ajustables (créativité, adaptabilité, mobilité, réactivité, disponibilité, communication, etc.), et il n'est plus du ressort de l'entreprise ou de la société de les garantir par un diplôme ou un certificat (mais pas encore tout à fait quand même) et c'est au salarié de se faire « auto-entrepreneur », responsable et promoteur de sa propre force de travail dans un monde « ouvert » libéralisé où s'achètent des compétences interchangeableables pour des missions toujours plus courtes. Plus de carrière, mais des missions, des projets. Tout est devenu projet, même dans l'éducation, même pour les jeunes déscolarisés, en mission locale, ou pour les jeunes mères en centre maternel: le projet est devenue l'obsession d'une société...qui n'en a pas plus d'autre que de répéter à l'infini le mantra de la croissance et de la consommation.

De la capacité à la compétence, comment s'y retrouver pour éclairer autrement notre propos? Distinguer capacité et compétence.

Ici je vais distinguer la capacité de la compétence pour faire apparaître la dimension collective de l'activité. Rappelons que le débat entre capacité et compétence n'est pas tranché, que je n'ai pas la prétention de le faire mais qu'ainsi je tente de servir le propos visant à donner une base solide à la collaboration parents-professionnels autour des jeunes enfants en accueil collectif.

Disons qu'aujourd'hui on parle plus de la compétence comme d'une **performance** ; elle donne lieu à une réalisation, elle est donc évaluable par la trace qu'elle laisse. La compétence est « effective », elle manifeste une « capacité » à faire, autrement dit la capacité est une aptitude¹⁹ qui se traduit en compétence se vérifiant *dans et par* des actes concrets, observables. Il y a donc au départ une capacité qui est **une aptitude, un potentiel d'actions** (une possibilité et une disponibilité). On reconnaît que cette « *capacité à* » doit pouvoir s'exprimer (se réaliser) dans un environnement donné qui permet sa transformation en compétence. C'est donc bien en contexte que ces capacités se traduisent dans des compétences, multiples variations de capacités « socles ». Mais on comprend bien alors que cette compétence est aléatoire puisque dépendante du contexte de son expression – alors que la capacité ne l'est pas puisqu'elle est acquise.

Ce qui nous renvoie tous à une expérience que nous avons pu avoir: certains environnements de travail sont porteurs et permettent de s'épanouir au travail

¹⁹ Dans le Robert (1993) pour le mot Capacité on trouve « *puissance de faire et aptitude* » ; autrement dit un potentiel. Pour le mot Compétence on trouve « *connaissance approfondie reconnue qui confère le droit de juger et décider* » ; en linguistique la compétence devient « *une virtualité dont l'actualisation constitue la performance* » (chez CHOMSKY). Il est toujours intéressant d'aller voir dans un autre champ ce qu'y signifie une notion ou bien d'opérer un déplacement – ce que le professeur Jacques PAIN appelle « rabattement ». Ainsi **dans le domaine du Droit la capacité est une aptitude**: « *la capacité est l'aptitude définie par la Loi de conclure un acte juridique valable ayant pour conséquence d'engager la responsabilité de celui qui le souscrit...* ». Cf. site internet: <http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/capacite.php>

(« bonne ambiance ») ou bien au contraire certains environnements empêchent l'expression de notre « potentiel » (complexité d'une activité ou dépendance aux autres collègues pour mener à bien la tâche). Quand une équipe est « mauvaise », on ne perd pas ses qualités propres, on ne peut simplement pas l'exprimer « dans ce contexte ». D'ailleurs si on retrouve une autre équipe, qui fait confiance a priori, vous allez retrouver le chemin de la « compétence ». Si vous avez eu des expériences difficile de travail d'équipe, vous avez peut-être douté de vous (surtout si on vous a dit ou fait croire que vous étiez incompetent). Dans certains contextes de travail cela conduit à la construction d'une mise en incompetence: un doute s'installe sur notre compétence, le regard des autres, change, on se met à faire des erreurs qu'on ne ferait pas autrement, et voilà que la preuve est donnée par nous-mêmes de notre propre incompetence ! Jusqu'à ce que cela affecte notre capacité initiale (la croyance en nos connaissances) et notre capacité à faire est atteinte par la mise en défaut des compétences...Heureusement, il y a aussi un cercle vertueux de la compétence, qui porte le joli nom « d'effet Pygmalion »: croire aux compétences de l'autre...et le rendre magiquement compétent ! C'est en éducation le pari de l'éducabilité ! On croit à un potentiel, un devenir, pour le faire advenir...mais tout appartient à l'élève, seul véritable acteur de la transformation de son processus en interne, c'est lui qui fait le travail et non le maître qui en aide l'accouchement (maïeutique).

De la capacité à la compétence.

Certaines capacités sont acquises, elles sont personnelles: on apprend à lire, à écrire et à compter, ces capacités vont se traduire ensuite en une compétence en lecture (déchiffrer, comprendre, analyser, inventer un texte, raconter une histoire, etc.) ou à résoudre des problèmes en passant de l'arithmétique aux mathématiques, etc. Apprendre à lire, c'est acquérir la capacité de déchiffrer, mais la compétence en lecture est plus complexe et devenir un « grand lecteur » plutôt qu'un « lisant », c'est autre chose ! La capacité est interne, et la compétence est sociale (être reconnu comme un « grand lecteur » ou aimer les livres, etc.) dans le sens où cette activité prend un sens socialement construit.

Mais les compétences sont-elles seulement individuelles, comme les capacités?

Si on prend l'exemple d'une équipe de foot (plutôt que de crèche mais c'est pareil): l'ensemble des joueurs ont des « capacités » techniques reconnues, dans le cadre d'un match ils mettent en œuvre des compétences (pour rester logique avec notre proposition) ; ainsi marquer un but est le résultat d'une compétence produite dans le jeu. Mais alors pourquoi y a-t-il des équipes rassemblant une « somme de compétences individuelles », des joueurs brillants et qu'on a le sentiment que « ça ne joue pas »? (voir la catastrophe de la France pitoyablement éliminée en 2002 en Corée). Et inversement, une équipe d'Espagne dont le jeu est devenu essentiellement collectif (composée des meilleurs joueurs des deux meilleures équipes espagnols, le *Barça* et le *Real Madrid*) à qui on va reprocher de jouer à contre-courant de la tendance actuelle qui mise sur des talents individuels payés très chers, soutenus par toute une équipe pour les faire marquer (ce à quoi les Espagnols ont répondu « plutôt perdre que changer notre jeu »). Et les voilà qui gagnent à la suite l'Euro 2006, le mondial en 2008, et de nouveau l'Euro en 2010 ! Alors que se passe-t-il quand la meilleure équipe du monde en 2002 revient bredouille sans aucun but marqué, jouant de manière exécration, alors qu'ils étaient tous considérés hyper-compétents individuellement et éblouissants deux ans plus tôt? Pourquoi échouent-ils? Dans une actualité récente

avec l'équipe nationale où le désastre continue (les Bleus en 2013 avec Deschamps), que nous dit le sélectionneur? « *Untel n'est pas le seul problème, j'ai 11 problèmes sur le terrain !* ». Sont-ils donc tous devenus incompetents collectivement, alors que chacun est compétent individuellement? Alors si la capacité acquise est indéniable (ils savent tous bien jouer au foot), 11 joueurs capables ne font pas forcément une bonne équipe. Et il y a en 11 autres en face. Plus un arbitre. La réussite (l'habileté: marquer des buts) est bien le résultat d'une compétence collective. Car la question qui nous occupe est « quelle qualité de jeu collectif produit cette équipe? ». Inversement on a bien vu que les mêmes conditions sont réunies pour l'Espagne avec un résultat éblouissant au point qu'on s'intéresse presque plus au jeu qu'au résultat ! Une équipe compétente « ensemble » est donc plus que la somme des compétences individuelles. Et cette compétence dépend du contexte.

Si la capacité est acquise, la compétence est aléatoire. On peut être bon dans son domaine mais ne pas s'intégrer à une équipe de travail. Voire être mis en échec. C'est pareil pour l'éducation. On a une capacité acquise pour l'éducation (parent) mais on n'est pas forcément toujours compétent. Pour être compétent on a besoin des autres...et des enfants, qui sont le 3^{ème} acteur dans la relation éducative (comme nous l'avons vu avec la triangulation). Et puis on peut être bon pour les plus petits et nuls pour les ados, excellent tout seul et mauvais en couple (ce ne sont pas les mêmes enjeux) ; en éducation, on peut « savoir-faire » (avoir la capacité) et ne pas y arriver dans d'autres conditions, éducateur remarquable...pour les enfants des autres et pas pour les siens (voir Rousseau) ! Ou bien y arriver pour ses propres enfants quand ils sont petits mais ne plus y arriver quand ils sont devenus grands. Ou encore y arriver comme parent d'un garçon mais pas avec sa fille, pas avec le premier mais parfait avec le dernier (c'est aussi qu'on est plus tout à fait le même individu ou le même parent à 5 ou 6 ans d'écart). L'éducation c'est un *processus collectif de production de compétences*...et d'incompétences comme tout travail d'équipe et qu'on réussit mieux avec des partenaires de bonne volonté que de rester coincé seul sur ce qu'on a à faire.

Ainsi pour l'école, le travail avec la communauté éducative devrait-il mieux prendre en compte « les compétences des familles » à agir aussi dans le cadre scolaire. On sait depuis plus de trente ans avec les travaux en éducation familiale (Pourtois, 1979) que dans la lutte contre l'échec scolaire, on obtient de meilleurs résultats en travaillant avec la famille comme partenaire d'enseignement plutôt qu'en insistant sur le renforcement individuels des capacités scolaires des enfants (soutien individuel). C'est donc années 70/80): conduire une tâche globale du début à la fin est producteur de compétences et de résultats plus élevés? Qu'en fractionnant ces mêmes tâches: c'est que le processus et les conditions de sa mise en œuvre sont bien déterminants pour réussir.

Nous dirons donc que la compétence est un jugement de valeur sur l'instant (une performance vérifiable et reproductible en situation) et qu'elle correspond à la mise en œuvre d'une capacité. Mais si la capacité reste individuelle (être capable de) la compétence recouvre forcément une dimension contextuelle...et donc qu'elle dépend aussi en partie des autres avec qui / pour qui / on exprime cette compétence. Ainsi être capable de bien jouer au foot, ou d'un instrument, ou encore être capable d'éduquer, c'est une capacité considérée comme une condition initiale qui nécessite un contexte et des partenaires pour s'actualiser et produire un résultat. La capacité est

donc une aptitude acquise et intégrée et la compétence une capacité qui s'actualise en action. Et la compétence collective c'est passer de la « capacité comme potentiel » à la « compétence comme réalisation collective ».

Si comme je le postule, la compétence est produite dans une rencontre avec un environnement, que celle-ci évolue dans une "adaptation" constante et une invention continue, on ne peut dénier que la compétence ressorte d'une dimension contextuelle et donc liée au "collectif" de l'organisation même du travail. Dans une chaîne d'intervention, au plan qualitatif c'est une compétence collective qui émerge de "comportements" individuels. **Seuls dans l'organisation, nous ne sommes pas compétents, mais juste efficaces.** L'efficacité ressort de la compétence individuelle et collective, ce qui permet aux organisations d'être qualifiante / apprenante – a contrario si la compétence était purement individuelle (logique "libérale" de la flexibilité et de la mobilité des salariés), aucune organisation ne pourrait prétendre à cette qualité proprement "émergente".

La compétence collective en structure d'accueil de jeunes enfants

C'est donc bien que ce que va produire cette capacité acquise est proprement contextuel: elle dépend de tous les autres acteurs ensemble. La compétence est dépendante des conditions de sa réalisation, de son expression – son effectuation – ce qui veut dire qu'elle dépend bien des autres acteurs pour réussir, des enfants en premier lieu, des autres adultes et professionnels et des conditions de l'exercice de cette capacité. Si la compétence est contextuelle, c'est qu'elle n'appartient en propre à personne mais qu'elle est produite par l'ensemble des acteurs. La compétence est donc une propriété collective qui est un processus (une action effective) et un résultat (elle est acceptée et reconnue par les acteurs comme mise en œuvre, enfants y compris). C'est mon enfant qui me rend compétent en me montrant comment ajuster mon rôle au mieux de ses besoins (être autoritaire quand il le faut pour la sécurité, autoriser ce que j'avais interdit, etc.) mais d'autres aussi m'aident à m'ajuster à lui en fonction de comment celui-ci est perçu, de même que je peux aider un professionnel à mieux comprendre mon enfant pour qu'il s'ajuste au plus près de ses besoins qui ne sont pas forcément ceux du groupe à ce moment-là.

Du coup la place des parents et des professionnels en crèche permet justement de *développer cette compétence collective autour des jeunes enfants*. On dit faire équipe... oui mais on ne dit jamais sur quoi elle repose. Parce qu'on attend toujours que ce soit l'autre qui s'ajuste à notre propre capacité. Les professionnels attendent des parents qu'ils soutiennent le projet de la crèche (comme le demande l'école) et les parents attendent (mais ils sont en position faible dans l'institution) que les professionnels respectent leur propre modèle (autour de la propreté, de la tétine, des heures de sieste, etc.). La compétence collective devient la somme de toutes les capacités individuelles qui vont produire ensemble cette compétence. Il existe bien une dimension collective de la compétence: et les enfants y participent !

Alors ma conclusion, dans une structure d'accueil où cela se passe mal collectivement, institutionnellement ce n'est pas la capacité individuelle qui est en cause, mais l'impossibilité de réaliser cette compétence collective. Du coup si les parents sont nuls individuellement (dans ce contexte) c'est que les professionnels le sont aussi. Et réciproquement, si les parents sont compétents c'est que les professionnels le sont aussi. Ce qui s'ensuit, c'est dans un espace porteur de

compétence collective, si un parent n'est pas capable (capacité) avec son propre enfant, que ce soit à la maison ou à la crèche, il va quand même pouvoir y trouver à « exprimer une compétence » si l'environnement porte cette compétence ! Ce qui revient à dire que ce qui compte c'est toujours de créer les conditions de l'expression de la compétence, et c'est ce qui va aussi conduire le parent en difficulté à l'acquisition d'une « capacité éducative ». Qui devient aussi transférable dans l'autre sens.

Oui, bien sûr, c'est un diagnostic résolument optimiste ! Mais comme dans tout projet éducatif (là ce n'est pas Rousseau qui me contredira) on appelle ça le pari de l'éducabilité: les bonnes intentions produisent de meilleurs effets que le contraire (« effet Pygmalion »). Croire à cette expression collective de la compétence c'est soutenir les capacités éducatives des parents, individuellement et collectivement, c'est croire aussi que les professionnels sont à même de développer un contexte favorable à l'expression de la compétence collective, pour peu qu'on les laisse tranquille et leur fasse confiance: car c'est leur job !

Maintenant, il nous faut faire remarquer que quelque chose d'autre, de plus profond encore à mon sens, sous-tend cette coopération et cette compétence collective dans les liens entre parents-enfants et professionnels.

Don, dette et réciprocité: mettre en œuvre la coopération c'est choisir l'incertitude. Pour une reconnaissance mutuelle et générer la confiance, il faut pouvoir compter sur l'autre...à la condition *sine qua non* d'un pari risqué: donner en premier !

Dans la question de l'accueil et donc du recevoir on retrouve une même étymologie, dont le sens renvoie à l'idée de l'hospitalité, une même tradition dans toutes les cultures du monde. Il s'agit autant de faire une place pour « recevoir-accueillir » quelqu'un, que d'accepter ce qu'il apporte avec lui comme offre, cadeau et témoignage pour honorer l'hôte (on ne vient jamais chez l'autre les mains vides ; et étonnamment dans notre langue, le mot « hôte » désigne les deux côtés de l'acteur, celui qui reçoit et celui qui est honoré). Il n'y a pas de société où ce sens de l'hospitalité, l'obligation du partage ne soit pas un devoir. Cette obligation, ce cycle du donner-recevoir relève un enjeu identitaire profond: tout ce qui est « non reçu » par l'autre nous atteint profondément (Godbout 2001, 2007). Si notre cadeau n'est pas accueilli, nous sommes blessés, humiliés. Si ce que nous offrons n'est pas accepté, c'est notre honneur qui est entaché. Comme le relève Marcel MAUSS, recevoir sans possibilité de rendre c'est « *devenir client et serviteur, devenir petit, choir plus bas* ».

En structure d'accueil de jeunes enfants cette dynamique existe bien, mais elle est peu valorisée ou peu comprise ; elle est recouverte par une « technique de l'accueil » autour des risques psychoaffectifs et sociaux de la séparation entre parents et enfants en vue de l'adaptation au lieu d'accueil. Cette « obligation » du partage dans les relations parents-professionnels ouvre aux enjeux de réciprocité et de reconnaissance, ils sont animés par la logique du « donner-recevoir ».

Ces enjeux de don et de dette, de réciprocité et reconnaissance sont, pour Marcel Mauss, ce qui fonde « le social » – et donc ce qui sous-tend le lien social. C'est que les **liens sociaux primaires** sont essentiellement symboliques et se basent sur une triple obligation « *donner-recevoir-rendre* » (ou donner à son tour, expression

plus juste nous dit Godbout). Cette réciprocité est un invariant des sociétés humaines. Il nous faut donner spontanément, ce qui est un paradoxe. Pouvoir donner – et que ce soit effectivement reçu – est fondamental pour l'identité du donneur – donner est ce qui lui assure une reconnaissance sociale et lui permet de s'inscrire, par ce cycle, dans les réseaux qui lui donnent une « existence sociale ». Mais le fait de donner est relié à l'obligation de recevoir (contredon) quand l'autre donne en retour, s'acquittant ainsi de la dette contractée suite au don initialement reçu...ce qui endette à son tour le premier donneur. Ce cycle « vertueux » entre donneurs et receveurs, ce que nous sommes chacun à tour de rôle dans le jeu social, nous permet de faire circuler...des dettes.

Ce qui est l'inverse du sens usuel: ce n'est pas donner qui compte, mais accepter d'être...en dette !

Mais allons plus loin encore, comme nous ne sommes jamais sûr de l'autre, ni du retour du don qui reste par nature *incertain*, dans la mesure où l'autre demeure par essence libre de donner à son tour ou non (la liberté est constitutive, sinon le don serait *seulement* un calcul intéressé), alors la seule chose que l'on puisse faire c'est lui garantir notre confiance et l'assurer qu'il peut compter sur nous²⁰. Mettre en œuvre la coopération et comprendre comme s'articulent dons et dettes, et comment celles-ci génèrent reconnaissance et réciprocité, c'est accepter et choisir l'incertitude. Pour construire la confiance il faut pouvoir compter sur l'autre...mais on ne peut offrir à l'autre que notre propre certitude (confiance) sans exiger la sienne en retour ! À nous alors de nous engager à la condition *sine qua non* d'un pari risqué: donner et faire confiance en premier ! Et c'est particulièrement vrai dans la famille, avec les amis et dans tous les échanges qui ne sont pas liés au contrat, au marchand. Ce qui fonde notre lien à l'autre c'est bien la dette, l'autre nous honorant de ses dons et de sa confiance nous sommes mis en demeure de « rivaliser » (compétition des dons), d'être à la hauteur et même de dépasser car la règle du don est l'excès, la générosité...

C'est tellement vrai que l'on perçoit en arrière-plan à la fois l'enjeu de pouvoir (un proverbe africain dit « *la main qui donne est au-dessus de celle qui reçoit* ») mais aussi sa charge de violence (en Chine, il est rapporté par la tradition que Confucius aurait dit: « *pourquoi veux-tu me tuer, je ne t'ai pourtant rien donné...* »). Dans la racine du mot « *don* », on retrouve « *dosis* », à la fois cadeau et poison. Ceci pour montrer combien ces liens qui nous paraissent évidents et si simples sont pourtant chargés...de violence.

Soutenir la réciprocité et la reconnaissance entre acteurs de l'éducation des jeunes enfants.

Je disais plus haut comment les parents sont positionnés en receveurs nets et les professionnels en donneurs unilatéraux. Ce qui est en jeu entre parents et professionnels est la délégation temporaire d'une tâche symbolique de haute valeur: le rôle éducatif et les responsabilités afférentes. Essentiels pour l'identité des parents, vitaux pour le développement et l'avenir de l'enfant, fondamentaux pour les professionnels et les institutions. Si les parents donnent à garder leur enfant, ils ont

²⁰ Comme le dit justement le Dr. Michel BASS de l'AFRESC.

besoin de « faire confiance » *a priori*... parce que sinon ils ne peuvent tout simplement pas le faire ! C'est un pari, une prise de risque, un *a priori* de départ qui seul permet de confier à un « étranger » ce qui est le plus précieux pour soi. Les professionnels donnent aussi le meilleur d'eux-mêmes, ils mettent à disposition du temps, de la patience, de l'écoute, etc. Mais la confiance ne se décrète pas. Et la seule manière de faire confiance à l'autre, de pouvoir « compter sur lui »... c'est de lui garantir notre propre confiance ! Ce que font aussi les parents quand ils s'y « risquent ». Il y a donc une incompréhension mutuelle autour des enjeux de don et de dette qui génère des jugements sur les familles et une incompréhension sur ce que les parents attendent des professionnels et des institutions.

Pour sortir des enjeux de pouvoir, de rivalité, de ce déficit de reconnaissance, il faut pour les professionnels accepter en retour le contredon des parents (car ceux-ci se sentent en dette vis-à-vis des premiers): les parents font des cadeaux, amènent des gâteaux, rendent des services, donnent de l'aide ou un coup de main. D'où l'idée de favoriser la participation des parents ou de rendre possible *a minima* ce qu'ils offrent. Car en bloquant ce retour du don, c'est-à-dire pour les professionnels en *refusant d'être endetté à leur tour* par ce que les parents souhaitent leur donner, ils bloquent de ce fait la possibilité de leur propre reconnaissance, personnelle et professionnelle

C onclusion

Fonder une *nouvelle alliance éducative* dans le champ de la petite enfance basée sur **un nouveau paradigme** (le don et la réciprocité) ne peut se faire que par la reconnaissance effective du « pouvoir de l'autre » et la capacité des professionnels et des institutions à accepter de recevoir, c'est-à-dire de reconnaître la possibilité d'une dette face aux parents. C'est à cette condition que nous pouvons répondre positivement à la question posée en ouverture: oui, la « co-éducation » dans le cadre d'une participation parentale effective est bien un gage de qualité des services d'accueil petite enfance ; mais c'est la participation parentale dans les lieux d'accueil collectif du jeune enfant qui contribue fondamentalement à transformer l'enjeu éducatif et la relation enfants-parents-professionnels dans le champ de la petite enfance parce qu'elle ouvre les professionnels à une nouvelle approche de leur exercice professionnel: la coopération. Celle-ci est à mon sens la seule manière de renouveler les pratiques, de lier qualité d'accueil et pérennité parce qu'elle nous permet de nous engager dans ce « *lieu de l'entre-deux* » et le penser en tant que *risque et opportunité* pour l'avenir.

Ce nouvel espace ouvert à la collaboration parent-professionnel autour d'un projet à réinventer sans cesse, est bien ce lieu de la « *bonne fortune* » et de « *la chance* », dans la « *conscience d'un avenir vers lequel aller et d'un passé dans lequel retomber... lieu du doute et de l'indécision* ».

Bibliographie

- Boltansky, Luc (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Paris: EHESS.
- Bouve Catherine (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle: un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Berne: Peter LANG
- Delaisi de Parseval G.; Lallemand S. (1980). *L'art d'accommoder les bébés. 100 recettes françaises de puériculture*. Paris: Le Seuil.
- Donzelot J.(1977). *La police des familles*. Paris: Les éditions de minuit.
- Favre, D. (2001a). Relations parents-professionnels: crèche parentale, changement de perspective, *L'École des Parents*, n°3-4, Cahier Parentalité, 46-47, juillet 2001.
- Favre, D. (2001b). Employeurs et usagers en crèche parentale: une place paradoxale ! *La lettre du GRAPE, Les parents usagers*, n°46, 59-69, Érès, décembre 2001.
- Favre, D. (2003). Compétences des parents, compétences des professionnels: quelles interactions en crèche parentale?, en Alain Vilbrod (dir.) *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*. Paris: L'Harmattan, 179-195.
- Favre, D. (2005). Coopération entre professionnel et non professionnel dans le champ médico-social: quels enjeux? *Article en ligne, site www.afresc.org*, septembre 2005.
- Favre, D. (2011). L'enjeu de la « participation » des familles dans un contexte de dérégulation. Mais où est passée la parole des parents? *EJE journal n°30*, 34-35, Août-septembre 2011.
- Favre, D. (2012). Conseil de crèche: qu'en est-il de la participation des famille? *EJE journal n°37*, octobre-novembre 2012.
- Favre, D. (2013). Participation et implication, réciprocité et reconnaissance: favoriser la « rencontre » parent-professionnel? *EJE Journal n°39*, janvier 2013.
- Favre, D. (2014). *La coéducation, un nouveau paradigme? La co-éducation contre la coopération? Questions et enjeux: à propos des places, des espaces et du pouvoir !* Communication, 15 novembre 2013, « L'éducation, l'affaire de tous ! ». Actes du 10^{ème} colloque. Genève: Service de la petite enfance.
- Giampino, S. (2000). *Les mères qui travaillent sont-elles coupables?* Paris: Albin Michel.
- Godbout, J. (2001). *Le don, la dette et l'identité*. Paris: La découverte.
- Godbout, J. (2007). *Ce qui circule entre nous*. Paris: La découverte.
- Mauss, M. (2010) *Sociologie et anthropologie: Essai sur le don (1902-1903), l'Année sociologique, 1923-1924*. Paris: PUF.
- Mony, M. (1993). *La responsabilité des parents et des professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants à gestion parentale et associative: production de savoirs nouveaux par la mobilisation des compétences de tous les acteurs*. Actes du colloque ADRETS, Politiques sociales et qualité des

modes d'accueil de la petite enfance, Lyon, 1993.

- Norvez, A. (1990). De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine, *Travaux et documents*, n°126, Paris: PUF/ INED, 1990.
- Passaris, S.; Schiray, M. (1984). *La participation parentale dans les modes d'accueil de la petite enfance. 2- Le mouvement des crèches parentales et ses rapports avec les institutions*, Document de travail 13/84, Paris: EHESS / CIRED.
- Catherine, R. (1990). *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*. Paris: Ined/Puf.
- Tort, P. (2008). *L'effet Darwin. Sélection naturelle et naissance de la civilisation*. Paris: Seuil.
- Wilpert Marie-Dominique (2005). Bonne mère au foyer? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence, revue du GRAPE, Les mères*, n°59, Mars 2005.
- Wilpert Marie-Dominique (2009). *L'objet maternel dans le champ des institutions de la petite enfance. Une lutte de représentations autour de la place de la mère*. Paris X: Nanterre.
- Wilpert Marie-Dominique (2013). Tous les chemins professionnels mènent-ils à la mère?. En collaboration Gérard Neyrand et Michel Tort: *Père, mère, des fonctions incertaines. Les parents changent, les normes restent?* Paris:Eres.
- Wilpert Marie-Dominique (2013). En finir avec la chasse à la mère, une parentalité d'un nouveau genre, *Le Sociographe*, n°49, Février 2015.

Artículo concluido el 23 de Junio de 2015

Favre, D. (2015). Coéducation et relations enfant-parent-professionnel: la participation des parents comme gage de qualité dans les lieux d'accueil collectif du jeune enfant. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 43-67.

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



Didier Favre

Nanterre, France

Psychosociologue-consultant; éducateur de jeunes enfants. Master 2, Sciences de l'Éducation. Ancien chargé de mission national formation à l'ACEPP de 1996 à 2001. Depuis 2001, consultant-formateur à Paris pour l'AFRESC, «Santé communautaire et développement social» (<http://www.afresc.org/>) et à Nantes pour KAIROS, « Travail social et complexité » (<http://www.kairos-nantes.fr/>). Directeur-adjoint au centre de formation aux métiers de la petite enfance de l'Horizon, à Malakoff, Hauts-de-Seine (www.cfhorizon.com). Vice-président de l'association AFFUTS pour la promotion des praticiens-chercheurs et de la recherche en travail social (www.affuts.org).



Vol. 4 (2), Julio 2015, 69-75

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 01-07-2015

Fecha de aceptación: 23-07-2015

Appunti sul rapporto con i genitori.

Paola Molina

Italia

Riassunto

Il rapporto con i genitori è cambiato nel corso degli anni parallelamente al modificarsi del ruolo professionale degli educatori, dell'immagine sociale del nido e delle condizioni di vita e di lavoro delle famiglie. Il lavoro ripercorre le tappe di questa storia in Italia ed evidenzia i nodi centrali che caratterizzano la relazione educatore (educatrice)/genitore oggi: la condivisione della cura, il ruolo educativo professionale, l'interazione con famiglie diverse, con esigenze diverse, l'organizzazione e la riflessione che sostengono la relazione.

Parole chiave: Nido, Educatori, Genitori, Maternage professionale, Inserimento.

Notas sobre la relación con los padres.

Paola Molina

Italia

Resumen

La relación con los padres ha cambiado con los años, en paralelo con el cambio del rol profesional de los educadores, la imagen social de la Escuela infantil 0-3, y las condiciones de vida y de trabajo de las familias. El artículo narra la historia de este cambio en Italia, y pone de relieve las cuestiones fundamentales que caracterizan la relación educador (maestro)/ padre hoy: compartir el cuidado del niño, el rol educativo profesional, la interacción con diferentes familias con distintas necesidades y la organización y reflexión que apoyan esta relación.

Palabras clave: Escuela infantil, Educadoras, Padres, Maternage Profesional, Período de Adaptación.

Notes on the relationship with parents.

Abstract

The relationship with parents has changed over the years, in parallel with the change of the professional role of educators, social image of professional caregiving, and the working and living families' conditions. The paper traces the history of this evolution in Italy, and highlights the core issues that characterize the relationship between professional caregiver and teacher/parent today: the sharing of care, the relationships with different families with different needs, the organization and reflexion supporting the relationship.

Keywords: Early Childhood Education, Teachers, Parents, Professional maternage, Adjustment.

Un po' di storia in Italia: i nidi nascono come servizi della collettività

Il nido pubblico come oggi lo intendiamo nasce in Italia in una situazione fortemente conflittuale in cui una posizione di sostanziale rifiuto in nome dei valori familiari si contrappone a una visione positiva dei servizi che ha due caratteristiche principali:

- la sottolineatura dell'importanza dell'accudimento dei più piccoli per consentire alle donne di lavorare;
- la promozione di una responsabilità sociale nell'educazione dei più piccoli: i bambini non sono solo dei genitori, ma sono una risorsa, un investimento della società, che se ne deve far carico come responsabilità collettiva. Un esempio: i "comitati di gestione" che garantivano all'origine la partecipazione alle scelte gestionali ed educative non solo dei genitori, ma anche delle forze politiche e sindacali.

Nel corso degli anni, molte trasformazioni hanno riguardato tutte queste realtà: il nido, ma anche la famiglia, il lavoro delle donne, le modalità di partecipazione. Il nido si è affermato sempre più come un servizio educativo per i bambini, rifiutando giustamente la mera connotazione assistenziale. E i bambini sono considerati, giustamente, portatori di diritti loro propri, tra cui quelli all'educazione fin dalle prime età (European Commission, 2013). La considerazione del nido come servizio "di conciliazione", come diciamo oggi, fra lavoro e famiglia si è un po' persa nel corso di questa trasformazione.

Parallelamente, gli educatori si sono legittimati nelle loro competenze professionali, per se stessi – non basta "avere due braccia e amare i bambini" per essere una buona educatrice – e all'esterno, fino a diventare i veri esperti dell'educazione dei bambini: al nido si fanno attività educative che è impossibile svolgere nel contesto familiare, ci sono esperienze sociali che non si fanno più in famiglia, dove spesso i bambini sono figli unici o hanno solo un fratellino o una sorellina con cui giocare ... chi non va al nido, insomma, è un po' deprivato, tanto è vero che sono nati spazi gioco per bambini e genitori, per permettere, appunto, anche ai bambini esclusi dall'esperienza primaria del nido di avere adeguate esperienze di socializzazione (e ai genitori di poter contare su un supporto educativo "professionale"). Senza nulla togliere alla necessità di una sofisticata competenza professionale anche per occuparsi di bambini piccoli, nella pratica questa rivendicazione ha comportato anche una svalorizzazione dell'esperienza quotidiana del bambino e delle competenze educative dei genitori.

Anche l'immagine dei genitori è cambiata: le nuove generazioni di genitori sono percepite come meno competenti, più insicure, più bisognose di consigli perché prive di esperienza ... quando non del tutto disinteressate all'educazione dei figli perché troppo prese dal lavoro. Ma è proprio vero questo? Si tratta di genitori che forse hanno una minor esperienza precedente di bambini, ma sicuramente sono più motivati, investono di più sui figli, sono più adulti, spesso hanno un livello culturale più alto. E questo nonostante condizioni lavorative sempre più stressanti, meno protette, che comportano anche veri e propri rischi rispetto al ruolo genitoriale.

Il risultato di tutto questo, anche complice l'età media diversa delle educatrici oggi in servizio, è che spesso la relazione fra nido e genitori si configura come una relazione di tipo "materno-educativo", come se si trattasse di insegnare a genitori un po' "imbranati" e poco consapevoli come fare i genitori. Anche le modalità di coinvolgimento sono spesso un po' infantilizzanti: i genitori vengono coinvolti soprattutto in feste, gite, giochi con i bambini ... come se fossero anche loro bambini.

Cerchiamo allora di evidenziare alcuni nodi fondamentali di questa relazione, nodi che la rendono importante e al tempo stesso uno degli aspetti considerati più difficoltosi del proprio lavoro (Ongari, 2003; Foni, *in press*).

Come si configura il rapporto con i genitori?

Al di là delle semplificazioni, l'esperienza dei più piccoli al nido è un'esperienza di separazione e di costruzione di nuovi legami di attaccamento, e il nido costituisce probabilmente il primo mesosistema di cui il bambino entra a far parte: egli è il mediatore fra due realtà, la famiglia e il nido, che si configurano come due sistemi autonomi, con proprie relazioni, regole e obiettivi. Perché il rapporto fra le due realtà funzioni, è necessario un reciproco riconoscimento e anche il riconoscimento della reciproca autonomia: come sostiene Anolli parlando della scuola dell'infanzia, ma il concetto si può tranquillamente estendere al nido,

La continuità educativa fra famiglia e scuola materna è fondamentale per lo sviluppo psicosociale corretto del bambino; tuttavia, tale continuità educativa può essere efficace solo all'interno di un quadro di discontinuità in funzione delle specifiche responsabilità educative (Anolli, 1986, p. 112).

Il reciproco riconoscimento delle rispettive competenze, responsabilità e autonomia è la condizione *sine qua non* perché si possa creare un rapporto positivo fra le due realtà, funzionale al benessere del bambino. Questo implica che i genitori siano disposti a riconoscere la relazione nuova del loro bambino con le educatrici¹, a dividerne con altri la cura. Ma implica anche che le educatrici non vivano il proprio ruolo come un sostituto genitoriale: la loro relazione con i bambini, per quanto importante per il loro sviluppo, è e deve essere una relazione professionale, limitata nel tempo, e come tale deve essere vissuta (per una discussione sul *maternage insolito* si veda Pierrehumbert, 2012). In questo modo il bambino costruirà delle nuove relazioni al nido e non correrà il rischio di perdere quelle pre-esistenti, né di rimanere senza punti di riferimento (base sicura) nell'ambiente nuovo: il rapporto con il genitore va salvaguardato sempre, anche se apparentemente inadeguato, perché è il genitore che garantisce la continuità della relazione con il bambino. Nello stesso tempo, le

¹ Uso il termine al femminile in modo intenzionale, come sarà in parte esplicitato più avanti

educatrici devono riconoscere, e chiedere ai genitori di riconoscere, il loro specifico professionale, quello del garante del benessere di tutti i bambini nel gruppo.

Gli strumenti

Gli strumenti professionali che consentono la gestione corretta della relazione con i bambini e i genitori sono importanti, anche se non sempre sono esplicitamente riconosciuti nel progetto pedagogico.

Prima di tutto, è importante la conoscenza, precisa e concreta, delle esperienze familiari dei bambini. Perché è molto facile costruire un progetto educativo che si basa principalmente sullo stereotipo (della brava mamma, del bravo papà, del genitore straniero,...), senza adeguarlo alle concrete esigenze di conciliazione dei genitori che ci stanno davanti.

La conoscenza delle esigenze dei genitori in relazione alla cura dei figli deve anche sollecitare alla flessibilità nei confronti dei propri modelli organizzativi: se la realtà dei genitori cambia, e quindi cambiano anche le condizioni di benessere dei bambini, non ha senso riprodurre moduli organizzativi pensati anni prima per situazioni completamente diverse. Per fare un esempio concreto, si pensi agli orari di apertura del nido, definiti in base a un tipo di lavoro fisso, operaio o impiegatizio, che quasi non esiste più; oppure all'allattamento al seno: se i pediatri ne sollecitano il mantenimento il più a lungo possibile, ma le madri rientrano al lavoro sempre più presto dopo il parto, come si affronta il problema?

Il rispetto reciproco, il riconoscimento della differenza, della discontinuità come condizione della continuità è un terzo elemento fondamentale. Senza questo riconoscimento ci sarà sempre, più o meno esplicito, un gioco a *chi è la mamma più brava*, che è un elemento un po' ineliminabile quando si condivide la cura di un bambino, ma che deve, nel caso dell'educatrice, essere un aspetto di riflessione professionale: sulla propria competenza, sul proprio modo di rapportarsi ai genitori, e anche sui limiti della propria relazione (professionale) con i bambini che le sono affidati.

Proprio perché nel lavoro di educatrice sono così pregnanti i rimandi alla propria esperienza personale e femminile², è importante che la riflessione su questi aspetti diventi una parte del lavoro, non solo per quanto riguarda la propria relazione con i bambini, ma anche per gli aspetti legati al rapporto con i genitori: rispetto al proprio essere/non essere genitore; al rispecchiamento nelle esigenze e nei problemi dei genitori utenti perché si vivono gli stessi problemi con i propri figli; oppure al rapporto con genitori molto diversi per età ed esperienza da quello che si è in un determinato momento del proprio ciclo di vita, quando i vissuti dei genitori sono ancora un futuro al quale eventualmente ci si prepara o un problema che si affronta nell'affiancare i propri figli adulti nella cura dei nipoti.

Infine, se la relazione è uno strumento professionale, allora occorre aver ben chiaro che le relazioni sono il prodotto di interazioni reciproche che si

² Questo non implica ovviamente disconoscere il ruolo dell'educatore maschio, ma è un discorso che ci porterebbe lontano: vorrei solo sottolineare il colpevole ritardo del nostro paese nell'affrontare, anche solo a livello culturale, questo che pure è uno degli obiettivi europei (European Commission, 2013).

susseguono nel tempo e generano aspettative nei partner: il solo modo di cambiare una relazione insoddisfacente è quello di modificare il proprio modo di porsi in relazione, per ottenere un cambiamento (una risposta al nostro cambiamento) nel partner. Non si può modificare dall'esterno la relazione tra altre persone, per esempio la relazione non ottimale fra una mamma e un bambino, se non interagendo con il bambino con modalità diverse da quelle della mamma, ottenendo una risposta diversa dal bambino, risposta che può fornire un aiuto alla mamma per modificare il proprio atteggiamento nei confronti del bambino.

Nella pratica

Vorrei calare la riflessione fin qui fatta in astratto in qualche esempio concreto, proprio perché molto concreto è il problema che il rapporto con i genitori pone nell'esperienza quotidiana.

Un primo esempio è dato dall'inserimento del bambino al nido. Si tratta di un tema su cui la letteratura è abbondante, così come il numero di diverse soluzioni organizzative proposte. Mi pongo qui esplicitamente nella prospettiva della teoria dell'attaccamento, e quindi della gestione della separazione e della costruzione di nuovi legami che siano per il bambino una base sicura nel nuovo ambiente. Mi sembra importante riconoscere che di questo si tratta, perché questo ci pone immediatamente in una prospettiva triadica, in cui non è solo il bambino che deve *familiarizzare* con il nuovo ambiente, ma è anche il genitore che deve potersi fidare di esso. E all'educatrice spetta la responsabilità professionale di costruire questa fiducia. L'inserimento non è un momento facile, e non solo per il bambino. Gli adulti ne sono profondamente coinvolti: le educatrici perché sentono valutato il proprio lavoro da un occhio esterno, cosa che non è mai facile, e soprattutto non lo è quando si tratta di costruire la relazione con un bambino sconosciuto in presenza del genitore che invece ha con lui una relazione consolidata; i genitori non solo perché devono affrontare paure e conflitti relativi alla separazione, ma anche perché si sentono valutati come genitori, devono dimostrare di avere un *bravo* bambino, che è curioso, socializza, apprende, si adatta facilmente all'ambiente nuovo. Sono questi aspetti di cui ci si deve far carico, con una riflessione *professionale*, se si vuole evitare di rimanere invischiati in circoli viziosi reciproci che possono minare la positività della relazione e produrre conflitti più o meno latenti; oppure scelte organizzative che escludono il genitore per evitare qualsiasi tipo di confronto.

Spesso l'esplicitare la funzione del periodo di inserimento e quello che ci si aspetta che il genitore faccia, è utile per ottenere un rapporto collaborativo rispetto all'obiettivo comune che è il buon inserimento del bambino. Un esempio banale può essere il fatto di chiedere alla mamma di indirizzare il bambino all'educatrice quando lui fa una richiesta (di usare un gioco, di alzarsi, ecc.), oppure di esplicitare al genitore che lui è lì per il proprio figlio, e che il bambino potrebbe vivere male l'attenzione – che viene spontanea o che si sente dovuta – agli altri bambini.

Un altro esempio è quello del colloquio con i genitori. All'inizio entrambi i partner, i genitori e l'educatrice, hanno bisogno di conoscere l'altro: conoscere il bambino per rispondere meglio ai suoi bisogni (le educatrici), conoscere meglio il nido e le persone a cui si affiderà il proprio prezioso bambino (i genitori): conoscere di più

infatti permette di meglio placare le proprie ansie. Ma spetta all'educatrice gestire questo momento professionalmente, e quindi costruirlo in modo da rispondere prima al bisogno di conoscenza dei genitori, rimandando eventualmente il proprio bisogno al momento in cui bambino e genitore saranno presenti nell'inserimento, e l'educatrice e il genitore potranno, insieme, osservare e commentare la condotta e le abitudini del bimbo.

Anche successivamente occorrerà tener presente che i genitori sono soprattutto interessati a vedere il proprio bambino nei momenti in cui non è con loro, anche se per le educatrici può essere gratificante spiegare le attività e i progetti pedagogici che stanno dietro l'esperienza del bambino: ma il colloquio (e anche la riunione a piccolo gruppo) ha la funzione di ragionare insieme al genitore sul progetto educativo di *quel* bambino, in modo che sia il più possibile condiviso, ed è vitale che il genitore possa veder riconosciuto *individualmente* il proprio figlio in quello che le educatrici gli rimandano.

Per concludere

L'incontro di educatrici e genitori è intrinsecamente difficile perché si tratta di condividere la cura di un bambino, un affare che non è mai neutro dal punto di vista relazionale. Il genitore lo vive con il proprio stile relazionale, più o meno adeguato; con le proprie ansie in relazione alla possibile valutazione sua e del bambino e alla possibile rivalità con un *caregiver* estraneo alla famiglia. L'educatrice ha il suo proprio stile relazionale, derivato dalle esperienze personali così come è per il genitore; ha ansie speculari, rispetto alla fiducia del genitore e alla propria capacità di entrare in relazione con il bambino: professionalmente però è lei che deve gestire la relazione, in funzione della costruzione di un contesto triadico in cui il bambino si possa sentire sicuro sia delle proprie relazioni familiari, sia delle nuove relazioni costruite al nido, e affrontare così la separazione come un'occasione di crescita e di ampliamento del suo mondo relazionale e non come una rinuncia e un conflitto.

Assumere questa dimensione come professionale è compito dell'educatrice. Costruire un contesto che lo permetta, è compito dell'organizzazione che il collettivo si dà e della riflessione comune nei contesti formativi anche su queste tematiche.

Riferenze Bibliografiche

- Anolli, L. (1986). La discontinuità come condizione della continuità educativa tra famiglia e scuola. In V. Cesareo & C. Scurati (Eds.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 111-125). Milano (I): Franco Angeli.
- European Commission (2013). *Barcelona Objectives*. The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth. Luxembourg (BNL): Publications Office of the European Union.
- Foni, A. (in press). *La relazione con le famiglie al nido. Esperienze di una formatrice*. Trento (I): Erickson.

Ongari, B. (2003). *A educadora de creche. Construendo suas identidades*. Sao Paulo (BR): Cortez Editora.

Pierrehumbert, B. (2012). Attaccamento e maternage insolito. In B. Ongari (Ed.), *Prospettive di ricerca e spunti per la formazione* (pp. 19-28). Trento (I): Erickson.

Artículo concluido el 30 de junio de 2015

Molina, P. (2015). Appunti sul rapporto con i genitori. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 69-75.

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

Paola Molina

Università di Torino

Italia

Mail: paola.molina@unito.it



Paola Molina (Ph.D. in Psicologia all'Université Louis Pasteur – Strasbourg, F), è professore di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione e responsabile del Laboratorio di osservazione del comportamento del Dipartimento di psicologia dell'Università di Torino (I). Svolge da tempo attività di formazione per gli educatori della prima infanzia, e i suoi interessi di ricerca sono rivolti principalmente all'osservazione e allo sviluppo del bambino in età precoce e in contesti diversi. E' autore di numerosi articoli scientifici e dei volumi *Il bambino, il riflesso, l'identità: l'immagine allo specchio e la costruzione della coscienza di sé* (1995), *Il mestiere di educatrice* (1996, con Barbara Ongari), *Infanzia e servizi nella ricerca educativa* (2008) e *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione* (20132, con Ottavia Albanese).



Vol. 4 (2), Julio 2015, 77-88

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 15-05-2015

Fecha de aceptación: 28-07-2015

Los niños de Dolto... prueba de la evolución de la sociedad.

Children from Dolto ... proof of the evolution of society.

Solange Passaris
Françoise Brochet

Francia

Solange Passaris
Françoise Brochet

Francia

Resumen

Este artículo recoge la historia de la ACEPP, gran red de iniciativas locales de acogida y educación de niños pequeños de Francia, entrelazada con el análisis de diferentes políticas de servicios para la sociedad y la infancia desde los años 70 del siglo XX hasta nuestros días, en relación con la participación de los colectivos de padres implicados en el cuidado y educación de sus hijos. Comienza presentando la sociedad de los años 70 en la que abundaban los experimentos sociales y los "hijos de Dolto" y del mayo del 68 buscaban nuevas formas de vida y de educación para sus hijos y el Estado hace esfuerzos de modernización. Se describen las características de la revolución de las costumbres en la educación de la primera infancia que tiene lugar en los años 80, en buena medida empujada por la ACEPP. Se aborda el tema de

Abstract

This article gather the story of the ACEPP, a large network of local initiatives of fostering and education of children in France, intertwined with the analysis of different service policies for society and children from the 70s of the twentieth Century until today, in connection with the participation of groups of parents involved in the care and education of their children. It starts describing the society of the '70s, with plenty of social experiments and the "sons of Dolto" and the May 68, looking for new forms of life and education for the children, making the Government efforts to modernize. The characteristics of the revolution of customs in early childhood education that takes place in the 80s, largely driven by the ACEPP, are described. The article trackles the ways to foster early childhood in rural areas,

las formas de acogida de la primera infancia en el medio rural, con iniciativas y participación parental. Después de explicar diferentes hitos en la legislación y en las políticas se hacen reflexiones sobre las tendencias en la época presente y sobre las tareas futuras de la ACEPP, cuyo espíritu inicial de innovación permanece, incluso si cambian los paisajes.

Palabras clave: ACEPP, Primera infancia, Políticas de infancia, Participación parental, Creches parentales.

with parental involvement initiatives. After explaining different milestones in legislation and policy, reflections on tendencies at the present time and on the future tasks of the ACEPP are made, preserving the initial spirit of innovation, even if the scenery changes.

Keywords: ACEPP, Early Childhood, Infant Policies, Parental Participation, Parental Crèche.

Introducción

A finales de los años 70, cuando comienza la historia de la ACEPP, Asociación de Colectivos Niños Padres, todos éramos hijos de Dolto, de mayo del 68... y de los treinta gloriosos con el progreso social constantemente perfectible como perspectiva. Nuestras madres nos habían criado con dedicación como amas de casa, gracias a los subsidios familiares (equivalentes a un segundo sueldo) para la mayoría: estábamos sanos, educados y bien criados. Por nuestra parte, el estilo de vida al que aspirábamos rompía radicalmente con el de nuestros mayores y el de nuestra infancia.

La innovación social: tendencia de los años 70

Colectivos Niños Padres

Cuando unos padres jóvenes empezaron a organizar “Colectivos Niños Padres”, pusieron en ello sus aspiraciones, sus valores, su creatividad y su tiempo, todo entrelazado en la vida cotidiana, sin hacer referencia a un patrón establecido. ¿Qué tenían que ver con la concepción de la primera infancia de generaciones anteriores? La mortalidad infantil era un problema superado. Creíamos en los roles compartidos, en la igualdad entre hombres y mujeres. La primera infancia ya no era un asunto sólo de las mamás, sino también de los papás. Los nacimientos eran ahora deseados y el niño pequeño había adquirido una personalidad, un estatuto ante nosotros. Ciertamente, dado que casi todas las mujeres jóvenes querían tener una actividad profesional, se planteaba la cuestión “¿pero quién va a cuidar al niño?”. Pero no se planteaban la posibilidad de abandonar a su hijo con un ama cualquiera, éstas hubieran adquirido recientemente la condición de asistentes maternas, ni tampoco en una de esas guarderías “disciplinarias” donde los padres no tenían el derecho a poner un pie dentro (que habría podido meter viles microbios) y donde los niños al llegar eran revestidos con las ropas de la guardería, se ponían en la bacinilla o en la cama a las horas exactas, todos juntos, etc. y donde, por otra parte, no había plazas disponibles, pues estaban completas.

Podemos decir que lo que se vivía, se experimentaba en estos colectivos niños padres, se hablaba entonces de “experimentos sociales”, era el producto de todos estos cambios sociales,

culturales, que se reflejan en el seno de la pareja y de su deseo de hijo. Es difícil de decir si es Dolto quien ejerció esta influencia en esta generación o si ella ha captado y puesto en las ondas radiofónicas lo que comprendió de las aspiraciones de esta generación... El hecho es que estos padres vivían sus experiencias, tranquilos entre ellos mismos.

El Estado

El Estado (central pues era antes de la descentralización), era próspero, igual que la economía y la sociedad. Es verdad que la primera crisis del petróleo había causado algunas sacudidas y el fantasma del desempleo, olvidado desde hacía tiempo, había aparecido en el horizonte, pero nada podía romper el sólido optimismo de nuestra “sociedad de la abundancia y la prosperidad.” Entonces, pretendíamos la modernización y el progreso social, a las órdenes de una parte (“lustrada”) de la tecnocracia y de los políticos. Había una palabra mágica: INNOVACIÓN. Había en todos los ministerios líneas especiales encargadas de prospección, de fomentar la innovación (cultura, urbanismo, sociedad, trabajo, empleo ...) y el caso destacado de los grupos de trabajo encargados de dinamizar el sector afectado. Es así como, en relación al sector de la primera infancia, nacieron: el título de educador de niños pequeños (1973), el decreto que redefinía el papel de las guarderías (1974), la ley que creaba el oficio de cuidadora maternal (1976), las “creches familiares” (estructuras que pagaban a las asistentes maternas), las “haltes-garderies (1979) y se estimulaban las mini-guarderías, todavía experimentales.

Así, cuando fueron creados los primeros colectivos de padres que acogían niños pequeños para buscar ayudas para el pago de los locales, para pagar los salarios de su personal, o para mejorar su equipamiento, no tuvieron problemas para hacerse entender y aceptar por el estamento de “promotores de la innovación” del Estado que se encargaron de transformar rápidamente sus “experimentos” en “innovación”: la decisión del Consejo de Ministros en julio de 1980 “fomentar las formas de cuidado de iniciativa asociativa”. En medio de este proceso, apareció un proyecto de decreto estableciendo, sin ningún tipo de acuerdo, las “creches parentales”, que sería bloqueado bajo diversas presiones sobre todo de los medios profesionales. Es más fácil y más rápido, pensaban los reformadores, producir nuevas reglamentaciones que hacer cambiar las mentes y las prácticas. Sin embargo la historia demuestra que de esto no queda nada: una circular, revisada y corregida ha seguido al proyecto de decreto, también sin continuación, después una circular provisional válida por un año, ha servido, a pesar de todo, hasta la publicación del decreto de agosto de 2004. Han hecho falta dieciocho años y varios proyectos fallidos para llegar a la refundición completa del texto conjunto sobre la acogida de los niños pequeños: mientras tanto, las mentalidades habían podido evolucionar, las prácticas y la situación sobre el terreno también... y así salir el decreto.

El contenido de la innovación oficializada por el Estado en 1981 para las creches parentales se basa en:

- el reconocimiento del papel de los padres: su participación en el cuidado y la responsabilidad compartida entre la asociación de padres y el “responsable técnico” (el profesional responsable),

- las pequeñas estructuras de proximidad de diez y seis plazas (las guarderías tenían entonces hasta ciento veinte plazas),
- una ruptura con el higienismo: el seguimiento médico y las normas referidas a las instalaciones son flexibles.

Una política de la primera infancia: el aliento de los años 80

Estado y Fondo Nacional de Subsidios Familiares (CNAF)

Era la primera vez que se exhibía una voluntad y una política específicas para la primera infancia con el informe *l'Enfant dans la Vie*, publicado en 1982, tras amplias consultas y acuerdos.

La ACEP identifica en él su enfoque con numerosas orientaciones y muchas direcciones y recomendaciones de este informe:

- el concepto de ciudadanía del niño,
- el papel de la familia considerada como “piedra angular de la política de primera infancia”: hay que “fortalecer (a los padres) en su capacidad para acoger y acompañar al niño”,
- una política de descompartimentación y apertura, donde “el niño no debe ser encerrado, sino poder circular, comunicar” y los padres deben poder ser “socios, dentro”.
- la participación de los padres en la vida cotidiana de las guarderías (se publicará una circular en 1983).
- el aspecto cualitativo de los servicios de acogida, que deben ser “lugares de vida y de desarrollo para el niño: es en torno a sus necesidades y sus oportunidades como debe ser organizada su acogida. (...) Donde deben estar presentes todo lo que son las preocupaciones por su estimulación, de su socialización, de su educación, de su cultura, pero también donde el cuerpo, el placer, la afectividad sean tratados sin ningún tipo de jerarquía entre estos diferentes lenguajes... “.
- la importancia de la solidaridad del vecindario,
- la recomendación de crear equipamientos de pequeño tamaño, ligeros y polivalentes.

En pocas palabras, una revolución de las costumbres existentes en el sector.

La segunda parte de esta política de cuidado de los niños se lleva a cabo por el CNAF que desde 1981, por primera vez, coloca la acogida de la primera infancia como una prioridad de su política de acción social en su programa de 1981-85: prioridad que se renovará desde entonces, cada cuatro años, hasta la actualidad. En concreto, es la política contractual con los municipios que estableció con los contratos de guarderías: animarles a hacer proyectos de desarrollo de

plazas de guardería, encargándose las CAF de aproximadamente la mitad de los esfuerzos adicionales.

El segundo plan de 1987-1991 que establece los contratos, es mucho más interesante: pretende una mejora cualitativa y no sólo cuantitativa en el cuidado de los niños pequeños incluyendo el tiempo periescolar hasta los 6 años. Permite cubrir el conjunto de las necesidades de las familias sea cual sea la situación laboral de la madre. Globalmente cada nueva edición del contrato infancia ha aportado un plus, tratando de empujar allí donde se identificaron las dificultades: por ejemplo, los contratos infancia han podido llegar hasta el 70% de los gastos de los municipios rurales. Pero desde el año 2006 y la fusión de los contratos infancia y tiempo libre (periescolar) en contratos infancia-juventud, se constata una regresión cuantitativa y cualitativa del compromiso: número limitado de contratos, menor financiamiento y sobre todo eliminación de cualquier aspecto cualitativo en los proyectos.

Asociaciones parentales y ACEP-ACEPP

Los políticos no creen para nada en el futuro de las creches parentales “casos ejemplares pero excepcionales, los de las minorías privilegiadas”. Sin embargo, estas han obtenido del gobierno y de la CNAF el pago de la prestación de servicios y ser tenidas en cuenta en los contratos creche. Pelean desde entonces por un reconocimiento y un apoyo de parte de los municipios.

Y aún así, a pesar de todo, crecen: en 1981 había una veintena y en junio de 1983 la ACEPP registra ochenta y siete a las que añaden setenta y nueve nuevos proyectos. Hay que decir que los medios de comunicación se interesan por ellas: sólo para los medios nacionales, prensa, radio, TV ... se cuentan sesenta y tres apariciones para el mismo período, a menudo con la idea promocional de: “crear una guardería parental”. En 1988 habrá casi seiscientos guarderías parentales.

Las guarderías parentales constituyeron una “oportunidad” profesional nueva para los educadores de la primera infancia (EJE) que no podían acceder a la dirección más que en este tipo de instituciones. Esta fue una de las razones “fuertes” del apoyo de las puericultoras a los proyectos de decretos sucesivos: proteger su monopolio. Siendo esto así, padres y educadores de niños pequeños se encontraron en una visión del niño y de la vida en la guardería parental. Desde entonces caminan juntos: quien dice proyecto educativo quiere profesionales competentes en el tema. Además, como hacían falta, la ACEPP es la primera en gestionar contratos de inserción-cualificación acompañando a jóvenes en empleos subvencionados en las guarderías, no bachilleres, con un diploma de la EJE.

Y por encima de todo, la base de la calidad de la acogida en las guarderías parentales es la colaboración entre padres y profesionales, siendo los padres reconocidos como “los primeros educadores del niño”: la primera Carta de la ACEPP para la acogida del niño es adoptada en 1989 y revisada en 2002. Este texto, todavía en vigor en el seno de la ACEPP, fue ampliamente difundido y ha inspirado y sigue inspirando a muchos profesionales de la primera infancia.

Primera infancia y ruralidad

Una de las peculiaridades del auge de las guarderías parentales es que se propagan por toda Francia y especialmente en las zonas rurales, a pesar de que el origen del movimiento estaba ligado a París. El medio rural era por definición no receptivo al acogimiento colectivo de los niños pequeños y la configuración del territorio demasiado compleja para poner interés en ello en tiempos de desertificación del campo, cuando se presentaba sobre todo la problemática de las personas mayores. De todos modos, la cuestión “rural” fue ignorada en los círculos de la administración social parisina.

La ACEPP ha construido un eje de desarrollo rural: mantenimiento o atracción de padres jóvenes, mejora de la calidad de vida de las familias y sus hijos, intermunicipalidad, iniciativas locales parentales, etc. Es con y gracias a este tipo de enfoque y al trabajo sobre el terreno, con el apoyo y la complicidad de algunas oficinas de los Ministerios de Agricultura y Asuntos Sociales, como se realiza la conexión entre lo social y lo rural con respecto a la primera infancia. Después, vino el apoyo de la Mutualidad Social Agrícola (MSA) así como de diversos programas europeos y las iniciativas han crecido. Hoy en día, la MSA está implicada junto con la CNAF en la acogida de la infancia y gestiona sus programas de apoyo al desarrollo.

Es en el medio rural donde se ha inventado y desarrollado la multiacogida puesto que la misma estructura tenía que satisfacer las diversas necesidades de las familias: la multiacogida se ha convertido ahora en la normal. Las estructuras parentales rurales han tenido muy a menudo que inventar a su manera la intermunicipalidad, ya que el tamaño del municipio de implantación era muy pequeño, lo que más tarde ha sido fomentado por los contratos infancia.

La acogida de la primera infancia se ha convertido actualmente en una competencia opcional, pero oficial para las comunidades de municipios (agrupación de municipios) y existe un trabajo muy interesante que se hace dentro de la dinámica de la ACEPP en este contexto.

Donde la cuestión social cruza la de la acogida de la primera infancia

Estado

La espiral de la economía y del desempleo se ha incrustado poco a poco pero con firmeza en el paisaje, desde el principio de los ochenta... y siguen creciendo. Al mismo tiempo, uno de los mitos del progreso social “un alojamiento con comodidades modernas para todos”, que había permitido resolver rápidamente la crisis terrible de la vivienda en los años de posguerra, había tenido como resultado distritos periféricos, sin atractivos, que rápidamente fueron abandonados por las clases medias: subrepticamente han reproducido los ghettos americanos tan denigrados por el modelo francés de integración republicana.

Desde el comienzo de la década de 1980, se ha inventado una política específica para tratar de restablecer el equilibrio en estos barrios de viviendas sociales donde se juntaban: degradación de un hábitat construido demasiado rápidamente y a bajo

coste, degradación social debida al aumento del desempleo y del empobrecimiento, concentración de poblaciones socialmente vulnerables y particularmente los índices de inmigración. Por supuesto, apuntaba el problema del fracaso escolar, mientras que se alentaba el éxito escolar (objetivo: 80% de bachilleres).

Los poderes públicos habían puesto el énfasis en la escuela materna durante dos años en estos barrios para facilitar los aprendizajes precoces. Por parte de la Protección Materna Infantil (PMI) se innovaba haciendo animar las salas de espera de las consultas PMI por EJE, se valoraban las culturas de origen, por ejemplo con sesiones musicales (con la Asociación infancia y música, especialmente). Y entonces, es aquí donde se han desarrollado los lugares de acogida padres niños, inspirados al comienzo en las Maisons vertes de Françoise Dolto.

ACEPP

El programa experimental intercultural en los barrios de vivienda social fue lanzado en 1986, gracias al apoyo de la fundación holandesa Bernard van Leer: la emancipación de las mujeres, el desarrollo de los niños, el intercambio y comprensión entre culturas diversas... y la capacidad de los padres de estos barrios llamados “desfavorecidos” de manejar una asociación para participar en el desarrollo social local.

Pero desde 1995, el tema se amplió: en todas las guarderías es necesario introducir un enfoque “abierto a todos”, es decir, a la diversidad cultural de las familias tanto social como étnica. En el nivel de guarderías de la red ACEPP, este es el proyecto social que es lanzado y promovido desde 1997.

Como se trata de un tema político de lucha contra la discriminación a través de medios concretos a partir de la primera infancia, el trabajo, las acciones y realizaciones son numerosas y el impacto se extenderá más allá del contexto francés, a través de una red europea, la DECET. Pero con respecto a Francia, la ACEPP ha estado acompañada por las instituciones que por su naturaleza estaban concernidas por este problema y se han interesado, más o menos según los períodos, en este programa de la ACEPP. Es también a nivel local donde los socios han sido sensibilizados a este enfoque pero también en el marco del programa de acompañamiento-formación llamado 3P: Padres-Profesionales-Socios.

El despertar artístico y cultural del niño pequeño.

Fue en los años ochenta y noventa, un hervidero de iniciativas, de investigaciones: teatro para los más pequeños, música, libros... En este sentido, las creches parentales estaban sensibilizadas e hicieron todo lo posible para proporcionar actividades de estímulo cultural. Pero cuando en 1989 el Ministerio de cultura firmó un protocolo de acuerdo con el Ministerio de Asuntos Sociales para co-financiar sobre el terreno cualquier proyecto de un grupo artístico que quisiera poner a punto un módulo, una prestación, o de una guardería que quisiera recurrir a estas prestaciones... fue formidable durante los años que duró esta política de ensueño...

Cuando la parentalidad entra oficialmente en el vocabulario de la política nacional

“Parentalidad”: todavía un neologismo utilizado por la ACEPP desde la década de 1980 que finalmente será aceptado por la Academia Francesa.

Lo que está claro, es que el papel educativo de los padres, el interés del espacio guardería como lugar de aprendizaje de este papel, la interacción padres-profesionales... todos estos aspectos fueron ampliamente discutidos, desarrollados, analizados, descritos... publicados en los trabajos de la ACEPP: el término “parentalidad” se ha convertido en su vector. Y este concepto se ha difundido mucho más allá. La ACEPP redacta y publica en 2000 un texto que es la base de la ACEPP en tanto que movimiento de padres: *La parentalidad según la ACEPP*.

Las acciones llevadas a cabo en medios interculturales y en barrios de vivienda social han permitido poner el acento en las “competencias de los padres”, que han de ser acompañadas y valoradas: la guardería parental en medio intercultural, la red ACEPP, de alguna manera han servido de ejemplo tipo de lo que podría hacerse más ampliamente.

En 1998 la delegación interministerial para la Familia, de reciente creación, promueve la idea de que es esencial apoyar a los padres en su función educativa y que los padres pueden ser portadores de interesantes iniciativas si se les apoya, especialmente si están conectados a una red. Así la ACEPP está asociada al grupo de trabajo que redactó la Carta de las iniciativas de en pro de la escucha, apoyo y acompañamiento de los padres, después se creó la REAAP, Red de Escucha Apoyo y Acompañamiento de Padres.

Desde entonces, la dinámica “movimiento de padres” en la ACEPP se amplía valorando iniciativas diversificadas y sobre todo en estos últimos años las Universidades Populares de Padres (UPP). Por parte del Estado, el enfoque ha cambiado después radicalmente para centrarse en los “padres que fallan” supuestamente, que es necesario encuadrar, quizás sancionar... pero sobre el terreno, según los lugares, algunos REAAP continúan un verdadero trabajo de acompañamiento a la parentalidad.

Diálogo y concertación: un estilo de trabajo para perfeccionar y mejorar políticas y prácticas

Desde los años ochenta a la concretización, en el año 2000, del Decreto que regula los establecimientos de acogida de los niños pequeños.

Recordaremos como anécdota que el Ministerio de Salud y Acción Social había encargado a la ACEPP hacer formación para los médicos del PMI, explicándoles el contenido de esta nueva modalidad de custodia que eran las creches parentales, de 1983 a 1985: el diálogo fue rico y constructivo, pero a menudo difícil.

No vamos a citar todos los grupos de trabajo formales o informales con los que ha colaborado la ACEPP en varias instancias ministeriales o de otro tipo: su competencia y sus aportaciones siempre fueron apreciadas. No trataremos ni someramente de las instancias interasociativas o de economía social y solidaria

que ha iniciado o en las que ha participado. Lo mismo al nivel de las federaciones departamentales o regionales de su red.

Constataremos solamente que es a través de estas instancias como se transmiten, se fecundan las ideas, las experiencias y que germinan las reformas, los nuevos proyectos... Así, el trabajo de la red ACEPP sobre el proyecto de decreto de agosto de 2000 ha sido ejemplar.

No obstante, señalemos una de las iniciativas de la ACEPP a nivel nacional que ha tenido repercusiones importantes: en 1998, el *Comité partenarial petite enfance et intégration* compuesto por los socios institucionales nacionales y locales, asociaciones, profesionales. Su éxito estuvo relacionado con el contenido del trabajo exploratorio preliminar presentado en la introducción, con los testimonios concretos que relataban las realizaciones y las dificultades encontradas, con debates abiertos entre todos sin presiones ni autocensura “institucional”, debido al estatuto mismo de esta comisión.

La influencia directa de las recomendaciones del Comité de socios se encuentra sobre todo:

En el Decreto de agosto de 2000:

- el título mismo “establecimientos y servicios de acogida para los niños pequeños”, que estipula la acogida de todos los niños y todas las familias (incluyendo niños con discapacidades o enfermedades crónicas);
- el concepto de “acogida de padres» que debe promoverse;
- la introducción del “proyecto educativo y social”;
- la flexibilidad de las modalidades de acogida con la multiacogida;

En las reformas de los financiamientos de la CNAF:

- la compensación por las CAF de los menores costes pagados por las familias de bajos ingresos lo que permite equilibrar el presupuesto de las creches.
- el financiamiento por las CAF de la acogida con la misma tarifa tanto a tiempo pleno, parcial u ocasional;
- el financiamiento más allá del tercer cumpleaños del niño, es decir, hasta su entrada en la escuela materna

El “nuevo estilo” del período reciente

De hecho, cambiamos de época y de “cultura”. Y esto ha comenzado subrepticamente desde que en 2004 el Gobierno hizo pasar el derecho de acceso a los servicios por las empresas de acogida de la primera infancia con fines de lucro. Poco a poco, este sector, que había sido mimado (como se hace a un niño pequeño) por todos aquellos que tenían un papel de cualquier tipo para mejorarlo, para hacer de él un vector para favorecer la autonomía y el estímulo cultural del niño pequeño, de acompañamiento a los padres, de integración, etc. se encuentra convertido en un conjunto de servicios que hay que multiplicar para atender a la demanda. Como resultado, son bien conocidos los mecanismos del mercado: disminuir las exigencias reglamentarias que aumentan los costos de la prestación y provocar la concurrencia al mejor precio.

Los saberes y los objetivos de quienes durante muchos años han gestionado la acogida de la primera infancia como tema de compromiso social, como la ACEPP, están obsoletos: ni se les necesita ni se les consulta. A día de hoy se trata de “guardar niños” y no de “acoger al niño y a su familia”. ¡Se trata de hacer cantidad!

Bien, ¡todavía no es completamente así, pero hay que vigilar!

¡Niños, despertad! ¡Soy vosotros los que estais implicados! ¡No quereis ser guardados como corderos!

Y hoy que hay de la ACEPP?

El puesto de la Red ACEPP ha sido debilitado en aras del desarrollo de las creches con fin de lucro, o en aras de otros servicios para la infancia que organizan colectivamente a capricho entre asistentes maternas y padres, con la ayuda regular de financiamientos de las corporaciones locales y del estado. El cruce de primera infancia / infancia y parentalidad es un tema para los poderes públicos que se preguntan particularmente hoy sobre el papel de los padres de cara al absentismo escolar, al aumento del desempleo y del integrismo, al repliegue sobre si mismo,...

¿Qué educación para los niños de mañana? ¿Qué lugar y responsabilidad para los padres?

La ACEPP federa un millar de asociaciones de padres que gestionan y animan lugares de acogida para los niños y los padres. Más de 80% son servicios para la primera infancia (creches, haltes-garderies y multiaccueils) y las otras asociaciones llevan proyectos parentales diversos, tales como: ludotecas, estructuras itinerantes, lugares niños-padres, apoyos a asistentes maternas, cafés de padres, lugares pasarelas entre creches y escuelas,... Estas asociaciones son acompañadas, organizadas en Red y representadas por una treintena de federaciones en los departamentos o regiones que cubren 2/3 del territorio francés de los que la mitad está situada en el medio rural y la otra mitad en medio urbano o periurbano.

Estas federaciones territoriales de la ACEPP han desarrollado numerosos recursos destinados a las asociaciones de su territorio tales como: centros de formación destinados a padres y profesionales, servicios de ayuda a la gestión administrativa y financiera, maletas itinerantes sobre numerosas temáticas (aspectos culturales y artísticos, desarrollo durable, hándicap,...) para alimentar a las asociaciones y fortalecer las dinámicas de red. Animar tiempos de encuentro y de compartir. Poner en marcha una representación de su red ante los socios institucionales.

La ACEPP nacional ha definido los grandes temas y elaborado numerosas declaraciones: para la acogida del niño (1989/2002), iniciativas parentales (2010),... sostiene y acompaña su red federal formando a los coordinadores y a los políticos, desarrollando herramientas y estando muy presente cerca de ellos a nivel local. La ACEPP lleva proyectos compartidos con federaciones sobre temáticas transversales como la acogida de las nuevas familias, la acogida en niños en situación de hándicap, organiza coloquios y edita monografías, revistas sobre diferentes temáticas (coeducación, respeto a la diversidad, acogida de las nuevas familias en el medio rural, desarrollo local rural, hándicap, ecoprácticas,...) y representa la red ante instancias nacionales y europeas. Está particularmente implicada en numerosos movimientos

como la economía social y solidaria, los movimientos familiares, los movimientos asociativos, el desarrollo local, la diversidad social y cultural,...

El espíritu inicial de innovación de la ACEPP permanece... incluso si los paisajes cambian...

Glosario de las siglas utilizadas:

ACEPP : Association des collectifs enfants parents professionnels (Asociación de colectivos niños padres y profesionales).

CAF: Caisse d'allocations familiales (Fondo de subsidios familiares).

CNAF: Caisse nationales des allocations familiales (Fondo nacional de los subsidios familiares).

DECET : Diversity in Early Childhood Education and Training (Diversidad en educación de la primera infancia y formación).

EJE: Édicateur de jeunes enfants (Educador de primera infancia).

MSA: Mutualité sociale agricole (Mutualidad social agrícola).

PMI: Protection maternelle infantile (Protección maternal infantil).

UPP: Université Populaire de Parents (Universidad popular de padres).

Artículo concluido el 23 de Julio de 2015

Passaris, S. & Brochet, F. (2015). Los niños de Dolto... a prueba de la evolución de la sociedad. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 77-88.

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

Solange Passaris

École des hautes Études en Sciences Sociales de Paris
Francia

Mail: françoise.brochet@acepp.asso.fr



Socióloga, investigadora en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris, desde 1971 a 2004 (CIREC).

Directora de gabinete, Secretaría de Estado para la economía social 1985-87; Consejera técnica, Secretaría de Estado para la Familia 1989-1993.

Presidenta fundadora de la ACEPP en 1980, después miembro de honor; presidenta de la ACEPP83 (Var) desde 2009.

Responsabilidades en otras asociaciones nacionales en los años 80 y 90: Fondation pour la vie associative (FONDA); Association pour le développement local et les pays (ANDLP).

Y ... Madre de 3 hijos; y abuela de 3 nietos

Françoise Brochet

ACEPP
Francia

Mail: françoise.brochet@acepp.asso.fr



Psico-socióloga – profesora de 1977 a 1981.

Responsable del estudio sobre las creches en el medio rural de la ACEPP nacional de 1983 a 1987.

Responsable de un proyecto de investigación-acción «Primera infancia en el medio rural» en ERE 2000 desde 1988 a 1992.

Diploma Universitario de Etología 1995.

Responsable de misión y delegada en la ACEPP «desarrollo rural» desde 1993 hasta la actualidad.

Diversas implicaciones en asociaciones locales.

Y ... Madre de 3 hijos y abuela de 2 nietos



Vol. 4 (2), Julio 2015, 89-101

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 28-05-2015

Fecha de aceptación: 23-07-2015

O que acontece na creche? As famílias respondem.

Leticia Veiga Casanova

Valéria Silva Ferreira

Brasil

Resumo

O presente artigo apresenta o relato de pesquisa desenvolvida no Brasil que teve como objetivo escutar as famílias de crianças de berçários que frequentam a creche em período integral, procurando compreender o que elas sabem a respeito do trabalho com suas crianças na creche. A coleta de dados foi feita através de entrevistas na casa das onze famílias participantes. Dessa forma, conhecemos um pouco mais quem são essas famílias. As entrevistas foram áudio gravadas, transcritas e as falas das mães (destacadas em *itálico* no artigo) representam o conhecimento delas sobre o que suas crianças fazem na creche. Escutar as famílias permitiu-nos constatar que a creche é um lugar para deixar as crianças enquanto as mães estão no trabalho. Essa característica é reforçada nos momentos de

¿Qué sucede en la Escuela Infantil? Las familias contestan.

Leticia Veiga Casanova

Valéria Silva Ferreira

Brasil

Resumen

En este trabajo se presenta el informe de la investigación desarrollada en Brasil destinado a escuchar a las familias de los niños que asisten a la escuela infantil a tiempo completo, tratando de entender qué saben sobre el trabajo que se realiza con sus hijos en la escuela infantil. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas en la casa de las once familias participantes. De esa forma, nos fue posible conocer un poco más sobre quiénes son estas familias. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas y los testimonios de las madres (resaltados en cursiva en el artículo) representan su conocimiento sobre lo que sus hijos hacen en la escuela infantil. Escuchar las familias nos permitió notar que la escuela infantil se constituye en un lugar para dejar a los niños mientras sus madres están

entrada e saída das crianças, em que algumas mães conversam com as professoras e são informadas se a criança comeu, dormiu e se passou bem o dia. As famílias observam que sua criança brinca, canta, ouve histórias, faz “trabalhinhos” nesse espaço, mas definem tais atividades como distração. O brincar é percebido, assim, como um ato rotineiro e sem função educativa. Apesar disso, as mães também reconhecem a creche como um lugar para aprender; entretanto, essa constatação faz-se na relação com a própria criança e não por intermédio dos profissionais da creche. Tanto professores quanto familiares podem e precisam conhecer o porquê, como e para que as atividades existem dentro da creche e qual é o seu verdadeiro papel.

Palavras-chave: Creche, Famílias, Educação Infantil, Relação família e escola.

trabajando. Esto se ve reforzado en los tiempos de entrada y salida de los niños, momento en que algunas madres hablan con los educadores y ellos se les informa si el niño comió, durmió y se pasó bien el día. Las familias observan que su niño juega, canta, escucha historias, hace “dibujitos” en este espacio, pero definen esas actividades como una distracción. El juego es percibido como un acto de rutina y sin función educativa. A pesar de esto, las madres también reconocen la escuela infantil como un lugar para aprender; sin embargo, esta percepción se da en la relación del niño con él mismo y no en relación a la mediación de los educadores. Tanto los maestros como las familias pueden y deben conocer el porqué, el cómo y el para qué existen actividades en la escuela infantil y cuál es su verdadero papel.

Palabras clave: Escuela Infantil, Familias, Educación Infantil, Relación Familia-Escuela.

What happens at the nursery? Families answer.

Abstract

This paper presents a research report developed in Brazil that aimed to listen to the families of children who attended full time nursery, in an attempt to understand what they knew about the work with their children at the nursery school. Data was collected through interviews at the home of the eleven participating families. Thus, we were able to know a little more about who these families were and how they lived. The interviews were audio recorded, transcribed and the testimonies of the mothers (highlighted in italics in the text) represent their knowledge about what their children do at the nursery school. Listening to the families allowed us to verify that the nursery is a place to leave the children while their mothers are at work. This is reinforced during arrival and departure of children, when some mothers talk to the teachers and are informed if the child ate, slept and spent well the day. The families observe that their child plays, sings, listens to stories, does some school activities in this space, but they define such activities as a distraction. This way, playing is perceived as a routine act with no educational function. Nevertheless, the mothers recognize the nursery as a place to learn. However, this is observed in the relation with the child and not through the nursery professionals. Both teachers and families can and need to know why, how and what those activities exist for within the nursery and what their true role is.

Keywords: Nursery, Families, Early Childhood Education, Family-School Relation.

Introdução

De segunda à sexta-feira, a partir das 7 horas, o portão da creche pesquisada já está aberto e começa a receber pais, mães, irmãos, avós que trazem suas crianças, as deixam com os profissionais e seguem caminho ao trabalho ou aos seus afazeres diários. As crianças dessas famílias permanecem, em média, cerca de dez horas na instituição e vivenciam situações diversas, em espaços específicos e com uma rotina estabelecida. Neste ambiente elas comem, brincam, socializam-se, são cuidadas e educadas.

As instituições, bem como o processo de educação das crianças pequenas, também foram se modificando com o tempo. O que antes era de extrema responsabilidade da família passou a ser compartilhada com as instituições de educação infantil. São duas referências, família e professor, que se relacionam diante de um ponto em comum: a criança. É nessa relação que surge um mundo de novidades, descobertas, sensações, sentimentos, tanto da família em relação à instituição quanto vice e versa. A relação família e escola inicia-se na creche quando os bebês deixam o cuidado exclusivo da mãe e passam a vivenciar outras experiências com outras pessoas, em um outro ambiente que não o lar. É na relação com as famílias de crianças de berçários que esta pesquisa se configura.

Percebe-se diante das pesquisas desenvolvidas no período de 2004 a 2009, que escutar as famílias como um processo de conhecer o que elas sabem sobre a relação cuidar/educar, as atividades elaboradas durante o dia, seus objetivos, a rotina e o tempo da creche, parece uma questão a ser mais explorada nas pesquisas sobre educação infantil (Casanova, 2010). Muito se tem pesquisado sobre a importância de uma boa relação entre pais e creche em uma perspectiva de valorização da ação educativa (Bondioli e Mantovani, 1998; Neves, 2004; Araújo, 2006; Abuchaim, 2006; Moreira e Biasoli-Alves, 2007; Maranhão 2007; Maranhão e Sarti, 2008). Porém nos faltam dados e pesquisas que configurem o ponto de vista e a fala dos pais nesse processo para compreendermos o que e como a instituição de educação infantil está comunicando seus fazeres aos pais.

Assim, o objetivo condutor do relato deste estudo foi escutar as famílias e compreender o que elas sabiam a respeito do trabalho com suas crianças.

A creche, os espaços e suas rotinas

As famílias selecionadas para este estudo são de um Centro de Educação Infantil municipal brasileiro, localizado em um bairro com características que podem ser encontradas em qualquer região do Brasil e do mundo: um bairro populoso com característica sócio econômica baixa e povoado por muitos migrantes e imigrantes. Estudamos as famílias de duas turmas de berçário. A sala do berçário I com crianças de 4 meses a 1 ano e berçário II com crianças de 1 ano a 2 anos.

O ambiente das salas dos berçários é composto pela área dos berços, do espelho com colchão e brinquedos, da área da higiene com trocador e chuveiro e o solário. Na sala do berçário II, os brinquedos não ficam a disposição das crianças

como no berçário I, são as professoras que definem com que cesto de brinquedos elas irão brincar em determinado momento. E o dia, nas duas turmas, é organizado pelas atividades de alimentação, troca, banho, sono, brincadeira livre e atividades dirigidas. No momento de recepção e saída das crianças, permanece com as portas abertas, porém, há um portãozinho impede que as famílias entrem na sala. As crianças são deixadas por cima do portão e a maioria das famílias mantém uma conversa rotineira com a atendente e professora.

É neste espaço que as ações acontecem, as condutas se definem e as interações entre famílias, crianças e creche podem acontecer.

uvindo as famílias

Com o objetivo de criar uma aproximação com os pais, crianças, professoras, atendentes e a própria rotina de trabalho das turmas do Berçário I e II do Centro de Educação Infantil selecionado, permanecemos na instituição durante uma semana nos horários de entrada e saída das crianças: das 7h às 8h e das 17h às 19h, estabelecendo contato com pais, mães, irmãos e avós que levavam ou buscavam as crianças na creche.

Durante esse período conversamos sobre a pesquisa com os pais ou irmãos que levavam e buscavam suas crianças. Agendamos a entrevista com onze famílias que quiseram participar. Acabamos sendo recebidas pelas mães, as quais participaram da entrevista e em dois casos as irmãs mais velhas também responderam às perguntas.

A opção de coletar os dados na casa dos responsáveis pela criança é apresentada por Mayall (2005, p.134) na observação de outros desafios que diferenciam-se do clima da escola. “A experiência de tomar parte nestas entrevistas demonstrou que as conversas informais com pares [...] no ambiente social familiar da casa, permitiam acesso ao conhecimento das crianças e a informação da vida diária, que na perspectiva da criança, quer na do adulto”.

E foi somente indo até as casas das famílias é que pudemos conhecer a verdadeira realidade em que vivem. Além da situação econômica que fica evidente quando conhecemos a residência de cada um, observamos a forma de interação entre os pais e seus filhos e fizemos parte da rotina da família principalmente por participar do café da tarde, o jantar, o lavar a roupa, o momento do banho e até conhecemos os animais de estimação de algumas famílias. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra para iniciarmos o processo analítico. A fala das mães é destacada em *itálico* e representa o conhecimento das mães sobre a rotina de seus bebês na creche.

Comer, brincar, dormir

Pensar a relação entre creche e família é considerar o nível de compartilhamento existente entre essas duas instituições responsáveis pela educação dessas crianças. Para Fortunati (2009, p.52):

A ideia de que os serviços educacionais para a primeira infância tenham como interlocutores não só as crianças, mas também os pais, procede de uma ideia sobre o desenvolvimento com empresa conjunta entre as crianças e as pessoas que as atendem e põe em evidencia a importância de que existe uma troca contínua e recíproca entre os diferentes contextos em que as crianças crescem”.

Refletindo sobre essa relação de troca contínua e recíproca, observa-se sim, não um compartilhamento, mas o ato de informar¹ as famílias sobre algumas atividades que acontecem na creche, como por exemplo, a rotina burocratizada (Giraldi, 2008) com horários fixos de alimentação, trocas, banho e sono. A mãe da Rita ilustra como soube do horário de chegada das crianças: *a gente ter que levar às oito horas. Não pode passar disso por causa da alimentação. Tinha mãe que chegava lá oito e meia, eu mesmo no começo que eu ainda não tava trabalhando, daí eu dormia até mais tarde pra levar ela mais tarde e acabava levando oito e meia, nove horas e não pode por causa da alimentação.*

Assim como a mãe da Rita, que foi informada sobre o horário de entrada² das crianças, todas as demais sinalizam que sabem dos horários de algumas atividades. Atividades estas que se limitava em sua maioria aos horários de alimentação e do sono, como relata a mãe do Roberto e da Roberta: *na manhã eles tomam, no caso a mamadeira. Depois eles tiram um cochilinho. Às onze horas elas dão o almoço. Depois eles brincam. Acho que berçário é mais essa coisa.*

O brincar também é citado por mais duas mães. Percebe-se que fazem referencia ao brincar como uma atividade natural da criança, como registra a mãe do José e da Maria: *e brinca também, come, dorme, brinca com as crianças, porque eles são pequeninhos ainda.*

Goldschmied e Jackson (2006, p.25) afirmam que:

Convencer os pais de que a criança está bem ocupada quando ‘só brinca’ sempre foi um problema para educadores da primeira infância [...]. Em muitas culturas dá-se pouca importância ao brincar [...] e, embora possamos notar que elas brincam espontaneamente, às suas atividades não se confere nenhum tipo de atenção particular por parte dos adultos.

E a mãe da Laura confirma esse posicionamento: *Até o que eu sei é que eles tem uns horários estipulados. Eu sei mais ou menos os horários que são dados à alimentação e pensando eles tem o horário do sono. E eu sei que elas deixam as crianças mais soltas, assim né, elas ficam brincando e elas ficam observando. Brincam entre eles, pegam os brinquedos e é colocado sempre música pra eles.*

¹ Utilizaremos o termo **informar** no sentido restrito da palavra que significa dar informe ou parecer sobre. Fonte: Dicionário Aurélio Sec. XXI.

² Horário este estabelecido burocraticamente pela creche e que não respeita a individualidade das famílias e muito menos das crianças. Esta mesma mãe ainda registra que a função da família na creche é participar conforme as funções da creche e *as regras tem que ser cumpridas.*

E não é só a questão do brincar que é tratado como uma atividade natural³ da criança. Toda a rotina citada pelas mães, a alimentação e sono, é comunicada às famílias como um ritual a ser cumprido e não uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Para Fortunati (2009, p.55) esses momentos devem proporcionar “visibilidade aos itinerários evolutivos, tornando possível uma troca com os pais em torno das experiências reais das crianças, dando ênfase a sua contribuição evolutiva”.

Novamente a troca entre pais e creche é citada, mas o que observamos é a mera informação sobre tarefas rotineiras e sem importância ao aspecto do desenvolvimento, em conversas rápidas no portão da sala. Conversas essas que focam somente o que é feito e para Evans e Ilfield in Post e Hohmann (2003, p.193):

Uma rotina é mais do que saber a hora em que o bebê come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.

A maioria das mães ainda registra que ficaram sabendo dos horários da rotina em conversa com as professoras, como relata a mãe do Pedro quando questionada sobre como sabia o que o filho fazia lá o dia todo: *é porque eu converso com elas, ai elas falam*. E observa-se sempre uma conversa que parte das mães, um questionamento se a criança comeu, se dormiu, se passou bem o dia.

E outras duas mães conheceram o que os/as filhos/as fazem na instituição por intermédio de outros funcionários. Como a mãe do Roberto e da Roberta que tem a cunhada cozinheira que trabalha no período da manhã na creche e registra que sabe dos horários de alimentação e sono *porque ela fala pra mim, eu sei por causa disso. As outras coisas fala rindo se tu me perguntar assim eu já não tenho como te responder porque eu não sei*.

Saber o que as famílias sabem e como sabem nos faz perceber que a creche estabelece algumas estratégias superficiais e não sistematizadas de comunicação com os responsáveis que diariamente levam e buscam suas crianças. A mãe do Eduardo, por exemplo, afirma que *converso, converso bastante com elas* (as professoras) e presenciei durante a semana que permaneci na creche, que esta mãe frequentemente entrava e saía da sala, vendia perfumes às professoras e mantinha uma conversa rotineira com elas, não necessariamente sobre o dia da criança.

Porém, também era nítida a pouca conversa que havia com outras mães, como por exemplo, com a mãe da Bruna que registra: *eu sempre pergunto assim, como tem feriado, se vai ter creche se não vai ter, se vão prolongar ou não. Assim, a gente não conversa muito, muito*.

Creemos que a não sistematização das ações de envolvimento da família nos acontecimentos rotineiros da creche, perpetua a significação da creche como um simples lugar para ficar, onde as crianças desfrutam de horários fixos de alimentação, sono e brincadeiras. Perde-se assim, a oportunidade de expandir o conhecimento das famílias sobre o que seria o real significado do trabalho da creche. Szymanski (2010, p. 30) ressalta que “um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas e/ou modificadas segundo uma proposta educacional e que os pais, enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação”.

Partimos aqui do pressuposto de que o processo de ação e comunicação

³ A atividade natural referencia uma situação na qual não é utilizado nenhum artefato cognitivo e nenhuma sofisticação técnica, conforme afirma Lahire (2002, p.123).

é carregado do seu patrimônio cultural (Lahire, 2002) e a creche torna-se, assim, responsável pela transmissão desse patrimônio aos que se relacionam com ela. Porém, percebe-se nessa relação, que grande parte da cultura é transmitida sem consciência tanto dos transmissores, que se configuram pelos funcionários e mais precisamente os professores, quanto dos receptores, os responsáveis pelas crianças em contato com a creche.

E o que seria esse conhecimento, esse saber dentro do patrimônio cultural da creche? Um deles é a valorização da infância enquanto categoria social e outro são os princípios educativos fomentados no currículo da creche.

Sobre a questão da infância há alguns estudos (Ariès 1981, Charlot 1983, Snyders 1984) que resgatam as concepções de infância na história da humanidade. De forma geral, esses estudos esclarecem que crianças sempre existiram desde os primeiros registros históricos. Porém o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são idéias que surgem com a modernidade. Estudiosos do campo da sociologia da infância têm afirmado que a infância enquanto categoria social é uma idéia moderna (Sarmiento 1997 e 2005).

Em contrapartida, Heywood (2004) supera a compreensão simplista em considerar a ausência ou a presença do sentimento de infância em um ou outro período da história. O autor busca diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares.

[...] todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças (Heywood, 2004, p.22)

Outro registro importante trazido pela obra de Heywood (2004), é da discussão assumir uma forma cíclica, evitando uma compreensão linear da história e o entendimento de que em cada momento haveria apenas uma única infância. Assim, a construção de uma concepção moderna de infância que coloca a escola como local privilegiado para a criança, foi fruto “de um processo extremamente longo e arrastado” (Heywood, 2004, p.209).

Quinteiro (2002) cita um conjunto de ideias que sociólogos consideram necessários levar em conta nos estudos da infância, dentre elas o fato de esta ser uma construção social, ser variável e estar relacionada à classe social, sexo e pertencimento étnico, e também que as crianças devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as cercam.

E para pensar a educação dos pequenos deve-se, impreterivelmente, levar em consideração o conceito de infância aqui estabelecido, observando as crianças pequenas como sujeitos reais, que possuem sua cultura, sua história, sua classe social, sua família e seus próprios desejos e necessidades. Um exemplo de valorização dessa imagem de infância nas ações educativas é retratada pela educação infantil italiana (Bondioli e Mantovani 1998, Borghi 1998, Edwards, Gandini e Forman 1999,

Garuti 1998, Rabitti 1999, Gandini e Edwards 2002, Fortunati 2009). Faria (2007, p.277) registra que Malaguzzi “colocou a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico”. E em suas intencionalidades pedagógicas a criança era vista como portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis, sujeito de direitos.

Significa dizer, nesse entendimento, que as crianças produzem e aprendem no ambiente da brincadeira, da descoberta, da ludicidade. Valorizar essas ações como mecanismos de aprendizagem é reconhecer a cultura da infância e superar o clichê de um “vir a ser”, no qual a educação infantil apenas prepara para a escolarização. A mãe do Pedro registra que as atividades são *pra estimular o desenvolvimento da criança porque antes, antigamente saía com seis anos da creche e agora sai mais cedo, né. Quando vai pro Maternal I já aprende mais coisa vai até chegar no Jardim II, e vai pro Pré já vai aprender a ir escrevendo, né, já pra estimular.*

Observa-se que quanto menos a creche é capaz de conscientizar, envolver e compartilhar com as famílias o aspecto da valorização da cultura da infância, da importância da brincadeira e do ser aqui e agora, todas as suas ações serão pautadas em um futuro, voltadas para uma escolarização ou para a atuação no campo de trabalho.

Outro conhecimento dentro das ações da creche é o que Portugal (1998, p.204) nos aponta como sendo o currículo e os princípios educativos, “se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um *guardador* de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem”.

Também se desenvolve e se aprende na creche e essa afirmação é feita por todas as mães. Todas elas são capazes de reconhecer e verbalizar o que a sua criança aprendeu na creche. A maioria cita o aprendizado nos aspectos da aquisição da fala e desenvolvimento motor, como ficar em pé, andar, bater palmas, dar tchau, encaixar pecinhas, falar mais e cantar. E outras duas também relatam o aprendizado nos aspectos sociais como ajudar mais em casa e brincar com outras crianças.

A mãe da Paula sinaliza que a filha aprendeu a mostrar a língua, a bater palma, dar tchau e *quando ela fala papapapa eu dou um pão e ela não quer, daí eu mostro a mamadeira ela quer a mamadeira. Acho que eles falam lá papa né, sei lá. Isso eu também já observei que ela diz que a mamadeira é o papa.*

Esse fato registra o que muitas mães também relatam: que observam na criança, na relação em casa, no contato com os irmãos esse desenvolvimento. A mãe da Bruna comenta que a filha aprendeu a falar bastante na creche pois ela faz a comparação com a filha da vizinha que tem a mesma idade e não fala tanto quanto a Bruna. Esse desenvolvimento é mérito da creche na visão da mãe, entretanto não é comunicado pela instituição pela falta de sistematização na relação de envolvimento das famílias nas ações diárias. Essa relação faz com que a creche, em geral, como afirma Bondioli e Mantovani (1998, p.93), apareça como uma instituição pouco conhecida e complementam: “a creche é vista como uma estrutura pouco orientada para transmitir ao mundo exterior o saber e os conhecimentos que se constroem no seu interior”.

A irmã do Eduardo, que cursa o magistério, consegue ter com a professora

um envolvimento completamente diferente ao que se refere às atividades elaboradas na creche. Ela registra a atividade de leitura como rotina na sala do Eduardo e vai além dizendo que as crianças identificam os desenhos a partir dos livros, trabalham o lúdico e a imaginação.

Observamos que nenhuma outra família conseguiu identificar objetivos das atividades executadas na creche com tanta precisão. Os relatos resumem-se aos horários de alimentação, sono e brincadeira, sabidos através de conversas com as professoras e os significam como uma atividade natural da creche. Um exemplo é o registro da mãe e da irmã da Rita quando questionadas sobre o que chama mais atenção no espaço da sala:

Irmã: tem aquelas garrafas. A Rita adora aquelas garrafas.

Mãe: mas tem areia lá dentro será?

Irmã: não, é EVA, aquelas borrachinhas.

Mãe: eu nunca reparei assim.

Pesquisadora: E vocês, por exemplo, em relação a essas garrafas, vocês sabem o por que de existir lá dentro da sala dos bebês?

Mãe: não.

Irmã: acho que é porque é colorido, né.

Mãe: eu creio que seja pra distrair, né.

Outros relatos focam o desenvolvimento da criança dando significado às ações da creche como um lugar de aprender, mas percebidos pelas famílias através da interação com a própria criança no ambiente da casa. A mãe do Pedro nos confirma essa situação quando informa que o filho aprendeu a rabiscar, escrever na creche, mas *isso é o que eu observei nele, porque assim oh, as crianças vão fazer deveres ele também quer papel pra rabiscar, porque na creche ele pinta, né, em casa eu não tenho costume de dar é só quando ele pede porque na creche ele pinta.*

As famílias conseguem listar algumas das atividades elaboradas na creche, entretanto não conseguem reproduzir o “como” fazem e muito menos o “por que” fazem. Outro exemplo é da mãe da Ana que relata: *Eu acredito que ela fique fazendo bastante é pensando atividade educativa, porque a Ana de uns dias pra cá eu reparei que tu pergunta pra ela assim: Ana cadê teu olho? Que antes ela só sabia onde era a barriga. E agora tu pergunta: onde é o olho? Ela já te mostra. Onde que é o nariz? Ela já bota a mão, a boca. Eu acredito que seja mais ou menos isso.*

Saber o que, como, por que e para que as crianças fazem determinadas atividades contribuiria para a “construção de identidades parentais conscientes, menos frágeis” e que concebesssem a criança como portadora de grandes potencialidades cognitivas e relacionais (Fortunati, 2009, p.55).

Outro exemplo especifica que as famílias desconhecem o “como” e o “por que” das atividades. A mãe da Rita conta que a filha já trouxe uma atividade pra fazer em casa, era a Rita desenhada em papel pardo e a família teria que enfeitar, colar roupa, cabelo, desenhar olhos etc. Além dela, outras quatro mães também citaram essa atividade levada para ser feita em casa e todas elas, incluindo a mãe da Rita, relatam que *não, não sei porque que elas fizeram. Acho que era pra pensando mostrar que*

eram eles assim, não sei, não entendi ali qual era a finalidade. Mas elas nunca falam assim: ah, nós vamos fazer esse trabalho porque assim, assim. Só pediram pra gente fazer.

A mãe do Roberto e da Roberta também cita a mesma atividade e tenta formular os objetivos do trabalho levado para fazer em casa: *eu acho, tipo, pra estimular aquela coisa de coordenação motora da criança, né.*

O termo “acho”, citado por outras mães quando questionadas sobre o por que, como ou para que fazer determinadas atividades com os bebês, simboliza a lacuna existente no envolvimento entre família e creche e o compartilhamento efetivo da ação educativa.

Isso nos faz pensar em algumas possibilidades para essa atitude de não esclarecimento aos familiares dos objetivos pedagógicos que todas as atividades dentro da creche visam alcançar: a primeira considera que a própria professora não teria objetivos para essa atividade⁴ portanto não os especificou para os pais. A segunda possibilidade refere-se a visão que a professora tem das famílias, enxergando-as muitas vezes como incapacitadas na compreensão dos processos educativos ou pouco interessadas⁵. E a terceira possibilidade é a visão da professora sobre sua tarefa de educadora e sua responsabilidade diante do desenvolvimento das crianças. A professora, assim, comunica aos pais o que detém como importante nas suas funções.

Considerações finais

O brincar é percebido pelas mães como um ato rotineiro e sem função educativa. Todas as mães que citaram a brincadeira como atividade executada na creche, além da alimentação e do sono, observaram essa atividade durante os horários de entrada e saída, quando as professoras estão focadas apenas na recepção ou na entrega das crianças. Nesses momentos não se percebe uma atitude pedagógica ou o envolvimento do professor nas brincadeiras das crianças. Desta forma, a brincadeira é percebida pelos familiares como uma espécie de passatempo para as crianças.

Acreditamos que as famílias são levadas a construir hábitos nesse contexto socialmente organizado, mas sem que tenha havido realmente a transmissão expressa de um conhecimento. Para Lahire (2002, p.176) “a ‘transmissão cultural’ é, na maioria das vezes, questão de tempo, de repetição, de exercício, pois se trata da instalação progressiva de hábitos no corpo, sejam hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais”. Portanto o que é transmitido não é um saber, mas um trabalho, uma experiência. Quando os responsáveis pelas crianças veem as pessoas atuando na creche, enxergam um trabalho e não um conhecimento ou um saber.

⁴ Estendemos essas considerações para as demais atividades elaboradas na creche e que são traduzidas para as mães como uma rotina sem função educativa alguma.

⁵ Fazendo referencia a atividade com o desenho da criança em papel pardo, comentamos com a professora que algumas mães lembraram-se da atividade e ela declara sua surpresa dizendo que essa tinha sido uma atividade do começo do ano e ficou espantada com a lembrança deles.

Isso fica claro quando as mães conseguem nos dizer o que suas crianças fazem na creche durante o dia e reconhecem seu desenvolvimento nessas ações diárias. Mas não são capazes de especificar o *porquê*, *como* e *para quê* fazem tudo isso. Quando questionadas sobre os objetivos das atividades as afirmações discorrem entre *não sei* ou *acho*. E sobre o desenvolvimento das crianças a fonte é a própria observação da mãe sobre a criança.

Aqui se torna imprescindível registrar a responsabilidade da creche em revelar às famílias suas ações fundamentadas em conhecimentos. Tanto professores quanto familiares podem e precisam conhecer o porquê, como e para que as atividades existem dentro da creche e qual é o seu verdadeiro papel.

Referencias bibliográficas

- Abuchaim, B (2006). *Família e escola de educação infantil: companheiras de jornada*. Dissertação (Mestrado em Educação), pp.156. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre:
- Araújo, D.S (2006). *Infância, família e creche: um estudo dos significados e sentidos atribuídos por pais e educadores de uma instituição filantrópica*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiania.
- Áries, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde.
- Bondioli, A. e Mantovani, S. (1998). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Borghi, B.Q. (1998). As escolas infantis municipais de Modena I. In Zabalza, M. (Coord.), *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Casanova, L. (2010). *A trajetória da relação entre pais e educação infantil: o que as pesquisas nos revelam*. ENDIPE, 15.
- Charlot, B. (1883). *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Edwards, G.; Gandini, L.; Forman, G. (Org.) (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Faria, A.L.G. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.M. e Pinazza, M.A. (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Fortunati, A. (2009). *A educação infantil como projeto da comunidade*. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L. e Edwards, C. (2002). *Bambini uma abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Garuti, N. (1998). As escolas infantis municipais de Modena II. In Zabalza, M. (Ed.), *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Giraldi, A.V. (2008). *A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?*, pp.134. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*, 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- Maranhão, D.G. e Sarti, C.A. (2008). Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 133, jan./abr.
- Maranhão, D.G. e Sarti, C.A. (2007). Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. *Interface*, 11, 22, .257-270.
- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças. In: Christensen, P. e James, A. (Coords.), *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Paula Franssinetti.
- Moreira, L.V.C; Biasoli-Alves, Z.M.M. (2007). As famílias e seus colaboradores na tarefa de educar os filhos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, .17, 1, 26-38.
- Neves, N.V.G. (2004). *Instituição de educação infantil e família: limites e possibilidades de um projeto participativo*, 175p. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creche – uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche. Porto: Porto Editora.
- Post E.; Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quinteiro, J. (2002). Infância e educação no Brasil – um campo de estudos em construção. In Faria, A.L.G. et al. (Orgs.), *Por uma Cultura da Infância*. Campinas: Autores Associados.
- Rabitti, G. (1999). *A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed.
- Sarmiento, M.J. e Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M. e Sarmiento, M.J. (Eds.), *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança: Ed. Bezerra.
- Sarmiento, M.J. (2005). Crianças: educação, culturas, cidadania activa, refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, 23, jan./jul., 17-39.
- Snyders, G. (1984). *Não é fácil amar nossos filhos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Szymanski, H. (2010). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.

Artículo concluído el 26 de mayo de 2015

Casanova, L. e Ferreira, V. (2015). O que acontece na creche? As famílias respondem. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 89-101.

Disponível em <http://www.reladei.net>

Letícia Veiga Casanova

Professora/Universidade do Vale do Itajaí

Brasil

Mail: leticiacasanova@gmail.com



Professora da educação infantil no município de Itajaí e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos e Práticas Docente, como doutoranda em Educação pela mesma instituição.

Valéria Silva Ferreira

Professora/Universidade do Vale do Itajaí

Brasil

Mail: v.ferreira@univali.br



Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É titular da Universidade do Vale do Itajaí, atua no curso de Pedagogia e no Mestrado/Doutorado em Educação. Lidera o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos e Práticas Docente.



Vol. 4 (2), Julio 2015, 103-119

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 22-06-2015

Fecha de aceptación: 24-07-2015

Informe de revisión bibliográfica sobre la problemática de la relación familia-escuela en Educación Infantil: revistas científicas de referencia.

Bibliographic review report about the problem of family-school relationship in Early Childhood Education: reference scientific journals.

Ana Parada Gañete

España

Ana Parada Gañete

España

Resumen

En este artículo presentamos algunos de los resultados obtenidos en un trabajo de investigación, en formato de Memoria de Licenciatura, sobre La relación familia escuela: *una revisión bibliográfica sobre su problemática*. En dicho trabajo se realizó una búsqueda rigurosa de referencias bibliográficas en diferentes bases de datos en materia de Educación; con el objetivo de identificar, a través de una selección de referencias bibliográficas, revistas, autores y líneas temáticas de referencia respecto de la problemática de la relación familia-escuela. Lo que nosotros hacemos ahora es aportar información sobre las principales revistas científicas (nacionales e internacionales) que, en los últimos 10 años,

Abstract

This article presents some of the results of other research, The family-school relationship: a bibliographic review about this problem. This work consists on a search of references in different databases on Education; with the aim of identifying, through a selection of references, magazines, authors and thematic reference lines about the problems of the family-school relationship. What we do now is to provide information on the main (national and international) scientific journals that the last 10 years have published papers related to the problems of the family-school relationship. We also highlight those in which publications appear on our object of study (the problem of family-school relationship) at the elementary

han publicado artículos relacionados con la problemática de la relación familia-escuela. Nos preocupamos, además, por destacar aquellas en las que aparecen publicaciones sobre nuestro objeto de estudio (la problemática de la relación familia-escuela) situado en la etapa de Educación Infantil. Mediante la identificación, selección y análisis de referencias bibliográficas relacionadas con nuestro objeto de estudio conseguimos localizar las principales revistas científicas de carácter nacional e internacional que han hablado sobre la problemática de la relación familia-escuela en Educación Infantil en los últimos años. De esta manera, tenemos acceso a diferentes fuentes documentales de inexcusable utilidad para abordar a investigar nuestro objeto de estudio y conseguir un objetivo a más largo plazo, el de elaborar un sólido marco teórico que versará sobre la problemática de la relación familia-escuela.

Palabras clave: Familia, Escuela, Relación familia-escuela, Educación infantil, Revisión bibliográfica, Revistas.

school. Through the identification, selection and analysis of bibliographic references related to our subject, we have located journals of national and international level that have dealt with the problems of the family-school relationship in Early Childhood Education in recent years. Thus, we have access to different documentary sources useful to investigate our object of study and achieve a goal in the longer term, to develop a sound theoretical framework that will address the problem of family-school relationship.

Keywords: Family, School, Family-school relationship, Elementary school, Bibliographic review, Journals.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo principal el de identificar, seleccionar y analizar las principales revistas científicas, de carácter nacional e internacional, que han publicado en los últimos diez años literatura relacionada con la problemática de la relación familia-escuela en Educación Infantil.

Dicho objetivo se enmarca dentro de un trabajo de investigación más amplio, en formato de Memoria de Licenciatura, cuyo propósito principal era el de identificar, seleccionar y analizar revistas, autores y líneas temáticas de referencias alrededor de un objeto de estudio: la problemática de la relación familia-escuela.

En este trabajo presentamos únicamente los resultados obtenidos en relación a las revistas científicas de referencias y acotamos el objeto de estudio a la Educación Infantil. De esta manera, presentamos las revistas científicas en las que hemos encontrado publicaciones relacionadas con esta etapa educativa, algunas de manera directa y otras no tanto pero, aún así con temáticas de gran utilidad para el alumnado y las familias de la primera infancia.

La elección de realizar esta tarea viene motivada por la existencia de literatura dispersa y no siempre armónica alrededor de nuestro objeto de estudio. Además, consideramos imprescindible realizar un análisis del “estado de la cuestión” para poder elaborar un sólido marco teórico sobre la relación familia-escuela.

Por otra parte, la selección del tema responde a varias motivaciones:

- La problemática de las relaciones entre la familia y la escuela es fuente de múltiples conflictos en el peor de los casos y, en el menos malo, de muchas oportunidades educativas perdidas. De forma que trabajar en la dirección de promover sinergias entre ambas, de manera que su colaboración asegure una educación armónica y coherente para los hijos/alumnos, es lo que da sentido a este trabajo y habla de su relevancia.
- La existencia de diversas investigaciones sobre la problemática de las relaciones entre la familia y la escuela (Dowling & Osborne, 1996; Vila, 1998; Salinas, Epstein, Sanders, Davis & Aldersebaes, 1999; Musitu & Cava, 2001; Cabrera, Runes & Brullet, 2004; Bolívar, 2006; Sanders & Sheldon, 2009; Epstein, 2011), muestran la relevancia que esta tiene en los procesos educativos de los hijos e hijas y de los alumnos y alumnas.
- Una creencia que nos lleva a pensar que se desaprovechan oportunidades de desarrollo personal, social y académico por no aunar fuerzar y trabajar todos (familia y escuela) en una misma dirección.

El trabajo que sirve de referencia para este artículo es predominantemente metodológico, de ahí que antes de explicar los resultados obtenidos en relación a las revistas científicas de referencia sobre nuestro objeto de estudio, consideremos necesario hacer una explicación de las metodologías de investigación que se llevó a cabo.

A continuación realizaremos una explicación de los resultados obtenidos en relación a la identificación, selección y análisis de las revistas científicas, de carácter nacional e internacional, que recogen literatura sobre la problemática de la relación familia-escuela en Educación Infantil.

Y, por último, en el apartado de conclusiones interpretaremos los datos obtenidos y haremos una reflexión del proceso y de la información encontrada.

Metodología de la Investigación

En este artículo partimos de la siguiente conceptualización de *Investigación Educativa*:

Un proceso que mediante la aplicación de un método científico nos permite obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. La investigación educativa debe ser una actividad científica y por lo tanto formal, sistemática, controlada, empírica y objetiva. Debe de poseer los atributos del método científico. Su objetivo básico debe ser aportar explicaciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados al fin de contribuir a la creación de un cuerpo coherente de conocimientos, es decir, de proponer producir información necesaria para introducir mejoras en la educación (Tejedor, 2004, p. 63).

Siendo así, el objeto de este apartado consiste en describir cual fue el proceso de investigación seguido en el trabajo que sirve de referencia a este artículo, es decir, el recorrido que se ha realizado desde el propio diseño de la investigación hasta la elaboración de las conclusiones.

Lo que nosotros presentamos en las siguientes páginas es un informe de revisión bibliográfica sobre un objeto concreto de estudio. Así, en consonancia con lo que Cea D'Ancona M.A. (1996) define en su libro *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, realizamos una *investigación secundaria* "que se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación. Y, dentro de la investigación secundaria, realizamos un tipo que se denomina *la revisión de investigaciones* y que representa uno de los preliminares esenciales en cualquier indagación empírica, al proporcionar una síntesis del conocimiento existente sobre un tema específico" (Cea D'Ancona, M.A., 1996, p. 220).

Esta estrategia se encuadra también dentro de la denominada "*investigación no-reactiva*", acuñada por Webb et al (1996) en su libro *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Science*.

Cea D'Ancona, M.A (1996) destaca, además, la relevancia de un estudio de revisión afirmando que "la revisión bibliográfica de investigaciones teóricas y empíricas sobre el tema concreto de estudio (y otros similares) figura en los preliminares de cualquier indagación. Fundamentalmente porque contribuye a:

- a) La *familiarización* con el tema de estudio, sus antecedentes y la metodología ya ensayada.
- b) La estructuración de las ideas originarias del estudio en un diseño de *investigación* concreto, al indicar:
 1. Hipótesis a tratar (*hipótesis* a comprobar).
 2. Sujetos a analizar (características de la *población* de interés).
 3. *Estrategias y técnicas* de recogida de análisis a aplicar, tras los resultados y experiencia adquirida en indagaciones precedentes."

Por eso, el objetivo de este apartado es dar cuenta del proceso realizado para la localización, selección y organización de las fuentes bibliográficas sobre la problemática de las relaciones entre la familia y la escuela y, concretamente, del proceso realizado para la identificación, selección y análisis de las revistas científicas.

Hemos intentando realizar un proceso sistemático que nos permitiese ofrecer cierta rigurosidad en las fases que componen este proceso de recogida de información. A continuación las explicamos de forma detallada.

Así, lo primero que se llevó a cabo fue una selección de bases de datos en materia de Educación, que dieran cobertura suficiente a las publicaciones realizadas respecto de la problemática de la relación familia-escuela. En total, se seleccionaron seis bases de datos diferentes: ERIC, ISOC, DIALNET, SCOPUS, TEACHER REFERENCE CENTER y WOS (Web of Science).

Las características generales de las bases de datos seleccionadas son:

- Todas y cada una de ellas nos permiten el acceso a diferentes fuentes documentales: artículos de revistas, monografías, libros, capítulos de libros, actas a congresos, informes educativos, etc.
- ERIC, ISOC y Teacher Reference Center son bases de datos especializadas en materia de Educación. A nivel general, especializadas en el área de Ciencias Sociales y Humanidades.
- SCOPUS, DIALNET Y WOS (Web of Science) dan cobertura, además de a Ciencias Sociales y Humanidades, a más áreas del conocimiento.
- ERIC se puede considerar como la referencia fundamental, en bases de datos, en el ámbito de la Educación.
- ERIC, SCOPUS, WOS (Web of Science) y Teacher Reference Center nos proporcionan literatura en inglés.
- ISOC Y DIALNET nos proporcionan literatura en español.

Una vez seleccionadas las bases de datos, se procedió a realizar la búsqueda bibliográfica que presenta las siguientes características generales:

- Se han realizado todas las búsquedas bibliográficas utilizando la conexión de la USC (Universidad de Santiago de Compostela), puesto que al realizar las búsquedas en bases de datos que forman parte de la “cartelera” que ofrece la USC los resultados, a priori, son mayores.
- En todas las búsquedas se han introducido dos filtros fijos: “artículos de revistas” y “desde 2006” en consonancia y coherencia con los objetivos del trabajo.
- En la mayoría de la búsquedas se introdujo, además, el filtro de “educación infantil” o “elementary school”.

Una vez hechas las búsquedas bibliográficas, se procedió a organizar las referencias a través de un gestor de referencias que, en nuestro caso, ha sido el **Refworks**, y nos ha permitido eliminar las referencias duplicadas en las búsquedas realizadas en las bases de datos.

El resultado de nuestra selección, que sido utilizando el criterio de **afinidad temática de los títulos de las referencias con nuestro tema objeto de estudio** ha sido un total de 219 referencias bibliográficas relacionadas con la problemática de la relación familia-escuela.

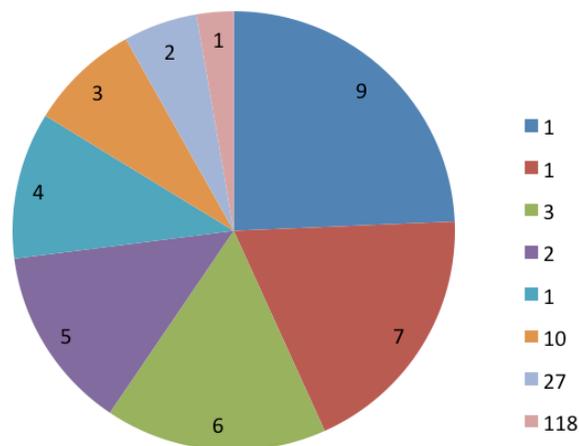
Resultados

Como ya hemos comentado, el resultado de nuestra investigación en las bases de datos más representativas en materia de Educación ha sido un total de 219 referencias bibliográficas en relación a la problemática de las relaciones entre la familia y la escuela.

En este apartado damos cuenta del análisis de las revistas científicas en las cuales se han publicado artículos, en los últimos 10 años, relacionados con nuestro objeto de estudio, acotado a la etapa de Educación Infantil.

Lo primero que hemos hecho ha sido extraer de las referencias bibliográficas las revistas en dónde se han realizado dichas publicaciones. A continuación hemos comprobado cuáles de esas revistas se repetían en nuestra base de citas bibliográficas y cuántas veces. El resultado ha sido un total de 162 revistas científicas diferentes, de carácter nacional e internacional, que se ocuparon en los últimos 10 años de realizar publicaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio: la problemática de las relaciones entre la familia y la escuela.

A continuación ofrecemos un gráfico en donde detallamos aquellas que tienen mayor frecuencia en nuestra lista de referencias bibliográficas.



Fuente: Elaboración Propia

Gráfico 1. Frecuencia de aparición de las Revistas Científicas

Pues bien, este gráfico nos permite tener una primera aproximación a lo que hemos obtenido en nuestro análisis. Con frecuencia de 9 apariciones en nuestra selección de referencias bibliográficas tenemos únicamente una revista, al igual que con frecuencia de 7. Un poco más numerosas son las revistas que aparecen con una frecuencia de 6, un total de 3. Podemos identificar, al mismo tiempo, 2 revistas que tienen una frecuencia de 5 apariciones, 1 revista que tiene una frecuencia de 4, 10 revistas con frecuencia de 3, 27 revistas con frecuencia de 2 y 118 revistas con frecuencia de 1 aparición.

Interpretando los datos, la revista en la que más se ha publicado en los últimos 10 años sobre nuestro objeto de estudio es *School Community Journal* con un total de 9 publicaciones. A continuación, con un total de 7 publicaciones está *Educational Review*. REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación), *Urban Education* y *Professional School Counseling* se posición en los siguientes puestos con un total de 6 publicaciones cada una. Después, con un total de 5 publicaciones cada una, se encuentra *Psychology in the School* y *Revista Iberoamericana de Educación*.

Con 4 publicaciones, tenemos únicamente a la Revista Panamericana de Pedagogía. Y, con 3 publicaciones en los últimos 10 años se encuentran: Young Children, Educational Administration Quarterly, Early Child Development and Care, Educational Research, British Journal of Sociology of Education, Aula Abierta, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) y New Educational Review.

Así, acabamos de destacar un total de 17 revistas científicas de un total de 162. Hemos destacado únicamente las que han presentado una frecuencia de 7, 6, 5, 4 y 3 publicaciones. El resto han aportado 2 y 1 publicaciones en el total de nuestras referencias bibliográficas.

En cualquier caso, hemos de dejar claro que todas y cada una de las referencias que hemos seleccionado formarán parte de las lecturas obligadas para nuestro posterior trabajo de investigación más amplio.

A continuación aportamos una tabla en la que aparecen el nombre de cada una de las revistas que hemos seleccionado y su frecuencia de aparición:

Nombre de la Revista	Frecuencia
1. School Community Journal	9
2. Educational Review	7
3. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación (REICE)	6
4. Urban Education	6
5. Professional School Counseling	6
6. Psychology in the Schools	5
7. Revista Iberoamericana De Educación	5
8. Revista Panamericana De Pedagogía	4
9. Young Children	3
10. Educational Administration Quarterly	3
11. Early Child Development and Care	3
12. Educational Psychology	3
13. Educational Research	3
14. British Journal of Sociology of Education	3
15. Aula Abierta	3
16. Revista De La Asociación De Sociología De La Educación (RASE)	3
17. New Educational Review	3

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 1. Selección de Revistas Científicas

Como dato, también aportamos la siguiente tabla en la cual podemos ver cuáles de las revistas son de carácter nacional y cuáles internacionales. Como podemos observar, contamos con 4 revistas de carácter nacional frente a 13 revista de carácter internacional.

Revistas Nacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación (REICE). - Revista De La Asociación De Sociología De La Educación (RASE) - Aula Abierta - Revista Iberoamericana De Educación
Revistas Internacionales	<ul style="list-style-type: none"> - School Community Journal - Educational Review - Urban Education - Professional School Counseling - Psychology in the Schools - Revista Panamericana De Pedagogía - Young Children - Educational Administration Quarterly - Early Child Development and Care - Educational Psychology - Educational Research - British Journal of Sociology of Education - New Educational Review

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. **Clasificación de las Revistas Científicas**

Como podemos observar, contamos con 4 revistas de carácter nacional frente a 13 revista de carácter internacional.

A continuación, lo que hacemos es indagar un poco más sobre cada una de las revistas que hemos destacado. El objetivo es saber dónde están, cuál es su tema principal, con qué periodicidad se realizan las publicaciones y, cómo están situadas en los índices de impacto.

- **School Community Journal:** es una revista que incluye investigaciones y trabajos de campo dirigidos tanto a colegios como a comunidades de profesores, estudiantes y padres. Es un “*online journal*” de acceso libre. Se trata de una publicación realizada por *The School Community Network*. *The School Community Network* se sitúa en la Academic Development Institute (ADI), en Lincoln, Estados Unidos. La ADI trabaja *con familias, colegios y comunidades para que todos los niños sean autónomos en su aprendizaje, estén motivados y se conviertan en ciudadanos responsables; respetándose a sí mismos y a los que los rodean*. La ADI trabaja conjuntamente con el U.S. Department of Education¹, es decir, el Departamento de Educación de los Estados Unidos.

¹ El Departamento de Educación de los Estados Unidos (United States Department of Education) es un departamento a nivel gabinete del Gobierno Federal de los Estados Unidos y lo dirige el Secretario de Educación. Se creó por la Ley de la Organización del Departamento de Educación y fue firmada por el presidente Jimmy Cartes el 17 de octubre de 1979 y empezó a operar el 4 de mayo de 1980. <http://www.ed.gov/>

- **Educational Review**: se publica en la School of Education de la University of Birmingham. Su índice de impacto en el año 2009 era de 0.52 y actualmente está en 0.66. Es una revista líder en la investigación educativa. Durante más de medio siglo ha ofrecido opiniones autorizadas de temas nacionales e internacionales actuales en la enseñanza y la educación. Hace publicaciones de artículos revisados por pares alrededor de diversas temáticas: educación curricular, educación inclusiva y especial, psicología educativa, política y gestión educativa, etc. La Revista cuenta con dos ediciones al año y va dirigida a educadores, investigadores y responsables políticos.
- **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)**: es la revista oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia en Escolar (RINACE). REICE pretende convertirse en un foro de encuentro, debate y difusión de la investigación sobre la Calidad, Equidad, Eficacia y Cambio en Educación realizada en Iberoamérica y por investigadores iberoamericanos. La revista nace de la confirmación de la existencia de un buen número de investigaciones de calidad realizadas en Iberoamérica, así como de la gran cantidad de investigadores que están trabajando en estos temas, combinados con la escasez de medios para la publicación y difusión de tales trabajos. REICE publica artículos inéditos que versen sobre los temas de Calidad, Equidad, Eficacia Escolar, Cambio Educativo, Mejora de la Escuela e Innovación Educación. Dichos artículos podrán ser: investigaciones de carácter empírico elaboradas desde cualquier enfoque metodológico y disciplina (educación, psicología, sociología, economía, historia, etc), revisiones de la literatura (especialmente meta-análisis), experiencias en centros escolares, experiencias y aplicaciones en el campo de políticas educativas y reflexiones teóricas de calidad. Todos los artículos habrán de pasar una doble evaluación por pares. REICE publican también reseñas de libros y documentos, así como comentarios sobre los diferentes artículos publicados. REICE tiene una periodicidad semestral. La revista se encuentra indexada en: Directory of open Access journal, e-Revistas, Google Académico, Latindex, Redalyc, DICE, Base de Datos ISOC, Dialnet, RESH, IN-RECS, Dulcinea, etc. Según los datos que nos proporciona IN-RECS², REICE en el año 2011 se encontraban en el puesto 55 del 2º cuartil, con un índice de impacto del 0,088³
- **Urban Education**: el editor de Urban Education es H.Richard Milner, profesor de educación, de Trabajo Social y profesor de Estudios Africanos; así como director del Center of Urban Education de la Universidad de Pittsburgh⁴. Se define como una revista académica que cubre el campo de la educación urbana. Está indexada en Scopus y en el Social Sciences Citation Index. Según el *Journal Citation Reports* en 2013, su factor de impacto es de 0,657, lo que la sitúa en el lugar 27 de 38 en la categoría de “Estudios Urbanos” y en el

² Índice H de las revistas científicas españolas (de Ciencias Sociales) según Google Scholar Metrics. Este índice dejó de actualizarse en el año 2011.

³ Como dato para poder hacer valoraciones apuntamos que, en el mismo año, ocupaba el primer puesto del 1º cuartil la Revista de Psicodidáctica con un índice de impacto del 2,256. También cabe decir que la clasificación incluía 4 cuartiles y la revista en el último puesto de dicho cuartil tenía una puntuación de 0,02.

⁴ **Pittsburgh** es una ciudad de los Estados Unidos, sede del condado de Allegheny en Pensilvania.

lugar 124 de 219 en la categoría de “Investigación de la Educación y de la Educación” (Education & Educational Research). *Urban Education* lleva 50 años realizando publicaciones organizadas alrededor de las siguientes áreas: Curriculum and Instruction, Counseling and Social Services, Education Policy, Equity in Urban Education, Leadership, Psychology and Human Development, Special Education y Teacher Education

- Professional School Counseling: recoge diversas teorías, investigaciones, prácticas, técnicas, materiales e ideas para ayudar a los profesionales de la orientación escolar en todos los niveles en su desarrollo profesional. Además, intenta fortalecer los lazos entre los Consejeros Escolares y ayuda a mantener una conciencia compartida de las funciones, problemas y progreso de orientación escolar en diversos niveles. Esta revista es publicada por la Asociación Americana de Consejeros Escolares (American School Counselor Association. ASCA) cuatro veces al año (octubre, diciembre, febrero y abril).
- Psychology in the Schools: es una revista académica que publica 4 números al año. Fue fundada en 1964 y su actual editor jefe es David E. McIntosh⁵. La revista cubre problemáticas que le afectan a psicólogos escolares, maestros, consejeros, administradores y, en general, a las personas implicadas en la educación pública y privada. Según el *Journal Citation Report*, la revista en 2011 contaba con un factor de impacto de 0,72; lo que la sitúa en el lugar 39 de 51 en la categoría de revistas de Psicología de la Educación.
- Revista Iberoamericana de Educación: es una revista editada por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Su posición en los índices de impacto en el año 2011, según los datos de IN-RECS, era del puesto 33 del 2º cuartil con un índice de impacto de 0,156. La RIE publica monográficos con una periodicidad cuatrimestral y en ellos recoge las opiniones actuales más destacadas sobre temas educativos y experiencias innovadoras de la región. Además, publica número especiales con el fin de complementar en otras áreas de interés educativo a la revista cuatrimestral de carácter monográfico. Para ello se nutre de artículos recibidos en la redacción, que no encajan con las temáticas de los monográficos, pero que tras someterse a revisiones externas ciegas, son aprobados por su calidad e interés. Todos los trabajos, una vez editados, quedan clasificados en la página web de la RIE según diversos campos temáticos, con la finalidad de facilitar su acceso y consulta.
- Revista Panamericana de Pedagogía: es una revista semestral publicada por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Su objetivo fundamental es analizar los temas que moldean la percepción de la realidad educativa con una dimensión humanística. Su primera publicación tiene fecha de enero de 2008. Se publica en español y en inglés y su responsable es Elvia Marveya Villalobos Torres⁶. Aparece indexada en Academic, Dialnet, Lantindex, etc.
- Young Children: ofrece cinco números por año – Marzo, Mayo, Julio, Septiembre y Noviembre. Está organizada alrededor de importantes tópicos

⁵ School Psychology. Ball State University, Estados Unidos.

⁶ Profesora de la Universidad Panamericana, México.

sobre el campo de la educación temprana. Es una publicación de *The National Association for the education of the Young children (NAEYC)*.

- *Educational Administration Quartely*: es una revista académica que cubre fundamentalmente el campo de la Educación. Su editor jefe es Casey D. Coboo (Universidad de Connecticut, Estados Unidos). Se publica desde el año 1965 por Sage Publications en colaboración con el Consejo Universitario de Administración Educativa. La revista está indexada en Scopus y en el Social Science Citation Index. Según el Journal Citation Reports, su factor de impacto en el año 2013 era de 0.723; valor que la sitúa en el lugar 111 de 219 en las revistas de la categoría de “Education & Educational Research”.
- *Early Child Development and Care*: es una publicación dirigida a apoyar el desarrollo de los niños pequeños desde la etapa prenatal hasta los primeros años de la Educación Primaria (en torno a los 8 años de edad). Está apoyada por la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño e intentar abarcar un amplio campo interdisciplinario que incluye temas de salud, nutrición, educación, ciencias sociales, economía, la protección del niño y el bienestar social.
- *Educational Psychology*: realiza publicaciones en relación con la investigación psicológica y educativa referida a todas las edades y niveles educativos. Hace publicaciones trimestrales y su índice de impacto es de 2.909 por lo que ocupa el puesto 5 de 53 en las revistas de “Psicología y Educación”.
- *Educational Research*: es una revista internacional dirigida a investigadores y diversos organismos para revisar los estudios en la educación y la enseñanza en cualquier nivel. La revista acepta trabajos de investigación, revisiones teóricas, críticas metodológicas, críticas de investigación, etc. Es la revista de la Asociación Europea para la Investigación del Aprendizaje y la Instrucción (EARLI).
- *British Journal of Sociology of Education*: publica artículos académicos de todo el mundo que contribuyen a la teoría y a la investigación empírica en Sociología de la Educación. La revista pretende reflejar la variedad de perspectivas actuales en el campo de la Educación, la Sociología y las Ciencias Políticas. Se publica en el Reino Unido.
- *Aula Abierta*: editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, es una revista científica semestral (enero y julio), de carácter internacional, que pretende fomentar la difusión y el intercambio científico en el ámbito de la Educación. Publica artículos inéditos sobre esta temática, de carácter empírico o teórico, en español o inglés, relevantes para los investigadores y profesionales de la Educación.
- *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*: es una revista científica, editada por la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), que agrupa a profesorado universitario y profesionales interesados en ese campo de la sociología. La RASE tiene el propósito de divulgar la investigación y la reflexión científica en el campo de la sociología de la educación entre las personas interesadas de España, Portugal y Latinoamérica. Se encuentra incluida actualmente en las siguientes bases de datos: Latindex, EC3 Reports, Dice, Dialnet.

- New Educational Review: editada por la Facultad de Educación y Psicología de la University of Silenia, Poland. Desde el año 2008 está indexada en Scopus y publica temas relacionados con las Ciencias de la Educación en general.

Por último, una lectura en profundidad de los títulos de las revistas que forman parte de nuestra selección nos lleva a realizar algunas aportaciones a modo de reflexión:

1. No existe un referente claro en el conjunto de revistas que hemos manejado que se perciba como publicación de referencia en la problemática de las relaciones entre la familia y la escuela.

2. Revistas como “Infancia y Aprendizaje” y “Familia. Revista de Ciencia y Orientación Familiar” entre otras, no aparecen con la frecuencia que podríamos esperar en función de la afinidad de su denominación con nuestro objeto de estudio. Esto nos lleva a preocuparnos por lo que están haciendo en este momento y a indagar en ellas:

- Infancia y Aprendizaje: es una revista internacional de psicología del desarrollo y de la educación que admite enfoques tanto de investigación básica sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo del ser humano, como de investigación aplicada y de intervención en los ámbitos educativos, a lo largo del ciclo vital. Está dirigida a investigadores del desarrollo y la educación, profesionales de la educación (orientadores, educadores) y de la intervención (psicólogos infantiles, psicopedagogos). Su factor de impacto en el año 2012 era de 0.603, se publica en español e inglés y tiene una periodicidad trimestral (Febrero, Mayo, Septiembre y Noviembre). Está indexada en las siguientes bases de datos: Journal Citation REports, Social Science Citation, PsycINFO, Scopus, Latindex, ISCO, entre otras. Hemos revisado los índices de los números de los últimos cinco años, es decir, desde el año 2010 hasta los 2 números que han salido en 2015. La verdad no hemos encontrado referencias que se sitúan directamente en la línea de investigación de nuestro objeto de estudio. En los últimos cinco años se han publicado artículos relacionados con diversas problemáticas de los alumnos de Educación Primaria (comprensión lectora, TDAH, trastornos de lenguaje...) y de Educación Secundaria (desórdenes de conducta, motivación...). También hemos visto una tendencia clara de estudios relacionados con el uso de las Nuevas Tecnologías en la escuela.
- Familia. Revista de Ciencia y Orientación Familiar: su editor es el Instituto de Ciencias de la Familia de la Universidad Pontificia de Salamanca. Tiene una periodicidad semestral y, al igual que en el caso anterior, hemos repasado los títulos de los artículos de los últimos 5 años. En este caso tampoco hemos encontrado ninguna referencia muestra afinidad con nuestro objeto de estudio. Esta revista se ha centrado en la actualidad en tratar temas de educación sexual en la familia, la adopción, el matrimonio, etc.

C conclusiones

Hemos llegado al final de estas páginas habiendo cumplido nuestro objetivo principal de identificar revistas científicas (de carácter nacional e internacional) sobre la problemática de la relación familia-escuela en Educación Infantil. Sin embargo, a lo largo del proceso nos hemos encontrado información que nos lleva a las siguientes reflexiones.

La información que hemos encontrado está mucho más dispersa de lo que esperábamos en un principio. Creíamos que nos encontraríamos un conjunto de revistas que, claramente, se configurasen como las principales de referencia a la hora de abordar nuestro objeto de estudio.

La verdad no ha sido así, hemos identificado un total de 162 revistas científicas, de carácter nacional e internacional diferentes. Nuestra interpretación es que son muchas y, por lo tanto, se confirma nuestra creencia de que la información alrededor de nuestro objeto de estudio está dispersa. Un número tan elevado de revistas se hace difícil de manejar, especialmente si tenemos en cuenta que la frecuencia de aparición entre unas y otras no es extremadamente diferente. Así, *School Community Journal* tiene únicamente una frecuencia de 9 apariciones en el total de 219 referencias bibliográficas seleccionadas. A esta, le siguen diversas revistas (todas explicadas en el texto del artículo) que tienen frecuencias de 7, de 6, de 5, etc. Y, además, tenemos un gran bloque de 118 revistas con valor de 1 aparición. Los datos, por lo tanto, no nos aportan grandes diferencias que nos permitan tener claridad a la hora de hacer una identificación de referentes claros en revistas científicas.

A pesar de esto, hemos intentando realizar una selección de revistas que nos sirvan como recurso para encontrar fuentes documentales de inexcusable utilidad para abordar nuestro objeto de estudio y lo hemos conseguido. Tenemos algunos referentes claves, especialmente a nivel internacional, que nos van a permitir situar nuestro objeto de estudio y que nos van a ayudar a definirlo con claridad.

Por otra parte, y queriendo ampliar nuestros resultados y cotejar los que habíamos encontrado, hemos mantenido diversas reuniones con expertos en la temática de la relación familia-escuela y en la Educación Infantil que nos han ampliado algunos resultados al considerar clave buscar referencias en revistas como “Aula de Innovación Educativa” y la “Revista de Educación”.

Lo que nos queda ahora es una labor muy importante por delante; la de analizar y realizar la lectura de todas y cada una de las referencias que hemos localizado en las revistas señaladas. Con ello, seremos capaces de elaborar una sólida base teórica sobre nuestro objeto de estudio que fundamente trabajos de indagación empíricos futuros.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodologías de la Investigación Educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Bolivar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bryan, E., & Simmons, L. A. (2009). Family involvement: Impacts on postsecondary educational success for first-generation Appalachian college students. *Journal of College Student Development*, 50(4)
- Bryan, J. A., & Griffin, D. (2010). A multidimensional study of school-family-community partnership involvement: School, school counselor, and training factors. *Professional School Counseling*, 14(1), 75-86.
- Buendía Eximan, L., González González, D. & Pozo Llorente, T. (2004). *Temas fundamentales de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, D., Runes, J., & Brullet, C. (2004). *Alumando, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro-FIES.
- Cea D'Ancona, M.A. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGrawHill.
- Colombo, M. W. (2006). Budding school partnerships with culturally and linguistically diverse families. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 314-318.
- Comellas Carbó, M. J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación: Revista De Teoría, Investigación y Práctica*, 18(3), 295-310.
- Cordón García, J.A., López Lucas, J., & Vaquero Pulido, J.R. (1999). *Manual de búsqueda documental y práctica bibliográfica*. Madrid: Pirámide.
- Dowling, E. y Osborne, E (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona. Paidós.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J. L. (2006). Families, schools, and community partnerships. *Young Children*, 61(1), 40-40.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-96.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14.

- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495
- Ferrán, N., & Montoro-Pérez, M. (2009). *Búsqueda y recuperación de la información*. Barcelona: Editorial UOC.
- García-Bacete, F.J. (2006). Guía de recursos para promover las relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación*, 18(3), 311-328.
- García Vázquez, S. (2014). *Estudio exploratorio sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente en alumnado de secundaria: proyecto Comenius Key*. (Memoria de Licenciatura inédita). Universidad de Santiago de Compostela.
- Glasgow, N.A. y Whitney, P.J (2009). *What successful schools do to involve families?* California: Cowing Press.
- Hah, J., & Park, E. (2013). A relationship between family environment and creative thinking & creative personality perceived by elementary school students. *The Journal of Creativity Education*, 13(3), 123-144.
- Lancaster, F.W. (2002). *El control del vocabulario en la recuperación de la información*. Valencia: Universidad de Valencia.
- López Larrosa, S. (2001). La familia como contexto de aprendizaje de padres e hijos: límites, estructura y condiciones individuales. *Bordón*, 53, 73-88.
- Martin, D., & Martin, M. (2007). Implementing a family/school partnership in an urban elementary school to reduce negative behavior and increase academic achievement. *Family Therapy*, 34(3), 141-152.
- Méndez García, R.M. (1998). *La evaluación de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, y su influencia en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. (Memoria de Licenciatura inédita). Universidad de Santiago de Compostela.
- Musitu, G. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: UOC.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Porto Currás, M. (1998). *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad*. (Memoria de Licenciatura inédita). Universidad de Santiago de Compostela.
- Raposo Rivas, M. (1997). *Os medios audiovisuais e informáticos na docência universitária: o caso da Universidade de Vigo*. (Tesina de Licenciatura inédita). Universidad de Santiago de Compostela.
- Robledo, P. y García, J.N. (2007). *El entorno parental en la intervención de personas con dificultades del desarrollo. Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención*.
- Rodríguez Yunta, L. (2001). Bases de datos documentales: estructura y uso. En: Maldonado, A. (coord.). *La información especializada en Internet*. Madrid: CINDOC.
- Salinas, K.C., Epstein, J.L., Sanders, M.G., Davis, D., & Aldersebaes, I. (1999). Measure of School, Family, and Community Partnerships. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Sanders, M. G. (2008). Using diverse data to develop and sustain school, family and community partnerships: A district case study. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(4), 530-545.
- Sanders, M. (2009). Collaborating for change: How an urban school district and a community-based organization support and sustain school, family, and community partnerships. *Teachers College Record*, 111(7), 1693-1712.

- Sanders, M. G. (2012). Achieving scale at the district level: A longitudinal multiple cases study of a partnership reform. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 154-186.
- Sanders, M. G. (2012). Sustaining programs of school, family, and community partnerships: A qualitative longitudinal study of two districts. *Educational Policy*, 26(6), 845-869.
- Sanders, M. G. (2014). Principal leadership for school, family, and community partnerships: The role of a systems approach to reform implementation. *American Journal of Education*, 120(2), 233-255.
- Sanders, M.G., & Sheldon, S.B. (2009). *Principal Matter: A guide to school, family, and community partnership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sheridan, S.M. & Kratochwill, T.R. (2008). *Conjoint behavioural consultation, Promoting family-school connections and interventions*. Nueva York: Springer.
- Tejedor, J.F. (2004). *Análisis inferencial de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Webb, E. J. et al. (1996). Unobtrusive Measure: Nonreactive Research in the Social Science. *The Historical Study of Public Opinion*, 31(4), 685-687.

Artículo concluido el 6 de abril de 2014

Parada Gañete, A. (2015). Informe de revisión bibliográfica sobre la problemática de la relación familia-escuela en Educación Infantil: revistas científicas de referencia. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 103-119.

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

Ana Parada Gañete**Universidad de Santiago de Compostela****España****Mail: ana.parada@usc.es**

Ana Parada Gañete es Contratada FPU (Formación del Profesorado Universitario) por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente realiza una tesis doctoral que versa sobre La relación familia escuela: el caso concreto de familias de alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). Sus principales líneas de investigación son: didáctica de la Educación Especial, didáctica de la Educación Superior, Pedagogía Familiar, Necesidades Educativas Especiales, Educación Inclusiva y Dificultades de Aprendizaje.

MISCELÁNEA





Vol. 4 (2), Julio 2015, 123-134

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 31-07-2014

Fecha de aceptación: 26-07-2015

Prevenire l'obesità in età evolutiva.

Manuela Valentini

Matteo Mansi

Italia

Riassunto

Attraverso il presente lavoro si vuole indagare la problematica dell'obesità in età infantile, dai fattori genetici a quelli legati allo stile di vita del bambino, con le relative metodiche di "contrasto" quali l'attività motoria ed una sana alimentazione. E' nostra intenzione interrogarci su come il movimento, svolto quotidianamente, attraverso un'adeguata educazione da parte degli insegnanti e dei genitori stessi, possa con attività scolastiche, di doposcuola ed extrascolastiche mirate, combattere, diminuire e prevenire il fenomeno dell'obesità ormai sempre più dilagante a livello europeo/mondiale.

Parole chiave: Familia, Escuela, Relación familia-escuela, Educación infantil, Revisión bibliográfica, Revistas.

Prevenir la obesidad en edad evolutiva.

Manuela Valentini

Matteo Mansi

Italia

Resumen

Con este trabajo se pretende investigar la problemática de la obesidad infantil, partiendo de los factores genéticos hasta aquellos relacionados con el estilo de vida del niño, a través de metodologías de "contraste", como la actividad física y una alimentación sana. Nuestra intención es indagar sobre cómo el movimiento, desarrollado cotidianamente, mediante una adecuada educación por parte de los profesores y de los propios padres, puede, por medio de actividades escolares y extraescolares combatir, reducir y prevenir el fenómeno de la obesidad, que se ha convertido en uno de los fenómenos que se difunden con mayor rapidez tanto a nivel europeo como mundial.

Palabras clave: Family, School, Family-school relationship, Elementary school, Bibliographic review, Journals.

Preventing obesity in development age.

Abstract

Throughout this work we want to look into the problem of obesity in childhood starting from genetic factors to the ones linked to the child's lifestyle. We'll adopt tackling procedures such as physical activity and a healthy diet. Our goal is to wonder how the daily exercise, throughout a proper education of parents and teachers and with school-based, after school and extra school activities aimed at fighting and preventing obesity, which is growing more and more in Europe and Worldwide.

Keywords: Childhood, Obesity, Lifestyle, Healthy Diet, Physical Activity, Education.

Introduzione

Questo lavoro sull'obesità infantile¹ parte da una attenta ricerca bibliografica internazionale nei principali motori di ricerca per capire a che punto ci troviamo nel fare fronte a questa piaga molto diffusa ed in continua espansione; ogni anno in Europa il numero di bambini obesi aumenta di 400.000 casi e a livello mondiale si stima una casistica di circa 300 milioni (Maffeis C., 2009). Possiamo affermare che il sovrappeso e l'obesità derivano da diversi fattori quali la genetica, lo stile di vita ed un elevato stato di sedentarietà. Anche a livello psicologico, relazionale e sociale si possono avere dei riscontri negativi in quanto il soggetto obeso potrebbe essere oggetto di derisione, di fenomeni di mobbing, di bullismo da parte dei coetanei e questo potrebbe portarlo a chiudersi in se stesso o, al contrario, assumere comportamenti di tipo aggressivo.

Si è calcolato che il 25% della varianza nella percentuale di grasso corporeo è di natura genetica: da questo possiamo dedurre che le scelte riguardanti lo stile di vita incidano maggiormente sul grasso sottocutaneo rispetto ai fattori genetici. Per questo motivo è importantissimo adoperarsi "tutti": genitori, pediatri, media, politici, insegnanti... nell' "alimentare" sane abitudini e corretti, permanenti stili di vita con un'educazione al cibo equilibrata ed abbattere la sedentarietà; una forma mentis non sempre facile da far interiorizzare perché i "nostri giovani" spesso e volentieri sono orientati all'opposto.

Fattori determinanti sono: la quantità di calorie che si consumano, il tipo di alimenti che vengono assunti, la quantità giornaliera di attività fisica che si svolge (Howley E.T, Don Franks B., 2006). Per quanto riguarda il discorso "cibo" bisognerà che in famiglia si dedichi più tempo alla preparazione dei pasti: in un mondo che va sempre più di fretta purtroppo la *cultura del cibo* è diventata un optional, il fast food è spesso la regola; nelle mense scolastiche, fortunatamente, c'è sempre più qualità nel rispetto di quella "dieta mediterranea" che piace e fa bene senza però escludere tutti quegli alimenti, cibi, diete che contribuiscono al piacere del palato prestando però attenzione alla salute. Riguardo al *combattere la sedentarietà*: ormai è risaputo che i bambini amano il "movimento" che però deve essere dall'educatore guidato, stimolato, motivato, facendoli divertire; il gioco è una chiave fondamentale per la crescita del bambino, le attività motorie presentate in forma ludica favoriscono il consumo di calorie senza fatica, natural-mente con piacere, trovando assoluta soddisfazione nel "fare motoria-mente insieme divertendosi!". Ancora purtroppo, però,

¹ Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti, può essere così attribuito: Manuela Valentini è autrice della prima parte e Matteo Mansi della seconda, equamente, in parti uguali.

paradossalmente, sembra faticare nel radicarsi questo concetto che dovrebbe invece essere un *modus vivendi* quotidiano, regola alla quale attenersi scrupolosamente contro l'ipocinesia in età evolutiva.

Si è visto che anche il clima ha la sua importanza e può influire più o meno positivamente; certo è che nei Paesi dove è più mite è sicuramente più facile per i bambini trovare spazi adeguati al gioco all'aperto rispetto a quelli dal clima troppo freddo; è più gratificante giocare in ambiente naturale dove il sole, la quantità di luce, la natura, l'aria permettono migliore ossigenazione durante le attività e sicuramente la motivazione sarà amplificata. L'ambiente naturale è "Palestra a cielo aperto" (Federici A., 1993) ideale per sperimentare piacevolmente il proprio *corpo in movimento*. È inoltre più semplice "esercitarlo" in zone rurali rispetto a zone urbane ormai sempre più cementificate e sempre meno a portata di bimbo. È importante però trovare, ricercare sempre tempi, ambienti, occasioni per fare e far fare esercizio fisico anche quando il contesto sembra non favorirlo!

Videogiochi, computer, televisione sono altra causa importante della ipocinesia. Può rappresentare un problema il fatto che molti bimbi abbiano questi dispositivi in camera in particolare quando i genitori non pongono loro limiti alla visione e quindi fuori controllo rappresentano un evidente svantaggio al movimento: andando in "overdose da console" si rischia di diventare un tutt'uno con la poltrona, ben lungi dall'*homo erectus*. È stato studiato che i bambini con tv in camera sono più a rischio sovrappeso rispetto ai loro coetanei che non ne dispongono.

Anche il tipo di lavoro svolto dai genitori, il loro grado d'istruzione e le entrate economiche del nucleo si associano in qualche modo all'obesità: più il livello socioeconomico della famiglia è basso, più alta sarà la prevalenza all'obesità.

Le diete ricche di grassi hanno un maggiore riscontro all'interno di nuclei familiari con un tenore di vita più modesto semplicemente perché costano meno, come ad esempio la carne di maiale. Il livello economico medio nel quartiere di residenza è un ulteriore fattore di rischio per l'obesità, acquistando talvolta un'importanza anche più grande del livello di educazione e del tipo di occupazione dei genitori (Maffei C., 2009). Questo è forse dovuto anche al fatto che i soggetti in età evolutiva sono fortemente predisposti a "seguire" costumi, mode, esempi dei coetanei influenzandosi vicendevolmente e spesso non positivamente.

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

- Possono l'attività fisica ed una sana alimentazione contrastare significativamente l'obesità?
- Come possono attività scolastiche, di doposcuola ed extrascolastiche prevenire l'obesità?
- Che associazione c'è tra fattori socio-demografici e stile di vita con l'obesità?

Abbiamo cercato di dare risposte attraverso una ricerca bibliografica minuziosa ed attuale selezionando, qui, alcuni studi e protocolli internazionali perché "il problema obesità è di tutti!".

S tudi

Nello studio, *Does school based physical activity decrease overweight and obesity in children aged 6-9 years? A two years non randomized longitudinal intervention study in Czech Republic* condotto da Erik Sigmund, Walid El Ansari e Dagmar Sigmundová (Palacky University in Olomouc, Repubblica Ceca) pubblicato nel 2012, gli autori hanno esaminato dal primo al terzo anno di scuola primaria, l'attività fisica di 84 bambine e 92 bambini. Il materiale utilizzato è stato un pedometro Yamax (contapassi) ed un accelerometro Caltrac (attività di spesa energetica AEE-kcal/kg al giorno). Le scuole selezionate per partecipare alla ricerca sono state quattro (in 2 si è intervenuto, nelle altre 2 si è fatta un'attività di controllo). Lo studio non è stato fatto casualmente e la scelta delle scuole è avvenuta sulla base di un programma di attività fisica già esistente, le scuole in cui si è intervenuto avevano dei luoghi consoni dove poter svolgere il movimento: campo sportivo, campo da basket, un campo d'erba ed un cortile, una palestra, corridoi ed angoli consoni al movimento ed al gioco, stanze per giochi da tavola. Le scuole di controllo invece avevano solo una piccola palestra ed un campo da gioco, corridoi senza angoli adibiti ad attività particolari. Il programma standard di attività fisica veniva utilizzato in tutte le scuole analizzate e comprendeva due lezioni della durata di 45 minuti di educazione fisica obbligatorie a settimana (alunne e alunni insieme) che si svolgevano in palestra o nei campi da gioco. I ricercatori hanno concentrato tutta l'attività sullo sviluppo fisico attraverso giochi di movimento (giochi basati sulla locomozione in file/cerchi, acchiapparella, versioni semplificate di dodge-ball/calcio), su semplici esercizi di ginnastica (salti, esercizi addominali, squats ecc.), esercizi con la palla (palleggio, lanciare ad un obiettivo, afferrare), con il cerchio (correre, far girare, passare attraverso), su panche (traslocare su diversi tipi di panche o saltarci sopra) e saltare la corda. Nelle scuole di controllo, i bambini avevano la possibilità di intraprendere attività ludiche anche nei periodi di pausa e nel dopo scuola, se desideravano potevano utilizzare il materiale scolastico e seguire l'insegnante o in alternativa potevano scegliere di fare i compiti o disegnare. Il programma d'intervento prevedeva: 1) 20 minuti di attività fisica (in palestra/campo da gioco); 2) Nel doposcuola dovevano intraprendere attività fisica in forma ludica con una durata che poteva variare da un minimo di 40 minuti ad un massimo di 90'; 3) Consentite una media di 2/3 mini-pause con una durata che variava dai 3 ai 5 minuti tra una lezione e l'altra. I giochi attivi, durante pause e doposcuola, comprendevano attività individuali e di gruppo con attrezzi piccoli e grandi (spalliere, funicelle, frisbee, canestri da basket, palle e gomme, mazze da baseball, cerchi, cuscini di gommapiuma, palle da pallavolo, racchette da tennis e da badminton, mazze da baseball) con i quali strutturare giochi adattati all'età (hockey, pingpong, dodgeball, calcio) e giochi di movimento (acchiapparella, filastrocche con movimento). Gli alunni avevano la più completa libertà di poter cambiare attività e intensità visto che il contenuto dell'attività fisica si basava sulle preferenze e le capacità dei partecipanti, condizioni climatiche e insegnanti disponibili. Un particolare di questo intervento è stato quello specifico di genere: due insegnanti si sono divisi il compito, uno ha preparato un programma riguardante l'attività fisica delle bambine e l'altro dei bambini. Se desideravano giocare con pari sesso, potevano farlo, perché non era proibito dal team di ricerca, tutti erano liberi di giocare, alunne e alunni insieme, in coppia ecc.. Il focus era sulla partecipazione attiva dei bambini. Le misure sono state intraprese utilizzando un metodo standard con un monitoraggio continuo dell'attività

fisica quotidiana, le attrezzature utilizzate sono state le seguenti: accelerometro Caltrac (Muscle Dynamic Fitness Network, Torrance, CA, USA); Yamax Digiwalker SW-200 contapassi (Yamax Corporation, Tokyo, Japan); ed un registro dove inserire i dati dell'attività fisica ricavati con il Caltrac e Yamax (Sigmund E, Sigmundová D, El Ansari, 2009). Il Caltrac (accelerometro) è uno strumento leggero e tascabile che esamina il movimento verticale (Sallis JF, Buono MJ, Roby JJ, Carlson D, Nelson JA, 1990). Costruito in cristallo di ceramica, va a trasferire l'accelerazione cinetica negli impulsi elettrici i quali possono essere susseguentemente ricalcolati (tenendo conto dell'altezza, età e sesso, della massa corporea e dei tratti somatici). Prima di iniziare la ricerca, sia per i bambini che per le bambine, non si riscontravano differenze tra intervento e controllo sia nei giorni di scuola che nei weekend, per quanto riguarda il numero di passi quotidiani e AEE. L'attività fisica nei giorni di scuola sommava le ore di attività fisica scolastica, nel dopo scuola e nell'arco della restante parte della giornata (tempo libero). Similmente, prima dell'intervento, per entrambi i generi, non c'erano differenze tra intervento e controllo, nel numero dei passi fatti in orario scolastico o AEE e nel numero di passi fatti nel tempo libero o AEE. Ulteriormente, prima di iniziare la programmazione di intervento, non c'erano differenze nelle proporzioni di bambine e bambini obesi (7% bambine; 11% bambini) e gruppi di controllo (7% bambine ; 6% bambini).

Dall'analisi dei dati relativi ai risultati dello studio preso in considerazione, si può osservare un significativo aumento di attività fisica per quanto riguarda i giorni scolastici nei bambini del gruppo di lavoro dove i ricercatori sono intervenuti (da 1718 a 3247 passi al giorno circa e da 2.1 a 3.6 kcal/kg al giorno). L'incremento dell'attività fisica scolastica e l'intervento sui bambini durante i giorni scolastici hanno contribuito a fargli raggiungere un totale di > 10.500 passi e >10.5 kcal/kg per ogni giorno scolastico per i due anni di studio condotto ed ha prodotto uno stop alla sedentarietà. Un anno dopo l'inizio dell'intervento, numeri alla mano, le quote dell'essere in sovrappeso o obesi nel gruppo di intervento sono state quasi 3 volte più basse di quello di controllo e questi dati sono andati costantemente a diminuire.

A conclusione del lavoro si è potuto osservare che l'attività fisica scolastica svolta in ambienti attivi compatibili (palestre, campi di gioco scolastici, spazi per il movimento) svolge un ruolo di fondamentale importanza sulla riduzione del sovrappeso e dell'obesità tra gli alunni più giovani. Comunque, nonostante l'aumento dell'attività fisica scolastica, i bambini non sono riusciti a raggiungere i livelli internazionali di mantenimento della salute consigliati.

Una soluzione si potrebbe trovare semplicemente nel rendere "obbligatoriamente" costante, continua e divertente l'attività fisica non solo nell'ambiente scolastico dove i giovani passano gran parte del loro tempo ed extra scolastico, ma anche a casa stimolati adeguatamente da mamma e papà.

Altra ricerca che conferma l'importanza dell'attività fisica è "*The impact of 3 years after-school obesity prevention program in elementary school children*" condotta da Zenong Yin, Justin B. Moore, Maribeth H. Johnson, Marlo M. Vernon, and Bernard Gutin negli Stati Uniti e pubblicata nel 2012; a questa ricerca hanno partecipato un numero casuale di 574 bambini (divisi in gruppo di controllo e di intervento) provenienti da 18 diverse scuole nel sud est degli Stati Uniti. Sono stati presi in esame la %BF (percentuale di massa grassa ovvero body fat) e CRF (Fitness Cardiorespiratorio). Per poter osservare i cambiamenti nel corso della ricerca sono stati utilizzati per

quanto riguarda la %BF un densitometro osseo (DXA; Hologic QDR-4500W, Waltham, MA) (Litaker M, Barbeau P, Humphries M, et al., 2003), mentre il CRF è stato verificato con il battito cardiaco (HR) al compimento del test sub massimale dello scalino YMCA (Golding LA. 2000), che è stato scelto sul PACER (Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run), (Meredith M, Welk G, 2004) dovuto alla sua sensibilità dei cambi del battito cardiaco del CRF e la comodità di applicazione in un laboratorio mobile. Sono stati presi in esame dai ricercatori anche la circonferenza dei fianchi (WC), il peso e l'altezza di ognuno, il quantitativo di colesterolo totale non a digiuno e l'alta densità di lipoproteine sul colesterolo (HDL-C), come risultato secondario è stata osservata anche la pressione sanguigna a riposo (BP). Costruito sulla base di una precedente ricerca con giovani obesi e normopeso, il programma doposcuola FitKid è stato in grado di poter creare un lavoro che è stato inserito nel lasso di tempo post scolastico dove c'è una maggior probabilità che i bambini siano coinvolti in atteggiamenti di sedentarietà. Tutto ciò è stato offerto giornalmente seguendo il compimento delle regolari attività scolastiche, sotto la supervisione di due istruttori FitKid durante regolari giorni di scuola. Il programma non richiedeva una frequenza minima in quanto era totalmente volontario, comunque i bambini sono stati incoraggiati a frequentarlo almeno 3 volte a settimana in modo tale da poter fare anche altre attività di doposcuola. Ogni partecipante doveva fare un totale di 80 minuti di attività fisica suddivisi in: 20 minuti di riscaldamento dove venivano anche date istruzioni sull'attività da svolgere, 40 minuti di attività fisica vigorosa variando la tematica, 20 minuti di stretching/resistenza e defaticamento. Dall'analisi dei risultati risalta subito che nei bambini in cui si è intervenuti con la %BF e CRF ci sono stati miglioramenti in confronto ai bambini in cui è stata effettuata una semplice attività di controllo o monitoraggio. I risultati benefici più evidenti si sono riscontrati nei giovani che hanno frequentato almeno il 60% delle sessioni di doposcuola. Non è stato notato nessun effetto significativo per il colesterolo e per la pressione sanguigna BP.

In conclusione si può dire che il programma del doposcuola FitKid rappresenta un approccio promettente per soddisfare l'apporto di attività fisica da moderata a vigorosa raccomandata per prevenire l'obesità infantile. Si è scoperto che nella percentuale di alunni che hanno frequentato almeno due giorni alla settimana il programma, senza essere intervenuti in alcun modo nell'alimentazione dei vari soggetti, si sono ottenuti dei benefici durante il tempo di esposizione. D'altro canto, i risultati positivi si sono persi durante la pausa estiva.

Un altro studio ha testato l'efficacia di due programmi di prevenzione scolastica *Effect of an environmental school-based obesity prevention on changes in body fat and body weight: a randomized trial* basati sull'aumento del peso/grasso in comparazione ad un gruppo di controllo, in tutti i partecipanti ed in bambini sovrappeso. Lo studio è stato condotto da D.A. Williamson, C.M. Champagne, D. Harsha, H. Han, C.K. Martin, R.L. Newton Jr., M. Sothorn, T.M. Stewart, L.S. Webber, and D. Ryana in Louisiana (LA) Health ed ha utilizzato una progettazione longitudinale, con 3 gruppi randomizzati della durata di 28 mesi. Hanno preso parte a questo studio 2060 bambini con un'età media di 10 anni e mezzo provenienti da comunità rurali. C'è stata un'assegnazione casuale ad ognuno di 3 stadi di prevenzione in 17 scuole, con una media di 123 bambini per gruppo, così suddivisi: 1) Prevenzione Primaria (PP), un programma ambientale di modifica; 2) Prevenzione Primaria + Secondaria (PP+SP), programma ambientale + corso d'istruzione all'uso di internet nelle classi; 3) Controllo (C). I risultati primari sono stati cambiamenti in percentuale di BMI (Indice di Massa

Corporea) e grasso corporeo. I risultati secondari riguardavano i cambiamenti dei comportamenti in relazione al bilancio energetico. Le branche di studio PP+SP sono state combinate per crearne una di modificazione ambientale (EM). Rispetto a C, EM ha avuto una diminuzione di grasso corporeo per i maschi (-1,7% + o - 0,38% VS -0,14 + o - 0,69%) e c'è stato un attenuamento dell'aumento di grasso per le femmine (2,9% + o - VS 3,93 + o - 0,37%).

Molti programmi di prevenzione hanno utilizzato delle modifiche a livello ambientale nelle scuole per migliorarne l'alimentazione, accrescere l'attività fisica e ridurre la sedentarietà (Doak C, Heitmann BL, Summerbell C, Lissner L., 2009) (DeBourdeaudhuij I, Cauwenberghe E, Spittaels H, et al., 2011). Questo approccio è spesso concettualizzato come tipo di prevenzione primaria uguale per tutti (universale) dove i bambini sono ugualmente esposti all'intervento. La prevenzione secondaria è stata vista come inutilizzabile negli ambienti non clinici, ad esempio scuole, a causa della stigmatizzazione potenziale dei bambini in sovrappeso e della quantità di tempo e risorse richieste per un trattamento individuale.

L'ultima ricerca presa in considerazione è "*Socio-demographic and lifestyle factors associated with overweight in a representative sample of 11-15 years old in France: Results from who-collaborative health behaviour in school aged children (HBSC) cross sectional study*", in questo studio si osservano i fattori socio-demografici e dello stile di vita associati al sovrappeso in un campione rappresentativo di soggetti in Francia dagli 11 ai 15 anni. Gli autori della ricerca sono Marie Dupuy, Emmanuelle Godeau, Céline Vignes and Namanjeet Ahluwalia, a Tolosa e pubblicato nel 2011. Il campione preso in analisi è stato di 7154 bambini, tutti in età scolare (età 11-15 anni) e sono state analizzate variabili come l'età, l'altezza, il peso, i fattori socio-demografici e lo stile di vita. I dati sono stati raccolti in 715 classi provenienti da 701 scuole differenti, la partecipazione è stata anonima e del tutto volontaria e la privacy è stata garantita. La parte dei bambini che non hanno riportato dati come l'altezza, il peso o la loro età sono stati esclusi (n=550) i rimanenti erano suddivisi in 3284 maschi e 3320 femmine. L'indice di massa corporea è stato calcolato utilizzando il peso e l'altezza autodichiarati dai singoli soggetti. Per definire il sovrappeso sono state utilizzate specifiche limitazioni (riguardanti sesso ed età) raccomandate dall'International Obesity Task Force (Cole TJ, Bellizzi MC, Flegal KM, Dietz WH, 2000).

Variabili dello stile di vita analizzate:

- Ai partecipanti (riguardo le abitudini alimentari) è stato chiesto quante volte a settimana mangiassero frutta e verdura (Vereecken C, Dupuy M, Rasmussen M, Kelly C et al., 2009).
- L'attività fisica da moderata a forte (MVPA) è stata valutata chiedendo: "In quanti giorni durante la scorsa settimana sei stato/a fisicamente attivo/a per 60 minuti o più? (Prochaska JJ, Sallis JF, Long B, 2001). "Al di fuori dell'orario scolastico, quante ore a settimana di solito pratichi sport in modo da arrivare a corto di fiato o sudare?" (Booth ML, Okely AD, Chey T, Bauman A, 2001).
- Tre sono state le voci che hanno valutato le attività sedentarie durante la settimana: 1) Quante volte a settimana guardi di solito la televisione? 2) Quante ore al giorno di solito giochi con il computer/console nel tempo libero? 3) Quante volte a settimana usi il computer per chattare, spedire e-mail, compiti ecc? (Bogdanovica I, Godfrey F, McNeill A, Britton J, 2011).

- È stata fatta una registrazione di dati per verificare se gli alunni avessero fatto uso di alcool (si/no), inoltre è stato chiesto loro quanto spesso fumassero tabacco.

Da questa ricerca si evince che la prevalenza di sovrappeso è stata del 10,4% e coinvolgeva maggiormente i maschi (11,8%) rispetto alle femmine (9%), l'assunzione settimanale di alcolici era più frequente nei maschi rispetto alle femmine (14,7% VS 8,2%), la colazione era assunta più comunemente dai maschi rispetto alle femmine (63,3% VS 56,6%), i maschi consumavano meno frutta (29,2% VS 33,4%) e verdura (39,5% VS 45,9%), la televisione e i videogiochi erano utilizzati più frequentemente dai maschi rispetto alle femmine (31,2% VS 10,5% e 53,2% VS 48,3%).

I risultati di questa ricerca estendono quelle pre-esistenti in questo campo, volte ad esaminare rischio multiplo e fattori protettivi, simultaneamente tra i preadolescenti ed adolescenti (in Francia) e mettono in risalto quanto sia importante promuovere l'attività fisica ed una adeguata alimentazione, come ad esempio la fondamentale importanza del consumo della prima colazione come metodo di prevenzione al sovrappeso negli adolescenti. Questa, un'altra soluzione sicuramente *non* da "effetti speciali" ma del *buon senso* e soprattutto di *buone abitudini alimentari*, consigliata a tutte le età!

C conclusioni

Il problema dell'obesità deve essere visto in una panoramica ampia che investa tutta l'età evolutiva e quindi "seguire" e monitorarli i bambini da piccolissimi fino all'adolescenza per avere un quadro completo e capire dove sono gli errori, per prevenirli e programmare interventi efficaci. Questo significherà avere una visione olistica in condivisione con tutte le Figure istituzionali di riferimento perché ciascuna faccia BENE la sua parte. Le ricerche prese in considerazione hanno il grande merito di essersi occupate del problema, averlo preso "in carico" con le strumentazioni a disposizione dei ricercatori e delle scuole (non sempre facili da reperire!) interessando alunni dalla scuola dell'Infanzia alle Superiori con un campione alto (in età evolutiva trovare numeri alti di allievi per le ricerche è complicato!) per ribadire, socializzare che anche con semplici attività motorie ma divertenti, motivanti e soprattutto costanti si possono prevenire molte situazioni negative. Il recente aumento di bambini obesi deve far riflettere tutta la comunità scientifica e non solo in quanto anche il contesto come l'ambiente ed i condizionamenti sociali sono influenti. Un'adeguata educazione sia da parte dei genitori che degli insegnanti a scuola e nel tempo libero può aiutare moltissimo a prevenire e a combattere questa piaga, entrambe le figure fungono da modello e quindi con pratiche anche condivise, promuovere, organizzare, realizzare attività motorie, di movimento dove il corpo possa sperimentare, crescere in armonia psico-fisica, relazionale con se stesso, con gli altri, con le cose e con tutto quello che lo circonda. "Il volersi bene" necessariamente deve passare attraverso forme positive di comportamenti che devono essere trasmessi ai più piccoli come regole da interiorizzare. Il muoversi deve trovare spazi non solo logistici ma culturali, le città-luoghi dove il verde si sposi con l'architettura, con attrezzature-gioco dove l'infanzia possa condividere con gli adulti momenti di svago-crescita. Il gioco deve ri-trovare la "sua identità" formativa, educativa in quanto svolge un ruolo fondamentale quale

pratica motivazionale per eccellenza offrendo la possibilità di divertirsi in movimento conoscendo e crescendo in ben-essere, “nutrendosi” anche nel rispetto di quella piramide alimentare mediterranea che ha fatto il giro del mondo per la sua positività ed universalmente riconosciuta per il suo “sano equilibrio”, che potrà aiutare i nostri futuri/e uomini/donne a stare meglio con se stessi ed in armonia con il mondo. Alla base, però, di questa piramide necessariamente, obbligatoriamente deve esserci l’attività motoria come *regola* di vita, fattore integrante e fondamentale nella formazione e crescita della Persona-Bambino.

Riferimenti bibliografici

- Bogdanovica, I., Godfrey, F., McNeill, A., Britton J. (2011). Smoking prevalence in the European Union: a comparison of national and transnational prevalence survey methods and results. *Tob Control*, 20(1), e4.
- Booth, ML., Okely, AD., Chey, T., Bauman, A. (2001). The reliability and validity of the physical activity questions in the WHO health behaviour in schoolchildren (HBSC) survey: a population study. *Br J Sports Med*, 35(4), 263-267.
- Brug, J., Te Velde, SJ., Chinapaw, MJM., Bere, E., De Bourdeaudhuij, IMM., Moore, H., Maes, L., Jensen, J., Manios, Y., Lien, N., Klepp, KI., Lobstein, T., Martens, M., Salmon, J. (2010). Evidence-based development of school-based and family involved prevention of overweight across Europe: The ENERGY-project’s design and conceptual framework. *BMC Public Health*, 10, 276.
- Cole, TJ., Bellizzi, MC., Flegal, KM., Dietz, WH. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *BMJ*, 320, 1240-1243.
- Crutzen, R., de Nooijer, J., Brouwer, W., Oenema, A., Brug, J. (2011). Strategies to facilitate exposure to internet-delivered health behavior change interventions aimed at adolescents or young adults: A systematic review. *Health Education & Behavior*, 38, 49–62.
- DeBourdeaudhuij, I., Cauwenberghe, E., Spittaels, H. et al. (2011). School-based interventions promoting both physical activity and healthy eating in Europe: a systematic review within the HOPE project. *Obesity Reviews*, 12, 205–216.
- Doak, C., Heitmann, BL., Summerbell, C., Lissner, L. (2009). Prevention of childhood obesity—what type of evidence should we consider relevant? *Obesity Reviews*, 10, 350–356.
- Golding, LA. (2000). *YMCA Fitness Testing and Assessment Manual*, 4th ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Groffik, D., Sigmund, E., Frömel, K., Chmelík, F., Nováková Lokvencová, P. (2012). The contribution of school breaks to the all-day physical activity of 9- and 10-year-old overweight and non-overweight children. *Int J Pub Health*, 57, 711–718.
- Gutin, B. (2011). Diet vs exercise for the prevention of pediatric obesity: The role of exercise. *Int J Obes Relat Metab Disord*, 35, 29–32.

- Howley, E.T., Don Franks, B. (2006). *Manuale per l'istruttore del fitness (222-223)*. Ferriera: Calzetti Mariucci Editori.
- Lioret, S., Touvier, M., Dubuisson, C., Dufour, A., Calamassi-Tran, G., Lafay, L., Volatier, J.L., Maire, B. (2009). Trends in child overweight rates and energy intake in France from 1999 to 2007: relationships with socioeconomic status. *Obesity (Silver Spring)*, 17, 1092-1100.
- Litaker, M., Barbeau, P., Humphries, M., et al. (2003). Comparison of Hologic QDR-1000/W and 4500W DXA scanners in 13- to 18-year olds. *Obes Res*, 11, 1545–1552.
- Lumeng, J.C., Kaciroti, N., Frisvold, D.E. (2010). Changes in body mass index z score over the course of the academic year among children attending Head Start. *Acad Pediatr*, 10, 179–186.
- Maffei, C. (2009). *L'obesità del bambino: aspetti clinici e fisiopatologici (15-115-116)*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Meredith, M., Welk, G. (Eds) (2004). *FITNESSGRAM Test Administration Manual*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- North Carolina Division of Public Health. *Move More After-School Collaborative. Move More North Carolina: Recommended Standards for After-School Physical Activity*, 2009. Raleigh, North Carolina.
- Sallis, J.F., Buono, M.J., Roby, J.J., Carlson, D., Nelson, J.A. (1990). The caltrac accelerometer as a physical activity monitor for school-age children. *Med Sci Sports Exerc*, 22, 698–703.
- Sigmund, E., Sigmundová, D., El Ansari, W. (2009). Changes in physical activity in pre-schoolers and first-grade children: Longitudinal study in the Czech Republic. *Child Care Health Dev*, 35, 376–382.
- Sigmundová, D., El Ansari, W., Sigmund, E., Frömel, K. (2011). Secular trends: A tenyear comparison of the amount and type of physical activity and inactivity of random samples of adolescents in the Czech Republic. *BMC Public Health*, 11, 731.
- Swinburn, B.A., De Silva-Sanigorski, A.M. (2010). Where to from here for preventing childhood obesity: an international perspective. *Obesity (Silver Spring)*, 18 (Suppl 1), S4–7.
- Szajewska, H., Ruszczyński, M. (2010). Systematic review demonstrating that breakfast consumption influences body weight outcomes in children and adolescents in Europe. *Crit Rev Food Sci Nutr*, 50, 113-119.
- Thibault, H., Contrand, B., Saubusse, E., Baine, M., Maurice-Tison, S. (2010). Risk factors for overweight and obesity in French adolescents: physical activity, sedentary behavior and parental characteristics. *Nutrition*, 26, 192-200
- Vereecken, C., Dupuy, M., Rasmussen, M., Kelly, C., Nansel, T.R., Al Sabbah, H., Baldassari, D., Jordan, M.D., Maes, L., Nielsen, B.V., Ahluwalia, N. (2009). HBSC Eating & Dieting Focus Group: Breakfast consumption and its socio-demographic and lifestyle correlates in schoolchildren in 41 countries participating in the HBSC study. *Int J Public Health*, 54(Suppl 2), 180-190.

- Williamson, DA., Champagne, CM., Han, H., et al. (2009). Increased obesity in children living in rural communities of Louisiana. *Int J Pediatr Obes*, 4, 160–165.
- Williamson, DA., Champagne, CM., Harsha, D., et al. (2008). Louisiana (LA) health: design and methods for a childhood obesity prevention program in rural schools. *Contemporary Clinical Trials*, 29, 783–795.
- Zwiauer, KF. (2000). Prevention and treatment of overweight and obesity in children and adolescents. *Eur J Pediatr*, 159 (Suppl 1), S56–68.

Artículo concluido el 30 de julio de 2014

Valentini, M. ; Mansi, M. (2015). Prevenire l'Obesità in Età Evolutiva. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 123-134.

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

Manuela Valentini

**Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
Italia**

Mail: manuela.valentini@uniurb.it



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

Matteo Mansi

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Italia

Mail: rmansi@libero.it



Laureato in Scienze Motorie Sportive e della Salute, nel 2010 ha effettuato il corso di insegnante tecnico di primo livello/allenatore personal trainer presso la Federazione Italiana Pesistica.

Ha acquisito conoscenze approfondite in sport di squadra come il basket, la pallavolo, il calcio ed il calcio a 5, e in sport individuali come l'atletica leggera specialità salto in alto.



Vol. 4 (2), Julio 2015, 135-144

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 20-09-2014

Fecha de aceptación: 11-06-2015

Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos.

Javier Alliaume Molfino

Uruguay

Resumen

El presente artículo trata acerca del sentido, los sentidos de la educación en la primera infancia, haciendo foco en la imperiosa necesidad de resignificarla, de colocarla como un derecho de las personas recién llegadas al mundo. La educación en los primeros años de vida es vista generalmente no por sí misma ni como un derecho, sino desde una óptica adultocéntrica, como una forma de conciliar las responsabilidades adultas. De esta manera –y es lo que problematiza el artículo– se oculta su carácter de derecho, de espacio de construcción de infancia, de desarrollo y aprendizajes.

Palabras clave: Educación en la Primera Infancia, Derechos del Niño, Educación y Derechos.

Early childhood education: a rights matter.

Javier Alliaume Molfino

Uruguay

Abstract

This article discusses the meaning and the social senses of education in early childhood. The focus is put on the urgent need of giving a new meaning to it, placing it as a right of the newborns. Education in the early years of life is usually seen not by itself or as a right, but from an adult-centered perspective, as a way to balance adult responsibilities. In this way - and that is questioned in the article- it is hidden its character of right, of space of childhood construction, of development and learning.

Keywords: Early childhood education, Children's rights, Education and rights, Right to education.

La infancia se caracteriza por responder a una regla fundamental: tener la alegría de aprender a cada instante, porque en ellos se desenvuelve la vida de los mamíferos inteligentes, es un permanentemente aprender y encontrar su integración social.

Dinello (1992)

Presentación

En el presente trabajo se intentará un abordaje acerca de la educación en la primera infancia (desde la definición general, de que se trata de, al menos, los 6 primeros años de vida¹), de su valor en sí misma, como derecho de todos los niños y como parte del proceso educativo y formativo, así como del sistema nacional de educación aun en proceso de consolidación y debate.

Este abordaje se realiza a la luz de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y las Observaciones Generales N°1: “Propósitos de la Educación” (CDN-ONU, 2001) y N° 7: “Realización de los derechos del niño en la primera infancia” (CDN-ONU, 2005).

Introducción o una breve justificación

En las últimas 3 décadas la infancia -y en particular la primera infancia- ha venido cobrando un lugar de mayor relevancia tanto para académicos, políticos, gobiernos, padres como las comunidades. Si bien se escribe desde y en Uruguay, la anterior afirmación vale para, al menos, la región latinoamericana y caribeña.

Ciertamente por razones y motivos distintos, desde diversos ámbitos la infancia en situación va cobrando un valor cada vez más preponderante.

En el período de recuperación de la democracia² aparecen los primeros trabajos que dan cuenta del impacto en el desarrollo y los aprendizajes de las transformaciones económico-políticas ocurridas en el país³. Seguramente como una consecuencia no calculada ni deseada, estos trabajos, así como los que continuaron en la década del '90⁴ ayudaron a conformar un discurso desde el ámbito académico de infancia a cuidar

¹ Es importante tener en cuenta que el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas define primera infancia los ocho primeros años de vida.

² Uruguay se caracteriza por tener un régimen democrático estable, con un sistema de partidos consolidado. Ahora esto no obsta que hayan existido períodos en que la democracia se vio fuertemente atacada. En particular, cabe destacar que en la década del '60 comenzó un debilitamiento de la democracia, con una escalada de acciones represivas que luego diera lugar a una dictadura cívico-militar entre 1973 y 1985.

³ En los memorables trabajos de Juan Pablo Terra (1988 y 1990) y Juan Pablo Terra et al. (1986 y 1989) se presentan diagnósticos y posibles acciones en clave prospectiva de la situación de la infancia y adolescencia.

⁴ Bernardi et al. (1996), por nombrar alguno de los más influyentes de la época en el ámbito de la primera infancia.

y asistir, el infante desvalido y carenciado⁵, una de las formas del paradigma de la «infancia situación irregular».

Desde el ámbito educativo durante la década del '90 con una fuerte influencia de la perspectiva tecnicista y a caballo de la teoría del capital humano se produce una complejización del sujeto carente/desvalido por su condición socio-económica, ya que no solo debe ser asistido por lo que no tiene (él y su familia: bienes, saberes, etc.) sino que debe ser institucionalizado lo antes posible.

Esto, con algunas modificaciones sigue permeando hoy día los discursos, las prácticas y sobre todo, la toma de decisión en cuanto a políticas públicas. Si bien el Estado ha venido ampliando la cobertura a través de centros de educación infantil (mayormente en asociación con organizaciones sociales), desde una cierta pretensión de universalización, aun se sigue bajo el paradigma (en las prácticas concretas) de la focalización (bajo el rótulo de priorización a la población con mayores niveles de vulneración, de manera de ayudar a la protección y restitución de derechos).

En este trabajo se asume que todo niño tiene derecho a la educación (en el sentido de participar de una institución educativa) desde los primeros años de vida. Y que el cuando el Estado sostiene políticas focalizadas sin una visión de universalización o al menos de articulación con políticas universales, sigue sosteniendo el paradigma de la «situación irregular» en tanto no da lugar a la «protección integral» de todos los sujetos garantizando sus derechos.

Desde el «eterno presente»

En una reciente conferencia Juan Carlos Tedesco hacía referencia al déficit de sentido, manejando la metáfora del eterno presente⁶. Tomando el análisis de Sennet (2000 y 2006) sobre el déficit de sentido que caracteriza la fase actual del capitalismo y su correlato cultural (Bernassa, 2003), donde la ruptura con el pasado y la incertidumbre acerca del futuro y el descreimiento conducen a una fuerte concentración en el presente, poniendo en jaque a los relatos y las narrativas ético-político-culturales.

La educación no escapa de esta situación. El sentido de la educación está en tela de juicio. Por ello es preciso volver sobre las preguntas sobre el sentido de la educación ya que los distintos contratos sociales que dieron sustento en al menos tres momentos⁷ (conformación de los estados nacionales: formación de ciudadanos; el progreso y desarrollo: formación de capital humano; y el paso a la gestión: la escuela como satisfactora de demandas) se han roto o al menos debilitado.

Estaríamos asistiendo así a 2 escenarios posibles: el fundamentalismo autoritario, la negación del diferente; o el individualismo llevado al extremo, el individualismo asocial, la exacerbación de la lógica de mercado. Ambos suprimen la dimensión política de la sociedad, la polis, y por tanto de la educación. Es preciso reconstruir, fortalecer ese espacio político, social. Con la justicia como eje, como opción ética, política e ideológica.

⁵ Cnf. Martinis (2005 y 2006).

⁶ "Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina", XXVIII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 18 de agosto de 2010.

⁷ Cnf. con Tedesco (1995) y Tenti (1995).

Volviendo sobre el sentido

La pregunta por el sentido de la educación cobra una particular fuerza al contrastar diferentes visiones sobre su sentido. El gran Miguel Soler Roca en su artículo ‘Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional’ dice “Dos lenguajes, dos sistemas de valores, dos maneras de situar a los seres humanos ante su presente y su futuro”, y que podemos resumir en su pregunta: “¿Educación: derecho o inversión?” (Soler, 1997, p. 6).

Esta pregunta se puede traducir de varias formas en el análisis del sentido de la Educación en la Primera Infancia. En particular interesa destacar las siguientes expresiones de polos en tensión:

- la educación como derecho de los niños de 0 a 6 años a desarrollarse en plenitud, integralmente vs. la educación como preparación para la escolarización posterior, como inversión, para el éxito escolar posterior; y
- como garante de igualdad de oportunidades vs. estrategia para mitigar desigualdades (tanto de los propios niños, como de sus familias).

Te lo prometo...

Durante el siglo pasado, en el que se concretaron avances trascendentales como la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y 30 años después la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el pacto internacional más ratificado, que incluyen el Derecho a la Educación, dan pie a iniciativas y compromisos diversos con la educación a nivel mundial (Volnovich, 1999). Como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), que es revisada al constatarse que poco o nada se había avanzado se proclama el Marco de Acción de Dakar “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes” en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, 2000), más recientemente los Objetivos de Desarrollo del Milenio (PNUD) a 2015 y las Metas Educativas 2021 (OEI)...

Vemos como lamentablemente estos compromisos con la educación y particularmente con los niños, con la infancia de cada uno de los países son asumidos en forma muy leve o lenta, por parte de los estados, argumentándose para tales incumplimientos la falta de presupuesto para la financiación de las políticas educativas públicas. Asumiéndose nuevos compromisos, fijando nuevas metas y plazos...

Es importante para el debate que se está proponiendo tener presente que estas declaraciones, pactos, metas tienen como sustento y desafío el garantizar el cumplimiento de los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Reconociendo que la primera infancia es una edad importante que se caracteriza por la rapidez de la evolución física, cognitiva, lingüística, social y afectiva. En los primeros 7 años y especialmente durante los primeros 3 años de vida, es cuando se forman (o no) conexiones neuronales importantes, el desarrollo cerebral es importante y decisivo⁸). De allí el compromiso que se debe asumir desde las políticas públicas y en especial desde las políticas sociales y las educativas para con toda la primera infancia.

⁸ Martin et al. (2000); Malenka, & Nicoll (1999) y Mustard (2002).

Y por el barrio?

Nuestro país ha ratificado, cuando no sido uno de los actores protagónicos de varios de estos pactos y compromisos. Ahora bien, a pesar de ello se vienen tomando decisiones que van a contracorriente de las definiciones que promueve o asume: 1) fragmentando la primera infancia, desde el sistema educativo⁹ (primera infancia 0 a 2-3 y inicial 3 a 5); 2) fijando como finalidad de la educación en estas franjas o bien la compensación de carencias (propias y de las familias, particularmente en el tramo 0 a 2-3) o bien la preparación para la escolarización posterior (lo que se da con mayor énfasis en el tramo 3 a 5-6).

Asumiendo así postura en las tensiones expresadas anteriormente que se contraponen con una visión de la educación desde la perspectiva de los derechos del niño que reconocen que estos son actores sociales, a los que se debe respeto, cuidado, educación así como servicios integrales en su propio interés superior, no solo a futuro, sino también en el presente.

Recientemente se celebró en Moscú la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. Como preparación de dicha instancia, se realizó una discusión regional para la elaboración del informe latinoamericano (UNESCO, 2010). En dicha reunión se insiste sobre la preocupación sobre la necesidad de “recuperar los sentidos de la educación infantil y mejorar su calidad”, así como el gran desafío para reducir las desigualdades en el acceso.

Asimismo en un encuentro regional de la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar) realizado a fines del 2009, se denunció la pérdida de los sentidos de la educación en la primera infancia en nuestra región: los juegos, la imaginación, la fantasía y la creatividad, la expresión, han sido dejados de lado para preparar a la infancia hacia la lectura y matemática, simplificando de una mala manera la educación en los primeros años¹⁰.

algunos argumentos a favor de la educación en la primera infancia

A continuación se plantean algunos argumentos a favor de la educación en la primera infancia:

1) El respeto del derecho de todo niño a la atención, la educación y su pleno desarrollo.

Los niños pequeños no son receptores pasivos de servicios, ni beneficiarios de medidas de protección; sino sujetos que deben ser escuchados y contribuir al cambio.

Tampoco se debe reducir la educación desde los primeros años ante todo como una inversión oportuna, para obtener mejores logros escolares, o para así construir el capital humano a fin de lograr sólidos resultados económicos para la sociedad.

⁹ Cnf. Alliaume (2009).

¹⁰ Ver Narodowski (2009).

2) La justicia social que tiene como prerequisite la garantía de la igualdad de oportunidades para todos como punto de origen, como igualdad a verificar.

Los primeros años son muy significativos para la determinación del futuro de los niños, y la justicia social impone que se tomen medidas adecuadas para asegurar el aprendizaje y el desarrollo.

Por ello garantizar el derecho a todos los niños en sus primeros años, con niveles de calidad, basada en las necesidades de los niños pequeños (juego, experiencias ricas con el medio/mundo, cuidados y protección frente al peligro, y afecto), que lo coloquen como sujeto de la educación, como protagonista, desde una metodología ludo-expresiva, que le permita afirmar su identidad y creatividad, es una obligación ética y política.

Es preciso desmercantilizar la educación infantil. El sector público debe desempeñar una función decisiva. Se deben aprobar medidas nítidas y firmes que garanticen la equidad en materia de acceso y calidad.

3) La primera infancia es un período crucial para el desarrollo y los aprendizajes.

El desarrollo comienza ya antes del nacimiento y es polifacético, por ello se deben incorporar argumentos en favor de la educación infantil que no se queden solamente con la preparación para la escuela primaria.

Las capacidades de aprendizaje se construyen mediante una buena alimentación, una atención de calidad y un ambiente favorable y afectuoso durante la primera infancia. Las intervenciones que comienzan en la primera infancia favorecen el potencial de desarrollo y de aprendizajes, pero constituyen en si mismas un valor.

Si bien puede parecer abusivo, por lo extenso, se agrega la siguiente cita por lo potente:

El argumento basado en los derechos que sostiene la necesidad de prestar atención a los primeros años de vida [se funda] directamente en la Convención sobre los Derechos del Niño. Los artículos 2 (no discriminación), 3 (interés superior del niño), 6 (derecho intrínseco a la vida, a la supervivencia y al desarrollo) y 12 (participación infantil) establecen los principios esenciales, mientras que los demás artículos se ocupan de la salud, la familia, la educación y el respeto del niño dentro de su propia cultura y su ambiente.

[...] Además de lo indicado anteriormente, los siguientes artículos son específicamente pertinentes en lo que se refiere a los niños pequeños: el artículo 5 (evolución de las facultades del niño), artículo 24 (salud y servicios sociales), artículo 27 (nivel de vida), artículo 28 (educación), artículo 29 (propósitos de la educación) y artículo 31 (esparcimiento y actividades recreativas y culturales)

Un ulterior apoyo para el argumento basado en los derechos es el que constituyen los empeños asumidos por los gobiernos en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990. El artículo 5 de la declaración establece que 'El aprendizaje comienza desde el nacimiento. Esto prevé la necesidad de cuidado infantil temprano y educación inicial. Los mismos pueden ser suministrados según disposiciones concordadas con las familias, las comunidades o los programas institucionales, según resulte apropiado'. Durante un encuentro de seguimiento en Dakar en 2000, el primero de los objetivos aprobados [fue]: "Extender y mejorar el cuidado y la educación integrales de la

primera infancia, sobre todo para los niños más vulnerables y desfavorecidos. (Fundación Bernard van Leer 2007, pp. 23-24).

Cerrando... o las 3P

Protección, Prevención y Participación, son propuestas por Meirieu en su libro 'El Maestro y los derechos del niño: ¿Historia de un malentendido?' (2014), como analizadores, así plantea que si bien no se discute que el derecho a la educación es uno de los primeros derechos que se reconoce a los niños, el desacuerdo radica en la las condiciones en que se da y en la naturaleza de la misma.

Introduce así un análisis de la Convención de los Derechos del Niño:

ahora, bien, puede verse claramente que los dos primeros componentes de la tríada no son en absoluto del mismo registro que el tercero, en la medida en que la participación es impensable fuera del proceso educativo que la acompaña..., mientras que no sucede lo mismo en lo referente a la protección y la prevención que, en cierta manera, se aplican desde el exterior; en consecuencia, los niños son objetos de protección y prevención y sujetos en materia de participación (Meirieu, 2004, p. 33).

Trabajemos incansablemente produciendo contextos para que los niños sean sujetos de la educación, universales, desde sus potencialidades, asumiendo que es preciso verificar la igualdad y no suplir las carencias, atendiendo a las necesidad de jugar, tener experiencias ricas y diversas con el medio/mundo, recibir cuidados y protección frente al peligro, y afecto.

Para finalizar volvemos con el autor del acápite:

La infancia es todo ya, ahora o nunca, es la sed de aprender, es existir porque rápidamente se comprende que vivir es aprender a cada nuevo instante. Sin embargo hay propuestas que confunden al niño con un adulto pequeño; se eclipsa la niñez preparándolo para sucesivas etapas de un futuro diploma profesional. Una estrategia de aquellos que no comprenden el dinamismo de la infancia y piensan que lo mejor sería escolarizarlo o proponerles ejercicios para tranquilizarlos. Ese modelo de aprendizajes por reproducción, lejos de la espontaneidad infantil es llevar al niño a perder su infancia, a olvidar sus sueños y entrar en el proyecto de aquellos adultos que confunden la precocidad con la cualidad (Dinello, 1992, p. 15).

R referencias Bibliográficas

- Alliaume, J. (2009). Apuntando la lupa sobre la Educación en Primera Infancia. *Revista de la Educación del Pueblo*, 116, 28-31.
- Bernardi, R., et al. (1996). *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*. Montevideo: G.I.E.P., Dpto. de Psicología Médica, Universidad de la República.
- Bernassa, J. (2003). *El descalabro cultural o el triunfo del iletrado*. *Revista de la Educación del Pueblo*, 89, 44-48.
- CDN-ONU (2001), *Observación General N°1: "Propósitos de la Educación"*. Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11
- CDN-ONU (2005), *Observación General N°7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Dinello, R. (1992). *Pedagogía de la Expresión*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Fundación Bernard van Leer (2007). *Guía a la Observación General N°7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. La Haya: Bernard van Leer, Fundación.
- Malenka, R. & Nicoll, R. (1999). Long-term potentiation: A decade of progress. *Science*, 285, 1870-1874.
- Martin, S., Grimwood, P. & Morris, R. (2000). Synaptic plasticity and memory: An evaluation of the hypothesis. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 649-711.
- Martinis, P. (2005). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. *Revista "Andamios"*, 1(1), 5-8.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". En Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño: ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.
- Mustard, J.F. (2002). *Early Child Development and the Brain, the Base for Health, Learning and Behaviour Throughout Life*. Washington: Banco Mundial.
- Narodowski, M. (2009). Jardinizar la educación: nuevas utopías, nuevas prácticas. En AA.VV., *Grandes Temas para los más Pequeños. Acerca de la Complejidad de la educación en los primeros años*, Buenos Aires: OMEP.
- Sennett, R. (2000). *La Corrosión del Carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

- Soler, M. (1997). Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional. *Voces, Educación, política y sociedad*, (1)2, 5-20.
- Soler, M. (1997). *El Banco Mundial metido a educador*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación - REP.
- Soler, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido*. Montevideo: Trilce.
- Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad Y Ciudadanía En La Sociedad Moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- Tenti, E. (1995). *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terra, J. P. (1988). *Estado nutricional y desarrollo psicomotor en los niños de las familias pobres*. Montevideo: CLAEH.
- Terra, J. P. (1990). *Población en riesgo social. Infancia y políticas públicas en el Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional del Libro.
- Terra, J. P., et al. (1989). *Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres en Uruguay*. Montevideo: CLAEH – UNICEF.
- Terra, J. P., & Hopenhaym, M. (1986). *La infancia en el Uruguay 1973-1984*. Montevideo: CLAEH – UNICEF - Ediciones de la Banda Oriental.
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre la Educación para Todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO (2000), *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 26 a 28 de abril, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2010), *Educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe*, Informe regional para la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación en la Primera Infancia, Moscú, 27 a 29 de setiembre, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212S.pdf>
- Volnovich, J. C. (1989). *El niño del siglo del niño*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Artículo concluido el 19 de septiembre de 2014

Alliaume, J. (2014). Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 135-144.

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

Javier Alliaume Molfino

**Universidad de la República, Centro de Formación y Estudios del
INAU y Cooperativa de Trabajo Construyendo Camino**

Uruguay

Mail: jalliaum@adinet.com.uy



El autor es maestro, especializado en primera infancia, diplomado en políticas sociales y actual maestrando en derechos de infancia y políticas públicas por la Universidad de la República. Se desempeña como maestro coordinador en un centro de educación en la primera infancia de gestión cooperativa en convenio con el estado y la municipalidad, y como docente en la formación de educadores de primera infancia en el Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (CenForEs-Inau).



Vol. 4 (2), Julio 2015, 145-158

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 25-01-2015

Fecha de aceptación: 23-07-2015

Il PraDISI come strumento di osservazione, valutazione e sostegno alla professionalità docente. La voce delle insegnanti.

Rossella D'Ugo

Ira Vannini

Italia

Riassunto

L'obiettivo del contributo è quello di riflettere concretamente sulle potenzialità di una scala di valutazione deputata all'osservazione delle prassi didattiche degli insegnanti, il PraDISI. Le pagine che seguono, infatti, sono il frutto di un'esperienza concreta svolta in diverse scuole dell'infanzia italiane – nella provincia di Bologna e nella provincia di Foggia – e si presenta come una testimonianza chiara e puntuale delle insegnanti e delle studentesse coinvolte in qualità di “staff di osservatori”.

Parole chiave: Osservazione, Valutazione formativa, Scuola dell'infanzia, Formazione degli insegnanti, Valutazione della qualità della scuola.

El PraDISI como herramienta de observación, evaluación y soporte a la profesionalidad docente. La voz de las maestras.

Rossella D'Ugo

Ira Vannini

Italia

Resumen

Con esta contribución se pretende reflexionar acerca de las potencialidades de una escala de evaluación para la observación de las prácticas didácticas de los profesores, el PraDISI. Las siguientes páginas, en efecto, son el fruto de una experiencia concreta desarrollada en diferentes escuelas infantiles italianas de segundo ciclo de Educación Infantil– en la provincia de Bologna y en la provincia de Foggia – y se presenta como un testimonio claro y puntual de las maestras y de las estudiantes involucradas en el “equipo de observación”.

Palabras clave: Early childhood education, Children's rights, Education and rights, Right to education.

PraDISI as a tool for observing, evaluating and supporting the teacher's competence: teachers' points of view.

Abstract

Our aim is to discuss the potential of PraDISI, an evaluation scale of teachers' didactic practice. This paper is the result of a series of observing experiences carried out by teachers and students in different Italian infant schools, in the Bologna and Foggia areas.

Keywords: Observation, Formative Assessment, Infant school, Teachers training, Educational evaluation.

Introduzione

In un precedente contributo (*PraDISI: una escala de valoración para la calidad de la didáctica de las escuelas de infancia italianas*, in RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil, Vol 3, N° 1, Enero-Abril, 2014, pp. 157-168) si sono analizzate, 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 è detto in quella sede, ha come obiettivo principale quello di consentire ai pedagogisti e agli insegnanti coinvolti nella gestione delle scuole dell'infanzia di "esercitarsi nella negoziazione del loro *fare scuola*" attraverso processi sistematici di analisi della realtà. In questo contributo, dunque, si rende conto di un'esperienza concreta svolta in diverse scuole dell'infanzia italiane nella provincia di Bologna e nella provincia di Foggia, attraverso il resoconto attento e competente delle insegnanti e delle studentesse coinvolte in qualità di "staff di osservatori" e, quindi, di "somministratrici" dello strumento PraDISI.

Ogni Autrice ha raccontato la propria esperienza, cercando di analizzare concretamente il ruolo che lo strumento PraDISI può giocare nella crescita professionale degli insegnanti, le ricadute che questo determina nella ri-progettazione e nella innovazione della didattica, i limiti e le eventuali opportunità che scaturiscono dalla riflessione guidata da uno strumento di questo tipo.

PraDISI: uno strumento di crescita personale e professionale

Debora Sabbatini

Insegnante di Scuola dell'Infanzia

B. (5 anni): "Tu vai a scuola?"

Maestra: "Certo, vado a scuola per imparare a fare la maestra!"

B. (5 anni): "Ma per noi sei già la nostra maestra".

Per i bambini della Scuola dell'Infanzia, dal primo giorno in cui entri in sezione, diventi la loro Maestra. *Ma cosa significa essere una maestra?* Non significa solo essere colei che si prende cura dei propri alunni, che costruisce un *setting* educativo adatto alla loro crescita, che

li guidi nell'acquisizione di capacità e competenze. Non significa solo essere colei che insegna loro ad esplorare e vivere nel mondo. Significa essere alunni a tutti gli effetti: quando si esce dall'Università o dai Corsi abilitanti per l'insegnamento non si è giunti al termine di un percorso di formazione ma è da quel momento in poi che comincia il vero viaggio di crescita professionale. La Scuola dell'Infanzia non è solo un ambiente di formazione per i piccoli, ma lo è anche per gli insegnanti. Negli anni sono stati elaborati strumenti di osservazione che hanno focalizzato l'attenzione su alcuni aspetti della realtà scolastica per migliorarla quali il contesto, il bambino e il bambino all'interno del gruppo dei pari. Attraverso la costruzione e la sperimentazione del PraDISI, invece, si è giunti all'elaborazione di un nuovo paio di occhiali che permetta di focalizzare lo sguardo sull'azione dell'insegnante.

Durante i momenti in cui l'insegnante lavora con i bambini, gli risulta difficoltoso decentrarsi dal proprio punto di vista e osservare il proprio agire. Il PraDISI, invece, grazie all'intervento di una persona esterna che lo utilizzi in sezione, è uno strumento di osservazione che permette al docente di esplorare e acquisire consapevolezza della propria realtà lavorativa e del proprio fare didattico attraverso un diverso punto di vista. Questa esplorazione è un processo introspettivo per l'insegnante che, come afferma Proust, non consiste nell'andare in posti nuovi, in sezioni lontane dalle proprie per cogliere aspetti didattici innovativi e diversi dai propri (anche se potenzialmente funzionale all'arricchimento professionale), significa indossare un nuovo paio di occhiali e meta-riflettere sulle proprie prassi didattiche, in un contesto di condivisione e collegialità. Decentrarsi dal proprio punto di vista permette all'insegnante di cogliere aspetti dei quali mai si sarebbe accorta se non ci fosse stato uno strumento utilizzato da terzi che li avrebbe messi in luce. Significa riprogettare la propria realtà educativa, allenare la propria mente alla flessibilità e crescere come professionisti della didattica.

L'utilizzo del PraDISI, tuttavia, non è importante solo per l'insegnante che viene osservata, è importante anche per colui che lo utilizza: l'osservatore. Nella mia esperienza personale come osservatrice, lo strumento ha assunto una doppia valenza: mi ha suggerito una pista da seguire per costruire il mio modo di fare didattica attraverso indicatori ritenuti di qualità, mi ha suggerito spunti di cambiamento e di innovazione. Inoltre, la possibilità di immergermi in una realtà scolastica nuova, come insegnante – osservatrice non in azione, mi ha donato la grande possibilità di cogliere spunti di lavoro, metodi di insegnamento, modalità relazionali con i bambini che sono andati ad arricchire quella che io chiamo la "borsa magica dell'insegnante", all'interno della quale ogni maestra nasconde i suoi ferri del mestiere per costruire, ogni giorno, esperienze di apprendimento ricche e significative per i bambini a cui insegna. Utilizzare il PraDISI come osservatori all'interno di una Scuola diversa da quella in cui si lavora, comporta l'impiego di molto tempo, tempo da coniugare con le proprie ore di servizio. Ne consegue, quindi, un'osservazione saltuaria, non continuativa, un'osservazione che non va a coprire tutta la giornata scolastica. Ecco perché sarebbe importante, secondo il mio punto di vista, che l'applicazione del PraDISI venisse riconosciuta dalle Istituzioni come vera e propria formazione in itinere per ogni insegnante. Questa soluzione coniugata all'intenzionalità delle persone che lavorano nel campo dell'educazione, consentirebbe al PraDISI di evolversi da mera sperimentazione a prassi condivisa.

Per concludere vorrei sottolineare che l'esperienza del PraDISI è stata ed è tutt'ora scuola per ogni persona che desideri intraprendere la meravigliosa avventura di diventare un insegnante di Scuola dell'Infanzia. Sottolineo la parola *diventare* in

quanto agli occhi dei bambini saremo sempre i loro maestri ma è bene ricordarsi che solo con il desiderio di crescere potremmo, in un futuro, definirci tali.

Come crescere a scuola. Esperienza e riflessione sul progetto di ricerca PRADISI

Claudia Forni

Insegnante di Scuola dell'Infanzia

Entrare a far parte del “gruppo di ricerca PraDISI”, dopo tanti anni di lavoro nella scuola dell'Infanzia, ha significato crescere e confrontarmi con insegnanti come me (ma con esperienze diverse dalle mie), con pedagogiste e con docenti dell'Università di Bologna. Questa esperienza, partita un po' per caso, mi ha permesso di rimettermi in gioco a livello professionale e di darmi nuovi stimoli per riflettere e per rielaborare metodologie e prassi didattiche. Il mio ruolo dentro al gruppo è stato duplice, mi sono, infatti, proposta sia come osservata che come osservatrice, grazie alla disponibilità delle colleghe della sezione parallela con cui lavoravo da anni. Ho, sempre, considerato la valutazione come una disciplina “pericolosa” perchè la linea di demarcazione tra opinione soggettiva e giudizio oggettivo è molto sottile e, quindi, rischiosa. Ma da subito mi è stato chiaro che il progetto PraDISI, pur partendo da una filosofia di scuola “alta”, andava oltre, individuando prassi didattiche oggettive, quindi, valutabili in sé, perchè non determinate dal comportamento della persona osservata; la soggettività, infatti, caratterizzava sola la parte ideologica/progettuale (che io condivido in toto). La scala PraDISI può, quindi, diventare strumento interno alla scuola per aiutarla a mantenere un livello professionale qualitativamente alto. Avere a disposizione un “manuale professionale” di prassi didattica a cui fare, costantemente, riferimento aiuta i docenti a mantenere la bussola sull'ago della qualità. Riflettere non solo su ciò che si fa ma anche sull' uso di un linguaggio, specifico o no, dà modo di tenere sempre presente quali siano gli obiettivi a cui tendere. L'opportunità che questo strumento offre è, quindi, quella di indagare procedure didattiche e linguaggi da usare e, per chi entra a scuola, in qualità di supplente o di nuovo arrivato, la possibilità di capire cosa gli viene richiesto e in che modo gli viene richiesto. La scala di valutazione PraDISI diventa, così, una sorta di carta d'identità del fare didattico della scuola perchè la caratterizza nella sua specificità. Un'altra opportunità che offre, se la si vuole cogliere, è quella di mettere un gruppo di insegnanti intorno a un tavolo per confrontarsi su qualcosa di molto concreto, una scala di valutazione, appunto, costruita seguendo un pensiero pedagogico preciso convogliato in uno strumento comprensibile e pratico perchè utilizzabile nella realtà scolastica. Il suo limite, invece, può essere quello di non considerare la possibilità di lavorare con attività che hanno un tipo di organizzazione più complicata, come possono essere quelle di intersezione, oppure non dà valore a procedure che coinvolgono più campi di esperienza in un unico momento. Questo tipo di metodologia, in cui credo molto, porta l'insegnante ad aprirsi verso l'altro e lo aiuta a trovare un equilibrio tra ciò che sa e “gli piace fare” e ciò che “non sa fare”; per questo, quindi, ritengo debbano essere analizzate e valorizzate anche questo tipo di prassi.

Il grandissimo valore della scala PraDISI sta, quindi, nella possibilità di innovare le procedure didattiche; l'essere consapevole delle proprie “mancanze”, sia personali che di sezione, può, infatti, essere utile per “rimboccarsi le maniche” e stabilire cosa occorre fare per sopperire alle carenze. Sapere che in un campo di esperienza si

ha un “punteggio minimo” serve per riflettere e decidere su come procedere. Le soluzioni che si presentano sono diverse: si può cambiare l'organizzazione didattica e le modalità di lavoro in quanto si sceglie di seguire gli interessi e le esperienze delle insegnanti aprendo, così, la strada verso collaborazioni e laboratori di intersezione, oppure si può seguire corsi di aggiornamento specifici. In ogni caso, la scuola o la sezione va oltre, inizia un percorso di cambiamento e una ricerca attraverso soluzioni soggettive personali o di plesso che hanno, però l'obiettivo preciso di migliorare la qualità dell'insegnamento. I docenti, quindi, ascoltano le esigenze, riflettono su possibili soluzioni e stabiliscono, in team, come procedere.

Sapere di essere osservata può mettere in apprensione un'insegnante che vive questo momento come giudicante e, anche per me, è sempre stato così, ma il percorso svolto con il sostegno della scala PraDISI è diverso. Fin da subito ne ho voluto far parte attiva perchè era chiaro che sarebbe stata un'esperienza di crescita personale e non di giudizio o di critica. Era evidente, infatti, che la ricerca fosse sulle pratiche didattiche e, quindi, nelle vesti di insegnante osservata, non mi sono, mai, sentita giudicata. Questa sospensione del giudizio ha fatto sì che sia io, sia le colleghe osservate da me, ci sentissimo a proprio agio nel momento dell'osservazione ma anche in quello della restituzione dei risultati. La cosa interessante è stata, proprio, la presa di coscienza dei nostri punti forti e di quelli deboli e il riconoscerli in essi; da questa chiara consapevolezza siamo partite, a settembre, con un'idea esatta su cosa lavorare, come e con quale linguaggio.

Lo strumento PraDISI: riflessioni metodologiche

Laura Fabbri

Insegnante di Scuola dell'Infanzia

Sono un'insegnante di scuola dell'infanzia e lavoro presso l'Istituto Comprensivo Statale di Medicina (Bo). Durante l'anno scolastico 2013-2014, ho avuto l'opportunità di far parte del gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, che si occupa della scala PraDISI. Ciò mi ha permesso di conoscere tale strumento e applicarlo, in qualità di osservatrice, in una sezione di bambini di cinque anni, della mia scuola.

La prima cosa che si evince è che la scala è uno strumento di valutazione delle prassi didattiche dell'insegnante a 360 gradi, perché non viene tralasciato nessun aspetto della giornata scolastica. Nonostante ciò, risulta essere formativa, perché non “etichetta” l'osservato in una categoria immobile e negativa, ma fornisce gli esempi per riuscire a migliorarsi professionalmente e raggiungere un punteggio superiore.

Lo stesso osservatore si auto-valuta con una certa precisione, grazie alla semplicità con cui gli item descrivono le scelte pratiche che compie l'insegnante, deduce immediatamente quello che quotidianamente opera e quello che invece fa raramente. Non solo, la scala offre l'opportunità di riflettere su quante azioni si danno per scontate e che invece sarebbero da concordare e condividere con la collega di sezione.

Lo strumento diventa un importante “corso di formazione”, in quanto soddisfa una curiosità che tutte le insegnanti dovrebbero avere e cioè visitare altre scuole, altre

sezioni e osservare come operano le colleghe, che strategie utilizzano, che scelte adottano, che soluzioni trovano.

Le maggiori difficoltà nell'applicazione della scala, a mio avviso, si incontrano nel rilevare gli item 22 e 23 cioè quelli dell'individualizzazione e della personalizzazione, gli item trasversali a tutte le situazioni precedentemente osservate. Qui in effetti all'osservatore è richiesta una particolare attenzione alle sfumature, agli accorgimenti, alle attenzioni verso ogni bambino che l'insegnante osservato mette in atto, per fornire a tutti competenze essenziali, per calibrare le richieste alle capacità e alle difficoltà dei propri alunni e per scoprirne interessi e talenti.

Pur potendo prendere in considerazione solo alcune aree dell'intera scala, ritengo che per effettuare osservazioni veramente obiettive, occorra applicarla per intero, ripetere le osservazioni più volte, per tutta la durata dell'anno scolastico e non solo nell'arco di un mese e mezzo, questo permetterebbe di non tralasciare nulla.

Le colleghe osservate l'anno passato hanno avuto la possibilità di riflettere sugli item in cui avevano ottenuto un punteggio più scarso, e sulla loro abitudine consolidata di dividersi i compiti in base alle preferenze e capacità di ognuna: porta avanti quel progetto l'insegnante che lo sa svolgere meglio. Hanno ripensato la progettazione di quest'anno cercando di scambiarsi i ruoli, proprio nell'ottica della crescita e dell'aiuto reciproco, per questo motivo hanno aumentato le ore di compresenza.

Alla base della scala PraDISI c'è l'assunto che gli stimoli cognitivi, che riguardano tutti gli aspetti della crescita armonica del bambino, siano forniti in modo continuativo durante tutto l'anno scolastico. Nella realtà, accade spesso che progetti, come musica o motoria, siano concepiti come laboratori temporanei della durata di un paio di mesi e una volta svolti vengano definitivamente archiviati. Anche questo aspetto è stato valutato dalle colleghe, che lo hanno tenuto in considerazione nella programmazione di quest'anno, cercando di distribuire le attività da settembre a maggio.

Le insegnanti hanno rivisto inoltre le loro modalità di svolgere l'accoglienza al mattino e il saluto pomeridiano, item in cui il punteggio risultava minimo, proprio perché svolti in prevalenza nell'ambiente caotico del salone. Da quest'anno hanno privilegiato la sezione perché più raccolta e con maggiori possibilità di creare centri di interesse adatti all'età dei bambini e fruibili in piccolo gruppo.

Ricadute dei risultati sull'innovazione della didattica e sulla propria crescita professionale

Valentina Mustone

Dottoranda in Cultura, Educazione e Comunicazione presso l'Università degli Studi di Foggia

La pedagogia si caratterizza come un sapere problematico, utopico e auto-critico, in grado di produrre nel soggetto un'auto-riflessività che consente di rimettere continuamente in circolo le proprie certezze perché, parafrasando Edgar Morin, l'unica conoscenza che valga è quella che si nutre di incertezza (Bocchi, Ceruti, 2007, pp. 25-36). Dialogo, riflessione e trasformazione acquistano un'importanza cruciale e si ergono non solo come principi assiomatici, ma anche come obiettivi e traguardi ideali dell'educazione alla quale spetta il compito di rinnovare la società attraverso progetti

utopici e plurali che, pur calandosi nella realtà, l'attraversano e la trasformano. Se è vero, dunque, che la ricerca pedagogica non si limita alla mera comprensione dei fatti osservati, ma è chiamata alla scelta di nuove prospettive atte a trasformare la situazione educativa, allora, lo strumento PraDISI, pienamente aderente a tali principi, si pone a servizio dello statuto epistemologico e della progettualità operativa del sapere pedagogico, e si erge come un eccellente dispositivo metodologico in grado di far fronte alla dinamicità e alla complessità delle sfide educative odierne presenti nella scuola dell'infanzia.

Nel 2014 mi è stata data l'opportunità di utilizzare il PraDISI per un'attività di osservazione e valutazione delle prassi didattiche degli insegnanti, condotta presso una sezione di una scuola per l'infanzia di Foggia. Pertanto ho avuto modo di verificare come il PraDISI, frutto di un attento e minuzioso studio teorico ed empirico, offra al ricercatore un concreto supporto nell'osservazione che, pur necessitando di competenza e professionalità, viene guidata passo dopo passo dallo strumento stesso. Inoltre la progressiva e circolare successione di ogni step, valutare – restituire – riflettere – innovare – valutare, consente all'intero processo sperimentale di divenire ricerca e formazione al tempo stesso per tutti gli attori coinvolti. In tal modo le due parti, entrambe protagoniste attive della ricerca, appaiono legate da un rapporto dialettico e costruttivo che produce un ulteriore stimolo motivazionale e un maggiore coinvolgimento nell'intero processo. Ancora, poiché il termine “valutazione” spesso produce nei destinatari dell'osservazione una sorta di timore di giudizio, il PraDISI, presupponendo come fase fondamentale la restituzione dei dati, volta a promuovere consapevolezza circa i problemi da affrontare, gli obiettivi da definire, le soluzioni da rintracciare, da un lato consente di ottenere maggiore consenso dagli insegnanti e dall'altro lato rende il processo valutativo concreto e produttivo poiché «la comprensione teorica senza l'impegno nel mutamento delle situazioni educative rischia di risultare vuota, astratta» (Baldacci, 2001, p. 43). Il PraDISI, così, consente a tutti gli attori coinvolti di negoziare obiettivi, valori e significati e di co-costruire conoscenza e sapere circa un dato fenomeno che si definisce nel confronto. La riflessione, dunque, lo scambio e il confronto sono le maggiori opportunità offerte dall'osservazione tramite tale strumento che consente ai soggetti coinvolti di far parte e soprattutto di percepirsi parte attiva di un vero e proprio evento sociale, in grado di perpetuare il permanente divenire della pedagogia, intesa come scienza che pensa e progetta se stessa.

Avviando una continua riflessione e meta-riflessione critica, il PraDISI non resta esente dalla sua stessa ridefinizione e revisione, possibile solo attraverso l'individuazione dei limiti che esso pone durante la ricerca. Pur agendo in situazione ed essendo adattabile ai vari contesti educativi osservati, infatti, la somministrazione dello strumento risulta difficoltosa in ambienti “svantaggiati”, come quello da me osservato, in cui il lavoro delle insegnanti è fortemente limitato non dalla mancanza di passione e competenza, ma dalla carenze di risorse o dalla “complessità” del territorio in cui la scuola è ubicata. Tali elementi provocano nell'osservatore, che resta pur sempre un individuo in cui coesistono razionalità ed emotività, un senso di disagio connesso alla necessità di dover valutare una determinata situazione secondo degli standard relativamente elevati e dunque, non adattabili al contesto osservato. Così come «lo stesso comportamento può assumere significati diversi a seconda del contesto in cui si manifesta» (Lucisano, Salerno, 2002, p. 179) allo stesso modo alcune strategie didattiche utilizzate in un ambiente scolastico favorevole possono avere un valore

diverso se utilizzate in un contesto educativo svantaggiato.

Tuttavia, il PraDISI, puntando ad livello di eccellenza della scuola per l'infanzia, risponde ad uno dei più importati principi pedagogici, ovvero consentire all'“utopia” di venire fuori dalla dimensione fantastica e connettersi alla dimensione reale, guardando alla crisi come fonte di crescita individuale e sociale.

L'osservazione che mi ha vista impegnata in prima persona è stata condotta, mediante lo strumento PraDISI, presso la Scuola dell'Infanzia dell'Istituto comprensivo Foscolo-Gabelli di Foggia, in particolare nella sezione A, composta da circa 25 bambini dai 3 ai 5 anni e da un'unica insegnante. L'impatto con tale realtà è stato complesso poiché mi ha consentito di vivere e condividere le numerose difficoltà fronteggiate giorno dopo giorno dagli insegnanti.

La scuola nella quale è stata condotta la valutazione, infatti, non solo è ubicata in un contesto complesso e difficile della città, ma dispone di fondi economici e materiali alquanto scarsi. La maggior parte degli strumenti e dei materiali didattici utilizzati è composta da oggetti molto datati, raccolti negli anni da genitori e insegnanti. Alcuni di essi non soddisfano i reali interessi dei bambini e dopo alcuni mesi non sono più in grado di stimolare la loro curiosità.

La carenza di tali risorse limita fortemente il lavoro dei docenti che nonostante tutto, grazie ad una profonda passione e ad un costante impegno, cercano di stimolare il più possibile la mente e il corpo dei bambini, spesso anche attraverso materiale di recupero. Infatti, le varie problematiche hanno inciso relativamente sui risultati ottenuti, che hanno raggiunto punteggi molto alti nella maggior parte degli item osservati e sono stati eccellenti soprattutto riguardo al rapporto tra insegnante e bambini. Ciò dimostra che la competenza e la dedizione della docente nel proprio lavoro riescono a colmare la seppur grave e preoccupante mancanza di risorse materiali.

L'insegnante della sezione valutata è stata entusiasta e parte attiva del processo fin dal primo giorno di osservazione, mostrandosi aperta ad ogni nuova proposta o consiglio, e pronta ad avviare un costruttivo scambio di conoscenze e di saperi che si definisce nel confronto. Tuttavia evidente era il suo rammarico e il suo disagio. Disagio connesso alla consapevolezza di non poter combattere da sola una lotta con le istituzioni, poco attente alla scelta di prassi didattiche di buona qualità, fondamentali per una sana formazione del bambino. Difatti la presenza di un soggetto estraneo al contesto ha fornito all'insegnante l'opportunità di poter mostrare e condividere tali difficoltà.

Pertanto io e la mia collega, che ha osservato e valutato un'altra sezione dello stesso Istituto, abbiamo proposto e attuato con i bambini una nuova attività laboratoriale, realizzata con materiali disponibili in classe, affinché potesse fungere da momento di scambio e confronto riflessivo, nonché da stimolo motivazionale per avviare nuove pratiche educative da arricchire di volta in volta.

Ma la principale difficoltà riscontrata è stata la mancanza di personale. Le maestre lamentavano spesso l'assenza di colleghe che potessero essere compresenti nelle varie classi, composte da un numero relativamente alto di alunni (20/25) i quali lavorano ogni giorno con una sola insegnante. Quest'ultima spesso deve rinunciare a svolgere molte attività che richiedono necessariamente l'aiuto e l'affiancamento di più docenti. Ancora, trattandosi di classi eterogenee per l'età dei bambini, la presenza di più docenti consentirebbe una migliore gestione del gruppo classe e

una maggiore attenzione verso i singoli allievi. Dopo un'attenta riflessione e una lunga discussione, io e la mia collega, la quale ha riscontrato lo stesso problema nella classe da lei osservata, abbiamo proposto alla referente e alla Dirigente Scolastica di avviare un percorso di orientamento e di sensibilizzazione rivolto agli studenti del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia affinché aumenti il numero di tirocinanti disposti a svolgere attività nella Scuola dell'Infanzia Foscolo-Gabelli.

Lo strumento PraDISI ha il merito di favorire l'incontro tra il ricercatore e il contesto educativo, creando tra i due un legame indissolubile, base da cui partire per poter costruire un ponte tra teoria e pratica, tra crisi e soluzione, tra utopia e realtà.

Il PraDISI mi ha permesso di divenire un piccolo, minuscolo tassello di tale ponte, offrendomi l'opportunità di accostarmi concretamente, non solo al mondo della ricerca in generale, ma *in primis* al luogo e ai soggetti produttori di apprendimento e di cultura. Mi ha permesso di osservare il lavoro di una docente esperta e motivata che mi ha insegnato a mettere al primo posto la passione, arma invincibile contro le difficoltà odierne.

Opportunità e limiti nell'uso di procedure di osservazione in sezione con il PraDISI

Alessandra Altamura

Dottoranda in Cultura, Educazione e Comunicazione presso l'Università degli Studi di Foggia

Sempre più spesso, nel campo della formazione, emerge l'esigenza di mettere a punto strumenti in grado di monitorare e valutare l'azione di didattica al fine di migliorare la progettazione educativa. Una valutazione, dunque, attenta alla qualità del contesto scolastico e alle prassi didattiche messe in atto dall'insegnante.

Proprio per rispondere a tale esigenza è nata la scala di valutazione PraDISI che consente di valutare, migliorare e riprogettare le prassi didattiche dell'educatore della scuola dell'infanzia. Rappresenta uno strumento di supporto, una sorta di "tabella di marcia" di cui l'insegnante potrebbe servirsi per il miglioramento continuo delle prassi educativo-didattiche. La finalità principale dello strumento è, infatti, quella di promuovere una scuola dell'infanzia di *qualità*, attenta ai bisogni del singolo bambino e in grado di avvalersi di metodologie di insegnamento e apprendimento individualizzate e personalizzate.

La mia esperienza di implementazione della PraDISI, che si è svolta presso una sezione della Scuola dell'Infanzia "San Giovanni Bosco", mi ha dato la possibilità di conoscere opportunità e limiti dello strumento. Per quanto riguarda le opportunità, a mio avviso, la principale è quella di innescare uno scambio di conoscenze e competenze tra gli attori coinvolti (insegnanti, osservatori, pedagogisti) e di sviluppare nell'insegnante, nello specifico, una maggiore riflessione sulle metodologie e sulle strategie educative utilizzate.

Il PraDISI offre all'insegnante degli efficaci suggerimenti su come riprogettare l'azione didattica alla luce delle carenze emerse. Durante la mia permanenza in sezione ho avuto modo di confrontarmi con una maestra disponibile a lasciarsi guidare da eventuali suggerimenti e molto attenta ai suoi bambini e ai loro bisogni. Una maestra che mi ha permesso di comprendere e "vivere" le difficoltà che quotidianamente deve

affrontare (lamentava spesso la mancanza di arredo per educare i bambini all'ordine) e che, nonostante tutto, continuava a svolgere il suo lavoro con passione e dedizione. Questo per me è stato fondamentale. Spesso vedo e parlo con insegnanti che, sentendosi abbandonate dalle istituzioni di ogni ordine e grado, non riescono più a svolgere il loro lavoro serenamente. In questo modo viene a mancare uno dei requisiti fondamentali per lavorare e vivere il mondo dei più piccoli: l'entusiasmo. Questo non è accaduto all'insegnante con cui ho avuto modo di collaborare. Nonostante i punteggi buoni e, in molti casi eccellenti, emersi al termine della mia osservazione non si è mai tirata indietro di fronte a quanto suggeriva il PraDISI per innalzare il livello di qualità della scuola dell'infanzia.

Un'ultima cosa che vorrei sottolineare e che, a mio avviso, rappresenta una ricaduta pedagogica fondamentale riguarda il "dialogo", seppur indiretto, tra scuola dell'infanzia e Università. Il PraDISI, infatti, entrando direttamente nelle sezioni permette di andare incontro alle richieste di ascolto delle insegnanti che, in qualche modo, lanciano dei messaggi molto forti a chi si occupa di ricerca e formazione, a chi deve implementare nuovi servizi, nuove strategie per far sì che la scuola dell'infanzia sia una scuola *dei e per* le bambine e i bambini.

Il PraDISI come strumento di "ascolto" delle insegnanti

Filomena Mischitelli

Educatrice

E' evidente, oggi più che mai, la necessità nell'ambito delle scienze dell'educazione di una teoria di ricerca che sia in grado di orientare processi d'indagine empirica generativa di teorie significative. Infatti, la complessità dei fenomeni sociali, tra i quali quelli formativi, è tale da richiedere una problematizzazione delle procedure d'indagine allo scopo di mettere a punto una cultura della ricerca sempre più adeguata alla specificità dell'oggetto (Mortari, 2010). E' proprio in questa prospettiva che lo strumento PraDISI si rivela un ottimo dispositivo metodologico capace di fronteggiare la complessità delle sfide educative, riguardanti la scuola dell'infanzia, poste in essere dall'odierna quotidianità. Tale strumento nasce da una profonda riflessione e da un'intensa attività di ricerca in merito a ciò che può essere definito "un modello di buona didattica". Esso non lascia niente al caso ed è strutturato in modo minuzioso tale da far trasparire un dialogo costante tra dimensione teorica e dimensione pratica soprattutto mediante una imprescindibile e attenta osservazione svolta direttamente sul campo. Possiamo affermare che non esistono strumenti "buoni" o "cattivi" in astratto; la loro efficacia si misura in relazione alla capacità di aiutarci a risolvere un dato problema (Mortari, 2010, p. 152). Lo strumento PraDISI nasce dalla volontà di comprendere, agendo in modo contestualizzato, come e con quali accorgimenti è possibile mettere in pratica una didattica che possa definirsi qualitativamente "buona", ove per "buona" si intende rispondente alle esigenze e ai bisogni dei fruitori. Lo strumento, inoltre, fornendo soprattutto consigli utili a chi opera nel settore, evidenzia anche la sua natura di ottimo mezzo di formazione per i docenti i quali sono invogliati a mettere in discussione e a rivedere modalità didattiche consolidate e a volte datate.

La mia esperienza nel progetto PraDISI 2014 mi ha consentito di far parte di una rete, che mostrandosi attenta al mondo dell'infanzia, con grande sensibilità e dedizione, compie continui e grandi sforzi per rendere il futuro dei nostri piccoli, e

dunque anche il nostro, migliore e finalmente incamminato verso la giusta direzione. Quest'avventura bellissima vissuta a contatto con le insegnanti della scuola dell'infanzia Statale "Foscolo-Gabelli" della sezione B, composta da 18 bambini, mi ha permesso di comprendere e vivere in modo partecipato le quotidiane difficoltà che queste maestre, che io definirei "Maestre in trincea", devono affrontare e risolvere. Difficoltà oggettive, legate essenzialmente al fatto di dover operare in un contesto difficile, poiché la scuola è ubicata in un quartiere disagiato della città, e anche ad un'evidente carenza di strumenti e materiali didattici fondamentali e imprescindibili per offrire una didattica di qualità.

In tale contesto il PraDISI si è mostrato uno strumento efficace, in quanto fornendo un aiuto concreto all'osservatore-ricercatore lo conduce per mano riducendo al minimo le incertezze ma soprattutto, a mio avviso, raggiunge l'obiettivo prefissatosi ossia quello di riuscire ad innescare, attraverso un continuo dialogo tra osservatore-insegnante, quella riflessione sulle personali pratiche didattiche messe in atto nella scuola dell'infanzia. In questo modo, pur dovendo superare una prima fase di diffidenza da parte degli insegnanti che in qualche modo si sentono sotto giudizio, è possibile attivare un produttivo scambio di idee e informazioni che arricchiscono professionalmente sia l'osservatore che l'osservato. Stare con senso nel mondo dell'educazione significa, dunque, impegnarsi ad elaborare teorie a partire dall'esperienza, approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie, documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione (Mortari, 2010, p. 14).

Lo strumento PraDISI, rispondendo a questi parametri e avendo come momento fondamentale quello della restituzione dei dati, cerca di andare anche incontro alle richieste di ascolto provenienti dalle insegnanti, le quali spesso, lasciate sole ad affrontare situazioni complesse, si lasciano sovrastare frequentemente da sentimenti di demotivazione che incidono poi necessariamente sul normale andamento scolastico. Grande punto di forza del PraDISI è proprio quello di permettere il confronto e lo scambio continuo fra tutti i soggetti coinvolti così da consentire la co-costruzione di sapere, ma soprattutto di rendere concreta l'"utopia" di un'educazione democratica. Naturalmente l'utilizzo del PraDISI, uno strumento fortemente strutturato, calato in un contesto disagiato quale quello in questione, ha messo in evidenza le gravi carenze in termini qualitativi delle pratiche didattiche utilizzate. Causa principale non certo una mancanza di capacità e professionalità delle insegnanti, anzi animate da una forte passione e dedizione per il loro lavoro, ma da un'oggettiva mancanza di strumenti e materiali didattici fondamentali per offrire un servizio eccellente. Dunque, è stato necessario un lavoro interpretativo tale da consentire l'individuazione di tutti quegli elementi che, malgrado tutto, fossero presenti nel contesto osservato e simili alle situazioni descritte dagli item. Difatti, agendo secondo questa prospettiva ho cercato di capire se effettivamente le azioni messe in campo fossero, nei limiti, rispondenti ai bisogni e alle esigenze dei destinatari e, il più possibile, congrue agli indicatori forniti dallo strumento PraDISI. Per cui se di criticità si deve parlare essa è rintracciabile unicamente in questo senso. I punteggi emersi sono stati comunque soddisfacenti e addirittura eccellenti soprattutto negli item che analizzavano il rapporto di interazione bambini adulti, in particolar modo con le insegnanti. Ciò a conferma, ancora una volta, del fatto che la differenza la fanno sempre le risorse umane.

A alcune riflessioni in chiusura

Come scrive in apertura Rossella D'Ugo, lo strumento PraDISI è finalizzato al *monitoraggio* delle prassi didattiche degli insegnanti di scuola dell'infanzia e, per tale finalità, è stato validato attraverso un rigoroso e lungo percorso di ricerca nell'arco degli anni dal 2010 al 2013. Oggi possiamo dunque dire che tale strumento di osservazione sistematica garantisce buone caratteristiche di validità, affidabilità, coerenza interna, precisione (D'Ugo, 2013; D'Ugo, Vannini, 2013).

Ciò che ancora manca, in questo progressivo percorso di validazione, è la possibilità di analizzare l'effettiva ricaduta formativa del PraDISI in termini di *cambiamento* e *innovazione* delle prassi didattiche quotidiane degli insegnanti.

In questo senso cercheremo di procedere durante le prossime fasi della nostra ricerca sull'uso dell'osservazione in classe per la promozione della professionalità docente, ma – già ora – diviene estremamente interessante ascoltare le voci di alcune maestre che hanno partecipato all'indagine nell'anno scolastico 2013/14.

Le riflessioni che Debora, Claudia, Valentina, Alessandra, Filomena hanno scritto nelle pagine precedenti non possono essere considerate evidenze scientifiche, esse tuttavia offrono suggestioni molto preziose per definire meglio un'ipotesi di ricerca per noi molto importante: l'effettiva valenza formativa del PraDISI per il miglioramento della didattica all'interno delle scuole dell'infanzia.

Dalle testimonianze raccolte emerge ampiamente il significato e la potenzialità formativa di uno strumento di osservazione delle azioni didattiche che “sprona” l'insegnante al decentramento – cognitivo ed emotivo – rispetto al proprio *fare* quotidiano; che stimola a mettere in discussione le sicurezze legate al proprio *modus operandi* in classe, attraverso il confronto con un “occhio” esterno, un occhio attento, competente, accurato, ma mai giudicante.

Quando poi questo “occhio dell'osservatore” è stato quello di una collega, le potenzialità del PraDISI si sono rivelate ancora maggiori: l'aprire la porta di “sezioni altrui” ha consentito anche all'osservatore un doppio gioco di attenzione all'altro, di consapevolezza di sé, di autovalutazione delle proprie pratiche. Dalle voci delle colleghe insegnanti emerge come il confronto collegiale – durante l'itinerario con il PraDISI – sia divenuto esperienza concreta, perché fondato sull'analisi di “dati”, sui linguaggi condivisi di una *rating scale* che (pur senza alcuna pretesa di esaustività) si sforza di dare chiarezza e razionalità al *fare didattico* nella scuola dell'infanzia, di spostare il confronto fra insegnanti dal piano delle opinioni estemporanee e delle sensazioni implicite al piano dell'analisi critica intersoggettiva.

Infine, ma di grande rilievo, dalle voci delle maestre emerge la necessità di un “patto” alla base dell'uso del PraDISI, quello del saper rinunciare alla tentazione del giudizio immediato. L'uso del PraDISI richiede infatti di aderire ad un autentico approccio di osservazione sistematica, con un osservatore capace di sospendere il pensiero giudicante e di garantire all'altro (all'osservato) due abiti mentali e di comportamento:

- una disciplina di rigore metodologico durante la fase di rilevazione dei dati, secondo le procedure condivise ed esplicite dello strumento;

- un esercizio del giudizio critico sui dati (ed eventualmente anche sulle idee di qualità che sorreggono lo strumento) solo all'interno di una dimensione di confronto collegiale, dove ciascuno dei componenti (osservati e osservatori) si assume la responsabilità di mettere in gioco la propria capacità riflessiva e la disponibilità alla riprogettazione della propria didattica.

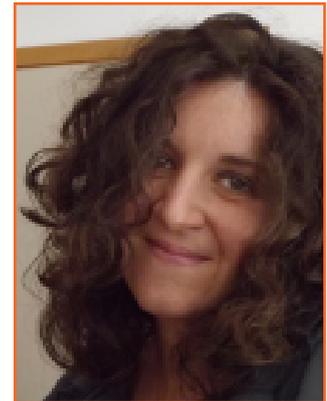
Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo, R. & Vannini, I. (2013). Osservare le prassi didattiche dell'insegnante della scuola dell'infanzia. Il PraDISI: primi risultati di un percorso di validazione dello strumento. *CADMO*, 2, Anno XXI, 77-109.
- Lucisano, P. e Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2007). Le vie della complessità. In G. Bocchi e M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2010). *Cultura della ricerca e Pedagogia*. Roma: Carocci Editore.

Artículo concluido el 23 de abril de 2015

D'Ugo, R. e Vannini, I. (2015). Il PraDISI come strumento di osservazione, valutazione e sostegno alla professionalità docente. *La voce delle insegnanti. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 145-158.

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



Rossella D'Ugo

Università di Urbino "Carlo Bo"

Italia

Mail: rossella.dugo@uniurb.it

Dottore di ricerca in pedagogia, attualmente assegnista di ricerca, svolge il suo lavoro di ricerca e di insegnamento nell'Università di Urbino "Carlo Bo". Ha partecipato, dal 2000 ad oggi, a molte attività di ricerca coordinate dalla cattedra del Prof. Franco Frabboni. Negli ultimi quattro anni ha condotto, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" di Bologna e con il Coordinamento pedagogico del Comune di Bologna, attività di ricerca-formazione al fine di promuovere la qualità della didattica nelle scuole dell'infanzia comunali del territorio bolognese. Sempre a Bologna, inoltre, è pedagogista di alcune scuole dell'infanzia statali. Autrice di diversi saggi di pedagogia e didattica, la sua ricerca è orientata prevalentemente allo studio di metodologie e strumenti di valutazione ed autovalutazione per la qualità dei contesti scolastici ed extrascolastici.



Ira Vannini

Alma Mater Studiorum dell'Università di Bologna

Italia

Mail: ira.vannini@unibo.it

É professore associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum dell'Università di Bologna.

Insegna Pedagogia Sperimentale e Teorie e metodi di progettazione e valutazione, in particolare nei corsi di laurea per la formazione iniziale degli insegnanti.

La sue recenti attività di ricerca si sono rivolte a temi quali i percorsi di ricerca-formazione e la riprogettazione curricolare (anche in équipe con esperti di didattica dell'italiano, della storia e della matematica) nella scuola e nella formazione professionale; il monitoraggio di sperimentazioni didattiche nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria; il rapporto tra insegnanti e valutazione scolastica; la valutazione e la certificazione di competenze, anche in contesti di e-learning.

Le principali metodologie di ricerca utilizzate sono quelle dell'educational evaluation research e della ricerca empirica su grande campione.

EXPERIENCIAS



La sperimentazione de “El Sistema” di Antonio José Abreu nei nuclei musicali pugliesi.

Anita Piscazzi

Italia

Riassunto

Questo contributo mette a tema l'applicazione, in contesti socialmente difficili, dell'approccio didattico di “El Sistema” di José Antonio Abreu. Direttore d'orchestra, ex ministro della cultura in Venezuela, nel 1975 egli ha dato vita alla ensemble giovanile “Simón Bolívar”, che nell'arco di un trentennio, attraverso il sostegno di finanziamenti pubblici, ha creato una rete di orchestre che coinvolge più di 500mila bambini e ragazzi, tutti provenienti dalle periferie più degradate ed emarginate del tessuto civile di Caracas. In Italia (nato nel novembre del 2010), sulla base del modello venezuelano si sono diffusi diversi “nuclei”. Poco indagato è il nucleo pugliese MusicalnGioco, fondato nel 2010 ad Adelfia, piccola realtà in provincia di Bari, dove si sperimenta la “filosofia” de “El Sistema” di Abreu applicandola a un contesto socioculturale non certo assimilabile a quello del modello originario. In questo lavoro l'ipotesi di ricerca consiste nello sperimentare

La experimentacion de “El Sistema” del Maestro José Antonio Abreu en los núcleos musicales en Puglia.

Anita Piscazzi

Italia

Resumen

Este artículo analiza, en un contexto socialmente difícil, la propuesta didáctica de “El Sistema”, creada por el Maestro José Antonio Abreu. Director de orquesta, ex Ministro de Cultura en Venezuela, en 1975 dio vida a la orquesta juvenil “Simón Bolívar”, que en treinta y nueve años, por medio de apoyo económico público, creó una red de orquestas que implicó a más de quinientos mil niños y jóvenes, provenientes de las periferias más degradadas y marginadas del tejido social de Venezuela. En Italia y sobre la base del modelo venezolano, se crearon diferentes núcleos a partir de noviembre de 2010. No es muy conocido el núcleo pugliese MusicalnGioco, fundado en el 2010 en Adelfia, pequeña localidad de la provincia de Bari, donde se experimenta la filosofía de “El Sistema” Abreu, aplicándola a un contexto socio-cultural no comparable al modelo original. En este trabajo tratamos de comprobar si el criterio adoptado por el núcleo “pugliese” puede

se l’approccio adottato dal nucleo pugliese possa agire sulle motivazioni al recupero e al reintegro di ragazzi provenienti da gravi contesti di sofferenza e disagio sociale. Il “nucleo” si avvale della didattica reticolare che considera i concetti teorici e pratici della musica come tasselli interconnessi da trasmettere non attraverso un percorso prestabilito bensì per mezzo di una progettazione articolata in un ampio e variato spettro di lezioni costituito sulla base di un format progettuale che vede agire alcuni strumenti operativi: “body percussion”, “call and response”, “scat vocal”, improvvisazione jazz, improvvisazione procedurale non idiomatica, violinista per un giorno, visione di video e pratica corale con la chironomia di Kodály.

Parole chiave: El Sistema, MusicalInGioco, Didattica reticolare, Improvvisazione, Motivazione, Progettazione.

servir para la recuperación y la reintegración de jóvenes provenientes de graves contextos de sufrimiento y penuria social. El “núcleo” se sirve de la didáctica reticular que considera los conceptos teóricos y prácticos de la música como pieza de interconexión para transmitir, no a través de un recorrido preestablecido sino por medio de una programación articulada, un amplio y variado espectro de lecciones constituido sobre la base de un formato proyectual que trabaja con instrumentos operativos como: “body percussion”, “call and response”, “scat vocal”, improvisaciones de jazz, improvisaciones no idiomáticas, violinista por un día, visionado de vídeos y práctica coral con la quironomía de Kodály.

Palabras clave: El Sistema, MusicalInGioco, Didáctica reticular, Improvisación, Motivación, Planificación.

Experimenting with José Antonio Abreu’s “El Sistema” in the Apulian music “nuclei”.

Abstract

This contribution is aimed at testing José Antonio Abreu’s “El Sistema” within underprivileged social contexts. A former orchestra conductor and Minister of Culture in Venezuela, Abreu created in 1975 the young ensemble Simón Bolívar, which, over a thirty nine years’ period and through the support of public funding, has nowadays developed into a network of orchestras that involve over 500 thousand children, all of whom come from the poorest and most socially marginalized suburbs of Caracas. Based on the Venezuelan model, several “nuclei” (cores) have spread in Italy for the last 4 years. However, little research has so far been made on the ‘Puglia Musica In Gioco’ core, which was established in 2010 in Adelfia, a small village in the province of Bari, where only the “philosophy” of Abreu’s “El Sistema” was actually tested, though within a socio-cultural context that is by no means comparable to the original model. For this reason, this paper will test the extent to which the approach adopted by the Apulian core may effectively allow for the recovery and reintegration of children from the most underprivileged and socially deprived communities. In this respect, the core relies upon a reticular type of teaching that regards both the theoretical and the practical concepts of music as interconnected blocks to be transmitted through a broadly structured, varied and thoroughly planned network of classes, rather than a predetermined program, which include the use of tools such as: “body percussion”, “call and response”, “scat vocal”, jazz improvisation, non-idiomatic procedural improvisation, a violinist for a day program, watching videos, and choral practice through the Kodály approach. .

Keywords: El Sistema, MusicalInGioco, Reticular Teaching, Improvisation, Motivation, Planning.

P remessa

Questo lavoro esplora il tema dell'applicazione, in contesti socialmente difficili, dell'approccio didattico di "El Sistema" di José Antonio Abreu. Direttore d'orchestra, ex ministro della cultura in Venezuela, nel 1975 egli ha dato vita a un'orchestra giovanile, la "Simón Bolívar", che nell'arco di trentanove anni, attraverso il sostegno di finanziamenti pubblici, ha creato una rete di orchestre che coinvolge più di 500mila ragazzi e bambini, tutti provenienti dalle periferie più degradate ed emarginate dal tessuto civile di Caracas. L'obiettivo è preservare da un futuro di povertà e crimine l'infanzia e l'adolescenza più a rischio attraverso lo studio collettivo degli strumenti musicali e del canto, offrendo ai ragazzi l'opportunità, completamente gratuita, di farsi una cultura musicale e, quindi, di costruirsi una vita. L'orchestra è una comunità che ha come caratteristica essenziale l'aggregazione e la filosofia di gruppo: ognuno è responsabile di tutti e tutti di ciascuno con l'unico obiettivo di generare bellezza. È su questo concetto che punta il progetto de "El Sistema" di Abreu, importato dal novembre del 2010 in Italia da uno dei più grandi direttori d'orchestra, Claudio Abbado, da sempre attento ai cambiamenti e alle esigenze educative dei giovani, sensibile all'aspetto pedagogico e musicale.

Poco nota e poca studiata è la sperimentazione e la diffusione de *El Sistema* del maestro Abreu nei centri italiani e pugliesi. I nuclei che operano nella Penisola, e in particolare in Puglia, hanno applicato *El Sistema* a un contesto sociale non certo assimilabile al modello originario venezuelano, declinandolo attraverso pratiche pedagogiche di vario tipo. Dal 19 luglio 2010, infatti, il gruppo "MusicalInGioco" diretto dai maestri Andrea Gargiulo, Gianlorenzo Sarno e Giangiacomo Vitone testano la "filosofia" didattica di Abreu in una piccola realtà, Adelfia, in provincia di Bari.

A partire dal gennaio 2011 l'orchestra MIG, acronimo di MusicalInGioco, si è costituita con trentatré bambini di età compresa tra i sette e gli undici anni, inseriti in orchestra senza alcuna preselezione musicale. La proposta didattica adottata dal nucleo pugliese si avvale della metodologia reticolare, che considera sia i concetti teorici che pratici della musica come tasselli interconnessi da trasmettere non attraverso un percorso prestabilito, ma una progettazione che focalizza l'attenzione non al *che* ma al *come* lo studente apprende ed elabora le informazioni. La motivazione degli allievi, così, resta sempre viva grazie all'ampio e variato spettro di lezioni, che vanno dalla lettura strumentale agli esercizi tecnici trasformati in giochi di abilità, sulla base di un format progettuale che vede agire alcuni strumenti operativi: "*body percussion*", "*call and response*", "*scat vocal*", *improvvisazione jazz*, *improvvisazione procedurale non idiomatica*, *violinista per un giorno*, *visione di video* e *pratica corale con lachironomia di Kodály*.

S toria e finalita' del progetto didattico di MusicalInGioco

Il nucleo è nato ad Adelfia, in provincia di Bari, presso l'ex discoteca Moma, ribattezzata MomArt, bene confiscato alla mafia e oggi rinato come luogo votato alla creatività, al teatro e alla musica. Questo progetto viene realizzato grazie al sostegno dell'Assessorato regionale alle Politiche giovanili e Cittadinanza sociale e

all'affidamento in gestione del Teatro Kismet Opera di Bari e dell'Associazione Libera, ma soprattutto alla competenza e alla volontà di un gruppo di giovani musicisti. Alcuni di loro, qualificati docenti presso il Conservatorio di Musica “N. Piccinni” di Bari, hanno dato vita al programma didattico sperimentale ispirato a *El Sistema* di Abreu per lo sviluppo del progetto italiano, proposto da Federculture, del “Sistema Nazionale delle Orchestre e dei Cori Infantili e Giovanili”.

L'idea è balenata ai tre fondatori, i maestri Andrea Gargiulo, Gianlorenzo Sarno, Giangiaco Vitone. Dall'energia di questa unione e dalla passione per l'insegnamento musicale destinato a bambini e adolescenti è nata “MusicalInGioco”, associazione culturale, diventata in seguito orchestra infantile e giovanile con l'acronimo MIG. I ragazzi della MIG, grazie all'attività volontaria e al lavoro completamente gratuito dei maestri-soci hanno potuto vivere l'esperienza di suonare in un'orchestra, ricevendo gratuitamente non solo le lezioni, ma anche gli strumenti musicali e i sussidi didattici.

Il progetto, oltre alla creazione di un laboratorio musicale per favorire l'avvicinamento dei più giovani alla musica, ha lo scopo di prevenire il disagio e la dispersione scolastica, di integrare nel gruppo anche i bambini socialmente disagiati o diversamente abili attraverso la libera espressione del corpo (con il movimento, con la voce, con l'immagine, con gli strumenti musicali). In tal modo questi soggetti possono sviluppare le attitudini e le abilità per favorire la socializzazione e la cooperazione, che nascono dal suonare insieme e realizzare a pieno l'ideale greco-antico di armonia e di perfezione umana della *kalokagathía*. La novità del modello didattico applicato dai maestri pugliesi privilegia il fare musica insieme, sia in relazione all'insegnamento della lettura ritmica e della partitura, sia a quello della teoria musicale, grazie anche all'uso delle innovazioni tecnologiche. Nel progetto si recupera e si valorizza, infine, la tradizione bandistica, assai rinomata in Puglia. I principi e gli obiettivi ispiratori sono quelli di favorire la socializzazione, la relazione e l'integrazione attraverso l'esperienza della musica d'insieme, sviluppando così le potenzialità creative di ogni singolo bambino.

La struttura e l'articolazione didattica del progetto di sperimentazione

All'inizio della sperimentazione del progetto didattico, i maestri musicisti hanno dovuto affrontare una fase di osservazione, che si è focalizzata sulle preferenze dei ragazzi, sulle loro inclinazioni e, in base a queste, sulla scelta degli strumenti musicali. I docenti hanno lavorato su due gruppi orchestrali formati da archi, fiati e legni. Il primo, costituito da nove violini primi, otto violini secondi, tre violoncelli; il secondo costituito da tre flauti, sette clarinetti, un sax alto, due trombe e un bombardino. La lezione è stata divisa in quattro momenti e scandisce il pomeriggio dalle ore 16.30 fino alle ore 19.30: il primo momento è costituito dall'orchestra strumentale, in cui vengono presentati gli strumenti musicali, la posizione corretta dell'archetto, l'arcata corta e l'arcata lunga, contare a tempo sul gesto e la dinamica del “piano” e del “forte”. Prima di iniziare questa lezione, i bambini cantano ad alta voce e poi eseguono, sotto indicazione del maestro direttore e supportati dagli altri maestri musicisti che si esercitano con loro su un motivetto “ciao ciao amico” che sta a indicare l'alternanza delle arcate. Anche i bambini che iniziano per la prima volta la lezione imbracciano già il violino insieme agli altri, in modo da imparare la scala musicale e, in seguito i salti

di intervalli di gradi. I titoli dei brani che eseguono sono inventati dagli stessi bambini e composti dal maestro direttore, lo stesso Gargiulo, il quale ha in animo di formare sia un'orchestra jazz che un'orchestra classica. Il secondo momento è costituito dalla *body percussion* e dall'orchestra di percussioni, in cui avviene la presentazione degli strumenti musicali, l'interazione col gesto e l'esecuzione ritmica. Il terzo momento è costituito dalla visione di video ed all'ascolto guidato di materiale relativo perlopiù alle attività delle orchestre formate dal maestro Abreu, ma anche alle lezioni di grandi direttori d'orchestra. Il quarto e ultimo momento è costituito dalla attività del coro, in cui il maestro attacca con un accordo al pianoforte e i bambini, in cerchio fanno esercizi di respirazione col diaframma, che il maestro, in tono giocoso, indica come un palloncino da gonfiare. Quando il palloncino si gonfia di aria, si sta in apnea, quando si sgonfia e l'aria si espelle, i bambini tutti insieme la tagliano con un dito creando, così, un effetto sonoro. Dopo le tecniche di respirazione e i vocalizzi si comincia l'armonizzazione estemporanea, in cui i bambini intonano note di altezze diverse. Una volta formati i gruppi e il corpo orchestrale, i maestri procedono a strutturare il corso delle lezioni con la cadenza di due incontri settimanali con la durata di quattro mesi per un totale di circa trentadue incontri.

A tre anni dalla sua nascita, MusicalInGioco è oggi uno dei primi "nuclei" che ha dato vita al "Sistema italiano delle orchestre e dei Cori Infantili e giovanili", presieduto da Abbado e gemellato con il sistema venezuelano. Musica, cultura, creatività, ancora una volta si dimostrano la più efficace arma per combattere il disagio sociale e l'illegalità. La realizzazione di questo obiettivo importante ha visto i ragazzi, fortemente motivati e già consapevoli, nella dimensione dell'orchestra, della complementarietà delle parti e dell'interdipendenza assoluta dei ruoli, nell'eterogeneità delle difficoltà. La sperimentazione di MusicalInGioco aggrega ragazzi che hanno entusiasmo e voglia di avvicinarsi alla musica, come se fosse un gioco, pescando in contesti diversi per tipologia e complessità sociale come le scuole del quartiere "Tamburi" a Taranto o della "Cesare Battisti" a Lecce. L'orchestra MIG è formata da bambini con disagio socio-economico a volte molto evidente a volte meno, oppure da bambini portatori di ADHD o affetti da dislessia. L'obiettivo è quello di essere il più fedele possibile al modello venezuelano che lavora con soggetti eterogenei per estrazione sociale e livelli di apprendimento, ivi compresi quelli provenienti da istituti di pena. Anche il nucleo pugliese di MIG opera con i detenuti delle carceri minorili ("Fornelli" di Bari e CPA di Lecce). Per migliorare la qualità del lavoro, MIG organizza, almeno una volta all'anno, un seminario di due giorni con Susan Siman, una delle più importanti divulgatrici de *El Sistema* Abreu nel mondo. Dalla cellula iniziale sono nati altri nuclei diffusi nel resto della Puglia come a Palese, a Sansevero in collaborazione con l'*Art Village*, struttura della Asl locale della quale il Gargiulo è direttore artistico.

L'applicazione del metodo della didattica reticolare

La proposta didattica reticolare applicata dall'orchestra MIG corrisponde a una pedagogia del "fare". La difficoltà maggiore di questo tipo di approccio didattico è l'apparente caoticità e l'imprevedibilità su cui si costruisce una progettazione che rinuncia alla comodità e alla certezza di un paradigma statico educativo e alla segmentazione dei concetti da insegnare, propria di un approccio didattico lineare, che

ha invece come punto di riferimento il rapporto causa-effetto, vale a dire, individuata una causa si leggono le conseguenze collegate a essa come lo stesso Gargiulo (2014, p. 45) sostiene:

Rinunciare alla sicurezza di una valutazione che misuri i risultati in termini univoci — Mario conosce le note, quindi è bravo, Andrea non riesce a leggere velocemente quindi è un cattivo musicista — potrebbe sembrare voler sostituire una certezza per la maggior parte degli insegnanti con un'ingestibile anarchia didattica.

Esempio questo, di un giudizio scaturito da una valutazione che rispecchia i fondamenti di una didattica lineare che tende a separare la dimensione cognitiva da quella affettiva e sociale. Purtroppo, questo modello metodologico-didattico è ancora dominante e diffuso perché corrisponde a un'idea di sapere che procede in modo lineare, secondo difficoltà crescenti, organizzate all'interno di un ordine gerarchico preciso, vale a dire di una tassonomia, con finalità e con obiettivi precisi e di breve tempo.

Il nucleo pugliese sperimenta invece, come si diceva, la didattica reticolare, che mette in pratica il paradigma educativo di tipo dinamico applicandolo a *El Sistema*. Assumere l'atteggiamento di una prospettiva di didattica reticolare significa riconoscere la complessità della realtà e dei legami che intrecciano i diversi elementi in relazione reciproca, cogliendo, però la specificità dei singoli elementi che formeranno un evento. Questo modello si fonda proprio sull'interazione dei singoli elementi che giungeranno così al fenomeno complesso come elaborazione personale di dati interattivi. La didattica reticolare costruisce percorsi individuali, ramificati e reticolari, in cui non esiste una gerarchizzazione degli elementi di conoscenza, ma sono le interconnessioni reciproche messe in gioco tra i vari elementi ad avere importanza. Questo comporta uno degli aspetti forse più problematici di questo tipo di metodologia, perché presenta la consapevolezza che non esistono strade migliori di altre da adattare alle singole capacità degli studenti, dato che il formatore costruirà un percorso aperto e flessibile, il più coerente possibile allo stile cognitivo dei singoli. Questa è un'innovazione pedagogica che spaventa chi non è disponibile a concepire l'educazione come scienza del cambiamento, ma che piace molto ai bambini e agli adolescenti che dall'imprevedibilità sono catturati. È l'espressione di un modello complesso che implica due autonomie cognitive in nome della creatività: quella del formatore e quella dei discenti.

Ma per progettare un intervento educativo che abbia a cuore il modello di didattica reticolare è necessario assumere più punti di vista per l'osservazione e la conoscenza, poiché siamo inclusi in una realtà complessa che deve essere osservata con strumenti complessi. Non abbiamo più bisogno di modelli di semplificazione che garantiscono certezze in base a quanto si è già pre-stabilito, ma dobbiamo accettare un modello di complessità che promette solo delle "incertezze pertinenti". È illuminante una semplice frase di Morin (1999, p. 85) rivolta a coloro che intraprendono la ricerca: "Per raggiungere il punto che non conosci, devi prendere la strada che non conosci". Affermazione che trasferita in ambito educativo, in cui l'abitudine è quella di una logica di punti di riferimento fissi, può sembrare una minaccia. Del resto, il contributo più importante del sapere del Ventesimo secolo è stata la consapevolezza dei limiti della conoscenza e la certezza dell'ineluttabilità delle incertezze. In realtà, in

prima battuta può sembrare una sconfitta, ma a pensarci bene è una delle più vere conquiste della mente umana perché ci mette nelle condizioni di affrontare le incertezze di ciascun individuo e dell'umanità intera. Non è dunque facile accettare di applicare una didattica reticolare, il cui principio fondamentale è proprio quello delle "incertezze pertinenti", l'idea di abbandonare un modello che garantisce mete rassicuranti per un modello scientifico nel quale si possono misurare le proprie competenze e quelle dei ragazzi in nome dell'incertezza. Gargiulo (2014, p. 45) ha abbracciato a pieno titolo l'innovazione reticolare contemplandola ormai nel suo *modus faciendi* didattico-musicale della MIG, tanto da affermare che: Nella pratica delle orchestre giovanili, il nostro modello didattico, privilegia la musica d'insieme anche nella trasmissione delle conoscenze teoriche come la tecnica strumentale, la lettura e la teoria musicale potenziando la motivazione degli studenti grazie all'uso del gioco e delle innovazioni tecnologiche, in grado di esercitare una virtuosa "seduzione estetica".

La "seduzione estetica" citata dal maestro si riferisce alla presenza di un interessante intreccio di molti linguaggi predisposti a realizzare bellezza sin dal primo giorno, il che significa: cantare, fare *body percussion* che motiverà i ragazzi riuscendo a ottenere i due risultati (educativi e musicali). Nella didattica reticolare si parte sempre dalla pratica per arrivare alla teoria, esperienza procedurale, con una serie di strumenti operativi racchiusi in un format che serve a catturare l'attenzione dei bambini e dei ragazzi e a creare la motivazione, quindi a operare una seduzione estetica. Il bello seduce il bambino. La visione di un video, cantare in coro, la *body percussion* sono tutti strumenti operativi che catturano l'attenzione. che nel loro insieme danno vita a un ambiente multimediale e che ormai primeggiano nel vissuto quotidiano: radio, televisore, computer, oggetti che non sono più solo macchine di conoscenza, ma sono metafore che entrano in gioco nella nostra realtà e che vengono vissute in maniera diversa da adulti e bambini, in quanto "metafore di un nuovo regime mentale caratterizzato da fluidità e contaminazione interattiva" (Maragliano, 1994, p. IX). È proprio la contaminazione dei linguaggi sonori, vocali, strumentali e multimediali che fa la particolarità e la creatività del gruppo MIG, poiché la pratica orchestrale si lascia contaminare dalla *body percussion*, dall'uso delle percussioni didattiche, dallo studio della vocalità corale, dall'uso dell'improvvisazione, dalla *conduction* e dalla visione di video musicali che definiscono una metodologia didattica plurima e complessa che forma nell'insieme il bambino/musicista, stimolandone ogni possibilità creativa e tecnica, puntando tutto sulla "motivazione" la progettazione della lezione, con lo sviluppo delle attività didattiche legate a giochi musicali che sviluppano le componenti del musicista, dalla tecnica strumentale alla lettura, dall'improvvisazione all'interazione in orchestra, che rinuncia alla ripetizione pedissequa di una singola attività, ma è, altresì incentrata sulla seduzione estetica che diviene così l'elemento determinante per l'apprendimento, come già dimostrato da Sloboda (1998).

Il format progettuale può essere così sintetizzato:

- *Body Percussion* o percussione del corpo consiste nel percuotersi diverse parti del corpo come la testa, le mani, i piedi, lo sterno, le gambe inventando ritmi.

- *Call and Response*, chiama e rispondi o botta e risposta consiste nell'inventare frasi melodiche e ritmiche che saranno ripetute, imitate e interagite da due o più persone a tempo.
- *Scat Vocal* è una forma di canto, quasi sempre improvvisato, appartenente alla cultura musicale del jazz. Inventato da Louis Armstrong, il canto in *scat vocal* consiste nell'imitazione di strumenti musicali con la voce, tramite la riproduzione di fraseggi simili a quelli strumentali (swuit swuit, dibibo, bibabobu, swuitibababoi).
- *Improvvisazione Jazz* consiste nell'improvvisare delle frasi ritmico-melodiche giocando con la pentatonica.
- *Chironomia di Kodály* consiste nell'associare la notazione ufficiale alla notazione di Kodály. Si procede con l'esercitazione vocale con il supporto della *chironomia di Kodály*, vale a dire con i gesti della mano che si trasformano in note.
- *Violinista per un giorno* consiste nell'interazione e improvvisazione di violini imbracciati per la prima volta e mini tastiera suonata da un maestro. Questa stessa attività fatta con i bambini è chiamata non procedurale e non idiomatica (lasciata libera da schemi e regole di improvvisazione) è un'esperienza che induce, chi prova per la prima volta, ad appassionarsi allo strumento musicale.

I paradigma didattico di apprendimento applicato da MusicalInGioco

Le metodologie tradizionali d'insegnamento della musica basano la strategia didattica su un paradigma statico e cioè a dire sulla linearità dell'apprendimento, propinando argomenti con difficoltà crescente e tentando di segmentarli, graduandoli per livelli di difficoltà. Statica è una didattica che lavora a compartimenti stagni, che nega ai bambini il possesso di risorse originali, mettendo in atto una sorta di "effetto Pigmalione", mutilando così la vocazione, quasi istintiva alla creatività. Un paradigma educativo dinamico, invece, valorizza il metodo euristico della ricerca, della scoperta e del *problem solving*. Simon (1979) ricorda che la mente umana è *general problem setting and solving*. Più potente è l'intelligenza generale, più grande è la sua facoltà di trattare problemi speciali. Con questo assunto lo studioso americano sottolinea che l'educazione deve favorire l'attitudine generale della mente a porre e a risolvere i problemi, stimolando il pieno impiego dell'intelligenza generale. Questo impiego richiede però il libero esercizio della facoltà più diffusa e più viva dell'infanzia e dell'adolescenza, vale a dire la curiosità, troppo spesso spenta da un insegnamento statico. Lo sviluppo dell'intelligenza generale richiede di legare il suo esercizio al dubbio, lievito di ogni attività critica, è quell'intelligenza che i greci chiamavano *métis*, insieme di attitudini mentali che combinano l'intuizione, la sagacia, la previsione, l'elasticità mentale, la capacità di cavarsela, l'attenzione vigile, il senso delle opportunità (Detienne & Vernant, 1984, p. 32). Qualsiasi proposta metodologica è chiamata a fare i conti con le situazioni concrete, con i contenuti e soprattutto con gli studenti (Delfrati, 2008, p. 48). La nostra civiltà e di conseguenza il nostro modo di insegnare hanno privilegiato la separazione a scapito dell'interconnessione, l'analisi a scapito della sintesi. Un altro tipo di emergenza, vale a dire quella di un pensiero "ecologizzante", che pone ogni oggetto, ogni evento, ogni informazione o conoscenza

in una relazione col suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e soprattutto naturale. Tale pensiero ci invita a ricercare sempre le relazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche fra il tutto e le parti, ci invita a riconoscere la diversità in seno all'unità e viceversa. Il punto focale non è tanto di allargare le frontiere tra le discipline, quanto quello di trasformare ciò che generano queste frontiere, dunque la conoscenza.

Fondamentali, per un atteggiamento pedagogico dinamico, i valori, le risorse che ogni individuo possiede come intima dotazione, come propria cultura e il formatore deve prendere atto della cultura di un bambino o di un adolescente, della provenienza da un quartiere di lusso o da una bidonville, di un nativo o di un immigrato, di un emotivo o di uno speculativo. Tale cultura sarà il fondamento sul quale costruire il processo di crescita secondo i suoi bisogni e le sue risorse. Soprattutto i bambini, seppur piccoli, possiedono una propria cultura musicale, basta osservarli e ascoltarli quando giocano da soli o in gruppi dando vita a racconti fantastici e a giochi cantati. Sono capaci, inconsciamente di vocalità melodiche sia in forme cantate che in forme verbali, utilizzando onomatopее e oralismi. Si tratta dell'immagine del bambino come "musicista-amatore" (Authelain, 2003, p. 93).

La cultura musicale del bambino non è un bagaglio innato, ma è frutto di un'educazione informale ricevuta dall'ambiente, espressione sonora costituita dalla ninna-nanna materna, dalla colonna sonora dei cartoni animati, dai *jingles* televisivi e dai *carillon*. Bisognerebbe, invece ispirarsi a un famoso proverbio africano che recita: "Se un uomo ha fame gli puoi dare un pesce, ma meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare". Assunto, questo che ci riporta all'ottica di un tipo di approccio costruttivista dell'insegnamento, secondo il quale la formazione è situata in uno specifico contesto, dove il soggetto, spinto dai propri interessi costruisce attivamente una propria concezione della realtà attraverso un processo di integrazione di molteplici prospettive. Parafrasando Seymour Papert, uno dei maggiori studiosi del costruttivismo, possiamo dire che lo scopo di una didattica musicale dinamica non è quello di alimentare le "teste" col sapere strutturato e codificato "pesce", ma di assumersi il compito di far scoprire al soggetto le conoscenze di cui ha bisogno "pescare". Un paradigma dinamico di educazione rinuncia a valori assoluti e a verità eterne in nome della democrazia e del rispetto per il diverso. Gino Stefani ha insistito sul paradigma dinamico educativo che educa a essere se stessi, alla indipendenza, a sviluppare le proprie risorse affettive, intellettive, fisiche, estetiche, etiche e pratiche. Aspira a far conquistare e a padroneggiare i mezzi per orientarsi nel mondo, per compiere scelte, per decidere, per realizzarsi autenticamente, attraverso l'interazione critica con gli altri e attraverso il cambiamento (Piatti & Stefani, 1998, p. 78).

Le condotte musicali di Delalande

Negli ultimi decenni si assiste a una sempre maggiore consapevolezza dell'importanza di una pedagogia e di una didattica della musica aggiornate e scientificamente fondate. La riflessione pedagogica musicale si arricchisce delle prospettive provenienti da altre discipline: psicologia, antropologia, sociologia, neurologia. La globalizzazione e la constatazione di una realtà sempre più multietnica inducono a un definitivo allontanamento dalla prospettiva musicale eurocentrica e a un allargamento del

concetto di musica, sia nel senso di repertori, sia nell’esplorazione delle più varie esperienze sonore. Pertanto sono acquisite:

- la necessità di una dimensione pedagogica attiva che coinvolga il bambino in un’attività ludica espressiva dalle profonde risonanze sensoriali e affettive
- la consapevolezza che la didattica musicale debba concorrere alla formazione globale della persona: educazione/formazione e non istruzione specifica
- l’idea che la musicalità e la capacità a improvvisare o a intonare possano essere sviluppate in ogni bambino, senza bisogno di doti particolari.

Alla luce di ciò mi pare che la sperimentazione connessa all’attività di MusicalInGioco possa avere più di un punto di contatto con una delle proposte pedagogico-didattiche più significative qual è la “Pédagogie musicale d’éveil” di François Delalande, ricercatore dell’Institut National de l’Audiovisuel (INA) di Parigi. Il concetto di “Pedagogia musicale del risveglio” è comune ad altri ambiti pedagogici. In ambito musicale, si è sviluppata in Francia negli anni Settanta investendo vari campi d’esperienza. Il lavoro pedagogico delalandiano indica un’azione tesa ad attivare e a promuovere lo sviluppo progressivo delle motivazioni, delle attitudini e delle capacità dei ragazzi senza imporre un sistema musicale dato come assoluto, ma auspicato come utilizzo pratico del linguaggio comunicativo musicale. La funzione dell’adulto educatore, in questa prospettiva non è quella di un insegnante, ma di una guida discreta, che organizza i contesti di gioco senza imporre delle scelte. Monique Frapat, educatrice francese di scuola dell’infanzia, che ha svolto un fondamentale ruolo da protagonista nell’ambito della ricerca e della didattica della musica a partire dagli anni ’70, mette in pratica e sviluppa il modello di “pédagogie musicale d’éveil”, e insiste molto sulle capacità di osservazione e di ascolto richieste all’adulto, che sono la base per un apprezzamento e una rielaborazione delle scoperte infantili. Alla visione non nuova di una pedagogia attiva, Delalande (1993) aggiunge:

- il concetto di “condotta musicale”, tratto dalla psicologia di ispirazione funzionalista francese
- la valorizzazione del gioco come snodo centrale del progetto educativo
- il riferirsi non alla musica tradizionale colta, ma alla musica “concreta”, basata sulla ricerca e sull’esplorazione creativa del mondo sonoro.

Il concetto di “condotta musicale” elaborato da Delalande (1993), è dovuto allo psicopatologo francese Pierre Janet e alla sua “teoria delle condotte” che si riferisce a una serie di comportamenti attuati e coordinati in funzione di una finalità. Dunque, si parla di comportamento quando ci si riferisce a un atto, senza considerare un fine, una motivazione che lo ha prodotto. La condotta, invece è un comportamento che soddisfa una motivazione, un certo bisogno (Guardabasso & Marconi, 1993, p. 9). Il progetto didattico fondato sulle condotte piuttosto che sui comportamenti sposta l’attenzione educativa dalle prestazioni conseguite dall’apprendimento ai bisogni e alle motivazioni dei ragazzi e alle strategie messe in atto per soddisfare tali bisogni. In altri termini l’attenzione va spostata sul “come” e “perché” lo studente raggiunge quel risultato (Guardabasso & Marconi, 1993, p.13). Quindi esistono due condizioni perché si possa parlare di condotta: la prima è l’intenzionalità di ottenere un risultato, nel nostro caso un suono, una musica; la seconda che per realizzare questa intenzionalità

esiste un insieme strategico di azioni. Se si lavora sulle attitudini, sulle motivazioni, è ovvio che la finalità è di tipo creativo.

Alla base delle “condotte musicali” vi è la valorizzazione del gioco. Osservando e analizzando le pratiche musicali, Delalande individua nel gioco sonoro dei ragazzi tre diverse condotte corrispondenti alle tre tipologie della classificazione degli stadi del gioco infantile già analizzati nell’epistemologia genetica di Jean Piaget: primo stadio del gioco senso-motorio o di esercizio presente già nei primi mesi di vita (Piaget, 1972b, p. 45). Questa fase prevede che il bambino viva la sua relazione con il mondo e con gli oggetti attraverso degli schemi sensomotori scuotere, battere, lanciare, in questo modo il bambino scopre di avere il potere di intervenire sugli oggetti. In questo caso il gioco consiste nel ripetere i gesti che gli danno piacere solo per l’effetto che provocano; secondo stadio del gioco simbolico presente tra i 2/3 anni di vita. Si tratta della fase in cui il bambino acquisisce la capacità di evocare nel gioco persone e oggetti, ad esempio “facciamo finta che io ero...” oppure il bimbo che guarda dalla finestra il treno e ripete il vocalizzo: *ciuf ciuf*; terzo stadio del gioco con regole presente tra i 5/6 anni di vita. In questa fase il bambino scopre la regola, si diverte a utilizzarla e a crearne di nuove come ad esempio il gioco delle figurine (Piaget, 1972b, p.185). L’aspetto più importante è che i tre tipi di gioco continuano a coesistere e a manifestarsi nella vita e nelle attività sociali degli adulti. Ad esempio quando si acquista una nuova radio invece di concentrarsi sui programmi preferiti si finisce per girare continuamente le manopole per capire quante emittenti si riesce a captare e questi sono giochi di esercizio, o come il gioco simbolico che è presente alla base di tutte le attività artistico-espressive prime fra tutte il teatro. Delalande ha individuato e intuito nel gioco sonoro dei ragazzi tre diverse “condotte musicali” che corrispondono ai tre stadi del gioco di Piaget (1972b), vale a dire: l’esplorazione, l’espressione e l’organizzazione (Disoteco, 2001, p. 186). L’esplorazione, o condotta esplorativa, è la prima condotta a sorgere nel bambino e corrisponde al gioco senso motorio o d’esercizio. È la fase in cui i bambini esercitano gli schemi senso motori del battere, dello scuotere e del lanciare sugli oggetti che producono suono, poiché l’effetto del suono è piacevole tendono a ripetere i gesti. È la fase generalmente repressa dai genitori perché produce “rumore”. L’espressione, o condotta espressiva corrisponde alla fase del gioco simbolico. In questa condotta il bambino realizza dei giochi in cui, attraverso il suono rappresenta gesti, eventi, persone. Vale a dire che sonorizza un evento improvviso o un oggetto, e dunque il suono “sta per un oggetto”. L’organizzazione, o condotta organizzativa corrisponde al gioco di regole e presuppone la capacità di organizzare i suoni e saperne apprezzare l’organizzazione. Intorno ai cinque/sette anni un bambino messo davanti a uno strumento musicale che manipola con facilità organizzerà i suoni in sequenze ordinate per regole, cioè a dire suonerà alternativamente due piastre se si tratta di uno xilofono, dal grave all’acuto, poi viceversa. Insomma sarà un gioco di regole organizzato da suoni. Anche Delalande (1993) come Piaget (1972a) sostiene che le tre condotte musicali del bambino possano essere presenti nell’attività musicale dell’adulto. Nella pratica musicale adulta, la condotta esplorativa si riferisce alla ricerca senso motoria del suono e dunque al “gusto del suono”. Chiunque abbia provato a suonare uno strumento sa quanto è importante il rapporto senso motorio con lo stesso strumento, la postura, la respirazione, la ricerca di sonorità nuove e diverse. La condotta espressiva è presente nel musicista adulto per l’attribuzione di senso che egli attribuisce al suono. Vale a dire che il suono non è mai isolato in sé, ma fa parte di un flusso sonoro nel quale ha un senso. Di questa condotta fanno parte anche molti gesti

che un musicista compie mentre suona. Infine la condotta organizzativa si realizza nell'adulto nel saper organizzare e apprezzare l'organizzazione del suono, quindi nella composizione e nell'analisi musicale. Qui di seguito uno schema riassuntivo:

GIOCO DEL BAMBINO	CONDOTTE MUSICALI	CONDOTTE MUSICALI DEGLI ADULTI
Gioco senso motorio Gioco simbolico Gioco con regole	Esplorazione Espressione Organizzazione	Gusto del suono Attribuzione di senso al suono Saper organizzare i suoni

Fonte: Elaborazione propria

Tabella 1. Le fasi delle condotte musicali

Il terzo elemento di “pédagogie musicale d'éveil” è la ricerca e l'esplorazione creativa del mondo sonoro basato sulla falsariga della musica “concreta”, nata intorno al 1950, che negli anni Sessanta e Settanta ebbe largo sviluppo in Francia. La musica “concreta” rielaborava elettronicamente i suoni della realtà quotidiana, tra i compositori di questo genere i più rinomati sono Luc Ferrari, Pierre Henry, John Cage e soprattutto Pierre Schaeffer che fu il fautore e il teorico principale. Delalande (1993) propone il superamento del concetto di “rumore”, a favore di un'esplorazione senza preclusioni del mondo sonoro che sfoci nell'invenzione creativa. Il docente deve mettere a disposizione dei ragazzi dei dispositivi come il microfono, il registratore che creino le condizioni favorevoli a scoprire un effetto particolare, detto “trovata” che può diventare l'idea per un'invenzione musicale.

Strumenti d'indagine

Ho scelto come strumento d'indagine il questionario poiché può essere compilato in tempi rapidi da molti ragazzi ed è composto da risposte chiuse. Le domande chiuse prevedono delle opzioni di scelta dalle quali selezionare quelle ritenute più appropriate. I questionari possono essere utilizzati sia per la valutazione di processo sia per quella di efficacia: nel primo caso possono cercare di analizzare il gradimento o l'adeguatezza delle attività proposte; nel secondo caso misurano il cambiamento avvenuto tra prima e dopo intervento, soprattutto attraverso domande chiuse in grado di essere comparate tra loro (ex ante/ex post). Qui di seguito i questionari utilizzati:

Modello del questionario ex ante somministrato agli allievi del gruppo MIG

1. Come hai conosciuto la musica classica?

In televisione Da un amico di scuola Dai miei genitori A scuola Altro

2. Quale strumento musicale ti piacerebbe suonare?

Violoncello Violino Clarinetto Sassofono Altro

3. Quale genere musicale ti piace ascoltare?

Pop Classica Rock Jazz

4. In famiglia parlate di musica?

Sì, sempre Ogni tanto Quasi mai No, mai

5. I tuoi genitori sarebbero felici se...

Giocassi a pallone Guardassi la TV Giocassi alla play station Imparassi a suonare uno strumento Altro

6. Che cos'è per te un'orchestra?

Una squadra Persone che si divertono a suonare insieme Un grande strumento musicale Un insieme di suoni

7. Perché è importante studiare musica sin da piccoli?

Per avere un lavoro da grande Per essere felici e migliori Per diventare un buon cittadino Per accontentare i miei genitori

8. Saresti disposto a dedicare solo 15 minuti al giorno allo studio di uno strumento?

Sì Forse Perché no No

9. Se impari a suonare uno strumento ti piacerebbe

Suonare da solo Suonare con due/tre amici Formare una band Suonare in orchestra

10. Che cosa dicono i tuoi amici di te?

Che sono molto attivo e simpatico Che sono pigro e brontolone Che sono timido Che sono altruista

Modello del questionario ex post somministrato agli allievi del gruppo Mig

1. In che misura è cambiato il tuo rapporto con la musica?

Molto Abbastanza Poco Niente

2. Qual è ora il tuo rapporto con l'orchestra?

Ottimo Discreto Mediocre Scarso

3. Come è stato il tuo approccio agli strumenti dell'orchestra e alla *Body Percussion*?

Ottimo Discreto Mediocre Scarso

4. Che livello di affiatamento hai raggiunto col resto dell'orchestra?

Ottimo Discreto Mediocre Scarso

5. Con i compagni del progetto che grado di socializzazione hai raggiunto?

Ottimo Discreto Mediocre Scarso

6. Qual è il giudizio che i tuoi genitori hanno dato al progetto?

Ottimo Discreto Mediocre Scarso

7. Come è cambiato il tuo modo di relazionarti con gli altri amici?

Molto Abbastanza Poco Niente

8. Sceglieresti di lavorare in futuro in campo musicale?

Sì Forse Non so No

Queste domande sono frutto dell'indagine sul campo con i ragazzi della MIG. Esse sono risultate fondamentali per la formazione di bambini non musicisti che si avvicinavano per la prima volta agli strumenti musicali. L'indagine è stata condotta e si è ispirata in particolare alla riflessione pedagogico-musicale di Delalande (1993), che sottolinea come l'approccio didattico da loro proposto, basato sulla psicologia delle “condotte”, esige che l'insegnante rifletta su ciò che la parola ‘musica’ significa in diverse culture, per il bambino o per l'adulto. Il problema, collocato in prospettiva antropologica da Delalande (1993), viene sottoposto ad analisi empiriche che indagano non tanto i diversi modi di considerare il significato dato alla parola “musica”, quanto piuttosto quei saperi che gli insegnanti possiedono in maniera implicita, che influenzano la loro pratica didattica e che riguardano non solo il concetto di musica, ma un insieme complesso e articolato di idee, concezioni, stereotipi, che nascono e si sviluppano secondo delle dinamiche psico-sociali. Questi “saperi impliciti” sono stati oggetto, negli ultimi decenni, di una serie di studi basati su teorie e metodi differenti. Tale articolato campo di lavori ha collocato le osservazioni empiriche in un contesto più ampio e complesso, ponendoci nuovi dilemmi riguardanti la metodologia di indagine da adottare e gli obiettivi da perseguire. Si è arrivati quindi a studiare il problema con gli strumenti teorici e metodologici forniti da una teoria ancora inesplorata nel campo di indagine, che è quella delle “rappresentazioni sociali”, una teoria socio-costruttivista dello sviluppo della conoscenza e del sapere umano, nata in Francia negli anni Sessanta e presto diffusasi nel campo delle scienze psico-sociali (Moscovici, 1981).

Struttura del questionario

Il questionario utilizzato si ispira alla griglia di osservazione di Robert Freed Bales risalente agli anni Cinquanta e al questionario di Linney-Wandersman del 1991 utilizzabile per l'analisi delle interazioni di gruppo (Bales, 1970). Esso si propone, come finalità principali, di indagare come l'approccio alla musica di insieme e agli strumenti musicali attraverso “El Sistema Abreu” possa essere efficace in ambito socio-psico-affettivo e possa agire un cambiamento nell'individuo e nel gruppo partecipante, esplorando l'area socio-affettiva, l'area comportamentale e il sapere musicale degli studenti. Durante l'analisi del caso di studio, il questionario somministrato si è collocato all'interno di un'osservazione sul sistema di relazioni di gruppo. L'indagine svolta consisteva nella somministrazione di un questionario a risposta chiusa. Ai soggetti è stato chiesto di rispondere ad alcune domande: “Come hai conosciuto la musica classica?”, “Quale strumento musicale ti piacerebbe suonare?”, “Quale genere musicale ti piace ascoltare?”, e via enumerando.

Il questionario è composto essenzialmente da due fasi: la prima di valutazione *ex ante* (in ingresso), la seconda di valutazione *ex post* (in uscita).

Il questionario di valutazione *ex ante* è composto da 10 domande volte a sondare:

- come si sono acquisite le conoscenze musicali.
- quale strumento musicale si vorrebbe suonare.
- l'importanza dello studio della musica.
- il relazionarsi con i compagni del gruppo.
- se questo tipo di approccio alla musica è importante per la famiglia.

Il questionario di valutazione *ex post* è composto da 8 domande volte a sondare:

- il cambiamento che si è verificato dopo il processo di approccio dell'applicazione de "El Sistema".
- come sono cambiate le relazioni con gli altri componenti del gruppo.
- quale atteggiamento si è acquisito nel suonare musica con gli altri.
- se in futuro i componenti continueranno a suonare o individualmente o in gruppo.

Esposizione e analisi dei risultati

Sono stati raccolti 34 questionari per l'analisi dei dati in relazione alla valutazione *ex ante* e 30 questionari per l'analisi dei dati in relazione alla valutazione *ex post*. Il lavoro è stato avviato con l'immissione dei dati, utilizzando il programma di ricerca statistica SPSS ed Excel SPSS (*Statistical Package for Social Science*), un software di computo statistico, la cui prima versione è stata realizzata nel 1968. Oggi è uno dei programmi di statistica più utilizzati, perché permette di svolgere numerose operazioni che con i software di calcolo classici non è possibile effettuare. Qui di seguito sono commentati i risultati dell'indagine statistica, suddivisi tra la fase *ex ante* ed *ex post*.

L'analisi delle risposte in entrata rivela innanzitutto che il primo significativo approccio con la musica avviene non in ambito scolastico (15%), in una situazione didattica, bensì nel contesto familiare, grazie non solo alla relazione con i genitori (35%) ma anche alla fruizione del mezzo televisivo (27%) all'interno della sfera domestica (D. 1). Questo dato tendenziale è supportato dalla circostanza che in ventuno famiglie (61%) del campione analizzato si tende di norma a parlare di musica, a fronte delle restanti tredici famiglie (39%) nelle quali invece la musica costituisce solo raramente argomento di conversazione (D. 4). Inoltre, la quasi totalità (91%) delle famiglie rivela, per bocca dei figli, il desiderio che gli stessi imparino a suonare uno strumento (D. 5). Ciò significa che nella percezione sociale comune si assegna alla musica un'elevata valenza educativa. Allo stesso tempo, gli interpellati dichiarano che la molla principale che li spingerebbe a suonare uno strumento non sarebbe l'impulso a soddisfare un *desideratum* dei genitori (6%), ma a coronare un'aspirazione personale che coincide con la crescita e la maturazione della propria soggettività nonché con il piacere individuale e il godimento privato (73%: D. 7). Anche la predilezione manifestata verso uno strumento come il violino (47%), che richiede un impegno assiduo e una pratica costante, dimostra la disponibilità ad applicarsi con serietà e spirito di sacrificio alla musica (D. 2). Tanto più che l'85% dello *specimen* è pronto a dedicare almeno un quarto d'ora della propria giornata allo studio di uno strumento (D. 8). Mi pare, poi, che vada evidenziato il fatto che, nonostante la loro giovanissima età, i soggetti partecipanti dichiarino di nutrire un interesse per la musica classica (27%) non inferiore a quello della musica pop (27%), a fronte in ogni caso per una prevalente attrazione (38%) per il rock (D. 3). Una scelta di tipo tradizionale che va accostata all'interesse denunciato per uno strumento antico come il violino. Al contempo, l'attitudine per l'apprendimento musicale si rivela un fattore che stimola per lo più (41%) la dimensione ludica degli interessati (D. 6), lo spirito di socializzazione e condivisione di un'esperienza — il 38% vorrebbe formare una band — (D. 9), esperienza che in larga parte (80%) non si vuole resti confinata nel perimetro di un'attività riservata (D.10).

L'analisi delle risposte a fine corso (in uscita) consente di evidenziare un progresso del tasso di musicalità dei partecipanti; il 57% ha infatti risposto che il suo rapporto con la musica è cambiato positivamente in maniera abbastanza significativa e solo il 4% ha dichiarato di aver tratto scarse sollecitazioni in tale direzione (D.1). La relazione tra i bambini e il mondo della sonorità orchestrale è cresciuta nel corso del progetto favorendo in generale l'acquisizione di un discreto (40%) o addirittura ottimo (60%) grado di confidenza con lo strumento (D.2). Anche il rapporto con la tecnica della *body percussion* è evoluto per il 60% in maniera apprezzabile, per il 17% in modo eccellente, mentre per il 23% questo rapporto è rimasto tiepido (D.3). Va certo evidenziato che tutti i soggetti coinvolti, nessuno escluso, ha sviluppato una forma di interesse, seppure secondo grandezze diverse (ottimo per il 50%, discreto 17%, mediocre per il 17%), verso il tipo di stimolazione didattica cui sono stati sottoposti (D.4). Alto è risultato anche il livello complessivo (discreto per il 53%, ottimo per 40%, mediocre per il 7%) di socializzazione raggiunto (D.5). Ciò si spiega anche alla luce del fatto che le dinamiche di apprendimento in gruppo che si attivano con la sperimentazione di “El Sistema” implicano il coinvolgimento, pur a vari livelli, dell'intero gruppo di studio. Anche la circostanza per cui gli incontri erano finalizzati non a forme di apprendimento generico, ma a momenti di prove di esecuzione di brani che dovevano poi essere eseguiti in contesti concertistici dilettantistici ha alimentato un diffuso senso di co-appartenenza e di messa in condivisione dell'esperienza in oggetto. In tal senso si spiegano le risposte fornite rispetto all'ambito del grado di socializzazione e di affiatamento conseguito dai singoli attori del processo. Il miglioramento del livello di intesa, affinità e armonia raggiunto all'interno del contesto progettuale ha avuto poi dei riflessi nelle relazioni amicali esterne, che, in linea di massima (per il 60% abbastanza, per il 17% molto, per il 23% poco), si sono cementate e rinsaldate (D.7). Ciò significa che, in questo specifico caso, la metodologia del *cooperative learning* non ha mietuto risultati apprezzabili soltanto rispetto agli obiettivi specifici del format progettuale, cioè acquisizione, sviluppo e applicazione pratica, in situazione concreta, della categoria di musicalità, ma anche a proposito delle dinamiche relazionali socio-ambientali. Senz'altro positivo è stato secondo i genitori (ottimo per il 60% e discreto per il 40%) il riscontro della ricaduta educativa dell'attività. Il grado di competenza, di familiarità o anche solo di curiosità — a voler disegnare una scala di valori decrescenti — ottenuto si esprime nella constatazione che la maggioranza, pur non dichiarandosi in modo netto e chiaro a favore dell'ipotesi di abbracciare in futuro il lavoro di musicista come professione di vita, non esclude, ma anzi lascia aperta una porta al realizzarsi di questa evenienza. Per il 50% dei bambini, infatti, l'impegno in ambito musicale è entrato a far parte del campo possibile delle loro aspirazioni future. Il 10% si dichiara inoltre convinto che da grande farà il musicista, mentre il 33% si dice ancora indeciso e solo il 7% certo di non rimanere in questo campo (D. 8).

Insomma, l'esito di questa indagine dimostra in buona sostanza la validità del principio che sorregge la filosofia socio-pedagogica di “El Sistema”, che si fonda appunto sull'idea combinata della *community learning* e del *team teaching*, nel senso che il “tutti” orchestrale mette ognuno nella condizione di collaborare alla realizzazione di un concreto percorso condiviso.

Riferimenti bibliografici

- Authelain, G. (2003). *A l'école on fait musique*. Paris: Van de Velde.
- Bales, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali*. Bologna: Clueb.
- Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- Detienne, M. & Vernant, J.P. (1984). *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*. Roma-Bari: Laterza.
- Disoteco, M. (2001). *Antropologia della musica per educatori*. Milano: Guerini Studio.
- Gargiulo, A. (2014). "El Sistema Abreu in Puglia: la didattica reticolare MusicalInGioco come proposta operativa. In A. Caroccia e A. Dall'Arche (a cura di), *Quando la musica cambia la vita: conoscere e interagire con "El Sistema" Abreu. Atti del Convegno di studi (Foggia, 23 maggio 2014)*. Roma: Aracne.
- Guardabasso, G. & Marconi, L. (1993). Introduzione a F. Delalande, *Le condotte musicali*. Bologna: CLUEB.
- Mammarella, E. (1986). I percorsi dell'apprendimento. In *Scuole materne sperimentali a confronto. Atti del Convegno nazionale (Savona, 27-28 maggio 1985)*. Savona: Sabatelli.
- Maragliano, R. (1994). *Manuale di didattica multimediale*. Bari: Laterza.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In Forgas J.P. (a cura di), *Social Cognition*. London: Academic Press.
- Piaget, J. (1972a). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Piaget, J. (1972b). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piatti, M. & Stefani, G. (1998). *Orizzonti dell'educazione musicale*. Assisi: Ed. Fonografiche e Musicali.
- Simon, H. (1979). *Models of Thought*. New Haven: Yale University Press.
- Sloboda, J.A. (1998). *La mente musicale*. Bologna: Il Mulino.

Artículo concluido el 29 de julio de 2014

Piscazzi, A. (2015). La sperimentazione di "El Sistema" di Antonio José Abreu nei nuclei musicali pugliesi. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 163-180.

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



Anita Piscazzi

Università di Bari “Aldo Moro”

Italia

Mail: anitapiscazzi@gmail.com

Anita Piscazzi, diplomata in Pianoforte presso il Conservatorio di Musica “N. Piccinni” di Bari, si è laureata in Lettere presso l’Università degli Studi “A. Moro” di Bari con una tesi in Storia della musica. Dottoranda di ricerca in Progettazione e Valutazione dei Processi Formativi nell’Università degli Studi “A. Moro” di Bari e nell’Università del Salento di Lecce, si occupa di studi etnomusicologici e didattico-musicali. Ha pubblicato: “La musica in Europa”, in V. Caporale (a cura di), *L’educazione in Europa*, Bari: Cacucci, 2008, pp. 153-170; “Proposte pedagogiche e metodologiche nella didattica musicale” in V. Caporale (a cura di), *I problemi dell’educazione in Europa*, Bari: Cacucci 2011, pp. 199-239; “Per un dizionario di terminologia musicale”, in *Le Cahiers du dictionnaire*, 5, 2013, pp. 323-337; “El Sistema Abreu nella didattica musicale sperimentale”, in A. Cassano e A. Giampietro (a cura di), *Educazione, lavoro, ben-essere: un percorso sociale. Atti del Convegno ADI (Università di Bari, 28-29 novembre 2012)*, Empateya: Bari, 2014, pp. 143-154; “Alla ricerca del silenzio perduto: il treno di John Cage”, in G. Dotoli, M. Selvaggio (a cura di), *Il treno e le sue rappresentazioni tra xix e xxi secolo. Atti del Convegno multidisciplinare Facoltà di Studi Umanistici (Cagliari, 28-29 novembre 2014)*, EUR, Roma, 2015, pp. 499-588.



Vol. 4 (2), Julio 2015, 181-201

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 09-03-2015

Fecha de aceptación: 22-07-2015

El vídeo en Educación infantil: Una experiencia colaborativa entre Infantil y Universidad para la alfabetización digital.

Isabel M. Solano Fernández
M^a del Mar Sánchez Vera
Salomé Recio Caride
 España

Resumen

Este artículo reflexiona sobre las posibilidades didácticas del vídeo en Educación infantil, poniéndolo en relación con los procesos de alfabetización digital y audiovisual que se pueden llevar a cabo en esta etapa educativa. La reflexión sobre estos aspectos se realiza a partir de una experiencia educativa de colaboración que se llevó a cabo entre alumnos de infantil de 3 años de un Colegio público de la ciudad de Murcia y alumnos del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia. Planteamos así un proyecto de trabajo entre escuela-universidad que contribuye, por un lado, al logro de las competencias de los alumnos universitarios, encargados del diseño de recursos didácticos (vídeo) para trabajar la alfabetización audiovisual con el alumnado de infantil, y por el otro, al logro de los objetivos de

Video in Early Childhood Education: A collaborative experience between Early Childhood and Higher Education for digital literacy.

Isabel M. Solano Fernández
M^a del Mar Sánchez Vera
Salomé Recio Caride
 España

Abstract

The paper reflects on the educational possibilities of video in childhood education, putting it in connection with the processes of media and digital literacy that can be performed in this educational level. Reflection on these aspects is made from a collaborative educational experience that took place among 3 years children of a public school of the city of Murcia with students of Degree in Early Childhood Education from the University of Murcia. We propose a project of relationship school-university that contributes on one hand, to achieve the skills of university students, responsible for the design of educational resources (video) for working media literacy with child, and on the other the achievement of the objectives of Early Childhood Education in promoting the processes of media, visual

la Educación Infantil al promover los procesos de alfabetización audiovisual y digital entre el alumnado.

Detallamos en el artículo el desarrollo de la acción formativa en ambos niveles (infantil y universitario), mostramos los vídeos diseñados y reflexionamos sobre su potencial educativo en Educación infantil y las ventajas de su diseño y desarrollo por parte de alumnado universitario como reflejo de la metodología Aprendizaje-Servicio.

Palabras clave: Educación Infantil, Universidad, alfabetización audiovisual, alfabetización digital, vídeo, Aprendizaje-Servicio.

and digital literacy among students.

We have explained the development of the teaching at both levels (children and university), we show the videos designed and reflect on their educational potential in early child education and the advantages of its design and development by university students as part of the Service-Learning methodology.

Keywords: Early childhood Education, University, audiovisual literacy, digital literacy, Video, Service- Learning.

Introducción

Hoy en día nadie pondría en duda la integración real y efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación Infantil, del mismo modo que en el resto de niveles educativos. El potencial educativo que estas tecnologías han manifestado desde su incorporación en contextos de enseñanza avalan su uso, aún asumiendo que los efectos de los medios atienden más al valor metodológico que le demos, que al valor instrumental. En un artículo anterior (Solano, 2014) hacíamos referencia a esta premisa y reflexionamos sobre cómo usar las tecnologías en el aula de infantil, determinando el cómo y el por qué de la definición de determinadas estrategias didácticas.

Kalas (2010) por su parte realizó un interesante análisis sobre las aportaciones de las TIC a la enseñanza en Educación Infantil. En este informe, el autor apuntaba que la integración de las TIC en las aulas debería partir de unos criterios: las tecnologías usadas en el aula de infantil deberían ser herramientas y recursos educativos por definición; deberían alentar la colaboración; deberían partir de un enfoque integrado, en el que estas tecnologías fueran un recurso más en el aula, que respondieran a los objetivos de aprendizaje; deberían soportar actividades basadas en el juego, en tanto que actividad educativa principal en los primeros años; las tecnologías deberían ser controladas por los niños, que adquieren un papel activo, y no al contrario; deberían ser tecnologías transparentes e intuitivas para el alumnado; estas herramientas deberían evitar la violencia y la estereotipación; asimismo, deberían soportar la conciencia de los usos saludables y seguros de la tecnología, y por último, se debería promover, a través del uso de la tecnología, la inclusión de los padres en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la llegada de los primeros ordenadores a las aulas, y del ya denostado rincón del ordenador, las nuevas pantallas se han integrado plenamente en las aulas de infantil. Ya es frecuente encontrar las Pizarras Digitales Interactivas (PDI) en las aulas de infantil (Recio, 2012), y también se están comenzando a llevar a cabo las primeras experiencias con tabletas (Beschoner & Hutchison, 2013; Flewitt, Messer, & Kucirkova, 2014). Más allá de los dispositivos que utilicemos para presentar la información e interactuar en esta etapa educativa, han irrumpido con fuerza en

los últimos años en las aulas de Educación Infantil tecnologías emergentes como la realidad aumentada (Santabábara, 2014) y la robótica (Traverso & Pennazio, 2013; Reina & Reina, 2014).

El panorama educativo en Infantil ha cambiado no sólo por el avance tecnológico, sino fundamentalmente por el avance comunicativo que estas tecnologías están suponiendo. Como venimos diciendo, algunos estudios han revisado los usos de las tecnologías en Infantil en los últimos años y han destacado sus beneficios y potencialidades didácticas (Burnett, 2010; Kalas, 2010), aunque también hay autores que, aún reconociendo “las potencialidades positivas de una red que invade toda la tierra” (Regni, 2014, 102), consideran que estas tecnologías “fragmentan y fomentan una tendencia a la atención superficial en los niños y jóvenes” (Ibídem, 97). La mejor respuesta a estos argumentos, son las actuaciones que día a día realizan docentes de infantil que abogan por la digitalización de esta etapa educativa, como las aportados por Moya en un artículo reciente (2014)

Teniendo en cuenta el proceso de incorporación de las tecnologías experimentado en las últimas décadas, este artículo contribuye a cubrir dos necesidades en el ámbito de la enseñanza enriquecidas con TIC en Educación Infantil. Por un lado, favorecer el desarrollo de experiencias educativas que sigan contribuyendo a la integración de las TIC en Educación Infantil, y por el otro, formar a nuevos docentes de esta etapa educativa que sean capaces de diseñar situaciones didácticas enriquecidas con TIC, así como los recursos didácticos que contribuyan a sus desarrollo, entendiendo por diseño tanto los procesos de selección y adaptación de recursos existentes, como la elaboración, producción y difusión de los mismos.

Desde el firme convencimiento de que a aprender se aprende en comunidad y en un contexto real, las autoras de este artículo, una maestra de Educación Infantil y dos profesoras de Universidad, formulamos un proyecto integrador que partía del propósito, por un lado, de contribuir a la alfabetización audiovisual del alumnado de Educación Infantil, y por el otro, favorecer el logro de las competencias relativas al diseño de recursos didácticos del alumnado del Grado en Educación Infantil. Partiendo de este propósito, definimos un proyecto telecolaborativo de comunicación y colaboración entre la escuela, en este caso, un aula de infantil, y la Universidad Metodológicamente, el proyecto se apoyó en los principios del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) y del Aprendizaje-Servicio (AS).

Esta experiencia supone la colaboración interniveles y entre diferentes instituciones y va más allá de la simple relación entre niños de infantil con niños de otros niveles educativos, fundamentalmente de primaria. En este proyecto se ponen en relación alumnos de Infantil con alumnos de Universidad, desarrollando cada uno tareas y actividades que contribuyan a la adquisición de las competencias propias de la etapa/título que cursan.

Paralelamente, el proyecto materializa la renovación metodológica que está llegando a las aulas, y en particular de las aulas universitarias. Los principios metodológicos se apoyan en el Aprendizaje Basado en Tareas y en el Aprendizaje-Servicio. Con ambas metodologías, una vez que se abren las puertas de las aulas de infantil y de la universidad, se ponen en marcha procesos de aprendizaje contextualizados y profundos, dando la oportunidad a futuros maestros de trabajar en la realidad práctica de un aula de infantil en el marco de una asignatura de Grado, de diseñar un recurso, en este caso el vídeo, para promover procesos de alfabetización

audiovisual en unos alumnos de Infantil en concreto.

Esta propuesta educativa tiene como fundamentos la justificación de tres ámbitos de intervención. Por un lado, el uso del vídeo, como recurso didáctico en el aula de Educación Infantil. Por otro lado, y a partir de éste, la importancia de llevar a cabo procesos de alfabetización audiovisual y digital en Educación Infantil, y por último, los beneficios de promover la colaboración del aula de Infantil con el ámbito universitario, contribuyendo así a la formación de futuros docentes desde un aprendizaje contextualizado, y aportando a la escuela los procesos de investigación y reflexión propios del ámbito universitario.

El vídeo para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Infantil

La llegada de la Web, y específicamente la Web 2.0, al ámbito educativo, requiere asociar el término vídeo con el de Recursos Multimedia Audiovisuales.

Los Recursos Multimedia Audiovisuales son todos aquellos recursos de audio y/o vídeo, descargables o no, que permiten presentar información dinámica e interactiva, aprovechándose no sólo del potencial de la comunicación verbal escrita y la icónica, sino también de la comunicación verbal oral y la no verbal, enriqueciéndola con la posibilidad de interacción que las TIC promueven actualmente (Sánchez & Solano, 2013, 2)

Los Recursos multimedia audiovisuals podrían ser servicios de vídeo en tiempo real y bidireccional (videoconferencia), Servicios de emisión y transmisión en Streaming y Servicios de descarga de audio y vídeo en la red (podcast) (Román y Solano, 2010). En Educación Infantil podríamos utilizar vídeo en red, atendiendo a cualquiera de estos tres tipos indicados, o bien vídeo en soporte físico, ya fuera en DVD, Blue-ray, almacenado en recursos informáticos o incluso en formatos tradicionales de vídeo como el VHS. Sea como fuere, el vídeo se presenta como un recurso adecuado en Educación Infantil en tanto que el soporte simbólico utilizado para su creación (las imágenes y el sonido, fundamentalmente) se ajuste a las capacidades del alumnado de esta etapa educativa, pudiendo hablar así de recursos de orientación visual en los términos definidos por Solano (2014). A pesar de que el vídeo no es un recurso didáctico nuevo, es necesario abordar su integración desde una perspectiva renovada. Cualquiera de las estrategias didácticas que se apoyen en su uso (por ejemplo, creadas por los alumnos, o creadas por docentes, expertos o personal externos para trabajar un contenido en clase) requiere no perder de vista los errores más comunes que se comenten al usarlos (Bartolomé, 2008):

ERRORES	CONTRA-ARGUMENTO
El vídeo es para verse	El vídeo no es sólo para verse, el alumno puede ser creador de vídeo.
Los programas duran entre 10 y 25 minutos o más.	Hay vídeos de pocos segundos enmarcados en un contexto, que son realmente útiles.
El vídeo lo maneja el profesor.	Existen muchas razones para que los alumnos sean usuarios de vídeos.

Cuando se utiliza el vídeo ha de ser con un objetivo de aprendizaje específico.	En el contexto de la educación globalizada y las competencias deja de tener sentido ser tan fragmentados.
El vídeo está en cintas o discos.	El vídeo también está en la red.
El vídeo es para utilizarlo en clase.	Las tecnologías móviles nos permiten que el alumno pueda utilizarlo en casa, en el autobús, y en cualquier lugar, el mobile learning ofrece realmente oportunidades anteriormente no valoradas.
Los programas se guardan en un sitio concreto del centro o aula.	La web 2.0 nos permite utilizar la red como lugar para publicar y compartir sin costes.
Implica un proceso que tiene un claro emisor y receptor.	El profesor no ha de ser siempre emisor y el alumno receptor, los roles pueden intercambiarse en función del momento.
El vídeo puede sustituir al profesor	El vídeo no puede sustituir la capacidad del docente como comunicador ni docente. Es esencial para que el alumno pueda transferir la información en conocimiento.
Los profesores son insustituibles.	Como se ha comentado en el apartado anterior, el vídeo no puede sustituir al profesor, pero si nos centramos en ser docentes transmisores de conceptos y no proporcionamos metodologías activas, los alumnos sí encontrarán en los vídeos un suplente al docente.

Fuente: Basado en Bartolomé (2008) y tomado de Sánchez y Solano (2013)

Tabla 1. **Errores cometidos al usar los vídeos en el aula.**

Torregrosa (2006) apuntaba que el uso de recursos audiovisuales en la escuela conllevaba beneficios como el fomento de la creatividad, el aprendizaje de nuevos lenguajes de expresión y la realización de sus propios contenidos audiovisuales. En la misma línea, entre las actividades educativas definidas por Kalas (2010) destacaban aquellas centradas en la construcción de mensajes audiovisuales por parte del alumno, reclamando un papel activo de este, pero también apuntaba la posibilidad que, vídeos ya creados, ofrecían de servir como recursos para favorecer la expresión del alumnado, es el camino para que los niños cuenten algo al grupo, al profesor, a sus familias y a otros. Apoyando estos usos, recientemente, en un trabajo anterior, indicábamos que “El vídeo puede tener diferentes utilidades en el mundo de la Educación Infantil, no sólo en lo que se refiere a su uso para aprender divirtiéndose, sino en cuanto a la importancia de dar al alumnado un papel principal, haciendo que sean actores directos de este recurso, utilizando grabaciones, audios, dibujos y sus propias creaciones” (Recio, 2014, 105).

La alfabetización audiovisual en Educación Infantil

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo requiere hoy más que nunca repensar las nuevas necesidades de formación de alumnos e inevitablemente, asociadas a éstas, las de los docentes. Estas necesidades están estrechamente vinculadas con las competencias que deben tener los alumnos para estar formados digitalmente. En un trabajo reciente, Barroso y Llorente (2006) realizaban un análisis del concepto de competencia digital, destacando la formulada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2003. En ella, ambos organismos concluían que ser competente digitalmente implicaba superar el modelo orientado al manejo instrumental del ordenador tendiendo a desarrollar habilidades para el manejo de la información de cualquier naturaleza, y el análisis de su relevancia y la fiabilidad en Internet.

Area (2009a y 2009b) incluía bajo el término de competencia digital, la competencia para la adquisición y comprensión de información (aprender a buscar, localizar y comprender la información empleando los recursos de Internet), la competencia para la expresión y comunicación de la información (aprender a expresarse utilizando diferentes tipos de lenguajes y tecnologías) y la competencia para la interacción social (contempla la posibilidad de utilizar las tecnologías para comunicarnos y colaborar con otras personas).

Estas nuevas competencias atienden a múltiples dimensiones de aprendizaje y su adquisición por parte de los alumnos contribuirá a la alfabetización de éstos. Este proceso de alfabetización debe ser entendido como una multialfabetización. En este sentido, Vivancos (2008) señala que los límites entre los diferentes términos surgidos en torno al de alfabetización son difusos, por lo que es difícil disociar las competencias contempladas en la alfabetización digital de las establecidas en otro tipo de alfabetizaciones. El autor identifica la alfabetización en comunicación audiovisual, la alfabetización informacional y la alfabetización TIC como las tres perspectivas que inciden en el concepto de competencia digital. La alfabetización en comunicación audiovisual (Media Literacy) se orienta al logro de competencias para lograr el análisis crítico de los medios audiovisuales “con el objetivo de que la ciudadanía disponga de criterios informados para decodificar los mensajes de los distintos medios audiovisuales” (p.31). En cuanto a la alfabetización informacional (Information Literacy) define las competencias de tratamiento de información, tales como buscar, seleccionar, procesar y comunicar la información con la finalidad de transformarla en conocimiento. Por último, la alfabetización TIC o Computer Literacy, que evolucionó de un enfoque centrado exclusivamente en la formación tecnológica o instrumental a una perspectiva más holística en la que se contempla el conocimiento básico de la informática y la telemática, así como habilidades centradas en la comunicación y edición creativa de contenidos.

Partiendo de este concepto de multialfabetización y centrándonos en la alfabetización audiovisual como parte de los procesos de alfabetización digital, reconocemos siguiendo a Flynt y Brozo (2010) que los aprendices actuales exploran y crean contenido visual, aun cuando la escuela no los prepara para ello. Ruiz (2014) considera que es necesario “introducir, en los escenarios educativos, el lenguaje audiovisual desde planteamientos previos que tomen en consideración que los dispositivos móviles son utilizados fuera del contexto escolar de forma masiva y

continuada desde edades muy tempranas” (p. 56). Flynt y Brozo (2010) consideran que debemos llevar procesos de alfabetización visual que contribuirá a la mejora de las capacidades de expresión oral, la libre expresión y la estructuración de ideas, la motivación del estudiante, la mejora de la imagen de sí mismo y la autosuficiencia, la independencia y la confianza.

Siguiendo este planteamiento, desde la red social Cero en Conducta¹ abogan por la creación de planes de alfabetización audiovisual en los que la colaboración e implicación de la universidad resultaría crucial (Ruiz, 2014). Recio (2014) apunta, en este sentido que “el uso del vídeo en los últimos años ha dado lugar al Plan audiovisual de Centro (...). Desde hace unos años, cada vez más docentes se suman a este tipo de proyectos, en los que a través de películas o vídeos realizan su labor docente compartiendo con su alumnado la posibilidad de aprender de una forma diferente. Se consigue con ello que los niños y niñas sean más activos y más críticos, y puedan desarrollar de forma diferente los sentimientos” (p. 107).

La colaboración Escuela-Universidad para el desarrollo de la alfabetización audiovisual

Reclama Mercedes Ruiz en su artículo sobre cuándo y cómo comenzar la alfabetización mediática una necesaria conexión entre la Escuela, a través de su buena praxis en este tema, con una Universidad, que recoja estos procesos de reflexión y “elaboren cuerpos de conocimiento (...) para evitar que se olviden éstas cuando desaparece el maestro o la voluntad creativa de los que sucumben al desencanto” (2014, p. 54). Manifestando nuestro total acuerdo con la necesidad de esta conexión directa, planteamos que se lleven a cabo planteamientos metodológicos que permitan, promuevan y favorezcan la conexión Escuela-Universidad a través del desarrollo de contenidos prácticos que tenga su origen, justificación y desarrollo en la Escuela. En este sentido, planteamos el desarrollo de una metodología basada en el Aprendizaje-Servicio, o bien en los “Proyectos de trabajo” en los términos en los que lo han definido Gómez, Mérida y González (2010) y Mérida, González y Olivares (2011).

El Aprendizaje-Servicio es una metodología activa, en la que el alumno adquiere un gran protagonismo, y al tiempo se desarrolla un proceso de aprendizaje, relacionado con un currículum escolar, basado en la resolución necesidades de un contexto real con la finalidad de mejorarlo. Más allá del Aprendizaje basado en la experiencia (*learning by doing*), los alumnos que participan de esta metodología actúan, diseñan, planifican para resolver necesidades en un contexto real, por lo que en cierta medida, al tiempo que aprenden, dan un servicio a la Comunidad (Puig, Martín y Rubio, 2008; Rubio, 2011; Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013)

Por su parte, los proyectos de trabajo son concebidos como una metodología de investigación en las aulas. Mérida, González y Olivares (2011) conciben los proyectos de trabajo como propuesta de aprendizaje de carácter global, que parte de los intereses del alumnado y se apoya en sus hipótesis de trabajo, articulándose de forma flexible en torno a una temática determinada y permitiendo atender a la diversidad de los aprendices, al desarrollarse en un contexto de interacciones, indagación y actividad permanente. Su configuración permite establecer redes de colaboración entre la Escuela y la Universidad, permitiendo así el desarrollo de competencias por parte de todo el alumnado implicado.

¹ Cero en conducta. <http://ceroenconducta.ning.com/>

De una u otra forma, el proyecto que presentamos a continuación tiene su sentido en la participación activa del alumnado universitario con los docentes del aula de Infantil y su alumnado. La innovación del proyecto reside en los procesos de comunicación, colaboración y difusión que se produce a través de las redes entre todos los agentes implicados. Estos procesos se ponen en marcha en herramientas como el blog, Twitter y gestores de vídeo como Youtube, permitiendo desarrollar la comunicación y la colaboración en cuatro niveles claramente diferenciados: alumnos de diferentes niveles educativos (infantil y universidad); alumnos universitarios que deben colaborar y desarrollar procesos eficaces de comunicación para obtener el producto esperado, en este caso, el vídeo; la necesaria colaboración y comunicación entre los docentes implicadas en el proyectos para lograr la mayor eficacia posible en la planificación realizada; la comunicación y colaboración que se logra con otros profesionales y personal externo al proyecto por medio de la labor de difusión que se logra con herramientas como Twitter, que permite a su vez crear redes de colaboración

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló de febrero a junio del curso 2013-2014. Se lleva a cabo como parte del proyecto Flipped-TIC2, en el marco de la convocatoria de proyectos de innovación docente promovidos por la Unidad de Innovación de la Universidad de Murcia. Los participantes en la experiencia fueron los alumnos de Infantil de 3 años del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “Cierva Peñafiel” de la ciudad de Murcia, y los alumnos de los grupos 1 y 2 del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Murcia durante el curso académico 2013-2014.

En el ámbito universitario, la asignatura en la que se concretó el proyecto fue en “Medios, materiales y TIC”, una asignatura que se cursa en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. El objetivo de esta asignatura es que los alumnos sean capaces de planificar, desarrollar y evaluar estrategias metodológicas con TIC. Para cumplir este objetivo, los alumnos tienen tareas relacionadas con la creación de recursos audiovisuales.

En este punto es donde se contactó con el colegio Cierva Peñafiel de Murcia y su profesora Salomé Recio. El objetivo fundamental era vincular ambas aulas a través de un proyecto telecolaborativo, de tal modo que los alumnos/as de la Universidad realizaran recursos audiovisuales (vídeos) en torno a una temática propuesta por los niños y niñas de Educación Infantil, los cuáles evaluarían el vídeo.

Se establecieron los cauces de colaboración entre ambas aulas, teniendo los siguientes objetivos (Tabla 2).

Las fases generales de trabajo de este proyecto telecolaborativo fue el siguiente:

- El alumnado de 3 años del Colegio Cierva Penafiel de Murcia escogieron la temática del vídeo. El tema elegido fue “Los monstruos”.
- Los alumnos de los grupos 1 y 2 de 2º del Grado en Educación infantil aceptaron el reto de diseñar vídeos para los alumnos de Infantil.
- Una vez definida la temática del vídeo, incluida dentro del tema general de “Los monstruos”, y el guión técnico y pedagógico, se procedió a la grabación de los vídeos (Figura 2).

- Una vez diseñados los vídeos, fueron publicados en Youtube, y difundidos a través de la cuenta de twitter de cada alumno, así como en el blog de cada subgrupo. También se creó un entorno en Symbaloo en el que se recopilaban todos los videos diseñados por los alumnos de 2º Grado de Educación Infantil.
- Los vídeos fueron visualizados por los niños y niñas de 3 años, que escogieron el vídeo ganador.
- El grupo que creó el vídeo ganador visitó el aula de Infantil y recibió un regalo elaborado por parte de los niños.

Una vez delimitados estos pasos generales, vamos a analizar en detalle el proceso de trabajo en Educación Infantil y el proceso de trabajo en las aulas universitarias.

Tareas del alumnado de la Universidad de Murcia	Objetivos del alumnado del Colegio Cierva Penafiel de Murcia.
<ul style="list-style-type: none"> - Crear un recurso audiovisual a partir de la temática planteada por los alumnos de Educación Infantil. - Aplicar los conocimientos adquiridos sobre los lenguajes simbólicos de un recurso audiovisual. - Diseñar los procesos de alfabetización digital, y en concreto audiovisual, en el aula de Infantil. - Desarrollar habilidades de colaboración y trabajo en equipo con diferentes agentes educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar la temática del vídeo. - Trabajar, a modo de proyecto de trabajo, el tema elegido para favorecer al desarrollo de los objetivos del nivel. - Evaluar los vídeos realizados por el alumnado Universitario. - Decidir el vídeo ganador. - Organizar la entrega de premios y crear los materiales correspondientes. - Desarrollar habilidades de colaboración y trabajo en equipo con diferentes agentes educativos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Tareas del desarrollo de la experiencia para el alumnado participante

Proceso de trabajo en Educación Infantil

En la etapa de Educación Infantil, es muy importante trabajar con recursos audiovisuales. No debemos olvidar que estamos hablando de niños muy pequeños, a penas saben hablar cuando llegan al aula, y mucho menos conocen las letras o textos escritos, por lo que se necesitan recursos que les sirvan para aprender y disfrutar de estos aprendizajes. El uso activo de medios audiovisuales en la escuela se convierte en un potente instrumento de motivación e interés para los niños, pudiendo contribuir al fomento de la creatividad, el aprendizaje de nuevos lenguajes de expresión y la elaboración de sus propios contenidos audiovisuales (2006).

Siguiendo estas y otras características efectivas que aporta el vídeo en el aula de Infantil, los pequeños utilizan todo tipo de recursos audiovisuales que les sirven como guía y medio para sus aprendizajes. Conocen y usan, desde una grabadora digital o cámara de vídeo, hasta herramientas TIC como juegos interactivos en los que ellos son los protagonistas creando historias o personajes que cobran vida y movimiento, tanto en el ordenador como en el Ipad.

La experiencia que presentamos en este artículo se inició con una primera sesión en el aula en la que se recordaba junto a los pequeños lo que es y lo que se hace en la Universidad. Qué tipo de personas van allí y para qué sirve. A continuación, tras esta pequeña introducción a modo de motivación, se les ofreció a los niños de 3 años la oportunidad de que le pidieran a los chicos que estudian para ser maestros, que realizaran alguna actividad para ellos, en concreto un vídeo.

Los niños y niñas de infantil comenzaron a proponer diferentes temas de los que les gustaría que trataran estos vídeos, a partir de la cual se hizo una votación democrática, a mano alzada, para elegir el tema más votado. Así surgió el tema de “Los monstruos”.

El siguiente paso fue grabar en vídeo esta primera intervención y colgarla en el blog de aula para que en la universidad se hicieran eco de ella. Se puede ver el vídeo de esta parte del proceso en el enlace que se encuentra disponible al final del artículo².

Las siguientes semanas, mientras los alumnos de la universidad elaboraban sus vídeos, se siguieron haciendo actividades relacionadas con el tema, a modo de proyecto de trabajo. Estas actividades fueron:

- En la PDI realizaron monstruos a su manera, localizando las partes de la cara que habían aprendido en el primer trimestre (ojos, nariz, boca...)
- Dibujar sus propios monstruos, aprovechando para aprender y trabajar diferentes conceptos del currículo de infantil (números, colores, tamaños...). Estos dibujos los hicieron en papel con ceras.
- Grabaron con la grabadora digital sonidos que supuestamente hacían los monstruos. Después, con el programa Audacity, se distorsionaron estas voces, a lo que los niños respondían pidiendo que se repitiera porque les gustó mucho la actividad.
- Hicieron algunas intervenciones de dramatización como si fueran monstruos y conocieron vídeos que trataban temas de monstruos, canciones, etc. Asimismo, jugaron con aplicaciones de monstruos en la PDI y Ipad (Figura 1).

Este tipo de actividades son un ejemplo de cómo se incorporan las TIC, conviviendo con naturalidad en el aula, para realizar tareas audiovisuales complementándose unos materiales con otros.

Siguiendo con la experiencia que estábamos preparando para centramos en los vídeos de los chicos de la universidad, fuimos recibiendo, poco a poco, a través de Twitter, la información sobre los primeros vídeos, por lo que los recopilamos para verlos en clase.

² Vídeo en el que se selecciona el tema de los monstruos: <https://www.youtube.com/watch?v=rOVevV1BPig>



Fuente: Elaboración propia

Figura 1. **Actividad con monstruos en Educación Infantil**

Los niños comenzaron a ver los 20 vídeos en clase (Figura 2). Para esta actividad, se fueron empleando diferentes sesiones a lo largo de una semana, en las que se ponían los vídeos a los niños y ellos eran los encargados de hacer la evaluación. Para ello, hacían sus críticas, oyéndose expresiones como “este me gusta más”, “qué corto”, “no me gusta”, “me da miedo”... Incluso, se reían, o decían que lo querían volver a ver. Fuimos tomando notas de las evaluaciones de los pequeños hasta que ellos mismos seleccionaron 5 finalistas, sirviendo también para trabajar las emociones a través de sus sentimientos vividos con los vídeos.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. **Visionado de los videos por parte del alumnado de Infantil**

En una última sesión, se volvieron a ver estos 5 vídeos y los propios alumnos de infantil eligieron el ganador.

Se decidió que se debería entregar un premio al vídeo ganador, y qué mejor que realizar un monstruo elaborado por ellos mismos. Para esto la maestra pidió

alumnos que llevaran material de desecho, que fueron trayendo y organizando con mucha ilusión. A partir de ese momento, ellos mismos fueron decidiendo cómo poner objetos y piezas, decorándolas con colores, pinturas, pegatinas, etc, y llegando a hacer una obra preciosa. Crearon así al monstruo APO, que los alumnos de la Universidad recibirían como premio (Figura 3).



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Monstruo-premio elaborado por los alumnos de Infantil

Este proyecto terminaba en el mes de junio, invitando a venir al colegio para hacer la entrega del premio. Para ello, se acercaron al colegio los alumnos que elaboraron el vídeo, junto a sus dos profesoras de la universidad. Esta actividad estuvo acompañada de algo más que un encuentro entre edades tan diferentes, porque hubo sentimiento, emoción y sorpresas. Las estudiantes universitarias trajeron una guitarra y cantaron la canción del vídeo con los pequeños, luego vieron todos juntos el vídeo ganador, y para finalizar, se hizo la entrega de premios: el monstruo, diplomas e imanes de monstruos para cada componente del equipo ganador (Figura 4)



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Visionado del vídeo ganador y entrega de premio

Proceso de trabajo en la Universidad

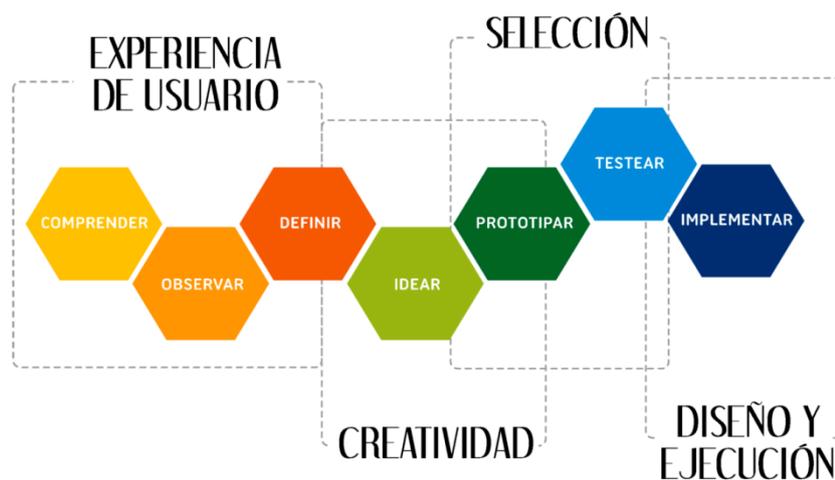
Como se ha indicado anteriormente, la asignatura de Medios, Materiales y TIC se imparte en el Segundo curso de Magisterio de Educación Infantil. En esta asignatura se desarrollan contenidos relacionados con la integración, diseño e implementación curricular de medios para niños de 3 a 6 años.

La necesidad de que los futuros docentes sean capaces, no sólo de buscar, sino también de crear recursos, es una demanda de un contexto del aula en el que a veces la diversidad de medios no es lo suficientemente adecuada. Ya indicaba Cabero (2004) que el diseño de medios es uno de los roles más significativos de los profesores en los nuevos entornos TIC.

En experiencias anteriores, el alumnado del Grado en Educación Infantil realizaban recursos audiovisuales útiles pero poco contextualizados. Tratando de desarrollar el aprendizaje por tareas y el trabajo por competencias se trató de diseñar una tarea que fuera lo suficientemente enriquecida y cercana a su práctica profesional para que realmente se trabajaran todos los niveles de la competencia, incluido el que indica Zabalza (2010) como uno de los más importantes, el hecho de trabajar con tareas lo más cercanas a la realidad, para que el alumno sea capaz de enfrentarse a los futuros contextos laborales que se encontrará.

De este modo, el proceso de trabajo concreto para los alumnos/as de la Universidad de Murcia fue:

- Tras conocer la temática propuesta por los niños/as de Infantil (los monstruos), los alumnos universitarios tuvieron que abordar la temática concreta que se pretendía tratar, el vídeo. Para favorecer el desarrollo de habilidades en el trabajo colaborativo se trabajó con la metodología Design Thinking. El Design Thinking (Figura 5) es un proceso de trabajo que se compone de siete pasos, el objetivo es favorecer la innovación y el pensamiento creativo del trabajo en grupo.

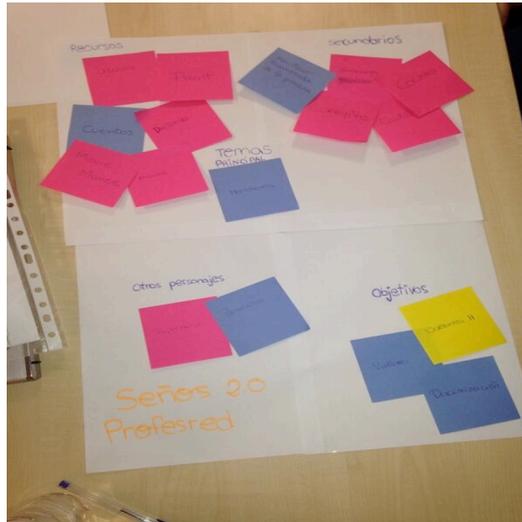


Fuente: Tomado de Proyéctate ahora³

Figura 5. Esquema del proceso de trabajo del Design Thinking

³ Proyéctate Ahora: <http://www.proyectateahora.com/design-thinking-aplicado-a-la-empresa/>

- Esta metodología se trabajó con el alumnado Universitario de cara a colaborar con el otro grupo de clase. Para favorecer una experiencia colaborativa y de comunicación entre el alumnado universitario, se crearon grupos combinando alumnos de ambos grupos (o aulas), quedando configurados así 20 grupos cuyo número máximo de alumnos no excedía de 8. Para el proceso de diseño se utilizaron los principios del Design Thinking, definiendo las ideas a partir de las aportaciones democráticas de todos, organizadas de forma visual (Figura 6).



Fuente: Elaboración propia

Figura 6. Proceso de diseño de los vídeos realizado por los alumnos universitarios.

- Cada grupo decidió, por tanto, trabajar el tema de los monstruos desde una perspectiva distinta (el miedo, la tolerancia, la diversidad, los colores, etcétera). A partir de ahí se establecieron unas sesiones formativas con los alumnos sobre alfabetización audiovisual y se trabajó acerca de cómo diseñar y crear un vídeo. También se trabajó a nivel pedagógico cómo diseñar un recurso educativo y la perspectiva didáctica del recurso a diseñar.
- Cada grupo elaboró un guión y procedió a crear el vídeo. El 80,6 % utilizó la técnica Stop Motion, que había sido explicada en clase. Utilizaron materiales de todo tipo (plastilina, cartulina, dibujos, recortes) e hicieron uso de distintos programas informáticos de edición de vídeo y sonido (Figura 7)
- El proceso de trabajo de cada grupo era explicado a través de un blog grupal y publicado en su cuenta de Twitter (utilizando los hastags #mmtic1 y #mmtic2) de tal modo que se enriquecían de las aportaciones de otras personas a la idea que estaban desarrollando.



Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Proceso de grabación de los vídeos.

Evaluación de los vídeos

Todos los vídeos creados pueden visualizarse accediendo al enlace de la página de symboloo en la que fueron recopilados, y que se encuentra al final de este artículo (Figura 8)⁴



Fuente: Elaboración propia

Figura 8. Symboloo de los proyectos audiovisuales diseñados

Los niños de Infantil de 3 años evaluaron los vídeos con la finalidad de elegir, según su juicio, el mejor vídeo. Para ello, se programó su visionado a lo largo de una semana, organizando 5 vídeos por día para que no se cansaran demasiado e intentando ser lo más ecuanímenes posible.

Los vídeos se fueron exponiendo en la pizarra digital para que los niños los vieran en

⁴ Página de symboloo con los vídeos creados: <https://www.symboloo.com/mix/videosalumnosinfantil>

un buen tamaño y se fijaran mejor en todos los detalles, así como el audio, ya que en otras ocasiones habían escuchado vídeos en este mismo lugar. La organización fue la siguiente:

Conforme los niños iban viendo los vídeos, en ocasiones emitían expresiones de las cuales la docente iba tomando nota, utilizando la observación directa y técnicas de registro de datos. Además, hubo varias características que se valoraron especialmente, como:

- Sonido
- Argumento
- Calidad de la imagen
- Personajes
- Originalidad

Con estos criterios se elaboró una rúbrica que la maestra fue cumplimentado según se veían las reacciones de los niños. Estos decían si les gustaban o no los personajes, si la historia es parecía bonita, si le atraía o aburría. Si les parecía largo o corto. Si seguían el ritmo de la música incorporada, moviendo la cabeza, dando palmas o intentando tararear. Si los personajes les parecían o no atractivos, o les daban miedo, risa, etc.

De los 20 vídeos visualizados llegaron a la final 5 de ellos. Para elegir el ganador entre estos 5, se volvió a programar un último visionado para recoger más expresiones y opiniones de los niños y de ahí salió el ganador, a través de la votación de los niños/as.

Por otro lado, los vídeos fueron evaluados de forma sistemática por las profesoras universitarias participante en la experiencia. Las profesoras de los grupos 1 y 2 del Grado de Maestro en Educación Infantil elaboraron una rúbrica de evaluación en la que se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Aspectos técnicos: calidad de imagen y sonido, técnica de montaje utilizada, duración, claridad.
- Aspectos didácticos: mensaje educativo, organización del discurso, lenguaje adaptado a la edad de los niños/as, temática educativa bien abordada, claridad del mensaje, posibilidades de trabajo en el aula.

Por último, al finalizar la asignatura, y antes de la evaluación final, se aplicó un cuestionario en línea anónimo sobre el desarrollo de la asignatura, que incluía algunas preguntas relacionadas con la experiencia con los niños y niñas del colegio Cierva Penafiel, con el motivo de conocer las valoraciones del alumnado de Magisterio respecto la experiencia desarrollada. Concretamente, el 87% del alumnado de los grupos 1 y 2 indicó que el proyecto colaborativo había sido bueno o muy bueno, y a un 93% indicaba haberles gustado la experiencia. Un dato relevante, es el que el 88,5% valoraron positivamente el trabajo con el otro grupo de clase (la colaboración entre los grupo 1 y 2), aspecto que es considerado bastante positivo, teniendo en cuenta las dificultades que surgieron durante el proceso de trabajo, se puede considerar no obstante por tanto que la colaboración fue algo positivo. En Sánchez, González y Solano (2014) se pueden ver con más detalle los resultados obtenidos en relación con la evaluación que el alumnado realiza de la experiencia.

C Conclusiones

El uso del vídeo en Educación Infantil se puede articular desde diferentes estrategias didácticas. Centrándonos en las estrategias de acceso y manejo de la información podemos disponer de recursos diseñados por los propios maestros, por expertos, o por personal externo, como en el caso que nos ocupa, futuros maestros que llevan a cabo estas tareas de diseño como parte de su formación pedagógica. Por otro lado, también podemos llevar a cabo estrategias en las que los alumnos tengan un papel activo en la creación y difusión de contenidos audiovisuales, y como en la primera de las estrategias expuestas, el rol de agentes externos como maestros en formación podría ser muy relevante, diseñando planes o actuaciones puntuales de alfabetización digital, y específicamente, alfabetización audiovisual.

El proyecto que hemos presentado en este artículo obedece a la primera de las estrategias, y su desarrollo nos ha permitido reflexionar sobre el proceso de lectura de la imagen que realiza el alumnado de infantil, y el proceso de aprendizaje que estos experimentan a partir del visionado de estos vídeos, enmarcado todo ello en procesos de alfabetización audiovisual. Sin embargo, la intención de las autoras de este artículo, equipo docente también de la iniciativa desarrollada, es desarrollar experiencias en las que se desarrollen actividades de producción y difusión por parte tanto del alumnado universitario como del alumnado de Educación Infantil.

Consideramos la experiencia que hemos presentado positiva en tanto que se articula en torno a los siguientes ejes:

- Parte de un cambio metodológico en el aula universitaria, fomentando el aprendizaje por tareas del alumnado, favoreciendo el trabajo con otros alumnos/as además de sus compañeros de aula.
- Se fomenta el acercamiento de la realidad profesional de los futuros maestros y supone una ruptura de las barreras del aula, al vincular un aula de Educación Infantil con un aula Universitaria, contribuyendo así al desarrollo de una nueva metodología (Aprendizaje-Servicio).
- Supone la colaboración entre docentes universitarios con profesores de otros niveles educativos, enriqueciendo la teoría y la práctica y fomentando las redes de colaboración entre profesorado.
- Incluye la apertura en el uso de recursos en el aula, yendo más allá del libro de texto, al considerar que trabajar con vídeo digital y herramientas en red, como YouTube ayuda al alumnado del Grado en Educación Infantil a valorar el potencial del vídeo como recurso didáctico, no únicamente como herramienta para el ocio, pudiendo además beneficiarse de la exposición pública y difusión que la red permite.
- Se fomenta la apertura en la red de todo el proceso educativo, fomentando que agentes externos puedan intervenir.
- Se llevan a cabo procesos de reflexión contextualizados orientados al desarrollo de procesos de alfabetización audiovisual en el aula de Educación Infantil, siguiendo el planteamiento realizado por Ruiz (2014).

- El alumnado de infantil participa en procesos de colaboración e intercambio con otros niveles educativos, en este caso de la universidad, pudiendo beneficiarse ambos, en términos de aprendizaje, de las aportaciones de todos ellos.
- Se da valor añadido al uso del video en Educación infantil con experiencias integradoras y dinámicas.

RReferencias bibliográficas

- Beschorner, B. & Hutchison, A. (2013). iPads as a Literacy Teaching Tool in Early Childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1 (1), 16-24.
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: a review of research. *Journal of early childhood literacy*, 10 (3), 247-270.
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía*, 195, 27-31.
- Flewitt, R., Messer, D. & Kucirkova, N. (2014). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0 (0), 1-22.
- Flynt, E. S. & Brozo, W. (2010). Visual Literacy and the Content Classroom: A Question of Now, Not When. *The Reading Teacher*, 63 (1), 526- 528.
- Gómez, E., Mérida, R. y González, E. (2010). Working Projects: A community learning experience between the school and the university, International Technology, Education and Development Conference. Valencia: INTED2010, 002557-002563.
- Hernández, J. y Martín, E. (Eds.). (2014). *Pedagogía audiovisual: Monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos.
- Kalas, I. (2010). *Recognizing the potential of ICT in early childhood education. Analytical survey*. Moscú: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001904/190433e.pdf>
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., & Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 29-11.
- Mérida, R., González, E. & Olivares, M.A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de investigación en Educación*, 9, (2), 184-199.
- Moya, M. (2014). Razones para digitalizar la Educación Infantil. *Revista en Tera* 2.0, 2, 128-141. http://issuu.com/espiral/docs/cat_entera20_2014?e=1112478/9995164
- Puig, J.M., Martín, X., & Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.

- Recio, S. (2012). Nuestra amiga la PDI en el aula de Infantil. *BITS, Revista de la asociación Espiral, Educación y Tecnología*, 21. Disponible en: <http://ciberespiral.org/bits/index.html@p=961.html>
- Regni, R. (2014). La polarización de la atención y las armas de distracción masiva. *Reladei. Revista latinoamericana de Educacion Infantil*, 3 (3), 97-108.
- Reina, M. & Reina, S. (2014). Los robots: Iniciación a la robótica y lenguajes de programación. *Revista enTera2.0*, 2, 98-108. http://issuu.com/espiral/docs/cat_entera20_2014?e=1112478/9995164
- Rubio, L. (2011): ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37.
- Ruiz, M. (2014). ¿Cuándo y cómo empieza la alfabetización mediática en la tribu 2.0? *Revista enTera2.0*, 2, 54-66.
- Santabárbara, D. (2014). Realidad Aumentada en Educación Infantil. *Revista enTera2.0*, 2, 118-127. http://issuu.com/espiral/docs/cat_entera20_2014?e=1112478/9995164
- Solano, I.M. (2014). ¿Cómo usar las TIC en Educación Infantil? Aproximación metodológica para la definición de estrategias didácticas enriquecidas con TIC. *Revista enTera2.0*, 2, 26-53. http://issuu.com/espiral/docs/cat_entera20_2014?e=1112478/9995164
- Sánchez, M.M. & Solano, I.M. (2013). El uso de recursos multimedia audiovisuales para la renovación metodológica: Una experiencia con futuros maestros de educación infantil. Actas Congreso Internacional EDUTEC 2013. Educación y Tecnología: Una oportunidad para impulsar el desarrollo. Disponible en http://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/sanchez_solano_151.pdf
- Sánchez, M.M., González, V. & Solano, I.M. (2014). Flipped TIC2: Una experiencia del uso del vídeo en el Grado de Educación Infantil. Actas Congreso Internacional EDUTEC 2013. El hoy y el mañana junto a las TIC.
- Traverso, A. & Pennazio, V. (2013). Bambini, robot: esperienze educative di gioco e di relazione. *Reladei. Revista latinoamericana de Educacion Infantil*, 2 (3), 191-206.
- Torregrosa Carmona, J.F (2006). *Los medios audiovisuales en educación*. Sevilla: Alfar.
- Zabalza, M.A. (2010). La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad. BuenasTareas.com. <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Formaci%C3%B3n-Por-Competencias-Entre-La/1316635.html>

Artículo concluido el 27 de febrero de 2015

Solano Fernández, I. M., Sánchez Vera, M.M. & Recio Caride, S. (2015). El vídeo en Educación infantil: Una experiencia colaborativa entre Infantil y Universidad para la alfabetización digital. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 181-201.

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

Isabel M. Solano Fernández

Universidad de Murcia

España

Mail: imsolano@um.es



Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia, profesora de Tecnología Educativa y actualmente Directora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la misma universidad. Miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa (GITE) y de la Asociación EDUTECH. Imparte diversas asignaturas centradas en el uso de las TIC en la Educación Infantil y Primaria, y ha participado en cursos de formación continua del profesorado universitario en Universidades españolas y extranjeras. Ha realizado estancias de investigación y docencia en las Universidades de Cambridge y la Universidad Metropolitana de Londres. Participa activamente en proyectos europeos y nacionales de I+D orientados a la mejora de la enseñanza con TIC, y ha publicado artículos y libros sobre esta temática.

M^a del Mar Sánchez Vera**Universidad de Murcia****España*****Mail: mmarsanchez@um.es***

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Murcia y profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa (GITE). Ha trabajado en el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa y ha sido investigadora colaboradora en la Universidad de Cambridge, la Universidad John Moore de Liverpool y la Universidad de Southampton (UK). Ha participado en proyectos de I+D nacionales e Internacionales relacionados con la implementación de las TIC en la sociedad y la escuela, lo que le ha permitido publicar en revistas y libros de impacto relacionados con la Tecnología Educativa.

Salomé Recio Caride**CEIP Cierva Peñafiel****España*****Mail: infantilsalome@gmail.com***

Maestra especialista en Educación Infantil desde el año 1987. Licenciada y doctoranda en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Administradora de la Sección de Infantil del Portal Educativo de la Consejería de Educación de la Región de Murcia y varios blogs educativos. Colaboradora desde el año 2008 con el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y desde el 2012 con el Máster de Innovación de la misma Universidad. Autora de tres libros de Educación Infantil y artículos varios para revistas y ediciones sobre educación y TIC. Ganadora de diez premios relacionados con TIC aplicadas a la educación. Formadora de maestros en el uso de las TIC desde el año 2007. Ponente y participante en diferentes congresos y jornadas, nacionales e internacionales, así como en mesas redondas en eventos educativos. Coordinadora, creadora y colaboradora en diferentes proyectos TIC de educación.

ENTREVISTA



BERNARD AUCOUTURIER.

La Práctica Psicomotriz a nivel educativo, preventivo y terapéutico.

Psychomotor Practice at educational, preventive and therapeutic level.



Fuente: Elaboración propia

Imagen 1. Profesor Bernard Aucouturier, fotografiado en Combarro (Galicia)

Bernard Aucouturier finaliza en 1959 los estudios de profesor de educación física y obtiene una plaza en la Educación Nacional. Desde 1997 esta jubilado con la máxima categoría. Desde 1962 a 1997 ha sido Profesor-Director del Centro de Educación Física Especializada de Tours, que es un centro especializado en práctica psicomotriz destinado a la educación de niños de jardín de infancia y de escuela maternal, y en la terapia psicomotriz de los trastornos del comportamiento y del aprendizaje. Durante esos años también ha sido profesor encargado de curso en el Institut Universitaire de Formation de Maîtres de Tours, en la especialidad de Formación de Reeducadores en psicomotricidad. Al mismo tiempo ha ejercido como profesional y como teórico de la psicomotricidad infantil, siendo el creador de la Práctica Psicomotriz Educativa y Terapéutica.

En 1956 funda la Association Européenne des Écoles de Formation à la Pratique Psychomotrice, de la que fue presidente. En 1911 funda y es el primer presidente de la École Internationale Aucouturier. Desde 1986 imparte numerosos cursos de formación en Europa y en otras partes del mundo. Por su tesis ha obtenido el premio del Ministerio de Juventud y Deportes en 1974.

Aprovechando la presencia en Galicia de Bernard Aucouturier para participar en Vigo en un curso del Plan de Formación del personal de las Escuelas Infantiles de Galicia, los organizadores de este plan formativo (el Equipo de Atención Educativa del Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar) tuvieron la ocasión de conversar y reflexionar con Bernard sobre educación y sobre su teoría y práctica denominada Práctica Psicomotriz, a nivel educativo, preventivo y terapéutico.

Profesor francés, ampliamente reconocido que entiende la psicomotricidad desde una perspectiva vivencial y relacional, basada en una concepción global del niño que tiene como eje principal el descubrimiento a partir de la actividad espontánea. La Práctica Psicomotriz va dirigida al niño, porque en él se encuentra la plenitud de la expresión psicomotriz, es decir, la unión de lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo.

Desde el principio, Bernard se presenta como una persona cálida, sencilla y transparente, y sobre todo un buen comunicador, entusiasta conocedor de la educación infantil. En cada palabra, en cada pensamiento, en cada pregunta, en cada acción, en cada emoción, se respira su original concepción psicomotriz.

A continuación compartimos las reflexiones surgidas de esta conversación, que tuvo lugar en Combarro, uno de los pueblos más hermosos de Galicia. Marco incomparable para hablar sobre educación bajo la puesta de sol, con el mar de fondo, en una típica jornada otoñal gallega.

Concepción de infancia

PREGUNTA (P): Buenas tardes, Bernard. Gracias por compartir con nosotros este momento.

RESPUESTA (R): *Igualmente. Buenas tardes. Para mi es también un placer el compartir un momento en este lugar único y muy agradable. Hablar con vosotros acerca de los niños y de la Práctica Psicomotriz es para mí muy estimulante.*

P: ¿Cuál es su concepción de la infancia en la sociedad actual?

R: *En general el niño es visto como un pequeño adulto que debe convertirse rápidamente en adulto maduro. Sin embargo, el niño tiene una originalidad, una manera de ser, de expresarse y de pensar. Pienso que es necesario respetar el desarrollo propio de cada niño: el niño no es un adulto en pequeño. El niño es niño con su originalidad y sus características. El niño tiene necesidad de tiempos, que se le respete su ritmo de desarrollo y su forma de pensar, que no es la del adulto, pero debemos ayudarlo progresivamente a adquirir un pensamiento más maduro.*

P: ¿Su concepción es una concepción de respeto al niño?

R: *Cierto, una concepción filosófica, psicológica y pedagógica de respeto al desarrollo del niño. Pero hoy es muy difícil contener las presiones ejercidas sobre el niño por parte de las familias o de la institución escolar, pues éstas piensan que el niño debe adquirir lo más rápido posible un máximo de conocimientos, sin saber si este tiene posibilidad de adquirirlos, sin preguntarse si el niño los puede integrar. Este es por lo menos el problema de la escuela pues la adquisición de los conocimientos y de la cultura requiere una maduración tónico-emocional indispensable, que no es alcanzada por todos los niños a la misma edad.*

La Práctica Psicomotriz

P: ¿Cómo definiría su trabajo en la Práctica Psicomotriz con los niños de 0 a 10 años?

R: *Yo he trabajado con los niños de jardín de infancia, de escuela materna, de escuela primaria, tanto en el plano educativo como con niños que presentaban trastornos de comportamiento y del aprendizaje y con niños que presentaban trastornos graves de personalidad.*

Se trata de una experiencia de alrededor de cuarenta años en el curso de la cual he elaborado progresivamente la Práctica Psicomotriz como una ayuda al desarrollo global del niño a través del cuerpo y la expresividad motriz. Se trata de una ayuda que tiene un marco, unos objetivos, unos medios, y que requiere una actitud del profesional. La Práctica Psicomotriz educativa la concibo como un itinerario de maduración psicológica a través del cuerpo.

P: Por tanto, entendemos que la Práctica Psicomotriz es su concepción de la psicomotricidad. ¿Podría explicarnos un poco más en profundidad esta concepción?

R: *Es un discurso bastante largo pero yo puedo tratar de resumir esta concepción.*

Frente a la confusión que dominaba en el campo de la psicomotricidad, y que domina todavía, he tratado de precisar mi concepción de la psicomotricidad a través del concepto de Práctica Psicomotriz, que se dirige principalmente al niño hasta 7/8 años: libertad de acción desde los primeros meses y el juego espontáneo están en la base de la Práctica Psicomotriz.

En el juego espontáneo existe una dimensión psicomotriz por excelencia que pone en evidencia la amalgama de sensaciones de la tonicidad, de la gestualidad, de las emociones, de las representaciones conscientes e inconscientes y del placer de actuar.

El juego espontáneo es pues la dimensión psicomotriz por excelencia y es un momento único del desarrollo psicológico del niño antes de que se instale en la realidad de la cultura a partir del fin del pensamiento mágico hacia el sexto año.

El juego es un poderoso proceso de simbolización contra la angustia y el miedo, el juego está pues al servicio del ser en devenir. El juego espontáneo es la forma privilegiada de la expresión del niño; es vital, pues jugar es vivir. Jugar es representarse, jugar es afirmar su existencia en el mundo.

El rol de la educadora o educador

P: ¿El rol de los educadores es pues muy importante?

R: *El rol de los educadores es ciertamente muy importante pues estos deben tener en cuenta todas las formas de expresión infantil: el juego, el dibujo, el modelado, las construcciones, la pintura y la palabra; de ahí la importancia de la formación en este aspecto psicológico del desarrollo del niño a través de las actividades no verbales, condiciones esenciales de la seguridad afectiva.*

En este sentido, podemos distinguir entre la palabra del niño, que es del ámbito de su interioridad psíquica y emocional, y su lenguaje, que es más del ámbito semántico. El educador debe pues ayudar al niño a liberar su palabra y hacerle descubrir lentamente el aspecto semántico del lenguaje. Para esto, ayudarle a descentrarse de sus pensamientos mágicos y acceder al pensamiento operatorio hacia los 6/7 años.

P: ¿Podría decirnos algún ejemplo en su camino profesional sobre el “bloqueo del niño”?

R: *Por ejemplo, si no respetas la expresión emocional del niño a través del juego espontáneo, el niño se arriesga a vivir retenciones emocionales que pueden crear graves trastornos psicológicos y somáticos, pues las emociones circulan a través del juego espontáneo. Las emociones son indicadores de la evolución de la especie humana tales como la cólera, el miedo, la alegría, el asco,... mientras que el placer y el displacer proceden de una relación con el objeto maternante. Por esto, toda emoción positiva o negativa amenaza despertar el placer o el displacer, sabiendo que el placer abre el mundo y el displacer cierra esta apertura.*

P: ¿Qué puede decirnos sobre los parámetros que utiliza para la observación del niño cuando él actúa y juega?

R: *El primer parámetro, en mi opinión el más importante, es la emoción. Se trata de identificar los cambios, porque me parece que el bienestar o el malestar es el parámetro más importante, pues la dimensión tónica emocional decidirá completamente el futuro del desarrollo del niño.*

Otro parámetro es el de la simbolización: es decir, la capacidad de representarse a través del cuerpo, de representar una historia pasada, la de sus relaciones con el objeto maternante, relaciones que van a determinar las capacidades de comunicar.

Otro parámetro de observación es el del cuerpo: observar las capacidades instrumentales como la coordinación, el equilibrio, los apoyos en el suelo, la deambulación, y la capacidad de identificar su imagen corporal en el espejo, imagen que viene a reparar la imagen que el niño ha incorporado del objeto maternante. El juego espontáneo es para el niño el medio a través del cual representa este simbolismo.

P: ¿Cuál debería ser la actitud del educador hacia el niño?

R: *He encontrado a educadores-profesores que tenían un sentido de la relación próxima con el niño, una relación cálida y una autoridad natural, pero yo pienso que esto es excepcional. Es pues necesario que los educadores-profesores se formen en una actitud respetuosa hacia el niño: acompañar las potencialidades del niño, apoyar el progreso desde la más tierna edad, escuchar las emociones y comprender el ritmo del desarrollo del niño. En fin, formarse en la competencia de dar sentido a lo que el niño hace.*

Por ejemplo, el sentido de llenar y vaciar es una actividad repetitiva que permite al niño tranquilizarse en relación a la presencia y a la ausencia del objeto madre. Por ejemplo, identificarse en juegos de rol con héroes como medio de omnipotencia mágica permite que el niño se libere de los miedos debidos a la soledad.

No excluyo la necesidad de ciertos momentos de actitud de firmeza verbal hacia el niño para contener sus excesos pulsionales motores, los excesos emocionales, y así ayudarlo a mantenerse en la dimensión simbólica. Yo creo que la ternura, la ley y la cultura son los lemas de la educación del niño.

P: A menudo los educadores encuentran situaciones difíciles de gestionar como la ira, las agresiones, los mordiscos, todas estas actitudes que no son comprendidas y que los educadores no saben cómo responder.

R: *Es verdad que los educadores-profesores no tienen los medios para ayudar a los niños, lo que requiere una formación para la comprensión de los comportamientos difíciles, así como la formación en una pedagogía en la que “el niño estaría en el centro del dispositivo educativo”, donde es acogido, escuchado, incluso permitiéndole ser él mismo; esto evitaría muchas reacciones emocionales negativas tanto hacia los profesores como hacia los otros niños.*

Si se trata de una pedagogía en la que el niño está en el “centro del dispositivo educativo” se quiere decir que se comparte la experiencia, la búsqueda

individual y colectiva, que son fundamentales en la eclosión y en la estimulación de la inteligencia. Compartir sus propios conocimientos muscula la inteligencia.

Se trata de una pedagogía abierta a cada niño en la que éste será animado a descubrir y después a desarrollar sus propias potencialidades, incluso las más limitadas, con la ayuda de un educador-profesor. En el futuro la pedagogía será cada vez menos colectiva, pedagogía colectiva que ha tenido sus horas de gloria cuando era indispensable aprender las bases culturales en la escuela: leer, escribir, contar.

Pero en el futuro, estas bases serán aprendidas en gran parte gracias a las técnicas numéricas de aprendizaje (Internet, tabletas y pizarras electrónicas). Sin duda, habrá siempre una enseñanza colectiva pero que tendrá mucha menos importancia en beneficio de una enseñanza más individualizada, más respetuosa de las potencialidades del niño, en la que cada niño encontrará mejor su sitio en el grupo clase.

La formación

P: Si la formación en observación es esencial. ¿Dónde se puede encontrar esta formación?

R: *Se trata de una observación directa del niño en situación de acción de jugar espontáneamente; pero esta observación requiere una preparación específica que raramente se ofrece en la formación de los educadores. Esta observación es psicología en acción.*

P: Según usted, ¿cuál debería ser la vía formativa para un buen desarrollo del niño?

R: *La base de la formación de los educadores necesaria para un buen desarrollo del niño es, en primer lugar, una formación personal, a fin de adquirir la seguridad afectiva indispensable para transmitir, para que el niño mismo experimente la seguridad afectiva y el placer de aprender. No hay placer de aprender sin seguridad afectiva. Pienso que un buen educador es siempre "el que se hace la pregunta ¿Por qué este niño está así hoy?"*

P: Gracias Bernard por esta entrevista.

R: *Muchas gracias también.*

José Pablo Franco López

**Diplomado en Educación Física y Educación Infantil
Licenciado en Psicopedagogía y Máster en Procesos de Formación
España**

Mail: pablo.panton@gmail.com



María José González Cruz

**Técnica Superior de Educación Infantil
Licenciada en Filología Galego-Portuguesa
España**

Mail: mariajose.glz.cruz@gmail.com



En la actualidad trabajan en el equipo de atención educativa del Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar. Algunhas das dimensións de traballo de este equipo son: o asesoramento, coordinación e dinamización educativa, a formación permanente, a dotación de documentación e recursos, a detección e registro de necesidades para as escolas infantís de 0 a 3 anos en Galicia.

EN LA RED



En la red

Por Ángeles Abelleira Bardanca

Educar en lo real(mente) importante

Es habitual que en esta sección de la revista recomendemos espacios web en los que encontrar información que complemente la temática en la que se centra el número. En esta ocasión, siendo el hilo conductor el binomio familia-escuela infantil, aún sabedoras de que hay cientos de páginas monográficas de excelente calidad que son consultadas por padres y madres, optamos por presentar a dos personas, dos divulgadores educativos -ambas y cada una de un modo diferente- que están llenando salas de conferencias, cuyos comentarios se difunden de modo casi viral en las redes sociales, que ocupan espacios en los medios de comunicación, y que son seguidos, también, por miles de progenitores interesados y/o preocupados por la educación de sus hijos.

En los últimos meses, César Bona y Catherine L'Ecuyer, han viajado de una punta a otra del país transmitiendo su mensaje sobre la educación -a las pocas horas de anunciar su presencia en un evento, se agotan las entradas-, cuentan con miles de seguidores, y han logrado insuflar optimismo, realismo y sencillez al tan manido debate educativo, que en los últimos tiempos estaba tan cargado de catastrofismo, partidismo y/o rancio academicismo.

La visión que las familias tienen sobre la escuela, en la inmensa mayoría de los casos, está condicionada por su propia experiencia escolar como estudiantes, por la buena o mala atención que reciben de los docentes de sus hijos, y sobre todo, por los medios de comunicación. Desafortunadamente, la información que reciben ellos y la sociedad en general sobre la escuela, los docentes o el alumnado está cargada de negativismo (rankings, estadísticas, episodios de violencia, vulneración de responsabilidades, etc), culpabilizando a agentes varios en función de donde provengan las críticas o de la finalidad que persigan con esa estigmatización. Acto

seguido, surge una variopinta fauna de gurús que predicán la doctrina de la mejora educativa -incluso desde el desconocimiento-, quienes con un gran sesgo hablan de disciplina, de vuelta a un estilo más directivo, o bien de creatividad (metiendo dentro de ese paquete hasta lo inverosímil) y de introducción de nuevas asignaturas. Conscientes de que la etapa escolar puede arruinar o salvar a los chicos, las familias, desconcertadas y asustadas abrazan, -según consideren el punto débil de sus hijos- métodos, programas, técnicas o actividades que prometen el estímulo cognitivo, el alto rendimiento, la resiliencia o las habilidades sociales. En cualquier caso, buscan fuera, -vía actividades extraescolares o en materiales en soportes diversos-, aquello que creen que la escuela y los docentes no pueden o no quieren proporcionarles. Ya dan la batalla por perdida, les han convencido de que el sistema educativo es un desastre con pocas vías de solución por los impedimentos que surgen por parte del cuerpo docente, de las administraciones o de las concepciones educativas de los políticos que ostentan el poder de decisión en materia educativa.



Fuente: MECD

Imagen 1. César Bona en el curso “Innovación docente y creatividad” organizado por el MECD y la UIMP en A Coruña en julio de 2015.

En este panorama desalentador, de pronto e inesperadamente, en el mes de enero, irrumpe la noticia de que un maestro aragonés ha sido nominado para lo que han dado en llamar el Nobel de la educación, el Global Teacher Prize, con una dotación de un millón de dólares para aquel o aquella docente excepcional que ha realizado un aporte sobresaliente a la educación. Los medios de comunicación españoles se vuelcan sobre él tratando de informar sobre los motivos que le han conducido a colocarse en la carrera para obtener tal galardón compitiendo con profesionales de todo el mundo que realizan una labor altruista, relevante y determinante en la vida de sus alumnos. Queda entre los cincuenta finalistas, pero a partir de ahí, la

presencia de César Bona se convierte en imprescindible en cualquier foro, curso o programa televisivo en el que se analice el cambio educativo. Profesorado y familias le escuchan esperanzados y salen todos reforzados con el sencillo -pero no simple- mensaje que transmite este profesor que nos hace volver la mirada hacia los niños, algo que se había perdido entre tanto debate. Cree y así lo afirma que los docentes debemos recuperar lo que da sentido a nuestra profesión, el ser fuente de inspiración para nuestro alumnado desatascando el tubo que nos conecta con sus intereses. Reconoce que, como los salmones, en nuestra remontada a los orígenes podemos encontrar gran cantidad de barreras que deberemos sortear, incluso quedándonos algunos por el camino, pero sin olvidar nunca que en nuestra programación, en nuestro código genético profesional, llevamos marcado que tenemos como finalidad depositar una simiente que garantice la continuidad de lo que nos hace humanos, personas y ciudadanos.

A la vista de los proyectos que ha realizado en centros de todo tipo, algunos de ellos considerados de difícil desempeño -bien por las situaciones de riesgo social, bien por tratarse de escuelas unitarias en las que se escolarizan pocos niños pero de diferentes niveles-, a tenor de las estrategias que emplea para recuperar a alumnado que ya se autoexcluía del sistema, así como por la capacidad que tiene de conectar con los niños, César Bona se convierte en el profesor que todos querríamos ser, en el que todos los padres y madres querrían para sus hijos.

Su mensaje cala entre el cuerpo docente porque es creíble, es honesto y es factible, y entre las familias porque creen que está al alcance de todos, su cambio no se da en centros sofisticados y sucede con niños como pueden ser los hijos o alumnos de cualquiera.

Aunque fuese “diseñado” en un laboratorio de estudios sociológicos y de tendencias, no habría resultado más perfecto y más acertado en su momento de aparición. Hombre joven fruto de su época, aspecto desenfadado al tiempo que tiene suficiente presencia para no pasar desapercibido; actitud abierta pero prudente y madura concedora de que todos los ojos están puestos en él buscando una fisura; culto, humilde y tímido, sin poses arrogantes ni dogmáticas. Todo lo contrario de lo que estamos acostumbrados a ver, lo que lo convierte en alguien con el que todos nos podemos ver reflejados y sentir identificados. A diferencia de lo que sucedería si hubiese sido diseñado, somos capaces de prever que César Bona no es un producto del momento, porque para él ser maestro es su forma de ser y de estar en el mundo. Por ahora ya ha conseguido algo tanto más importante que ganar el galardón, ha logrado que volvamos a creer que el cambio educativo es posible y alcanzable, siempre y cuando las personas que nos dedicamos a la docencia recordemos cuál es el motivo que nos trajo aquí, teniendo presente aquello por lo que queremos ser recordados por nuestro alumnado.

He tenido ocasión de conocerlo personalmente a raíz del curso de verano “Innovación docente y creatividad” organizado por el Ministerio de Educación conjuntamente con la UIMP que se celebró en A Coruña los pasados días entre el 6-10 de julio y que él dirigía, para lo que quiso contar con la experiencia del blog InnovArte Educación Infantil del que soy coautora junto con mi hermana. A lo largo de estos días, al igual que todos y todas las asistentes, pudimos comprobar en primera persona que se trata de un profesional serio, riguroso en su trabajo y con capacidad para poner el objetivo en esas pequeñas cosas que habitualmente pasan desapercibidas y que

finalmente son las realmente importantes; escuchándolo, viendo sus fotografías o sus cortos, ya se deduce que es una persona con una sensibilidad especial.

Las palabras respeto, valores, vivir en el mundo real, escucha, compromiso social y emociones conforman la fórmula mágica de lo que, en su opinión, debe constituir el núcleo de la acción educativa. Lo que todos nos preguntábamos es cómo hasta hace unos meses ninguno de nosotros habíamos oído hablar sobre los trabajos de César Bona, cuando ya había ganado varios premios, había llevado a su alumnado a lugares impensables para ellos donde habían conversado con la Doctora Jane Goodall (que ahora los menciona en sus charlas como esperanza la del futuro), o que habían participado en la grabación del spot publicitario “Por una Navidad todo el año” sobre el voluntariado social para la televisión aragonesa. Se puede saber mucho más sobre esas experiencias en el blog “El cuarto hocico” a través del que dieron a conocer la iniciativa de creación de una protectora de animales, también recogida en un libro del mismo título publicado por la editorial Hades.

A la espera de la aparición de su nuevo libro en el mes de septiembre o de la oportunidad de escucharlo en directo, les dejamos varios enlaces web desde los que podrán leer artículos sobre él o escritos por él, a entrevistas televisivas, a su participación en el evento TEDxBarcelona, a las redes sociales Facebook y Twitter o al vídeo con el que presentó su candidatura al *Global Teacher Prize*.



Fuente: EducaBarrié

Imagen 2. Catherine L'Ecuyer en las jornadas “Infancia, asombro y educación”, organizadas por EducaBarrié en A Coruña en mayo de 2015.

En los últimos meses es habitual ver en los escaparates de cualquier librería los libros “Educar en el asombro” y “Educar en la realidad”, algo insólito cuando esos espacios sólo suelen ser ocupados por los éxitos del momento, casi nunca referidos a la educación. De modo que cabe preguntarse cómo ha conseguido Catherine L'Ecuyer, su autora, colocarse en la lista de los más vendidos. Honestidad, sencillez

y sentido común podrían ser algunas de las claves.

Esta canadiense afincada en Barcelona, madre de cuatro hijos, no proviene del mundo educativo; ha sido abogada de un bufete internacional, consultora y formadora de diversas empresas hasta que en año 2013 es invitada a dar una conferencia en el evento TEDxBarcelona, a partir de entonces y con motivo de su primer libro -que ya va por su catorceava edición- y de su blog Apego&Asombro se dedica a dar conferencias por todo el país llenando salas tanto con padres o madres como con docentes atribulados que confiesan estar desbordados ante el bombardeo continuo que reciben en los que se les exigen tantas cualidades que ya de partida saben no podrán cumplir. Tras escucharla o tras la lectura de sus libros salimos con la sensación de habernos reconciliado con la esencia educativa, que nada tiene que ver con todas esas cuestiones superfluas, impuestas, inventadas e irrelevantes. Catherine L'Ecuyer reivindica la vuelta a lo realmente fundamental en la acción educativa: cultivar la capacidad de asombrarse ante la bondad y ante la belleza. Así de sencillo. Para hacernos caer en la cuenta de este principio básico, ella va cuestionando la necesidad de todo lo que nos han vendido como "imprescindible": tecnologías, actividades extra, programas de estimulación, deberes, etc. Considera que *"el trabajo del maestro consiste en ayudar al niño a descubrir la belleza que se encuentra naturalmente en la bondad y en la verdad. Esto es algo que no está al alcance de todos; quizá sea eso, al fin y al cabo, lo que distinga a un educador excelente de otro."*

Algunas de sus afirmaciones circulan de forma viral por las redes sociales y son apoyadas por miles de seguidores: *"No debemos hacer que la infancia de nuestros hijos sea mágica porque ya lo es."*, *"La educación es un asunto humano no tecnológico."*, *"Los padres estamos a tiempo de evitar que la infancia de nuestros hijos se acorte."*, *"Los niños aprenden en contacto con la realidad, no con un bombardeo de estímulos externos perfectamente diseñado. Tocar la tierra húmeda, mordisquear y oler una fruta deja en ellos una huella que ninguna tecnología puede igualar."* A la vista de esto, es fácil comprender porque su mensaje llega tan lejos y a tantas personas.

Tuve ocasión de escuchar a Catherine L'Ecuyer en A Coruña en el mes de mayo, gracias a que la Fundación Barrié la invitó a dar una conferencia en las jornadas "Infancia, asombro y educación". Al igual que los cientos de asistentes estaba expectante por conocer a la mujer que tanto me había impresionado a través de sus publicaciones. Como era de esperar, su imagen, su presencia, su voz y el tono de su exposición, se corresponde plenamente con su discurso: serenidad, ausencia de adornos innecesarios e intervención certera, directa al grano sin perderse en giros, ni en vehemencias gratuitas, ni en fregonazos. Va a lo que tiene que ir. Es una magnífica comunicadora, pero no al modo que ahora se estila, sino que expone como si se tratara de una persona que reflexiona y habla consigo misma. El acompañamiento audiovisual es perfectamente concordante con ella, sin alardes tecnológicos, sin colores llamativos, sin exceso de mensajes: una imagen bien elegida y un lema o una pregunta breve que anticipan o complementan su intervención. Desde luego, fue un auténtico placer poder asistir a su conferencia, que fue siguiendo fielmente los puntos tratados en el libro "Educar en el asombro", así comienza preguntándose qué es el asombro y de las consecuencias de su presencia o ausencia en el hecho educativo. Habla largamente de la mal entendida motivación, de los efectos de la

sobreestimulación, del consumismo, del efecto pantalla, de la generación Baby Einstein, del respeto por los ritmos y tiempos, de la reducción de la infancia y de la hipereducación. Nos va llevando de la mano hasta presentarnos la Belleza y del drama de su ausencia en la educación. Hasta que finalmente nos insta a desechar todo lo irrelevante para dejar libre el campo de lo relevante y así poder trabajar con sensibilidad y sentido.

Para saber más de Catherine L'Ecuyer recomendamos la visita al blog Apego&Asombro desde donde podrán acceder a todas sus intervenciones televisivas, a algunas de sus conferencias, a su comparecencia en el Congreso de los Diputados, a artículos y también a sus reflexiones que periódicamente vuelca en este espacio.

Convertir un libro sobre educación en un bestseller o tener presencia en los medios con una experiencia escolar es algo que hasta ahora no era habitual, César Bona y Catherine L'Ecuyer lo han logrado con un discurso en el que, desde distintos ángulos, la vuelta a la realidad y a los valores que nos hacen ser personas, son el eje principal. Que sea aceptado y del agrado de los docentes y de las familias, entendiéndolo que es posible y que no requiere de añadir nada sino de quitar mucho, los convierte en lo que son: los dos grandes conferenciantes sobre educación del momento. Motivo por el que consideramos de interés reseñarlos en RELAdEI, una revista que pese a ser del ámbito académico, no puede o no quiere mantenerse al margen de lo que sucede fuera de él y de lo que están recibiendo familias, profesorado y sociedad a través de otras vías de comunicación de gran calado.

Ángeles Abelleira Bardanca

EEl Milladoiro (Ames)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

angelesabelleira@edu.xunta.es

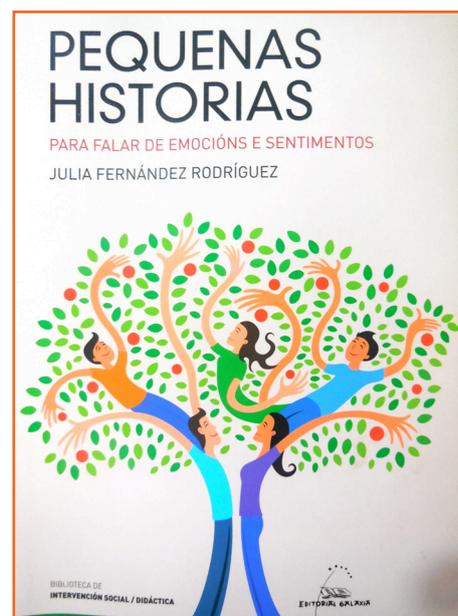
<http://innovarteinfantil.wordpress.com/about/aab/>



Ángeles Abelleira Bardanca 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, Más información.

RECENSIONES





Pequenas historias para falar de emocións e sentimentos

Título: Pequeñas historias para falar de emocións e sentimentos

Autora: Julia Fernández Rodríguez

Fecha de la edición: 2015

ISBN: 978-84-9865-618-3

Número de páginas: 83

Formato: 24 x 17

Encuadernación: Rústica

Cubierta: Color, plastificada

Editorial: Galaxia

Colección: Biblioteca de intervención social/didáctica

Lugar: Vigo (Pontevedra)

Idioma: Gallego

A estas alturas hay cientos de libros que nos hablan sobre las emociones, de modo que es difícil hacer un aporte nuevo o dar una visión distinta y enriquecedora sobre el universo emocional. El libro que hoy traemos aquí lo logra, y sabemos que tendrá una larga vida; no podemos obviar que ha sido gestado en un aula hospitalaria de un complejo sanitario público de Galicia, recibiendo todo tipo de cuidados físicos, psicológicos, afectivos y espirituales.

“Pequeñas historias para hablar de emociones e sentimientos”, ha sido presentado el pasado 10 de julio en la Feria del Libro de Vigo, ante cientos de personas que en su momento han sido pacientes o familiares de pacientes; asistentes a cursos impartidos por su autora; compañeros de profesión educativa o del ámbito sanitario (médicos, enfermeras, auxiliares, celadores...), responsables de organizaciones de voluntariado social, periodistas y personas interesadas, todas ellas unidas por un denominador común: el respeto profesional y la amistad que les une con Julia Fernández Rodríguez, una maestra de larga trayectoria y de gran reconocimiento en Galicia. Creemos interesante hacer esta consideración inicial, porque un libro no sólo lo hace quien lo escribe, ni quien lo edita, un libro se hace con la acogida de todos aquellos que lo toman entre sus manos y se sienten identificados con él; en este caso, será un público muy diverso, ya no porque las emociones sean una característica que nos une, sino, también, porque todos nos sensibilizamos ante las situaciones de enfermedad o de ausencia de salud.

Para quien conoce a Julia Fernández, sabe que el libro es fiel reflejo de su forma de ser y de estar en el mundo: con mentalidad abierta, directa sin circunloquios innecesarios, con sencillez de estilo, y con gran trasfondo fruto de sus experiencias, lecturas, relaciones y capacidad de reflexión sobre todo aquello que la rodea. Está estructurado en tres capítulos con un preámbulo en el que “Antes de nada...”, hace una presentación de intenciones diciendo que *“no pretende más que aportar su grano de arena -a través de unas pequeñas historias- a la fascinante tarea de conseguir que los niños y niñas aprendan a ser más felices”* (p. 8). El capítulo 1 lleva por título “Isto vai de...” en el que *“hace una introducción sobre la gran diferencia que existe entre el grado de bienestar de unos niños y de otros, independientemente de las circunstancias que tengan. (...) Bajo pequeños epígrafes se van dando claves de actuación para padres, madres, profesorado y educadores en general”* (p.8-9). El segundo apartado, “Pequeñas historias para hablar das nosas emocións e sentimentos” *“aparecen ocho pequeños relatos que una niña cuenta a partir de su estancia en el hospital. Estas historias nos servirán de base para trabajar la tristeza, la tolerancia, la frustración, la ira, el miedo, la autoestima, la alegría, el amor, la tranquilidad, la muerte y el duelo por la pérdida de alguien importante para nosotros.”* (p.9). Finaliza con una pequeña reflexión, en la que la autora se retrata con sus filias y sus fobias, con lo que le gusta y con lo que le disgusta, en el que una vez más reitera su firme convencimiento de que la educación emocional es lo que nos ayuda a ser mejores personas, ciudadanos e individuos.

Otro de los objetivos de esta publicación, es permitirnos conocer otras realidades de las que en la mayoría de los casos no tenemos conciencia, ya que las situaciones que llevan a los niños a permanecer en un hospital por largos períodos y el cómo viven esta experiencia pueden ser de los más diversas y complejas.

Sigo con interés todo lo relacionado con la pedagogía hospitalaria desde que, tras la finalización de mis estudios de Magisterio, permanecí un curso en el aula hospitalaria-, en el CHUS de Santiago de Compostela. Más tarde, por esos avatares imprevisibles de la vida, tuve ocasión de mantener una estrecha relación con todas las unidades escolares de los complejos hospitalarios de Galicia, así pude conocer a las excelentes profesionales que estaban al frente de lo que popularmente denominan “la escolita del hospital”, cuya labor va mucho más allá de las cuestiones académicas y no se reduce a la intervención con los pequeños, sino que se hace extensiva a sus familias. Siempre digo que son de una pasta especial, ya que deben reforzar la, en muchas ocasiones, maltrecha autoestima de los niños, para lo que requieren una fortaleza psicológica y emocional a prueba de todo tipo de frustraciones y sucesos no gratos. En esa etapa conocí a Julia Fernández, así tuvimos oportunidad de colaborar en proyectos en los que la información, visibilización, reconocimiento de la labor educativa de las aulas hospitalarias eran el objetivo principal. Sin olvidarnos de que, ya por aquel entonces, ella reivindicaba el papel primordial de las emociones en la acción educativa, así participó en el libro “Medrando sans: de sentimiento en sentimiento..., de emoción en emoción” publicado por la Xunta de Galicia en el año 2009 con una experiencia en la que el arte era el canal de expresión de sentimientos de los niños hospitalizados, a la que podrán acceder en la página 200 de la publicación on line.

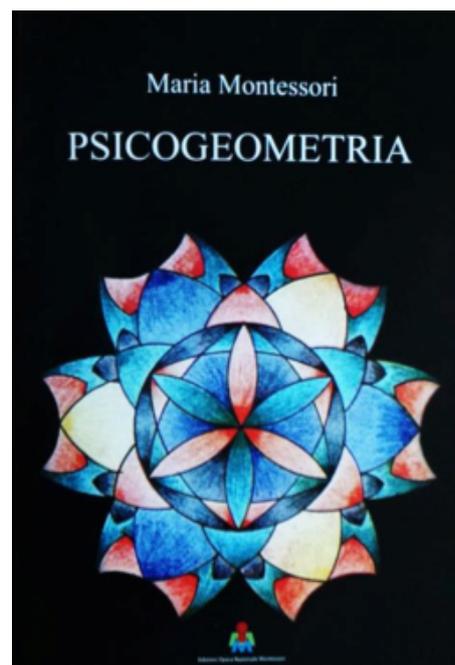
“Pequeñas historias para falar de emocións e sentimentos” está escrito en gallego (apuesta personal y comprometida de la autora), pero es un libro por el que merece la pena tomarse el esfuerzo de acompañar la lectura con un traductor las personas que no tienen dominio en esta lengua, al menos mientras quedamos a la espera de que se presente en español.

Ángeles Abelleira Bardanca

Maestra de educación infantil en la EEI Milladoiro (España)

Coautora del blog InnovArte Educación Infantil

<https://innovarteinfantilesp.wordpress.com>



Psicogeometria

Título: Psicogeometria

Autora: Maria Montessori

Fecha de la edición: 2012

ISBN: 88-88227-36-9

Número de páginas: 175

Formato: 15 x 21

Encuadernación: Rústica

Cubierta: Color

Editorial: Edizioni Opera Nazionale Montessori

Lugar: Roma

Idioma: Italiano

La propuesta de Maria Montessori aplicada a la didáctica de la matemática basada en la idea imprescindible de la autoeducación, a través de la cual la evolución del niño y su recorrido educativo se genera mediante una “explosión”, ha sido aplicada de manera clara y efectiva en la geometría, área de la matemática que de cierta forma ha sufrido un estancamiento, posiblemente debido al dominio de la enseñanza de la aritmética en el currículo educativo.

“Psicogeometría”¹ como primera instancia nos muestra desde la óptica Montessoriana, los diferentes periodos sensibles del niño durante su desarrollo. Como educadores, es de suma relevancia considerar dicho aspecto para aprender a reaccionar y actuar de manera tal que podamos ofrecer a los niños un material adecuado en el tiempo adecuado, asumiendo que “el mismo objeto presentado claramente a un niño de una cierta edad despertará un interés diferente respecto a un niño de otra edad” (p.6), lo cual esclarece la reacción de los niños frente a una geometría plana, estática y tradicional, que posiblemente entenderán, pero permanecerá fuera de sus intereses inmediatos. Es por esto que, la tarea de aprender se convertirá en una labor mas “sencilla” durante el periodo sensible correspondiente, que en cualquier etapa diferente de su vida.

En capítulos posteriores, Maria Montessori describe una didáctica de la geometría fuera de lo tradicional, la cual tiene como objetivo principal llevar la mente del niño a un nivel de abstracción y la del maestro a la reflexión; una reflexión orientada sobre lo importante y significativo que puede ser regresar a lo básico, a lo elemental, justo allí donde no existe preocupación alguna por las definiciones formales y un plan detallado a seguir, y por el contrario, se da un interés primordial al uso del entorno a disposición, de recibir del mismo las vivencias necesarias para el crecimiento completo del niño, a través de las sensaciones y la manipulación creativa de sus elementos.

Es así como mediante la exploración, la geometría en “*La casa de los niños*” ha sido conducida a despertar la habilidad matemática, sobre todo ayudando a generar sus primeros intentos básicos de demostración usando los materiales proporcionados por la misma Montessori: “basta dar a los niños materiales necesarios, iniciar una técnica de ejecución para después dejarlos libres a sus decisiones y ejercicios” (p.14). Es allí donde la creación artística para este caso se convierte en el maestro de geometría y es precisamente, a partir de esta libre manipulación de las figuras, en donde el niño se anima a observar de cerca los detalles, a crear análisis y a combinar las características de lo geométrico que posteriormente dará lugar a la reflexión, que conllevará al descubrimiento de relaciones, conjeturas y propiedades de las figuras y en algunos casos conducirá a las propias definiciones; lo que la autora llama: *un paso sucesivo del conocimiento*.

María Montessori, usa la mediación del lenguaje técnico, a través de la creación de un “libro o álbum de geometría” donde los niños recopilan sus dibujos, las palabras nuevas asociadas a éstos y las ideas que representan. Quien sabe de textos

¹ Dactilo-escrito publicado en español en 1934, posteriormente editado y republicado en italiano

de Montessori, encontrará en esta obra: color, un lenguaje vivo, la persistencia y el compromiso característico de su discurso, por ello, durante el proceder de los capítulos de “Psicogeometría” el lector debe desarrollar una postura crítica que también se convertirá en una rica fuente de sugerencias para la planificación de las lecciones de geometría.

A lo largo de la obra se abordan temas como: clases de triángulos, para los cuales sus partes representativas vienen decoradas por los propios estudiantes, polígonos, un estudio detallado del círculo y la relación con los polígonos, estudio de las líneas, fracciones, relaciones, construcciones “regla y compás” y comparación de figuras; para ejemplificar, se toma en consideración un apartado del capítulo 3 donde se realiza la construcción de figuras equivalentes a partir de un cuadrado grande, dos hojas de papel de colores diferentes y los conceptos utilizados en el capítulo anterior como: altura, mediana, diagonal y bisectriz. A partir de estos materiales y elementos cognitivos se llega a una pregunta con un carácter de tipo fundamental: ¿cómo obtener un cuadrado donde el área de éste sea igual a la mitad del área de otro? El proceso de dar una respuesta a dicha pregunta viene mediante un encadenamiento de razonamientos, creación de espacios de discusión, análisis y manejo de figuras previamente recortadas por los niños, que más adelante dará lugar a la formulación de un teorema que constituye la relación entre figuras equivalentes²: *si se tiene dentro de un cuadrado, un cuadrado inscrito y otro circunscrito a éste, se obtendrá que el área del cuadrado inscrito es igual a la mitad del cuadrado circunscrito*. Lo cual es verificado a través de la correspondencia de lados, la rotación de las figuras y análisis de figuras equivalentes.

En el último capítulo llamado: razonamientos, se procede a un análisis detallado y formal de lo descrito en los capítulos anteriores con los materiales proporcionados por la autora, el cual inicia con un razonamiento básico de los ángulos para posteriormente abordar temas como: la cuadratura del círculo, el teorema de Pitágoras y sus generalizaciones.

Esta obra es una recopilación de vivencias educativas y conceptos tanto matemáticos como psicológicos, que se unen para crear una herramienta capaz de mostrar cómo la matemática se convierte en una extensión de los ejercicios básicos de la vida diaria y la interacción con los sentidos, y que además es de gran utilidad a educadores, padres de familia, matemáticos y todos aquellos que sientan un interés particular hacia lo que representa este gran desafío de educar.

Carolina Gómez López

Facoltà di Medicina e psicologia / Sapienza Università di Roma (Italia)

² Son figuras caracterizadas por tener diferente forma pero igual área o volumen



Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas

Título: Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas

Autoras: Maria Luiza Rodrigues Flores & Simone Santos de Albuquerque

Fecha de la edición: 2015

ISBN: 978-85-397-0663-1

Número de páginas: 326

Formato: 15 x 20

Encuadernación: Ebook

Cubierta: Color

Editorial: EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS

Lugar: Porto Alegre/RS/Brasil

Idioma: Português

Trata-se de uma obra que é fruto de trabalhos realizados a partir do projeto Cooperação Técnica entre Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/Brasil, realizado nos anos de 2012-2013 na perspectiva de assessoramento técnico-pedagógico na implementação do Proinfância em 157 municípios do Estado do Rio Grande. O projeto apresenta caráter inovador na construção de uma política nacional de monitoramento da Educação Infantil. Coordenado por uma equipe da FACED/UFRGS a assessoria objetivou contribuir para a ampliação da oferta educacional com a qualificação necessária de cada município.

O livro é organizado e apresentado em duas partes: Parte I: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Cotidiano das Práticas”, composta por nove capítulos que tratam das temáticas desenvolvidas no decorrer do Projeto nos encontros formativos com os representantes dos municípios assessorados. A escolha dos temas foi eleita a partir da Resolução 05/09 a qual determina a organização dessa oferta educacional.

O primeiro capítulo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas”, escrito pelas coordenadoras do projeto e organizadoras da obra, apresenta a estrutura do projeto, a metodologia empregada, enfatizando os eixos que serviram de base para os encontros formativos.

O segundo capítulo “Os tempos de Infância” de Alfredo Hoyuelos traz uma reflexão sobre a qualidade do tempo institucional que se emprega nas escolas de Educação Infantil.

O terceiro capítulo “Os bebês no berçário: ideias-chave” de Maria Carmem S. Barbosa e Paulo S. Fochi aborda sobre a organização de um berçário e alguns eixos para a reflexão docente acerca do espaço, materiais, gestão do tempo e concepções da criança.

O quarto capítulo “Percorrendo trajetórias e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas” de Maria da Graça Horn e Carolina Gobbato trata sobre a teoria que dá suporte à prática na organização dos espaços nas instituições da Educação Infantil.

O quinto capítulo “A arte é para as crianças ou é das crianças? problematizando as questões da arte na Educação Infantil”. Nesse texto Susana R. V. da Cunha e Camila B. Borges desafiam o repensar da organização das práticas pedagógicas no contexto das Artes Plásticas.

No sexto capítulo “As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na Educação Infantil: apontamentos” Gladis E.P.S. Kaercher aborda sobre a vivência das práticas leitoras com o uso de materiais apropriados para cada faixa etária.

O sétimo capítulo “A experiência de aprender na Educação Infantil” produzido por Silvana O. Augusto apresenta aspectos relacionados às DCNEI’s de que a Educação Infantil deve assegurar para que as crianças tenham experiências necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem.

No oitavo capítulo “A música e as primeiras aprendizagens da criança” de Leda Mafioletti aponta que a música não pode ser considerada apenas como forma de expressão, mas sim como a expressão em si que constitui o ser criança.

No nono capítulo “Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento” Gabriel de A. Junqueira Filho apresenta o conceito de linguagem de Charles S. Pierce e reflete como as linguagens estão no mundo e nós nas linguagens. Propõe o trabalho pedagógico por duas vias: a) pesquisa do professor para conhecer as crianças pelas produções delas em múltiplas linguagens; b) pesquisa do professor junto às crianças para se conhecerem e conhecerem o mundo.

A parte II “As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no contexto das políticas” é composta por cinco capítulos.

O primeiro aborda sobre a “Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando?”. Nesse texto Valdete Côco contextualiza a ação docente na Educação Infantil no campo das políticas públicas educacionais.

O segundo capítulo “O plano de ações articuladas e os avanços na Educação Infantil” de Ricardo A. Gomes aborda sobre as demandas atuais para ampliação do atendimento na Educação Infantil e as políticas públicas.

No terceiro capítulo “Articulações e tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras”, Maria beatriz G. da Silva e Maria Luiza R. Flores fazem uma retomada em relação às recentes mudanças da legislação vigente, a qual estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e as implicações para o Ensino Fundamental.

O quarto capítulo “Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco” de Zilma M. R. de Oliveira e Catarina Moro aborda sobre avaliação do trabalho com as crianças; competências das equipes gestoras/escolares e famílias; e, avaliação em nível de sistema.

No quinto capítulo “Percepções sobre o cotidiano educativo em unidades do Proinfância em três municípios gaúchos” Maria Renata A. Mota, Susana B. Fernandes e Maria Q. Gomes analisam dados obtidos durante a implantação do Proinfância em uma amostra do projeto MEC/UFRGS. Desta forma, avaliam o impacto destas políticas para o atendimento à demanda da Educação Infantil.

O livro também compõe um corpo de anexos que servem para subsidiar ações dos gestores de Educação, tanto nas Secretarias Municipais, nas escolas ou demais instituições ligadas à área da Educação Infantil.

Trata-se de uma obra com temas atuais e diversificados que possibilitam ampliar os conhecimentos a todos que atuam, pesquisam ou se interessam pela área da Educação Infantil.

Dirce Hechler Herbertz

Doutoranda em Educação/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil

Bolsista CAPES