



# DIDÁCTICA, CURRÍCULO Y DERECHOS DE LA INFANCIA

NÚMERO HOMENAJE A MIGUEL ÁNGEL ZABALZA

RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA  
DE EDUCACIÓN INFANTIL VOL. 9(1)  
**Didáctica, currículo y derechos de la infancia.**  
**Escritos en honor de Miguel Zabalza**  
Agosto 2020

**EDITA**

ILADEI – Instituto Latinoamericano  
de Estudios sobre la Infancia *www.iladei.net*

**ON LINE PUBLICATION**

*www.reladei.net*

**ISSN** 2255-0666

---

**RELEASE DATE** Diciembre 2018

**EDITORIAL MANAGEMENT**

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*

**TECHNICAL SECRETARY**

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia  
*berta.martini@uniurb.it*

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.  
de Vigo, España *mzabalza@uvigo.es*

**PUBLISHING HEADQUARTER**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida  
15782 Santiago de Compostela, Spain

**EXECUTIVE MANAGEMENT**

Orsa, Fondazione Montessori Italia

**GRAPHIC AND DESIGN**

Ilaria Chiesa, Fondazione Montessori Italia

**SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR ITALY**

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia  
*berta.martini@uniurb.it*

**SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR SPAIN**

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.  
de Vigo, España *mzabalza@uvigo.es*

**ILADEI RELADEI COMMUNICATION TEAM**

Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*  
Julia O. Formosinho, Portugal *jffformosinho@gmail.com*  
Quinto Borghi, Italia *qborgghi@gmail.com*  
Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*  
Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*  
Rosa María Cruz Guzmán, México  
*rmcruz82@hotmail.com*

**ADMINISTRATIVE OFFICE**

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ.  
de Vigo, España *mzabalza@uvigo.es*  
Rossella D’Ugo, Università di Urbino (I)

**ILADEI EDITORIAL COMMITTEE**

Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*  
Julia Oliveira Formosinho, Portugal  
*jffformosinho@gmail.com*  
Battista Quinto Borghi, Italia *qborgghi@gmail.com*  
Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*  
Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*  
Rosa María Cruz Guzmán, México  
*rmcruz82@hotmail.com*

**ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR**

Battista Quinto Borghi, Italia *qborgghi@gmail.com*

**PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR**

Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*

**ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR**

Raquel Vázquez Ramil, España *raquel@acett.org*

**INTERNATIONAL SUPPORT COMMITTEE**

Joao Formosinho, Portugal  
*joaomanuelformosinho@gmail.com*  
Naire Capistrano, Brasil *nairecapistrano@hotmail.com*  
Maristela Angotti, Brasil *maristela\_angotti@hotmail.com*  
Verónica Chaverini, Chile *vechaverini@gmail.com*  
Myriam Oyaneder, Chile *myriam.oyaneder@gmail.com*  
Dalid Cervantes, México *adasa77@hotmail.com*  
Ángeles Abelleira, España *angelesabelleira@edu.xunta.es*  
Gaby Fujimoto. EEUU *gfujimoto@oas.org*

## SCIENTIFIC COMMITTEE

Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos, Araraquara (B)	Escudero, Zulma, Univ. Nac. de San Luis (RA)	Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)	Escuredo, José Carlos, Univ. Nac. de Luján (RA)	Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
Antón, Montserrat, Univ. Aut. de Barcelona (S)	Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)	Parrini, Chiara
Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)	Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)	Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)	Fabbri, Maurizio, Univ. di Bologna (I)	Passaseo, Anna Maria, Univ. di Messina (I)
Asunçao Folque, Univ. de Evora (P)	Federici Ario, Univ. di Uebino (I)	Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)	Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)	Pennazio, Valentina, Univ. di Bari (I)
Barbour, Nancy, Pennsylvania State Univ. (USA)	Fioretti, Silvia, Univ di Urbino (I)	Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)	Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)	Pesci, Furio, Univ. di Roma (I)
Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)	Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)	Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO	Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)	Picchio, Maria Cristina, Cnr (I)
Bertolini, Marta, Univ. Nac. del Noroeste (RA)	Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)	Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England	Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-R. Emilia (I)	Polenghi, Simonetta, Univ. di Milano (I)
Betti, Carmen, Univ. di Firenze	Gigli Alessandra, Univ. di Bologna (I)	Porter Galetar, Univ. Aut. Metropolitana (MEX)
Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)	Guerra, Monica, U. Studi di Milano-Bicocca (I)	Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)
Borghi, Battista, Fondazione Montessori Italia	Guerra Luigi, Univ. di Bologna (I)	Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Balears (E)
Borghi, Beatrice, Univ. di Bologna (I)	Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)	Riva Maria, Univ. di Milano (I)
Bulgarelli, Daniela, Univ. di Torino (I)	Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)	Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
Cappucci, Davide, Univ. di Firenze (I)	Kanitz, Silvia, Univ. di Milano (I)	Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)	Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)	Salis, Francesca, Univ. di Urbino (I)
Caso, Rossella, Univ. di Foggia (I)	Limone Pierpaolo, Univ. di Foggia (I)	Sánchez, Teresa, Univ. Santiago Compostela (E)
Catricalà, Angelo, Univ. di Urbino (I)	Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)	Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Cerocchi, Laura, Univ. di Modena-Reggio (I)	Lopez Grazia Anna, Univ. di Foggia (I)	Santarone, Donatello, Univ. di Urbino (I)
Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)	Luciano, Elena, Univ. di Parma (I)	Savio, Donatella, Univ. di Pavia (I)
Colicchi, Enza, Univ. di Messina (I)	Lucisano Pietro, Univ. di Roma (I)	Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)
Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)	Lupi, Andrea, Fondazione Montessori Italia	Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nac. de Lujan (RA)
Covato, Carmela, Univ. di Roma (I)	Macinai, Emiliano, Univ. di Firenze (I)	Simonstein, Selma (RCH)
Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)	Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)	Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)	Mangione, Giuseppina, Univ. di Salerno (I)	Sisto, Celso, Río de Janeiro (BR)
D'Ugo, Rossella, Univ. di Urbino (I)	Marani, Giovanna, Univ. di Urbino (I)	Stramaglia, Massimiliano, Univ. di Macerata (I)
Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)	Margiotta Umberto, Univ. di Venezia (I)	Striano, Maura, Univ. di Napoli (I)
Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)	Martini, Berta, Univ. di Urbino (I)	Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)	Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)	Terrusi, Marcella, Univ. di Bologna (I)
De Giorgi, Fulvio, Univ. di Modena-Reggio (I)	Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)	Tombolato, Monica, Univ. di Urbino (I)
De Marco, Nélida, Univ. Nac. Río Cuarto (RA)	Michelini, Marisa, Univ. di Udine (I)	Traverso, Andrea, Univ. di Genova (I)
De Serio, Barbara, Univ. di Foggia (I)	Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Balears (E)	Ugolini, Monica, Univ. di Urbino (I)
Del Bene, Raffaella, univ. di Urbino (I)	Molina Paola, Univ. di Torino (I)	Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
Demozzi Silvia, Univ. di Bologna (I)	Monge, Graciette, Beja (P)	Valan, Francesca, Milano
Di Giandomenico, Isabella, Cnr (I)	Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)	Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
Di Pace, Anna, univ. di Foggia, (I)	Musatti Tullia, Cnr, Roma (I)	Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
Di Tore, Pio Alfredo, Univ. di Salerno (I)	Navarro, Marta, Univ. Nac. del Comahue (RA)	Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Di Tore, Stefano, Univ. di Salerno (I)	Neves, André, Sao Paulo (BR)	Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)	Nicolini, Paola, Univ. di Macerata (I)	Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)	Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)	Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
	Oliveiro, Alberto, Univ. di Roma	Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
	Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)	Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)
	Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)	
	Palmieri, Cristina, Univ. di Milano (I)	

## EDITORIAL

- 9 Editorial italiano-español  
~ Massimo Baldacci

## MONOGRÁFICO

- 15 Il curricolo è libertà  
El curriculum es libertad  
*Curriculum is freedom*  
~ Battista Quinto Borghi
- 29 Maria Montessori (1870-1952) – Caroline Pratt (1867-1954): Dos vidas en paralelo y la pasión compartida por la autonomía de la infancia  
*Maria Montessori (1870-1952) – Caroline Pratt (1867-1954): Two lives in parallel and the shared passion for childhood autonomy*  
~ José Pablo Franco López; Lois Ferradás Blanco
- 43 A formação de professores como pedagogia da relação  
La formación de profesores como pedagogía de la relación  
*Teacher training as a pedagogy of relationship*  
~ Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho
- 55 Poner en el centro de la educación inicial la pedagogía y la política  
*Put pedagogy and politics at the center of initial education*  
~ María Soledad López
- 67 Alcuni elementi dell'idea di curricolo nella sua storia  
Elementos de la idea de currículo en su historia  
*Some elements of the idea of curriculum in its history*  
~ Andrea Lupi
- 91 Del zapping a la experiencia en la creación de los ambientes de aprendizaje  
*From zapping to experience in creating learning environments.*  
~ María Antonia Riera Jaume
- 99 Hacia una didáctica de proximidad. “La fuerza de lo cercano”  
*Towards a proximity didactic. “The strength of the near”*  
~ Ángeles Abelleira Bardanca, Isabel Abelleira Bardanca
- 119 Oportunidades de educación vocal y canto en la infancia: el programa World Voice  
*Opportunities for vocal education and singing in childhood: the World Voice Programme*  
~ Lucía Casal de la Fuente

## OTRAS COLABORACIONES

- 133** De la exploración ingenua a la consolidación del saber. Un relato autobiográfico sobre la propia construcción del saber profesional en relación al espacio-ambiente  
*From the naïve exploration to the consolidation of the knowledge. An autobiographical story about the construction of professional knowledge in relation to space-environment*  
~ M<sup>a</sup> Lina Iglesias Forneiro
- 149** Ser educadora  
*Being an educator*  
~ Alfredo Hoyuelos
- 153** Infancia en tiempos de movilidad. Libros que migran  
*Childhood in times of mobility. Books that migrate*  
~ Verónica Chaverini Moreno

## RECENSIONES

- 159** Currículo da cidade  
~ Ángeles Abelleira Bardanca

## EN LA RED

- 165** Redes de información sobre la atención y educación a la primera infancia (EAPI)  
*Information networks on early childhood care and education (ECCE)*  
~ Ángeles Abelleira Bardanca



EDITORIAL



# Editorial italiano-spagnol

Massimo Baldacci, ITALIA

Traducción al español de María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña, España

---

*P*er me è un grande piacere e un onore scrivere queste brevi note di presentazione del Fascicolo in onore del caro amico e illustre collega Miguel Zabalza.

Il prof. Zabalza, il caro Miguel, è stato ed è uno dei più importanti pedagogisti a livello internazionale, molto conosciuto sia nel suo Paese – la Spagna – sia a livello europeo, sia nell'intera America latina e oltre. Entro questo vasto perimetro, i suoi lavori sono molto citati e rappresentano importanti punti di riferimento. Miguel ha inoltre intrattenuto un rapporto significativo col mio Paese, con l'Italia, dove è stimato da tutta la pedagogia.

Studio in particolare della didattica, egli ha sempre concepito questa scienza nel quadro del rapporto fra teoria e prassi, del nesso tra ricerca accademica e impegno culturale verso le istituzioni educative. Segni di questa sua capacità di tenere insieme il pensiero e l'impegno attivo sono le sue molte iniziative culturali, tra le quali: il Convegno internazionale sul tirocinio formativo, che si ripete periodicamente presso la sua Università di Santiago de Compostela e che è diventato un importante punto di riferimento su scala internazionale relativamente a questa problematica; e *Reladei*, la Rivista Latino-americana per l'educazione dell'infanzia, diretta a un rinnovamento e a una qualificazione degli studi in questo settore, che riscuote un largo interesse da parte di studiosi, pedagogisti e insegnanti impegnati nell'educazione infantile in varie parti del mondo.

*E*s un gran placer y un honor para mí escribir estas breves notas de presentación de este número dedicado al querido amigo e ilustre colega Miguel Zabalza.

El profesor Zabalza, querido Miguel, ha sido y es uno de los pedagogos más importantes a nivel internacional, conocido tanto en su país, España, como a nivel europeo, así como en toda América Latina y más allá. Dentro de este vasto perimetro, sus obras son muy citadas y representan importantes puntos de referencia. Miguel también tuvo una relación significativa con mi país, Italia, donde toda la pedagogía lo estima.

Estudioso de la didáctica en particular, siempre ha concebido esta ciencia en el contexto de la relación entre teoría y práctica, en el vínculo entre la investigación académica y el compromiso cultural con las instituciones educativas. Ejemplos de su capacidad para mantener unidos el pensamiento y su compromiso activo son sus numerosas iniciativas culturales, entre las cuales se encuentran: el symposium internacional sobre el practicum y las prácticas externas, que se repite periódicamente y que se ha convertido en un punto de referencia importante a nivel internacional en relación con este ámbito; y *Reladei*, la Revista Latinoamericana de Educación Infantil, dirigida a la renovación y la cualificación de los estudios en este ámbito, que recibe un gran interés por parte de académicos, pedagogos y docentes dedicados a la educación infantil en diversos lugares del mundo.

*Dicevo sopra che Zabalza ha sempre visto la didattica nel quadro del rapporto fra teoria e prassi. Questo significa anche che, sebbene in possesso di una grande competenza nella tecnica della didattica, per Miguel la didattica non si riduce a pura tecnica, ma conserva sempre un livello teorico che le conferisce uno statuto scientifico anziché meramente empirico, e si apre a un orizzonte ideale dove trova una connessione organica con i valori umani.*

*A questo proposito, sul versante scientifico, si deve evidenziare il nesso strutturale da lui istituito tra la didattica e il curriculum. Un legame, questo, che Zabalza ha elaborato anche in forza della sua lunga discussione col comune amico (e per me maestro) Franco Frabboni. E tale elaborazione lo ha portato ad elevare il curriculum non solo a uno dei principali oggetti della didattica, ma anche a uno dei suoi fondamentali dispositivi teorico-pratici. Tanto che egli ha dedicato al tema del curriculum importanti opere, che hanno avuto una notevole risonanza, testimoniato dalle innumerevoli citazioni ottenute.*

*Sul versante ideale, si deve inoltre registrare che per Miguel la scientificità della didattica deve sempre connettersi con un orizzonte di valori umani e educativi. Da qui la sua attenzione per i temi dei diritti del bambino e per la qualità della vita dell'infanzia. Una sensibilità, questa, che egli ha probabilmente distillato anche dallo studio dell'opera di Maria Montessori, verso la quale egli ha sempre manifestato grande interesse (al punto di partecipare, in Italia, alla promozione di vari Convegni sul suo pensiero, per i quali abbiamo avuto modo di collaborare).*

*Questi due versanti ai quali abbiamo accennato non restano però separati, ma tendono a confluire in una visione unitaria e organica, che vede il curriculum non soltanto dal punto di vista teorico e pratico, come framework scientifico per i processi educativi e come progetto pratico, ma lo coglie anche secondo un'angolazione ideale e valoriale. In questo senso, il curriculum diviene anche il manifesto dei diritti del bambino, la concreta garanzia educativa che tali diritti non resteranno a uno stato meramente formale, come pure dichiarazioni di principio, ma si tradurranno in concreto, conosceranno una vera ed effettiva realizzazione nel corpo delle pratiche educative.*

*Questa ed altre preziose e brillanti idee ha saputo regalarci Miguel nella sua lunga e acuta riflessione pedagogica, e molte altre ce ne regalerà ancora.*

*Nel frattempo, presentiamo questa Festschrift in suo onore, per celebrare il suo giubileo professionale, una tappa importante di un percorso ancora lungo e fecon-*

*Decía anteriormente que Zabalza siempre ha visto la enseñanza en el contexto de la relación entre teoría y práctica. Esto también significa que, aunque posee una gran competencia en la técnica de didáctica, para Miguel la didáctica no se reduce a la técnica pura, sino que siempre mantiene un nivel teórico que le otorga un estatus científico y no meramente empírico, y se abre a un horizonte ideal donde encuentra una conexión orgánica con los valores humanos.*

*En este sentido, en el aspecto científico, debe destacarse el vínculo estructural establecido por él entre la didáctica y el curriculum. Un vínculo, este, que Zabalza también ha desarrollado gracias a sus largos debates con el amigo común (y para mí maestro) Franco Frabboni. Y esta elaboración lo llevó a elevar el currículo no solo a uno de los principales objetos de didáctica, sino también a uno de sus dispositivos teórico-prácticos fundamentales. Tanto es así que le ha dedicado al curriculum importantes obras, que han tenido una gran resonancia, atestiguada por las innumerables citas obtenidas.*

*En el lado ideal, también debe señalarse que para Miguel la naturaleza científica de la didáctica siempre debe conectarse con un horizonte de valores humanos y educativos. De ahí su atención a los problemas de los derechos del niño y la calidad de vida en la infancia. Esta sensibilidad, que probablemente también extrajo del estudio de la obra de Maria Montessori, hacia la cual siempre ha mostrado un gran interés (hasta el punto de participar, en Italia, en la promoción de varios congresos sobre su pensamiento, en los que pudimos colaborar).*

*Sin embargo, estos dos aspectos a los que he hecho mención no permanecen separados, sino que tienden a fluir hacia una visión unitaria y orgánica, que ve el currículo no solo desde un punto de vista teórico y práctico, como un marco de referencia científico para los procesos educativos y como un proyecto práctico, sino que lo entiende, también, desde un punto de vista de los ideales y valores. En este sentido, el curriculum se convierte también en el manifesto de los derechos del niño, la garantía educativa concreta de que estos derechos no permanecerán en un estado meramente formal, como una declaración de principios, sino que se traducirán en algo concreto, tendrán una realización real y efectiva a través de las prácticas educativas concretas.*

*Esta y otras preciosas y brillantes ideas nos ha regalado Miguel en su larga y aguda reflexión pedagógica, y muchas más que aún nos dará.*

*Mientras tanto, presentamos este Festschrift en su honor, para celebrar su jubilación, una etapa impor-*

*do. Il fascicolo è stato suddiviso tra una parte monografica che raccoglie una serie di studi, e una parte dedicata ad altre collaborazioni che arricchiscono il materiale con ulteriori riflessioni e testimonianze. Un'occasione che i vari colleghi e studiosi che hanno partecipato a questa raccolta hanno voluto cogliere per manifestare la propria stima e il proprio affetto per Miguel e contribuire a illuminare vari problemi di cui egli si è interessato e diversi aspetti del suo pensiero. Un pensiero dal quale abbiamo imparato molto e da cui c'è ancora molto da imparare.*

*Massimo Baldacci  
Urbino, Maggio 2020*

*tante de un viaje aún largo y fructífero. El número se divide entre una parte monográfica que recoge una serie de artículos y una parte dedicada a otras colaboraciones que enriquecen el material con más reflexiones y testimonios. Una oportunidad que los diversos colegas y académicos que participaron en este número querían aprovechar para expresar su estima y afecto por Miguel y ayudar a iluminar algunos de los temas que le han interesado y diferentes aspectos de su pensamiento. Un pensamiento del que hemos aprendido mucho y del que aún queda mucho por aprender.*

*Massimo Baldacci  
Urbino, Maggio 2020  
(traducción al español de María A. Zabalza-Cerdeirina)*



MONOGRÁFICO



# Il curricolo è libertà

## El curriculum es libertad

### *Curriculum is freedom*

Battista Quinto Borghi; ITALIA

---

#### RIASSUNTO

**I**l presente contributo intende affrontare il concetto di libertà nella pedagogia di Maria Montessori e cercare di comprendere come tale principio può costituire una base fondamentale ed imprescindibile per il disegno e lo sviluppo curricolare per la scuola dell'infanzia e di base. In questo senso, la grande pedagoga marchigiana può essere considerata un'antesignana del curricolo.

**Parole chiave:** Libertà, Curricolo, Lavoro, Montessori

#### RESUMEN

Este informe pretende afrontar el concepto de libertad en la pedagogía de María Montessori e intentar comprender cómo ese principio puede constituir una base fundamental e imprescindible para el diseño y el desarrollo curricular de la escuela infantil y básica. En este sentido, la grande pedagoga italiana puede ser considerada una precursora del currículo.

**Palabras clave:** Libertad, Currículo, Trabajo, Montessori

#### ABSTRACT

*This paper aims to address the concept of freedom in Maria Montessori's pedagogy and understand how this principle may represent a fundamental and essential basis for the curricular design and development for the primary and basic school. In this sense, the great Italian pedagogist can be considered a forerunner of curriculum.*

**Keywords:** Freedom, Curriculum, Work, Montessori

#### LA SFIDA DEL CURRICOLO

Per indagare sulla possibilità, a posteriori, di riconoscere nella pedagogia montessoriana, ed in particolare sulla libertà del bambino come dispositivo pedagogico fondamentale, un possibile impianto curricolare, occorre tenere in considerazione due aspetti. Il primo è che il termine curricolo non rimanda a qualcosa di omogeneo ma racchiude in sé concezioni e approcci diversi, perciò la risposta al nostro quesito rimanda a quale idea di curricolo si intende fare riferimento. Il secondo concerne il fatto che l'opera di Maria Montessori è un *corpus* complesso perché (a) in tempi diversi affronta aspetti differenti, (b) alcu-

ne idee vengono riproposte in tempi diversi con uno sguardo differente e questo permette di riconoscere, in certa misura, l'evoluzione del suo pensiero e (c) il suo pensiero, soprattutto quello della maturità, va oltre la semplice organizzazione delle attività didattiche per muoversi in una sintesi superiore che comprende diversi ambiti, dalla pedagogia alla medicina, psicologia, all'antropologia e alle scienze naturali.

Non è nemmeno facile rispondere in forma breve alla domanda su che cos'è e a che cosa serve il curriculum. Se proviamo a portare la questione all'osso, possiamo dire che il suo scopo è di mettere insieme da un lato un essere ancora immaturo e non ancora sviluppato quale è un bambino, dall'altra alcuni obiettivi che abbiano una valenza sociale per la comunità degli adulti.

Dentro a tutto questo ci sono le conoscenze e le esperienze, i saperi e le credenze, le esplorazioni e le scoperte, lo sviluppo delle competenze personali e sociali. Il senso più profondo del curriculum sta nell'interazione tra i due elementi e costituisce il cuore di ogni teoria dell'educazione. Su questo tema Miguel Zabalza ci offre un interessante aiuto nel delineare, a proposito della cornice teorica generale, i principi di fondo dello sviluppo curricolare. Limitandoci qui a farne solamente un rapido accenno, l'elenco che propone riguarda i principi di realtà, razionalità, socialità, di carattere pubblico, intenzionalità, organizzazione, decisionalità e ipoteticità (Zabalza, 1987: 27-34): senza entrare nel dettaglio dei singoli principi, ci pare interessante fra notare che il sistema proposto da Zabalza è sufficientemente aperto ed integrato per comprendere – ante litteram – la pedagogia montessoriana con particolare riferimento ad alcuni principi di fondo del modello pedagogico della grande pedagogista.

Non abbiamo qui lo spazio per entrare nel dettaglio e dimostrare la pertinenza dei molteplici aspetti della pedagogia montessoriana in relazione ad ognuno dei sopra riportati principi. Il fatto è che quando si parla di Maria Montessori è necessario mettere molte cose insieme e non è facile rintracciare una “matrice originaria” dalla quale ricavare la complessità che la pedagogia montessoriana porta con sé. È questo, per altro, il rischio dei montessoriani ortodossi, cioè quello di applicare in modo rigoroso ed univoco il Metodo così come è ci è stato tramandato attraverso gli scritti della grande pedagogista. Sappiamo che il rigore intransigente e l'applicazione formale non sono in sé indice di una qualità pedagogica.

In questo senso, in accordo con Bateson (1997) una certa “vaghezza” ci potrebbe aiutare. Se da un lato

il principio di vaghezza fa riferimento alla tendenza a designare fenomeni e comportamenti non sempre pienamente omogenei, dall'altro tale indeterminazione può avere per noi un significato che va oltre la fumosità e nebulosità per aprirci ad una molteplicità di mondi possibili non necessariamente contraddittori o in contrasto fra loro. Il principio di vaghezza non dovrebbe per forza essere in contrasto con un approccio scientifico nei confronti del pensiero pedagogico di Maria Montessori. È proprio nel rispetto del principio di vaghezza che possiamo ricomporre alcuni aspetti del pensiero e del linguaggio montessoriano, che altrimenti potrebbe apparire frammentato e non in tutte le sue parti pienamente coerente.

Zabalza, nella sua proposta di disegno curricolare ci parla della scuola come *scenario* all'interno del quale si compie una varietà ampia di operazioni (Zabalza, 1987: 48ss) e condividiamo l'idea secondo cui il compito del curriculum è quello di *governare una complessità*. Il curriculum è costituito da un insieme generale di principi e da applicazioni particolari e disciplinari che richiedono pedagogie specifiche; racchiude in sé un corpus di metodologie e un sistema di azioni che si occupa dell'allestimento e del consolidamento dei contesti risultanti da integrazioni necessarie o opportune di situazioni contingenti, di ambienti culturali, condizioni normative, supporti tecnologici e molto altro allo scopo di “dare forma” agli apprendimenti degli allievi. Ne deriva una complessità dei compiti, delle conoscenze, dei valori, dei sistemi, delle risorse da mettere in campo. Non bisogna nemmeno dimenticare i quadri istituzionali (le leggi e le norme che determinano i processi educativi e di istruzione) e a tutto questo si aggiunge la necessità, per garantire il successo formativo di ognuno, della personalizzazione dei curricula. Lo scopo del curriculum in generale è perciò essenzialmente quello di mettere insieme elementi diversi in modo coerente, armonizzandoli e rendendoli efficaci e, in questo senso, esso richiede insieme una legittimazione scientifica, sociale e didattica.

## LA PEDAGOGIA MONTESSORIANA E IL DISEGNO CURRICOLARE

Lo scopo del presente contributo si riassume in un paio di domande. La prima è se e in quale misura possiamo desumere dalla pedagogia di Maria Montessori un disegno curricolare; la seconda, conseguente, è quale significato può avere ai fini anche pratici tale operazione. Può, infatti, senza dubbio apparire vel-

leitario parlare di curricolo in relazione alla pedagogia ed alle pratiche didattiche montessoriane, poiché la Montessori è vissuta ed ha operato in un periodo storico nel quale i programmi avevano una funzione vincolante e prescrittiva e non problematica e aperta come prevede il curricolo. Anche per questa ragione le distanze e la separazione fra la scuola a Metodo Montessori e la scuola comune appare inconciliabile.

Possiamo rintracciare sia ragioni a favore sia ragioni contrarie a tale ipotesi.

Una delle principali ragioni a favore sta nella considerazione che la Montessori ha elaborato un metodo strutturato e coerente che procede per gradi e che è articolato e rigorosamente definito nelle sue procedure attuative (al punto da portare addirittura il nome della sua inventrice che, in tal modo, ne diventa garante e custode). Senza dubbio il metodo Montessori, pur non mancando di elementi prescrittivi come era normale costume all'epoca, si basa su un insieme di coordinate fra loro coerenti e integrate che va dall'organizzazione dell'ambiente (gli spazi, gli arredi, i materiali), alle pratiche didattiche che gli insegnanti devono attuare in modo attento e rigoroso (la pratica dell'osservazione, il criterio della libertà del bambino, l'assenza di qualsiasi elemento di valutazione, ecc.).

Un'altra ragione, che si colloca nella direzione opposta della precedente ma non meno interessante, è dettata dalla complessiva coerenza della pedagogia montessoriana fondata com'è su principi chiave sostanzialmente ben riconoscibili a cui lei stessa ha dettato le norme di applicazione al punto da farne un sistema che molti considerano completo e chiuso e perciò dotato di una sua autonomia interna che la porta al di fuori del tempo e dello spazio. In questo senso il Metodo è da considerarsi un sistema aperto (la prescrittività è circoscritta ad alcune pratiche legate all'impiego dei materiali). Inoltre, da un lato appare essere atemporale nel senso che il suo Metodo è resistito al logorio del tempo senza sentirsene più di tanto scalfito per oltre un secolo. Dall'altro si propone come "glocale" (intendendo con questo termine l'unione di "globale" e "locale"), nel senso che, nato localmente in un contesto storico-culturale preciso, si è diffuso con successo e senza necessità di cambiamenti radicali, in territori e culture assai diverse fra loro.

Vi sono tuttavia anche ragioni contrarie.

Una prima considerazione è che all'epoca della Montessori l'idea di curricolo secondo il significato che gli attribuiamo oggi era ancora di là da venire, non faceva parte della cultura e della riflessione pedagogica del tempo. Si tratterebbe perciò di una for-

zatura insieme storica e pedagogica perché rappresenterebbe la pretesa di mettere insieme elementi e logiche eterogenee fra loro. Racchiudere la pedagogia e le pratiche montessoriane all'interno di una gabbia curricolare finirebbe per snaturare da un lato la genuinità del metodo e dall'altro la complessità del pensiero pedagogico montessoriano che va oltre le pratiche educative e scolastiche e che si rivolgono all'umanità intera.

Una seconda considerazione sta nel fatto che Maria Montessori deve essere considerata soprattutto come una ricercatrice e il suo progetto si è venuto configurando nel tempo come un progetto pedagogico-culturale di ampio respiro che come tale è estraneo ad ogni schematismo. Come ben testimonia Cives in una sua fortunata espressione, la Montessori è una "pedagogista complessa" (Cives, 2001) e di conseguenza non è facilmente riconducibile ad uno schema unitario; inoltre, in tempi diversi ha sviluppato temi diversi ed ha analizzato l'infanzia da prospettive differenti: è necessario infatti ricordare che se da un lato in poco tempo (grosso modo dal 1906 al 1909) ha elaborato le linee fondamentali del suo metodo, dall'altra il suo pensiero pedagogico maturo abbraccia più di un quarantennio. La diretta conseguenza è che bisogna accostarsi alla pedagogia montessoriana in termini sia storici sia evolutivi e non possono essere intesi come un sistema chiuso in sé stesso e definito in una volta per tutte.

Può apparire sorprendente constatare che l'intenzione di Maria Montessori è stata proprio quella di dedicare la sua vita alla definizione di un sistema educativo che fosse efficace e concreto, ma anche coerente e riproducibile.

Normalmente gli studiosi del curricolo si sono impegnati ad individuare elementi di coerenza e di affidabilità in sistemi educativi già esistenti e il loro impegno è stato di individuare categorie e paradigmi per "mettere meglio a sistema" modelli e pratiche esistenti allo scopo di migliorare la pianificazione degli insegnanti. Gli studi sul curricolo hanno lo scopo di effettuare delle analisi di congruenza, di organizzazione e di presa di decisione in relazione alle nuove necessità emergenti. Lo scopo è essenzialmente quello di razionalizzare ed ottimizzare i modelli educativi, rispondendo ai bisogni di riforma.

La posizione della Montessori è completamente differente perché non si interessa (o lo fa solamente in parte) del sistema educativo e formativo esistente ma ne fonda ex novo uno proprio; la differenza è che non analizza un modello ma semplicemente lo crea. Dopo

la realizzazione di un primo impianto educativo dal carattere operativo, che coincide con la realizzazione della prima Casa dei bambini nel 1906 a Roma (esperienza che documenterà tre anni dopo in modo molto accurato attraverso un libro che sarà pubblicato con il titolo *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*), interverrà assumendo progressivamente posizioni sempre meno legate all'azione educativa concreta e quotidiana e sempre più caratterizzate da uno sguardo globale e aperto. Questo perché la Montessori prima (e in pochissimo tempo) ha realizzato il proprio modello (il Metodo) e successivamente vi ha apportato riflessioni ed ha cercato – entro certa misura – una sistematizzazione teorica. Possiamo infatti affermare che esiste una Montessori “di superficie” (si tratta della giovane Montessori che ha elaborato il suo Metodo costituito da materiali ad hoc, attenzioni organizzative e procedure didattiche accuratamente definite che nel complesso può essere inteso come *didattica montessoriana*) ed una Montessori “di profondità” (si tratta di un corpus di riflessioni contemporanee alla realizzazione del Metodo, ma anche successive che nell'insieme si configurano come *pedagogia montessoriana*).

Il Metodo Montessori viene da molti percepito come un unico blocco granitico e impermeabile, articolato al suo interno ed autosufficiente. Scorrendo le diverse opere della grande pedagogista possiamo vedere però che le cose non stanno così. Pur nel rigore e nella costante ricerca della coerenza, è possibile rintracciare un'evoluzione che, anche se non possono essere considerati come l'assunzione di posizioni nuove o di cambiamenti, denuncia un processo in movimento con non poche mutazioni trasformative e perciò tutt'altro che immobile. È utile infatti ricordare che il tutto è iniziato quando, all'età di trentasei anni, riceve l'incarico di occuparsi di quell'esperienza che diventerà la Casa dei Bambini: tre anni dopo pubblica il suo Manuale di Pedagogia scientifica che di lì a poco verrà tradotto in molte lingue e decreterà il successo del suo Metodo. Passerà poi il resto della sua vita (altri quarantatré anni) a confermare, ma anche sperimentare, riformulare, ripensare ed arricchire il suo Metodo sia sul piano applicativo che su quello della riflessione pedagogica, sempre nella prospettiva di elaborare un sistema efficace e coerente che risponda effettivamente ai bisogni evolutivi dei bambini, compresi coloro che sono in maggiore difficoltà.

Occorre dire che non sono mancati tentativi di studiosi e ricercatori di effettuare una sintesi volta a fare il punto della pedagogia montessoriana nella sua

traduzione prassica. Facciamo riferimento, a titolo di esempio, alla proposta di D'Ugo e Lupi: l'obiettivo dei due autori è di individuare strumenti di valutazione della qualità delle scuole a Metodo ed in questa direzione che hanno dovuto individuare criteri e parametri di controllo attraverso la messa a punto di due scale di osservazione per la valutazione degli spazi, degli arredi, dei materiali a metodo e delle scelte degli insegnanti in relazione al metodo stesso. D'Ugo e Lupi hanno voluto rintracciare nelle opere di Maria Montessori le linee pedagogiche e metodologiche di fondo che determinano e caratterizzano un possibile “curricolo montessoriano”. Per limitarci ad un solo esempio, nel *Metodo della Pedagogia Scientifica* della prima Casa dei bambini del 1909 individuano quattro aree: “... un'area della vita pratica, una sensoriale, una linguistico-matematica e una del gioco libero e dell'artistico” (D'Ugo-Lupi, 2017: 20); a tali aree si aggiungerà poi la musica e le scienze. In modo simile, ne *l'Auto-educazione* del 1916, a proposito della scuola elementare a metodo, quando si trova a definire le discipline ed il materiale didattico necessario elenca la lingua, la matematica, la musica, il disegno, oltre all'indagine scientifica e naturalistica. Il pregevole lavoro dei due autori ci autorizza a dire che sono rintracciabili nelle opere pedagogiche della Montessori delle precise aree di intervento finalizzate a promuovere e potenziare gli apprendimenti. Senza dubbio una “lista” delle abilità o competenze che devono essere offerte ai bambini è necessaria, pur nella consapevolezza che si tratta di una semplificazione. Occorre infatti tenere presente, come già si diceva più sopra, che la scrittura della Montessori è complessa e problematica e, anche se ha elaborato un Metodo e predisposto dei materiali di carattere operativo, non certamente riconducibile ad una mera lista di cose da fare.

## **IL METODO DEL BAMBINO È LA LIBERTÀ**

Possiamo affermare che il principio di fondo su cui Maria Montessori ha lavorato in tutta la sua corposa opera possa essere sintetizzato nel titolo che Augusto Scocchera, con felice espressione, ha utilizzato per dare il titolo ad un suo libro: *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo* (Scocchera, 2001). La grande pedagogista muove infatti dal bambino così come è per sua natura e fonda la sua pedagogia a partire da lui in modo non dissimile da come aveva fatto Rousseau poco meno di due secoli prima. E il principio di fondo, la funzione per così dire archetipica, che Maria Montessori individua e sviluppa sostanzialmente in

tutto il corpus dei suoi scritti è quello della *libertà*. È questa la parola su cui si fonda la sua pedagogia ed è essa che possiamo esplorare perché da essa possiamo riconoscerne l'impalcatura di fondo e la struttura essenziale. È dall'idea di libertà che possiamo derivare tutto il resto.

Più sopra abbiamo invocato il principio della vaghezza (nel senso nel quale la definisce Bateson) come strumento sintetico per poter portare avanti il nostro discorso in termini di nuclei essenziali. La nostra ipotesi è che si possa ripercorrere l'idea di libertà che Maria Montessori sviluppa nelle sue opere per rintracciare il filo rosso unitario su cui si fonda la sostanza della pedagogia montessoriana, senza la necessità di ripercorrere dettagliatamente nei suoi numerosi scritti e tutti i principi e le pratiche che ha espresso nel corso della sua lunga sfida. E confidiamo sul fatto che attraverso l'elaborazione dell'idea di libertà, con le molteplici e complesse implicazioni che ne derivano, si possa soddisfare, sebbene a posteriori, la maggior parte dei criteri/principi espressi da Zabala in riferimento all'impianto più sopra citato.

Maria Montessori vede in ogni bambino un essere incompiuto in divenire ed una risorsa per l'umanità che vale la pena non sprecare. Ogni nuova vita che sboccia è una nuova forza che ha le potenzialità per trasformarsi in un rinnovamento prezioso dell'umanità stessa. L'educazione è lo strumento fondamentale che ha lo scopo di non sprecare ma valorizzare le energie creative presenti in ogni bambino che viene al mondo. E per dare questo l'educazione non deve avere una funzione normalizzatrice (secondo cui le energie del bambino devono essere compresse per piegarlo alle condizioni previste dal mondo adulto e dal sistema sociale vigente), ma *liberatrice* (in cui le potenzialità creative di ognuno possano essere riconosciute e valorizzate).

Maria Montessori parte dalla convinzione che i bambini sono spontaneamente attivi e autonomi ed è su questo che si deve basare l'educazione. I bambini amano partecipare in prima persona al divenire delle cose e ne vogliono essere i creatori. I bambini amano essere gli autori delle cose che accadono nel senso che vogliono essere gli artefici delle cose che succedono. I bambini amano costruire (ed anche distruggere) nel senso che vivono intensamente il nascere di qualcosa che prima non c'era. È questa essenzialmente la natura del bambino. E le forze educative hanno il compito ed il dovere morale di rispettarla.

## Libertà e azione

*La scoperta del bambino* rappresenta forse il contributo pedagogico più noto di Maria Montessori perché descrive il Metodo che l'ha resa famosa e contiene il nucleo originario della sua pedagogia. In certa misura è il suo primo e il suo ultimo libro: in Italia è stato pubblicato per la prima volta nel 1909 (benché originariamente con un titolo diverso *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini), ripubblicato poi altre quattro volte, di cui l'ultima del 1950, senza contare le diverse decine di traduzioni in tutto il mondo. Costituisce perciò la prima stesura e il "manifesto" del Metodo e della sua pedagogia, costituisce la piattaforma dalla quale la Montessori non si staccherà più per il resto della vita e la confermerà sempre.

L'indice riporta una molteplicità di temi, argomenti e proposte didattiche apparentemente giustapposti come si trattasse di un manuale operativo, ma non è così. Non si tratta di un repertorio di pratiche da eseguire, ma di una riflessione sulle pratiche poste in atto da cui derivano i principi di fondo della pedagogia montessoriana. Il principio della libertà del bambino nasce dall'osservazione dei comportamenti concreti dei bambini e del loro ambiente. È un vero e proprio trattato pedagogico scientificamente fondato che si basa sull'idea di libertà. La libertà è intesa come la condizione necessaria per lo sviluppo sano, sia sul piano biologico che su quello psichico (la posizione di M. M. appare su questo punto vicina a quella di J. J. Rousseau). L'adulto deve rispettare la libertà del bambino come "rispetto" della vita e tale rispetto si manifesta attraverso la capacità dell'adulto di offrire l'aiuto giusto che non può essere che individuale: l'aiuto all'espansione della vita di un bambino non può che passare attraverso l'osservazione individuale perché ogni vita è un valore unico e in sé.

Lo sviluppo è la vita potenziale e lo sviluppo *libera* la vita, porta il bambino a diventare uomo. L'adulto ha il compito di creare l'ambiente adatto per facilitare il bambino nel raggiungimento dei suoi scopi. Sarà poi il bambino a vivere la propria vita attiva e ordinata nell'ambiente, attraverso la libertà nella scelta e nell'esecuzione del lavoro, utilizzando i materiali di sviluppo o svolgendo altre attività. Questo anche perché il bambino ama risolvere da sé i problemi che via via gli si presentano dinnanzi nella vita pratica. La conquista della libertà avviene attraverso il controllo delle azioni disordinate e caotiche con il progressivo esercizio dell'ordine che va dalla capacità di muoversi con grazia e precisione, alla conquista disinvolta dei

movimenti, alla capacità di muoversi senza urtare gli oggetti e così via. Il bambino libero non è perciò il bambino “che fa quello che vuole” ma che compie uno sforzo per controllarsi e migliorarsi.

Dunque il focus principale de la Scoperta – come compare nella sua prima versione del 1909 e che tuttavia risulta sostanzialmente confermata nelle versioni successive - è quello di *lasciare spazio alle energie naturali* del bambino per permettergli e non precludergli di sviluppare le proprie capacità creative (finalizzate innanzi tutto soprattutto a creare se stesso, vale a dire ad auto costruirsi). Ma anche se il bambino è dotato di potenzialità fin dalla nascita l'educazione ha una funzione insostituibile nell'incanalare le sue energie a lui stesso nascoste. E che cos'è l'educazione se non la presentazione del mondo in modo selettivo? La maestra ha il compito, delicato e difficile, di proporre aspetti selezionati del mondo per permettere al bambino di meglio orientarsi in esso. L'educazione si configura come un rapporto isolato e protetto in cui il flusso degli elementi del mondo non arriva al bambino in modo casuale ma accuratamente selezionati affinché il bambino non si perda nell'infinito mare del tutto ma sia aiutato a trovare un mondo dotato di significato per lui.

E questo avviene attraverso la *libertà d'azione*. Per tutto il libro la parola libertà ricorre continuamente: il bambino deve essere lasciato libero di fare, di prendere l'iniziativa, di scegliere in un contesto in cui tuttavia i flussi si trovano ad essere preselezionati. È essenzialmente qui il paradosso della pedagogia montessoriana: da un lato nella Casa dei bambini il bambino deve essere totalmente libero, dall'altro l'ambiente deve essere *preparato*, vale a dire l'adulto deve effettuare una selezione a monte. Sull'equilibrio, sempre instabile e continuamente mediato fra la libertà d'azione del bambino e l'intervento dell'educatore che a monte prepara l'ambiente e a valle fornisce in modo discreto ed essenziale l'aiuto giusto si gioca l'intera pedagogia montessoriana. Tutto il resto deriva sostanzialmente da qui ed è su questo paradosso che il curriculum della scuola montessoriana poggia le proprie basi. Dalla libertà del bambino come punto di partenza discendono le diverse proposte di attività e di esperienza: il libero movimento, i materiali di sviluppo (scelti liberamente), lo sviluppo delle capacità sensoriali, le attività grafiche, la scrittura, la lettura, il linguaggio, l'aritmetica e la musica.

## Libertà e conoscenze

Dopo il successo della Casa dei bambini (che ospitava bambini dai due ai sei anni) dovuto alla radicale innovazione che Maria Montessori vi aveva introdotto attraverso il Metodo che porta il suo nome e che era incentrato sulla libertà del bambino, era scontato che le venisse chiesto di prolungare l'esperienza anche in relazione alla successiva scuola elementare. Il nuovo progetto vedrà la luce dopo una decina d'anni di esperienze di Case dei bambini che nel frattempo si erano diffuse in molte parti del mondo. Se il bambino ha le potenzialità di auto educarsi, se il contesto è sufficientemente protetto e lo permette, ancor più valeva la pena di proseguire il Metodo anche nell'età che va dai sei agli undici anni, età in cui i bambini sono più grandi e giocoforza ancora più capaci di auto educare se stessi perché più consapevoli e dotati di ulteriori nuovi strumenti.

La differenza è che mentre la Casa dei bambini si configurava come un progetto assolutamente nuovo che poco o nulla aveva a che fare con le esperienze dei giardini d'infanzia (di froebeliana memoria e poste in atto, in Italia da Rosa e Carolina Agazzi) del periodo, ora la sfida è ben diversa: il problema è come innestare le caratteristiche fondamentali e portanti del Metodo in un segmento scolastico già esistente, consolidato e diffuso sull'intero territorio nazionale. La domanda che la Montessori pone è radicale e costituisce il cuore della nuova sfida: perché il bambino dovrebbe adattarsi alla scuola e non la scuola, con la sua organizzazione e con i suoi contenuti al bambino? La questione è tutt'altro che peregrina nella misura in cui la scuola – come era quella di allora - è uno sforzo e una fatica priva di soddisfazioni. La domanda diventa perciò la seguente: “Non deve oramai il fanciullo cominciare a seguire la volontà degli altri, anziché la propria?” (Montessori: 2000: 3).

Ed il tessuto connettivo, il collante che connette la Casa dei bambini e la nuova scuola elementare a metodo è la libertà: “È evidente che tutto questo ragionamento (il riferimento è agli apprendimenti dell'aritmetica, alla grammatica, delle scienze, ecc.) si aggira intorno all'interpretazione di quella 'libertà' che è dichiarata fondamento dell'indirizzo educativo da me sostenuto” (Montessori: 2000: 3).

In che cosa consiste dunque tale libertà?

Il riferimento è ancora quello del rispetto della “natura” del bambino anche in continuità con la linea già espressa da Rousseau. E qui la Montessori riprende con più forza quanto aveva precedentemente denunciato, vale a dire la tendenza degli adulti a non

rispettare lo sviluppo naturale dei bambini ma ad intervenire con pratiche che fin dalla nascita portano il bambino ad essere prigioniero delle loro credenze (fasciando le gambe nel timore che possano crescere storte, nel farlo camminare forzatamente prima del tempo e così via) anziché lasciare ai bambini il giusto tempo, vale a dire “forzando la natura” e non rispettando i tempi dello sviluppo.

Per altro, la stessa scienza e la ricerca sull'infanzia vengono in soccorso poiché sostiene che occorre “... lasciare fare alla natura il più liberamente possibile”; e quanto più il bambino sarà *libero* di sviluppare, tanto più presto e perfettamente raggiungerà le sue forme e le sue funzioni superiori” (Montessori, 2000: 5). Ed è in questo contesto che ridefinisce l'ambito all'interno del quale i bambini devono esercitare tale libertà: lasciare il bambino libero significa non forzare in modo artificiale il suo sviluppo ma assecondarlo nei suoi processi che sono dettati dalla natura e che possiamo conoscere attraverso la ricerca scientifica. Da queste considerazioni deriva una ulteriore conseguenza: non sono gli adulti (e perciò non lo è nemmeno la scuola) i creatori del bambino, ma il bambino, se lasciato libero, si crea da se stesso. Il compito dell'adulto è quello semmai di non intralciarlo, di non porre ostacoli al suo sviluppo, ma di creargli le condizioni affinché possa procedere in libertà per la sua strada. La conseguenza è evidente: i programmi non devono forzatamente essere prescrittivi e soprattutto non devono essere “somministrati” in modo uguale e nello stesso tempo per tutti.

Il principio di libertà qui espresso ha a che fare con l'attenzione allo sviluppo individuale e al momento più propizio e favorevole nel quale è importante promuovere le esperienze di apprendimento (Maria Montessori fa riferimento ai “periodi sensitivi” che a loro volta hanno in certa misura a che fare con quelli che Vigotskij aveva denominato “zone prossimali di sviluppo”). È evidente che la situazione è più complessa rispetto alla Casa dei bambini ed è anche per questo che la proposta della Montessori – in contrasto radicale con le concezioni didattiche dell'epoca – si fa ancora più rivoluzionaria.

La scuola elementare non deve configurarsi infatti come un luogo basato sostanzialmente sulla trasmissione di informazioni, conoscenze e saperi secondo l'antica concezione secondo cui il bambino sarebbe simile a un vaso da riempire. Il principio di *libertà* del bambino presuppone che la scuola entri in collegamento con la vita del bambino, si sintonizzi con essa. Il bambino vive un continuum evolutivo, mentre

l'organizzazione sociale prevede per lui dei passaggi che presuppongono cambiamenti radicali (diventa inevitabile pensare a che cosa succedesse ad un bambino proveniente dalla Casa dei bambini e che poi si trovava a doversi adattare alla scuola elementare tradizionale). Un determinato ordine scolastico – quale è appunto la scuola elementare – ha la tendenza a guardare al proprio interno e in questo modo corre concretamente il rischio di perdere di vista sia la storia passata del bambino, sia ciò che accade fuori dalle sue mura. In altri termini, ha difficoltà ad accogliere il bambino intero e quindi tende a “imprigionarlo” all'interno del suo più ristretto mondo. Non bisogna dimenticare infatti che quando i bambini agiscono in libertà “... essi stanno *elaborando la loro vita*: come una crisalide elabora lentamente la farfalla dentro al suo bozzo” (Montessori, 2000: 19). Dunque, la scuola elementare deve rispettare la libertà del bambino nel senso di rispettare i tempi dello sviluppo. Comportarsi diversamente “... sarebbe una *violenza* alla loro vita” (Montessori, 2000: 19).

Il principio della libertà assume un nuovo significato in quanto si basa sul presupposto che il bambino, così come ognuno di noi, è animato da una “... *tendenza interiore* a far funzionare liberamente la nostra vita” (Montessori, 2000:20). Fin dalla nascita l'uomo è dotato di una guida interiore che deve imparare ad ascoltare e rispettare; il bambino quando si trova nelle condizioni adatte è perciò spontaneamente portato ad autoregolarsi. Ed è qui che il cerchio si chiude: la *libertà* non è null'altro che quella condizione di autonomia personale che permette al bambino di imparare ad autogovernarsi. Tuttavia, l'autoregolazione è un processo lungo e complesso e richiede un attento ed accurato accompagnamento. Per questo il maestro (l'educatore, l'insegnante) ha un compito tutt'altro che semplice e deve essere dotato di una professionalità alta per conservare quel costante equilibrio fra l'attenzione alla vita interiore del bambino e l'offerta delle esperienze e delle conoscenze.

Chi consultasse anche in modo superficiale l'*Autoeducazione* constatterebbe immediatamente e senza equivoci l'intenzione di Montessori di proporre non solo una struttura curricolare alla sua proposta, ma anche un conseguente preciso e puntuale impianto didattico. Si occupa dettagliatamente dell'insegnamento della grammatica, della lettura, dell'aritmetica e della geometria, oltre che del disegno e della musica, compreso un excursus sulla metrica applicata alle scuole elementari. In questo modo ha saputo da un lato inserirsi nei contenuti didattici dell'epoca e nello

stesso tempo rinnovarne in modo mirabile l'approccio metodologico. Ma la novità forte - e per l'epoca inusitata - era la pretesa di un inserimento ancora più puntuale rispetto alla tradizione di allora di elementi di conoscenza e lo sviluppo di competenze più raffinate e complesse in un contesto educativo che doveva rimanere rigorosamente di libertà. Senza dubbio la partita si era fatta più difficile e la sfida più radicale.

Per comprendere a fondo l'idea di libertà della Montessori dobbiamo tenere presente che lega indissolubilmente questa parola a quella di lavoro. Lavoro e libertà costituiscono perciò le due facce della stessa medaglia. Nel 1909 definiva come "lavoro" l'impegno e la concentrazione del bambino; in seguito, nel *Segreto dell'infanzia* del 1936 affermerà che il lavoro è la condizione attraverso la quale l'uomo si auto-costruisce, è organo dell'intelligenza e strumento della personalità che edifica la propria esistenza nell'ambiente. Il lavoro perciò non è e non può essere una costrizione perché è parte intrinseca della natura umana. È interessante ciò che la Montessori non dice, e cioè - da donna che aveva militato fattivamente nel femminismo - che sapeva com'erano le condizioni di lavoro nelle fabbriche e come esso fosse organizzato in modo tale da eliminare ogni libertà di pensiero e di invenzione per diventare una nuova alienazione. Come dire: lavorare significa organizzare, riflettere, inventare. Se non c'è la libertà di pensare (sia in fabbrica che a scuola) ci si trova indiscutibilmente di fronte a uno stato di schiavitù. In questo modo Maria Montessori chiede alla scuola elementare un cambiamento radicale, indicando una rottura profonda e non certa una continuità con i modelli educativi del tempo.

### **Per un'infanzia libera**

La linea espressa verrà ripresa e ulteriormente approfondita nel 1936 in occasione della pubblicazione, originariamente in lingua francese, del *Segreto dell'infanzia* che in Italia verrà pubblicato nel 1950 (Montessori, 1992). Maria Montessori è ormai la donna italiana più famosa nel mondo e più o meno nello stesso periodo della pubblicazione del libro si prepara per abbandonare per sempre l'Italia a causa del fascismo e a trasformarsi in esule. Lo scopo del libro è di riprendere quanto già espresso in occasione dell'istituzione delle Case dei bambini avvenuto quasi un ventennio prima e avverte la necessità, pur confermando ciò che a suo tempo aveva scritto, di una nuova fondazione pedagogica. Se la *Scoperta*

(Montessori, 1999) aveva lo scopo di dimostrare l'efficacia delle scelte organizzative e di contenuto che aveva elaborato (attraverso la famosa proposta del Metodo che da vent'anni aveva preso il suo nome), il *Segreto* costituisce qualcosa di più di una conferma.

Ciò che per la grande pedagoga è importante è il fatto che il bambino racchiude in se stesso un "segreto" di vita, concentra cioè la sua attenzione sullo sviluppo psichico. Mentre la natura (il genoma) ha provveduto alla formazione biologica dell'uomo, attraverso i meravigliosi passaggi studiati dalla biologia, in modo potente, lo sviluppo psichico è delicato e fragile e richiede perciò molta attenzione e l'educatore (così come il genitore) ha una grande responsabilità. È questo il segreto dell'infanzia, la natura psichica del bambino è delicata e vulnerabile ed è necessario difendere e proteggere il nucleo personale del bambino. La sfera psichica intima del bambino è inviolabile e deve perciò rimanere, appunto, segreta, non esposta direttamente alle intemperie del mondo reale: da qui la preparazione dell'ambiente, da qui la funzione dei materiali di sviluppo e da qui il rispetto della libertà del bambino. È questo il fatto sorprendente e la vera novità, perché è lo *spirito* del bambino che determinerà il progresso degli uomini. Puntare sulla vita psichica del bambino significa puntare sul miglioramento della vita degli uomini e per farlo occorre studiare a fondo la mente del bambino (non separata dal corpo, ma in esso incarnata) per riconoscerne le sorprendenti potenzialità. Il bambino è il grande sconosciuto per l'adulto che non ha più - proprio perché è adulto - la capacità di entrare autenticamente nella mente del bambino e quindi non lo conosce pur credendo di conoscerlo. È però possibile superare questa difficoltà con una pratica pedagogica chiara che porti alla conoscenza del bambino attraverso la scoperta delle sue potenzialità intellettuali.

L'opera si configura come una grande sintesi sistematica del pensiero pedagogico montessoriano e si colloca in posizione complementare con il suo *Metodo della Pedagogia Scientifica*: in esso scompaiono i suggerimenti e le indicazioni operative del Metodo (ormai date per scontate) per concentrarsi sul bambino e sulla necessità di studiarlo a fondo. Solo così si potrà scoprire la *repressione* (è esattamente questo il termine utilizzato: si veda Montessori, 1992, 7ss) che gli adulti e in generale i contesti di vita esercitano costantemente nei suoi confronti.

In seguito, verso la fine della sua vita e ne *La mente del bambino* (Montessori: 2017), una fra le sue opere più importanti, riprenderà ancora il tema della libertà

declinato da un punto di vista ancora differente. In quest'opera dedica molte pagine allo sviluppo dell'embrione per spiegare come fin dal momento del concepimento e per l'intero corso della vita ogni essere umano è irripetibile e vivrà la sua vita in modo individuale e unico e nello stesso tempo si inserisce in un ciclo che è quello della natura. Gli esseri che nascono si uniscono ai cicli del mondo e crescono e manifestano in esso la loro esistenza per tutto il tempo di vita che è concesso loro. Fin dalla fase embrionale la natura detta le sue regole ad ogni vivente ed è all'interno di essa che ogni essere in vita esercita la sua libertà, vale a dire in equilibrio con l'ambiente. Vi è perciò una legge nascosta in ogni bambino (è questo nella sostanza il "segreto" dell'infanzia) di essere libero di seguire le regole che il mondo nelle sue diverse età della vita (oggi diremmo nelle fasi del suo sviluppo). Non si tratta di una libertà condizionata, poiché è questa la regola del mondo: è casomai l'adulto che condiziona quando vuole obbligare il bambino a seguire regole che in realtà sono artificiali. Si svela qui, ancora una volta, il debito di Maria Montessori nei confronti di Rousseau. Il bambino dunque sa seguire spontaneamente le regole del mondo se si trova nell'ambiente adatto (si tratta in questo caso delle regole biologiche, come di quelle etologiche ed antropologiche o della cultura di appartenenza) ma nello stesso tempo agisce, esercita delle azioni all'interno di questo contesto. È questo il tipo di libertà auspicato dalla Montessori: la libertà del bambino è feconda perché è dentro a un sistema e gli adulti sbagliano ad interferire con il bambino perché si interpongono artificialmente in questo ciclo che è spontaneo e naturale. Nella libertà di agire all'interno del grembo protetto che è il contesto naturale, il bambino fa le cose giuste, agisce in modo coerente con sé e il mondo, produce cose buone.

È questa la base preziosa della libertà che ha tuttavia bisogno di essere aiutata e supportata attraverso l'educazione che, in quanto intervento dell'uomo, supera le regole della natura: Maria Montessori parla a questo proposito di super-natura (Borghi, 2019: 208). Per questo l'educazione è un processo delicato che richiede la massima attenzione, come ha testimoniato sostanzialmente in tutte le sue opere. L'educazione si configura perciò come un aiuto, da somministrare con discrezione in caso di necessità e quando la situazione effettivamente lo richiede.

### **La libertà è lavoro (e il lavoro è libertà)**

Maria Montessori utilizza la parola "lavoro" per indicare le attività svolte dai bambini. Il bambino non ama perdere tempo, non vuole annoiarsi, vuole *lavorare*. Sceglie questo termine per riferirsi al bambino attivo, concentrato, desideroso di fare sé, felice di immergersi nella situazione. Poiché l'uomo si costruisce lavorando, anche per il bambino il lavoro costituisce un bisogno irrinunciabile e, nello stesso tempo, un'esperienza che lo realizza. Per la Montessori il lavoro costituisce la vocazione fondamentale dell'uomo: nel bambino coincide con l'equilibrio della vita psichica, nell'adulto, attraverso lo sviluppo delle abilità socialmente spendibili, con il progresso della civiltà, attraverso la facilitazione della vita dell'uomo.

Il bambino lavora spontaneamente e volentieri soprattutto se si trova nella condizione di essere libero di farlo. Lavoro e libertà costituiscono dunque le due facce della stessa medaglia. Sappiamo che John Dewey nello stesso periodo in cui la Montessori scriveva utilizzava il termine "attività". E sappiamo anche che il movimento pedagogico europeo più importante della prima metà del Novecento prendeva il nome di attivismo. I due termini, lavoro e attività, non hanno lo stesso significato. Secondo il senso comune la parola attività rimanda a qualcosa che si fa con la volontà di farla, essere attivi significa metterci del proprio, portare avanti un progetto che si ha in mente, mentre il lavoro richiama l'idea di fare qualcosa a cui si è costretti. C'è anche però il rovescio della medaglia: il primo termine richiama l'idea del piacere e il secondo quello della necessità.

Ci sembra utile fare in merito due considerazioni.

La prima è che l'impiego del termine lavoro da parte della Montessori non pare, in questo senso, una scelta infelice, contribuisce anzi a circoscrivere e meglio definire il concetto di libertà in educazione. In altre parole, il bambino deve essere libero senza tuttavia rinunciare al suo mestiere di crescere. Deve essere libero all'interno della necessità della sua crescita sana. Negli anni in cui scriveva, Maria Montessori non poteva non avere presente le analisi del lavoro operate da Karl Marx e dai suoi seguaci e, nello stesso tempo, non le potevano essere sfuggite le condizioni di lavoro in cui si trovavano le madri dei bambini di cui aveva iniziato a prendersi cura. Marx identifica nel lavoro la fatica e lo sforzo umano per fare qualcosa di produttivo, per produrre valore. Per Marx non era lavoro qualsiasi attività che l'uomo svolgeva senza produrre nulla, che non lasciava nulla dietro di sé dopo che era stato fatto. Il lavoro improduttivo era considerato da

Marx (ma anche da Smith) parassitario e quindi in sé essenzialmente negativo. Maria Montessori esprime qualcosa di simile a proposito del gioco; è interessante notare avere osservato lo scarso interesse di un bambino per un nuovo giocattolo, si esprime così: “Questo mi sorprese talmente, che volli io stessa intervenire e usare i giocattoli con loro, insegnando a maneggiare il piccolo vasellame, accendendo il fuoco nella piccola cucina da bambola, (...). I bambini s’interessavano un momento, ma poi si allontanavano e non ne facevano mai oggetto della loro scelta spontanea” (Montessori, 1999, pp. 166).

La seconda considerazione riguarda più specificamente l’oggetto del lavoro. O, per dirla in altri termini, c’è lavoro e lavoro, non è indifferente che cosa si fa. È la differenza che c’è, facendo nostro l’esempio di Hanna Arendt, fra il fornaio e il falegname (Arendt, 2017: 116). Il primo fa la pagnotta di pane, il secondo il tavolo sul quale lo consumiamo. Il fatto è che il pane si esaurisce subito e scompare presto senza lasciare traccia, il secondo permane per un lungo tempo, può avere una vita più lunga della nostra. Ci sono cose che deperiscono immediatamente dopo che sono state fatte ed altre che hanno una solida durata nel tempo. Il pane, rispetto al tavolo, sembra privo di stabilità fa parte di quelle cose della vita che compaiono e scompaiono a cui ci abituiamo. Qualcosa di simile avviene anche nel caso dell’educazione: secondo la visione di Maria Montessori il Metodo è un po’ come il pane e la pedagogia montessoriana fa le veci del tavolo. L’uno non può esistere senza l’altro. Con la differenza però che il Metodo si esaurisce quando è appreso e assimilato, mentre la pedagogia è di lungo respiro perché è costituita da principi e valori che hanno il carattere di permanenza.

Insistiamo su questo punto perché ci pare che la Montessori abbia voluto utilizzare questo termine in modo trasgressivo rispetto al significato tradizionale del termine alla sua epoca e in parte anche di oggi. È sempre Hannah Arendt (2017) a richiamare una distinzione fondamentale fra la necessità di lavorare per vivere e quella per “operare”, vale a dire cercare di perseguire un obiettivo che si traduce in una serie di azioni che non hanno a che fare in modo diretto con la sopravvivenza. Se il lavoro per Marx ha il significato del guadagno del pane, la Montessori utilizza questo termine per fare riferimento al “guadagno della mente”. Come gli adulti sono obbligati a esercitare un lavoro per vivere, così l’impegno del bambino alla costruzione della propria mente è da considerarsi un vero e proprio lavoro.

Si tratta di una differenza importante. Per l’adulto il lavoro può essere alienante, soprattutto quando si tratta di attivazione di processi ripetitivi, quando cioè si trova a riprodurre sequenze di azioni sempre identiche a se stesse che costituiscono una semplice esecuzione meccanica che non richiede né riflessione, né pensiero. Si tratta di un punto centrale della pedagogia montessoriana. È lei stessa che racconta come sia stata folgorata, osservando una bambina di pochi anni, che frequentava la prima Casa dei bambini nel quartiere di San Lorenzo a Roma. Che aveva ripetuto un esercizio per ben quarantaquattro volte senza che si fosse sentita disturbata. Era qualcosa che aveva visto fare molte altre volte nel suo ruolo di medico-psichiatra all’ospedale dai bambini gravemente compromessi. Quella bambina invece era perfettamente sana e quella ripetizione ostinata aveva un significato diverso. Aveva notato che quella ripetizione non aveva lo scopo di assimilare uno schema d’azione: quella bambina ripeteva l’esercizio molte volte perché voleva comprenderne il processo. In altre parole, non era schiava di uno schema ripetitivo ma lo governava. Le sue azioni non erano automatismi, bensì “faceva accadere” quel determinato effetto che avveniva sotto i propri occhi. Controllava, insomma, il “processo di produzione”. Assoggettava a sé le leggi della fisica e della natura. In questo senso, il suo lavoro era una produzione artistica, se per opera d’arte intendiamo un prodotto che ha origine dalle mani libere dell’uomo e non ha nessuna utilità pratica ma nasce dalla volontà ostinata di produrla come risultato di un processo di pensiero.

Il lavoro per Maria Montessori è come una seconda nascita, dopo quella biologica, che determina l’ingresso effettivo del bambino nel mondo. Lavorare per il bambino significa mettere in movimento qualcosa, significa iniziare un processo e governarlo nel suo divenire, aspettando il miracolo, cioè la meraviglia, il sorprendente e l’inatteso. È agendo (e rilevando l’azione mentre agisce) che il bambino mette in gioco insieme il suo corpo e la sua mente e di conseguenza costruisce la propria identità personale e diventa uomo.

Per questo per il bambino la libertà è lavoro e nello stesso tempo il lavoro è libertà.

## CONCLUSIONI

Facciamo nostra la posizione di Zabalza che ritiene che il curricolo possa essere definito come un insieme di presupposti di partenza da cui derivano obiettivi e strategie per raggiungerli. Il curricolo con-

siste perciò in “una serie di decisioni e di scelte che vanno compiute lungo il percorso formativo allo scopo di tenere sempre sotto controllo le intenzioni e i mezzi, i risultati e le risorse” (Zabalza, 1987).

In questa prospettiva la linea pedagogica e didattica tracciata da Maria Montessori – compreso il principio fondativo della libertà e la conseguente organizzazione metodologica e didattica che ruota intorno a tale principio – può senza dubbio costituire un elemento fondativo per uno statuto curricolare efficace e coerente in grado di attivare processi che hanno un alto valore educativo e formativo. Forse anzi questa potrebbe configurarsi come una nuova strada sia per riattualizzare le scuole a Metodo Montessori (nella misura in cui si percepiscono come modello educativo esclusivo e “separate” dal mondo), sia per rivitalizzare la scuola comune in risposta ai bisogni educativi di oggi.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Arendt, H. (2017). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M., Frabboni, F. e Zabalza, M. (Edt.) (2015). *Maria Montessori e la scuola a nuovo indirizzo*. Bergamo: Zeroseiup.
- Borghi, B. Q. (2019). *Montessori dalla A alla Z. Lessico della pedagogia di Maria Montessori*. Trento: Erickson.
- Buber, M. (2018). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Cives, G. (2001). *Maria Montessori. Pedagogista complessa*. Napoli: Liguori.
- Cives, G. (2008). “L'educazione dilatatrice” di Maria Montessori. Roma: Anicia.
- Cives, G. e Trabalzini, P. (2017). *Maria Montessori fra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma: Anicia.
- D'Ugo, R. e Lupi A. (2017). *Valutare la qualità delle scuole e dei docenti nel metodo Montessori. SpaMM, scala di osservazione e valutazione degli Spazi, Arredi, Materiali Montessoriani. SMeMo, scala di osservazione e valutazione delle Scelte di Metodo Montessori*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lupi, A. (2018). *Il nido con il metodo Montessori. Modelli teorici e buone prassi per educatori e professionisti della prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (1996). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Montessori, M. (1970). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti. È comparso per la prima volta in francese con il titolo *De l'enfant à l'adolescent* nel 1948 ed è stato pubblicato in Italia per la prima volta dalla Garzanti nel 1949.
- Montessori, M. (1992). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti. Il libro viene pubblicato per la prima volta a Bellinzona (Svizzera) nel 1938.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti. Il libro è stato pubblicato per la prima volta in inglese con il titolo *The discovery of child*. La traduzione italiana, con il titolo *La scoperta del bambino*, vedrà la luce nel 1950 per i tipi della Garzanti di Milano.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. Si tratta della ristampa, con revisioni e ampliamenti, delle edizioni del 1909, 1913, 1926, 1935 del libro che portava il titolo *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Sarà ripubblicato per la quinta volta dalla Garzanti di Milano nel 1950 con il titolo *La scoperta del bambino*. Le cinque edizioni sono state poi raccolte in un'unica edizione critica nell'anno 2000 con il titolo *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: Garzanti.
- Montessori, M. (2000). *Educazione per un mondo nuovo*, Milano: Garzanti. È comparso per la prima volta in inglese con il titolo *Education for a new world* nel 1947 ed in italiano per i tipi della Garzanti di Milano nel 1970.
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori. Si tratta di una raccolta di discorsi che sono poi stati raccolti in un unico volume in Italia nel 1949 per i tipi della Garzanti di Milano.
- Montessori, M. (2010). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti. Il volume è stato pubblicato per la prima volta in tedesco con il titolo *Das Kind in*

*der Familie* nel 1923 ed è comparso in Italia nel 1936 (Todi: Tipografia Tuderte).

Montessori, M. (2017). *La mente del bambino*. Mente assorbente. Milano: Garzanti. Scritto in inglese con il titolo *The absorbent mind* nel 1949, è stato pubblicato per la prima volta in Italia nel 1952 dalla Garzanti di Milano.

Pesci, F. (2010). *Maestri e idee della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

Pesci, F. (2016). *Storia delle idee pedagogiche*. Milano: Mondadori.

Pesci, F. (2017). *Introduzione a una storia delle idee pedagogiche*. Roma: Aracne.

Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.

Scocchera, A. (1990). *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.

Scocchera, A. (2001). *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Scocchera, A. (2005). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Stenhouse, L. (1977) *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum*. Roma: Armando.

Tornar, C. (1990). *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori. Aspetti innovativi e implicazioni operative*. Roma: Anicia.

Tornar, C. (2015). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Roma: Anicia.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Date: Ricevuto: 04-04-20. Accettato: 27-05-20  
Articolo terminato il 20.03.2020

Borghi, B.Q. (2020). Il curriculum è libertà. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 15-26. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



### **Battista Quinto Borghi**

Fondazione Montessori Italia  
Italia

*presidente@fondazionemontessori.it*

Battista Quinto Borghi, laureato in pedagogia all'Università di Bologna, dopo aver insegnato per alcuni anni all'Università Cattolica "Sacro Cuore" di Milano, è dal 2001 professore presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e insegna "Pedagogia del gioco e dell'animazione".

Dal 2000 è dirigente pedagogico dei Servizi per l'infanzia della Città di Torino e direttore pedagogico della rivista pedagogica on line [www.infantiae.org](http://www.infantiae.org) - la scuola per post. Attualmente è il presidente della Fondazione Montessori Italia.





# Maria Montessori (1870-1952) – Caroline Pratt (1867-1954): Dos vidas en paralelo y la pasión compartida por la autonomía de la infancia

## Maria Montessori (1870-1952) – Caroline Pratt (1867-1954): Two lives in parallel and the shared passion for childhood autonomy

José Pablo Franco López; Lois Ferradás Blanco; ESPAÑA

### RESUMEN

**E**n el año del 150 aniversario del nacimiento de Maria Montessori ponemos su figura enfrente de su contemporánea Caroline Pratt, menos conocida en los ambientes pedagógicos europeos, pero igualmente imbuida de la pasión por una educación al servicio de una infancia activa, competente y autónoma. Después de repasar sucintamente las biografías paralelas de ambas, se señalan las diferencias entre las pedagogías de cada una de ellas especialmente en lo relativo a los materiales y al juego de construcción. Se constata, al mismo tiempo, la amplia coincidencia en los ideales por los que ambas trabajan toda su vida y se termina formulando una propuesta de complementariedad entre ambas, sugiriendo la conveniencia de enriquecer la pedagogía montessoriana con la incorporación de los bloques de madera maciza diseñados por Caroline Pratt y del juego de construcción como un recurso ordinario más.

**Palabras clave:** Montessori, Pratt, Unit Blocks, Juego Constructivo, Primera Infancia

### ABSTRACT

In the year of the 150th anniversary of the birth of Maria Montessori, we put her figure in front of her contemporary Caroline Pratt, less well known in European pedagogical environments, but also imbued with a passion for education at the service of an active, competent and autonomous childhood. After suc-

cinctly reviewing the parallel biographies of both, the differences between the pedagogies of each one are pointed out, especially with regard to the materials and the construction play. At the same time, there is a wide coincidence in the ideals for which both work all their lives and ends by formulating a proposal of complementarity between the two, suggesting the convenience of enriching Montessori pedagogy with the incorporation of the solid wood blocks designed by Caroline Pratt and the construction play as a regular resource.

**Key words:** Montessori, Pratt, Unit Blocks, Constructive Play, Early Childhood

### CONTEXTUALIZACIÓN

En el mes de setiembre de 2018 se celebró en la ciudad italiana de Trento un congreso sobre pedagogía montessoriana que reunió a expertos de varios países bajo el lema *L'utopia Montessoriana: pace, diritti, libertà, ambiente*. En él presentamos una comunicación en la que poníamos en diálogo a Maria Montessori con Caroline Pratt, quienes, de manera contemporánea, desarrollaron vidas entregadas intensamente a la educación, durante el último tercio de siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

La buena acogida que en aquella ocasión tuvo esta comunicación, animó a los autores a preparar este artículo en el que analizamos algunas sorprendentes coincidencias en las trayectorias vitales y profesionales de estas dos singulares figuras de la educación a



Fuente: [www.fondazionemontessori.it](http://www.fondazionemontessori.it)  
Imagen 1. Maria Montessori



Fuente: [www.cityandcountry.org](http://www.cityandcountry.org)  
Imagen 2. Carol Ann Pratt

ambos lados de océano Atlántico.

Para tejer esta comunicación hemos tomado varios hilos. El primero nos conecta con el primer Congreso Internazionale Montessori, celebrado en Roma en febrero de 2015, organizado por la Fondazione Montessori Italia y la revista RELAdEI, que situó a María Montessori en la perspectiva de la renovación de la Escuela de la Infancia. Allí, al tiempo que se evocó la raíz montessoriana de la nueva dirección de la educación infantil, se proyectó su herencia para el siglo XXI. En las ponencias, comunicaciones y talleres de este encuentro, lejos de un enfoque cerrado sobre sí mismo, tuvimos ocasión de descubrir una pedagogía en diálogo con otras pedagogías innovadoras, por ejemplo en la educación lingüística, matemática o artística.

El segundo hilo pertenece a nuestra propia biografía, desarrollada en un país que ha tenido que refundar la educación y los servicios para la infancia después de una larga dictadura. La huella de la presencia de Montessori en Barcelona antes de la guerra civil española está casi borrada, de manera que, hasta hace poco, el conocimiento común sobre ella se reducía a un nombre glorioso en la historia de la pedagogía. Al mismo tiempo, la laboriosa búsqueda de la renovación pedagógica que se produce en nuestro país en las cuatro últimas décadas del siglo XX está muy marcada por el Movimiento de la Escuela Popular de C.

Freinet y los escritos de uno de los representantes más destacados de la *Progressive Education*, J. Dewey, que ponen un énfasis especial en el tanteo experimental y en la actividad abierta y autónoma del niño.

El tercer hilo tiene que ver con las críticas de las que fue objeto la pedagogía de María Montessori por parte de personas adscritas a estas pedagogías, como Kilpatrick (1914) o De Bartolomeis (1961). Aunque estas críticas son muy matizadas y se alejan de una descalificación de conjunto de la pedagogía montessoriana, son planteadas por muchos que ni han leído en profundidad los escritos de la *dottoressa* ni han pisado una sola escuela que aplique de forma competente su método, como una sentencia inapelable al desprecio. Nos disgusta que se haya abierto un foso entre la Pedagogía Montessori y otras propuestas de renovación de la educación porque nos parece que algo valioso se está perdiendo en este divorcio.

Por último, un cuarto hilo nos conecta con los trabajos de la investigación que estamos llevando a cabo. Para los autores, estos han sido años de importantes descubrimientos. Así, al lado de la Fondazione Montessori Italia, estamos descubriendo la vigencia de esta potente pedagogía en la teoría y en la práctica; al mismo tiempo, nuestra investigación sobre el juego de construcción con bloques (con niños de 2-3 años), sobre la actividad de juego de construcción con bloques de madera (*Unit Blocks*), nos llevó a descu-

brir la peripecia vital de la inventora de este tipo de material, recogida en el libro *I Learn from Children* (Pratt, 2014).

El hecho de que se acaben de cumplir para Pratt y se cumplan este año para Montessori los 150 años de su nacimiento ofrece un pretexto, una oportunidad de oro para trazar el paralelismo entre estas dos vidas ejemplares e imaginar un diálogo entre las utopías que movieron sus vidas, sus trabajos por la liberación de la infancia. Bien pensado, esto no debería extrañar a nadie pues sus trayectorias han sido un ejercicio permanente de diálogo; no han dejado de aprender de los niños, de los médicos, de los profesores, de los maestros, ... En esta misma dirección apunta el interesante libro de Coluccelli (2018), que pone en diálogo a Montessori con otros diez sistemas didácticos no tradicionales, invitando a “entretejer” o “trenzar” sus aportes.

Presentaremos de forma resumida y paralela los hitos de la vida de Montessori y Pratt, vidas que se desarrollan en simultáneo y que en la distancia comparten algunos rasgos. Después identificaremos algunas discrepancias en sus enfoques educativos, a pesar de los cuales encontramos fuertes puntos de coincidencia. Por fin, nos arriesgamos a proponer un encuentro entre ambas pedagogías, en el sentido de enriquecer la oferta de material montessoriano con los bloques unitarios de madera maciza (*Units Blocks*) para niños a partir de los dos años.

Por último, con la redacción de este artículo queremos unirnos al homenaje que la revista rinde al

profesor Miguel Zabalza. Él ha cultivado diversos campos de la Pedagogía y la Didáctica, trascendiendo con mucho los límites de Galicia y de España, como es bien sabido. Le manifestamos nuestra admiración y agradecimiento porque, lejos de refugiarse en la torre de marfil de refinadas teorías, ha sabido bajar a los problemáticos terrenos de la práctica. Él ha animado a numerosas personas en la búsqueda de las mejores prácticas, en la exigente tarea de ayudar a crecer a la infancia desarrollando todas sus múltiples capacidades.

## DOS VIDAS EN PARALELO

Las dos son contemporáneas en una época en la que el mundo de la educación era tradicionalmente cosa de hombres. Montessori (imagen 1) nace el 31 de agosto de 1870 y fallece en 1952 y Pratt (imagen 2) nace el 13 de mayo de 1867 y fallece el 06 de junio de 1954.

La formación que ambas reciben, tal y como se ve en la tabla 1, no se mantiene dentro de los límites de lo que las convenciones sociales de su tiempo consideraban apropiado para una mujer. En el caso de Montessori es proverbial su empeño por realizar estudios de orientación científica y técnica y la elección de una especialidad médica distinta de las consideradas femeninas; en el caso de Pratt, obtiene su primera formación como profesional de Jardín de Infantes, enfocada al trabajo en artesanía. Siempre insatisfecha con la formación recibida se interesa, entre otros aspectos, por los trabajos en madera en Suecia y recibe un curso para maestros en la Universidad de Pensylvania.

### Nacimiento y formación

<i>Maria Montessori</i>	<i>Caroline Pratt</i>
Nace en Chiaravalle (Ancona) en 1870.	Nace en Fayetteville, entorno rural (New York) en 1867.
Formación entre 1892 y 1896: Médico por la Universidad de Roma La Sapienza. Especialista en Psiquiatría.	Formación entre 1892 y 1894: Diploma profesional en artesanía y métodos de jardín de infantes. Teachers College of Columbia University.
Búsqueda de nuevas experiencias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda. Materiales de Séguin, en París.</li> <li>• En 1902 se matricula en la Facultad de Filosofía.</li> </ul>	Búsqueda de nuevas experiencias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales de madera en Sloyd en Nääs (Suecia). 1896.</li> <li>• Curso para maestros en University of Pennsylvania. 1897.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Comparativa entre Montessori y Pratt: nacimiento y formación

Sus primeras experiencias docentes (tabla 2) se desarrollan en trabajos que estaban disponibles y se le fueron presentando. Todos relacionados en mayor medida con la enseñanza. Lo característico es que son desempeñados con fuerte compromiso y buscando nuevos caminos. En el caso de Pratt llega a abandonar su trabajo en 1908 para fabricar sus propios juguetes (Do-With), lo cual indica la tenacidad y creencia en sus ideas pedagógicas.

### Primeras experiencias docentes

<i>Maria Montessori</i>	<i>Caroline Pratt</i>
Médica ayudante en el Hospital Santa Maria della Pietà. Trabajo con discapacitados.	Clases de Carpintería en la Normal School de Philadelphia entre 1894 y 1901.
En 1900 enseña Higiene y Antropología en el Instituto de Magisterio Femenino de Roma.	Trabaja unos meses en una casa de asentamiento en Philadelphia. 1901 Trabaja en 2 Casas de asentamiento y una escuela privada de New York. Entre 1901 y 1908.
En 1906 enseña Antropología pedagógica en la Escuela Pedagógica de la Universidad de Roma.	Deja los trabajos para diseñar, producir y patentar los juguetes Do-With en 1908. También comienza el diseño de los Unit Blocks.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Comparativa entre Montessori y Pratt: primeras experiencias docentes

Ambas se entregan con entusiasmo a la organización de colectividades, de centros que tratan de responder a las necesidades educativas y sociales (tabla 3). No siempre son fáciles las relaciones con colegas de orientación profesional diferente o con patrocinadores y políticos con otras metas o prioridades, lo que hace que algunas experiencias sean de corta duración.

### Creación de centros educativos

<i>Maria Montessori</i>	<i>Caroline Pratt</i>
En 1907 funda la Casa de los Niños (Istituto Romano Beni Stabili).	1913. Hartley House (Ensayo pedagógico que dura dos meses).
En 1908 crea las Casas de los Niños (Sociedad Humanitaria de Milán). En 1909 visita las Escuelas populares de Città di Castello (Perugia).	En 1914 funda Play School.
En 1910 apoya la apertura de otras Casas de Niños (Franciscanas Misioneras de María) y otras.	En 1920 Play School cambia de nombre por City & Country School.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Comparativa entre Montessori y Pratt: creación de centros educativos

Tanto las casas de niños de Montessori como la City and Country School son iniciativas con gran repercusión, cuya importancia y fama aún se mantiene viva a día de hoy.

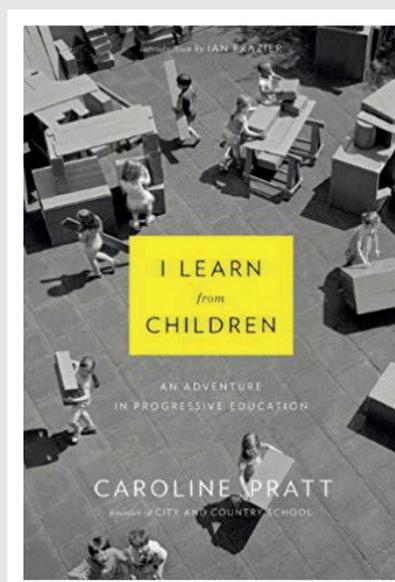
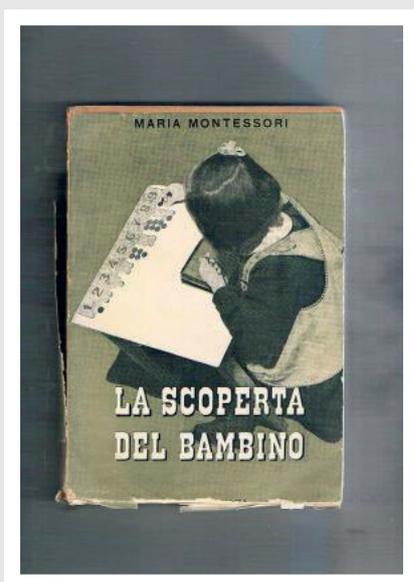
A lo largo de su vida, mientras sus trabajos con los niños y niñas se lo permitían, también dedican sus esfuerzos a la difusión de sus propuestas educativas (tabla 4), cada una con su estilo personal y con los medios de que dispone en cada momento.

### Difusión de su obra

<i>Maria Montessori</i>	<i>Caroline Pratt</i>
Viaja a los Estados Unidos, en 1913 y 1915. Imparte innumerables cursos y conferencias en Europa, Asia y América. Crea la Association Montessori Internationale.	En 1906 forma parte de la directiva de la Bureau Educational of Experiments. Publicación de diversos artículos en revistas especializadas sobre su visión educativa y puesta en práctica desde 1906 hasta 1948.
Pertenece al movimiento de la Escuela Nueva, del que al final queda un poco aislada.	Sintoniza con el movimiento Progressive Education, manteniéndose en su periferia.
Publicación de diferentes libros y artículos. En 1948 escribe The Discovery of the Child, última y definitiva versión de Il Metodo della Pedagogia Scientifica.	En 1948 escribe I Learn from Children, a modo de memorias pedagógicas, que viene a ser una presentación clara de lo que puede llegar a ser la progressive education.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Comparativa entre Montessori y Pratt: difusión de su obra



Ambas manifiestan una extraordinaria voluntad de trabajo hasta la etapa final de sus vidas (tabla 5). Tuvieron la fortuna de la longevidad, que aprovecharon diligentemente para realizar una empresa para la que de alguna forma se sintieron llamadas de manera singular.

### Primeras experiencias docentes

<i>Maria Montessori</i>	<i>Caroline Pratt</i>
Regresa a Europa. Realiza viajes. Fija su residencia en Holanda.	En 1945 después de 31 años de liderazgo deja de ejercer la dirección de la escuela.
Planifica una visita a África invitada por el presidente de Ghana.	En junio de 1945 pasa a ser Directora Emérita en la City and Country School.
Muere en Noordwijk (Holanda) en 1952.	Muere en New York City en 1954 por causa de una trombosis coronaria.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Comparativa entre Montessori y Pratt: parte final de la vida

Nos gustaría ir más allá de lo que pueda parecer un artificio de concordancias, pues no pretendemos quedarnos en la superficie de un ejercicio que busque coincidencias anecdóticas. Además de invitar a quien lea este artículo a seguir acercándose a la vida y a las obras de estas dos grandes educadoras, como complemento a las tablas que preceden, comentamos de manera sucinta algunos de los rasgos que comparten Maria Montessori y Caroline Pratt.

Más allá de compartir la época en la que viven, estas dos mujeres, dotadas ambas de una personalidad fuertemente asertiva, demuestran una capacidad singular para luchar por sus ideales, sin dejarse vencer por las dificultades; algunas de éstas tuvieron que ver con las convulsas circunstancias políticas que su tiempo, una de las principales fue el sistema educativo establecido, consagrado por la costumbre o la tradición.

Un segundo rasgo que caracteriza a ambas (compartido, además, con otros destacados reformadores) es que proceden y se forman en la periferia del sistema. Esta formación (médico-psiquiátrica en Montessori y artesanal de la madera en Pratt), junto con la capacidad de observar de manera profunda y empática, de ver y comprender la actividad de los niños y niñas reales, es lo que les permite hacer propuestas nuevas, creativas y desafiantes de lo establecido. Es la

capacidad de empuje de la heterodoxia. Pero el sistema, que es muy resistente, a pesar de los evidentes logros de estas propuestas, les dice de muchas maneras que no se fía, que “no son de las nuestras”.

En tercer lugar y en conexión con lo anterior, cada una a su manera, ambas participan activamente en los movimientos sociales de su tiempo, especialmente los que tienen como finalidad la defensa de los derechos políticos y laborales de las mujeres y, en general, de sectores empobrecidos.

Podemos añadir que ambas se relacionan con los grandes movimientos de renovación de la escuela de la primera mitad del siglo XX –la Escuela Nueva en Europa y la Educación Progresista en América– pero conservan y desarrollan un estilo propio bien definido. Que Montessori haya sido elogiada por S. Freud o por J. Piaget y que las escuelas de Pratt hayan sido reconocidas por J. Dewey como un modelo de las escuelas de mañana, no hace más que reforzar su originalidad.

Para terminar este comentario señalaremos otro rasgo que las hace semejantes, este es su sentido práctico, su capacidad de hacer fabricar un producto. Así, siguiendo la estela Froebel, fueron capaces de ir más allá de propuestas teóricas alejadas de la realidad e imaginar no solo el qué se debe hacer, sino también el cómo se hace. Nos referimos en el caso de Montessori

a todos sus materiales y en el caso de Pratt a los *Large Hollow Blocs*, a las figuras *Do-With* y a los *Unit Blocks*. Estos materiales, producidos de manera abundante, puedan ayudar al desarrollo de las capacidades de niños y niñas en cualquier parte del mundo.

## DOS TRADICIONES, DOS ENFOQUES DIFERENTES

Montessori viaja a los Estados Unidos en dos ocasiones (1913 y 1915) para difundir su pedagogía. Allí despierta un gran interés por su obra; el periódico *New York Tribune* dice de ella en 1913 que es la mujer más interesante de Europa. Muchas personas procedentes de América participan en sus cursos y visitan las escuelas que desarrollan su método. Una de estas personas es William H. Kilpatrick, un joven profesor ayudante de Filosofía de la Educación del Columbia Teachers College, quien publica en 1914 un pequeño libro titulado *The Montessori system examined*. Sus críticas señalan el inicio del distanciamiento entre la pedagogía de Montessori (quien, junto a A. Ferrière, es una de las representantes más destacadas de la Educación Nueva en Europa) y su movimiento hermano en América, la *Progressive Education*, cuyo teórico más destacado es John Dewey. Las escuelas que crea C. Pratt son reconocidas por Dewey como realizaciones ejemplares de los ideales educativos de su movimiento.

¿Cuáles son los principales puntos de desencuentro entre estos dos enfoques? De manera necesariamente resumida -siguiendo al mismo Kilpatrick (1914) y a Beck (1961)-, señalaremos los siguientes:

- El aspecto de la pedagogía Montessori que más críticas suscita es su falta de juego y pensamiento imaginativo; en cambio Kilpatrick lo considera íntimamente unido con su concepción del Método de Proyectos, que compromete “todo el corazón” y fomenta los intereses de los estudiantes. Kilpatrick dice que los materiales didácticos y el método que rige su uso no ofrecen oportunidades para el juego imaginativo y constructivo; en las clases de Montessori el niño usa uno de los materiales de la forma establecida y no se favorece la libre manipulación.
- Otro de los puntos que Kilpatrick critica es la concepción de Montessori de la educación como desarrollo, de la que él dice que viene a ser el despliegue de un ego primitivo, más que la realización de la educación a través de

la implicación continua con los problemas del entorno, abordados por un aprendizaje activo y reflexivo.

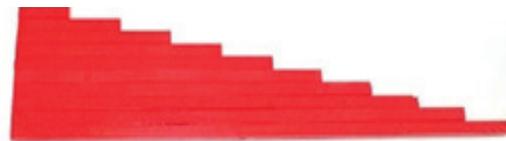
- Señalemos, por fin, que Kilpatrick critica la indiferencia de María Montessori por las actividades conjuntas, llevadas a cabo por los estudiantes en grupo.

### Diferencias pedagógicas entre Montessori y Pratt en relación con los materiales de construcción

Por su paralelismo a la hora de idear bloques de madera para el juego y aprendizaje de los niños y niñas, y por ser pioneras en su elaboración, presentamos a continuación los materiales de construcción que diseñaron.

En el caso de Montessori al sistema de barras y longitud, sistema de prismas y al sistema de cubos, tal como son descritos en *La scoperta del bambino* (Montessori, 2012).

*Sistema de barras y longitud* (imagen 3): “con la mi-

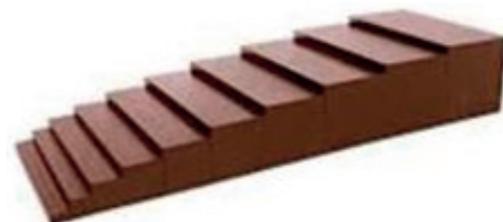


Fuente: Elaboración propia

Imagen 3. Sistema de barras y longitud

sma sección cuadrada 2’5 de lado, pintadas de rojo, se diferencian una de la otra diez centímetros: la mayor de la serie tiene un metro de largo y la menor un decímetro” (Montessori, 2012, p. 138).

*Sistema de prismas* (imagen 4): “de color castaño



Fuente: Elaboración propia

Imagen 4. Sistema de prismas

todos de igual longitud (20 cm) pero de distinta sección cuadrada: 10 cm de lado en la base el mayor hasta 1 cm el menor” (Montessori, 2012, p. 138).

*Sistema de cubos* (imagen 5): “pintados de color



Fuente: Elaboración propia  
Imagen 5. Sistema de cubos

rosa vivo, sus aristas que van disminuyendo desde 10 cm a 1 cm, presentan los objetos diferentes según las tres dimensiones, o sea, más grandes y más pequeños” (Montessori, 2012, p. 138).

En el caso de Pratt hablamos en primer lugar de los *Unit Blocks* (imagen 6). Se trata de un conjunto grande y variado de piezas de madera maciza sin pintar, de diferentes formas, cuyas dimensiones vienen dadas a partir de la medida de una pieza llamada “pieza unidad”. “Las proporciones de las piezas son de “1:2:4 - es decir, la mitad de alto que ancho, dos veces larga que ancho” (Provenzo y Brett, 1983, p. 31).

Este material promueve la comprensión matemática debido a estas proporciones a escala de las piezas “desde la unidad, por multiplicación o por división pueden hacerse las otras formas, excepto los cilindros o curvas. Los cilindros se ajustan en altura a la unidad y a los postes. Las curvas son de ancho y grosor similar” (Johnson, 1933, p. 6).

Pratt, con la ayuda de una pediatra, también diseñó los conocidos como *Large Hollow Blocks* (imagen 7). Son bloques de madera huecos en su interior con unas dimensiones más grandes que los unit blocks. Una de estas piezas mide 5”x10”x10” y la otra 5”x20”x10”. Este conjunto se solía acompañar de tabloncillos, cajas de embalaje, pequeñas escaleras y caballetes. Se podía usar tanto en el interior como en el exterior y fomentaban la colaboración debido a su volumen y el juego de representación, pues los niños

realizaban casas, tiendas, garajes,... Actualmente este material es más variado y no está tapado en sus laterales para facilitar el agarre de los niños y niñas.

La principal diferencia entre estos enfoques se encuentra en el diseño y finalidad del material, que en Montessori es específico y autocorrectivo y en Pratt son abiertos y flexibles.

Los sistemas de bloques de Montessori tienen una



Fuente: Elaboración propia  
Imagen 6. Unit Blocks



Fuente: [www.cityandcountry.org/](http://www.cityandcountry.org/)  
Imagen 7. Large Hollow blocks

forma de utilización determinada y se juega encima de una alfombra. Esto quiere decir que el material tiene un orden correcto de colocación que es enseñado por la maestra o maestro una vez que el niño o niña escoge este material. Después de ser mostrado el infante ya puede jugar y repetir la acción las veces que quiera. Si se equivoca será el propio material el que le demuestre su error pues es autocorrectivo.

Montessori (2012) ante las muchas características diferentes que necesariamente presentan los materiales, propone el aislamiento de una única cualidad. “Es necesario aislar -dice- entre muchas, una cualidad

sola del objeto. Esta dificultad se supera con la serie y las graduaciones: es necesario preparar objetos idénticos entre sí en todo, salvo en esa cualidad que varía” (p. 112). Y, entre las cualidades fundamentales comunes a todo lo que en el ambiente educativo rodea al niño, señala en primer lugar el control del error: “Se debe -afirma- buscar la posibilidad de que los materiales que se ofrecen al niño contengan en sí el “control del error” (p. 113).

Los bloques de de Pratt permiten que se juegue con ellos como la niña o niño considere. Esta característica abierta facilita que se surjan muchas combinaciones posibles de material, que se fomente la imaginación, que se potencie el juego de representación,... La maestra o maestro apoya el juego, pero en ningún momento pauta que hacer con el material.

*Lo que buscaba era algo tan flexible, tan adaptable, que los niños pudiesen usarlo sin guía o control. Quería verlos construir un mundo; Quería verlos recrear en su propio nivel la vida que los rodeaba, en la que eran demasiado pequeños para participar, en la que siempre eran espectadores (...) Una forma geométrica simple podría convertirse en cualquier cantidad de cosas para un niño. (Pratt, 2014, p. 34-37).*

## IDEALES EDUCATIVOS COM- PARTIDOS

Al lado de estas y otras discrepancias, creemos encontrar en las obras de estas dos grandes mujeres algunas importantes coincidencias que vamos a señalar y que servirán de base a nuestra propuesta final.

a) *El niño en el centro.* Ambos sistemas tienen como centro al niño, con su potencial y sus necesidades de vivir, aprender y crecer. Se trata de un ser bueno y capaz, con enorme potencial de aprendizaje. Es el desarrollo de este potencial lo que ha de guiar la acción del adulto, y ningún otro plan. Ambas manifiestan haber aprendido de los niños lo que saben de educación.

En la pedagogía montessoriana destaca una enorme confianza en los poderes de la infancia, en sus capacidades de autoeducación, orientadas a la construcción de un mundo adulto autónomo y responsable. En palabras de Cives (1984), “nada es más moderno en Montessori que su infinita confianza en los poderes de la infancia: la infancia como posibilidad de saber, de desarrollo científico futuro, pero también de armonización, de equilibrio, de paz, de justicia para el mundo de mañana” (p. 210).

En palabras de Pratt (2014), “Anhelaba ver un mundo infantil poblado de niños tan felices como

este niño pequeño. Mi pensamiento corrió hacia la conclusión de que tal actividad, la actividad de juego, podría convertirse en un medio ideal para enseñar a los niños pequeños” (p.27)”.

Veamos nuevamente la opinión directa de Pratt sobre el juego de un niño:

*El niño ya posee un método que le sirvió bien en la infancia. Y ha reunido para él un pequeño cuerpo de información relacionada. Solo necesita la oportunidad de continuar con su educación. (...) En su obra él ya no es simplemente un espectador; él es parte del ajetreado mundo de los adultos. Él está participando para tomar su lugar en el mundo cuando crezca. Él está recibiendo su educación. Con esta fe en los niños y lo que harían si se les permitiera hacerlo, salí al vecindario de Hartley House para buscar alumnos para mi escuela de prueba” (Pratt, 2014, pp. 38).*

b) *Aprendemos a través de la experiencia.* Tanto Montessori como Pratt consideran que la experiencia es la fuente del conocimiento y destacan la importancia de las experiencias directas, de primera mano, con los objetos. Por ello destacan la importancia de la vida práctica.

Montessori a lo largo de toda su obra da gran importancia a la experiencia, sea esta de actividades de la vida práctica o de descubrimiento de la naturaleza. En contraposición con el rol del maestro en la escuela tradicional, para ella “Estimular la vida, dejándola libre de desarrollarse es el primer deber del educador” (Montessori, 2012, p. 123).

Para Pratt la experiencia propia de los niños y niñas también es el mejor camino para el aprendizaje:

Pensé que esta era la forma de aprender de un niño sobre el mundo en el que vivía; él había observado por sí mismo, había reunido sus hechos y estaba aquí, ante mis ojos escribiendo el libro de texto perfecto para niños de lo que había visto. (Pratt, 2014, pp. 26-27).

*Los niños tienen bastante información, más de lo que los adultos generalmente suponen. No estoy hablando de información que les ha sido contada o leída, y que, como los repiten, para adoración de los mismos adultos equivocados. Me refiero a la información que han obtenido por sus propios esfuerzos, de primera mano, a menudo inconscientemente. (Pratt, 2014, pp. 37).*

c) *Diseño de materiales de juego/trabajo.* Las dos se entregan con pasión al diseño y producción de diferentes materiales que provoquen y enriquezcan las experiencias infantiles de juego/trabajo.

Montessori (2012) insiste en la importancia decisi-

va de los objetos en la educación. Son las cosas las que llaman a los niños. “Realmente el brillo, los colores, la belleza de las cosas alegres y adornadas son ‘voces’ que reclaman la atención del niño y lo estimulan a actuar” (pp. 92-93).

Las siguientes palabras de Pratt demuestran sus intereses por el diseño de material como la mejor herramienta de aprendizaje para los niños y niñas:

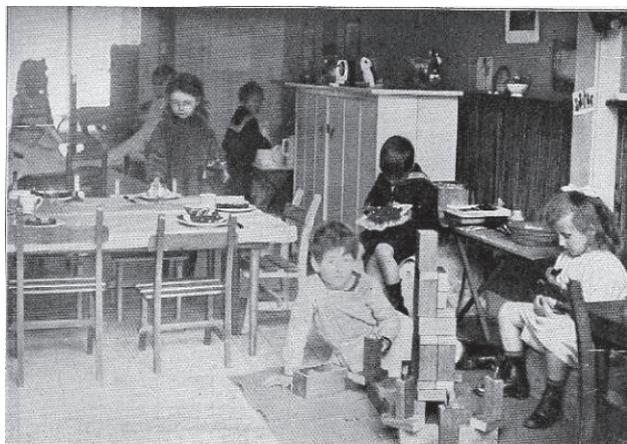
*Tenía un nuevo plan. En lugar de enseñar, haría juguetes que podrían usarse en juegos dramáticos de este tipo, juegos que reprodujeran la experiencia de los niños con su propio entorno. (...) Llamé a esta creación Do-Withs, y durante un tiempo tuve grandes esperanzas de haber creado algo que revolucionaría la educación. (Pratt, 2014, p. 27).*

## PROPUESTA DE COMPLEMENTARIEDAD

En nuestro acercamiento al trabajo de Montessori en sus escuelas hemos encontrado una fotografía que llamó poderosamente nuestra atención (imagen 8).

En primer término de esta fotografía se puede ver unos bloques de construcción que no son los descritos por María Montessori. Aunque tienen una forma parecida a los diseñados por Pratt, no es probable que lo sean, dado que su creación se le atribuye en 1913 y una de las primeras publicaciones sobre los bloques de Pratt es de 1933 cuando Harriet Johnson publica ‘The Art of Block Building’.

Sería una irresponsabilidad por nuestra parte decir que ya existía una complementariedad de propuestas educativas, pero de lo que no hay duda, es que en el momento histórico en el que se tomó esta fotografía, este tipo de material estaba presente. Esta imagen lo que sí pone de manifiesto es el potencial educativo que tienen los bloques de construcción.



Fuente: <https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Montessori-school007.jpg>  
Imagen 8. Primera escuela Montessori en Holland, The Hague 1915

Como hemos descrito en el apartado anterior, Montessori y Pratt tienen importantes coincidencias, las cuales, unidas en primer lugar a nuestra visión de que las buenas prácticas en educación de los niños y niñas pueden enriquecerse con aportes de diferentes modelos; y en segundo lugar, a los primeros resultados obtenidos en nuestro estudio sobre el juego de bloques con *Unit Blocks* en la escuela infantil de 0 a 3 años, nos llevan a proponer que:

Los bloques de Pratt, especialmente los *Unit Blocks* se podrían introducir en la práctica diaria del juego de construcción de las escuelas Montessori. Estamos seguros de que cualquier educador o educadora con una formación básica puede hacerlo. Se trata de un material que puede estar colocado, como el resto de materiales, en las estanterías, bien en recipientes con diferentes tipos de piezas o bien estas agrupadas según sus formas y tamaños.

Estos bloques pueden ser usados preferentemente en el suelo con alfombra, aunque también se puede usar sobre una mesa. Los bloques deben ser presentados, de manera que se promueva un uso cuidadoso de los mismos, no siendo usados para lanzar o golpear. A partir de ahí, la forma de usarlos es completamente abierta, pudiendo colocarse de infinitas formas: lineal vertical, lineal horizontal, tridimensional, puentes, cerramientos, ... combinándolos con otro tipo de pequeñas figuras, ...

El tipo de estructura que realicen las niñas y niños indica un tipo de complejidad de la misma, que puede ser categorizada de menor a mayor complejidad, siguiendo por ejemplo la clasificación de Welhousen y Kieff (2001) o Hanline, Milton y Phelps (1999).

Como con otros materiales, debe respetarse al niño o niña que está jugando libremente. Como siempre, al terminar la actividad, volvemos a colocar los bloques en su sitio.

En nuestro estudio observamos cómo se fomenta la autonomía y la concentración del niño o niña durante su juego libre y espontáneo. En su juego está presente el equilibrio (imagen 9) y la precisión a la hora de colocar las piezas (imagen 10).

Igualmente, en las producciones de los niños y niñas aparecen propiedades matemáticas como por ejemplo los patrones y las simetrías (imagen 11).

La representación simbólica también se visualiza durante el juego de algunas niñas y niños, especialmente si disponen de otro material simbólico que ayuda a enriquecer el juego y la construcción (imagen 12).

Por otro lado, observamos como se producen de

Fuente: elaboración propia

Imagen 9. Niño subido a una silla colocando una pieza manteniendo el equilibrio de la estructura



Fuente: elaboración propia

Imagen 10. Niño colocando una pieza con suma precisión en la estructura



Fuente: elaboración propia

Imagen 11. Niño realizando un patrón que denomina "dinosaurio"

forma espontánea relaciones de juego entre los niños y niñas, en las que se establecen diferentes roles (guía, ayudante, líder...) que de forma cooperativa y libre realizan una estructura con bloques (imagen 13).

Por último, se visualizan síntomas de motivación y de permanencia en el juego por parte de los niños y niñas. En algunos casos muestran tal interés que este juego los puede tener absortos durante 30 o 40 minutos seguidos. A parte de la concentración y persistencia, durante el juego con bloques manifiestan estar relajados y risueños, espontáneos y ocupando su espacio, comunicativos y satisfechos de sus realizaciones. El bienestar nos parece un aspecto fundamental a la hora de diseñar diferentes propuestas de juego que sean respetuosas con los intereses y motivaciones de los niños y niñas.

Para concluir, queremos destacar que nuestra revisión bibliográfica sobre la vida de Pratt y de Montessori, así como los indicadores recogidos en el tra-

bajo práctico que acabamos de mostrar, apoyan esta idea de que los Unit Blocks pueden formar parte de la práctica diaria de cualquier escuela infantil de 0 a 3 años y que puede ser complementaria con la pedagogía de Montessori. Ahora es cuestión de cada educador o educadora el ponerlo en práctica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, R. H. (1961). Kilpatrick's Critique of Montessori's Method and Theory. *Studies in Philosophy and Education*, 1(4-5), 153-162.
- Cives, G. (1984). *L'educazione in Italia. Figure e problemi*. Nápoles: Liguori.
- Coluccelli, S. (2018). *Montessori incontra... Intrecci pedagogici tra scuola montessoriana e didattiche non tradizionali*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- De Bartolomeis, F. (1961). *Maria Montessori e la*

*pedagogía científica*. Firenze: La Nuova Italia Editrice. Traducción española: *María Montessori y la pedagogía científica*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.

Hanline, M.F., Milton, S., y Phelps, P. (2001). Young children's block construction activities: Findings from 3 years of observation. *Journal of Early Intervention*, 24(3), 224-237.

Johnson, H.M. (1933). *The art of block building*. New York: The John Day company.

Kilpatrick, W.H. (1914). *The Montessori System Examined*. New York: Houghton Mifflin Company.

Montessori, M. (2012). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Publicado originalmente en 1948 con el título *The Discovery of the Child*).

Pratt, C. (2014). *I Learn from Children*. New York: Grove Press. (Publicado originalmente en 1948 por Simon & Schuster).

Provenzo Jr, E.F., y Brett, A. (1983). *The complete block book*. New York: Syracuse University Press.

Wellhausen, K., y Kieff, J.E. (2001). *A constructivist approach to block play in early childhood*. Albany, NY: Delmar.

Fechas: Recibido: 13-04-20. Aceptado: 21-05-20  
Artículo terminado el 03-04-2020

Franco López, P. y Ferradás Blanco, L. (2020). Maria Montessori (1870-1952) – Caroline Pratt (1867-1954): Dos vidas en paralelo y la pasión compartida por la autonomía de la infancia. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 29-40. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Fuente: elaboración propia  
Imagen 12. Niñas y niños jugando de forma simbólica con una estructura realizada



Fuente: elaboración propia  
Imagen 13. Niñas y niños cooperando para colocar una pieza en la estructura



**José Pablo Franco López**

Universidade Santiago de Compostela  
España  
*jpablo.franco@usc.es*

Diplomado en Educación Física y Educación Infantil. Licenciado en Psicopedagogía y Máster en Procesos de Formación. Prepara su tesis doctoral en Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. Trabajó en el equipo de atención educativa del Consorcio Galego de Servizos de Igualdade e Benestar, desempeñando funciones de asesoramiento, coordinación, dinamización educativa y formación permanente para las escuelas infantiles de 0 a 3 años en Galicia.



**Lois Ferradás Blanco**

Universidade Santiago de Compostela  
España  
*Lois.ferradas@usc.es*

Maestro y pedagogo. Fue profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela de la que fue decano durante ocho años. Investiga en buenas prácticas en la educación infantil. Asesoró 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.



# A formação de professores como pedagogia da relação

## La formación de profesores como pedagogía de la relación

### *Teacher training as a pedagogy of relationship*

Júlia Oliveira-Formosinho; João Formosinho; PORTUGAL

#### RESUMO

**E**ste artigo apresenta a interatividade entre a pedagogia da infância e a pedagogia da formação de professores de educação infantil, focando-se nas perspectivas participativas para formar adultos e educar crianças. Comparam-se os papéis da mediação pedagógica ao nível da formação inicial e da formação em contexto ouvindo os atores centrais – formandos e formadores. Apresenta-se toda a formação como uma pedagogia da relação no âmbito de uma teoria do desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Formação Inicial, Formação Em contexto, Mediação Pedagógica, Pedagogia da Relação

#### RESUMEN

Este artículo presenta la interactividad entre la pedagogía de la infancia y la pedagogía de la formación de profesores de educación infantil, enfocándose en las perspectivas participativas para formar adultos y educar a niños. Se comparan los papeles de la mediación pedagógica a nivel de la formación inicial y de la formación en contexto oyendo a los actores centrales - formandos y formadores. Se presenta toda la formación como una pedagogía de la relación en el ámbito de una teoría del desarrollo humano.

**Palabras clave:** Formación Inicial, Formación en Contexto, Mediación Pedagógica, Pedagogía de la Relación

#### ABSTRACT

This article presents the interactivity between childhood pedagogy and the pedagogy of teacher education, focusing on participatory perspectives as a means to professional development and children's learning. The roles of pedagogical mediation are compared at the level of initial training and context based professional education through listening to the central actors - trainees and trainers. All the process is presented as a relational pedagogy in the scope of a theory of human development.

**Key-words:** Initial Formation, Contextual Formation, Pedagogical Mediation, Pedagogy of Relationship

#### A HUMANIZAÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA COMO FIM ÚLTIMO DO ENSINO

*No âmbito do quadro teórico da Associação Criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001), a visão do mundo informa toda a pedagogia da formação das crianças e dos adultos, sejam estes adultos formandos (estagiários, professores iniciantes ou professores experientes) ou formadores (formadores da universidade, supervisores, mediadores ou formadores em contexto). O alfa e o ómega dos processos formativos é a pessoa – a pessoa-criança, a pessoa-formando, a pessoa-formador.*

Do ponto de vista ontológico criança e adulto partilham esta condição de ser pessoa e detêm igual direito ao respeito e à participação. O isomorfismo ontológico conduz a uma homologia de direitos nas situações de aprendizagem-ensino.

A realidade da condição humana, para ser vivida na sua plenitude, exige da escola a conscientização da condição humana como objeto essencial de todo o ensino (Morin, 2000). Mas não o tem sido. Tornar esta conscientização realidade significará pôr a escola ao serviço da humanização da humanidade através da humanização de cada pessoa, o que começa nos contextos vivenciais da infância – casa, escola, bairro, comunidade.

No que se refere à escola, o desafio implicado tem a ver com o conhecimento sobre a pessoa do formando (criança ou adulto), o que exige que examinemos como esse conhecimento foi construído. Começar com a pessoa significa saber qual a imagem de pessoa de que partimos – a imagem de criança, a imagem de adulto, a imagem de relação. A criança abstrata descontextualizada? A criança real, inserida em contextos vivenciais concretos que conosco irá partilhar uma jornada experiencial de progresso no conhecimento como entrada na cultura e processo de humanização?

O conhecimento pertinente sobre a pessoa que reconhece o vínculo entre o todo e as partes, entre o todo e o seu contexto, não deixa de ser rigoroso. Pode haver mais rigor na proximidade do que na distância quando assumimos a necessidade de compreender a condição humana como objeto primeiro de todo o ensino (Formosinho, 2017).

Construir uma escola que quer educar para a compreensão requer uma reforma de mentalidade que valoriza a antropoética, uma ética do género humano, sem a qual talvez não possamos sobreviver como espécie, como nos diz Morin (2000, 2005).

Não queremos valorizar excessivamente o papel da escola, pois sabemos que ela convive neste processo de humanização da humanidade com outras instituições igualmente importantes – a família, a comunidade local, as igrejas, os centros de saúde, os clubes desportivos, as associações culturais, recreativas, etc. Sabendo que o tempo é um grande escultor de experiência, de saberes e ética, basta pensarmos no tempo que a criança passa na escola para compreender o desafio de Morin (2000): tornar o ensino em lugar de compreensão humana intersubjetiva.

Este artigo tem seu foco numa instância muito re-

levante para tal desiderato – a formação prática dos futuros professores desta criança, a formação prática dos supervisores desses professores (em estágio) e ainda a formação praxeológica em contexto de professores experientes em exercício.

Formar profissionais de desenvolvimento humano (Formosinho, 2011) implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos.

## **A CENTRALIDADE DA PRA- XIS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL E EM CONTEXTO E DE PROFESSORES**

A formação prática dos professores (o *practicum*) é um processo longo, complexo, de ciclo de vida. Abrange o desempenho do ofício de aluno, a prática docente dos formadores e a componente de Prática Pedagógica e aplica-se quer à formação inicial quer à formação em contexto de trabalho (Formosinho, 2001, Oliveira-Formosinho, 1998).

Nas sociedades contemporâneas, dado o prolongado tempo de escolarização, as pessoas começam cedo e acabam tarde no “ofício de aluno”. Prolonga-se assim a vivência do papel, funções e interações de aluno. Alarga-se, com essa vivência, a aprendizagem do desempenho docente profissional. O ofício de aluno permite aprender, ainda que implicitamente, muito sobre o desempenho prático docente. (Formosinho, 2014). O posterior processo de formação profissional poderá desconstruir e reconstruir essas aprendizagens ou simplesmente estabilizá-las. A natureza do processo de formação profissional pode servir a inovação ou a tradição.

Desenvolvemos com as nossas respetivas equipas um modelo ecológico socio-construtivista para a formação prática (Oliveira-Formosinho, 1998). Entre os nossos diálogos situa-se Miguel Zabalza (Zabalza, 2005, 2015).

No âmbito da formação inicial, a formação prática é entendida como a componente da formação profissional cuja finalidade explícita é iniciar os futuros professores no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente fundamentado e comprometido. No âmbito da formação em contexto, a formação prática é entendida como ocasião de transformação da praxis pedagógica referida à aprendizagem das crianças no cotidiano educativo.

A Prática Pedagógica Final (*practicum*) é uma componente estruturante de qualquer modelo de formação profissional inicial e constitui-se numa instância importante da relação entre a comunidade académica e a comunidade profissional (Zabalza, 2015). O *practicum* representa a aprendizagem experiencial em contexto de trabalho. É entendido, de um modo geral, como uma componente curricular autónoma no processo de formação que providenciará aprendizagens diferentes das providenciadas pelas disciplinas curriculares - aprendizagens diferentes, mas igualmente valiosas, aprendizagens obtidas já não nas salas de aula da instituição de formação, mas no terreno da ação docente que a escola representa.

Os objetivos e as responsabilidades profissionais da supervisão (enquanto apoio e mediação) variam consoante nos situamos na formação inicial – no contexto do *practicum* – ou na formação em contexto de trabalho. Os papéis que o supervisor cumpre quando se orienta para a formação prática do estudante de formação inicial ou para a formação docente em contexto apresentam semelhanças e diferenças.

## **O CONCEITO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL COMO PARTICIPAÇÃO GUIADA**

Um outro conceito que releva da fundamentação construtivista (mais especificamente, de uma teoria de formação de professores construtivista) é o conceito de aprendizagem profissional como “participação guiada”. Podemos dizer que a aprendizagem da profissão de educadora é impensável sem aprendizagem experiencial num processo de participação guiada. Participar é crescer no aprender.

A aprendizagem profissional como participação guiada é inseparável de um contexto pedagógico onde o aprendiz de professor participa ativamente, realizando aprendizagens no âmbito educativo e transformando a experiência em saberes e significados, não no isolamento da responsabilidade individual, mas em companhia de membros mais experientes da comunidade profissional (a supervisora cooperante). O papel dos pares (uma colega de estágio), de outros adultos (a ajudante da ação educativa) e das próprias crianças e suas famílias na aquisição de saberes e competências pedagogicamente valorizadas é muito importante.

A aprendizagem profissional desenvolvida através de participação guiada em contexto acarreta consigo exigências sobre as características do contexto. Nem todos os contextos são igualmente favoráveis à apren-

dizagem da pedagogia de infância que respeita os direitos da criança como competente para co-construir conhecimento e cultura. Em consequência, a supervisão do *practicum*, no âmbito do modelo ecológico e socio-construtivista, desenvolve colaboração com os “contextos cooperantes” (Oliveira-Formosinho, 1998).

## **A CENTRALIDADE DA PRAXIS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO**

A formação em contexto é uma forma emergente de formação de professores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa, numa epistemologia da complexidade (Morin, 2005), numa teoria da educação co-construtivista, numa pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 1998), na investigação praxeológica (Formosinho, 2017, Pascal & Bertram, 2012).

A natureza desta perspetiva de formação, que recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão da imagem de criança e às expectativas que essa imagem indicia na conceção de escola, educação, pedagogia em sala. Nesta perspetiva, a formação é vista ao serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança e família e aos professores. A formação em contexto começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – na imagem de criança e na imagem de adulto.

O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da praxis, pois a praxis é o locus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal.

A formação em contexto cuida das interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente clarificam o horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança. Dentro da intencionalidade negociada vão nascendo propósitos para a transformação praxeológica que se constituem em focos para os ciclos de aprendizagem experiencial cotidiana.

Estes ciclos interativos de aprendizagem experiencial vão instituindo progressivamente a transformação do ambiente educativo, dando origem a um cotidiano experiencial onde a criança ganha espaço e protagonismo. Aprender na formação uma pedagogia participativa (teoria e praxis) coloca a pedagogia no

centro interativo da formação profissional e da educação de crianças. Cria interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto. Traz a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.

A desconstrução da forma tradicional de pensar a educação é um requisito para o pensar e fazer formação em contexto, pois que o peso histórico da pedagogia tradicional precisa de ser refletido criticamente para que se possa fazer a conscientização (Freire, 1970) do que ela envolve em si mesma, do que envolve junto dos formandos e do que envolve no pensamento sobre a formação dos profissionais de educação.

## **A FORMAÇÃO DOS PROFIS- SIONAIS DE DESENVOLVIMEN- TO HUMANO – UM PROJETO DE CICLO DE VIDA**

No último quartel do século vinte, muitos fizeram um corte epistemológico entre a formação inicial e a formação contínua, chegando-se mesmo a concretizar a formação de professores em duas etapas completamente separadas - o antes e o depois. Estávamos ainda no coração de uma visão positivista que separa as realidades para as poder investigar de forma compartimentada.

A nossa conceção de formação situou-se sempre no paradigma da complexidade que estuda a realidade de forma conectada para respeitar a sua natureza holística e contextual. A formação integra tempos e conteúdos formativos; integra contextos, processos e realizações; integra os diversos atores. A pedagogia da formação assim concebida situa-se na linha da teoria do desenvolvimento humano.

A experiência formativa em cada momento tem a montante as experiências formativas anteriores que a reflexão recupera e a jusante a ambição de uma projeção mais reflexiva e crítica. No tempo formativo desenvolve-se uma aprendizagem experiencial que vai construindo um contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói e, assim, se recree.

Do *ponto de vista ontológico*, tanto professores estágiários como professores experientes partilham da mesma condição de ser pessoa, detendo o direito ao respeito e à participação quer no tempo da formação inicial quer no tempo da formação continuada. Como consequência, do ponto de vista epistemológico, uns e outros têm uma homologia de direitos (e de deveres), sendo o direito fundante o de ser co-construtor da sua aprendizagem profissional. Isto representa um

desafio pedagógico para os respetivos formadores – na formação inicial os professores universitários e os professores cooperantes, na formação em contexto os mediadores pedagógicos (formadores em contexto de trabalho).

Todos estes formadores precisam de reconstruir a sua praxis formativa como espaço de escuta ativa dos respetivos formandos, o que implica reconhecer-lhes agência nos processos formativos e inclusão dos seus propósitos no fluir da ação cotidiana. Escutar e documentar a escuta implica responder incluindo, implica negociar os cotidianos formativos sustentando-se em encontros de pensamento e ação pedagógica. A qualidade das interações e relações torna-se central.

Estamos perante o desafio de criação de uma prática testemunhal que busca coerência entre a conceção de pessoa de que se parte, o espaço epistemológico que se lhe procura na co-construção do conhecimento e a praxis de respeito e participação que se desenvolve como testemunho.

Estamos perante níveis integrados de isomorfismo – o isomorfismo ontológico conecta-se com o isomorfismo epistemológico na busca de uma *homologia formativa*, isto é, na busca de uma pedagogia da formação que no cotidiano pedagógico espelha os seus pontos de partida.

Estamos perante a necessidade de perceber a continuidade e o progresso no âmbito do desenvolvimento humano situado no desenvolvimento profissional. Somos desafiados a pensamento reflexivo e crítico sobre as questões da continuidade e progresso típico do território da teoria do desenvolvimento humano.

Se nos remetermos à aprendizagem da docência através discência, desde as primeiras experiências de ser aluno; se reconhecemos o impacto do modo de estar na escola (transmissivo versus participativo); se aceitarmos que a escola convencional treina para a passividade, sentando os alunos a ouvir e a devolver o ouvido, durante os milhares de horas nela vividos, então compreendemos melhor a questão da continuidade experiencial da passividade a que as crianças são sujeitas.

Esta criança, aluna durante quase vinte anos, vai agora ser professor – para repetir o que vivenciou? Para lhe dar continuidade? Ou recusar o que viveu fazendo uma rutura, qual herói solitário? A escola democrática que garante a todas as crianças o direito de ser pessoa, de ser incluída e respeitada, não se faz só com um punhado de profissionais vencedores que resistem a tudo.

Como criar perspetivas participativas de formação que sejam sustentáveis no cotidiano?

## UMA NARRATIVA DO NOSSO PROJETO DE FORMAÇÃO PRAXEOLÓGICA DOS PROFESSORES

O nosso interesse principal neste artigo reside em saber o papel da Pedagogia da Infância na formação de professores de educação infantil como forma de transformar a qualidade da educação das crianças. Seleccionamos um grupo de professoras de educação infantil (10) (educadoras de infância, na terminologia de Portugal) que eram então estagiárias e são agora professoras experientes apoiadas desde então no seu desenvolvimento profissional através de formação em contexto. Estas profissionais fizeram a sua iniciação profissional e desenvolvem a sua prática atual em contextos que perfillham uma pedagogia participativa (a Pedagogia-em-Participação) - Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013.

Dentro deste interesse, recuperamos várias perguntas que guiam a revisitação dessas educadoras quer nas entrevistas que conduzimos então quer nas realizadas agora para este estudo e ainda nas notas de campo recolhidas em situação de apoio ao seu desenvolvimento profissional.

- Qual a importância das diferentes dimensões da pedagogia<sup>1</sup> nos processos formativos?
- Qual a dimensão pedagógica mais importante para a praxis em contexto de sala na educação infantil?
- Qual a importância das interações nos processos formativos?
- Qual a importância das interações na prática pedagógica cotidiana em sala?

De todas estas informantes dispomos de extensos dados empíricos anteriores recolhidos no decorrer da sua ação como formadoras ou como formandas e dos seus portfólios de desenvolvimento profissional.

---

1. A Pedagogia, enquanto praxis pedagógica, tem várias dimensões – a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo, a organização dos grupos de aprendizagem, as dimensões do ciclo da ação pedagógica (observação, planificação, desenvolvimento, monitorização e avaliação), a documentação, as interações.

## OUVINDO ATORES DA FORMAÇÃO INICIAL – REANALISANDO DADOS EMPÍRICOS PRODUZIDOS NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO PRÁTICA

O primeiro contexto deste estudo reside no *Projeto Infância* (Oliveira-Formosinho, 1998) que na Universidade do Minho decidiu reconceitualizar a formação prática de educadores de infância (Formosinho, 2001, Oliveira-Formosinho, 2001 a,b), enraizando-a na aprendizagem experiencial da pedagogia da infância. Esta reconceitualização da formação prática exigiu a conscientização de que dispomos de uma herança pedagógica muito rica que sustenta o fazer pedagógico sem o enclausurar, porque o abre a outros diálogos; sem o colonizar porque afirma os saberes pedagógicos como um campo com identidade que recusa os vários aplicacionismos - filosófico, psicológico, sociológico, económico, didático ou outro (Formosinho, 2011, 2017; Oliveira-Formosinho, 2001 b).

A primeira exigência que nos trouxe esta decisão foi a de juntar num mesmo processo formativo as estagiárias da formação inicial, as cooperantes de terreno e as supervisoras por parte da universidade<sup>2</sup> (Oliveira-Formosinho, 1998, 2005), criando saberes e posicionamentos éticos que reconstruíam colaborativamente a praxis pedagógica das salas das cooperantes de terreno e a praxis formativa das supervisoras institucionais em direção a uma pedagogia de direitos da criança. Assim, garantindo o direito dos estagiários a uma prática que as inicia à profissão em contextos pedagógicos onde a imagem de criança com competência, agência e direitos é uma prática testemunhal cotidiana. Os processos transformativos vividos nas salas das cooperantes afastaram-se dos meros discursos retóricos de asserção dos direitos e paulatinamente construíram uma vivência cotidiana de direitos das crianças.

Este processo foi investigado entre 1992-2006 ouvindo as vozes das estagiárias e das cooperantes registadas em notas de campo, entrevistas, fotografias e vídeos com o objetivo de acompanhar o cotidiano pedagógico e criar colaborativamente a sua transfor-

---

2. As futuras professoras em formação prática são designadas de estagiárias; as professoras de terreno em cujas salas estas estagiárias se iniciam na prática são designadas de cooperantes; os professores da instituição de formação que acompanham este processo são designados de supervisores institucionais. Chamamos díades formativas ao par composto por estagiária e cooperante.

mação (Oliveira-Formosinho, 1998, 2001b). Transcrevemos aqui notas de campo recolhidas na fase final desse período sobre o processo formativo.

Ouvindo uma díade formativa<sup>3</sup>:

*Eu estava para desistir desta profissão; só queria ficar com o diploma porque as salas que observei nos primeiros anos eram horríveis [...] Este ano foi tudo diferente – a minha cooperante tem uma grande preocupação com os interesses das crianças quando desenvolve a planificação das atividades. [...] Descobri como as crianças são competentes. Descobri como podemos dar-lhes espaço.*  
(Estagiária Paula)

*Descobri que posso fazer a diferença junto das estagiárias porque elas já estavam abertas a outra perspectivas. [...] A Paula ia desistir e acabou o estágio cheia de vontade de continuar. Vai ficar em contato comigo.*  
(Cooperante Amélia)

Ouvindo outra díade formativa:

*No meu estágio o mais importante foi perceber a importância das interações para a qualidade do ambiente educativo. [...] Como diz a Profa. Lilian Katz, quando as crianças têm uma sala com muitos bons materiais e com baixa interação [entre pares e com os adultos] é como se ficassem sozinhos em casa. Mas também é muito importante cuidar das outras dimensões [porque] elas estão todas relacionadas.*  
(Estagiária Ângela)

*A Ângela vai ser uma grande educadora, porque tem muito boa interação com as crianças, com as famílias e com as auxiliares ... com toda a gente. O resto ela quer aprender e aprende. [...] Aprendeu muito bem a fazer documentação. Isso vai ser uma grande ajuda para ela.*  
(Cooperante Cristiana)

Ouvindo ainda uma terceira díade:

*Tive muita sorte com a minha cooperante. Eu estou muito lenta e ela teve muita paciência comigo. Acredita na importância das interações não só com as crianças, mas também com as estagiárias. Gostei muito de aprender a documentação, pois ajuda a refletir e regular a minha ação.* (Estagiária Filomena)

*A Filomena é muito serena: Gosta muito de falar com as crianças, de as escutar e documentar. Os pais ficam encantados com a interação dela com as crianças... Não tem pressa de impor atividades, dá tempo às crianças, espera que decidam [o que querem fazer] e apoia-as. Não gosta de materiais comerciais, de materiais prontos, traz muitas coisas da natureza e do artesanato local.* (Cooperante Helena)

## **OUVINDO ATORES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO - REVISITAÇÃO DE PROCESSOS E REALIZAÇÕES**

O segundo âmbito deste estudo reside na formação em contexto de professores experientes de educação infantil, vinculada ao Mestrado em Educação de Infância desenvolvido na Universidade Católica Portuguesa, e ao processo de apoio profissional proporcionado a esses profissionais<sup>4</sup>.

*A Juliana chegou junto de nós – um grupo grande de educadoras - com vontade de nos ouvir a todas e não de nos dar lições. E conseguiu tempo para cada uma! Não foi fácil, porque ela tinha tempo controlado e nós somos muitas e falamos muito... Mas ela sabia a importância de nos escutar a nós para nós aprendermos a escutar as crianças. Agora já sei que a preocupação com as interações e relações faz parte da visão pedagógica da Pedagogia-em-Participação para adultos e crianças.*  
(Professora experiente Adriana)

*Nos primeiros meses não foi fácil para mim viver o dilema da suspensão versus provocação. A urgência da transformação parecia muitas vezes exigir de mim respostas diretas, mas eu sabia da importância de escutar e do tempo que isso exige. A pedagogia da lentidão é mais eficaz...*  
(Formadora em contexto Juliana)

*As interações assumem um papel fulcral na minha prática [...] para o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação. Desenvolver as interações pedagógicas diariamente, tendo em conta o referencial pedagógico, leva-me a refletir, a pensar sobre como as estou a desenvolver. Ou seja, pensar se os estilos de interação que eu e a auxiliar estabelecemos com a criança são*

3. Todos os nomes utilizados são pseudónimos.

4. Este processo de apoio ao desenvolvimento profissional foi realizado no contexto do Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância resultante de uma parceria entre a Fundação Aga Khan Portugal e a Associação Criança.

*ou não promotores da sua competência, participação e direitos.*

*Assim, este exercício de constante reflexão é importante para monitorizar o contexto educativo e para mediar a minha ação, apoiando a criança a exercer a sua competência. A documentação pedagógica apoia neste processo de mediação, apoia a reflexão profissional sobre as interações.*

*(Professora experiente e formanda em contexto  
Ângela)*

A Ângela, agora professora experiente (8 anos de experiência) com apoio ao seu desenvolvimento profissional, já ouvida enquanto estagiária, mantém a ideia então exposta da importância das interações. A Filomena, agora professora experiente (igualmente com 8 anos de experiência), com apoio ao seu desenvolvimento profissional, que já ouvimos como estagiária, igualmente confirma a importância das interações:

*Desde a minha formação inicial no estágio percebi como me podia sustentar na procura da qualidade das interações. Primeiro estava muito preocupada com as minhas interações com as crianças. [Embora] continue a achar que isso é muito importante, mas agora compreendo que a verdadeira qualidade vem de todas as interações.*

*[...] Tive de aprender a trabalhar com as auxiliares a importância das interações nossas com as crianças para as próprias crianças e para os pais e a importância das nossas interações com os pais para eles e para as crianças. Não tenho dúvida nenhuma que as interações são o coração da pedagogia.*

*(Professora experiente e formanda em contexto  
Filomena)*

Oiçamos agora três professores de educação infantil sobre a sua experiência enquanto formadoras em contexto:

*A minha experiência enquanto educadora numa sala de creche conduz instantaneamente à reflexão em torno das interações, na medida em que se revelaram desde o primeiro dia a raiz da vivência quotidiana. Tendo sido sempre a minha primeira preocupação [enquanto educadora e enquanto formadora] a construção de um ambiente de bem-estar para as crianças e adultos da sala, este partiu das interações sensíveis, estimulantes e autonomizantes que eu e as auxiliares*

*aprendemos a desenvolver com as crianças.*

*Caminhei em companhia na compreensão da importância de observar e escutar os sinais que a criança evidencia, de organizar um ambiente físico desafiante e um ambiente social de afeto e confiança onde as interações florescessem em harmonia e sintonia. Esta aprendizagem profissional apoiou-se também na descoberta quotidiana da competência e agência da criança ao darmos espaço e tempo para ela ser e aprender.*

*(Formadora em contexto Ingrid)*

*Para mim sempre valorizei todas as dimensões da Pedagogia, mas pus sempre as interações no centro, pois é isso que toca mais as crianças. É isto que torna os pais inseguros ou seguros nos primeiros tempos (depois começam a preocupar-se com outras coisas). Quando estive a fazer formação em contexto (e tinha alguns receios) compreendi que tinha de começar também pelos cuidados com as relações e interações com as educadoras [experientes].*

*(Formadora em contexto Helena)*

*As interações estão no coração da mediação pedagógica, seja eu formadora em contexto ou educadora em sala com crianças. As interações sensíveis, desafiadoras e promotoras de autonomia são igualmente relevantes quer para a construção de relações de mútua confiança e de colaboração com educadoras em formação, quer para a construção de relações de mesma natureza com as crianças.*

*É no desenvolvimento de uma interação que sabe escutar, que sabe deter-se para dar espaço e tempo ao outro (seja adulto, seja criança) que eu vou descobrir e conhecer este outro, que eu vou saber construir a minha companhia [para] colaborarmos na definição e na realização dos caminhos de transformação e aprendizagem.*

*(Formadora em contexto Juliana)*

## REFLEXÕES FINAIS

Para Edgar Morin a condição humana deve ser o objeto essencial de todo o ensino. Esta asserção leva-nos a pensar que a pessoa humana se constitui em princípio, meio e fim de toda a formação – a das crianças e a dos adultos.

Cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectivi-

dade, em relação. A pluralidade, contextualidade, situacionalidade da identidade em construção de cada pessoa que participa no processo formativo contribui para a compreensão humana intersubjetiva se a condição humana for de facto a substância essencial do ensino.

Precisamos de desafiar os formadores a serem profissionais de desenvolvimento humano, sejam eles educadores de crianças pequenas ou de adultos. Em consequência a formação de formadores torna-se uma prioridade.

Aprender na formação profissional de professores, desde o início, as pedagogias participativas torna a pedagogia em centro da formação profissional e simultaneamente no centro da educação da criança. Cria-se interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, traz-se a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.

A formação enquanto pedagogia de relação situa-se na praxis, pois esta é o locus da pedagogia que tem nas múltiplas interações cotidianas um dos seus grandes desafios.

As falas dos participantes neste estudo são testemunhos experienciais da centralidade da interação nos processos formativos, na criação do espaço de participação para os processos de co-construção do conhecimento do outro (criança ou adulto em formação), no desenvolvimento do respeito pela agência do outro, na co-construção de saberes e ética.

As falas dos participantes são representativas do total das vozes escutadas no que se refere ao valor da interação enquanto coração de formação. Entre as muitas coisas que estas falas visibilizam, encontram-se:

- o valor da interação em si mesmo
- o seu valor na humanização do ambiente educativo
- o seu valor para a construção da relação com as crianças
- o seu valor para a construção da relação com outros atores educativos
- o seu valor para a promoção da agência e participação das crianças
- o seu valor para ativar a qualidade das várias dimensões da pedagogia
- o seu valor como preditor de uma profissionalidade docente positiva.

Regressando a uma das vozes escutadas - *as interações estão no coração da mediação pedagógica [...]. As interações sensíveis [...] são igualmente relevantes quer para a construção de relações de*

*mútua confiança e de colaboração com educadoras em formação, quer para a construção de relações de mesma natureza com as crianças.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora (edição inicial 1916).
- Fochi, P. (2017). *Abordagem da Documentação Pedagógica na Investigação Praxiológica de Contextos de Educação Infantil*. Relatório de Qualificação em nível de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP.
- Formosinho, J. (2001). A Formação Prática dos Professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. En B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. En M.L. de A. Machado (Org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp.169-188). São Paulo: Cortez Editora.
- Formosinho, J. (2011). Dilemas e tensões da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. En S. Garrido & I. de Almeida (Orgs), *Pedagogia Universitária*. São Paulo. Cortez Editora.
- Formosinho, J. (2014). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. En J. Formosinho & J. Machado & E. Mesquita (coord.), *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Mangualde: Pedago.
- Formosinho, J. (2017). Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Revista Sensos*, Centro de Investigação e Inovação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Porto. 2017.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Meridional/Sulina.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional dos professores de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do

- Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001a). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. En J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Coleção Minho Universitária, Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001b). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. En J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na formação de professores: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. En C. Guimarães (Org.), *Perspectivas para Educação Infantil* (pp 3-31). Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Aprender em companhia: uma pedagogia de la participación. *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 193-204.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016) A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. En V. A. Cancian, S. F. da Silva Gallina, N. Weschenfelder (orgs). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp.87-111). UFSM, Centro de Educação. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*, Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, A. (2012). Praxis, ethics and power: Developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal* .20(4), 477–92.
- Sousa, J. (2016). *Formação em Contexto: Um estudo de caso praxiológico*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância – Estudos Avançados. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Zabalza, M. A. (2005). *Qualidade em Educação Infantil* (2009). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (2015). *O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez Editores.

Zabalza, M. e Zabalza-Cerdeiriña; M.A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Fechas: Recibido: 24-07-20. Aceptado: 30-07-20  
Artículo terminado el 29.05.2020

Oliveira-Formosinho, J. y Formosinho, J. (2020). A formação de professores como pedagogia da relação. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 43-52.  
Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Julia Oliveira-Formosinho**  
Universidade do Minho  
Portugal  
[jffformosinho@gmail.com](mailto:jffformosinho@gmail.com)

Júlia Oliveira-Formosinho professora do Instituto de Educação da universidade do Minho, onde foi diretora do Mestrado em Educação de Infância. Professora convidada da Universidade Católica Portuguesa.

Diretora do Centro de Investigação da Associação Criança. Co-autora com João Formosinho da perspetiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação.

Membro da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Formação de Professores em Educação de Infância e Ensino Básico do Primeiro Ciclo e da avaliação do programa inglês de formação de líderes para centros integrados para a infância.

Coordenadora do Programa Nacional de Desenvolvimento da Qualidade na Educação de Infância do Ministério da Educação de 1997 a 2010.

Na sua atividade editorial, é coordenadora da Coleção Infância da Porto Editora, desde 1996 e membro da direção da EECERA, onde edita a série monográfica da sua revista *European Early Childhood Education Research Journal*.



**João Formosinho**

Universidade do Minho  
Portugal

João Formosinho - professor catedrático aposentado do Instituto de Educação da universidade do Minho e professor catedrático convidado da Universidade Católica Portuguesa.

Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores e da Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Formação de Professores em Educação de Infância e Ensino Básico. Membro da comissão de avaliação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e avaliador na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) portuguesa. Consultor e avaliador de programas do governo inglês de formação em liderança na educação de infância.

Coordenador editorial da série Towards an Ethical Praxis in Early Childhood da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (EECERA).





# Poner en el centro de la educación inicial la pedagogía y la política

## Put pedagogy and politics at the center of initial education

María Soledad López; ARGENTINA

### RESUMEN

Las políticas conservadoras/neoliberales han intentado, a lo largo de la historia del nivel inicial, despolitizarlo y vaciarlo de los debates filosóficos, políticos y pedagógicos que lo han atravesado desde su inicio. En ocasiones, poniendo al jardín en el lugar de guarda y al docente de cuidador, adjudicándole a la maestra jardinera una función aséptica, considerando que la mejor docente sería aquella que conoce muy bien las etapas del desarrollo infantil y realiza acciones para que el mismo se lleve a cabo lo más ajustado posible a la normalidad. Esta perspectiva produjo una psicologización de la tarea docente y la intensificación de la neutralidad y apoliticidad del rol docente, agudizando la disociación entre la teoría y la práctica. Por otra parte, en ocasiones, se ha puesto el foco en lo didáctico-áulico, reduciéndolo exclusivamente a la dimensión técnico-instrumentalista de la didáctica, centralizando las discusiones del nivel inicial en la modalidad de trabajo áulico, aspectos necesarios e importantes pero no excluyentes de otras dimensiones como lo político, lo pedagógico, lo social y lo ético.

En el desarrollo de este artículo plantaremos la necesidad de recuperar la dimensión política del rol docente y la pedagogización del nivel inicial, entendiendo que la educación es una práctica que no puede ser neutral: sus acciones, sus métodos, sus objetivos siempre obedecen a una visión de sujeto social atra-

vesado por su contexto. Es decir, partimos del reconocimiento que todas las decisiones institucionales y áulico-didácticas se fundamentan en supuestos pedagógicos que a su vez son producto de determinantes sociales, culturales e ideológicos.

Nos parece relevante abordar esta temática en este número homenaje al Dr. Miguel Ángel Zabalza dado que ha sido un referente de la Pedagogía de la educación infantil, siendo significativo para nuestra propia formación y para la formación de las nuevas generaciones de maestros.

**Palabras clave:** Educación Inicial, Pedagogía, Política

### ABSTRACT

Conservative/neoliberal policies have tried, throughout the history of the initial level, to depoliticize it and to empty it of the philosophical, political and pedagogical debates that have gone through it since its inception. Sometimes, putting the garden in the place of the caretaker and the teacher as the caretaker, giving the teacher as a gardener an aseptic function, considering that the best teacher would be the one who knows very well the stages of child development and carries out actions so that it is carried out as close as possible to “normality”. This perspective produced a psychologization of the teaching task and the intensification of the neutrality and apoliticism of the teaching role, sharpening the dissociation between theory and practice. On the other hand, at

times, the focus has been on classroom teaching, reducing it exclusively to the technical-instrumentalist dimension of didactics, centralizing the discussions from the initial level to the classroom work modality, necessary and important aspects but not excluding other dimensions such as the political, pedagogical, social and ethical.

In the development of this article we will raise the need to recover the political dimension of the teaching role and the pedagogization of the initial level, understanding that education is a practice that cannot be neutral: its actions, its methods, its objectives always obey a vision of social subject crossed by its context. In other words, we start from the recognition that all institutional and classroom decisions are based on pedagogical assumptions that are in turn the product of social, cultural and ideological determinants.

We believe it is relevant to address this issue in homage to Dr. Miguel Ángel Zabalza since he has been a reference point in the field of Early Education Pedagogy, being significant for our own training and the current training of new generations of teachers.

**Keywords:** Early Education, Pedagogy, Policy

## INTRODUCCIÓN

Es un gusto participar en esta edición en homenaje al Dr. Miguel Ángel Zabalza, tanto en lo profesional como en lo personal. Por un lado porque ha aportado ampliamente en mi formación profesional, tanto en lo referido a la educación inicial como a la educación superior. Por otro, el afecto que nos une y las pasiones compartidas, como es la educación de la primera infancia, nos permitió concretar visitas a espacios culturales y lúdicos destinados a los niños en mi ciudad, que hemos disfrutado juntos. Pero, fundamentalmente es relevante escribir sobre esta temática en este número en su homenaje porque el Dr. Zabalza no sólo es un referente para la Pedagogía de la educación infantil, sino que su modo de ejercer la profesión y la docencia, con compromiso y pasión, es un ejemplo para las nuevas generaciones de maestros. Su generosidad, en lo intelectual/académico y en lo personal, hacen de él un pedagogo valorado en su país, en Argentina e internacionalmente.

En el desarrollo de este artículo planteamos la necesidad de recuperar la dimensión política del rol docente y la pedagogización del nivel inicial, entendiendo que la educación es una práctica que no puede ser neutral: sus acciones, sus métodos, sus objetivos siempre obedecen a una visión de sujeto social atravesado por su contexto. Partiendo del reconocimien-

to que todas las decisiones institucionales y áulico-didácticas se fundamentan en supuestos pedagógicos que a su vez son producto de determinantes sociales, culturales e ideológicos, planteamos la hipótesis alrededor de la cual se organiza el trabajo. En síntesis, sostenemos que el nivel inicial ha sufrido un proceso de despedagogización y despolitización –proceso no ingenuo– que obtura el cumplimiento de su función pedagógica y social. En primer lugar, fundamentaremos nuestra hipótesis; seguidamente realizaremos un breve recorrido histórico que nos permite analizar cuándo y por qué se producen los procesos mencionados. Finalmente, desarrollaremos las perspectivas actuales respecto a la problemática planteada en la hipótesis, explicitando nuestro posicionamiento al respecto.

## NUESTRA HIPÓTESIS

Es necesario explicitar a qué hacemos referencia cuando hablamos de despolitización del rol docente y despedagogización de la educación inicial. Con respecto a la despolitización, nos referimos a una idea que se intenta instalar en la sociedad –acerca de la docencia del nivel– apoyada por teorías tecnicistas y fomentada por políticas conservadoras y neoliberales, que considera como un valor que la maestra jardinera no se involucre en cuestiones relacionadas con la política. No está demás aclarar que cuando hablamos de política nos referimos a la toma de posición en relación a concepciones de hombre y su relación con el mundo, a las formas de organización social, lo que deriva en un modo particular de entender la educación y de llevar a cabo la práctica docente. Plantear la apoliticidad de la docencia supone partir de la creencia –que tiene su filiación con las ideas positivistas– que es posible realizar prácticas sociales desde una supuesta neutralidad, sin entender que esa supuesta neutralidad es una toma de posición política. Desde este supuesto se considera al docente como un técnico que sólo debe saber cómo hacer, sin interesarse por la finalidad de sus acciones.

En relación a la despedagogización de la educación inicial, nos referimos al vaciamiento de fundamentos filosóficos, pedagógicos y sociales que, en muchas ocasiones, se produce por un exceso de psicologización del nivel. También, por el énfasis casi exclusivo en la actividad por la actividad misma –dicho de otra manera, por cierto activismo– que por un lado infantiliza el rol docente y, por otro, niega al niño como sujeto de derecho. Sin desconocer los aportes que tanto la Psicología como la Didáctica han realizado al nivel, consideramos que es necesario fortalecer la

formación de los docentes como educadores sociales. Y para ello los aportes de las corrientes pedagógicas contemporáneas son ineludibles. Se ha señalado que el siglo pasado es el siglo del niño. Esa idea-fuerza no sólo permitió el desarrollo cuantitativo del nivel, sino que lo jerarquizó teóricamente. Como efecto negativo se produjo lo que denominamos psicologización para referirnos al énfasis puesto en la formación psicológica de los docentes –a veces centrada en los aportes más esquemáticos de las teorías psicológicas, como ser las etapas del desarrollo–, en desmedro de la profundización de cuestiones relativas a las dimensiones pedagógicas, sociales y políticas de la docencia.

Utilizamos el prefijo des –el cual indica la pérdida de algo que se tenía– ya que sostenemos que el nivel inicial, a lo largo de la historia, fue objeto de profundos debates políticos y pedagógicos. Dicho de otra manera, la Pedagogía estuvo en el centro del debate y ello siempre va de la mano de posicionamientos filosóficos, sociológicos y políticos acerca de la infancia y la educación destinada a ella. Para fundamentar esa valoración haremos una breve historización de lo acontecido en la educación inicial en nuestro país, Argentina, deteniéndonos en las políticas neoliberales, pues consideramos que son las que intentan la despolitización y despedagogización descrita más arriba.

## HISTORIZANDO LA HIPÓTESIS

Desde sus orígenes, la educación inicial estuvo atravesada por importantes debates filosóficos, políticos y pedagógicos con fuertes posturas antagónicas que cuestionaban la importancia de este nivel; debates que, resignificados, aun persisten en las problemáticas y en la definición de las políticas educativas actuales dirigidas al nivel.

La educación inicial en Argentina es anterior a la constitución del sistema educativo formal. Durante la época de la colonia (S. XVIII) existían instituciones, en su mayoría a cargo de la iglesia católica, que se hacían cargo de la niñez desvalida, brindando asistencia a niños abandonados con el objetivo principal de evangelizar, controlar y transmitir normas morales y labores domésticas. A partir de 1823 el gobierno nacional<sup>1</sup> comienza a hacerse cargo de esta cuestión

1. En 1810 se produce la Revolución de Mayo que determina la ruptura como colonia de España. Se declara la independencia en 1816. Recién en 1853 se aprueba la primera constitución nacional.

social. Algunos ejemplos de esto es la creación de la Sociedad de Beneficencia que fue una institución paradigmática de la filantropía y “su creación estuvo íntimamente ligada al proyecto del Estado liberal, y de alguna manera acompañó el proceso y la lucha por la secularización” (Ponce, 2006, p.22). Además, por iniciativa del entonces Ministro de gobierno de la provincia de Buenos Aires –Bernardino Rivadavia–, influenciado por la visita que había realizado en Londres a las Escuelas Infantiles organizadas por Robert Owen, se crean las primeras instituciones destinadas a niños menores de seis años.

Otro antecedente de la educación inicial en Argentina es la creación de una escuela para niñas en 1824, a cargo de la presidenta de la Sociedad de Beneficencia, donde el canto y el juego se hicieron presentes, ensayando una educación infantil que luego fue retomada por representantes de la corriente de la escuela nueva. Tanto las acciones desarrolladas por la iglesia y por organizaciones sociales como las primeras experiencias estatales, se llevaron a cabo desde un paradigma asistencialista, respondiendo a una función social de compensación. La discusión pedagógica y política sobre la educación de la primera infancia no tenía todavía lugar en ninguna agenda. A Juana Manso (1819-1875) –educadora argentina de relevancia nacional e internacional–, se le hizo difícil “convencer a los maestros y a una sociedad esencialmente conservadora acerca de las bondades de la educación infantil y de la necesidad de vincular la enseñanza con el placer y el juego” (Ponce, 2006, p.23). Sus ideas y acciones pedagógicas aportaron a la historia del nivel inicial, promoviendo la iniciación temprana de la infancia en la escolaridad a través del método froebeliano, influenciada por las educadoras norteamericanas María Peabody de Mann y su hermana Elizabeht Peabody, que le transmitieron sus experiencias del jardín de infantes de Boston.

Es a partir de los viajes de Domingo F. Sarmiento –presidente en el período entre 1868 y 1874–, interesado por este nivel e impactado por las instituciones educativas destinadas a la primera infancia, que toma impulso la educación preescolar en nuestro país. Sin dudas, es Sarmiento quien políticamente se ocupa de que el nivel inicial se constituya en política de estado. Contrató a maestras norteamericanas experimentadas en el tema, creó el Departamento Infantil de la Escuela Normal de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, creó la primera sala de jardín de infantes en dicha escuela en el mismo año en que se sanciona la Ley de Educación Común N° 1420, ley que

organiza la educación primaria obligatoria en el país y que incorpora el Jardín de Infantes al sistema educativo. Tal como señala Sarlé (2000) “a diferencia del carácter asistencial con que se origina y propaga en otros países, en el nuestro, el Jardín de infantes nace con una finalidad preponderantemente pedagógica. Tanto Sarmiento, de quien parte la preocupación por traerlo a la Argentina, como la Ley de Educación Común, inscriben a las salas de jardín dentro del dominio de la educación popular” (pp. 2-3).

En 1886 en la Escuela Normal de Paraná se inicia la formación de maestros especializados para este nivel tomando el sistema froebeliano y el modelo de kindergarten norteamericano. El plan de estudio consistía en que, aquellas maestras que desearan abocarse a este nivel del sistema educativo, realizaran sus estudios hasta el cuarto año de la escuela media y luego continuarán dos años más de especialización con goce de beca. Las primeras maestras jardineras recibidas con este plan egresaron en 1888. Muchas de ellas volvieron a sus provincias de orígenes para fundar los primeros jardines de infantes y formar a las maestras en el método froebeliano. También, con el objetivo de promover la educación infantil se crea la *Unión Froebeliana Argentina (1893)* y la *Asociación Internacional de Kindergarten (1899)* donde comienza a funcionar una *Comisión Pro Difusión de Jardines de Infantes* que se encarga de editar libros, publicar revistas, dictar conferencias y se dedica a la investigación. En 1897 el Estado instala la *Escuela Especial de Profesorado en Kindergarten* bajo la dirección de Sara Eccleston, una de las maestras contratado por Sarmiento, impulsora del primer jardín de infantes y de la formación de docentes para el mismo.

El grupo de docentes kindergarterinas difundieron y defendieron los beneficios de la educación de la primera infancia y el método froebeliano vinculado a la filosofía espiritualista y krausista, frente a un contexto que la cuestionaba y consideraba que era de poco valor educativo y que sólo brindaba una educación doméstica que ocasionaba gastos innecesarios al Estado. La educación de la primera infancia ocasionó controversias desde sus orígenes, ya que, para otros pedagogos contemporáneos, adeptos a la corriente normalizadora ligada al positivismo, el Kindergarten era una institución idealista alemana, que no contribuía demasiado a la formación del futuro ciudadano (Harf y otros, 1996). Además, le cuestionaban que tenía una mirada infantilizada de la niñez y falta de sustento teórico cargado de misticidad.

Pero, además, las disputas se daban por la con-

cepción de infancia que sostenían estos grupos enfrentados. Para los positivistas el niño era un sujeto primitivo y salvaje al que había que domesticar por medio de métodos racionales y rigurosos. Mientras que para las froebelianas la infancia era pura e inocente, consideraban al niño como un sujeto espiritual, bueno por naturaleza, con virtudes a desarrollar a través de la libertad y la creatividad. Se trataba de posiciones filosóficas antagónicas e inconciliables.

Creemos también, coincidiendo con Carli (2002), que la desvalorización de este nivel se relacionó con una cuestión de género, dado que todas las kindergarterinas eran mujeres y la representación social en esa época sobre el rol que debían cumplir estaba más ligado al ámbito del hogar que al estudio y/o al trabajo. Además, se entendía que la educación de la primera infancia debía estar a cargo de éstas dentro del terreno doméstico; éste fue otro argumento para considerar que el jardín de infantes era innecesario y atentaba contra los valores de la sociedad. Por eso, la creación de jardines de infantes en nuestro país “fue resistida tanto por sectores conservadores como por los liberales, porque irrumpía en el espacio privado y cerrado de la familia, cuestionando las normas y la efectividad de la educación que los padres brindaban a sus hijos” (Ponce, 2006, p.40).

Los ataques que tuvo que sufrir este nivel no fueron sólo a nivel pedagógico, sino también políticos, económicos y sociales. Los normalistas, junto a autoridades gubernamentales, se encargaron de desprestigiar al kindergarten, lo que ocasionó el detenimiento de su crecimiento y el cierre de muchas salas en todo el país. En enero de 1905 un decreto ministerial clausuró los jardines de infantes que existían en algunas escuelas, por la falta de espacio para los niños de primer grado y de personal especializado y con el argumento que no era un problema escolar sino doméstico, por lo tanto, no debían ser sostenidos por el Estado.

Las críticas al Jardín de Infantes de comienzos de siglo traen como consecuencia una ausencia de definición política, institucional y pedagógica (Harf y otros, 1996) por parte del Estado que se va a prolongar por más de tres décadas. En este momento comienza a diversificarse la oferta educativa para la primera infancia hacia el ámbito privado y asistencial. Además, van a ocuparse de la educación infantil distintas asociaciones civiles de diversa procedencia (grupos feministas, anarquistas, socialistas), poniendo en práctica experiencias por fuera del sistema educativo formal.

Sin embargo, a pesar de los escasos avances cuantitativos del jardín de infantes y a su lento desarrollo,

en lo pedagógico podemos sostener que se trató de un movimiento de vanguardia que influyó en la corriente escolanovista. Coincidimos con los autores Puiggrós (1992), Carli (2002) y Ponce (2006) quienes señalan que la difusión del ideario escolanovista tuvo fuerte gravitación en este nivel del sistema educativo por la cercanía que tenía con las concepciones krausistas de la infancia y las ideas froebelianas. Si bien los principios pedagógicos del kindergarten encuentran eco en el ideario escolanovista, cabe destacar que, tal como señala Puiggrós (1992), lo que se denomina escuela nueva, implica experiencias alternativas al modelo normalizador pero muy diferentes entre sí, convirtiéndolo en un campo problemático más que un movimiento homogéneo.

Es a fines de la década del 30 cuando comienza a vislumbrarse un cambio en las políticas destinadas a este nivel, de la mano de un contexto político favorable, dado que la llegada de la democracia facilitó la apertura a prácticas educativas progresistas. Pero también la fuerte crisis económica que sufrió nuestro país en esa década (década infame que derivaría en el primer golpe militar en 1930) hizo que el nivel deba afrontar nuevos problemas que variaban notablemente de los anteriores, ya que “el nuevo desafío del jardín de infantes ya no era demostrar su validez como institución pedagógicas sino abrir sus puertas a los niños provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos” (Ponce, 2006, p.55). Debido a esta crisis que afectaba a los sectores más desfavorecidos, constituido en un considerable porcentaje por población infantil, el Estado vuelve a tener una función asistencial y preventiva para la niñez. Paradójicamente, esto le da un nuevo impulso al Jardín de Infantes, promovido por los gobiernos conservadores de la década de 30.

Con el objetivo de solicitar al Estado la creación de instituciones educativas destinadas a la primera infancia, en 1935 se crea la *Asociación Pro-difusión del Kindergarten*, que de alguna manera es la que continúa la obra de la *Unión Froebeliana*, creada por Eccleston en 1893. Este reclamo fue atendido por el Estado creando en 1937 el Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar “Sara C. de Eccleston” –el que sigue formando, aún hoy, docentes para el nivel–. Luego de varios años sin formación superior, se retoma y sistematiza la formación docente definiéndose su plan de estudios y reglamento. En la década del 40 se enfatiza la función social y asistencial del nivel, dándole lugar a la expansión cuantitativa del mismo y por lo tanto a su democratización. Ejemplo de esto es el apoyo que recibe la *Asociación*

*Pro-difusión del Kindergarten* de parte del Secretario de Trabajo y Previsión, Juan D. Perón, para crear jardines de infantes en las fábricas. Esto ocasionó que accedieran a estas instituciones los hijos de las clases trabajadoras, contrarrestando las críticas que venía sufriendo el nivel de ser una institución elitista.

Otros ejemplos de este crecimiento son la sanción de leyes provinciales de educación preescolar, que representaron un destacado aporte legal. En ellas se acentúa la concepción pedagógica del nivel, la necesidad de su universalización y de que esté a cargo de personal especializado y formado bajo los postulados froebelianos y montessorianos. Se explicita, además, la organización institucional integral conformada por: director, maestras de sección, profesor de música, celadora ecónoma, asistente social, médico, odontólogo, niñeras y personal de servicio necesario. Esta conformación de la planta funcional del jardín da cuenta de las funciones complementarias que intentaba cumplir, asistencial y pedagógica. También se estipuló la obligatoriedad y gratuidad para párvulos desde los 3 a los 5 años, aunque en 1951 se modifica la obligatoriedad pasando a ser voluntaria.

La educación inicial recibe un importante impulso durante las presidencias de Perón, sobre todo en la primera (1946-1952), dado que se considera a este nivel una institución de valor pedagógico, pero sobre todo, de valor social por dar respuestas a las familias trabajadoras. Como señala Carli (2002), la expansión del nivel inicial durante este período permitió “ligar las demandas pedagógicas de difusión del jardín con las necesidades políticas y sociales del Estado que requerían una institución funcional a la inserción de la mujer en el mundo del trabajo y a la nueva cultura política” (p. 291). Durante este período la matrícula del jardín de infantes aumentó notablemente y con ella la creación de nuevos establecimientos y la expansión de los profesorados especializados para la formación de docentes.

En la década del 60 continúa la expansión cuantitativa y el desarrollo cualitativo de los jardines de infantes en todo el país. El nivel atraviesa una etapa de renovación pedagógica adhiriendo a los principios del escolanovismo e incorporando contribuciones de la psicología (psicoanálisis, psicología evolutiva y genética) que aportaron nuevos saberes sobre el sujeto de aprendizaje. Comienzan a realizarse distintas experiencias didácticas, entre las que podemos mencionar el método de trabajo en rincones de juego y el juego-trabajo. En esta época, por el incremento de la incorporación de la mujer a la vida pública y al tra-

bajo, surge la necesidad social y familiar de extender la educación inicial hacia los más pequeños, que ya había sido considerada en los planes sociales y educativos del peronismo. En un principio, estas instituciones se denominaron guarderías, ya que cumplían la función de cuidar a los niños mientras sus padres trabajaban. Mayoritariamente pertenecían al sector privado y no contaban con supervisión del Estado. Recién a fines de esta década, gracias a los aportes de las diferentes teorías psicológicas, especialmente del psicoanálisis, surgen intentos de otorgarle un carácter pedagógico y denominarlos jardines maternales.

La década del 70 encuentra al nivel inicial en plena expansión, coexistiendo diversos tipos de instituciones que se ocupaban de la educación de la primera infancia: jardines maternales, guarderías, jardines de infantes, salas de jardines en fábricas y sindicatos. Pero la infancia de las clases más desfavorecidas seguía en desventaja, dado que la oferta de educación inicial a cargo del Estado era casi nula. En 1972 se establecen, desde el Consejo Nacional de Educación, los fines y objetivos para las salas de Jardín de Infantes y se elabora el primer documento curricular. En estas primeras prescripciones curriculares continúan vigentes las ideas froebelianas y de la escuela nueva, fundamentados en una psicología de corte piagetiana.

En los años siguientes, las políticas del gobierno militar produjeron una profunda crisis en la educación pública, causando un desmantelamiento del sistema educativo, situación que afectó profundamente al nivel por tratarse, además, de un nivel no obligatorio. Por lo que comienza un período de declive y retrocesos, producto de las políticas de ajuste y de las prácticas autoritarias y represivas. En este período no sólo no se crean nuevos establecimientos dedicados a la educación de la primera infancia, sino que, además, se cierran las instituciones pertenecientes a sindicatos, organizaciones comunitarias o sociales. La implementación de un currículo tecnicista, comienza a obtener la libertad de expresión y la creatividad que se había alcanzado en el jardín de infantes. Tanto los diseños curriculares, documentos y circulares técnicas como las publicaciones de la época, tenían una detallada enunciación de objetivos y actividades, a fin de que los docentes aplicaran las guías elaboradas por los técnicos. Eran altamente prescriptivos y adherían a la psicología conductista y a la pedagogía personalista de corte espiritualista. El constructivismo, en pleno auge a nivel mundial, se hacía presente en las psicologías evolutivas, a través de una peculiar visión de la teoría piagetina, despojada de toda perspectiva

epistemológica, centrada solamente en la descripción de etapas del desarrollo del niño.

Considerando a la familia y a la iglesia católica como los agentes fundamentales de la educación, se veían innecesarias las instituciones que se ocupan de la primera infancia, ya que podrían atentar contra el modelo de familia nuclear tradicional. Por esta razón el Estado se desentiende de los jardines maternales, ya que son las madres las responsables de educar a sus hijos y atender el hogar. Las salas de jardín de infantes pasan a ser un lugar de vigilancia y disciplinamiento, donde el juego y la creatividad vuelven a desaparecer y son reemplazados por actividades dirigidas por el docente o por el juego libre a modo de catarsis. En la formación del docente de nivel inicial, predominaba una perspectiva clínica y aséptica del rol. Entendemos aquí por perspectiva *clínica* la idea de que el mejor docente era aquél que conocía muy bien las etapas del desarrollo infantil y realizaba acciones para que el mismo se produjese lo más ajustado a la *normalidad* posible.

A partir de 1983, con la reapertura democrática, comienza un proceso de democratización con el objetivo de transformar las instituciones y las prácticas escolares. Dichas prácticas, como ya señalamos más arriba, se encontraban afectadas por un largo período de control ideológico, aislamiento, censuras y fragmentación. La educación estaba desconectada de la realidad, basada en las pedagogías personalistas y con el énfasis puesto en el conocimiento en relación con la aplicación técnica. Con el retorno a la democracia, la educación se volvió a concebir como una práctica social y como un espacio posibilitador de aprendizaje de la vida en democracia. El nivel inicial cobra un nuevo impulso con la firma de acuerdos entre los Ministerios de Educación y Salud Pública que dan vida a los jardines maternales. El Estado comienza a poner a disposición de las madres trabajadoras un espacio formativo y ya no sólo asistencial. La pedagogía del nivel recibe la influencia de concepciones psicológico-sociales como las tendencias no-directivistas y de autogestión, los aportes de las teorías neopiagetianas y de la pedagogía crítica.

En la década de los 90 se profundiza el proyecto neoliberal, que se había iniciado con los gobiernos militares, a partir de la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a garantizar un riguroso programa de ajuste económico como producto de la llamada crisis de la deuda. Los organismos de financiamiento internacional, particularmente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, influyen en las defi-

niciones de las prioridades y en las decisiones en materia política y económica local. Sus recetas son consideradas como las únicas válidas para superar el déficit público y estabilizar las convulsiones económicas de nuestro país. Esto también repercutió en las políticas educativas, ya que la relación costo-beneficio y la tasa de retorno determinan las prioridades de inversión por niveles educativos y los criterios de calidad. Eso llevó a que en los 90 el objetivo prioritario fuese la reducción del papel del Estado en la toma de decisiones, llevada a cabo principalmente a través de la descentralización de las instituciones escolares y el aliento de políticas de privatización.

Para la perspectiva neoliberal, los sistemas educativos latinoamericanos enfrentaban una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, sosteniéndose una incompatibilidad entre la universalización de la educación y la calidad educativa. Dicha crisis expresa así, la incapacidad del Estado para administrar las políticas sociales, responsabilizándose de todos los males a las políticas del Estado de Bienestar, regulador de la actividad económica y prestador de servicios como la salud y la educación, entre otros. Como solución a esta crisis se implementa un programa económico, basado en las políticas neoliberales y neoconservadoras, provocando el corrimiento del Estado y la transferencia de la educación desde el ámbito de la política a la del mercado. Pero este corrimiento en lo educativo se efectúa en relación a la gestión y el financiamiento, pues el Estado pasa a ser un aparato de control de los contenidos a través de la evaluación de la calidad, desafiando a quienes no cumplan con los requisitos, a ser expulsados del sistema. Siguiendo los dictámenes de los organismos internacionales se ejecutan prácticas políticas de descentralización y transferencias de los establecimientos educativos nacionales a las provincias, respondiendo a políticas de ajuste y reduciendo el rol del Estado Nacional a fijar los lineamientos de la política educativa.

Además, respondiendo a estas políticas del mercado, se implementa la reforma educativa –Ley Federal de Educación N° 24.195– que produce cambios en lo político y en lo pedagógico-curricular a partir de 1993. Esta ley instala el reordenamiento de los niveles y ciclos escolares y se cambian todos los currículos a través de la incorporación de nuevos contenidos. Se establece como primer eslabón del sistema educativo nacional, al nivel inicial, incorporando al jardín maternal “para niños menores de tres años”, como primer ciclo de dicho nivel, lo que implicaría su reconocimiento pedagógico. También establece la

obligatoriedad del último año del jardín de infantes, respondiendo a un criterio de equidad y democratización educativa y respetando el ciclo completo del jardín de infantes (3 a 5 años).

Si bien es la primera ley de educación, de carácter nacional, que reconoce al nivel inicial y contempla la extensión de la obligatoriedad a la sección de 5 años, no hubo políticas de estado que garanticen que el nivel funcione como tal, ya que no hubo creación de cargos ni infraestructura necesaria, lo que en los hechos generó que se cierren salas de 3 y de 4 años para garantizar la obligatoriedad de las salas de 5 años. Además, la falta de políticas de estado que atiendan las necesidades de la población infantil entre los 45 días y 3 años (1er. ciclo del nivel), hizo que ésta quede sólo en manos de los privados y, por lo tanto, al alcance de los que puedan pagar por la educación temprana para sus hijos. Del análisis de los objetivos que se le asigna al nivel, explicitados en el artículo 13 de la ley, se desprende que se le otorga una función socializadora y adaptativa. En la letra de la ley “subyace la idea de que existe un *patrón o modelo* de niño y familia ideal y, en consecuencia, quienes no se ajustan a dicho patrón son diferentes o desiguales y, por lo tanto, hay que atenderlos de manera *especial* para poder luego adaptarlos sin resistencias al orden social imperante” (Ponce, 2006, p.92).

Además, de los debates políticos en relación al nivel, se dieron otros relacionados con lo pedagógico, debates que se reeditan en la actualidad. Uno central tiene que ver con cierta *primarización* de la sala de 5 años. A partir de su obligatoriedad se instala una tendencia a otorgarle al nivel sólo una función propedéutica, de preparación para la educación primaria. Otro debate es el relacionado al primer ciclo del nivel, al que suele considerársele como una respuesta a la necesidad de los padres trabajadores, desdibujándose su finalidad en relación a la educación de los niños e imprimiéndole una función doméstica y asistencial.

## PANORAMA ACTUAL EN RELACIÓN A NUESTRA HIPÓTESIS

El gremio docente también tomó partido en estas discusiones, remarcando tanto la función pedagógica como social del nivel, señalando permanentemente las desigualdades escolares que pueden ser agudizadas por su no universalización y la repercusión que ello puede tener, tanto en el futuro social y económico de los niños como en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Con su participación se logra en el año 2006 una nueva Ley de Educación en

la que se intentan superar las desigualdades educativas de la primera infancia. La nueva Ley Nacional de Educación<sup>2</sup> plantea la responsabilidad estatal en relación a la educación inicial que abarca a los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años inclusive. Estableciendo que este nivel educativo se constituye en una unidad pedagógica que está conformada por dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Las siguientes disposiciones, analizadas por Ponce (2017), que se establecen en la Ley, constituyen un intento de recuperar el rol principal del Estado como responsable y garante de la educación:

- “Obligatoriedad de las salas de 5 y 4 años y la universalización de la sala de 3 años.
- Articulación con otras modalidades del sistema educativo.
- Fortalecimiento de la gestión educativa; creación y sostenimiento de equipos de conducción educativa de nivel inicial.
- Reconocimiento de formas organizativas que permitan el acceso a la educación inicial de todos las/os niñas/os del país.
- Implementación de la sala multiedad como alternativa pedagógica.
- Espacios federales para la construcción de acuerdos de lineamientos y acciones: político-pedagógicos y socioculturales.
- Articulación y gestión asociada entre organismos gubernamentales (Educación, Desarrollo Social) que se ocupan de la primera infancia.
- Establecimiento de redes interinstitucionales y comunitarias con instituciones educativas.
- Promoción del intercambio intercultural entre referentes de Pueblos Originarios y la estructura pedagógica-política del nivel inicial para favorecer procesos de inclusión y promover la igualdad educativa.
- Elaboración de pautas para la reglamentación y supervisión pedagógica de los establecimientos de educación no formal que atienden a la población infantil desde los 45 días hasta los 5 años inclusive”. (Ponce, 2017, p.21)

A pesar de los avances importantes que se le otorga a la educación inicial en las normativas vigentes, sabemos que no están garantizadas todas las salas de jardín de infantes, mucho menos la oferta pública de jardín maternal. Esto requeriría no sólo de la crea-

ción de secciones, sino además la creación de cargos (docentes de sala, auxiliares y docentes especiales, directivos), la ampliación y construcción edilicia, entre otras cuestiones.

Con el regreso de las políticas neoliberales en la Argentina, durante el período 2015- 2019, no sólo no se cumplieron las condiciones indispensables para que se concrete lo prescrito en la ley, sino que el deterioro y abandono del nivel se agudizó considerablemente. Por lo que se hace necesario destacar que si bien es meritorio haber conseguido el reconocimiento como nivel integral y la extensión de la obligatoriedad en la letra escrita de la norma, sigue siendo una deuda pendiente de las políticas educativas –nacionales y provinciales– garantizar la oferta de educación inicial. Además, durante el período señalado, la falta de políticas de estado para la atención de la población infantil entre los 45 días y 3 años (1er. ciclo del nivel) se agudizó. En el mejor de los casos, algunos municipios se hicieron cargo, pero con distintas condiciones laborales y curriculares en relación a la que ofrecen las instituciones pertenecientes a los sistemas educativos provinciales.

Veamos algunos números que dan cuenta de la situación dispar entre estos dos ciclos que componen el nivel (Visintín, 2016; Malajovich, 2016)<sup>3</sup>. Mientras que el Jardín de Infantes está mayormente incorporado a estructuras vinculadas con los Ministerios de Educación, la atención de los niños entre 45 días a 2/3 años tiene una organización diversa y depende de diferentes estamentos. Tal como explicitan Kauffmann y Loyola (2016) el 70% de los jardines de infantes son estatales, la educación privada tiene presencia en las zonas urbanas, mientras que en las zonas rurales la oferta es sólo estatal. Por otra parte, tal como se refleja en algunas estadísticas, en la mayoría de las provincias la educación privada tiene mayor incidencia en la atención de niños de 3 y 4 años. Además, la obligatoriedad de la sala de 4 y 5 años ha implicado una mayor expansión estatal, en desmedro o abandono de salas para los más pequeños, lo que produce una desigualdad en las ofertas que se brindan, fundamentalmente a los niños que provienen de sectores más vulnerables. Pero, además, esa desigualdad se da entre las distintas provincias, pues al haberse desentendido el Estado Nacional de la educación, comparativamente

2. Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada por el Congreso Nacional el 14 de diciembre del 2006

3. Para ampliar este análisis se puede consultar las investigaciones de Visintín, M. y de Malajovich, A. publicadas en Kaufmann (comp.) (2016) Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación. Buenos Aires, Argentina: Aique.

te las estadísticas demuestran que, si bien el sector público estatal representa el 70 o 74% de las instituciones educativas del nivel para el total del país, este porcentaje es muy variable entre las jurisdicciones provinciales.

Por lo general, en la mayoría de las provincias la primera infancia (0-3 años) queda a cargo de otras áreas sociales del Estado (por ejemplo Ministerio de Desarrollo Social), lo que implica que la función sea más asistencial que educativa, ya que el Ministerio de Educación no participa de las propuestas. Esto reedita una tensión clave sobre la función del nivel inicial que siempre ha persistido: educar o asistir.

En síntesis, en Argentina se produce una desigualdad en relación al acceso a la educación de la primera infancia, ya que hay niños que concurren a instituciones de educación pública estatal, otros que asisten a espacios privados, otros de gestión social y niños que recién acceden a lo escolar a los 4 o 5 años. Esta diversidad supone, también, una variedad en los modos de organización y funcionamiento, de la preparación del personal responsable de los niños, de los espacios edilicios. Tal como establece la Ley Nacional de Educación, estas instituciones deberían estar supervisadas pedagógicamente por el Estado y no en todos los casos ocurre. A partir del 2011, el Congreso comenzó a trabajar en un proyecto de ley que regule a estas instituciones que atienden a la primera infancia. Esta ley se promulgó en el año 2015 pero no fue reglamentada por el Ejecutivo Nacional, ya que en el periodo 2015-2019, con la reinstalación de las políticas neoliberales, se promovió la *empresarización* de la educación.

Sabemos que los primeros años de vida son una etapa fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas, por eso creemos indispensable que el Estado acompañe a las familias en las funciones de cuidado y asistencia, como así también en la educación de las nuevas generaciones, especialmente en los casos de los sectores más vulnerables. Por eso consideramos que el nivel inicial debe ser garantizado en su totalidad, no sólo como un beneficio individual, sino como un compromiso social, por cuanto el desarrollo y mejora del nivel puede ser un importante dispositivo para la movilidad y la transformación socio-cultural.

En ocasiones, ese compromiso del Estado se ve atravesado por la reedición de viejas discusiones. Por ejemplo, se suele utilizar, como excusa distractiva, la discusión sobre la extensión de la obligatoriedad del nivel, así como la tradicional disputa – que data de los inicios del jardín de infantes – sobre si la educa-

ción de la primera infancia debe ser responsabilidad de la esfera pública o privada, o la tensión entre si el jardín es un espacio educativo o de asistencia que complementa la crianza. Entendemos que, volver a discusiones que ya no son sostenibles desde ninguna disciplina, es sólo un artilugio para justificar la falta de inversión y compromiso estatal para brindar educación inicial de calidad a todos los niños y niñas del país.

Otra discusión distractiva suele poner el foco de los debates exclusivamente en la dimensión didáctico-áulica, reducida a los aspectos técnico-instrumentales de la didáctica, con la intención de descomprometer al Estado y despolitizar la función docente del nivel. En ocasiones hemos centralizado o reducido la discusión a la modalidad de trabajo áulico –juego o enseñanza, rincones o sectores, contenidos disciplinares o enfoque globalizado, secuencia didáctica o itinerario o trayecto, entre otras cuestiones–, que son necesarias e importantes pero no excluyentes de otras dimensiones como la política, social y la ética.

Además de esas disputas históricas, hoy nos encontramos con nuevas cuestiones –o nuevos relatos de viejas concepciones– que merecen ser analizados en clave política. Las políticas neoliberales de los últimos años han instalado, como soluciones supuestamente innovadoras, discursos relacionados con las neurociencias, la educación emocional, las pedagogías emprendedoras, entre otras, que se filtran en las políticas curriculares y en las aulas de los jardines. Tal como analiza Brailovsky (2019), estos discursos retoman, con la intención de denostar a la escuela y al maestro, argumentos de la modernización liberal, promoviendo modelos cientificistas o moralizantes que reeditan parte del eficientismo tradicional, utilizando un coctel de nuevos movimientos emergentes basados en la lógica empresarial, el coaching y la autoayuda.

Atacan a la escuela como institución social por considerarla caduca y desactualizada y proponen un espacio de formación al servicio de un mercado laboral estratificado, eficiente y eficaz, basado en los discursos pedagógicos impulsados por los organismos financieros internacionales que prescriben estilos de gestión y administración provenientes del sector empresarial. Y, además, otorgan protagonismo a distintas ONG (organizaciones no gubernamentales) y fundaciones que orientan la educación hacia el mercado. Estas políticas, a diferencias de otros momentos históricos neoliberales, son menos transparentes y más engañosas, ya que utilizan nuevas formas de

privatizar la educación pública (Duhalde y Feldfeber, 2016). Así aparecen los discursos de la meritocracia, emprendedurismo y las pedagogías innovadoras y, lo que es peor, se fundamentan en términos que pertenecen a movimientos progresistas (como ha sido el escolanovismo) pero son apropiados de manera ecléctica, es decir, selectivamente y despojados de sus orígenes y contexto socio-político.

Por otra parte, las políticas educativas no sólo han intentado despolitizar el nivel y los docentes a cargo del mismo, sino que, en general, no le han dado el merecido reconocimiento académico como profesionales, lo que no es dicotómico con el concepto de trabajadores de la educación. El concepto de profesional hace referencia a un trabajador –en este caso que tiene como objeto de trabajo la formación de los niños y niñas– que requiere de una formación teórico y práctica previa, la que le permite tomar decisiones fundamentadas ante la complejidad del aula, de la institución y del contexto. Por eso es fundamental el desarrollo profesional continuo y ha sido un logro el reconocimiento de este sector de la docencia por parte de la universidad pública, ya que en los últimos años se están abriendo carreras de posgrado dirigidas a los docentes del nivel inicial. Es un modo de reconocer a la maestra jardinera –por ser la mayor conocedora de las infancias y el nivel– como generadora de conocimientos específicos vinculados a la infancia. Es un paso importante para que sean los propios docentes los que puedan reflexionar, producir e intervenir, a partir de la investigación sistematizada, en los campos temáticos y problemáticas que se presentan en este nivel.

Estas son algunas de las razones por las que sostenemos que es necesario recuperar la pedagogía y la política en la educación inicial, entendiendo que la educación es una práctica que no puede ser neutral. Todas las decisiones que se toman, las acciones que llevamos a cabo, la selección de estrategias y metodologías, lo que nos proponemos enseñar, se sustentan siempre en una visión del ser humano y en un tipo de sociedad por la cual se trabaja en su construcción. La educación cumple, fundamentalmente, una función política, entendiéndola como la necesidad humana de organizarse, contextualmente en el lugar donde se realizan las prácticas educativas y desde donde se vive y se piensa el contexto global. Política no necesariamente en el sentido partidista –que es la forma liberal de comprender la política– sino en el sentido en que toda acción educativa se lleva a cabo por un ideal de mejora. Ese ideal da cuenta de concepciones

–subyacentes o explícitas– de hombre, mundo y sociedad que se intenta construir a partir de nuestras intervenciones.

Se hace política cuando seleccionamos contenidos, objetivos, actividades, materiales. Pero también en las relaciones que se establecen entre educador y educando, entre adulto y niño, entre gobernantes y gobernados, entre vendedores y compradores. Estas relaciones sociales forman parte de la vida política, relaciones que no siempre son transparentes; son generalmente ambiguas, situación que genera, habitualmente, dependencia, sumisión, opresión e inclusive exclusión. Se hace política cuando se pretende formar a personas para que la polis –la ciudad– sea mejor. Se hace política cuando definimos que es lo mejor y para quién/es lo será.

En el actual escenario de cambios políticos en Argentina, nos pareció importante hacer este intento de volver la mirada hacia atrás, recorriendo los orígenes del nivel inicial y sus debates fundantes para resignificar su presente y su futuro. Es por eso que hemos tratado, a partir del recorrido realizado, de llevar a cabo una relectura de los momentos fundacionales que nos permita recuperar las mejores herencias y tradiciones. Pero no de manera lineal y acrítica, sino pretendiendo superar la tendencia a la naturalización y ritualización de algunas características de las instituciones educativas, reinterpretao y resignificando los deseos y las luchas de aquellos que depositaron en el desarrollo del nivel expectativas de mejora individual y social.

Para finalizar, fundamentamos nuestra hipótesis en los aportes de Meirieu (2016), quien denuncia un intento de corromper, simplificar y vulgarizar las ideas del escolanovismo. Justifica la publicación de su libro *Recuperar la pedagogía* en la “irritación y la cólera” que le provoca la vulgarización pedagógica que realizan algunos autores y denuncia a “gurúes mediáticos” que detrás de una aparente simplicidad en sus discursos esconden posiciones políticas enmascaradas en una pseudo neutralidad o cientificismo.

Coincidimos con Meirieu cuando llama a recuperar la pedagogía como un “deporte de combate” –dice metafóricamente–, para analizar e investigar las significaciones latentes, los supuestos donde se sustentan algunas afirmaciones naturalizadas. En el libro citado, desarrolla su tesis acerca de la necesidad de preparar a los educadores como pedagogos que realicen su oficio y puedan desocultar los supuestos de las teorías que les llegan, tomar postura ante la tarea educativa y argumentarla desde su posicionamiento pedagógico,

filosófico, didáctico y político. La despedagogización y despolitización nos han llevado, en ocasiones, a banalizar nuestra tarea y desprestigiar nuestra profesión y el nivel inicial, por un lado, y por otro ha permitido que el mercado gane terreno en las decisiones áulicas de los jardines de infantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brailovsky, D. (2019). *Una pedagogía entre paréntesis*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Duhalde, M.A. y Feldfeber, M. (coord.) (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.
- Harf, R., Violante, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial, Aportes para una didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Ateneo.
- Kaufmann, V. y Loyola C. (2017). Presentación *Revista del Plan Fénix*, 66 (año 8),6-13.
- Malajovich, A. (2017). La situación actual del nivel inicial. *Revista del Plan Fénix*, 66 (año 8),54-61.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ponce, R. (2006). Los debates de la educación inicial en Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana*, pp. 19-102. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Ponce, R. (2017). La Educación inicial argentina. *Revista del Plan Fénix*, 66 (año 8),14-21.
- Santillán, L. (2016) Las iniciativas en Primera Infancia bajo análisis: actores, racionalidades y sentidos en torno a la crianza y el cuidado infantiles. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 12, nro. 11, vol. 2 - pp. 217- 235.
- Sarlé, P. (2000): *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Ponencia presentada en la Asociación Nacional de Pos-Graduación e Investigación en Educación

(Anped). 23 Reunión Anual.

Visintín, M. (2016) Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de instituciones que reciben niños pequeños. En Kaufmann (comp.) *Primera infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Fechas: Recibido: 09-03-20. Aceptado: 22-05-20  
Artículo terminado el 21.02.2020

López, M.S. (2020). Poner en el centro de la educación inicial la pedagogía y la política. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 55-65. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**María Soledad López**  
Universidad Nacional de Rosario  
Argentina  
[prof.mslopez@gmail.com](mailto:prof.mslopez@gmail.com)

Docente de Nivel Superior y Universitario en la facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Instituto Superior del Profesorado N° 16 de Rosario. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Maestra Nacional de Música Profesora en Educación Inicial, profesora y licenciada. en Ciencias de la Educación y doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación.



# Alcuni elementi dell'idea di curricolo nella sua storia

## Elementos de la idea de currículo en su historia *Some elements of the idea of curriculum in its history*

Andrea Lupi; ITALIA

### RIASSUNTO

**L**o scopo dell'articolo è di analizzare la storia dell'idea di curricolo a partire da Platone fino al ventesimo secolo, evidenziandone alcune caratteristiche fondamentali. Si assume in principio che il curriculum è una proposta di una formazione non episodica, né estemporanea, ma deliberatamente pensata sotto la forma della totalità (nulla di ciò che conta viene tralasciato), della organizzazione (ogni intervento deve essere adottato e motivato in maniera consapevole, riflessiva e razionale), della finalità (si ricerca di operare una scelta educativa in vista di fini buoni, di obiettivi condivisibili che mettono in capo all'agire educativo uno scopo buono, il perseguimento di un bene). Si evidenzia inoltre l'esistenza di tre grandi approcci curricolari, uno disciplinare (che rimane egemone fino all'età moderna) in cui è la materia di insegnamento a informare di sé la riflessione, uno dialettico (che inizia ad affermarsi nell'età moderna e si conclude con Dewey) in cui l'elemento disciplinare è contemperato da quello individuale e psicologico, e uno sistemico (che si apre dopo Dewey e percorre tutto il secolo appena concluso) in cui il curricolo diventa uno strumento progettuale che include ogni elemento del processo educativo in un tentativo razionale di continuo miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

**Parole chiave:** Curriculum, Arti Liberali, Discipline, Istituzioni Educative, Dewey

### RESUMEN

El propósito del artículo es analizar la historia de la idea del currículo desde Platón hasta el siglo XX, destacando algunas de sus características fundamentales. Se supone que el currículo es una propuesta de formación que no sea episódica o extemporánea, si no diseñada deliberadamente para ser total (incluye todo lo que es fundamental), organizada (cada intervención debe ser adoptada y motivada de manera consciente, reflexiva y racional), y tener un propósito (se intenta hacer una educación con vista en fines buenos, de objetivos compartidos que ponen en el foco de la acción educativa la búsqueda de un bien). En el artículo se evidencia la existencia de tres enfoques curriculares principales, uno disciplinario (que es hegemónico hasta la era moderna) en donde la materia de enseñanza da forma a la reflexión, uno dialéctico (que comienza a afirmarse en la era moderna y termina con Dewey) en donde el elemento disciplinar está equilibrado por el individual y el psicológico, y uno sistémico (que se abre después de Dewey y se extiende durante todo el siglo XX) en donde el currículo se ocupa de incluir todos los elementos del proceso educativo en el intento racional de mejorar continuamente la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

**Palabras clave:** Currículo, Artes Liberales, Disciplinas, Instituciones Educativas, Dewey

## ABSTRACT

*The purpose of the article is to analyze the history of the idea of curriculum from Plato to the twentieth century, highlighting some fundamental characteristics of it. The curriculum is a proposal for non-episodic or extemporaneous training, it deliberately designs education as a total experience (nothing of what matters is left out), an organized one (each intervention must be adopted and motivated consciously), an with a purpose (the educational choice has always objectives that put a good aim at the end of action, the pursuit of a good). We highlight the existence of three major curricular approaches, a disciplinary one (which remains hegemonic until the modern age) in which the discipline moves the reflection, a dialectical one (which begins in the modern age and is concluded by John Dewey) in which the disciplinary element is balanced by the individual and psychological one, and a systemic one (which starts after Dewey and runs through the twentieth century) in which the curriculum becomes a design tool that includes every element of the educational process in a rational attempt to continuously improve the quality of teaching and learning.*

*Key words: Curriculo, Liberal Arts, Disciplines, Educational Institutions, Dewey*

## INTRODUZIONE

Tentare una esposizione sommaria della storia dell'idea di curricolo e dei suoi elementi più importanti presenta due insormontabili criticità, la prima è la tipica difficoltà che sorge dall'applicare a società passate un'idea che esse non avevano ancora sviluppata, con il rischio di anacronismi e distorsioni, la seconda invece ha a che fare con l'impossibilità (almeno per un breve saggio) di districarsi nella massa di testi che tutte le scuole e gli orientamenti pedagogici hanno prodotto su quello che, a partire da Dewey in poi, diventa uno dei temi preferiti della pedagogia mondiale. Sicché sarà gioco forza accettare con indulgenza un taglio prospettico del problema che cercherà di evidenziare degli elementi ricorrenti di tale idea.

Longstreet e Shane (1993) considerano che il curricolo è un concetto ampio e poco fruibile che non è nato per indicare una linea di ricerca su argomenti specifici e determinati, ma tende a rispondere a questioni differenti e vi si ricorre per rispondere alla sempre maggiore complessità implicata nelle scelte educative. Questo elemento di indefinitezza è un ulteriore ostacolo nel lavoro sul curricolo, a cui si è fatto ricorso come a uno strumento valido per affrontare molti oggetti di dibattito, e però non si deve cadere nella tentazione di allar-

gare il campo d'applicazione del concetto al punto da renderlo privo di specificità, perché è facile riscontrare dei principi elementari che lo costituiscono, sebbene sia necessario ricercarli nella sua storia per scoprire che essi si mantengono nel tempo, fino ad arrivare alla svolta operata da Tyler che dà l'abbrivio ad un uso estremamente più ampio e riflessivo del termine, come vedremo più avanti.

Definire il curricolo quindi è un'impresa difficile che rischia di diventare improba, se si affronta l'argomento senza ricorrere a una chiave di interpretazione del fenomeno di interesse che intorno alla parola è sorto nel corso della storia dell'educazione e della pedagogia, e questa chiave la si trova proprio nell'idea di percorso, che evolve storicamente da una mera indicazione del percorso di studi verso la progettazione di questo percorso e infine la riflessione su questo percorso. Il curricolo pertanto non coincide con l'idea di percorso, ma con quella di un percorso stabilito a priori, con maggiore o minore grado di costrizione dei soggetti che vi sono impegnati. Chiaramente questa definizione storica deve fare i conti con le altre possibili definizioni che si ritrovano nel dibattito pedagogico, e in particolar modo con la letteratura in lingua inglese che negli ultimi quarant'anni se ne è occupata e ha prodotto una messe di opere e articoli quasi sterminata. È sufficiente leggere l'inizio del testo di Colin Marsh (2004) "Key Concept for Understanding Curriculum" per scoprire che senza difficoltà ad una analisi della bibliografia internazionale possono ritrovarsi almeno sei differenti definizioni (di cui però solo alcune rientrano a pieno titolo nella storia del concetto secondo il taglio appena deciso) per cui il curriculum è: 1) l'insieme delle materie scolastiche e degli obiettivi connessivi da raggiungere, 2) i saperi utili a vivere nella società presente, 3) l'apprendimento programmato da un corso di studi e per cui la scuola o il docente è responsabile, 4) l'insieme delle esperienze di apprendimento che si propongono agli studenti, 5) il percorso di apprendimento che ciascuno studente si crea esplorando le risorse (anche elettroniche) a sua disposizione, 6) la ricerca di posizioni autorevoli e visioni complesse che interpretano la situazione umana, a cui ricorrere per progettare l'educativo. Alcune di queste definizioni rimangono strettamente legate all'approccio degli autori o delle cerchie che se ne occupano e hanno poco o nessun senso di prossimità filologica rispetto al cuore del concetto che, per essere compreso, deve essere ridotto alle caratteristiche principali dei suoi elementi costituenti più diffusi nella sua storia, ovvero il principio di totalità, quello di organizzazione e quello di finalità. Il

curriculum infatti è il tentativo di mettere ordine nel problema del sapere necessario alla vita, dell'organizzazione di questo sapere, e della finalità trasmissiva del sapere. Esso si dà sempre sotto la specie della totalità perché per definizione indaga e impone ciò che è necessario per diventare buoni, e di ciò che è necessario non si può trascurare nulla. Si dà anche come sapere organizzato, perché è essenzialmente un sapere applicato, deve gestire una serie complessa di attività, una interazione continua tra persone, una messe di dati e situazioni problematiche, che non possono essere portate a capo senza una deliberazione pratica condotta secondo criteri organici. Infine non si può mai separare dalla finalità per cui si propone, è un percorso che ha degli scopi, degli obiettivi, tende a qualcosa, vuole ottenere qualcosa, ha sempre una causa finale in vista.

## **LA QUESTIONE CURRICOLARE NELL'ETÀ ANTICA, LA RICERCA DELLA BILDUNG E LA FUNZIONE ISTITUZIONALE ATTRAVERSO LE ARTI LIBERALI**

Il problema del curriculum è il problema nevralgico dell'istruzione, della pedagogia e dei saperi educativi, e corrisponde alla domanda basilare che si deve porre chiunque approccia all'agire educativo: Che cosa dobbiamo imparare? Ed evidentemente l'altra faccia della domanda è: Che cosa dobbiamo insegnare? Tra le tante domande a cui cerca di rispondere il pedagogista quella curricolare è la principale e può essere affiancata solo da una domanda filosofica che reciti: Che forma deve assumere l'uomo attraverso l'educazione? Che fini per l'educazione? E da una metodologica che si chiede come insegnare.

In realtà rispondere alla prima domanda, quella curricolare, prevede sempre una risposta anche alla seconda, quella della *Bildung*, ma mentre la domanda sulla forma dell'uomo può escludere il ricorso all'educazione come strumento della *Bildung* (perché ad esempio potrebbe essere una esperienza particolarmente significativa a formare l'individuo, oppure l'appartenenza a un gruppo speciale o la partecipazione ad eventi epocali, escludendo del tutto che sia l'opera educativa a formare il soggetto) dalla soluzione alla domanda curricolare invece discende un imponente corollario pedagogico, fatto di molte altre domande che implicano e interrogano l'agire educativo: come imparare qualcosa, quando, perché, con chi, come valutare l'apprendimento, come rendere efficiente la propria opera didattica, che psicologia presiede all'apprendimento, che cosa sono l'apprendimento e

la cognizione. Dunque la domanda curricolare è la domanda da cui originano sempre tutte le articolazioni del messaggio educativo, l'interrogazione che cerca di definire gli oggetti dello studio, dell'insegnamento, della valutazione, ponendo in risalto materie, discipline, argomenti, semplificando in singoli fattori e aspetti il complesso del reale che nell'esperienza vitale rimane confuso e magmatico, ma nella riflessione per temi viene riletto, semplificato, interpretato, seguendo linee culturali e sviluppi logici che fanno comprendere il mondo.

Bernstein (1975: 71) dice che la conoscenza formale sull'educazione è composta da tre sistemi di messaggio: curriculum, pedagogia e valutazione. Il curriculum stabilisce quale sia la conoscenza valida, mentre la pedagogia si occupa di definire quale sia la trasmissione di conoscenza valida e la valutazione di definire la valida realizzazione di questa trasmissione.

Tuttavia anche la definizione di Bernstein, se pure sembra postulare una isomorfia tra curriculum, pedagogia e valutazione, in realtà mantiene implicitamente l'importanza fondante del curricolo rispetto a ogni altro pensiero educativo se si assume la conoscenza e la sua trasmissione come metafora descrittiva del processo educativo, e questo perché esso stabilisce cosa sia da considerare utile apprendere, pertanto pone tutti i vincoli e i limiti conseguenti ai metodi di trasmissione e valutazione del sapere. Questa tripartizione dell'educazione formale può essere riscontrata in ogni momento storico e la prima sua costituente, il curricolo, viene definito più o meno rigidamente a seconda delle considerazioni sociali che si rivolgono all'educazione e alla scuola e agli obiettivi che gli si richiede di perseguire, e pur tuttavia il curricolo ha sempre la caratteristica di rispondere alla domanda che necessariamente si trova davanti chiunque si occupi di istruzione e scuola a partire da Platone in poi, e cioè: quali materie, quali insegnamenti, quali apprendimenti sono più importanti e vanno perseguiti prima degli altri. Platone difatti nella sua *Repubblica* si occupa diffusamente di apprestare un curricolo di studio per i propri concittadini, distinguendo i periodi di formazione, le materie e le arti da insegnare, la gradualità della presentazione degli argomenti, la loro selezione, gli esercizi, ecc. guadagnandosi per questo l'appellativo di educatore (Stenzel, 1928) e rappresentando a lungo il ruolo del fondatore della paideia filosofica (Jaeger, 1928). Questa sua proposta educativa che comprende la poesia, la musica, lo studio della letteratura, del teatro, del canto e della danza Platone la chiama *mousiké* perché sono le Muse a presiedere

a queste arti, e queste arti sono necessarie a formare l'uomo. La *mousiké* inizia fin da quando i cittadini sono bambini e li spinge all'amore disinteressato (*philia*) e alla consonanza (*symphonia*) nei confronti della ragione (*kalos logos*) (Resp. II 401d). Fin da Platone dunque riscontriamo che il curriculum è un percorso strutturato che pretende di segnare le tappe della formazione, controllandone gli strumenti, favorendone gli esiti, segnandone i tempi e gli obiettivi. D'altronde il verbo latino currere designa proprio l'incedere senza intoppi, il trascorrere, il percorrere, e dunque la prima e costantemente accettata visione del curriculum, presentata in forma così didascalica e ideale nella *Repubblica*, è proprio la proposta di una formazione non episodica, non contingente, non casuale, non estemporanea, che invece sia pensata sotto la forma della *totalità* (nulla di ciò che conta viene tralasciato), della *organizzazione* (ogni intervento deve essere adottato e motivato in maniera consapevole, riflessiva e razionale), della *finalità* (si ricerca di operare una scelta educativa in vista di fini buoni, di obiettivi condivisibili che mettono in capo all'agire educativo uno scopo buono, il perseguimento di un bene). Platone è celebre per aver censurato, selezionato, promosso, alcune tipologie di musica o di poesia, alcune materie, alcune esperienze e alcuni insegnamenti proprio concependo il percorso educativo come un percorso controllato, pianificato dall'alto, da chi detiene la responsabilità della formazione del giovane. Nella lunga diatriba su Platone<sup>1</sup> il suo sistema educativo è uno degli oggetti su cui si è appuntata più spesso la critica dei liberali che ne stigmatizzano il presunto totalitarismo, tuttavia dal punto di vista pedagogico egli è innegabilmente il primo pensatore a considerare l'educazione come un corso di studi e esperienze formative che debbono essere rivolte alla generalità della popolazione e regolate da un legislatore per ottenere efficacia, per dare garanzia che la composizione del corpo sociale corrisponda all'immagine che ce ne dipingiamo. Nel caso platonico lo scopo della proposta curricolare è la selezione dei governanti, che non possono essere scelti se non per l'eccellenza con cui

hanno portato a termine il loro percorso formativo, perché è solo l'educazione che garantisce che i filosofi regnino, se non si vuole ricadere nell'indecisione dei sistemi tradizionali aborriti da Platone in cui le città funzionano solo quando la sorte fa capitare dei filosofi nei posti di governo. Per spingere i cittadini nel percorso di formazione Platone ricorre a strategie basate sull'asimmetria tra educatore ed educato (Pievatolo, 2003: 170), al punto da immaginare che la prima formazione dell'uomo sia tutta improntata alle favole e ai miti che sono concepiti esplicitamente come falsi, ma comunque propinati ai bambini perché utili, risulta evidente l'impianto ideologico di questa specie di asimmetria ed è stato sempre criticato, ma così si perde di vista il fatto che l'asimmetria curricolare, che seppure non mente e non inganna, tuttavia seleziona, apre e chiude l'accesso in maniera insindacabile da parte dei formati, perché è sempre decisa altrove e gestita dal potere, politico o pedagogico che sia. L'asimmetria presente nel progetto platonico è perciò una delle forme specifiche che assume il curriculum nella sua storia, non è possibile infatti che il curriculum si dia simmetricamente, esso si dà solo nel tipo dell'esperienza strutturata, progettata, ed accessibile a patto che: 1) si possiedano delle caratteristiche, 2) si accetti la sua struttura (la sua totalità, la sua organizzazione e le sue finalità). Ciò risulta evidente in ogni fase storica e addirittura in ogni progetto utopico, pensiamo che se nelle società antiche e di *Ancien Régime* le caratteristiche per l'accesso possono coincidere con il sesso, la nascita e la provenienza sociale, anche oggi però coincidono con le risorse economiche e l'appartenenza di classe, e seppure amiamo immaginare che l'accesso sia libero, rimane sempre vincolato ad un possesso irrefutabile di qualità sociali e personali, dunque l'universalità non è mai una caratteristica del curriculum, ma solo un suo orizzonte ideale, perché l'accesso è sempre subordinato al possesso di alcune caratteristiche. Se leggiamo la *Città del Sole* abbiamo una conferma della caratteristica curricolare di un progetto organizzato che è accessibile solo secondo criteri non casuali, anche nel caso di un progetto di stampo utopico. Campanella è celebre per aver immaginato al pari di Platone una città in cui tutti, uomini e donne, svolgessero tutte le arti e si formassero in tutte le arti, dischiudendo la prospettiva dell'accesso universale alla formazione, ma se leggiamo il brano in cui presenta questa società della conoscenza ante litteram, ci accorgiamo che l'accesso è condizionato all'età, proprio come nei moderni sistemi di istruzione post sessantotteschi. Dopo i tre anni i bambini gio-

1. Per una bibliografia sulla diatriba sulla politicità del pensiero platonico e sul suo presunto totalitarismo si rimanda a Bechelli (2005) che presenta le posizioni più importanti del dibattito che ha animato gli anni '30 e '40 in ambito anglosassone, tra cui segnaliamo da una parte gli accusatori Popper, Russell, Winspear, Crossman, Fite, e dall'altra Field e Morrow. Tutti gli autori del primo gruppo evidenziano il ruolo importante del sistema educativo platonico nel dare all'impianto totalitario la sua caratteristica peculiare di stato invadente ed etico.

cano, corrono, imparano le lettere dell'alfabeto sotto la guida di maestri che sono attenti a che si rafforzino fisicamente e conoscano i mestieri visitando le officine degli artigiani, controllando anche le loro inclinazioni. A sette anni poi iniziano le lezioni di scienze naturali continuando gli esercizi fisici, e in seguito si mettono a imparare la medicina, la matematica e tutte le altre arti (Campanella, 1995: 27). Dunque l'accesso è scandito solo dal requisito dell'età, oltre che dal controllo delle inclinazioni del singolo

Oltre a un criterio di possesso dei requisiti per l'accesso (seppur blandamente definito nei contesti utopici e rigidamente in quelli reali) troviamo un secondo criterio, quello dell'accettazione della struttura dell'offerta curricolare da parte dell'educando, questa accettazione è necessaria per poter accedere al percorso formativo e segna irrimediabilmente la sua asimmetria. L'unico elemento, dei tre indicati sopra, a cui non si deve sottostare coscientemente, ma è possibile ottemperarvi con falsa coscienza, o indifferenza, è quello della finalità del curricolo, giacché la riproduzione culturale è un processo contraddittorio che non può compiersi senza lotta tra le parti, e gli studenti possono sempre opporsi al curricolo nascosto come all'esplicito (Apple, 1995: 84). Il che si dimostra facilmente osservando che la storia è piena di persone che hanno compiuto un percorso di studi senza dividerne in nessun modo l'orientamento di scopo, basti pensare alle dichiarazioni rese da Giordano Bruno ai suoi inquisitori a Venezia, e cioè che egli appena entrato nell'ordine domenicano si mise a questionare prima sui contenuti curricolari criticando con i suoi compagni i testi da leggere, proponendo la *Vita dei Padri* in sostituzione del poemetto devozionale *Historia delle sette allegrezze della Madonna*, beccandosi una reprimenda e una prima segnalazione ai superiori, e poi dai diciotto anni in su tenne per dubbia la stessa dottrina cristiana pur rimanendo impegnato nel percorso di studi del suo ordine, quello domenicano (Spampanato, 1921: 669-764). Proprio per questo il sistema formale tutela la propria asimmetria istituendo un sistema premiale e penale e accompagnandolo a molti riti e manifestazioni che cercano di far aderire gli studenti alle finalità del curricolo, per garantire che l'adesione passi anche dal supporto e dall'assenso espresso direttamente dai singoli in modo da fargli produrre convinzioni personali e legami sociali vincolanti.

Possiamo affermare perciò che fin dalla sua prima teorizzazione presente nella *Repubblica* il curricolo è un tentativo di strutturare logicamente e in manie-

ra formale una selezione di insegnamenti e argomenti e testi, docenti e discenti, metodi e tempi di apprendimento in modo che l'esposizione a questa totalità progettuale e ben organizzata dia i risultati formativi previsti (ovvero porti a una *Bildung* del soggetto, una formazione dell'apprendente grazie al suo inquadramento nella cornice della totalità dei saperi utili, della loro organizzazione e della loro finalità), sia un intervento del sistema politico che impone delle pratiche organiche per ottenere un risultato di modellamento sociale. Dunque il primo aspetto è di *Bildung* e tende a giustificare la propria struttura in modo che sia culturalmente significativo e pedagogicamente rilevante, e può occupare uno spettro che va dall'utopia più sfrenata e priva di rimandi alla realtà che vuole istaurare una nuova società politica fino alla riforma pratica di un insegnamento o all'istituzione di una scuola; il secondo è istituzionale e tende a collimare e identificarsi con gli obiettivi di gestione della cosa pubblica da parte di un amministratore o di un politico. Evidentemente alcuni esperimenti curricolari sono entrambe le cose, basta pensare alla *Ratio Studiorum* della Compagnia del Gesù, che è insieme progetto di organizzazione del sapere cattolico e scolastico intorno ai temi posti dalla Riforma e dall'età moderna, della sua trasmissione, della possibilità di formazione intellettuale cattolico cosmopolita organico all'ortodossia papale, zelante nella missione apostolica, ma anche un documento approvato ufficialmente dai vertici della Chiesa e un modello di politica curricolare istituzionale promosso in tutto il mondo. Rusk (1957) ha notato, dal punto di vista pedagogico, come i gesuiti abbiano reso universale un metodo educativo per la prima volta nella storia, formando insegnanti preparati, proponendo un curriculum uniforme basato sulle lettere classiche, la filosofia, la teologia e le scienze naturali, e soprattutto creando un sistema di controllo e punizioni esterno alla sessione di apprendimento e insegnamento, hanno per la prima volta considerato l'educazione e l'allenamento delle facoltà mentali, intellettuali e morali dell'individuo come l'esercizio più importante nella formazione della persona. Separando gli esercizi spirituali da quello intellettuali. E al contempo, osservando l'aspetto politico, al momento della loro soppressione nel 1773 gestivano la rete di scuole e istituti educativi omogenea più ampia al mondo, circa ottocento tra università, seminari e collegi (Obirek, 2009: 141) avendo svolto in più di due secoli una azione di diffusione dell'istruzione classica e scientifica che non si era mai riscontrato prima nella storia. Barthes (1989: 39) parlando di questa azione

educativa sostiene che i gesuiti abbiano esercitato nella filosofia del curriculum la stessa funzione regolativa che la borghesia aveva agito nei confronti dello stato moderno introducendovi la separazione e il bilanciamento dei poteri, perché il discorso dei gesuiti sulla letteratura e gli studi classici riconosce a questi saperi la piena sovranità del proprio dominio, un dominio a sé certo, isolato e gerarchicamente subordinato rispetto alla spiritualità e alla teologia, ma tuttavia sovrano nel proprio territorio. Questa sovranità territoriale delle lettere e della retorica rispetto al dominio dei saperi teologici (che apre la strada ed è propedeutica alla riforma illuministica del curriculum che estrometterà i saperi teologici dal curriculum e metterà in secondo piano quelli classici, come vedremo più avanti) è una acquisizione che avviene la termine di un percorso millenario nella storia della curriculum, e che richiede di gettare uno sguardo su un altro esempio di intersezione delle prospettive curricolari, quella di *Bildung* e l'intervento istituzionale. I saperi classici infatti sono stati inseriti in una griglia concettuale di riferimento per il curriculum che è stata in vigore in tutta la storia dell'occidente, almeno a partire dalla fine della fase repubblicana a Roma fino al Rinascimento, quella delle arti liberali. Le sette arti liberali, ben distinte dalle arti meccaniche che servivano a ottenere vantaggi pratici sulla natura (come cucinare, coltivare, allevare, tessere, ecc.), erano indirizzate a formare un *vir bonus dicendi peritus*, un uomo sapiente che sapesse argomentare la propria posizione su un tema per mezzo di un discorso logico, grammaticalmente corretto, lessicalmente ampio, metaforicamente ricco, dialetticamente efficace, riferito alle conoscenze presenti nelle opere dei poeti, dei retori, dei matematici, degli storici e dei filosofi classici. Queste sette arti corrispondevano alla grammatica, retorica, dialettica, aritmetica, geometria, astronomia, musica, ed erano tutte arti che non facevano ottenere alcun bene materiale all'uomo che vi si applicava, ma davano solo la possibilità di acquisire competenze sul linguaggio, i suoi codici e le sue figure, sulla verità logica, sulla costruzione di figure geometriche e movimenti di solidi, sulle relazioni tra i numeri, tra i pianeti e tra i suoni. Le arti liberali sono state abitualmente suddivise in due gradi, uno di base che comprende le prime tre (*trivium*) incentrate sul linguaggio e in un secondo con le ultime quattro (*quadrivium*). La distinzione tra scienze pure e applicate potrebbe, con un anacronismo, riproporre la distinzione tra arti liberali e meccaniche, con una differenza enorme però, che in passato solo le prime erano degne di un

uomo libero, perché erano mirate alla conoscenza disinteressata, alla conoscenza pura, alla contemplazione della verità. In un sermone agli studenti della Sorbona della seconda metà del XII secolo un autore ignoto le elenca dicendo che esse sono liberali perché *liberum reddunt hominem a curis temporalium* (Morenzeni, 2010), liberano l'uomo dalla preoccupazione delle cose temporali e lo spingono su un sentiero educativo in cui l'anima e la mente si indirizzano verso la speculazione pura. Per gli antichi era la medesima cosa, esse erano per gli uomini liberi, non schiavi e non produttori (artigiani o contadini), essenzialmente gli appartenenti alla classe proprietaria della terra e della manodopera utile a coltivarla, che si potevano dedicare alla vita contemplativa, teoretica, di ricerca scientifica e culturale, o anche alla politica e al servizio della cosa pubblica (e in alcune epoche le due cose erano profondamente connesse). Come noto il primo sistematizzatore latino della suddivisione delle sette arti liberali fu Varrone con il suo *Disciplinarum libri IX* (in cui per la verità le arti sono nove e non sette), poi intervennero molti altri autori, tra cui Plinio e Seneca, e infine Marziano Capella che nel V secolo con il suo *De nuptiis* creò il canone di riferimento per le epoche seguenti e un vero e proprio manuale che fu adottato nei secoli per l'istruzione dei giovani, e fu proprio lui che ebbe la palma dell'*auctoritas* sul tema, assieme a Cassiodoro, durante tutto il medioevo. Non si può dimenticare poi che Isidoro di Siviglia aggiunse dopo le arti del quadrivio la medicina e la giurisprudenza, che furono al centro del curriculum medievale delle prime grandi università europee. Anche Agostino intervenne (come era d'obbligo per un intellettuale romano del tardoantico convertito al cristianesimo assumendo ruoli egemonici nella svolta culturale dell'epoca) sulle arti liberali e il loro rapporto con l'acquisizione della sapienza cristiana, teorizzando l'idea del sacro furto degli autori classici ai fini dello studio delle cose sacre, e affrontando in diversi contesti l'organizzazione degli studi profani al fine di sviluppare le competenze necessarie a comprendere la Sacra Scrittura. Nei quattro libri del suo *De Doctrina Christiana* stabilisce una volta per tutte che il testo sacro, essendo costruito da riferimenti alla vita e alla natura, da riferimenti interni, e da riferimenti a Dio, ed avendo quindi più piani di significato, ha bisogno di ermeni che sappiano padroneggiare le conoscenze profane per poter accedere ai significati scritturali. I cristiani per Agostino non devono rinunciare alla retorica, alla filosofia naturale, all'astronomia, alla musica, ecc. anche se le scienze sono ancillari rispetto

alla ricerca della sapienza delle cose divine, e il cristiano deve stare ben attento a “non voler godere delle cose di cui deve solo servirsi, [...] con la conseguenza che, ostacolati appunto dall’amore per ciò che è inferiore, siamo o ritardati o anche distolti dal conseguire quelle cose di cui si deve godere”, ovvero la Trinità (Agostino, *De Doc. Chris.*, I, 3). Le arti liberali sono dunque ausiliari, ma necessarie. Per certi versi nella gerarchia agostiniana perdono la loro caratteristica di essere nobili e non utilitarie, come pensava invece tutta la classicità, esse divengono utili all’indagine del cristiano nelle tenebre dell’ermeneutica del testo divino, ma rimangono comunque al centro della formazione dell’uomo libero, dell’intellettuale, del chierico, che invece di ricercare l’*amor philosophicus* del bene in sé per mezzo della sua erudizione nelle arti liberali ora cerca l’*amor Dei*, sempre avvalendosi, seppure come strumento minore rispetto alle scritture e alle pratiche devozionali, dei saperi liberali.

Per la verità per mezzo di Boezio il medioevo ha avuto accesso anche ad una distinzione diversa dell’organizzazione del sapere, quella aristotelica articolata sulla filosofia: logica, teorica (fisica, matematica, teologia), pratica (etica, politica, economia), poetica. Un’altra suddivisione poi, attribuita a Platone da Cicerone, è quella in filosofia razionale, filosofia naturale, filosofia morale, ripresa anche da Agostino e che avrà un suo ruolo nella scolastica e oltre. Tuttavia la griglia che presenta nel *trivium* e nel *quadrivium* le sette arti liberali rimarrà il principale organizzatore dello studio per circa mille anni, perché riesce a organizzare (*organizzazione*) la trasmissione educativa per mezzo di una articolazione disciplinare che comprende ogni sapere (*totalità*) utile a comprendere il messaggio divino (*finalità*), ovvero riesce a rispondere tanto alla necessità riflessiva intorno alla *Bildung* pedagogica del soggetto, quanto alle necessità istituzionali di chi si trova a organizzare e gestire la formazione in pratica.

Alcuni autori (McEneaney e Meyer, 2000) cercando di dare spiegazione degli evidenti isomorfismi che il fenomeno sociale globale della progettazione educativa scolastica ci pone dinanzi agli occhi oggi, con scuole che si assomigliano in tutto il mondo e piani di studio simili quando non uguali, hanno definito il curriculum principalmente come un dispositivo dello stato nazione che dalla fine del XIX secolo si è dedicato alla realizzazione di sistemi di formazione uniformi e omogenei con la finalità di produrre cambiamenti sociali rilevanti che considera. Tuttavia dobbiamo estendere l’applicazione di questa definizione

del curriculum come dispositivo istituzionale, e considerare che piuttosto quella istituzionale è una funzione del curriculum tra le più tipiche in tutta la storia, e veniva sollecitata in azioni di governo dell’educazione in contesti politici lontanissimi da quello dello stato moderno, seppure fenomeni di isomorfismo fossero di marca differente rispetto all’omologazione presente. L’attitudine istituzionale nei confronti del curriculum apparteneva ad esempio già a Carlo Magno quando decretò nel 789 la sua *Admonitio generalis*. Con questo capitolare infatti egli ordinava che si migliorasse la formazione diocesana dei sacerdoti introducendovi uno studio accurato del latino in modo che il popolo credesse in Dio anche per mezzo della luce spirituale che i sacerdoti emanavano con il loro buon operato (intendendo con operato il fare la messa e cantare, più che altro), e si vigilasse sulla produzione dei testi sacri, dei messali e dei salteri, in modo da non introdurre errori, per permettere a chiunque volesse pregare Dio di poterlo fare correttamente, e al contempo imponeva agli abati e ai vescovi di migliorare la scuola per i bambini di origine libera o servile introducendoli alla lettura, allo studio dei “salmi, delle note, dal canto, del calcolo e della grammatica” (capitolo 72 del capitolare). Barbero (2000: 257) riferendosi a questo progetto statale dell’allargamento della scolarità messo in atto da Carlo Magno dice che se è eccessivo vedere in queste sommarie indicazioni una vera e propria riforma scolastica, “è comunque chiara l’intenzione di dettare una linea”. Proprio questo dettare una linea è la caratteristica istituzionale del curriculum, che anche nel caso carolingio si propone una totalità organizzata per ottenere degli scopi fondamentali per lo stato, egli stabilisce finalità e mezzi, senza tralasciare nulla di ciò che conta per ottenere benefici sociali: ha bisogno di sacerdoti che siano luce del vangelo in mezzo al popolo, li ammonisce pertanto a studiare il latino, leggere e cantare bene le scritture e i salmi, insegnarli correttamente, dare una buona preparazione nelle scuole, vigilare che nessuno trascrivesse male i testi sacri. Tutto ciò era una vera e propria azione curricolare istituzionale, sebbene non fosse una vera riforma scolastica, cosa che sarà possibile per gli stati solo a partire dall’età moderna, era però un intervento guidato da una filosofia curricolare in piena regola. Ad esempio è utile segnalare che Carlo Magno indica tutte le materie necessarie a svolgere la professione sacerdotale parrocchiale in ordine di complessità e difficoltà (rispettando dunque il principio di totalità organizzata rivolta a una finalità): parte dai salmi (psalmos) che si dovevano imparare a memoria ripentendo con gli al-

tri la loro esecuzione e che permettevano di imparare a riconoscere le lettere e quindi a leggere, passando alla notazione tironiana (notas) che era un sistema di notazione (comprendente anche aspetti tachigrafici e stenografici) che richiedeva invece uno sforzo discreto per essere capito e padroneggiato, arrivando al canto (cantus), che non è il canto dei salmi già elencato, ma il canto della liturgia secondo lo stile romano che Carlo voleva sostituire definitivamente a quello gallico in voga nei suoi domini, toccando il calcolo (computus) necessario a stabilire le date delle feste mobili e delle scansioni temporali in genere (la Pasqua ad esempio), per concludere con la grammatica e i libri cattolici (libros catholicos) che non solo ampliavano le conoscenze dei testi ma aprivano alla interpretazione simbolica e allegorica dei testi, e alla riflessione teologica in generale (Contreni, 2014: 102-4). Ne risulta un vero percorso curricolare, che poi erano i vescovi, da bravi gestori della cosa pubblica ed esecutori delle decisioni imperiali, a dover mettere in pratica. Carlo dunque agiva su un piano istituzionale con comunicazioni e delibere ufficiali per raggiungere tutti i vescovi e gli abbat, e il curriculum espresso nell'*Admonitio* o le sue versioni ridotte presenti nella disposizione ai missi dominici dell'805 e nella *Epistola de litteris colendi*, corrispondeva al *cosa* far studiare ai giovani chierici, e poi affiancava a questa azione formale una preoccupazione più informale, e di sicuro più efficace, promuovendo nelle posizioni episcopali e abbaziali le persone più promettenti che frequentavano la sua *schola palatina* in cui Alcuino, Paolo Diacono, Paolino, Teodolfo, erano le guide colte di quella che gli storici definiranno rinascita carolina, e che ha portato i monasteri e i vescovadi a divenire centri di nuovo impulso culturale, di riforma della lingua latina parlata dal clero, dello studio delle arti liberali, della diffusione di una nuova scrittura, della riforma dei messali, della moltiplicazione degli *scriptoria* che propagavano le copie dei testi, classici e sacri, redatti nei propri laboratori. Un aneddoto di Notkero nelle *Gesta Caroli Magni* dipinge il sovrano intento a fare la reprimenda ai giovani nobili della *schola* che non si impegnavano nello studio, intimidendoli con la minaccia di assegnare i migliori benefici e i più ricchi monasteri ai loro compagni di origini più modeste che però si mostravano assai più diligenti e zelanti. Il che ci fa capire come la riforma vera e propria delle scuole e dell'insegnamento passasse tanto dalla proposta per mezzo di leggi e indicazioni formali di un curriculum che valorizzasse alcuni insegnamenti rispetto ad altri, quanto dalla formazione, dal controllo (anche eser-

citato con il ricorso alla minaccia della concorrenza tra scolari) e dalla selezione di dotti che occupassero i posti di comando della rete di istituzioni ecclesiastiche che sul territorio imperiale erano chiamate a esercitare le pratiche di istruzione dei giovani chierici. La corte non si limitava però ad essere un vivaio per la sola formazione degli ecclesiastici, ma si preoccupava anche di provvedere alla preparazione dei laici che avrebbero costituito il nerbo dell'amministrazione pubblica, come testimoniato da un testo di Alcuino *De rhetorica et virtutibus* in cui riprendendo Cicerone alla lettera propone un brano di curriculum incentrato sul disciplinamento delle maniere, dei discorsi, del linguaggio, proprio come nell'ideale classico, avvicinando il giovane destinato a divenire un uomo politicamente impegnato alla conoscenza delle lettere e delle questioni civili. Il modo in cui Alcuino concepisce questo progetto esclude ogni possibile impiego nell'amministrazione ecclesiastica e si rivolge alle cerchie di giovani nobili che vivono o orbitano intorno alla corte in attesa di avviarsi ad un *cursus honorum feudale* (Jaeger, 1994: 31).

Il fatto dunque che la proposta carolingia sembri ridotta rispetto ad esempio alle indicazioni di un Cassiodoro nelle *Istitutiones* (in cui sono riportate le scienze divine con decine di libri e autori e le umane con l'articolazione di trivio e quadrivio includendovi gli autori classici più importanti arrivati fino a noi), o di un Marziano Capella nel *De nuptiis*, deriva principalmente dal fatto che il ricorso formale al curriculum come strumento di governo delle istituzioni formative è sempre obbligatoriamente semplificato rispetto all'intervento di un intellettuale (come Alcuino nel caso preso in esempio) che vuole disegnare un orizzonte culturale che indirizzi l'impegno e la riflessione di un'élite di studiosi. Cassiodoro ad esempio svolge un'azione curricularmente significativa (anche lui indica i motivi, le discipline, i tempi, i modi, dell'apprendimento, non lascia nulla da parte e organizza perfettamente un ordine nuovo di riferimenti paradigmatici per il cristiano del tardoantico) ma istituzionalmente limitata a un piccolo gruppo di studiosi, pertanto la sua importanza sarà piuttosto data dalla grande influenza culturale che portò molte biblioteche a organizzarsi sul modello da lui proposto, disponendo gli autori e i testi secondo le sue indicazioni, e a molti inseganti a organizzare i programmi di studio a partire dalla sua proposta. Le due funzioni si affiancano e fungono da attivatore reciproco.

Se questa funzione istituzionale è presente in ogni autore che abbia anche avuto la possibilità di orga-

nizzare realmente una classe, tende però a prevalere solo negli atti legislativi o in quegli autori che avranno un immenso credito presso i propri seguaci e i propri terminali politici. In alcuni autori invece la domanda curricolare è risolta affidando al curriculum esclusivamente una funzione di giustificazione intellettuale del progetto educativo, rispondendo non soltanto a cosa vale la pena trasmettere, ma soprattutto al valore della trasmissione stessa. Comenio nella *Didattica Magna* (pubblicata tra il 1628 e il 1632) ne è un esempio pratico quando nell'esordio cita il salmista affermando che l'uomo è creato da Dio e stabilito da lui come suo compagno, come prototipo e mirabile compendio delle sue opere, simile a lui e degno di signoreggiare il mondo riconoscendosi suo figlio (e così risponde alla domanda ontologica sulla forma dell'uomo cui il curriculum deve mirare), prosegue poi affermando che se dunque il suo scopo è signoreggiare il mondo, è necessario che l'uomo apprenda come il mondo funziona (*istruzione*), si sappia condurre con gli altri e sappia gestire i propri moti dell'anima (*morale*) e sia in grado di riconoscere Dio in ogni cosa (*devozione*). E dunque il suo curriculum si articola di conseguenza nello studio di scienze, arti, lingue, morale e religione. Evidentemente, se la vita è una preparazione alla vita eterna, la Bibbia sarà un contenuto centrale del curriculum, e infatti Comenio la considera tale costruendovi però intorno un progetto di ampio respiro, a cui però non possiamo in alcun modo sottrarre le sue motivazioni di valore perché esse ne giustificano tutto l'impianto. La sua importanza culturale e pedagogica è immensa, ma risalta immediatamente la distanza da una posizione istituzionale come quella di Lutero, il quale dice che nelle scuole "prima di ogni altra cosa, la Sacra Scrittura, e per i fanciulli l'Evangelo, dovrebbe essere la lettura principale e più diffusa. E volesse Iddio che ogni città avesse anche una scuola femminile in cui le bambine ascoltassero per un'ora al giorno l'Evangelo, in tedesco o in latino... Non vi pare che sarebbe giusto che ogni cristiano sui nove o dieci anni conosca tutto il santo Evangelo, nel quale sono contenuti il suo nome e la sua vita?" (Lutero, 1520: WA 6,461). Lutero parla ai principi facendosi capire, egli chiede un'ora di lezione al giorno per avere dalla sua un accesso stabile alle masse, ma dal punto di vista culturale, della giustificazione intellettuale e pedagogica siamo lontanissimi dalla raffinatezza di Comenio, il cui curriculum è sicuramente meno spendibile politicamente ma estremamente più attraente per gli intellettuali europei presi nella crisi secentesca (che infatti lo chiamavano ovunque a presentare i propri progetti di riforma edu-

cativa). Il passaggio di Lutero sulle scuole municipali dunque esprime piuttosto una preoccupazione per la forma istituzionale del curriculum, seppure in termini semplificati e con una articolazione più primordiale di quella carolingia perché diretta idealmente a tutto il popolo cristiano, egli si preoccupa dei tempi (un'ora al giorno), della lingua veicolare (latino o tedesco), degli scopi didattici (conoscenza di fatti della vita del Cristo), dei luoghi (diffusione in ogni città), dei destinatari (maschi e femmine di terza infanzia), chiedendo agli amministratori di provvedere in tal senso. Comenio è un intellettuale interessato a dare struttura ad un progetto universale di *Bildung* in forme pedagogiche, il Lutero delle scuole popolari è un politico interessato alla funzione istituzionale del curriculum. Ma attenzione, perché vedremo che altrove lo stesso Lutero è in grado di sostenere una chiara programmazione culturale del cosa bisogna trasmettere negli studi, perché da sempre l'attenzione curricolare degli intellettuali è stata curata con particolare attenzione e minuzia soprattutto quando era indirizzata alla formazione superiore e accademica, mentre la stessa attenzione da parte dei politici, seppure consapevoli e ben orientati come Carlo Magno, è giocoforza semplificata. Questa caratteristica la si ritrova come linea di sviluppo in tutta la storia, basti pensare a Guarino Veronese che nella sua scuola di Ferrara, da cui escono gli esponenti più importanti dell'umanesimo europeo, aveva un curriculum perfettamente ordinato sul trivio e sul quadrivio, con gli autori e i loro passaggi scansionati per anno, finalità d'apprendimento, tipologia, ecc. mentre le piccole scuole cittadine che avevano necessità di garantirsi un maestro con una scuola di base si accontentavano di stabilire semplicemente che i bambini avrebbero imparato la grammatica sul Donato e poco più, come riporta ad esempio Frova (1973) in due casi, il primo in merito al comune di Cuneo che nel 1416 incarica un maestro per *spiegare* i seguenti autori: Donato, Catone, la Somma, Prospero, Esopo, Boezio, ai più giovani poi deve insegnare la lettura, la scrittura e i sette salmi penitenziali. Le indicazioni curricolari sono chiare ma poco dettagliate, soprattutto rispetto al resto delle indicazioni che riguardano invece i corrispettivi economici e i servizi spettanti al maestro, la facoltà di pignoramento degli scolari insolventi, le assenze giustificate che esentavano dall'obbligo di pagamento, il divieto di aprire altre scuole sul territorio municipale che gli facessero concorrenza, l'assunzione degli assistenti del maestro e infine l'esenzione del maestro dalle altre prestazioni obbligatorie verso il proprio comune che lo avrebbero

distratto dall'ufficio didattico. Il Comune era, comprensibilmente, più preoccupato di stabilire i termini del patto che dell'organizzazione dell'insegnamento. Il secondo caso è rappresentato da un altro comune piemontese, Cuorgnè, che stipula un contratto che dimostra che la preoccupazione dell'amministrazione era del tutto disciplinare e moralizzatrice, visto che la richiesta curricolare si limita alla promessa da parte del maestro di leggere e di esporre agli scolari i libri e gli autori secondo la capacità e la comprensione degli ascoltatori e di non farli passare al grado superiore se non dopo che abbiano assimilato bene la materia del grado inferiore, mentre la richiesta più pressante è quella di educare gli scolari nel timore e nell'amore di Dio, e nei buoni costumi, in modo che siano rispettosi, obbedienti, umili, onesti, che non dicano cose sconvenienti, male parole, menzogne, specialmente nei confronti dei genitori, e che in chiesa stessero fermi, composti, devoti, pettinati e puliti.

D'altronde lo stesso La Salle quando scrive la sua *Conduite des écoles chrétiennes* (1706) nella prima parte del libro si limita ad assegnare alla classe, del tutto popolare nell'estrazione composta dai figli di artigiani e povera gente, solo esercizi di lettura e scrittura in lingua nazionale, aritmetica, preghiere, e a suo tempo anche un po' di latino, creando un curriculum veramente striminzito, che però appare già imponente se paragonato a quello operato dai maestri della colonia del Massachusetts alla meta del XVII secolo, visto che la legge che istituiva le scuole pubbliche chiedeva loro semplicemente di permettergli di accedere alle Scritture, pertanto dovevano semplicemente insegnare a leggere e scrivere, chiaramente in inglese (Eberling, 1999).

Ad esempio invece quando Lutero discuteva della formazione superiore dei giovani insieme ai suoi accoliti mostra di essere il dotto di formazione rinascimentale che era, abilitando lo studio della dialettica, della retorica, la messa in scena di commedie, lo studio delle lingue, la storia, la matematica, la musica e la ginnastica (si vedano in questo senso le sue posizioni nei *Tischreden*), assumendo dunque una posizione intellettuale sul curriculum, affiancandola a quella istituzionale delle richieste ai principi che vengono poi riprese nelle azioni legislative degli stati protestanti quando si apriranno le scuole popolari. Ed è proprio all'inizio dell'età moderna che si apre quel divario che diventerà incolmabile tra scuola di massa e formazione elitaria, proprio durante il sorgere delle scuole popolari, e tra le differenze principali non troviamo solo i metodi o i contenuti, le risorse o i docenti, le pro-

venienze sociali o le reti di solidarietà interclassiste (che sono di certo le più importanti per differenziare le esperienze elitarie dalle popolari, si pensi ad esempio alla scuola di Vittorino da Feltre), ma anche l'attenzione curricolare, che è, nel caso delle *volksschule* necessariamente meno elaborata, obbligatoriamente semplificata, per rispondere, per la prima volta nella storia a bisogni educativi basilari che mai erano stati al centro delle preoccupazioni istituzionali o pedagogiche dei governanti e delle classi dirigenti.

Evidentemente tra le riflessioni sul curriculum più attente alla *Bildung* e quelle che virano di più verso scopi istituzionali, suddivise tra riflessioni sui corsi di studio superiori (più raffinate e culturalmente orientate) ed elementari (più schematiche e attente all'educazione dei costumi), si avvia un dialogo incessante che innesca uno scambio e una influenza reciproca, in modo che le forme istituzionali si ispirino a quelle pedagogiche e viceversa. E ciò è sempre avvenuto, le *Istitutiones* di Cassiano o Marziano Capella influenzano le università medievali nella loro proposta che segue la scansione delle arti liberali, ma poi le università influenzano la riflessione degli umanisti sul curriculum, e via così in una dialettica infinita.

Oltre questo nesso dialettico tra intellettuali e riformatori, tra pedagogisti e politici, interessa rilevare che nella storia il curriculum ha avuto anche un ruolo nella lotta tra fazioni culturali nella disputa egemonica, con continue revisioni e rielaborazioni per rispondere ai bisogni e alle necessità di studio, sociali, economiche e spirituali dei diversi gruppi impegnati a combattersi nell'agone pubblico. In passato scuole diverse facevano proposte diverse, antitetiche e perfino in esplicita contrapposizione tra loro, ma sempre partendo da una base comune e condividendo il panorama curricolare generale che formava uomini di cultura, filosofi, scienziati, chierici, retori, solo a partire dallo schema classico in cui i saperi linguistici e matematici sono posti al centro del percorso con il riferimento obbligato ai testi degli *auctores/auctoritates*, Aristotele, Cicerone, Agostino, Platone, ecc. Questo modello però inizia a soffrire le prime incrinature immediatamente dopo la sua massima auge rappresentata dall'umanesimo e poi dal rinascimento italiano e dalla sua diffusione nel nord Europa con figure come quella di Erasmo. La rivoluzione antimetafisica del rinascimento è stata correttamente definita da Antonio Banfi (1951: 9) come l'imporsi di un sapere che rifiuta un universo regolato da valori teologici e si interessa invece a quegli elementi della realtà che permettono di operare sulla realtà stessa, osserviamo

uno slittamento dalla spiegazione del *perché* avviene un fenomeno al *come* avviene, con un nuovo ruolo per la prassi e per l'*homo faber*. È una rivoluzione che anticipa e prepara la strada all'affermarsi di un pensiero tecnico che non avrà più riguardo per la teleologia e il finalismo che da Platone e Aristotele in poi hanno segnato il pensiero occidentale e che ora entrano in crisi e iniziano a cedere il passo a una descrizione della realtà che non ha più bisogno di rifarsi alle autorità antiche, ma piuttosto è alla ricerca di nuove esperienze, i primi esperimenti, strumenti e calcoli. Tuttavia gli umanisti rimangono ancora nel solco del curriculum classico, il loro riferimento è sempre costituito dalle sette arti liberali, e piuttosto costruiscono una diversa trama di testi a cui rivolgere il proprio studio oltre che riformare completamente il modo di leggerli e dialogarci, ma sempre restando nella tradizione cara anche ai medievali di un percorso di formazione che parte dagli *auctores/auctoritates*. Gli *studia humanitatis* erano sia una definizione che un programma curricolare, sviluppato dai primi umanisti partendo da alcuni accenni di Cicerone, e si riferivano ad un insieme di discipline specifiche, ovvero grammatica, retorica, poesia, storia e etica, a partire dai testi dei migliori autori classici che si avevano a disposizione; non a caso essi si riferivano a sé stessi impiegando il termine *orator o rhetoricus*, riprendendo in tutto la definizione classica dell'uomo intellettuale (Baxandall, 1994: 23-4). Lo stesso Curtius (1948) presentando la genesi dell'umanesimo ne rimarca l'origine dagli studi di grammatica, retorica, poesia, letteratura e storia.

Tuttavia, se il riferimento curricolare rimane lo stesso, avviene un cambio di paradigma fondamentale nella restaurazione degli originali dei testi e nella loro ermeneutica perché si sostituisce alla lettura dottrinale quella storico filologica che riportava Aristotele e ogni altro autore antico alla genuinità del proprio messaggio, non più usato strumentalmente al mantenimento dell'egemonia della chiesa, ma centrato sul riconoscimento innanzitutto delle problematiche e della realtà coeva al testo e all'autore, e in seconda battuta sulla possibilità di instaurare un dialogo tra il classico e il momento attuale, il moderno, ma non a partire dai propri bisogni, piuttosto ponendosi in ascolto di quello che i classici dicono, senza adattarne il verbo alle proprie orecchie, ma scoprendo la loro cultura, i loro saperi, visto che l'essere uomo dell'umanesimo significa riconoscersi come cultura in collegamento con le altre culture umane, significa avere uno sguardo di tipo etologico e antropologico, scoprendo

che la città di oggi non è la città di ieri ma può entrarci in rapporto, scambiare valori, parole, immagini, con quella passata. Atene e Firenze vengono immaginate come immagini differenti della stessa realtà civile, su due sponde dello stesso continente, benché distanti nel tempo e nello spazio, e questa metafora si sostituisce a quella della Gerusalemme celeste che invece era totalmente altra rispetto a quella terrestre.

Non è dunque il rispetto del contenuto originario dei testi una mera pedanteria dell'umanista, esso serve per accedere al pensiero originario dell'autore e al contesto reale in cui si sviluppò, che soli consentono un rapporto formativo allo studioso; la formazione dello spirito dell'uomo di lettere, dedito ai rinnovati *studia humanitatis*, è garantita dal contatto con la genuina personalità dell'autore, e con i loro testi, che sono testi di grandi uomini e di una grande civiltà, possono ispirare e far accedere a una forma classica (anche etimologicamente, di prima classe, in contrapposizione agli imitatori medievali che la deturpavano riducendola) con cui entrare in dialogo per esprimere la nostra forma. Piuttosto con Cacciari (2019: 40-4) seguendo la querelle sul ruolo della filosofia nel pensiero degli umanisti possiamo dire che essi mettono al centro del loro progetto curricolare la storia e il linguaggio (inteso come viatico alla conoscenza) coronando il percorso delle arti liberali, a cui l'uomo doveva ancora sottostare per considerarsi ben formato, non più con la filosofia medievale ancillare alla teologia o con la teologia stessa, ma piuttosto con la *facultas loquendi*, con la filologia come filosofia del linguaggio, come parola che esprime la natura delle cose, come *oratio* che in sé comprende la *ratio*.

Cassirer d'altronde riassume bene la questione curricolare appena abbozzata sopra, pur parlando del ruolo della filosofia nel pensiero rinascimentale, quando dice che anche dove esso inizia a liberarsi dai risultati della filosofia scolastica, resta vincolato alle forme generali dell'aristotelismo, e quando Petrarca nel *De sui ipsius et multorum ignorantia* si oppone alla scolastica e alla dottrina aristotelica con un nuovo ideale culturale, propone quello della *eloquenza*, operando certo un ridimensionamento del sapere aristotelico, ma con una critica che non investe ancora il contenuto delle opere dello Stagirita, ma solo il loro stile (Cassirer, 2012: 3-4).

Assistiamo dunque, più che a un cambio di paradigma strutturale del curriculum a una sua vera e propria secolarizzazione, perché si riscoprono testi e autori non cristiani in forme filologicamente aderenti all'originale e soprattutto perché le finalità del curricolo-

lo divergono paurosamente rispetto all'asse teologico che hanno avuto per centinaia di anni, si riaffermano valori civili, cittadini, *particulari*, in contrapposizione al finalismo e all'universalismo cristiano. Se ancora si commentano Boezio e Marziano Capella, tuttavia la finalità della formazione è civica, innanzitutto, e mondana, in seconda battuta, con un *focus* che verte attorno alle arti utili alla città e al suo buon governo, e che vanno dalla filologia politica del Valla che sfata la falsa donazione di Costantino fino all'architettura dell'Alberti, passando dalle macchine di Leonardo e dalla storia del popolo fiorentino di Bracciolini. La nuova cultura germina ancora dalla fonte classica delle arti liberali e degli autori antichi, e se è vero che si fondano biblioteche, scuole, accademie, popolate da un uomo di cultura nuovo, che riesce a fare del proprio sapere e di quello del ceto cui appartiene il cardine dei nuovi valori dominanti in una società sempre più laica (Asor Rosa, 2009: 380), questa nuova cultura però condivide ancora con la vecchia le pietre miliari del percorso di formazione dell'uomo dotto che si abbeverava alla tradizione già in precedenza, seppure con poca perizia come dice Leonardo Bruni (1436) riferendosi a Dante, che "di gentilezza di dire in prosa o in versi latini, niente intesero gli uomini di quel secolo, ma furon rozzi e grossi, e senza perizia di lettere; dotti nientedimeno in queste discipline al modo fratesco e scolastico". Le lettere sono dunque al centro del curriculum, con la prosa, e la storia, come in passato, ma in modo raffinato e colto, non scolastico e soprattutto non fratesco, cioè secolarizzato e reso di impianto civico. Per avere contezza dell'immanenza che si dà nel progetto curricolare basta leggere un testo esemplare della storia della pedagogia europea tra il 1400 e il 1600 come quello di Garin (1966) sull'educazione in Europa per capire come gli umanisti si contrapponevano con forza ai religiosi ripensando le finalità educative, e secolarizzandole in maniera che non trova precedenti nel passato. Se ad esempio mettiamo da una parte il Savonarola e il Dominici e dall'altra l'Alberti, sulle orme del Petrarca, ci accorgiamo che a diverse visioni dell'uomo, del mondo, della divinità, corrispondevano anche differenti percorsi di studi, particolarmente gli *studia humanitatis* contro il percorso tradizionale del Dominici che segnala il Garin: Salterio e dottrina, Catone, Esopo, Boezio, Sant'Agostino. Mentre i suoi contemporanei si intestardivano a far leggere Virgilio e Ovidio facendo i giovani pagani, da cristiani che dovevano essere. Se invece andiamo a leggere l'Alberti nel primo dei suoi *Libri della famiglia* ci accorgiamo che egli non contrappone alla scelta del

Dominici i poeti sconci e d'amore che egli additava, ma piuttosto ammonisce dal fuggire tutti gli "scrittori crudi e rozzi" e invita a "seguire que' dolcissimi e suavissimi, averli in mano, non restare mai di rileggerli, recitarli spesso, mandarli a memoria". Aggiunge poi che da Cicerone, Livio e Sallustio, dovranno ricevere dottrina e quella "perfettissima eloquenza della lingua latina", concludendo che si dovrà ricercare la lingua latina in quelli che l'ebbero "netta e perfettissima" mentre dagli altri autori si prenderanno le conoscenze di cui fanno professione. Presenziamo di certo a una secolarizzazione delle finalità del curriculum, a una valorizzazione assoluta della *eloquentia* e a un ritorno al sapere classico ricco "d'esempi, copioso di sentenze", "forte d'argomenti e ragioni" che è utile al governo e all'ornamento della repubblica, che abbia quindi un uso prettamente civico, anche se, più in generale, rimaniamo ancora nell'orizzonte curricolare tradizionale delle arti liberali, anzi le si fa rivivere tornando alle loro vere fonti. Dunque non è uno scontro tra la moralità di un Esopo (che sarà tradotto e proposto anche da Lutero, segno di una sua fascinazione sulla mentalità religiosa) e la sconcezza di Ovidio, ma tra il latino rozzo di Boezio e quello splendido di Cicerone, tra le finalità religiose di chi legge Agostino e quelle civiche di chi manda a memoria e non si stanca mai di riprendere Livio (come capiterà ancora a Machiavelli). Tanto che l'autorità di Aristotele fu attaccata più volte e da diverse posizioni (sia retoriche alla Petrarca, sia dai filosofi neoplatonici) ma senza che si riuscisse a destituirlo, fu soltanto l'attacco della scienza naturale del seicento che ci riuscì (Kristeller, 1962: 32-3), e fu solo nel seicento che si misero le basi per un curriculum di impianto statutale laico, basato sulla lingua nazionale, la matematica, le scienze, con la riserva di una preparazione classica sul latino (e in alcuni casi il greco) per gli studi superiori.

## LA SVOLTA MODERNA: COESISTENZA DI VECCHIO E NUOVO

Se questa secolarizzazione del curriculum è compiuta definitivamente in Italia dagli umanisti, tuttavia un percorso di ripensamento in senso di un ampliamento delle arti liberali era un tentativo già provato, visto che si ebbe già in precedenza nelle università seppure con un impatto limitato principalmente al campo del sapere filosofico, basti pensare alle università di Bologna e Parigi all'inizio del XIII secolo. A Bologna erano gli studenti ad assumere i docenti con un contratto specifico per farsi leggere dei libri tratti dal *Corpus*

*iuris civilis* o dal *Corpus iuris canonici* (essendo lo *studium* eminentemente giurisprudenziale) e l'attenzione era posta sugli autori latini e classici del *trivium* e alla retorica si lasciava la parte del leone, mentre a Parigi ed Oxford (le uniche due che avevano il monopolio dell'insegnamento della teologia) il curriculum era incentrato sul *trivium* e, diversamente che altrove, sulle tre filosofie, naturale, morale, metafisica (Leff, 1992). Tuttavia il vero cambio di rotta nel riferimento alle arti liberali e all'aristotelismo avviene solo con la svolta operata a cavallo tra il cinquecento e il seicento con una parabola che da Bacone, porta a Comenio e Locke, e che coinvolge anche Rabelais e Montaigne in Francia, con una rimodulazione del curriculum che lascia definitivamente fuori dall'orizzonte le discipline antiche, generando nuove impalcature metodologiche (che furono la prima preoccupazione per tutta l'età moderna) e nuovi contenuti da trasmettervi. Il latino perde definitivamente importanza, e nonostante il fasto a cui lo manterranno i gesuiti, la linea di sviluppo curricolare progressista lo mette ai margini e gli preferisce le lingue moderne, per poter comunicare e commerciare, in generale poi le discipline linguistiche del trivio, l'arte retorica in particolare, cedono il passo alla matematica e ai saperi scientifici, mentre al ruolo della memoria e dell'esercizio assiduo richiesto dalle discipline linguistiche si preferisce sostituire quello della scoperta, della presentazione di oggetti e della realizzazione di esperienze che avvicinino i bambini a ciò che debbono poi affrontare logicamente per apprendere il significato formale, molto più consono alle scienze. Nascono i libri di testo (Ratke e Comenio vi insistono molto, ma ne pubblicano anche i gesuiti) che saranno anche l'immagine del curriculum, la sua forma visibile, una vera e propria concretizzazione del percorso di studio. Fin da subito ci si preoccupa di sollecitare la vista, e non solo con gli abecedari che esistevano già in precedenza sotto forma di *tabulae* che recavano impresse le lettere e che ora vengono stampati in abbondanza (Lucchi, 1978), ma con opere illustrate secondo un principio curricolare, per rendere visibile tutto il programma di studio, parliamo chiaramente dell'*Orbis pictus*, che cerca di rendere le immagini un sussidio o un sostituto dell'esperienza, è per questo che egli propone la pagina con le api, il miele, l'apicoltore, la cera, lo sciame, ecc. per far imparare qualcosa di reale che proveniva dall'esperienza del bambino, ma anche per mettere sotto gli occhi ciò che si deve imparare e non è detto che sia sempre disponibile nel baule delle esperienze. L'idea di base inizia a farsi largo, si può apprendere a for-

malizzare solo qualche contenuto dell'esperienza, che ha colpito i sensi e la mente in maniera diretta. Infatti l'abecedario dell'*Orbis pictus* presenta la A con il corvo, perché il corvo emette un verso che ha lo stesso suono della A, e tutti i bambini hanno sentito un corvo gracchiare. Lo stesso principio abilita la lingua materna e la pone al centro dell'apprendimento primario, perché essa è una esperienza vitale così intima al soggetto da poter essere appresa realmente, bene e in maniera naturale, cosa che con il latino invece non poteva avvenire in nessun modo, ed ecco che lo si fa retrocedere, posticipandolo. La conoscenza stessa diventa pian piano qualcosa che il soggetto può raggiungere solo se deriva dall'ambito della sua esperienza, se è una idea o un fatto chiaro e distinto, qualcosa che è stato generato o visto o misurato e se ne comprendono le cause. Cassirer afferma che tutti i movimenti di pensiero dell'epoca moderna si concentrano nell'elaborazione di un nuovo concetto di conoscenza, assistiamo a un percorso lungo, contraddittorio e tortuoso che però sfocia nella critica kantiana e in una nuova gnoseologia. Proprio per questo cambio gnoseologico le arti liberali e in particolar modo quelle del *trivium* alla lunga cadono in disgrazia, anche se ci vorranno almeno due secoli perché il latino perda definitivamente la sua funzione di lingua veicolare della scienza, e ciò perché la retorica non sarà più, alla fine, un oggetto tipico per l'impresa cognitiva del soggetto moderno, essa anzi si confonderà con la verbosità, con il pedantismo, che viene condannato da chiunque già a partire da Rabelais e per ultimo e in modo più graffiante da Voltaire con la figura di Panglos. Le arti del trivio richiedono applicazione, ripetizione e riproduzione, richiedono più sforzo mnemonico che conoscitivo. Aristotele e la retorica, la storia di Livio e le orazioni di Cicerone si possono imparare a memoria, ma non c'è un corrispettivo del *verbum* nel mondo reale, manca la *res* appunto, manca l'elemento oggettivo da indagare, valutare, ricondurre a leggi matematiche. Mentre le lingue nazionali, la matematica, le scienze divengono le discipline matriciali del nuovo curriculum proprio perché hanno una *res* che sostiene il valore dell'apprendimento. Il curriculum non deve più rispondere ai bisogni speculativi dell'uomo libero di una società aristocratica, ma inizia a rivolgersi all'uomo di mondo, al borghese, poi allo scienziato cosmopolita con un corso di studi che si apre al mondo della conoscenza geografica, scientifica, tecnica. Il periodo dell'età moderna è per il curriculum una fase in cui si mescolano a lungo approcci antichi e nuovi, discipline e testi vecchi conviveranno con nuovi stru-

menti, l'interesse generalizzato per l'innovazione dei metodi di insegnamento porterà spesso a innovare assieme a quelli anche il curricolo, ma in altri casi si adatteranno pratiche nuove su percorsi vecchi, si assiste a lungo a una compresenza di modelli, insomma *nova et vetera*. Le forme istituzionali di questo nuovo corso curricolare prenderanno almeno due vie, che per la scuola superiore avrà due forme, quella collegiale, prediletta dalle chiese e che vede nei gesuiti il suo paradigma cattolico (ma anche i protestanti avevano i loro collegi), e quella della scuola cittadina privata che spesso gli faceva concorrenza sul versante laico (e che qualche amministrazione favoriva a discapito del collegio gestito da religiosi), mentre per il corso primario si assiste alla nascita di scuole nuove che diffondono una cultura di base che poi apre la strada tanto al proseguimento degli studi con il latino quanto alla possibilità di continuare con degli studi tecnici che preparino per le professioni. L'esito di questi due percorsi arriva fino a noi per mezzo della mediazione teresiana e prussiana da un lato e napoleonica dall'altro, con la nascita della scuola pubblica elementare e il liceo che, come giustamente osserva Banfi (1964: 262-3), derivano indirettamente dalla soppressione dei gesuiti verso la fine del XVIII secolo impose il problema della riorganizzazione dell'ordinamento scolastico su nuove basi, ma rispondendo a due diverse esigenze, quella pedagogica che ormai aveva imposto il concetto di educazione come processo naturale e metodologico, di carattere universale e necessario, e quella funzionale dello Stato sovrano che doveva organizzare la scuola in forme concrete e utili, risolvendo il problema dell'ordine educativo, delle sue istituzioni, dei suoi mezzi, dei suoi fini.

Il percorso di riforma dell'età moderna inizia con il rifiuto da parte delle avanguardie intellettuali tanto della tradizione culturale platonica e aristotelica quanto del progetto di *eloquentia* ciceroniana degli umanisti, e seppure abbiamo figure legate al modello classico (Rabelais, su tutti) pure abbiamo un sorpasso definitivo della prospettiva umanistica e l'apertura di una nuova fase curricolare in cui i moderni si reputano migliori dei classici e dei medievali e pensano che il loro mondo abbia bisogno di una formazione nuova. Questa apertura porterà a ipotesi contrastanti, tanto ad una ipertrofia curricolare che non avrà alcun seguito, come in Rabelais che se potesse farebbe studiare tutto, dalle lingue classiche alle orientali, dalla fisica al diritto, quanto a una vera e propria reazione, quella controriformistica dei gesuiti, che terrà ancora per duecento anni alta la bandiera dei classici latini e,

anche se meno, greci, con una apertura alle scienze, ma più per merito dei profili dei docenti che per la struttura del curricolo. Per la maggior parte si cambia lentamente, ma sempre pensando, con mentalità tipica del moderno, a ciò che è necessario per vivere nel mondo attuale, con un occhio al passato e uno al presente, e con una certa disinvoltura, che già era tipica dell'umanesimo, si dà vita a cenacoli e accademie che non hanno bisogno di articolare in nessun modo strutturato la propria attività, addirittura esse si aprono a tutti e discutono di tutto, e per certi scopi di ricerca e confronto vengono anche preferite alle università, e in alcuni casi si evolvono in reali società e accademie, come nel caso dei baconiani inglesi che nel 1660 fondano la *Royal Society* con lo scopo di compilare fedeli resoconti delle proprie ricerche sulla natura e sulle arti, e degli esperimenti sulle arti manuali. Proprio da questi uomini (che si richiamano a Bacone e Galileo), che sono l'espressione di una società che riconosce alla tecnica il miglioramento delle proprie condizioni, nasce la passione per la scienza e per lo studio della natura che stravolgerà il corso della storia europea, riconoscendo alla matematica, alla fisica, alla biologia e alla tecnica il ruolo principale nell'avanzamento della conoscenza, *l'avancement of learning* (Rossi, 1962).

Proprio Francis Bacon è uno snodo fondamentale per aprire la via alla tecnologia e alle scienze nel curricolo, perché immagina uno scopo nuovo per la conoscenza, riconoscendola come potere sul mondo, come capacità immediata di trasformare e dominare la realtà, e non gli uomini (uno degli scopi principali dell'*humanitas* dai sofisti in poi), sopravanzando la filosofia e le arti retoriche. La sua critica si afferma sempre di più e mette in un angolo le arti liberali e la tradizione man mano che i successi del commercio, della tecnica e della scienza divengono i valori più diffusi nella società moderna, dando vita a una vera *mente tecnologica* e segnando la fine dell'età media, e il più grande strappo nel processo di revisione curricolare che si era avviata con la riscoperta dei classici da parte degli italiani e si conclude ora con il loro ripudio (Rosenthal-Pubul, 2018: 64). Nel primo libro del suo *Advancement of Learning*, Bacone critica analizzando tre dottrine allora in voga, che sono da considerare vane, ovvero: la scolastica, l'eloquenza degli umanisti e il neoplatonismo dei maghi e degli alchimisti. La scolastica è autoreferenziale e non porta a nulla, i classicisti si limitano a criticare il latino degli scolastici ma non fanno nulla della natura, mentre i terzi sono miseri ciarlatani. In pratica egli chiude con

il passato del curriculum, facendo spazio alla *scientia* che è anche *potentia* sul mondo, si ricaccia indietro il *verbum* (scolastico o retorico è sempre un *flatus vocis*) e si mette in primo piano il funzionamento della mente e delle cose, le *res*.

Questo stesso atteggiamento è di Comenio, che è stato in assoluto il primo e più importante pensatore che abbia trovato dopo la Riforma una chiave di volta del rinnovamento educativo nella riprogettazione tanto del curriculum che della didattica (seppure anche in lui prevalgano le preoccupazioni metodologiche e non poteva essere altrimenti nel suo secolo). Egli fu il primo a dare nuovo fondamento alle pratiche educative primarie in un progetto di ampio respiro che colpiva tutti i suoi contemporanei, mettendosi a realizzare dizionari, libri di testo, libri illustrati, grammatiche, corsi di studio. Leggendolo non può non colpire l'importanza che egli dà alla sensibilità infantile come fonte primaria della conoscenza, e quindi allo studio della lingua materna come prioritaria rispetto al latino, alla scuola materna, di cui per primo sottolinea (con un pregiudizio verso i genitori che arriverà fino a Kant) l'imprescindibile necessità, all'affermazione del principio di un'istruzione per tutti, bambini e bambine, sani e disabili, giovani e adulti, poveri e ricchi. Ma per quanto riguarda il curriculum il suo più grande legato è il suo richiamo ad un insegnamento graduale e ciclico, che ripresenti a livelli gradualmente differenziati e via via più complessi le stesse materie di studio. Qui Comenio dà avvio a una riflessione sul curriculum che inizia a distanziarsi dall'idea che esistano solo le discipline e che vadano assunte solo le loro necessità nella progettazione, ma introduce un elemento psicologico che richiede di considerare le caratteristiche del bambino nella progettazione e nell'esposizione delle discipline, e che ritroveremo prima in Dewey e poi in Bruner (1960). Non a caso Piaget (1957), seppure con riluttanza, lo definisce il precursore della psicologia genetica e il fondatore di un Sistema progressivo di istruzione adattata agli stadi di sviluppo dello studente.

## DEWEY E L'ELEMENTO ESTERNO CHE INFLUENZA LA PROGETTAZIONE CURRICOLARE

Anticipato secoli prima da Comenio, Dewey illumina il curriculum per mezzo di una luce nuova, difatti esso può essere considerato come l'elemento che ispira l'azione del docente, ma bisogna considerare che anche la natura del bambino, i suoi interessi, la sua

voglia di fare e conoscere, debbono ispirarlo. Ci troviamo per la prima volta ad analizzare il curriculum da una prospettiva esterna, *sub specie pueri*. Egli propizia la possibilità di pensare il cosa della trasmissione a partire dal rispetto della natura infantile, e non dalla finalità culturale di *Bildung* del soggetto o quella istituzionale di riproduzione sociale e culturale delle élites o delle masse soggette al potere politico. In Dewey partire dal curriculum sarebbe impossibile, perché per avviare il processo di apprendimento bisogna connettere interesse, esperienza, conoscenza, senza che un determinato argomento si imponga al bambino per via autoritaria. Tuttavia il problema del curriculum è proprio il problema del cosa imparare, ma in Comenio, Locke, Kant, questo problema si risolve sempre con una finalità esterna al soggetto, l'uomo pansofico apportatore di luce e pace universale, il gentiluomo che sa ben vivere e ben pensare, o l'uomo intellettuale, razionale, morale e cosmopolita, ed è questa finalità che impone alcuni tipi di studio, materie, libri. Se la finalità esterna è disposta ad attuare dei compromessi però, lo fa solo con la struttura tipica del soggetto di studio, accettando che ogni materia abbia le sue caratteristiche e che esse implicino una organizzazione particolare, il momento della finalità scende a più miti consigli di organizzazione se la disciplina lo richiede. Ora invece Dewey dice che la forma giusta del curriculum è data da un patto transattivo tra finalità esterna della società e finalità interna del bambino, imponendo di fatto al curriculum di rispettare le finalità inferiori, passeggiere, individuali, se vuole imporre le proprie che sono invece universali, durature e sociali, non è più un dialogo interno al curriculum in cui la sua finalità è disposta a cedere qualcosa all'organizzazione, ma l'organizzazione stessa del curriculum deve riconoscere l'organizzazione interna del bambino. Questo compromesso lo si nota bene quando in *The Child and the Curriculum* (1902) egli definisce i due poli opposti e antitetici che ispirano la progettazione educativa dell'esperienza scolastica. Egli parla di due vere e proprie sette che si contrappongono. La prima è devota all'idea di curriculum come riconoscimento del valore di alcuni obiettivi, significati, e valori sociali incarnati nell'esperienza maturata dall'adulto e crede che l'istruzione dei bambini debba partire immediatamente dal confronto con questa organizzazione curricolare (articolata in materie, orari, argomenti, libri, ecc.). La seconda invece promuove il bambino come centro dell'azione educativa, con i suoi interessi, le sue motivazioni, le sue esperienze vitali che avvengono in un ambito ristretto e familiare, sociale e con-

creto, e crede che le esperienze scolastiche debbano essere in sintonia con questi tratti fondamentali della natura infantile. Entrambi gli orientamenti sono però settari perché in realtà la crescita del bambino è assicurata proprio dalla dinamica tra individuo e società, tra forme individuali e forme sociali della conoscenza, tra esperienze concrete e significative per il singolo e strutturazione formale di queste esperienze, tra interessi ampi e globali che rimangono su un piano irriflessivo e il riconoscimento di messaggi specifici codificati analiticamente. In definitiva per Dewey il dialogo tra questi due momenti della vita, infanzia e maturità, bambino e curricolo, segna la possibilità stessa della crescita umana. Tuttavia questo dialogo tra orientamento verso il bambino e orientamento verso il curricolo sebbene sia tipico della struttura curricolare non è sempre facile da innescare e nella scuola moderna gestita dallo stato prevale un modello che impone al bambino un frazionamento del mondo in discipline, in materie classificate, in cui i fatti sono presentati al di fuori dal loro contesto originario e classificati secondo norme logiche che sono, se non estranee, quantomeno lontane dal modo di pensare del bambino e dalle sue esperienze. Questa prevalenza del curricolare che si fa pratica educativa nell'adeguamento della mente infantile al canone formale delle discipline scolastiche è possibile osservarlo ovunque nel mondo proprio nei 30 anni precedenti alla pubblicazione del libro di Dewey, e anzi possiamo leggerlo anche come una reazione allo squilibrio che la progettazione dell'insegnamento ha verso il curricolo, e sottende una visione del bambino che deve passare dal poco al molto, dal superficiale al profondo, dal personale all'oggettivo, dal capriccio alla norma. L'insegnamento in questo caso si manifesta come la presentazione della disciplina in lezioni e delle lezioni in fatti e formule che il bambino possa digerire piano piano, un pezzo dopo l'altro masticando bene e assimilando. Nelle parole di Dewey per questa setta educativa il problema "è di fornire testi suddivisi in parti logiche e sequenze, e di presentare in classe queste porzioni di sapere in un modo altrettanto definito e graduale. Le materie di studio forniscono il fine e ne determinano il metodo. Il bambino è semplicemente l'essere immaturo che va aiutato a diventare maturo; un individuo superficiale che deve diventare profondo; la cui esperienza limitata deve essere ampliata. Il suo compito è quello di ricevere, accettare. Recita la sua parte quando è duttile e docile" (Dewey, 1902: 8). Se questa atrofizzazione della spontaneità infantile è il

risultato nocivo del settarismo curricolare, il suo contrappeso nel campo dell'educazione nuova è dato dal rischio di considerare le capacità e gli interessi attuali del bambino come definitivi e significativi in se stessi, ecco perché per Dewey tutto ciò che opera nel momento attuale nei bambini acquista significato solo se viene interpretato in un orizzonte che scaturisce dal piano di crescita definito dall'età adulta, ovvero la materia di studio, la disciplina, deve essere intesa come sviluppo maturo delle potenzialità attuali della mente infantile, deve servire come strumento di interpretazione e guida. Interpreta lo sviluppo infantile in relazione alla forma adulta che assumeranno i suoi interessi e le sue esperienze e ne guida la direzionalità verso la logica formale, organica, strutturata e compiuta che hanno le discipline di studio che interpretano il mondo in maniera scientifica. Dunque il curricolare ha una valenza di riferimento per l'educatore perché consente di selezionare gli stimoli giusti per gli istinti e gli impulsi che si desidera impiegare nell'acquisire una nuova conoscenza.

La geografia ad esempio ci permetterà di trovare stimoli adeguati all'istinto esplorativo, la matematica a quello di calcolo. A questo punto però Dewey prende in considerazione due aspetti che l'esperienza può assumere, quello psicologico e quello logico, e dice che potremmo comparare la differenza tra la prospettiva psicologica e quella logica alla differenza tra le annotazioni che un esploratore prende trovandosi in un nuovo paese, tracciando un sentiero e trovando la strada meglio che può, e la mappa completa che è stata messa a punto dopo che il territorio è stato esplorato a fondo. Salta agli occhi la somiglianza che si riscontra tra la polarità del bambino e l'aspetto psicologico dell'esperienza e tra quella del curricolo e il suo aspetto logico. La metafora è avvincente, osserviamone la ragione: all'aspetto psicologico sostituisce l'azione di esplorare, riconoscendo che il bambino mentre conosce attraverso le sue esperienze significative compie un vero percorso individuale in un territorio che non conosce ancora nella sua interezza e nei suoi criteri di organizzazione e che è impegnato a scoprire; ma all'aspetto logico non sostituisce un'azione bensì un manufatto, e questo perché la logica non è una azione ma un insieme di riferimenti e collegamenti causali. La mappa è qualcosa che viene costruito dall'uomo per essere utilizzato come rete di riferimenti, mentre l'esplorazione è ciò che fa l'uomo mentre è impegnato a vivere e scoprire. Anticipando di almeno trent'anni, seppur incidentalmente, il dibattito sul rapporto tra

mappa e territorio (Korzybski, 1933; Bateson, 1977) Dewey arriva al nocciolo della querelle che oppone curriculum e bambino, ovvero sistematizzazione dell'esperienza in forma logica e vissuto dell'esperienza in forma psicologica. Egli si chiede cosa sia e cosa non sia la mappa, a cosa serva questo manufatto che chiama *formulated statement of experience* (visione formale dell'esperienza). Per lui "la mappa non è un sostituto dell'esperienza personale. La mappa non prende il posto del viaggio vero e proprio. I materiali elaborati logicamente siano essi di una disciplina scientifica o di un ramo del sapere, di uno studio, non sono sostitutivi dell'esperienza individuale. La formula matematica riguardante un corpo in caduta non si sostituisce al contatto personale e all'esperienza diretta individuale del cadere" (1902: 20). Nell'espressione celebre di Bateson semplicemente la mappa non è il territorio. In altri termini invece la mappa è solo la rappresentazione di un oggetto, e conoscere una rappresentazione non è la stessa cosa che conoscere un oggetto. Bisogna porre attenzione al fatto che sicuramente la mappa è molto utile, e "rappresenta una capitalizzazione subito trasformata in interesse. Economizza in ogni modo il lavoro della mente" (Dewey, 1902: 21), ma, ciò che Dewey non afferma ma è d'obbligo trarre dalle sue premesse, essa non permette di esplorare gli oggetti reali, ai quali ha sostituito i propri elementi, che li rappresentano. Fare esperienza esplorativa di una mappa è possibile, ma l'unica conoscenza che si può ottenere riguarda gli elementi della mappa e non gli oggetti che essi simbolizzano. E finché ci muoviamo in campi del sapere dalla tipica forma essoterica (tautologicamente mappali) come nel caso della matematica o del linguaggio l'esplorazione della mappa può portare allo sviluppo di competenze e conoscenze, ma se ci spostiamo verso i saperi esoterici (tautologicamente esplorativi dell'ambiente) allora le mappe sono inutili.

Riprendendo la distinzione degli scritti aristotelici destinati al pubblico più ampio (essoterici) e quelli destinati ad una platea ristretta (esoterici), ma anche le teorie della gnoseologia platonica, possiamo distinguere i saperi formali da quelli esperienziali, saperi essoterici i primi, la cui comprensione e conoscenza è indipendente dall'esperienza dei loro concetti di base, e esoterici i secondi, che al contrario non possono essere affrontati se non con esperienze dirette e immediate. Ad esempio la matematica è un tipico sapere essoterico, mentre il concetto di sapore acido non può essere appreso se non gustando qualcosa di acido. In

questo caso risulta chiaro che il problema non è che tipo di mappa utilizziamo o quanta risoluzione possiede, per sostituire le esperienze dirette non servirebbe neanche una mappa 1:1 come quella proposta da Borges (1998) che diventa precisissima al punto da coincidere con il territorio e diventare inutile come mappa, ma senza però acquisire alcuna proprietà esoterica esperienziale.

Dunque il paradosso educativo è lampante: la mappa è un manufatto costruito da esploratori, o quantomeno sulla base dei loro racconti e delle loro scoperte, e rappresenta in maniera strutturata la rete di relazioni tra gli oggetti scoperti, e pertanto è sovraordinata rispetto alle esperienze non per grado ma per tipologia. Essa non è qualcosa di più o di più preciso, è qualcosa di diverso, e non è possibile portare il bambino a conoscere la mappa (che è una rete di riferimenti logici) allo stesso modo in cui egli conosce il territorio (che è un ambiente che accoglie diversi oggetti tra loro irrelati). Esperienza e logica sono in un conflitto che si può risolvere come suggerisce Dewey solo se l'istruzione sulla mappa non si sostituisce all'esplorazione, e se invece viene usata come guida per indirizzare il fanciullo nella sua esplorazione. Guidare il bambino diventa una azione che è possibile solo grazie all'esistenza di una mappa in cui inserire il suo percorso, in cui mettere i dati dell'esperienza in relazione tra loro, avendo una immagine del sapere che organizza i dati sensibili e gli oggetti. Questa immagine è facile da fruire visivamente come un tutto (la natura appercettiva della visione è legata al globale come ricorda la teoria della Gestalt), mentre per l'adulto è anche facile riportare ogni oggetto reale all'elemento che lo significa, ma non è facile per un bambino analizzare questa immagine e memorizzarne le parti e apprenderne le correlazioni se non ha esperienze reali a cui richiamarle. Ecco perché per Dewey, correttamente, il vero problema educativo che riguarda il rapporto tra bambino e curriculum si risolve solo favorendo quelle esperienze che il bambino possa connettere alla mappa e richiamandolo all'immagine della mappa per trovarvi il posto corrispondente. In pratica bisogna psicologizzare la logica, bisogna esplorare il territorio e visualizzare le esperienze sulla mappa. La mappa è una ricchezza insostituibile per la scuola, la materia di studio non deve essere immaginata come una zavorra inutile, essa è organizzazione dell'esperienza in forma logica. E il valore della ricchezza che è creata dalla conoscenza formale dell'ambiente è dato, a scuola, principalmente dal fatto che permette

all'adulto di "definire l'ambiente del bambino e quindi indirettamente di dirigerlo". In pratica la mappa è per l'adulto che la usa come immagine per costruire l'ambiente dell'esperienze (il territorio) e come bussola per indicare la strada ai bambini. Essa "gli raccomanda: ecco quali sono le capacità, i traguardi, nell'ambito delle verità, della bellezza e del comportamento, che si aprono per questi bambini. Ora è necessario fare in modo che ogni giorno le condizioni siano tali da permettere che le loro proprie attività muovano in quella direzione, verso un tale apice" (Dewey, 1902: 31).

## DAL BAMBINO DI DEWEY AI DOCENTI DI TYLER

L'ultimo elemento del curricolo che analizziamo è un ulteriore spostamento dell'attenzione dalla dialettica logico/psicologico, che contrappone la struttura formale del sapere e l'esperienza personale, il momento generale e sociale con quello particolare e personale, verso la pratica e la progettazione di percorsi ad uso dei docenti, perché prendano coscienza dell'esistenza del curricolo, dell'importanza della sua analisi, e della costruzione di percorsi che siano costruiti per essere razionali, avere obiettivi chiari, essere valutati e migliorati. In pratica il curriculum si appropria di un carattere ingegneristico, cercando di farsi strumento che apre la strada alla riflessione professionale sull'azione del docente, che deve perdere sia l'habitus del rigido detentore di un sapere indiscutibile, sia acquisire la postura di chi non improvvisa, ma è in grado di giustificare il proprio intervento con criteri argomentabili e condivisibili. Ralph Tyler (1949) è stato l'alfiere di questo nuovo atteggiamento verso il curriculum, ed è stato più importante dello stesso evento che solitamente si afferma essere all'origine del *curriculum movement*, e cioè la paura che il lancio dello sputnik da parte dei russi significasse che negli USA ci fosse troppa poca programmazione educativa. In realtà il lavoro di Tyler anticipa le problematiche che poi porteranno al lavoro di Bruner o di Bloom sull'argomento, e il suo celebre *curriculum rationale* si rivolge al mondo della scuola con quattro semplici proposizioni: quali scopi educativi abbiamo? Con quali mezzi li vogliamo raggiungere? Come organizzeremo i mezzi? Come valuteremo se abbiamo raggiunto gli obiettivi? Queste domande fondano un nuovo statuto del curricolo, l'ultimo che si affaccia nella storia dopo il primo che si rivolge alle discipline e le usa come stella polare della progettazione (fino a Dewey), il secondo che si rivolge invece allo studente e alle sue necessità, alla

sua forma e alla sua natura (che inizia con Comenio, attraversa tutta la modernità e raggiunge la sua maturità in Dewey e i suoi epigoni progressisti), ora il curricolo include la dimensione sistemica, la scuola, il docente, gli obiettivi sociali, la pubblicità e la discutibilità, la valutazione da parte della società dell'azione di insegnamento. Questi statuti si integrano e in parte fondono tra loro, e piuttosto che sostituirsi uno dopo l'altro tendono piuttosto a convivere e presentarsi alternativamente come paradigmi dotati di maggiore o minore credito, compaiono perfino in perfetta sincronicità nel dibattito politico sull'istruzione, con i conservatori schierati verso le discipline, i progressisti dal lato dello studente, mentre oggi prevale l'approccio sistemico della fase classica, seppure si affacciano elementi postmodernisti di critica, disgregazione e denuncia dell'ideologia curricolare (Pinar, 2013; Apple 2009).

Questo cambio di statuto della riflessione, che approda ad un orientamento sistemico è figlia di quel processo che Cremin (1961) delinea, nella storia della pedagogia americana, come l'abbandono della *faculty psychology*, e quindi del *transfer*, a seguito del lavoro di Thorndike, che apre la strada invece alla settorialità, gli apprendimenti sono sempre settoriali, quindi bisogna decidere quali apprendimenti mettere da parte e quali favorire. Il latino da qui in poi lo studieranno solo i latinisti, perché esso non serve ad altro che a leggere gli autori latini, non prepara la mente a nulla di diverso, non insegna la moralità, l'autocontrollo, non disciplina la mente, permette però di leggere Cicerone e scoprire la civiltà classica. Tuttavia Thorndike nella storia del curricolo introduce quell'atteggiamento ipertrofico per cui anche alcuni moderni avevano optato, mentre Tyler, che ci aveva lavorato assieme durante la prima guerra mondiale, raggiunge un livello di equilibrio maggiore, infatti la prima domanda del suo *curriculum rationale* ci obbliga a definire chiaramente degli obiettivi abbastanza ampi da rientrare nella visione democratica che egli sposa e che è anche nelle richieste di una società democratica che ha bisogno di cittadini competenti che non si debbano affidare a una aristocrazia del sapere, ma anche definiti e analitici in modo che possano essere gestiti da docenti esperti di una materia, senza arrivare al livello di definizione di Thorndike (1922) secondo cui all'insegnamento della matematica corrispondevano così tanti obiettivi cognitivi che difficilmente un docente sarebbe in grado di utilizzarli nella progettazione. Gli obiettivi devono essere ampi

e corrispondere, con Dewey, a dei valori sociali che rendono la vita degna di essere vissuta, pertanto il docente è chiamato a stabilire delle priorità sulla base della più generale considerazione del contesto, degli alunni, della loro provenienza, degli scopi sociali che devono comprendere e degli strumenti che devono costruirsi per poterli adempiere. Tuttavia l'ampiezza degli obiettivi non deve diventare un ostacolo alla loro realizzazione da parte del docente e dello studente, ma piuttosto deve garantire che la formazione sia ancorata a qualcosa di misurabile, valutabile, su cui tenere il proprio orientamento. Il lavoro di Tyler permette di far entrare i docenti e le scuole nel mondo dei professionisti e dei servizi, che intendono la razionalità dei propri processi e la necessità di lasciar valutare i propri prodotti, in questo senso il curriculum diventa il campo della scelta educativa programmata, controllata, razionale, scientifica, riflessiva, valutativa, progettuale, e anche il suo linguaggio si adegua alla mutata definizione del campo in cui si piantano i semi educativi, si amplia la sua terminologia scientifica, nascono i moduli, l'analisi dei programmi, le discipline vengono considerate sotto la forma di obiettivi di apprendimento e non più o non solo sotto la forma di saperi integrali. La prima tappa di questo percorso si ha nel 1918 quando Franklin Bobbitt pubblicò il primo libro dedicato esclusivamente alla realizzazione di un curriculum scolastico, *The Curriculum*. Bobbitt e il suo collaboratore, Charters, si erano ispirati alla gestione industriale e ai lavori di Taylor, il celebre eroe del fordismo, che postulava la fondamentale necessità di sottoporre a un processo di analisi ogni attività per renderla più efficace. Così per Bobbitt il curriculum andava sviluppato fuori dall'aula, in un momento dedicato agli, analizzando quali erano le attività svolte da adulti competenti nella vita professionale, e le barriere disciplinari non dovevano costringere le persone a imparare cose inutili. Anche per Charters (1923) il docente deve determinare gli obiettivi più importanti e analizzarli fino a trasformarli in unità didattiche, gerarchizzarle, svilupparle in modo che ricadano nei termini dell'anno scolastico.

Tyler riprende da Charters e Bobbitt, suoi docenti, l'idea che l'analisi del curriculum sia necessaria per l'efficacia del processo educativo e riecheggia Dewey quando afferma che è la riflessione sull'azione che ci fa apprendere, non l'azione irriflessa (Cordero e Garcia Garduño, 2004), e pertanto i docenti devono imparare dalla riflessione sulla propria azione didattica, per questo il curriculum deve essere assunto come

una istanza regolativa della azione educativa, esso non è più il *cosa* imparare, ma diventa anche l'imparare a riflettere su come insegnare. Il concetto dell'educazione come esperienza vagliata, l'approccio alla valutazione come raggiungimento di obiettivi piuttosto che come misurazione della memoria, il ruolo del problem-solving e dell'impegno del docente nella progettazione (Wraga, 2017) rendono il modello di Tyler paradigmatico per lo sviluppo successivo della riflessione curricolare, che possiamo definire classica e che arriva da Tyler fino ad oggi, in cui al centro del tema c'è il programma generale, la programmazione particolare, gli obiettivi, gli strumenti da utilizzare per raggiungerli, la valutazione e in generale lo scopo è tanto il miglioramento degli apprendimenti che la crescita professionale del settore educativo. Secondo Tyler (1987) i cinque eventi più significativi nella storia del curriculum corrispondono dunque: 1) al lavoro di Thorndike che focalizza l'attenzione sull'assenza di transfer (visto che i ragazzi che avevano studiato geometria non erano più bravi nei problemi di logica di chi non l'aveva studiata e chi aveva studiato il latino non scriveva in inglese meglio degli altri), 2) la scoperta di Dewey (1913) che lo sforzo su studi lontani dagli interessi degli studenti non dava alcun buon risultato, e anzi essi si impegnavano di più e apprendevano meglio ciò che li interessava sinceramente, 3) la pubblicazione del ventiseiesimo annuale della *National Society for the Study of Education* che già nel 1927 inizia a professionalizzare il docente attraverso la proposta di un lavoro scientifico sulla progettazione curricolare, 4) gli esperimenti sul curriculum che coinvolgevano le scuole e i docenti in America negli anni '30 (e specialmente l'Eight Year Study condotto da Tyler stesso) che hanno permesso di creare programmi scolastici e universitari che incontrassero i bisogni sociali e gli interessi della popolazione studentesca, e la nascita della formazione continua e in servizio per i docenti impegnati nella progettazione curricolare, e infine l'affermarsi dell'idea che la valutazione educativa degli obiettivi doveva avvalersi di un insieme di test, questionari e strumenti osservativi pensati sperimentalmente e docimologicamente corretti. Queste sono le principali caratteristiche della fase classica del curriculum che in tutto il mondo ha visto autori occuparsene diffusamente, in Italia si ricordano Frabboni e Baldacci, ma anche Cambi, De Bartolomeis, Granese, Visalberghi, Vertecchi e Pellerey, da differenti prospettive epistemologiche, mentre in Spagna e in latinoamerica è d'uopo ricordare l'opera

di Miguel Zabazla, che è quella di un tipico e importante esponente di questa fase e tra i suoi tanti scritti che più hanno segnato il dibattito sul curricolo si deve tenere presente il suo seminale *Diseño y desarrollo curricular* in cui la proposta riflessiva sul curricolo è ampia, ordinata, riferita agli studi più importanti e dotata di forza argomentativa, indagando il curricolo sia nel senso della sua struttura logica sia per le ricadute che questa struttura ha sulla professione docente e sul mondo della scuola, evidenziando degli elementi che definiscono il curricolo come progetto, programmazione, valutazione dell'agire educativo e didattico al fine di migliorare la scuola e la qualità dell'insegnamento.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agostino (2011). *L'istruzione cristiana*, Milano: Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori (ed. orig. 426 con il titolo *De doctrina christiana*)
- Alberti, L. B. (1994). *I libri della famiglia*, Einaudi: Torino (ed. orig. 1440)
- Alcuino (1863). *Disputatio de rhetorica et virtutibus*, in Beati Flacci Albini seu Alcuini, Caroli Magni magistri, *Opera Omnia, Patrologiae cursus completus. Series latina*, vol. 100 e 101 (ed. orig. ca. 790-800)
- Apple, M. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge
- Apple, M. (2009). *Global crises, social justice and education*. New York: Routledge
- Asor Rosa, A. (2009). *Storia europea della letteratura italiana*, Vol. I. Torino: Einaudi
- Banfi, A. (1951). *Storia del materialismo nei secoli XVI e XVII*. Milano: Malfasi Editore
- Banfi, A. (1964). *Sommario di storia della pedagogia* (2ª ed.). Urbino: Argalia Editore
- Barbero, A. (2000). *Carlo Magno*. Roma-Bari: Laterza
- Barthes, R. (1989). *Sade, Fourier, Loyola*. Los Angeles: University of California Press
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Baxandall, M. (1994). *Giotto e gli umanisti. La scoperta della composizione pittorica 1350-1450*. Milano: Jaca Book
- Bechelli C. (2005). Il dibattito sul rapporto tra filosofia platonica e totalitarismo negli anni '30 e '40 del XX secolo: breve bibliografia ragionata. Recuperato da <https://bfp.sp.unipi.it/plabib/index.html>
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*, Volume III, *Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres: Routledge and Kegan
- Bobbitt, F. (1912). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Borges, J.L. (1998). *On Exactitude in Science*. In J. L. Borges (ed.), *Collected Fictions*. London: Penguin Books
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press
- Bruni, L. (1436). *Della vita, studi e costumi di Dante*. In G. L. Passerini (1917), *Le vite di Dante*. Firenze: Sansoni
- Cacciari, M. (2019). *La mente inquieta. Saggio sull'Umanesimo*. Torino: Einaudi
- Campanella, T. (1995). *La Città del Sole*, a cura di Massimo Baldini. Roma: Newton Compton (ed. orig. 1600)
- Cassiodoro, (2001). *Le Istituzioni*, Roma: Città Nuova (ed. orig. ca. 560 con il titolo *Institutiones divinarum et saecularium litterarum*)
- Cassirer, E. (2012). *Individuo e cosmo nella filosofia del Rinascimento*. Torino: Bollati Boringhieri
- Charters, W.W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Arno Press
- Contreni, J.J. (2014). Learning for God: Education in the Carolingian Age. *The Journal of Medieval Latin*, Vol. 24, January, 89-129
- Cordero, G. & Garcia Garduño, J.M. (2004). The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperato da <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>
- Cremin, L.A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education*. New York: Alfred A. Knopf.
- Curtius, E.R. (1995). *Letteratura europea e Medio Evo latino*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1948)
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Eberling, E.R. (1999). *Massachusetts Education Laws of 1642, 1647, and 1648*. In *Historical Dictionary of American Education*, ed. Richard J. Altenbaugh. Greenwood Press
- Frova, C. (1973.). *Istruzione e educazione nel medioevo*. Torino: Loescher
- Garin, E. (1966). *L'educazione in Europa (1400-1600)*.

- Bari: Laterza.
- Jaeger, C.S. (1994). *The Envy of Angels: Cathedral Schools and Social Ideals in Medieval Europe, 950-1200*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press
- Jaeger, W. (1928). *Die platonische Philosophie als Paideia*. Berlin
- Kimball, B. (1986). *Orators and Philosophers*. New York & London: Teachers College Press
- Korzybski, A. (1933). *Science and sanity: An introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. New York: Institute of General Semantic
- Kristeller, P.O. (1962). *La tradizione aristotelica nel Rinascimento*. Padova: Antenore
- La Salle J.B. (1706). *Conduict des ecoles chretiennes*. Lyon: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle
- Leff, G. (1992). The Trivium and the Three Philosophies. In H. De Ridder-Symoens (ed.), *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*, vol I, pp. 303-336. Cambridge: Cambridge University Press
- Longstreet, W.S. e Shane, H.G. (1993). *Curriculum for a New Millennium*. Boston: Allyn and Bacon
- Lucchi, P. (1978). *La santacroce, il salterio e il babuino: libri per imparare a leggere nel primo secolo della stampa. Quaderni storici, Alfabetismo e cultura scritta*, 13 (38-2), 593-630
- Lutero, M. (1520). Alla nobiltà cristiana della nazione tedesca. *Weimar Ausgabe*, vol. 6
- Lutero, M. *Tischreden*, 1531-1546, vol. 6. Weimar 1912-1920 (cit WA TR)
- Marsh, C. (2004). *Key Concept for Understanding Curriculum*. London and New York: Routledge-Falmer
- Marziano Capella. *De nuptiis Philologiae et Mercurii*
- McEneaney, E., Meyer J.W. (2000). The Content of the Curriculum: An Institutional Perspective. In M. T.Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer US
- Morenzoni, F. (2010). Les Arts libéraux à l'école du Christ. *Medieval Sermon Studies*, 54, 51-63
- Notkero (1959). *Gesta Karoli Magni Imperatoris*, a cura di Haefele H. F. in *MGH: scriptores rerum Germanicarum, Nova Series 12*, Berlino (ed. orig. ca. 887)
- Obirek, S. (2008). *Jesuits in Poland and eastern Europe*. In T. Worcester (ed.), *The Cambridge Companion to the Jesuits*. Cambridge: Cambridge University Press
- Platone, (2009). *Repubblica*, Milano: Bompiani (ed. orig. ca. 380-360 a.e.v.)
- Piaget, J. (1957). The Significance of John Amos Comenius at the Present Time. Introduzione al volume *John Amos Comenius in Education*. New York: Teachers College Press Columbia University
- Pievatolo, M. C. (2003). *I padroni del discorso: Platone e la libertà della conoscenza*. Pisa: Edizioni PLUS
- Pinar, W. (2013). *Curriculum Toward New Identities*. New York-London: Routledge
- Rosenthal-Pubul, A.S. (2018). *The Theoretic Life – A Classical Ideal and its Modern Fate. Reflections on the Liberal Arts*. New York: Springer
- Rossi, P. (1962). *I filosofi e le macchine 1400-1700*. Milano: Feltrinelli
- Rusk, R.R. (1957). *The Doctrines of the Great Educators, revised and enlarged*. London: Macmillan
- Spampanato, V. (1921). *Vita di Giordano Bruno. Con documenti editi e inediti*. Messina: Principato
- Stenzel, J. (1928). *Platon der Erzieher*. Leipzig: Felix Meiner Verlag
- Thorndike, E.L. (1922). *The psychology of Arithmetic*. New York: The MacMillan Company
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press
- Tyler, R.W. (1987). *The Five Most Significant Curriculum Events in the Twentieth Century*. *Educational Leadership*, 44(4), 36-38
- Varrone. *Disciplinarum libri IX*
- Wraga, W. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(7), doi 10.14516/ete.156.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea
- Date: Ricevuto: 14-04-20. Acettato: 30-05-20  
Articolo terminato il 10.04.2020

Lupi, A. (2020). Alcuni elementi dell'idea di curricolo nella sua storia. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 67-88. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Andrea Lupi**

Fondazione Montessori Italia

Italia

*andorlupi@gmail.com*

Andrea Lupi è pedagogo e formatore del personale docente della scuola. Segretario Generale Fondazione Montessori Italia. Supervisore di strutture educative e scuole dell'infanzia, esperto del metodo Montessori. Ha ottenuto il titolo di dottore di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino. Svolge ricerca nell'ambito della Storia della Pedagogia e dell'Educazione morale.





# Del zapping a la experiencia en la creación de los ambientes de aprendizaje

## *From zapping to experience in creating learning environments.*

María Antonia Riera Jaume; ESPAÑA

### RESUMEN

**E**n este artículo se aportan algunas reflexiones acerca de la organización temporal de los ambientes de aprendizaje. Se plantean algunas preguntas para la reflexión: ¿de qué modo pueden afectar al desarrollo y aprendizaje la diversidad de espacios y propuestas que ofrecemos a los niños y niñas?, ¿cuánto los ambientes que creamos invitan a transitar o a permanecer y profundizar?. Hablar de la temporalidad de los ambientes de aprendizaje nos lleva a reflexionar acerca de los objetivos educativos, el ritmo de aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas. La obra del filósofo de origen coreano Byung Chul Han (2018), “El aroma del tiempo: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse”, ha servido de inspiración para analizar algunos aspectos que se exponen.

**Palabras clave:** Ambientes de Aprendizaje, Espacio, Tiempo

### ABSTRACT

This article provides some reflections on the temporal organization of learning environments. Some questions are raised for reflection: how can the diversity of spaces and proposals that we offer to children affect the development and learning? How much do the environments we create invite to transit or stay and deepen? Talking about the temporality of learning environments leads us to reflect on the educational objectives, the pace of learning and the well-being

of children. The work of the Korean-born philosopher Byung Chul Han (2018), “The aroma of time: A philosophical essay on the art of delaying”, has served as an inspiration to analyze some aspects that are exposed.

**Key words:** Learning Environments, Space, Time

### INTRODUCCIÓN

Es un placer compartir este homenaje a Miguel Zabalza, que durante tantos años y desde el ámbito universitario, con sus investigaciones y publicaciones, ha ayudado a dignificar la etapa de Educación Infantil.

En este artículo me gustaría aportar algunas reflexiones acerca de la temporalidad de los espacios educativos.

Desde mi trabajo como asesora en formación estoy acompañando centros del primer y segundo ciclo de Educación Infantil, así como algunos centros de primaria para replantear sus espacios educativos. Las escuelas han entendido hace tiempo que los niños y niñas tienen derecho a nuevas maneras de estar y de aprender y, por ello, necesitan también nuevos espacios y nuevas formas de articular la organización del tiempo y las relaciones. Son muchos los equipos docentes que están compartiendo experiencias de cambio y se están transformando. Por ello, hemos visto crecer, en estos últimos años, la demanda de formación en metodologías que ayuden a afrontar los nuevos retos educativos y que impliquen una modificación del espacio-ambiente. Sin embargo, a menudo, siento

que en estos procesos hay también cierta premura para hacer visibles los cambios transformando a veces, precipitadamente, la organización del centro, sus espacios y equipamientos. Pero sabemos cuánto los procesos de innovación son significativos cuando el cambio es intencional, sistematizado y cuando parte de una reflexión educativa profunda. Cuando el cambio se contextualiza y responde a las necesidades y derechos de la población, y cuando es compartido por la comunidad educativa.

Trabajamos con los equipos docentes para generar espacios de vida y aprendizaje que, como recoge Hoyuelos (2005) satisfagan una serie de derechos: “Que satisfaga una serie de derechos (derecho a tener una relación afectiva de seguridad y positiva, derecho a un suficiente espacio de acción, derecho a ensuciar, derecho al ruido, derecho al silencio, derecho a estar con los otros, sólo o con pocos, y el derecho a comer y a dormir), pero de los que el ambiente debe participar y favorecer para que el niño pueda construir e intercambiar experiencias de significado vital” (p.91).

A partir de la observación y análisis de las características del centro vamos creando ambientes de vida y aprendizaje que paulatinamente van transformando la fisionomía del centro. El espacio-aula tradicional se convierte en laboratorio o ambiente de aprendizaje que se comparte con los diferentes grupos. Así, las aulas pasan a convertirse en el espacio de arquitectura, arte, ciencias, sensorial, juego, manipulación, luz, mediateca... En cada uno de estos espacios encontramos diversidad de microespacios o zonas que ofrecen propuestas diferentes. Así, en un espacio de arquitectura podemos diseñar microespacios para las grandes construcciones, para experimentar el equilibrio, diseñar maquetas, encajar y ensamblar. Como vemos, las posibilidades se amplían y todo el centro se convierte en un gran ambiente de aprendizaje.

Los espacios comunes como pasillos, entradas y espacios exteriores también pueden ser habitados y transformados en lugares sugerentes. Baños utilizados también como laboratorios de agua o puede haber salas de almacenamiento reconvertidas en laboratorios de luz y sombras. Vamos reconfigurando el ambiente para que todos los espacios puedan ser habitados, vividos, recorridos y sentidos.

Pero no sólo se van modificando los espacios sino también la organización del tiempo. Son muchas las influencias y conexiones entre el espacio y el tiempo, y vamos viendo cómo progresivamente esta modificación espacial provoca también una reorganización



Fuente: Albert Aguilera  
Fotografía 1. Ambiente Biblioteca CEIP Verge de LLu

temporal en los centros. El tiempo organizado de forma fragmentada se va transformando en un tiempo más continuo donde los niños pueden elegir a lo largo de la mañana el espacio y la tarea que quieren realizar.

Propongo en las formaciones observar y analizar la estructura temporal en este nuevo uso de los espacios así como la experiencia temporal implícita de cada uno de los espacios creados para ver de qué modo éstos permiten experiencias de relación y aprendizaje con tiempos largos para la reflexión, la calma y la consolidación. Entiendo que la organización y vivencia de los espacios, las interacciones que posibilitan, la continuidad o el cambio que promueven... son aspectos sobre los que hay que pensar y debatir.

El arquitecto catalán Josep Muntanya (2004) señala la afinidad profunda que existe entre los cambios en el espacio-tiempo y cambios en la interacción social. Introduce el concepto de “crono-topo”, que se utiliza para la comprensión del espacio arquitectónico en la construcción del sentido social de la vida humana, ligando el objeto construido al tiempo y al espacio. Argumentaba que los cambios en el espacio modifican también las posibilidades de interacción social: “Cualquier transformación del espacio cercana a la vida de los niños puede ser de enorme repercusión educativa si se analiza bajo la ley crítica de los “crono-topos”, y de la afinidad profunda entre cambios en el espacio-tiempo y cambios en la interacción social” (p. 226).

Y, en este sentido, hay algunas cuestiones sobre las que creo que necesitamos reflexionar en relación a estos nuevos cronotopos educativos. Planteo algunas preguntas que nos sirvan para iniciar la reflexión: ¿de qué modo pueden afectar al desarrollo y aprendizaje la diversidad de espacios y propuestas que ofrecemos a los niños y niñas?, ¿debemos ampliar o limitar el número de oportunidades que ofrecen los espacios y que encuentran los niños y niñas de un año, dos, cin-

co años..?, ¿cuántas personas adultas deben entrar en relación en esta nueva organización espacio-temporal sin que se pierda la identidad y seguridad que confiere el grupo de referencia?, ¿cómo pensamos que la libre elección de los niños y niñas es en realidad un mito de la autonomía y la libertad?...

Hablar acerca de la temporalidad de los espacios o cronotopos nos lleva, sin duda, a reflexionar acerca de los objetivos educativos, el ritmo de aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas. La obra del filósofo de origen coreano Byung Chul Han (2018), “El aroma del tiempo: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse”, me ha servido de inspiración para analizar algunos aspectos que a continuación se exponen. Centra su atención en cómo vivimos el tiempo en nuestro mundo actual y cuáles pueden ser las causas de esa vivencia.

Byung-Chul Han habla de la sociedad actual como la sociedad del rendimiento y actividad, una sociedad que produce cansancio y un agotamiento excesivo, a la que llama “infarto del alma”. En un mundo del consumo y de la producción, en una sociedad zapping o multitasking, todo es efímero. Han nos alerta de esta aceleración de la vida que trae más inquietud, confusión y desorientación: “Esta dispersión hace que el tiempo ya no despliegue ninguna fuerza ordenadora” (p. 27), lo que históricamente se ha venido comprendiendo como aceleración del tiempo moderno se muestra como simple desorientación y confusión.

Una reflexión que me conecta con nuestra responsabilidad en la creación de contextos educativos que eviten espacios destemporales y una masa desordenada de acontecimientos que generen experiencias efímeras.

Todo ello me suscita algunos interrogantes: ¿cuánto favorecemos en los ambientes educativos experiencias que inviten a transitar más que a permanecer y profundizar?, ¿en qué medida la creación de una sucesión infinita de versiones de espacios y propuestas pueden llevar a experiencias efímeras que provoquen desorientación en los niños y niñas?, ¿tal vez el exceso de propuestas (a lo que Chul Han alerta del peligro de la hiperactividad) puede convertirse en una forma en extremo pasiva de actividad que ya no permite ninguna acción libre?, ¿cómo damos tiempo a la acción y al pensamiento de los niños y niñas para buscar una duración adecuada de los acontecimientos?.

A partir de la obra de Byung-Chul Han propongo algunos conceptos temporales como ejes vertebradores.

## ORIENTACIÓN

Dice Han “La duración vacía es un tiempo desarticulado, desorientado. En ella, ni el antes ni el después son relevantes” (p. 22). Habla de un espacio desorientado donde se puede interrumpir la acción en cualquier momento y comenzar de nuevo, pero, sin duda, un espacio-tiempo donde debe decidirse constantemente y donde aparecen siempre nuevas posibilidades puede resultar muy desconcertante: “Cada vez que se toma una decisión, surgen otras nuevas...”(p. 63).

La orientación temporal del espacio nos lleva a hablar de orden, de claridad y de creación de espacios y zonas definidas, de espacios de referencia para la vida del grupo y de la comunidad.

Byung Chul Han dice que las cosas se aceleran porque no tienen ningún sostén, porque no hay nada que las ate a una trayectoria estable. “Ya no hay diques que regulen, articulen o den ritmo al flujo del tiempo, que puedan detenerlo y guiarlo, ofreciéndole un sostén, en su doble sentido, tan bello” (p.14). Los niños y niñas, hoy más que nunca, necesitan un mundo con referencias. Son muchos los niños y niñas que viven situaciones familiares con mucha movilidad e inestabilidad. La escuela debería ofrecer un entorno estable con experiencias articuladas y segurizantes, ya que para muchos de estos niños y niñas la escuela es el único lugar que no cambia y que permanece y que les ofrece el sentido de pertenencia a una comunidad y a un grupo. Es, en este sentido, que debemos pensar en cronotopos educativos que permanecen y que pueden ser reconocidos.

He podido ver en los centros cómo los niños y niñas pueden moverse por los ambientes creados con una cierta dirección o, por el contrario, moverse surfando el espacio. A menudo, esta falta de orientación puede generar una aceleración de la acción o por el contrario provocar una paralización por la incertidumbre que el espacio genera. Pero ¿cómo diseñamos un espacio-ambiente que dé la orientación necesaria para que sea un espacio reconocido y previsible?. Ello nos lleva a configurar, de un cierto modo, los espacios para que den dirección y sentido a la acción educativa y prever entre otras muchas acciones: una adecuada ubicación de los espacios y definir los espacios para su función, dotando de identidad a cada uno de ellos para que sean reconocibles. Crear espacios diáfanos y de fácil lectura con divisiones que permitan delimitar las zonas o microespacios (estantes abiertos, cerrados, alfombras ...). Buscar también códigos estéticos que ayuden a diferenciar los espacios y zonas.



Fuente: Elaboración propia  
Fotografía 2. Ambiente Científico CEIP Verge de LLuc

Una configuración, por tanto, que ayude a reconocer la composición holística global del espacio y que permita situarnos en un cronotopos que confiere seguridad y dirección.

## RITMO

Han advierte del peligro de un tiempo que carece de un ritmo que ponga orden y de una narración que cree sentido: “Cuando el tiempo pierde el ritmo, cuando fluye a lo abierto sin detenerse sin rumbo alguno, desaparece también cualquier tiempo apropiado o bueno” (p.14). El tiempo, así, se desintegra en una mera sucesión de presentes puntuales. Ya no es un tiempo narrativo, sino meramente aditivo, es un tiempo atomizado.

El ritmo puede relacionarse con la experiencia de temporalidad en la percepción del espacio. Como un valor relacional entre los elementos que confiere un determinado esquema compositivo espacio-temporal. La configuración y la posición de los elementos en el espacio marcan un ritmo determinado que puede ser caótico y estresante o, por el contrario, marcar un ritmo apacible y armónico. Por ello, insistimos en la necesidad de crear espacios organizados y sin saturaciones.



Fuente: Elaboración propia  
Fotografía 3. Ambiente Darwin CEIP Verge de LLuc

Buscamos también en la organización del espacio-ambiente un equilibrio y proporción entre espacios abiertos y cerrados, espacios diáfanos y espacios recogidos, espacios luminosos y espacios de penumbra. Espacios que marcan ritmos temporales diversos, pero que se complementan y enriquecen. Espacios recogidos que invitan a un tiempo de pausa y reflexión como la mediateca o el espacio biblioteca junto a espacios abiertos para la acción y el movimiento como el espacio exterior, el ambiente simbólico o el de movimiento y música. Espacios donde detener la atención como el ambiente científico y otros para generar proyectos como el ambiente de arte o el ambiente constructivo. Y, en estos ambientes o zonas, los niños y niñas también pueden encontrar espacios para trabajar solos o para compartir con otros.

En este mismo sentido, nos referirnos al ritmo espacio-temporal que marcan los rituales simbólicos que cada grupo y comunidad establece en la cotidianidad de la escuela. Cada uno de estos rituales suceden en un cronotopos determinado que debemos pensar con sensibilidad educativa. Así, para el momento de la asamblea y encuentros del grupo se dispone una zona con cojines, alfombras o bancos, mientras que dispondremos de espacios más abiertos para la celebración de fiestas y encuentros con otros grupos. La creación de un entorno agradable y cuidado para el momento de la comida o un espacio recogido para el momento del descanso.

## UMBRAL-INTERVALO

Las transiciones dan la orientación temporal necesaria para situarse en el espacio pero, ¿cómo organizamos los intervalos de un espacio-tiempo a otro?, ¿qué valor damos a los rituales de inicio y final? Encuentro, a menudo, en los centros una estructura organizativa donde los niños y niñas pueden habitar los espacios libremente sin secuencias temporales y con muy pocos intervalos. Las mañanas suceden en un tiempo continuo sin pausas ni transiciones y sin un ritmo definido.

Los rituales de la vida del grupo, cómo planteábamos antes, confieren un ritmo y una sucesión temporal que viene definida por transiciones y umbrales. Debatimos con los equipos cómo marcamos los momentos de apertura y de cierre al inicio y final de cada una de las sesiones en los diferentes espacios y las transiciones de un espacio a otro. Como advierte Han los umbrales y las transiciones son constitutivos de sentido. La vida humana se empobrece cuando se queda sin cualquier intermedio. Los intervalos no

funcionan únicamente como retardadores, también tienen como misión ordenar y articular (p. 62).

Podemos identificar en la distribución espacial algunos elementos-intervalos que ayudan a ordenar y articular zonas intermedias y divisiones. Me refiero a aquellos elementos que separan como son las puertas correderas, estanterías o elementos más sencillos como cortinas o alfombras, entre otros. Pero también, podemos hablar de espacios específicos de transición. Algunos de ellos bien definidos como sería el espacio de acogida o entrada del centro o las zonas exteriores intermedias situadas entre el espacio interior y el patio o jardín. Mientras que otros espacios quedan algo más difusos como es el caso de los pasillos como espacios distribuidores, aunque cada vez más, éstos se están replanteando también como zonas de juego, acogida y documentación para las familias.

Hoyuelos habla del espacio de la entrada como este binomio interior-exterior, la entrada como filtro simbólico que genera y construye diversas expectativas: “Al hacerla desde el exterior, cada persona recibe holográficamente una imagen de toda la escuela. Es una especie de filtro simbólico que genera y construye diversas expectativas. Al hacerlo desde el interior, supone la despedida hacia un exterior con el que encontrarse de otra manera después de la experiencia vivida” (2005, p. 9).

La entrada como espacio de transición entre el dentro y el fuera, de acogida y despedida requiere una atención diferenciada cuando diseñamos las posibilidades de transformación del espacio de los centros. ¿Cómo habilitamos un espacio para las familias, de espera y diálogo con otros padres y madres?, ¿cómo este espacio a través de la documentación y el cuidado estético comunica a las familias y a todas las personas que habitan la escuela de su identidad, de su historia y de sus proyectos actuales?

## CONTINUIDAD

La profundidad y densidad de las propuestas educativas necesitan experiencias de repetición, conexión, permanencia y estabilidad. Y, complementariamente, de sorpresa, asombro y diversidad. Espacios que ayudan a mirar, hacer, pensar, dialogar, representar, crear, transformar... Estos espacios requieren de tiempos largos y de continuidad.

Han nos habla de la diferencia entre experiencia y vivencia. Para él la experiencia comprende un espacio más amplio y tiene una intensidad temporal, a diferencia de la vivencia, que es puntual y pobre en temporalidad: “La experiencia tiene que ver con una

extensión temporal, con una limitación de los horizontes temporales” (p.19). Una diferenciación que nos suscita un reto en la construcción de los nuevos espacios educativos: ¿cómo favorecemos ambientes de aprendizaje que generen experiencias con una cierta intensidad temporal?

Los niños necesitan tiempos largos para la familiarización y exploración de las posibilidades que el espacio permite, pero cuando ofrecemos un exceso de espacios, materiales y propuestas que se finalizan en ellas mismas, no permitimos experiencias con una cierta intensidad temporal. Como señala Han el ideal de vivir apresuradamente para tener un mayor número de experiencias resulta una confusión entre la abundancia y la consumación. Pero ¿cómo podemos alargar los procesos de los niños y niñas en la vivencia del espacio?, ¿cómo transformamos este espacio-tiempo fragmentado en un tiempo narrativo y continuo?, ¿cómo compaginar lo efímero con lo duradero?



Fuente: Elaboración propia  
Fotografía 4. Ambiente Constructivo CEIP Verge de LLuc

Sin duda, podemos articular escenarios que permitan esta continuidad narrativa con espacios suficientemente abiertos que puedan crecer y transformarse en manos de los niños y de las niñas. Un ejemplo de ello sería el laboratorio de arena (Strandgut). Ute Strub, fisioterapeuta y miembro de la asociación Pikler en Berlín hace una propuesta de juego con la arena que se ha incorporado ya en muchas escuelas 0-3. Este laboratorio de arena está organizado con diferentes contenedores (ovalados, redondos, más profundos...) distribuidos por el espacio en alturas diferentes con arena seca de diferente grosor y con una gran diversidad de objetos y utensilios seleccionados y distribuidos cuidadosamente. Muchos de estos utensilios se han recuperado de mercados antiguos y artesanales, entre los cuales hay: cucharas, tazas, coladores, ralladores, molinillos de café, embudos, cuencos... Este laboratorio es un espacio de calma para

la exploración sensorial con la arena en un entorno ordenado y orientado, con objetos y materiales cuidadosamente seleccionados, objetos con historia que unen el presente con el pasado. Cada día en el laboratorio de arena la experiencia puede ser diferente en este escenario previsible. Los niños van encontrando nuevos objetos con los que interactuar con la arena y el juego se amplía día a día.

Frecuentemente, pensamos que cuantos más espacios y propuestas estén a disposición de los niños y niñas más enriquecemos su desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, se puede caer en el riesgo de consumir experiencias sin dar tiempo para su experimentación y sedimentación. Chul Han comenta que el tiempo comienza a tener aroma cuando “adquiere una duración, cuando cobra una tensión narrativa” (p. 38). Mientras que el tiempo atomizado se convierte en un tiempo discontinuo porque no hay nada que ligue los acontecimientos entre ellos generando una relación y una duración. Esta desnarrativización genera un movimiento singuía y sin dirección. La supresión de la tensión narrativa lleva a los acontecimientos a deambular sin rumbo. “Un zumbido sin rumbo”. Ello me lleva a pensar: ¿cuánto creamos espacios de aprendizaje atomizados o narrativos? Porque la narración habla de conexión, de continuidad de propuestas y materiales que susciten la generación de proyectos e historias. Un espacio-proyecto, donde los procesos pueden crecer y transformarse. ¿Permite el espacio generar proyectos o solo permite una sucesión infinita de versiones y variaciones?, ¿cuánto los ambientes que creamos invitan a transitar o a permanecer y profundizar?. Tal vez, deberíamos reflexionar acerca de los espacios y propuestas a los que los niños y niñas pueden acceder para ofrecer estas experiencias de continuidad y profundidad. Espacios narrativos a los que pueden regresar también, para cambiar el guión si se desea, a modo de espacios-performance que invitan a la provocación y a la creación de historias sin final.

Ya, para finalizar, creo que es necesario, como nos invita Chul Han, detenerse en la reflexión sobre cómo diseñamos y organizamos los ambientes de aprendizaje para que las experiencias que allí se viven puedan consolidarse y crecer. Cómo dar tiempo a los acontecimientos, a las relaciones y al pensamiento y demorarse en los aromas de la vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabanellas, I. y Eslava, C. (coords.). (2005). *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó
- Muntañola, J. (2004). Arquitectura, educación y diálogo social. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 221-228.
- Han, Byung-Chul. (2018). *El aroma del tiempo: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.

Fechas: Recibido: 10-03-20. Aceptado: 22-05-20  
Artículo terminado el 03.02.2020

Riera, M.A. (2020). Del zapping a la experiencia en la creación de los ambientes de aprendizaje *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 91-96. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**María A. Riera Jaume**

Universidad de las Islas Baleares  
España  
[maria.riera@uib.es](mailto:maria.riera@uib.es)

Maestra, pedagoga, doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Imparte docencia en el Grado de Educación Infantil. Investigadora responsable del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI). Miembro del Grup per l'Assessorament i la Innovació en Àmbits Educatius pel Benestar (GAEB) y del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infancia, Tecnologia, Educació i Diversitat).





# Hacia una didáctica de proximidad. “La fuerza de lo cercano”

## *Towards a proximity didactic. “The strength of the near”*

*Si algo tiene el educar, el enseñar, el formar, es que son procesos que miran, necesariamente al futuro. A un futuro mejor»  
Miguel A. Zabalza*

Ángeles Abelleira Bardanca, Isabel Abelleira Bardanca; ESPAÑA

### RESUMEN

**D**iversidad, autonomía, valores, coordinación, emociones, inclusión, son términos tan usados en la literatura pedagógica y didáctica que han sido totalmente pervertidos. Por ello, en este artículo queremos volver a los orígenes renombrando esos ejes fundamentales de la escuela, utilizando calificativos que ayuden a recordar, su verdadero sentido. Didáctica de proximidad o escuelas infantiles de proximidad, son buenos ejemplos de lo anterior; no sería necesario añadir “de proximidad” si no fuese a tenor de la situación actual en la que están distanciadas (pedagógica, curricular, humana, social, histórica y éticamente) de los intereses del alumnado, como de una sociedad comprometida con la democracia, con la justicia y con el futuro.

**Palabras clave:** Educación infantil, EAPI, Didáctica, Currículum, Escuela, Formación Profesorado

### ABSTRACT

Diversity, autonomy, values, coordination, emotions, inclusion, are terms so used in the pedagogical and didactic literature that they have been totally perverted, for this reason, in this article we want to return to the origins renaming those fundamental axes of the school, accompanying them with redundant adjectives that help to remember, its true meaning. Proximity teaching or proximity nursery schools is a good example of the above; it would not be necessary

to add “proximity” if it were not for the current situation in which they are as distanced (pedagogical, curricular, human, social, historical and ethically) from the interests of the students, as from a society committed to democracy, with justice and with the future.

**Key words:** Early Childhood Education, EAPI, Didactics, Curriculum, School, Teacher Training

### INTRODUCCIÓN

En un momento en el que casi la totalidad de población infantil española de 3-6 años está escolarizada -pese a ser una etapa voluntaria para las familias-, en el que la oferta de puestos escolares cubre la demanda, en el que hay una escuela próxima al domicilio de cada familia, nos encontramos de nuevo, ante el reto de la defensa de la educación infantil como un ciclo con identidad propia -con sus principios, objetivos y contenidos educativos sin una concepción propedéutica ni subsidiaria de la etapa posterior- y por supuesto sin ese carácter asistencial cada vez más solapadamente demandado por las familias. La omnipresente idea pre-escolar parecía un discurso ya superado hace treinta años, aunque descubrimos que ha permanecido latente en la cabeza de algunas administraciones, familias, docentes y, por supuesto, en el amplio negocio educativo. En la última década se ha ido colando por la puerta de atrás, vía formación, mercado y por la claudicación docente ante la presión y crítica a la que se le somete desde el siguiente peldaño del siste-

ma educativo. Hay países en los que se ha adoptado una decisión salomónica, dividiéndolo en un primer bloque inicial o infantil, dejando los cinco años para la pre-escolarización. Las declaraciones de los organismos internacionales tampoco favorecen mucho, así en las Metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible dice textualmente en el objetivo 4.2: *De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria*. Preescolar de calidad y preparación para la educación primaria, parece ser la concepción que tienen los líderes mundiales sobre la escuela infantil.

No se sabe de dónde provienen esos vientos que acabarán por arrasar una cosecha cultivada con tanto mimo. Las creencias, los complejos, la falta de argumentos del profesorado, la delegación de sus responsabilidades en otros: materiales, programas, artilugios han dejado una puerta abierta a la usurpación de sus competencias. Discursos urdidos con vocabulario curricular han ido introduciendo contenidos, horarios o una compartimentación disciplinar propia de niveles superiores, con la complacencia de un profesorado que así se siente más profesionalizado, de las familias que comprenden mejor en qué invierten el tiempo sus hijos, y de toda una suerte de interesados oradores que hablan de la importancia de aprovechar al máximo la receptividad y plasticidad cerebral de las edades más tempranas.

En medio de todas estas disputas encubiertas, los pequeños son bombardeados con programas de estimulación de todo tipo de inteligencias, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias. En horarios inaceptables para cualquier convenio laboral, van pasando a lo largo de su intensa jornada por las manos de quien dice fomentar, hábitos, valores, conocimientos, sensibilidades, etc con métodos opuestos o discordantes entre ellos. La serenidad, el sosiego y la despreocupación necesaria en estas edades han sido sustituidas por presión, por lejanía y por apremio.

La escuela infantil pública en España es en este momento un crisol de ocurrencias, experimentos, resistencias o confrontaciones entre los que con variados métodos enseñan a leer y escribir y los que no; entre los que abusan de las tecnologías y los que no quieren enchufar aparatos, entre los que hablan de la cultura popular y los que enseñan las biografías de autores, épocas históricas o movimientos en el arte contemporáneo; entre aquellos que reducen los valo-

res a conmemoraciones y aquellos que los vulneran con desafortunadas selecciones musicales, estéticas o literarias. Estas hibridaciones acaban por conformar una amalgama que no produce más que desconcierto en los pequeños y sus familias. La suerte está echada en función de si les toca una maestra u otra, si asisten a un centro u otro.

Paradójicamente, la escuela no tiene espacio para debatir sobre cuestiones pedagógicas y didácticas; su tiempo y esfuerzos están centrados en solventar esas nuevas problemáticas sobrevenidas por los cambios en el modelo de familia, las patologías cada vez más específicas de los pequeños y por los conflictos que surgen entre lo que los padres esperan y lo que la institución ofrece. La compleja gestión económica, los burocráticos mecanismos de control que implementan las administraciones educativas, las oleadas alarmistas generadas por medios de comunicación y las precipitadas respuestas institucionales, hacen que el curso discurra a bandazos entre sobresaltos y celebraciones más propias de parques temáticos de la diversión adulta que de centros cuyo principal objeto es la formación de ciudadanos.

Ya en el año 1979 la UNESCO en su informe sobre la educación, planteaba dos conclusiones:

- *Una, la existencia de un grave desequilibrio entre las afirmaciones teóricas, las justificaciones generosas, las condiciones pedagógicas oportunas, pero algo utópicas, respecto a la educación, y las realizaciones y puestas en práctica de tales planteamientos.*
- *Dos, la existencia de una distancia demasiado grande entre lo que se hace y lo que podría hacerse.*

Cuarenta años después, podrían afirmar lo mismo. ¿A quién culpar? A todos y a nadie.

No podemos decir que al currículo, porque es impecable en la mayor parte de los estados y comunidades, al menos como declaración de principios. Manejan las concepciones psicoevolutivas, pedagógicas y didácticas en boga, incluyen aquellos términos que le confieren ecuanimidad y quedan lo suficientemente abiertos para poder ser adaptados a las condiciones concretas de cada escuela. Esa apertura tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Entre estos últimos está el riesgo de perversión, la tergiversación de parcialidades. En eso son especialistas los vendedores de artillería didáctica: verdaderos artistas, quienes con un fragmento del currículo justifican lo injustificable, lo innecesario, lo tangencial o lo superfluo. Las ideas y

las palabras siempre pueden ser volteadas, vaciadas de su significado original, revestidas de nuevos discursos.

La infancia y su educación se han convertido en un nicho de mercado demasiado goloso para muchos. Otros, sin embargo, embisten contra infantil, con la mejor voluntad del mundo, con la intención de aportar su grano de arena a la formación de los más pequeños. Así surgen programas de todo tipo para acercar contenidos que van desde lo más extravagante a lo más sofisticado por parte de todo tipo de organismos e instituciones que sugieren introducir materias, convocan concursos, premian a centros, alumnado o maestros que sucumben a sus cantos de sirena. Publicaciones, congresos, redes sociales y noticias, acaban convirtiendo en tendencia “innovadora” algo que nunca debería haber nacido y que desaparecerá sin pena ni gloria sepultada bajo una nueva oleada.

Y así, día a día, curso a curso, la escuela, la educación, la infancia van distanciándose poco a poco del ideal que forjaron aquellos avanzados pedagogos y maestros que nos dejaron su legado pese a la inexistencia de redes, de mensajería instantánea o de medios. En este momento, sólo parecen percatarse de esta pérdida los que vivieron los años del triunfo de una educación infantil. Al igual que sucede con otras conquistas sociales, los que ya “nacieron” después de esa lucha no perciben el paulatino expolio que se está produciendo. La arbitrariedad didáctica campa a sus anchas en escuelas, centros de formación del profesorado, facultades y academias de oposiciones. Tan sólo unos pocos, se acercan con rigor a las lecturas de Montessori, Steiner, Freire, Freinet, Dewey, Malaguzzi, Pestalozzi, Kilpatrick..., de ellos, algunos llegarán al anacronismo de recrear metodologías surgidas en el siglo pasado. Así en el momento actual, reviven las escuelas con apellido pedagógico como reacción al mestizaje incoherente que se da en la oferta pública, junto a otras alternativas como las escuelas en la naturaleza, los grupos de crianza, los nidos, las madres/padres de día o las comunidades de aprendizaje.

Hay tal confusión que no sabemos bien qué derroteros tomará la educación de la infancia. La idea de que “para educar a un niño hace falta toda la tribu” entendida como que en todo momento y cada una de los integrantes de la comunidad debe transmitir un ejemplo o modelo a los pequeños, lamentablemente ha sido la puerta de entrada a la escuela de un variopinto elenco de personajes sin conocimiento psicológico, pedagógico ni didáctico que reclaman “asi-

gnaturas” y materiales para tratar temas que son el eje de sus vidas adultas. Así, la confusión entre educación formal, no formal, entre docencia y animación socio-cultural es moneda común en todos los centros.

## **DIDÁCTICA DE PROXIMIDAD**

Ante este panorama desolador para la educación infantil, queremos creer que otra escuela es posible, por ello, haciendo nuestros alguno de los lemas de los movimientos alternativos que pretenden desmarcarse de las consecuencias de la globalización del mercado, de la homogeneización de la cultura, de la vacuidad de los pensamientos y de los sentimientos, de la impostura de las multinacionales, de la falta de compromiso social y ciudadano, apostamos por la didáctica de proximidad. Haremos un ejercicio de extrapolación al mundo educativo que nos llevará a un alegato a favor de las escuelas que tocan el corazón, de aquellos docentes que son capaces de llevar a cabo una didáctica de autor elaborada con productos autóctonos, orgánicos y saludables producidos en el entorno cercano, con una trazabilidad impecable.

Solemos hablar de didáctica de proximidad, porque nos gusta esa idea que remite a lo cercano, a lo que está a la vuelta de la esquina, como los comercios de proximidad –los ultramarinos de toda la vida- donde puedes encontrar de todo lo que realmente necesitas, donde te conocen, saben de tus gustos y donde te ofrecen lo que saben de dónde viene, generado por productores de confianza que apuestan por un medio de vida alternativo al de las grandes superficies comerciales, a lo lejano y a lo envasado.

Pretendemos hacer un alegato a favor de una escuela no constreñida por unas programaciones que, como los platos precocinados en cadena, se sacan del frío para darles un golpe de calor instantáneo y se comen de igual modo en el norte que en el sur, de día o de noche, en verano o en invierno.

Como apuntábamos, nos gustan los agricultores que en un acto de heroicidad recuperan cultivos autóctonos, los cuidan con renovadas técnicas ancestrales respetuosas con el medio, les dan su tiempo para crecer, para madurar, para entrar en sazón, recogidos con mimo y vendiéndolos a quien sabe apreciarlos y pagar un precio justo por ellos.

Nos gustan las personas que tras ver mucho mundo, crean su propio concepto de negocio, sabiendo que no se dirigen a grandes masas pero sí a un pequeño público que será respetuoso con sus creaciones. Trátense de libros, de vinos, de cocina, de diseño,

artesanía, etc, valoramos la originalidad, la filosofía y principios que subyacen a todo ello, un seguimiento impecable de todo el proceso, el trato humano, la cortesía y la atención personalizada. Apostamos por un estilo de vida que entraña salir de las masificadas autopistas y recorrer el mundo por angostos caminos rurales, gozando con el paisaje y sorprendiéndonos con lo que descubrimos tras cada curva. Admiramos a las personas a las que les late el corazón y ponen su empeño en hacer realidad aquello en lo que creen.

Todo esto es posible y realizable en una escuela de proximidad. Hablamos de proximidad de afectos, de trato, de saberes, en las escolarizaciones y en las transiciones. Escuelas en las que lo emocional, lo humano, lo natural, lo cultural, lo social giran alrededor de la persona construyéndola, cimentándola, ayudando a crecer al individuo y al ciudadano. Por ello, el hilo conductor de la didáctica infantil no pueden ser ni el arte, ni la música, ni la literatura, ni las emociones ni las áreas ni las competencias, ni las matemáticas ni la lengua. El verdadero eje debe ser el conocimiento de sí mismo y de los demás, del lugar que habitan y de lo que en él sucede.

En las escuelas de proximidad consideramos prioritario que esta etapa educativa se viva haciendo al alumnado conocedor consciente de sí mismo desde distintas facetas: como individuos, como personas, como familiares, como ciudadanos, como consumidores o como activistas culturales, medioambientales y sociales. Propiciar y ayudarlos a que den respuesta a las siguientes cuestiones:

I. ¿Quién y cómo soy?	II. ¿Qué hago (en familia)?
III. ¿Qué cuido?	IV. ¿Qué me pasa?
V. ¿Qué como?	VI. ¿A quién quiero?
VII. ¿Qué pasa a mi alrededor? ¿Qué celebro?	VIII. ¿Qué me mueve?
IX. ¿Qué apporto?	X. ¿Adónde voy? ¿Hacia dónde voy?

Son preguntas básicas, elementales, pero no simples; empero, son las que se hace cualquier persona adulta cuando quiere explicarse ante sí mismo o ante los otros. Lo sorprendente es que estén borradas de la faz de los desarrollos curriculares. En nuestro libro *“El latido de un aula infantil. Elogio de la cotidianidad”* (Abelleira y Abelleira, 2020), recogemos más de ciento cincuenta ejemplos de cada uno de los bloques. La claridad de las preguntas se complejiza con su abordaje con niños tan pequeños, pues no puede limitarse al método dialéctico o deliberativo tal y como se hace por ejemplo con adolescentes. Queda también descartada la posibilidad de hacerlo por medio de fichas estandarizadas por la escasa o nula incidencia en

la consecución del objetivo. De modo que debemos aprovechar las ocasiones que surgen en la vida cotidiana para ir construyendo la autoimagen (positiva) de cada niño y niña. Es en estos momentos en los que depositamos toda nuestra confianza didáctica, pues de la sencillez, de lo que sucede en el día a día, de lo cercano, de lo que nos toca el corazón, es donde se asientan esos aprendizajes que nos acompañarán a lo largo de nuestra vida.

En *“Los hilos de infantil”*, (Abelleira y Abelleira, 2017), sosteníamos que hay veinte constantes que deben estar presentes en todo desempeño educativo con pequeños, que les faciliten:

I. Ser conscientes de sus conquistas y crecimientos	II. Guardar recuerdos hermosos
III. Clavar los pies en la tierra	IV. Admirar(se) con la belleza cotidiana
V. Dialogar con el arte	VI. Proyectarse en la comunidad
VII. Abrir la boca y saborear la vida	VIII. Destapar la nariz
IX. Pensar con la piel	X. Escuchar con el corazón
XI. Tomarle el pulso al tiempo	XII. Echarle cuento a la vida
XIII. Jugar a ser (otros)	XIV. Soltar la lengua
XV. Escuchar a la experiencia	XVI. Desentrañar misterios
XVII. Salir a la vida real	XVIII. Ser “gente pequeña”
XIX. Manifestar agradecimiento	XX. Dejar huella

Estos serían los diez ejes temáticos y las veinte constantes que deben estar presentes en un currículum de proximidad, del que a continuación abordaremos sus principales características con respecto al alumnado, a la escuela, a las familias y a la formación del profesorado.

## **CARACTERÍSTICAS DE UN CURRÍCULUM DE PROXIMIDAD**

Como ya anunciábamos en la introducción, la mayoría de los títulos pueden parecer redundantes; si insistimos en acompañarlos con adjetivos “innecesarios” en didáctica infantil, es debido a la tergiversación que se está dando. Creemos que es necesario volver al significado original no a muchos otros colaterales que se admiten como válidos: el banco blanco, el negro negro, infantil infantil, no admitiendo ni el blanco roto ni el negro ceniciento ni infantil preescolar. Lo que por naturaleza y por desarrollo psicoevolutivo corresponde al tramo 3-6, que es lo que engloba la educación infantil en España. Lo curioso

es que recurrentemente circulan por las redes sociales los datos de países con óptimos resultados en las evaluaciones internacionales en los que se constata que los pequeños no acceden a la escolarización hasta los seis o siete años y que en esos años previos, permanecen en instituciones que favorecen el contacto con la naturaleza pese a su adversa climatología. Sin embargo, en estados europeos e iberoamericanos se han querido anticipar los tiempos de la infancia, creyendo que cuanto antes tomen contacto con los contenidos académicos mejores serán los resultados. No creemos necesario añadir nada al respecto pues las personas interesadas en leer este artículo, ya sabrán de los éxitos a largo plazo de estas iniciativas. Aunque se pretenda argumentar desde la función compensatoria de la escuela nada parece justificar la anticipación académica o el expolio del patrimonio de los niños y niñas: su infancia.

Es inaceptable que en la etapa infantil se introduzcan objetivos y contenidos a los que volverán reiteradamente a lo largo de su vida escolar. Es también

inadmisible que se haga solapadamente en aras de facilitarles el futuro o con vistas a iniciarlos en temáticas que por naturaleza están fuera del espectro de intereses de los chiquillos de 3 a 6 años.

Solemos esgrimir como una provocación que todo aquello que lleva la coetilla “para niños” es porque de natural no debería estar dentro de la didáctica infantil. Piensen detenidamente en cuántas “materias” se tratan de introducir en la escuela con la pedantería de su nombre en mayúsculas, cuando en realidad ya deberían estar/están de modo intrínseco y al alcance de los pequeños.

En el último informe Eurydice “Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa” (2019), se constata que casi todos los sistemas educativos establecen como áreas de aprendizaje y desarrollo infantil los siguientes: desarrollo emocional, personal y social; desarrollo físico, las destrezas artísticas; las destrezas del lenguaje y la comunicación; la comprensión del mundo; las destrezas de cooperación, la educación para la salud. El problema es que son tan genéricas que dan entrada a todo tipo de dislates en cuanto a contenidos y actividades. Por ello creemos necesario redimensionar esos postulados.

Lo que aquí recogemos son las condiciones básicas o naturales que nosotras creemos ajustadas a las características de los pequeños de infantil:

#### ● **Aprendizajes cotidianos**

El eje conductor del ritmo del aula no son las programaciones ni los libros ni las fichas sino los descubrimientos, las curiosidades y las inquietudes que nos transmiten día a día los pequeños. Para ellos se necesitan docentes con un gran bagaje pedagógico que les permita explotar la espontaneidad infantil sacando provecho a esa motivación intrínseca no comparable a la motivación inducida. Abrirnos a preguntas como “¿por dónde crecemos?”, “¿a dónde se va el viento?”, “¿un bebé reborn es un ser vivo?”, “¿los ratones son animales domésticos?”, “¿alguien ha visto mamar a un delfín?” o “¿tienen huesos las serpientes?”, darán lugar a trabajos de exploración, investigación, razonamiento y por supuesto, de conocimiento.

Aquí es pieza clave, la estrecha relación que se establezca con las familias del alumnado, explicándoles desde el momento cero cuál va a ser la dinámica de trabajo del aula para evitar dudas y comparaciones. Algunos padres o madres tienen una idea pueril, infantilizada y pobretona de la didáctica infantil. Otros piensan en centros para pequeños einsteins, colegios de genios o en versiones infantiles de Hogwarts Col-

lege. Hay también quien piensa en una suerte de ludoteca o en lugares en los que enseñan todo lo que un pequeño necesita, delegando toda responsabilidad de cuidados en los maestros. Por ello, es muy necesario apelar a la corresponsabilidad educativa, cada agente (familia y escuela) desde su ámbito, sin intromisiones ni contradicciones, en una tónica de colaboración y complicidad. Hacerles ver que hay osmosis entre la vida familiar y la educativa, que lo que hacen en familia puede ser llevado a la escuela y lo que aprenden en la escuela revierte sobre la vida familiar. De este modo, las vivencias cotidianas en un u otro ámbito serán el motor de grandes aprendizajes.

Un cesto de fruta recogida en la huerta familiar, un billete de tren, una fotografía esquiendo o nadando, las galletas hechas una tarde de domingo, el plano de un museo, un espectáculo teatral, la visita a un recién nacido..., son tantas y tan variadas las posibilidades que tan solo cabe anunciar y demostrar que tendrán cabida en la vida escolar.

#### ● **Autonomía autogestionada**

En infantil se da mucha importancia a la conquista de la autonomía, cuando los pequeños son capaces de hacer por sí mismos aquello en lo que antes había que dirigirlos o ayudarlos, especialmente en la realización de rutinas. A día de hoy es una de las grandes carencias que detectamos en el alumnado en el momento de entrada en la escuela. Como son niños “transportados” (en carrito o en coche), niños a los que se les programa cada minuto de su tiempo, niños que se extasían y permanecen inmóviles delante de pantallas..., infancia sedentaria, resulta muy difícil que hagan nada por iniciativa propia. Es uno de los grandes retos de las maestras de los primeros años, que respiran aliviadas cuando los chiquillos empiezan a realizar aquello en lo que se les ha entrenado. Y ahí surge el equívoco: se tiende a pensar que son autónomos, confundiendo rutina con autogestión. Es por ello que, aunque las rutinas sean primordiales para facilitar la realización de lo más habitual, más importante es la iniciativa personal; la que se promueve a través de la reflexión, de la anticipación de hechos, de la búsqueda de soluciones o alternativas y de la valoración de la eficacia de la acción. Siendo esto el objetivo fundamental a fomentar en los niños y niñas: la iniciativa y la autogestión personal, de lo contrario, esa asimilación de autonomía con obediencia, docilidad o con el seguimiento de un guion preestablecido sin cuestionar, no será la forma idónea de educar ciudadanos libres en la elección y responsables en la toma de decisiones.

Cuando el alumnado es educado en el respeto a sus propuestas, cuando se argumentan las razones de por qué debemos hacer alguna acción de un determinado modo o cuando se tiene en cuenta su opinión en la búsqueda de soluciones, empiezan a entender que tienen capacidad de decisión y de acción.

### ● **Naturaleza no artificial**

Nada explica mejor esta aparente redundancia que aquella ilustración de Francesco Tonucci en la que se ve a una maestra mostrando a su alumnado las diferentes partes de un árbol pintado en el encerado, de espaldas a un gran ventanal a través del que se ve un bosque. Esto que parece inverosímil y paradójico, es mucho más habitual de lo que pueda creerse, en gran medida por no saber sacar partido a lo próximo dejando de lado lo más lejano para etapas superiores.

Hay quien dice trabajar el ciclo vital de las plantas sembrando lentejas o soja entre algodón húmedo en vasos de plástico, incubando huevos de gallina bajo potentes lámparas de luz, esperando a la eclosión de gusanos de seda en cajas de cartón llenas de hojas de morera, llevando a los pequeños a una escuela granja en la que por la mañana ordeñarán una cabra o sembrarán semillas y por la tarde regresarán a sus casas con un queso o con una lechuga, o visitando “ecosistemas artificiales” en los que coexisten animales no propios de ellos. Ninguno de esos ejemplos respeta el ciclo natural de la naturaleza, y sin embargo son actividades totalmente instauradas en los centros educativos.

La vida no es una ficción, ni un *timelapse*, ni un *flashback*, ni una *suerte de prolepsis o salto al futuro*, requiere de tiempo, de paciencia, de espera o de esperanza, y aún así nada garantiza un final exitoso. Por ello mostrar ejemplos irreales, no favorecerá en absoluto en conocimiento que puedan adquirir.

### ● **Valores vivenciados**

Los valores son consustanciales a cualquier acción humana, ninguna carece de esos atributos, de modo que todo cuanto hacemos en el aula es correa de transmisión de valores o contravalores. En los años noventa, se entendió como un logro la inclusión en el currículo de los llamados temas transversales y de los valores ciudadanos, aunque andando en el tiempo se han transformado en los hitos del calendario escolar ahora regido por la celebración de efemérides junto con fiestas tradicionales: el día de la Paz, de la Mujer Trabajadora, de la no Violencia de género, de la diversidad, del consumo responsable, de los océanos,

bosques o del medio ambiente. Exposiciones y acciones puntuales para ese día que entran en franca contradicción con otros valores (prisa, consumo, gasto energético, irresponsabilidad, vacuidad, etc), suelen ser otras de las tradiciones instauradas en los espacios educativos (formales y no formales).

En el ejercicio docente y en la reflexión colegiada se deberían analizar aquellos valores que se incluyen en las redacciones de los proyectos educativos de centro, que más tarde son vulnerados y pisoteados en aras de otras finalidades más dirigidas a la búsqueda del impacto momentáneo, a la visceralidad y a la efemerización.

En la promoción de valores humanos, sociales y ciudadanos siempre surtirá más efecto una acción que se sostenga en el tiempo, coherente y concordante con toda la vida cotidiana, que una exposición puntual, una suelta de palomas o globos por la paz o que los murales colectivos de manos pintadas por la inclusión. Acostumbrarse a cerrar un grifo, a apagar un foco innecesario para evitar el desperdicio de energía, a reutilizar los papeles, a no tirar la comida sobrante, a emplear material de desecho, a ayudar a un compañero que sufre, a respetar la diferencia de opinión, a cuidar de los bienes comunes o públicos, a comprender las distintas culturas o religiones, pueden hacer más por la educación en valores que todas las exposiciones y festivales que puedan celebrar a lo largo de su vida académica.

Es mucho más sencillo de cómo lo estamos haciendo, tan sólo requiere de una rigurosa reflexión docente y de la vivenciación por parte del alumnado; en estas edades, debemos verbalizar y ayudar a visualizar todos esos valores que impregnan nuestra acción. Lo que ocurre es que en esta nuestra sociedad de consumo, todo se pervierte hasta convertirlo en negocio, muestra de ello es esa “solidaridad producto de consumo”, la “tolerancia”, o el entender como cooperación acciones que palian los fallos de los servicios públicos.

### ● **Creatividad corriente**

En la actualidad, las redes, publicaciones y medios de comunicación están llenos de reivindicaciones y denuncias a que la escuela mata la creatividad que los pequeños traen de serie al nacer y poco a poco se les va cercenando. En casi todos los casos se refieren a una creatividad relacionada con las ramas artísticas para lo que se ofrecen todo tipo de programas de estimulación creativa. Aun considerando importante esa capacidad creativa original, nos inclinamos más por

lo que llamamos la creatividad corriente, expresión que ya en sí misma parece un oxímoron; introducir en un mismo calificativo creatividad y corriente parece un sin sentido, una contradicción, por ello lo expondremos a continuación.

La creatividad corriente o cotidiana es, para nosotras, la aplicación del ingenio en situaciones cotidianas. Cada vez más vemos niños que no son capaces de sugerir posibilidades en cuanto falla alguno de los elementos habituales en una acción, cuando esa acción varía o cuando se presenta la necesidad de realizar algo diferente de lo habitual, sea juego, sea juguete. Les sucede a muchos pequeños y, por supuesto, a personas mayores. Ese ingenio, o falta de él es lo que diferencia a las personas creativas de las que no lo son, y desafortunadamente, cada vez abundan más las últimas. Hemos delegado en internet nuestra capacidad de buscar soluciones a los problemas. Si algo nos falta o se rompe, lo compramos *on line*, si se trata de remedios o trucos, es ahí donde encontraremos los mejores y eso es lo que estamos transmitiendo a nuestro alumnado en lugar de enseñarles que es en sus cabezas -en la de cada uno y en la de todos juntos- donde podemos encontrar las respuestas a aquello que nos falta. Es por ello, tan importante que la escuela de proximidad ayude a recuperar el ingenio individual y colectivo más allá de la creación artística. Será lo que les salve de muchas situaciones, lo que les haga salir airosos de las vicisitudes de la vida, y sin embargo, maestros y familias hemos claudicado, dejando en manos de la red la capacidad de supervivencia de la humanidad.

Un lápiz que no escribe, la falta de un instrumento para cortar, el fallo de una fotocopidora, la ausencia de luz eléctrica, un pegamento estropeado, se convierten en barreras infranqueables que pueden bloquear cualquier iniciativa, dejándonos inactivos. El reto creativo será buscar alternativas, verbalizar el proceso de búsqueda de soluciones y celebrar el éxito del resultado.

### ● **Corporalidad consciente**

Uno de los ámbitos más abandonados en la escuela infantil es el psicomotriz. La prevalencia de lo cognitivo, los añadidos como tecnologías o idiomas, la falta de espacio físico y la delegación de esta responsabilidad docente en una especialista que imparte una hora a la semana, ha dejado en el olvido la actividad psicomotriz, el conocimiento inmediato del cuerpo - en reposo y en movimiento-, la interrelación de sus partes y de su relación con el espacio y objetos que

los rodean.

En casi ningún aula de infantil se realiza una sesión diaria de psicomotricidad, pese a que es una de las grandes carencias que se detectan en las más recientes promociones que acusan el estilo de vida en espacios muy limitados, falta de juego al aire libre, vida sedentaria y que son “porteados” de un lugar a otro. Los servicios pediátricos empiezan a alarmarse por la falta de destreza motriz, de orientación, de ubicación en el espacio, por la obesidad y por todas las patologías asociadas, sin embargo, las sesiones infantiles son cada vez más inmóviles, en espacios que sólo respetan el mínimo establecido en cuanto a ratio metros cuadrados/niños. En el mejor de los casos, se traduce en la demanda de un especialista de educación física en infantil, nunca en un cambio de dinámicas de aula.

### ● **Afectos cercanos**

Cada vez que escuchamos que hay que introducir las emociones en la escuela no sabemos si reír o llorar. Nos preguntamos, ¿es posible dejarlas fuera?, nos echamos a temblar si esto va a suponer el tratamiento de las emociones como contenidos, una semana dedicados a la ira, otra a la alegría..., todo ello con su correspondiente juego de pegatinas con variados emoticonos, que en algunos casos incluso se le pegan en la frente al alumnado. Emociones de colores, sentimientos enlatados, felicidad concentrada, no dejan de ser otro absurdo más en educación.

La emoción es algo innato al ser humano y que cambia de un momento para otro. La cuestión es hacernos conscientes de lo que sentimos en un determinado momento y aprender a controlarla cuando es negativa y a fomentar las positivas. En educación infantil no caben los manuales de autoayuda, de modo que el trabajo diario debe dar posibilidad a que las emociones, los afectos y los sentimientos se vivencien. ¿Cómo? Verbalizando, mostrando, manifestando, poniendo en valor, haciéndolos conscientes de sus reacciones fisiológicas y comportamentales.

Como respuesta a las demandas de pedagogos, filósofos, neurólogos o psicólogos de considerar lo sentimental y lo afectivo como elemento determinante en el aprendizaje, la escuela ha optado por comprar “artilugios emocionales” incluidos actualmente en los catálogos de todas las distribuidoras de material didáctico. Juegos, aplicaciones, canciones, literatura infantil, tablas de control, diccionarios y métodos que dicen posibilitar un “abordaje integral” de las emociones. Una ridiculez más de las muchas que impe-

ran en la sociedad; una perversión mercantilizada de un pilar fundamental de la condición humana. Se les enseña a los pequeños que con cambiar el arco de la boca de un monigote o el rictus de la boca de una fotografía ya se modifica su estado de ánimo, algo tan fácil como cambiar de colores; esto es un absurdo. Las emociones y los sentimientos negativos se modifican analizándolos, sabiendo de su origen, buscando las causas o las posibles salidas. La ira debemos aprender a calmarla, el miedo a racionalizarlo, los disgustos a superarlos, la felicidad a promoverla...; pero nada de ello se logra ni con emoticonos ni con pegatinas. De ahí que nos preguntemos cómo logran instalarse estas falacias en una escuela en la que su personal ha sido formado en pedagogía, didáctica y psicología.

En una escuela de proximidad, los afectos llegan con las personas que la habitan e interactúan con los de los otros, se modifican, se acentúan o atenúan en función de la escucha activa que se les dispense.

#### ● Aprender a querer

Aunque podríamos incluir los afectos, los sentimientos y el amor dentro del apartado anterior, queremos tratarlo independientemente como una de las más urgentes tareas de la escuela infantil. Por supuesto no estamos hablando de esas situaciones impostadas en las que se reparten abrazos por doquier ni aquellas en las que se mira y “se ama” a quien tenemos ante nuestros ojos. Nos referimos a las razones del querer. En verdad, se nos ha transmitido la idea del amor como un acto del corazón ajeno a la razón, pero también somos conscientes de que es algo conducente a la sinrazón, a la equivocación, al capricho, a lo efímero. Precisamente a aquello a lo que nos arrastra la sociedad de consumo.

Posiblemente, en un breve espacio de tiempo, los escaparates de tiendas didácticas se llenen de programas para enseñar a querer; a la vista está que es una de las asignaturas pendientes de nuestra sociedad. El egoísmo, individualismo, falta de compromiso, de entrega y de sacrificio es el denominador común de las comunidades e individuos contemporáneos. Con toda probabilidad, alguien sugerirá incluir este loable objetivo educativo desde la más tierna infancia, y seguramente esto desencadenará toda una suerte de recursos llenos de corazones, de colores pastel, de formas suaves y redondeadas, incluso con olores que recuerden a ropa limpia, a pasteles recién horneados o a frutas maduras. La mercadotecnia y la publicidad son más avispados que el sentido común de los profesionales de la educación.

Sin duda, en la escuela debemos mostrar ejemplos de buen querer que vayan más allá de la apariencia física, del valor económico o de la tendencia imperante. Una ejemplificación constante y cotidiana, también, de las razones por las que admiramos, queremos, anhelamos, echamos de menos, extrañamos o celebramos la presencia de otra persona, fijándonos siempre en la cualidades que hacen a ese compañero, objeto o situación tan valiosos. Y aunque pueda parecer simple o ramplón, solo se aprende a querer, queriendo; a compartir, compartiendo; a necesitar, necesitando... Vivenciando. Y también, verbalizando, analizando y racionalizando.

#### ● Normas transferibles

Indudablemente la escuela es uno de los primeros espacios en donde los pequeños aprenden a comportarse en comunidad, para ello es necesario el establecimiento de pautas comunes de convivencia. Básicas y elementales; formuladas en negativo, redactadas en positivo para el fácil entendimiento de criaturas de tres a seis años; transferibles a otros ámbitos en los que desenvuelvan su vida: familia, parques de juego, instalaciones comunitarias, etc.

El problema surge cuando las normas nacen más de la comodidad de los adultos que de la socialización de los pequeños, cuando esas normas no ayudan a crecer, cuando se convierten más en limitaciones que en facilitaciones: caminar en fila agarrados por los mandilones, no usar zapatos de cordones, no traer alimentos caseros, no comer chocolate para no ensuciar, no mancharse, llevar fruta pelada, troceada y sin pepitas, no hablar mientras se trabaja, no sentarse en la hierba, agarrar los cubiertos como si se tratase de una porra... Podríamos hacer un extenso y exhaustivo catálogo de las normas imperantes en cada centro o cada aula; con las explícitas, con las implícitas, con las tácitas e incluso con las absurdas o injustificables, esas derivadas de las filias o fobias de cada docente. Más grave es todavía cuando dentro de un mismo espacio, en función de si están con una u otra persona, si se trata de actividades lectivas o extraescolares, si están a cargo de docentes o de monitores, si dependen de servicios educativos o asistenciales, las normas son totalmente diferentes o incluso opuestas.

Lo deseable sería que todas las normas de aplicación sean transferibles a todos los contextos sociales, es decir aquellas que facilitan la vida en común. Una escuela no es ni más ni menos que una comunidad de personas regidas por un objetivo común. El filtro validador de una norma escolar sería la posibilidad de

traspaso a otros ámbitos. Si descartásemos las que no cumplen con esa condición, ayudaríamos mucho más a los pequeños y a la sociedad.

### ● **Juego placentero**

En los últimos tiempos parece que el juego debe cumplir alguna función: terapéutica, liberadora, educativa, de representación, entretenimiento, simulación, conocimiento de reglas..., cuando en realidad el verdadero juego es tan solo placer. Un niño que corre aceleradamente por el patio por sentir la evasión, la velocidad, su capacidad; una niña que cuida de una muñeca como si de su hijo se tratase; dos niños que hacen carantoñas entre ellos o mirándose a un espejo; dos que se evaden de la charla atrapando una pelusa; el que sube y baja constantemente por el tobogán; el que gira sobre sí mismo hasta sentir mareo..., sin tener que rendir cuentas de nada, sin perseguir ningún objetivo aunque los docentes queramos justificar ese tiempo en base al cumplimiento de algún estándar.

En las escuelas de proximidad hay actividades que se realizan a través de juegos, pero también hay mucho tiempo para jugar jugando, pero este nos produce a los docentes la sensación de dejadez, de no estar cumpliendo los objetivos didácticos, por ello nos empeñamos en llenarlo con juegos de reglas, juegos tradicionales, juegos con materiales testados y programados..., cuando podrían esperar hasta más tarde. El dejar hacer, el desarrollar el ingenio, la búsqueda de complicidades o sinergias entre los semejantes, la menor intervención adulta, deberían ser las condiciones del tiempo lúdico en la infancia.

Es tan sencillo como pensar en lo que nos gusta a las personas adultas; se puede extrapolar perfectamente: por muy comprometidos que seamos con los ODS, con la cultura, con la comunidad, en ese tiempo que consideramos de descanso, cada uno de nosotros optará por una actividad libre de la directividad de otras personas, liberadora y no condicionada a la presentación de un producto.

### ● **Dramatización no teatral**

Una forma más de juego es la dramatización de escenas reales o de ficción. Siendo esta una de las actividades más gratificantes y con aprovechamiento didáctico en la escuela, en muchas de ellas se limita a representaciones teatrales que tienen lugar en fechas determinadas para lo cual los pequeños deben ensayar innumerables veces y repetir siempre el mismo guion, de modo que acaba perdiendo su atractivo, convirtiéndose en un ejercicio más al igual que puede

ser la copia de caligrafías o de obras de arte. Por ello decimos siempre que somos partidarias de la dramatización no teatral.

En una escuela de proximidad, la dramatización de escenas de la vida cotidiana o de cuentos con el propio cuerpo o a través de objetos es un momento esperado, casi un premio. Debatir con el alumnado la posibilidad de representación, el reparto de papeles, la escenografía, el atrezo, debe ser una rutina más, previa al momento fuerte de representación para los demás. La libertad actoral también un principio, una vez acordada la obra. Los cuentos clásicos son un recurso básico pues al ser conocidos por todos, requieren de la menor intervención adulta o del narrador. Poco a poco, al irse consolidando el juego dramático con el propio cuerpo, se dará paso a la utilización de títeres de todo tipo, incluso a objetos como piedras o elementos cotidianos que toman la voz de un personaje, incluso al teatro de sombras que es lo más difícil de controlar para ellos pues por su posición por la manipulación.

### ● **Expresión corporal no coreografiada**

Como continuidad del punto anterior, queremos hacer un aparte con lo referido a la conjunción de la música y del movimiento, por un lado, expresión, por otro representación. A los niños y niñas pequeños les encanta moverse al ritmo de la música, les gusta hacerlo libremente, algo que en realidad no es del todo cierto porque están condicionados por lo que ven en los medios o en su ambiente. Siempre se ha considerado una actividad idónea para realizar en las aulas de infantil, algo que a día de hoy está siendo substituido por las coreografías que ven en los videoclips de artistas que dicen dirigirse a personas adultas, aunque todos ellos consideran un éxito saber que son imitadas y reproducidas por los pequeños pese a su inadecuación.

Es curioso que en un mundo que se nos dice a cada uno de nosotros que podemos ser únicos, singulares y diferentes, se haga tanto hincapié en homogeneizarnos: escuchando las mismas músicas, cantando las mismas canciones, gesticulando de igual modo o reproduciendo los mismos pasos de baile; line dances, flashmobs, bailes virales. Nos parece lamentable que esto se promueva desde la escuela, promoviendo que niños y niñas pequeñas adopten gestos o expresiones cargados de connotaciones sexuales, (que por fortuna no comprenden pero sí quienes les aplauden).

### ● **Tecnología no esclavizante**

Si bien hace unas décadas nos alarmaron con la brecha digital y el acceso a la tecnología como un elemento más de exclusión social, en la actualidad se ha constatado de los aparatos y la red ha llegado a casi todos los hogares del primer mundo, siendo los pequeños los que pasan un mayor número de horas expuestos a las pantallas. Paradójicamente los pertenecientes a clases sociales más desfavorecidas consumen más que los de grupos más altos. Sea como fuere, las tecnologías son facilitadoras pero al tiempo esclavizadoras y limitadoras. Por ello, apostamos por que en la escuela infantil se le dedique muy poco tiempo ya que hay asuntos más prioritarios en esta etapa, tal y como puede ser el desarrollo psicomotriz, la oralidad, la observación de la naturaleza o la interacción con sus iguales. Estos son los argumentos que deben esgrimir los responsables de las escuelas frente a todo el marketing e intereses asociados a la irrupción de las tecnologías en el aula. Será un ir contracorriente, pues en la actualidad se asocia innovación y escuelas avanzadas a aquellas que presumen de que su alumnado infantil está dotado con tabletas, de robots o de actividades de programación.

La tecnología en las aulas de infantil debe usarse en contadas ocasiones en sus vertientes comunicativa o informativa, dejando para más adelante la instructiva, lúdica y creativa. Buscar una información sobre una duda que surge en la conversación o la lectura, contrastando con varias fuentes; la búsqueda de una música, una canción o una imagen; y el uso del correo electrónico como canal de comunicación con las familias del alumnado, cierra el abanico de posibilidades de uso de las tecnologías en infantil. Todo lo demás puede y debe ser substituido por lo presencial, lo vivencial o lo relacional. Si somos conscientes de que gran parte de las familias delega la ocupación del tiempo libre de sus hijos en los entretenimientos tecnológicos, por ello, las aulas no pueden ser una continuidad de lo mismo, sino más bien un oasis en el que sean capaces de recuperar lo que le pertenece a la infancia, el tiempo y el juego.

### ● **Felicidad sabia**

Cuando al inicio de la escolarización preguntamos a los padres sobre aquello que desean para sus hijos siempre nos contestan “que sea feliz” asociando esa felicidad a diversión; “pásalo bien!” les suelen decir al entrar en la escuela. Por ello en la primera reunión que mantenemos con las familias, siempre tocamos el tema de la felicidad sabia, de la autárquica, de la capacidad de vernos satisfechos por lo que tenemos,

más que disgustados por lo que no poseemos. Y esto es todo un aprendizaje, que se enseña, se inculca, se transmite sobre todo por osmosis: de lo que vive en familia y en sus contextos de socialización, entre ellos, la escuela. Tarea hartó difícil si los mensajes que se le están transmitiendo no van en ese sentido. Con certeza ya sabemos que los medios de comunicación no colaboran, pues los guía la intención de convertirnos en consumidores de lo innecesario, haciéndonos desear algo que equívocamente parece llevar consigo la esencia de la felicidad.

Así cuando se limita la felicidad al hecho de sonreír, de divertirse o de pasarlo bien es un reduccionismo. En la praxis educativa debe estar presente un agradecido análisis positivo de lo que poseemos. La alegría, la tranquilidad y la autorrealización, será en el futuro del pequeño una tarea individual en la que los debemos iniciar ya en la escuela infantil, destacando aquellas pequeñas cosas que nos acercan al ideal de felicidad: ayudar a los demás, poner en acción nuestras capacidades, lograr nuestros objetivos, admirarnos con la belleza, etc, aspectos que nunca debemos dejar de lado en la escuela.

### ● **Oralidad rica**

Acostumbramos a decir que los tres aspectos que percibimos más empobrecidos en cada nueva promoción de alumnado son: autonomía, desarrollo psicomotor y oralidad. El estilo de vida actual es el causante. La permanencia delante de las pantallas durante interminables horas, afecta especialmente a esos tres ámbitos, el sedentarismo, la falta de relación y la ausencia de modelos de referencia ricos acarrear esas consecuencias.

En lo que se refiere al lenguaje oral, lo más notorio es la demora en el dominio del lenguaje, el abuso de onomatopeyas y de gestos para comunicarse, y el tono histriónico que emplean. Lo que no es extraño si nos tomamos la molestia de realizar una sesión de visionado de series de animación infantil. Si a esto sumamos que en la escuela lo deseable para muchos maestros es que los pequeños permanezcan en silencio, el resultado está cantado.

Curiosamente, a día de hoy se valora más la introducción de un segundo o tercer idioma, que el dominio del contextual, lo que conduce a los pequeños a emplear confusamente palabras sueltas en idioma extranjero para regocijo de sus progenitores, aunque sus estructuras gramaticales, concordancia, pronunciación, prosodia, fluidez y dominio de vocabulario, sean cada vez más primitivos.

El plurilingüismo es más una tendencia, una promesa electoral, un negocio, que una verdadera necesidad en la infancia. Aunque se traten de silenciar, ya se empiezan a escuchar muchas voces autorizadas desaconsejando esas anticipaciones que suponen más carga académica para el alumnado y que ninguna diferencia valiosa aportan con respecto a la introducción escolar de la segunda o tercera lengua.

Por otro lado, hay escuelas que venden como valor añadido la realización de programas de estimulación de lenguaje oral, lo que nos lleva a preguntar qué papel le concederían entonces al lenguaje sin la existencia de esos programas.

En una escuela de proximidad, la comunicación oral es fundamental, teniendo siempre modelos de referencia ricos en cuanto a su uso. Los juegos con palabras, con ideas, el recitado de pequeños poemas o versos, trabalenguas, refranes, dichos..., en definitiva, la tradición oral, debe impregnar cada uno de los momentos del aula. En ellas, todo el personal que tiene contacto con los pequeños tiene este objetivo claro y cuidan al máximo las palabras, expresiones y tono que emplean, pues saben que tiene más peso el ejemplo que las lecciones.

#### ● Belleza común

Hay la tradición ya instaurada en infantil de trabajar el Arte en general y la pintura en concreto, centrándose en las obras de las figuras más emblemáticas del siglo XX, para su copia o reproducción. En cambio, en las aulas de proximidad se le presta más atención a la belleza cotidiana. La observación de un atardecer, el abrir el día, un cielo lleno de nubes, el canto de un pájaro, los indicios de la llegada de la primavera o del otoño, la sonrisa de un amigo o la simplicidad de una margarita, creemos que pueden ser el germen del interés por otras visiones de la realidad. Por ello, el aprovechamiento de todos los elementos de entorno natural, su exposición armoniosa y realzada, el intento de descubrir sus cualidades y posibles plasmaciones o representaciones pueden ser tanto más interesantes a estas edades que la reproducción de las obras más icónicas del arte.

Apostamos por lo que llamamos la cultura con minúscula, pues creemos que en ese intento de adelantar los tiempos, estamos incurriendo en una hiper-culturización de la infancia. La asistencia a salas de exposiciones para ver toda una colección, las presentaciones de libros (aunque sean infantiles), conciertos de obras completas de los grandes maestros de la música clásica, charlas de autores, etc, quizá no sean

la primera opción de un niño o niña de tres, cuatro o cinco años. Debemos tener presente que tan peligrosa es la banalización de la cultura como la hiperculturización, por ello es necesario buscar el equilibrio teniendo presente que pequeñas dosis bien seleccionadas o la mirada sensible de un maestro hacia lo artístico y estético, puede producir efectos más eficaces y perdurables.

#### ● Pensamiento transparente

Enseñar a pensar quizá sea la principal tarea que se le ha encomendado a la educación, algo que en la mayor parte de los casos no cumple. En una escuela de proximidad, el pensamiento es un hilo visible del que va tirando el grupo para llegar a sus conclusiones razonadas y argumentadas. Todos hemos tenido oportunidad de estar alguna vez con una persona a la que le podíamos leer el pensamiento o que nos hacía partícipes de la evolución de su razonamiento lógico ante un problema, dilema o pregunta. Pues esa es una de las labores de una maestra, ser ejemplo de pensamiento cuidadoso poniendo en acción diferentes habilidades mentales para observar, apreciar, analizar, enjuiciar, opinar, inferir, comparar, organizar o tomar decisiones. Requiere sobre todo de calma, de escucha y de atención.

#### ● Grandes preguntas

Relacionado con el pensamiento transparente que veremos contemplar como característica de la didáctica de proximidad el abordaje de grandes preguntas, alguna de ellas base del discurso filosófico: que es el bien o el mal, hacia dónde vamos, la relación entre los seres humanos y la naturaleza, la muerte, etc., siempre y cuando surjan de forma contextualizada. Ahí se pone en juego la capacidad dialéctica de una maestra, cuando al hilo de un nimio suceso es capaz de suscitar el pensamiento profundo de su alumnado. Esos pequeños grandes debates dejarán un poso indeleble en nuestro alumnado y un hábito que ya no abandonarán nunca.

#### ● Curiosidad investigadora

El hacernos preguntas conduce a la investigación, a querer saciar la curiosidad. En algunos casos se trata de tareas sencillas, otras requieren de la búsqueda de información en todas las fuentes posibles -contrastando, corroborando, verificando-, y en otros casos debemos recurrir al conocimiento colectivo, preguntando a familias, vecinos, expertos o profesionales en esas cuestiones.

Esas labores detectivescas tan del gusto de los pequeños deben ser como retos diarios en los que todos tengan alguna vez oportunidad de mostrar su saber. Esa labor de equilibrista corresponde a la docente, quien como conocedora de los contextos, gustos y aficiones de su alumnado, debe hacer que aflore para beneficio de todo el grupo.

### ● **Libros inolvidables**

Y por último, una escuela de proximidad está llena de libros que dejan huella, por las historias que cuentan, por los conocimientos que nos desvelan, por su lirismo, por sus imágenes o porque son parte de nuestra vida en grupo.

Aquí no hay cabida para libros cuyo objeto principal es hablar de un valor, de una emoción o de una lección; los “libros curriculares” de corte didactizante le hacen un flaco favor al fomento de la lectura y a los incipientes lectores.

Apostamos por momentos de lectura únicos e inolvidables, tanto por el ambiente que se crea como por la selección que se haga, así como por el enriquecimiento del imaginario infantil. En un tiempo en que las cabezas de los pequeños están llenas de superhéroes, de mascotas y de personajes de las series de animación que consumen a través de las pantallas, los momentos de lectura tienen que ser de una calidad superior para contrarrestar a todos esos competidores. Los cuentos populares y tradicionales que han sobrevivido a lo largo de los siglos y avatares de la historia siempre son un recurso extraordinario sin necesidad de despojarlos de la crudeza, realismo o fantasía que hoy en día se les achaca desde visiones melifluas y pacatas de los valores o de las interpretaciones psicologicistas contemporáneas. Historias universales, con estructuras clásicas (presentación, nudo y desenlace) y temáticas que van desde lo más cercano a los sentimientos de los pequeños, hasta lo más lejano introduciéndolos en mundos desconocidos, han sido fuente de disfrute de innumerables generaciones de chiquillos, de transmisión de sabiduría y de fomento del hábito lector. Incluimos dentro de estas lecturas, la tradición popular oral, los acertijos, las adivinanzas, refranes, trabalenguas y dichos populares, que tanto bien hacen a la expresión oral, memoria, la capacidad creativa, expresiva e imaginativa de los niños.

Por ello, deben estar presentes en las aulas y ser contadas por voces adiestradas en la lectura en voz alta, en la declamación y en la interpretación, cualidades cada vez más escasas entre el cuerpo docente.

Tras la lectura de este primer bloque de características del currículum de proximidad, no añadimos nada nuevo a lo ya postulado por tantos insignes pedagogos y pedagogas que han legado un corpus práctico a la formación de los maestros. Sin embargo, todos estos apartados, en los que sin duda coincidiremos, han ido desapareciendo de la praxis educativa en infantil, bien por considerarlos anticuados o bien en aras de otros más “innovadores”. Es por ello que creemos necesario reivindicar su presencia en la vida escolar de los pequeños.

## **ROL DOCENTE EN LAS ESCUELAS DE PROXIMIDAD**

Existen miles de publicaciones sobre las funciones de un maestro o maestra, algunas recogen con exhaustividad la más nimia actividad a realizar tanto dentro del aula, en el centro, en el equipo docente, con las familias, en el rendimiento de cuentas a la comunidad, a sus superiores o a la administración educativa. No está en nuestro ánimo hacer un análisis de la pertinencia de esas tablas de tareas, sino más bien, hablar de unas cualidades que finalmente marcan la diferencia entre unos y otros docentes. Son las que poseen los grandes maestros, aquellos que quedan en la memoria de las escuelas, del alumnado y de sus familias. Habrá quien las tilde de decimonónicas, pese a que son las pertinentes para quien se dedique al magisterio. Sin embargo, son las grandes desaparecidas de las competencias docentes.

### ● **Modelaje ejemplarizante**

Aunque hay quien rehúsa o reniega del rol ejemplarizante o modélico, indudablemente enseñamos lo que somos, transmitimos aquello que nosotros consideramos valioso y educamos más con lo que hacemos que con lo que decimos que hay que hacer. Olvida esto quien ante su alumnado presenta una imagen desajustada a la labor que está realizando, quien habla con los chiquillos con vocabulario o pronunciación incorrecta, con expresiones inadecuadas al contexto o con coloquialismos y faltas de respeto. Olvida la función modélica quien no practica las normas que trata de inculcar en su alumnado, especialmente las referidas al consumo, al respeto al medio, a los semejantes o a la diferencia. Debemos tener presente que en un espacio reducido como es un aula, en el que se permanece por períodos prolongados es imposible ocultar lo que somos o lo que no somos: el egoísmo, la generosidad, la bondad, el equilibrio, la curiosidad, la cultura, los gustos, los miedos, las aficiones, las filias, las fobias,

las fortalezas y las debilidades.

Por ello, siempre echamos de menos en los planes de estudios del profesorado el tratamiento del autococonocimiento y de la superación personal, la oratoria, la imagen, la presencia y la compostura, a pesar de que van a ser determinantes en los aprendizajes de cientos de niños y niñas. Puede que se traten desde un plano teórico, pero nunca tal y como hacen en otras empresas concienciadas de que los trabajadores son transmisores del mensaje y misión de la organización.

Nos gustaría que estas afirmaciones no fuesen interpretadas como intención de adoctrinamiento o proselitismo, sino más bien como toma de conciencia de la verdadera importancia del modelaje ejemplarizante en la educación.

#### ● **Coordinación armonizante**

En una comunidad como la educativa se hace necesario conciliar constantemente la diferencia, en un ejercicio enriquecedor más que en una batalla competitiva o en una hipocresía tácita. Habitualmente se incurre en el error de creer que coordinarse con alguien es hacer lo mismo de igual modo, vulnerando así el principio educativo de partir de los intereses del alumnado, se imponen a todos las mismas decisiones didácticas por el mero hecho de coordinarse intra o internivelarmente.

En una escuela de proximidad, la coordinación alude más a mínimos que a máximos. Una coordinación mínima se refiere a la existencia de unas pautas comunes de actuación en cuanto aquello que nos atañe a todos y en lo que se manifiestan las diferencias pese a estar haciendo todos lo mismo. En una sociedad libre y democrática no todos salimos a pasear a la misma hora, ni vamos a los mismos lugares, ni empleamos nuestro tiempo de igual modo, pero si hemos establecido unas normas comunes que nos facilitan la vida y el respeto. Pues en una escuela que aspire a ser cuna de comportamientos cívicos y ciudadanos debe suceder lo mismo. La propuesta pedagógica del centro debe recoger detalles de aplicación a todas las que habitamos el edificio escolar, a los que nos visitan y a quienes trabajan en el independientemente de la función que desempeñen. Normas comunes que no queden al arbitrio del talante de un u otro docente.

Hay otra coordinación que también requiere de una mirada armonizante: la que se refiere a la posibilidad de sustitución de una docente o el hacerse cargo de un grupo de alumnado que no es el de referencia. Se hace necesaria una conciliación entre el respeto a los estilos docentes personales y entre las normas co-

munes, especialmente para no provocar desconcierto entre el alumnado ni descalificaciones por parte de las familias. Debemos ser extremadamente cautos en estas cuestiones porque dicen más de una escuela que todos los documentos en los que se recogen las intenciones educativas.

#### ● **Corresponsabilidad respetuosa**

Hay colegios que son un campo de fuegos cruzados entre las familias y el profesorado. Atrincherados cada uno en sus posiciones buscan culpabilizar al otro de los fallos que detectan en la formación del alumnado, llegando incluso a la intromisión en las responsabilidades de cada uno de los agentes educativos. Sólo coinciden cuando deciden arrojar la responsabilidad sobre un tercero: la administración, el municipio, la sociedad o los medios de comunicación.

En las escuelas que nosotras defendemos se da una corresponsabilidad respetuosa, entendiéndolo que todos educamos cada uno desde nuestras competencias y que de nada valen todos los ejercicios si no hay concordancia entre los distintos ámbitos. La colaboración sin inferencia, la participación sin imposición, el respeto al rol docente o parental es fundamental, reconociéndole a cada parte aquello en lo que se ha delegado: a las familias en el espacio no escolar y a los docentes en el escolar. Se escuchan cada vez más episodios de faltas de respeto, en las redes hay foros especializados con FAQs sobre los tópicos de la diferencia. Hay centros que reducen la participación familiar a lo institucionalizado por ley (Consejos escolares, ANPAs, tutorías o reuniones. Hay espejismos que parecen mostrar escuelas abiertas a las familias cuando esto solo sucede en aquellos casos en los que los maestros necesitan ayuda: celebraciones, conmemoraciones, disfraces o eventos. Y hay escuelas en las que el intercambio respetuoso favorece a aquello que tienen en común: la educación de los pequeños. No son fruto de la casualidad. Sucede en aquellos colegios en los que desde el momento de solicitud de admisión los padres perciben claridad, coherencia, transparencia, cercanía, rigurosidad, capacidad dialógica y profesionalidad. Cuando uno se encuentra frente a un profesional no cuestiona sus argumentos.

#### ● **Mirada acogedora**

Hay lugares en los que desde el momento de entrada nos sentimos acogidos o percibidos como un mal necesario para la pervivencia del establecimiento. La escuela y los maestros producen las mismas impresiones. Un recién llegado de inmediato detecta si

ese es un sitio de prohibiciones o de integraciones. Un folleto informativo, una reunión, una entrevista o una tutoría con las familias es donde mejor se constata la existencia o no de una mirada acogedora, si en ese lugar será más valorada su aportación o su acatamiento.

Si bien la mirada individual de un maestro es clave, la capacidad de acogida de la institución escolar será determinante para la integración en la comunidad. Cuando vemos una escuela vallada o con altos muros no sabemos bien si es para impedir que salgan los de dentro o que entren los de fuera. Si bien es un drama social la necesidad de barreras físicas, todavía lo es más la incapacidad de abrir canales que permitan el flujo de información, de saberes y de colaboración.

### ● Evaluación aquilatadora

Otra de las funciones docentes a las que se le atribuye mayor importancia es a la evaluadora, lo que en la inmensa mayoría de las veces se traduce en la instauración de sistemas, técnicas e instrumentos de evaluación a la búsqueda de la mayor precisión en sus valoraciones y calibración con los demás integrantes del equipo. Así proliferan aplicaciones informáticas, baterías de ítems, escalas, listas, tablas de control, rúbricas que midan capacidades, destrezas, conocimientos, dominios de competencia y todo un sinfín de elementos del proceso evaluador.

En un aula de proximidad, de la maestra o del maestro se espera que tenga una mirada aquilatadora, capaz de intuir el valor potencial que hay oculto o encerrado dentro de cada criatura. No buscará descubrir lo que el alumno desconoce sino más bien ensalzar lo que ha descubierto. Ese es el cambio de mirada. Hay quien evalúa para calificar descontando los fallos; hay quien valora las conquistas y aciertos. Es muy distinto. Solo los maestros aquilatadores son capaces de hacerlo; tan solo requiere de generosidad y confianza en las posibilidades del alumnado. Es difícil, pero factible.

### ● Formación del profesorado

Vistas estas cinco cualidades fundamentales de una o un docente, se preguntarán cómo se adiestran, como se preparan. Solemos decir que, aunque son inherentes a la persona, es posible ejercitarse en ellas, por ello sería fundamental abordarlas tanto en la formación inicial como en la permanente. Pero en ambos momentos formativos se está manifestando la falta de concordancia, de coherencia, las subjetividades de los responsables y la arbitrariedad con la que se acogen novedades no contrastadas.

Para ello, es necesario que la formación del profesorado cumpla con las condiciones de: ajuste a la realidad; rigurosidad pedagógica, sostenibilidad en el tiempo y respeto curricular.

La formación inicial de profesorado está a día de hoy necesitada de una fuerte revisión. Si bien creemos necesario que se profundice en las bases pedagógicas, curriculares, psicoevolutivas, didácticas y metodológicas, desafortunadamente, las escuelas de magisterio o facultades de formación del profesorado son un espejo de aquello que más se le critica a la escuela: descoordinación, primacía de lo memorístico, abuso de trabajos en los que se valora más lo formal y estilístico, así como falta de contacto con el sujeto de intervención y su contexto: el alumnado. Mala secuenciación de las materias, establecidas más en función de los horarios y disponibilidad del profesorado que de una secuencia lógica de aprendizaje. Profesorado que sólo toma contacto con las criaturas a través de los escritos o de su experiencia cercana. Creencia ingenua en experiencias que no contrastan y que generan una especie de fantasía didáctica en la que coexisten niños o materiales o pseudométodos con superpoderes. Focalización en investigaciones que no corroboran más que lo que de partida está demostrado. Primacía y sobreabundancia de materias corolarias en detrimento de las fundamentales. Mala selección de centros y mentores de la fase de prácticas (practicum). En definitiva, distancia abismal entre la teoría y la práctica; queja perenne y recíproca entre los maestros de escuela y los profesores universitarios, con escasas vías de solución a tenor del enrocamiento de ambas partes en sus lamentos.

Cuando en España, un o una joven obtiene el título de maestro, el paso siguiente es dedicar unos cuantos años a la preparación de las oposiciones, siendo ahí donde finalmente se enfrentan a un temario completo sobre las características del alumnado, de los maestros, de las escuelas, de las corrientes metodológicas o de los recursos. En muchos casos, es también la primera experiencia de programación de secuencias didácticas de duración variable con temáticas o centros de interés cada vez más extravagantes en aras de la búsqueda de la “innovación” que insensatamente se le requiere aun a pesar de no tener experiencia docente previa. Así, los opositores dedicarán más tiempo a la redacción de “lo nunca visto” con sugerentes títulos y actividades originales en profunda contradicción con lo recogido en el corpus teórico que conforma la prueba de conocimiento específico de la etapa. El bucle de sofisticación en el que han incur-

rido las pruebas prácticas de oposición, la aleatoria composición de los tribunales que los juzgarán con la subjetividad propia de su experiencia llevará a los opositores a incluir: las últimas tendencias o modas educativas junto con las metodologías históricas; el más moderno cachivache tecnológico con la defensa de los materiales orgánicos; las fichas más recalitrantes con otras novedades en el aula como *bodypainting*, *yoga*, *mindfulness*; la copia de obras pictóricas canónicas junto con performances cuasi dadaístas; síndromes con una prevalencia residual con los que en contadas ocasiones se encontrarán en su vida profesional; sumado a un conocimiento legislativo más propio de juristas de que maestros. Todo ello conforma una arbitrariedad que lo que es válido en un tribunal no lo es en otro; un opositor que aprueba, con otro jurado podría suspender. Es decir, no se ha logrado un sistema que seleccione a aquellas personas más válidas para el magisterio, ni por supuesto para pasar cinco horas al día con niños de diversa procedencia y con diferentes capacidades, ni para integrarse en equipos de trabajo ni para promover la mejora de su formación y la de la institución.

Una vez aprobada la oposición -en la inmensa mayoría de los casos, con la única experiencia de trabajo con la infancia como monitores de tiempo libre, lo que les hará entrar en contradicciones, confusiones de ámbito (ordinario/lúdico)-, aterrizarán en una de las plazas que han sido dejadas por los más experimentados (contextos/grupos/alumnado complejos) y se enfrentarán a la cruda realidad en la que para bien o para mal irán aprendiendo del saber práctico de sus compañeros mientras realizan innumerables cursos de formación que eligen indiscriminadamente -más instigados por la necesidad de hacer méritos que por la concordancia que planteen con su realidad educativa-. La formación permanente o continua en España también ha focalizado sus atenciones más en la tecnolización que en la implementación en el contexto y necesidades específicas.

La calidad de la formación debe dar un paso más y superar los criterios basados en cifras de participación o de horas ofertadas. La verdadera bondad de este derecho y deber del profesorado debe medirse con indicadores de mejora real de las condiciones educativas, para ello requiere de las condiciones con las que iniciábamos este apartado y que no necesitan de más desarrollo: ajuste a la realidad; rigurosidad pedagógica, sostenibilidad en el tiempo; y respeto curricular para realmente incidir en lo que llamamos didáctica de proximidad.

## CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS DE PROXIMIDAD

ógica, sostenibilidad en el tiempo; y respeto curricular para realmente incidir en lo que llamamos didáctica de proximidad.

Dado el carácter y limitación de este artículo no podemos explayarnos demasiado en las características de las escuelas de proximidad, aunque ya se han ido apuntando a lo largo del texto y que resumimos en:

### ● Comunidad proyectada

En gran número de sistemas educativos el gobierno establece los documentos curriculares marco, dejando un margen de maniobra a los propios centros educativos para que el currículum se ajuste y sea el reflejo de la comunidad en la que se inserta, para ensalzar sus potenciales, minimizar sus debilidades y sobre todo para que el alumnado no perciba un divorcio entre lo académico y lo vivencial, enriqueciendo ambos ámbitos de su vida con un continuo flujo entre ellos. Pero esto es algo que va más allá de lo que comúnmente entendemos por currículum, debe estar presente en todas y cada una de las acciones que se realizan en la escuela. Es quizá uno de los aspectos clave de las escuelas de proximidad.

### ● Espacio socializante

Una de las encomiendas de la escuela es la socialización de los niños y niñas en el sentido de ayudarlos a integrarse en los distintos grupos sociales, aunque en muchos casos las normas que rigen en la escuela no tienen sentido o aplicación fuera de ella. Insistimos por ello en la reflexión y búsqueda de aquellas que son extrapolables a otros contextos.

### ● Transiciones amables

En el período de tres años, los pequeños asistirán a dos transiciones, hitos en su devenir, el paso de la escuela 0-3 a 3-6 (en España en centros diferentes) y tras este 2º ciclo de EI a educación primaria. Diferentes estilos, actividades, ratio, profesionales y exigencias, por lo que consideramos absolutamente necesario que se dedique tiempo, esfuerzos y reflexión a su organización. Son cambios muy importantes tanto para familias como para alumnado que requieren de la actuación colegiada de maestros, directivos y equipos de orientación de ambas etapas. Las escuelas de proximidad se adaptan al niño, muy al contrario de otras que exigen que sea él quien se adapte. Saben que

ese tiempo perdido (adaptación) es tiempo ganado en cuanto a la seguridad emocional de los pequeños, pilar fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello mimos actuaciones, responsabilidades, comunicaciones con las familias y con los receptores.

- **Equidad compensatoria**

Presumimos de un sistema educativo de los más equitativos sin embargo en los niveles micro no se traslada. La falacia de igual educación para todos deja desasistidos a los más vulnerables. La equidad que jalona discursos y documentos marco no se lleva al detalle cotidiano, muestra de ello son, por poner un ejemplo, esos recurrentes debates a favor o en contra de los deberes, sin caer en la cuenta de que favorecerán a los más favorecidos nunca a los realmente necesitados pues en sus hogares no pueden recibir el mismo estímulo que los otros, provocando así una mayor brecha social.

- **Diferencia no etiquetada**

La atención a la diversidad ha derivado en un excesivo marcaje del alumnado en función de síndromes basados en evidencias genéricas que tanto pueden estar presentes en esas anomalías como en situaciones de falta de estímulo, de normas, de límites o de ejemplo, algo que se hace ya muy prolijamente desde la educación infantil, llevando en muchos casos a lo que denominamos “profecías de autocumplimiento”, un despropósito para una institución de la que se espera sea capaz de llevar al alumnado al máximo nivel de sus capacidades, muy al contrario de lo que se hace con esos diagnósticos precoces y aplicación de medidas inadecuadas.

- **Pluriversidad no folclorizante**

Parece haber una consigna no escrita para los centros que escolarizan alumnado de diferente procedencia (social, geográfica, religiosa o cultural), que consiste en destacar lo folclórico, así con exhibiciones de danzas, músicas, gastronomía, celebraciones tradicionales, juegos o de indumentaria. Hecho esto, dicen con toda tranquilidad de conciencia que el centro se ha abierto a la diversidad. La primera premisa de la pluriversidad es la normalización y naturalización de la diferencia; dejar de ver como exotismo o la rareza el proceder de otros lugares, practicar otros cultos o pertenecer a familias con estructuras no convencionales. La segunda es el acercamiento intelectualmente curioso hacia formas de vida distintas de las que

se suelen representar en los manuales e imágenes. La tercera sería la igualdad de trato hacia aquellos que difieren incluso de nuestros planteamientos y el respeto a las distintas cosmovisiones.

Una escuela que tiene la pluriversidad como principio debe articular los mecanismos para que sus integrantes la sientan como propia, no como la imposición de unas normas que le son ajenas.

- **No supeditadas a la burocracia**

La mayor parte de las normas de los centros nacen de episodios negativos que sucedieron en una ocasión o muy esporádicamente y con ellas se va lastrando la gestión a la vez que estableciendo una mayor distancia entre lo real y la ficción documental. El miedo a las denuncias, a las protestas o a las críticas nos llevan a la adopción de mecanismos innecesarios que merman nuestra capacidad docente en aras de la administrativa o gestora. Las escuelas de proximidad deben actuar para la educación de la ciudadanía no para la prevención y protección del profesorado o de la institución.

## **CONCLUSIÓN: “LA FUERZA DE LO CERCANO”**

En 1996, el profesor Miguel Zabalza Beraza coordinó la edición del libro “*Calidad en la educación infantil*”, que desde entonces se convirtió en un referente insoslayable en la formación de las personas que nos dedicamos a la educación de la infancia. Entre otros, su objetivo era visibilizar la relación entre la teoría y la práctica cotidiana. Así, además de hacer una prospección de los retos futuros a los que se enfrentaba la escuela, apuntó los diez aspectos clave para lograr la ansiada calidad. Queremos confesar que este libro nos ha acompañado a lo largo de todos estos años en los distintos avatares profesionales que hemos vivido, tanto a pie de obra en las aulas como en la asesoría de formación del profesorado o en las responsabilidades relacionadas con la ordenación e innovación que hemos desempeñado. Cada vez que lo leíamos, encontramos argumentos para defender escuelas como las que describimos en este artículo, porque Zabalza, además de ser una autoridad internacional en políticas de infancia, es también un profesor universitario comprometido, sus iniciativas -como esta revista-, su participación en actividades formativas, sus artículos, opiniones en los medios e investigaciones sobre buenas prácticas, le hacen conocedor del día a día, del latido de las escuelas de calidad.

No queremos más que agradecer la confianza que ha depositado en nosotras todos estos años haciendo-

nos partícipes de muchos de sus proyectos, y la mejor manera de mostrárselo es a través de este artículo en el que se reconocerá y encontrará incluso entre líneas. Hasta el último momento no nos hemos decantado por el subtítulo presente ya que nos debatíamos entre él y otro que creemos sería muy de su gusto: “Otra escuela infantil es posible”, ya que ese ha sido desde siempre su *leitmotiv*.

Finalmente hemos apostado por “La fuerza de lo cercano”, un lema tomado de la organización Intermon-Oxfam para promover el comercio de proximidad, porque a nuestro entender encaja perfectamente con la idea que tratamos de rescatar, de recuperar del olvido: la importancia de lo próximo como primer peldaño en la escuela infantil. Es realmente paradójico que profesionales que hemos grabado a fuego la consigna didáctica de “partir de lo más cercano, de ir de lo inmediato a lo lejano”, la hayamos olvidado en aras de proyectos, secuencias, programaciones o celebraciones foráneas, que tocan los intereses y necesidades de los niños de modo absolutamente tangencial.

Las profesionales de infantil, en un erróneo intento de poner en valor nuestro desempeño, hemos ido introduciendo pseudomaterias, temáticas, contenidos, objetivos, recursos e indicadores de evaluación propios de otros niveles pero totalmente irrespetuosos y desajustados al desarrollo madurativo de nuestro alumnado. Quizá nos parecía anticuado o poco relevante ser las primeras profesionales en abrirles los ojos al mundo, a la sociedad y al conocimiento. Fíjense en la envergadura de esta afirmación y al momento serán conscientes del valor de esta tarea si se hace bien, entonces, ¿para qué más?, ¿por qué renegar de este fundamental cometido?

En nuestras intervenciones, además de las escuelas de proximidad, hay otros dos tópicos a los que siempre hacemos referencia: al empoderamiento del profesorado y a la didáctica de autor.

Creemos firmemente que en una sociedad como la actual, contaminada con hiperinformación tóxica sobre la educación, sobre las escuelas, los docentes, sus cometidos y sus fallos (más presentes que los aciertos), es necesario reforzar la autoestima profesional, pero esto solo se puede lograr con la demostración tangible de nuestra gran labor; aquí los lemas, declaraciones o spots no sirven de nada. La mejor publicidad somos nosotros y nuestros logros. Quizá debamos dejar el lamento perenne y visibilizar lo que hacemos día a día. Quizá sea necesario demostrar profesionalidad en nuestras intervenciones.

Quizá debamos preparar argumentos sólidos y bien fundamentados para derribar todos los clichés que se nos atribuyen. Quizá debamos rechazar lo que no nos compete. Quizá debamos dejar de vivir la profesión como si de algo inferior se tratase. Quizá sea ese uno de nuestros retos futuros, poniendo distancia entre el menosprecio o la infravaloración y nuestro sentir. Eso sí, sin distanciarnos del sujeto de nuestra labor: las niñas y los niños, sus gustos y disgustos, sus filias y fobias, sus debilidades y fortalezas, dejándoles ser pequeños y vivir su infancia de modo placentero y enriquecedor.

Gracias profesor Zabalza por todo lo que ha investigado y puesto en valor en la educación de los niños y niñas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2017). *Los hilos de infantil*. Barcelona: Octaedro
- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2020). *El latido de un aula infantil. Elogio de la cotidianidad*. Barcelona: Octaedro
- Comisión Europea/EACA/Eurydice, (2019). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa-Edición 2019. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%93-2019-edition_en)
- Naciones Unidas (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible 2015-2030*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Mialaret, G. (1979). *El derecho del niño a la educación*. París: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000188688>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000232697>
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea

Fechas: Recibido: 30-04-20. Aceptado: 22-05-20

Artículo terminado el 29.03.2020

Abelleira, A. y Abelleira, I. (2020). Hacia una didáctica de proximidad. “La fuerza de lo cercano”. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 99-117. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Angeles Abelleira Bardaca**

**Isabel Abelleira Bardaca**

Innovarte Educación Infantil

España

*angelesabelleira@edu.xunta.gal*

*isabelabelleira@edu.xunta.gal*

Ángeles e Isabel Abelleira Bardanca son dos hermanas maestras de infantil que desde 2010 muestran su trabajo en la escuela pública gallega en el blog InnovArte Educación Infantil. Cuentan en su haber varios premios de innovación educativa a nivel autonómico (2001-03); el premio Mestre Mateo (2011) a sus colaboraciones educativas en el ámbito audiovisual; el premio Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa (2012); fueron seleccionadas para representar a España por el ciclo 3-6 en la I Red Iberoamericana de Innovación Educativa en Educación Infantil (2014). En 2016 se le concede el Premio Marta Mata de Pedagogía por el libro “Los hilos de infantil”. Han desempeñado funciones en la administración educativa relacionadas con la formación permanente, la ordenación e innovación educativa, así como la dirección de centros educativos. Colaboran habitualmente en actividades de formación del profesorado, así como con proyectos editoriales y con publicaciones especializadas en educación infantil.



# Oportunidades de educación vocal y canto en la infancia: el programa World Voice

## *Opportunities for vocal education and singing in childhood: the World Voice Programme*

Lucía Casal de la Fuente; GALICIA

### RESUMEN

**E**ste artículo aspira a abrir una línea de investigación que acerque a la comunidad investigadora en voz y canto a iniciativas que tienen lugar en diferentes partes del mundo cuya finalidad se eleva a la democratización de la educación vocal y del canto desde la infancia. Para ello, es necesario realizar múltiples estudios de caso que vayan sacando a la luz las bases de acciones de éxito que podrían infundir muchas otras, con el fin de seguir generando oportunidades en el acceso a la educación vocal y del canto. Por eso se propone como objetivo conocer el origen y las características del programa británico de canto World Voice, a través de la técnica de indagación documental. Reunida y categorizada la información, se establecieron cuatro categorías: origen y financiación del programa; definición, formación y recursos que ofrece; funcionamiento del programa; y recurso didáctico estrella: el libro de canciones de World Voice. Se concluye que las características que hacen de World Voice un programa interesante son la facilidad práctica que este supone para quien adopta sus estrategias; la contextualización de los procesos y los recursos; la formación de calidad; y la continuidad que ofrece.

**Palabras clave:** Educación para la Salud, Educación Vocal, Canto, Infancia, Programas Educativos

### ABSTRACT

This article aims to open a research line that brings researchers in voice and singing closer to initiatives that take place in different parts of the world whose purpose is the democratisation of vocal and singing education from childhood. For this, it is necessary to conduct multiple case studies that reveal the peculiarities of success initiatives that could inspire many others, with a view to continue generating opportunities for the access to vocal and singing education. Therefore, the aim of this article is to know the origin and the characteristics of the singing British program World Voice, through the technique document review. Once the information was gathered and categorised, four categories were established: origin and funding of the program; definition, training and resources that offers; inner working; and the key didactic resource: the World Voice Songbook. We conclude that the characteristics that make World Voice an interesting program are the practical ease the program entails for those who adopt its strategies; the contextualization of the processes and the resources; the quality of the training; and the continuity the program offers.

**Key words:** Health Education, Vocal Education, Singing, Childhood, Educational Programmes

## INTRODUCCIÓN

### En galego:

*Co desexo de obter bos resultados musicais a curto prazo, a veces nos coros fanse probas selectivas, quedando fóra moitas crianzas que non cantaron afinadamente no momento da audición, quitándolles a oportunidade de desenvolver as súas habilidades musicais e xerándolles problemas de autoestima.*

*Todas as crianzas deberan ter igual oportunidade de crecer musicalmente, xa que moitas só terán a oportunidade de experimentar o pracer da música sendo parte do coro da súa escola, da igrexa, da casa de cultura, do barrio, etc.*

*Non lles quites esa posibilidade. Fai desas crianzas un reto para o seu crecemento persoal, pedagóxico e musical.*

*Todas as crianzas poden cantar se se lles ensina. Faino con respecto, dedicación e amor. O amor pódeo todo.*

*Adaptación da Conclusión do libro “Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles” de Olga Piñeros (2004, p. 148)*

Así comeza a miña tese, Miguel, esa que me axudaches a pensar, esa que codirixiches con Carol Gillanders. Esa que nos provocou tantas meditacións para chegar a un título que a definira como se merecía: “Boas prácticas psicopedagóxicas para a educación vocal e do canto na infancia: estudo de casos en dous programas de referencia internacional”. Honestamente, creo que acertamos. E tamén creo que este comezo non podía ser outro. Por iso che dedico este artigo, que é o primeiro dunha longa lista (ou iso agardo) a través da cal pretendo dar a coñecer moitas iniciativas de educación vocal e do canto, maiormente organizadas en forma de programa. O proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto que creei, “Voces Ledas”, xerminouse no Campus Norte, inspirado en moitas iniciativas como o programa World Voice, que ocupa este artigo. Pois ben, comecemos.

### En castellano:

*Con el deseo de obtener buenos resultados musicales a corto plazo, a veces en los coros se hacen pruebas selectivas, quedando fuera muchas niñas y niños que no cantaron afinadamente en el momento de la audición, quitándoles la oportunidad de desarrollar sus habilidades musicales y generándoles problemas de autoestima.*

*Todos los niños y todas las niñas debieran tener igual oportunidad de crecer musicalmente, ya que muchas solo tendrán la oportunidad de experimentar el placer de la música siendo parte del coro de su escuela, de la iglesia, de la casa de cultura, del barrio, etc.*

*No les quites esa posibilidad. Haz de esas niñas y niños un reto para su crecimiento personal, pedagógico y musical.*

*Todas las niñas y niños pueden cantar si se les enseña. Hazlo con respeto, dedicación y amor. El amor lo puede todo.*

*Adaptación de la Conclusión del libro “Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles” de Olga Piñeros (2004, p. 148)*

Así comienza mi tesis, Miguel, esa que me ayudaste a pensar, esa que codirigiste con Carol Gillanders. Esa que nos provocó tantas meditaciones para llegar a un título que la definiera como se merecía: “Boas prácticas psicopedagóxicas para a educación vocal e do canto na infancia: estudo de casos en dous programas de referencia internacional”<sup>1</sup>. Honestamente, creo que acertamos. Y también creo que este comienzo no podría ser otro. Por eso te dedico este artículo, que es el primero de una larga lista (o eso espero) a través de la cual pretendo dar a conocer muchas iniciativas de educación vocal y del canto, mayormente organizadas en forma de programa. El proyecto psicopedagógico de educación vocal y canto que creé, “Voces Ledas”, se germinó en el Campus Norte, inspirado en muchas iniciativas como el programa World Voice, que ocupa este artículo. Pues bien, empecemos.

La literatura científica hasta la fecha no deja de insistir en que el factor oportunidad (junto con otros como la práctica y la potenciación en los contextos socioculturales) es uno de los más relevantes para que nuestras niñas y nuestros niños puedan acceder a la educación musical en general y a la educación vocal y del canto en particular (Bresler, 2008; Welch, Himonides, Saunders, & Papageorgi, 2010; Piñeros, 2004). El pedagogo húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) y la pedagoga estadounidense Justine Ward (1879-1975) ya insistían en poner el foco en la voz (esto es, en el canto) para iniciar a las niñas y a los niños en la música. De especial importancia era para Ward dar oportunidades de cantar bien a todo el alumnado y ya

1. En castellano, “Buenas prácticas psicopedagógicas para la educación vocal y del canto en la infancia: estudio de casos en dos programas de referencia internacional”.

desde la infancia. Por este motivo, su enfoque de educación musical es exclusivamente vocal, entendiendo que la voz es el instrumento musical más importante (Ward, 1962).

Sin embargo, las sociedades de hoy en día no garantizan las suficientes -ni siquiera las mínimas- oportunidades para que desde la niñez se pueda acceder a la educación vocal y del canto (sin meternos, por ahora, en cuestiones de calidad). Y es que la educación musical y la educación vocal y del canto no solo aportan beneficios musicales, sino también educativos, físicos, psicológicos, y sociales (Welch, 2012). Por este mismo motivo, invertir en educar las voces infantiles es invertir en salud y desarrollo infantil. Y esta es mi premisa: investigar y diseñar propuestas psicopedagógicas de educación vocal y del canto para que nuestras niñas y niños ganen en salud vocal y emocional para que, en definitiva, sean más felices y se desarrollen de una forma más favorable.

Si nos adentramos en el mundo de la educación de la voz y del canto en la infancia veremos que, a lo largo de la historia y con el paso del tiempo, han surgido decenas de iniciativas -impulsadas por personalidades y colectivos diversos, con intencionalidades también muy dispares entre ellas-. Pero todas ellas tratan, de algún modo, de democratizar esta formación y de llevarla cada vez a más lugares y, por lo tanto, a más audiencias. Y aunque debemos aplaudir sus logros, estas iniciativas siguen sin ser universales, lo que significa que solo algunos sectores sociales (y en muchos casos, de forma temporal) se sirven de ellas. En todo caso, para mejorar el *statu quo* de la cuestión y, de ser el caso, formular nuevas iniciativas que tiendan hacia la equidad y respondan a demandas y necesidades locales, necesitamos conocer el estado del arte de los proyectos que se han gestado hasta la fecha, especialmente sus características. Este trabajo resulta primordial, pues puede inspirar nuevas ideas para seguir avanzando en la generación de oportunidades de educación vocal y del canto en todas las partes del mundo.

Este artículo se encuadra en una investigación doctoral sobre buenas prácticas en la educación vocal y del canto en la infancia, en la que se estudiaron a fondo dos programas: el *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario* (estudio de caso 1 – Argentina, año 2015); y *The National Singing Programme Sing Up!* (estudio de caso 2 – Inglaterra, año 2016). Aunque el programa World Voice no formaba parte del plan inicial del estudio empírico de la tesis doctoral a la que antes me he refe-

rido, el diseño emergente y flexible que la caracterizó hizo que en el desarrollo del estudio de caso 2 (Inglaterra) se me presentara la oportunidad de entrevistar a personal responsable de los programas de canto del British Council, como el programa World Voice. Este personal, a su vez, había asesorado al equipo de Sing Up. Dado el protagonismo que finalmente alcanzó World Voice en la tesis doctoral (especialmente en el Capítulo 7), decidí dedicarle un espacio en el informe final, fruto de una investigación documental que debí hacer al respecto. Aquí es donde se contextualiza el presente artículo.

## OBJETIVOS

Como objetivo general, con este artículo se pretende abrir una línea de investigación que nos ayude a acercarnos a las iniciativas (en forma de proyecto, programa, o similar) llevadas a cabo en todo el mundo que tengan como fin la democratización de la educación vocal y del canto desde la infancia.

En esta línea, como objetivo específico para este artículo se establece conocer el origen (quién lo impulsa, con qué recursos, cómo y bajo qué objetivos) y las características (objetivos específicos, recursos con los que cuenta, modos y fases organizativas, etc.) del programa británico de canto *World Voice*.

## METODOLOGÍA

Para poder establecer una relación de características de las iniciativas que hemos mencionado, debemos recurrir al método estudio de caso. El estudio de caso (o de casos) es un método de investigación de corte cualitativo usado ampliamente para comprender la realidad educativa y social (Bisquerra, 2009). Nos recuerda Robert Stake (2007, p. 15) que “los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas [...]. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común”. Por un lado, atendiendo a la clasificación que establece Robert Yin (2009, como se cita en Hamilton & Corbett-Whittier, 2013), estamos ante un estudio de caso de tipo exploratorio, pues se caracteriza por la recolección de datos y subsiguiente búsqueda de patrones en ellos. Y por otro lado, de acuerdo con la clasificación que establece Sharam Merriam (1988, como se cita en Hamilton & Corbett-Whittier, 2013), se trataría de un estudio de caso particular, ya que se centra en un evento o fenómeno específico, en este caso, el programa *World Voice*.

Para elaborar este artículo hemos seleccionado

la técnica de indagación, revisión o investigación documental, a veces también llamada de revisión bibliográfica, que consiste en “obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón et al., 1995, p. 342; citado por Bisquerra, 2009, p. 349). Nos hemos valido del rastreo documental que la propia página web del *British Council*, entidad impulsora del programa *World Voice*, ha ofrecido entre los años 2016 y 2017, años en los que el programa ha gozado de un impulso especial. No haber recurrido a otras fuentes se justifica en la falta de investigación documental hecha hasta la fecha sobre este programa.

Tras la recopilación de información y su debida traducción en el transcurso de dos años, esta fue reunida, categorizada y agrupada en temáticas de interés, y actualizada en cuatro secciones que se explicitan en el siguiente apartado.

## RESULTADOS

En las cuatro secciones que integran el apartado de resultados nos introduciremos en la contextualización u origen del programa *World Voice*, o sea, en el *British Council*, y en la definición del propio programa. También nos detendremos en su funcionamiento (especialmente en su modelo formativo, que involucra a docentes y alumnado), y en el libro didáctico de canciones que se creó desde este programa, como recurso central de la formación y útil esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje que abanderará.

### Contextualización: el British Council

El Consejo Británico o *British Council* es la organización benéfica internacional del Reino Unido que se ocupa de las relaciones culturales y oportunidades educativas. Fue fundada en 1934 con el fin de generar conocimiento y entendimiento amigable entre el Reino Unido y el resto del mundo. Gobernada por Real Decreto y organismos públicos del Reino Unido, tiene por objetivo contribuir positivamente al cambio en las vidas de las personas, creando oportunidades, construyendo conexiones y generando confianza. Se trata a la vez de un cuerpo público desde el punto de vista ejecutivo, de una empresa pública en términos contables, y de una organización benéfica. Pero a pesar de que recibe subvenciones públicas, el *British Council* opera de forma independiente del gobierno del Reino Unido, no llevando a cabo funciones en nombre de la Corona (*British Council*, 2017a).

El trabajo del *British Council* se sitúa en un ciento de países en todo el mundo y actúa en varios campos:

las artes, la cultura, la lengua inglesa, la educación, y la sociedad civil. Cada año llega a alrededor de 20 millones de personas presencialmente y a más de 500 millones en línea, a través de diversos medios de difusión con los que construye enlaces entre personas e instituciones de todas las partes del mundo. Todo este trabajo se coordina desde diferentes departamentos y equipos que los administran, y se orienta transversalmente a sentar los cimientos para la prosperidad y para la seguridad mundial. En este artículo nos centraremos en explicar algo más a fondo el departamento que incumbe a las artes y a la educación, que es en el que se encuadra *World Voice*, el programa que cobra el total protagonismo en este artículo.

En primer lugar, las artes son uno de los cimientos de la misión del *British Council*. Son el vínculo para la creación del conocimiento y entendimiento mutuo y afable entre las personas del Reino Unido y del resto del mundo, pues a través de ellas se pueden encontrar nuevos modos de conectar y entenderse. Se desarrollan así sectores creativos más fuertes y mejor conectados con el Reino Unido en todo el mundo. El trabajo artístico procura implicar a los mejores talentos británicos e internacionales, con el fin de ayudar a incrementar las audiencias y de fomentar el trabajo internacional en el Reino Unido, para que se entienda y se cree arte de una forma más global. Algunas de las iniciativas consisten en juntar a artistas y apoyar el desarrollo de habilidades y políticas tanto en las artes como en las industrias creativas. Así, se asegura que la cultura, en su sentido más amplio, juegue una función vital favoreciendo la conexión y el entendimiento entre las personas. Concretamente, el equipo de Música del *British Council* trabaja con la red artística de personal directivo y socio para planear, implementar y evaluar proyectos artísticos de alto impacto, involucrando a artistas profesionales y a organizaciones británicas. La intención es fortalecer el perfil internacional de la música y de la creatividad británica, transmitiendo la diversidad de esta sociedad; y entablar convenios y colaboraciones en el extranjero a largo plazo. El equipo de Música también cuenta con un programa de radio semanal propio, *The Selector*, en el que se presenta la mejor música nueva del Reino Unido (*British Council*, 2016a).

En segundo lugar, el trabajo con fines educativos y sociales trata de juntar a personas para compartir pericias y experiencias innovadoras, enriquecer y mejorar la enseñanza-aprendizaje, y abrir nuevas oportunidades en todo el mundo; ayudando en la transformación de los sistemas educativos naciona-

les, en la construcción de sociedades más inclusivas y abiertas, y en el aumento de las oportunidades de la gente joven. Se alienta al alumnado internacional para ir a estudiar al Reino Unido y al alumnado británico a experimentar la vida en el extranjero. También se fomenta la interconexión de escuelas para que profesorado y alumnado de diferentes países puedan aprender e enriquecerse mutuamente.

La escuela y los recursos educativos conforman un importante ámbito de trabajo del *British Council*. Esta institución pretende especialmente allegar la dimensión internacional a la enseñanza-aprendizaje en las escuelas, impulsando los enlaces internacionales, convocando premios y ofreciendo oportunidades de desarrollo profesional, recursos curriculares, y apoyo escolar, especialmente en la enseñanza de la lengua inglesa (British Council, 2017b).

Una de las iniciativas que está más directamente ligada al mundo escolar es *Schools Online*, que actúa para desarrollar una educación internacional en las escuelas, aspecto clave en la profundización, comprensión, y entendimiento del mundo por parte del alumnado. Los argumentos del *British Council* (2017d) señalan que el aprendizaje internacional promueve la apreciación y el entendimiento de otras culturas, y anima también a los niños y a las niñas a devenir ciudadanas responsables, globales, y preparadas para jugar un rol positivo en la sociedad actual y futura. El *British Council* aboga por seis competencias esenciales que ayudarían a preparar a la infancia para la vida y para el trabajo en una economía globalizada. Todas ellas fueron desarrolladas por profesionales del mundo educativo con experiencia, y están basadas en una vasta gama de evidencias científicas. Estas seis competencias esenciales son (British Council, 2017e):

- Alfabetización digital.
- Pensamiento crítico y resolución de problemas.
- Creatividad e imaginación.
- Liderazgo estudiantil.
- Colaboración y comunicación.
- Ciudadanía.

Apoyando al profesorado en el desarrollo de su pedagogía en todas y cada una de estas competencias (a través de cursos, tanto presenciales como en línea), este será capaz de integrarlas y desarrollarlas a través del currículo, ofreciendo a la infancia las destrezas y el conocimiento que necesita para prosperar en una sociedad globalizada. De este modo, llevando la edu-

cación y el aprendizaje internacional al aula, tanto el profesorado como el alumnado extraerán lecciones valiosas sobre sustentabilidad, ciudadanía, y respecto mutuo. El profesorado, por su parte, descubrirá y perfeccionará aproximaciones, metodologías y habilidades nuevas con potencial para mejorar la experiencia de aprendizaje en el aula. Entre los pilares que darían lugar a las formas más adecuadas de llevar el aprendizaje internacional a las aulas, el *British Council* propone cuatro (British Council, 2017d): recursos de aula, redes de colaboración, desarrollo profesional, y estructuración del aprendizaje internacional.

El portal en línea de *Schools Online*, en definitiva, sirve para descubrir y poner en contacto escuelas esparcidas por todo el globo terráqueo, y cuenta ya con unas 40.000 escuelas inscritas (British Council, 2017c). En él también se ofrecen orientaciones para hacer crecer las redes de asociacionismo y colaboración entre las escuelas y el profesorado que trabaja en ellas, así como múltiples recursos educativos, entre los que se encuentran algunos vinculados al programa *World Voice*, del que hablaré a continuación.

### **World Voice: formación y recursos contextualizados**

*World Voice* es un programa de formación de duración flexible que trata de que el profesorado sea capaz de liderar y llevar el canto a las escuelas, con el objetivo de fomentar la creatividad a través del canto de canciones, de desarrollar el aprendizaje multidisciplinar, y de enriquecer y mejorar la vida de las niñas y niños en edad escolar, preferentemente entre los 7 y los 14 años.



Fuente: British Council (2017g)

Figura 1. Logo del programa World Voice

Las bases de este programa están fuertemente fundamentadas y documentadas, pues la investigación muestra que la educación musical y la enseñanza del canto de buena calidad no solamente acentúa la creatividad nuestras niñas y niños, la autoimagen y las habilidades sociales, sino que también puede aportar beneficios cardiovasculares y mejorar el éxito académico y el bienestar general (de Fonzo, 2010, 2012; Welch, 2012). *World Voice* también favorece el diálogo intercultural, promovido por las conexiones entre alumnado y profesorado de todo el mundo (British Council, 2017h).

Con la creación de una red internacional y profesional, *World Voice* pretende asegurar que a través de la formación, de la colaboración y de muy variados recursos, las niñas y niños tengan la oportunidad de acceder a una educación vocal de calidad, y de usar el canto para desarrollar tanto su musicalidad como la mejora de los resultados de aprendizaje. Para comunicarse, esta red usa una infraestructura de plataformas multimedia que permite que el profesorado y el alumnado accedan a los recursos y a las guías docentes, y que se compartan materiales y experiencias. En ellas se pueden consultar múltiples páginas llenas de recursos y consejos prácticos para las aulas que pueden ser usados para introducir al alumnado en el canto. Estos ofrecen conocimiento compartido en cuanto a cómo el contenido curricular que se trabaja cuando se canta puede realzar el aprendizaje en todas las áreas que deben ser abordadas en la escuela (British Council, 2017g).

Este programa, que ayuda también a que las niñas y los niños de todo el mundo conozcan la cultura británica y otras culturas a través de la canción como elemento educativo y “puente”. Está transformando la pedagogía y mejorando la asistencia escolar continua (y evitando el absentismo<sup>2</sup>), la atención, la escuela, la autoconfianza, la positividad, las relaciones profesorado-alumnado, y la democracia en las aulas; involucrando a responsabilidades políticas y llegando incluso a profesorado de lugares remotos y regiones de difícil acceso, contribuyendo también en la eliminación de estereotipos (British Council, s.f.).

Al ser un programa global es posible adaptarlo a

---

2. El Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario de Argentina entiende la enseñanza musical colectiva como una herramienta educativa útil que posibilita vincular a quien se encuentra fuera del sistema educativo con la propia escuela. De este modo, se ayuda a frenar el absentismo escolar, figurando este en los objetivos del propio programa (DNPS, s.f.).

los contextos culturales y educativos de cada país, de ahí que el foco y la implantación pueda diferir en función del lugar, pero siempre con una base de fondo común. Aquí se muestran algunos ejemplos de focos temáticos por los que se ha optado en diferentes países donde se ha implementado *World Voice* (British Council, 2016b):

- Enseñanza de la lengua inglesa: Jordania, Palestina, y Etiopía.
- Enseñanza de otras lenguas a través de canciones: Líbano y Zimbabue.
- Enseñanza de otras materias del currículo a través de canciones: India, Kenia, Senegal, Sudán, Chile, Argentina, Bangladesh, y Colombia.
- Apoyo al currículo de música: Brasil.
- Aprendizaje sobre el país y otras culturas a través de canciones: Nepal y Reino Unido.
- Provisión de métodos docentes diversos para asegurar la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales<sup>3</sup>: Hong Kong.

Recurriendo a la experiencia líder en educación musical de la que goza el Reino Unido, *World Voice* pretende promover los más vastos resultados de aprendizaje, concienciación cultural y musicalidad de niñas y niños en edad escolar. Por eso, *World Voice* está pensado para apoyar al profesorado en activo en la ejecución del currículo, por eso la formación beneficia su propia práctica. Docentes del Reino Unido con alta cualificación transmiten sus habilidades a profesorado y alumnado para ofrecer una única e animada gama de técnicas para utilizar la canción como herramienta de aprendizaje. Así, el profesorado gana destrezas para enriquecer su práctica docente con canciones que le ayudan a conseguir objetivos curriculares más extensos. Para ello, *World Voice* planifica su formación con un equipo de alta calidad que parte de sus singing leaders, un elenco docente de personal experto que diseña y desarrolla las capacitaciones. Algunas personas que hacen parte de este equipo son (British Council, 2016e):

- Richard Frostick. Es el director artístico del programa y tiene formación en voz y piano. Fundó dos centros de formación musical en Londres y ha participado en numerosas intervenciones en radio y televisión. Ha ejercido de

---

3. Respeté y traduje literalmente ‘special education needs’, tal y como se recoge en British Council (2016b)

director de coro, y gira alrededor del mundo como docente de talleres vocales, trabajando con reputadas orquestas y en afamados festivales y eventos. Cuenta también con algunas publicaciones.

- Owain Gethin Davies. Es director de música en un centro de educación secundaria galés. Es un exitoso director coral que recibió numerosos premios.
- Christine Kydd. Recorrió el mundo como cantante y trabajó el canto y la canción con personas de diferentes edades y en muy diversos contextos. Tiene también experiencia haciendo arreglos de canciones de variadas tradiciones.
- Lin Marsh. Trabajó la educación musical con grupos de todas las edades y fue asesora del profesorado de música del Condado de Oxford. Compuso música para programas infantiles de la BBC y fue una de las defensoras nacionales del Programa *Sing Up*.
- Jane Wheeler. Fue fundadora de *Living Song*, centro de formación cuyos pilares son la creatividad y la salud. Es creadora de programas de educación musical, y ejerce también como consultora en este campo.
- Ian Young. Trabajó principalmente en escuelas de educación primaria y secundaria, donde lideró coros infantiles con los que ganó muchos premios. En la actualidad sigue ejerciendo en el mundo de la dirección coral.

Las sesiones de formación de *World Voice* ofrecen al profesorado un eficaz entrenamiento para conseguir ciertos objetivos como (British Council, 2016e):

- Adquirir competencias que pueden ser aplicadas en sus aulas.
- Aprender modos creativos de explorar otros países y sus culturas.
- Introducirse en repertorio nuevo, que puede ser usado para apoyar el aprendizaje en música y otros contenidos curriculares.
- Aprender a utilizar el canto y servir de apoyo al programa *Connecting Classrooms*<sup>4</sup> o a la

consecución de un *International School Award* o Premio Escolar Internacional que convoca el *British Council*.

- Explorar los recursos de aprendizaje de *World Voice* y mostrar modos de utilizarlos eficazmente, incluyendo inspiración para realizar acciones en la Semana de las Artes, asambleas y grupos de trabajo escolar por proyectos.
- Descubrir canciones recogidas en países que participan en *World Voice* como India, Senegal, Jordania, Argentina, y Chile.

A la vez, el British Council se implica con personas interesadas que son clave en cada país en el que se aplica *World Voice* para promover el reconocimiento y práctica del canto como parte esencial de la educación de cada niña y de cada niño. Esto se materializa en la previa selección de cierto profesorado y posterior propuesta para profundizar en su formación con el objetivo de devenir especialistas en la capacitación específica desarrollada por *World Voice*. Una vez que la aceptan y superan, esas personas pasan a formar parte del cuerpo de master trainers del programa, contando, entonces, con las destrezas requeridas para ayudar a organizar en cascada el programa y las capacitaciones en su propio país. De este modo, pueden formar a otros grupos de docentes, para que la formación de *World Voice* se expanda. Para apoyar estas acciones se ofrecen recursos en línea, que incluyen canciones de diferentes países, y métodos para diseminarlos que consideran también los lugares donde internet es menos accesible.

Iniciado en 2013 en Senegal e India, en su tercer año de funcionamiento *World Voice* ya era conside-

---

ción de estancias o visitas financiadas ligadas a las competencias básicas (British Council, 2017k). Trata de ayudar en la mejora de la práctica de aula y en el desarrollo de ideas en conjunto con profesorado afín de otras partes del mundo. Desarrollando y creando redes con miles de docentes de muy diversos lugares, el British Council pretende ayudar a las personas jóvenes a desarrollar el conocimiento, las habilidades, y los valores para vivir y trabajar en una economía globalizada (British Council, 2017i). El programa incluye continued professional development courses o cursos de desarrollo profesional continuos -basados en una formación centrada en las seis competencias esenciales-; professional partnerships o colaboraciones profesionales -a través de las cuales crear lazos con otras escuelas de otros lugares del mundo-; visit funding o estancias/visitas financiadas -para poder trabajar presencialmente con entidades colaboradoras del extranjero-; y template projects o proyectos modelo -programas de aprendizaje sobre temáticas curriculares relacionadas con las competencias básicas- (British Council, 2017k).

---

4. Connecting Classrooms es un programa de educación global del British Council en colaboración con el DFID-Department for International Development o Departamento para el Desarrollo Internacional. Se trata de un "viaje de aprendizaje" plenamente financiado que incluye cursos presenciales y en línea, colaboración profesional internacional, y oportunidades para la realiza-

rado un movimiento vibrante en crecimiento. Actualmente, el programa está funcionando en diecisiete países en todo el mundo, incluyendo India, Nepal, Hong Kong, Senegal, Etiopía, Kenia, Sudán, Ruanda, Zimbabue, Jordania, Palestina, Líbano, Chile, Argentina, Colombia, Brasil, además de las cuatro naciones del Reino Unido.

### ¿Cómo funciona World Voice?

World Voice consta de diferentes subprogramas, y cada uno de ellos es ejecutado dentro del contexto educativo y cultural del país en el que se establece. En todo caso, las fases de desarrollo de los programas pueden ser adaptadas al contexto a través de la Fase 2 (British Council, 2016c). Aquí se muestran las cuatro fases que lo articulan:

- Fase 1: Plan y montaje. Después de una visita inicial y exploratoria a un país nuevo en el que trabajar con *World Voice*, la oficina local del Consejo Británico lleva a cabo una investigación para asegurarse de que la exigencia y el interés por World Voice está presente en dicho país y que las personalidades o entidades socias locales están dispuestas a soportar de un modo sostenible *World Voice* a largo plazo. El proyecto se establece con ayuda desde el equipo del Reino Unido.
- Fase 2: La primera visita. La primera visita es realizada por una persona del equipo de *vocal leaders* (personal preparador vocal), y consiste en la realización de un conjunto de talleres con un grupo de alumnado y profesorado de las escuelas participantes. El profesorado aprende por observación, teniendo también la oportunidad de participar directamente y discutir sobre las herramientas y técnicas que están viendo en acción. Los talleres culminan con una actuación o *performance* que se ofrece a una audiencia conformada por profesorado invitado, equipos directivos, familias y responsables en clave política, cultural y/o educativa (tanto regionales como nacionales), e incluso agentes de potenciales colectivos que podrían apoyar la iniciativa.
- Fase 3: Las visitas de seguimiento. Habiendo ayudado al profesorado y a las personas socias o colaboradoras a entender las ideas que subyacen a la utilización del canto como herramienta en el aula, el ambiente ya está preparado para comenzar con el programa de for-

mación de profesorado. De este modo, en el siguiente año, un equipo de profesionales del Reino Unido viaja al país para impartir una serie de sesiones intensivas de formación. En ellas se ofrecen herramientas y técnicas para que todo el profesorado implicado se pueda valer de ellas en su práctica diaria. Asimismo, algunas profesoras y profesores pueden hacer una capacitación intensiva que les lleva a hacer parte del personal capacitador de nivel “máster” o *master trainers*, lo que les permite posteriormente poder realizar formación en cascada a lo largo y ancho del país.

- Fase 4: La organización en cascada de la pedagogía: facilitar el cambio actitudinal y político. Un grupo identificado de *master trainers* locales (que hemos mencionado previamente) organizan en cascada el aprendizaje para nuevos grupos de profesorado en todo el país. Aparte de usar como centro del repertorio las canciones del *World Songbook* o libro de canciones del mundo -al que me referiré en el siguiente párrafo- se desarrollan también recursos inéditos según las necesidades detectadas. A medida que el programa crece y la evaluación demuestra su valor positivo, la recogida de evidencias y de las así llamadas “historias de éxito” son compartidas con responsables ministeriales u otras personalidades políticas.

### El libro de canciones de World Voice o el World Voice Songbook

El libro de canciones de *World Voice*, el llamado *World Voice Songbook*, es un recurso electrónico que permite que niñas y niños de todas las partes del mundo conozcan otras culturas a través de canciones tradicionales. Contiene canciones que también se pueden explorar en el aula. Desde el portal de Schools Online del British Council (British Council, 2017f) se ofrecen guías orientadoras para el profesorado, con objeto de que aprendan a utilizar eficazmente el libro de canciones en clase y a sacarle más partido.

Cada país implicado en el programa *World Voice* contribuye en el repertorio del libro, así como en los registros de pronunciación y letras de las canciones. Después, un equipo crea recursos educativos vinculados a las canciones, permitiendo a profesorado y alumnado acceder a programaciones de aulas originales y auténticas, así como a modelos de aprendizaje a escala global. A medida que *World Voice* viaja a más lugares y más países se van uniendo a la comunidad

del programa, el libro de canciones no deja de expandirse (British Council, 2016d).

## CONCLUSIONES

Los resultados vinculados a este artículo nos llevan a concluir que:

- El programa *World Voice* es un programa que busca formar al profesorado de todo el mundo para que sea capaz de desarrollar la musicalidad en su alumnado a través del uso de la canción como herramienta clave, mientras que esta le sirve a su vez como eje vertebrador del currículo escolar.
- El programa *World Voice* se ejecuta en cuatro fases que se inician desde un proceso de investigación sobre el lugar donde se va a implantar, varias visitas y capacitaciones iniciales *in situ*, hasta acciones de seguimiento y de capacitación intensiva para formar *master trainers*, docentes locales que podrán a su vez impartir formación dirigida al profesorado de su zona, tomando cuerpo de este modo la formación en cascada. Lo que garantiza la calidad y el éxito en estas fases son el diseño de la formación por parte de personal especializado (o *singing leaders*), y la creación y uso de materiales (como el *World Voice Songbook*) con guías docentes para el profesorado, que resultan de gran utilidad en la práctica docente diaria. A esto se le puede sumar el diseño de nuevos recursos (o de la integración de nuevas canciones al libro-base) que el análisis de necesidades en un lugar dado puede demandar, sin perder de vista las posibilidades reales de la zona (condiciones ambientales, equipamiento, etc.).
- El programa *World Voice* depende del departamento artístico y educativo del *British Council*, institución que busca fomentar las relaciones culturales, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y extender las oportunidades educativas a la sociedad civil a través de la creación de redes de colaboración internacionales (involucrando a muy diferentes agentes), la formación, y la compartición de experiencias y recursos. El fin de todo ello es mejorar el entendimiento, el conocimiento intercultural y fomentar las actitudes de sostenibilidad, responsabilidad y respeto en las generaciones más jóvenes. Este programa se

financia con dinero público y actúa en países de todo el mundo, además de en el Reino Unido.

En definitiva, concluimos que un programa de educación vocal y canto de éxito como *World Voice* debe reunir las condiciones que siguen:

- Ser una facilidad para los agentes que vayan a ponerlo en práctica (debiendo ser percibido, entonces, como una ayuda en clave de solución a problemas prácticos diarios).
- Cuidar y contextualizar los procesos al máximo detalle.
- Incluir una formación de calidad (pensada y diseñada por profesionales con alta cualificación y experiencia), práctica, y capaz de producir resultados a corto plazo.
- Disponer de recursos que puedan ser usados dentro de las coordenadas geográficas en las que desarrollar la propuesta pedagógica.
- Contar con financiación que permita que el programa se mantenga
- Garantizar una continuidad mínima, para que el programa no acabe resultado anecdótico y sin seguimiento.

No quisiera finalizar sin remarcar que las características aquí agrupadas debieran servir de aliento para el diseño e implementación de nuevas acciones que permitan democratizar el acceso a la educación vocal y del canto en todo el mundo, especialmente desde etapa de la educación infantil. Resulta fundamental dar un giro equitativo a la educación para la salud a través de la educación vocal, pues ello beneficiará a nuestra sociedad, ganando en salud y bienestar a través del enriquecimiento cultural. Por este motivo y muchos otros en los que no podemos ahondar en este instante, resulta inexorable seguir insistiendo en la creación de iniciativas como *World Voice* con base en la formación docente: recordemos que para que algo llegue a nuestro alumnado desde las escuelas debe pasar por su profesorado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bresler, L. (2008). The music lesson. En J. Gary Knowles, & Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the ARTS in qualitative research* (pp. 225-237).

- California: SAGE.
- British Council (2016a). About British Council Music. Recuperado de <http://music.britishcouncil.org/about>
- British Council (2016b). An introduction to World Voice. Recuperado de <http://music.britishcouncil.org/projects/world-voice>
- British Council (2016c). World Voice: how does it work? Recuperado de <http://music.britishcouncil.org/projects/world-voice/world-voice-how-does-it-work>
- British Council (2016d). World Voice Songbook. Recuperado de <http://music.britishcouncil.org/projects/world-voice/world-voice-songbook>
- British Council (2016e). World Voice UK Training. Recuperado de <http://music.britishcouncil.org/projects/world-voice/world-voice-uk-training>
- British Council (2017a). About us. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/organisation>
- British Council (2017b). School and teacher resources. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/school-resources>
- British Council (2017c). Schools Online. Recuperado de <https://schoolsonline.britishcouncil.org/>
- British Council (2017d). What is international learning? Recuperado de <https://i.gal/BCinternational-learning>
- British Council (2017e). Core skills. Recuperado de <https://schoolsonline.britishcouncil.org/international-learning/core-skills>
- British Council (2017f). The World Voice Songbook. Recuperado de <https://schoolsonline.britishcouncil.org/classroom-resources/world-voice/world-songbook>
- British Council (2017g). World Voice. Recuperado de <https://schoolsonline.britishcouncil.org/classroom-resources/world-voice>
- British Council (2017h). World Voice Ideas and activities. Recuperado de <https://schoolsonline.britishcouncil.org/classroom-resources/world-voice/resources>
- British Council (2017i). Connecting Classrooms. Recuperado de <https://schoolsonline.britishcouncil.org/about-programmes/connecting-classrooms>
- British Council (2017k). Connecting Classrooms: how does it work? Recuperado de <https://i.gal/BCconnclass>
- British Council (s.f.). British Council Arts Strategy 2016. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/arts/about>
- de Fonzo, M. (2010). *Cantoterapia: il teorema del canto*. Roma: Armando Editore.
- de Fonzo, M. (2012). *Canta che ti passa*. Roma: Sovera Edizioni.
- DNPS (s.f.). *Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud*. Argentina: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005920.pdf>
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. London: SAGE-BERA.
- Piñeros Lara, M. O. (2004). *Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles*. Bogotá: Ministerio de Cultura, República de Colombia.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Ward, J. (1962). *La Méthode Ward: Pédagogie musicale scolaire*. París: Desclée.
- Welch, G. F. (2012). The benefits of singing for children. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/273428150\\_The\\_Benefits\\_of\\_Singing\\_for\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/273428150_The_Benefits_of_Singing_for_Children)
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J. & Papa-georgi, I. (2010). *Researching the impact of the National Singing Programme 'Sing Up' in England. Main findings from the first three years (2007-2010). Children's singing development, self-concept and sense of social inclusion*. London: iMerc.
- Fechas: Recibido: 09-02-20. Aceptado: 22-05-20  
Artículo terminado el 29.12.2019

Casal de la Fuente, L. (2020). Oportunidades de educación vocal y canto en la infancia: el programa World Voice. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 119-129. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Lucía Casal de la Fuente**

Universidade de Santiago de Compostela  
Galicia

*lucia.casal@usc.gal*

Lucía es cantante, psicopedagoga e investigadora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la USC. Tiene formación y experiencia en didáctica de la técnica vocal e hizo varias estancias de investigación internacionales, en las que combinó el estudio de la cantoterapia, el canto, la infancia, la innovación y la equidad, temas que combina en su doctorado desde la perspectiva de la educación para la salud. Participa activamente en congresos y seminarios vinculados a la voz, a la educación y a la creatividad, siendo también autora de diversas publicaciones nacionales e internacionales con foco en la educación infantil. Actualmente es docente de la Facultade de Formación do Profesorado del Campus Terra de Lugo (USC), pertenece al Grupo de Investigación GIE-USC, y es coordinadora del proyecto psicopedagógico de educación vocal y canto «Voces Ledas».



**OTRAS COLABORACIONES**



# De la exploración ingenua a la consolidación del saber. Un relato autobiográfico sobre la propia construcción del saber profesional en relación al espacio-ambiente

## *From the naïve exploration to the consolidation of the knowledge. An autobiographical story about the construction of professional knowledge in relation to space-environment*

M<sup>a</sup> Lina Iglesias Forneiro; ESPAÑA

### ABSTRACT

**E**n este artículo se hace un relato autobiográfico de mi propia historia en relación con uno de los conceptos nucleares de la Educación Infantil, el concepto de espacio-ambiente. El relato comienza en mi etapa de estudiante de Magisterio en el curso 1984/85 y termina en el momento actual donde he tratado de aplicar los conocimientos adquiridos en relación con el espacio-ambiente al ámbito universitario creando un Aula-Taller para que los futuros maestros y maestras de Educación Infantil puedan tener la oportunidad de diseñar diferentes ambientes de aprendizaje y propuestas de trabajo que luego llevan a cabo con los niños y niñas de los colegios cercanos a la facultad. Entre el comienzo y el final de la historia se relatan otros tres momentos importantes, mi viaje a Reggio Emilia en el año 1990, mi paso por la escuela infantil y mi experiencia como maestra entre 1991 y 1994, que me aportó el más valioso de los conocimientos, el conocimiento práctico, ya que la escuela se convirtió en un auténtico laboratorio de experimentación con el espacio. El penúltimo apartado está dedicado a la realización de mi tesis doctoral cuya principal aportación fue la de diseñar un esquema de análisis del espacio-ambiente de un aula de educación infantil y conceptualizar el término de ambiente de aprendizaje como un constructo de 4 dimensiones perfectamente interrelacionadas (la dimensión física, funcional, temporal y relacional). En el último apartado, de la

Escuela Infantil a la docencia universitaria, se incluyen varias imágenes del Aula-Taller que estamos construyendo en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo.

**Palabras clave:** Educación Infantil, Ambiente, Autobiografía, Conocimiento Profesional

### ABSTRACT

This paper presents an autobiographical narration of my own story concerning one of the core concepts of Early Childhood Education, the concept of space-environment. The story begins when I was an Education student in 1984/85 and ends at the present stage, when I have tried to apply to the university experience the knowledge acquired regarding the space-environment. I have achieved this by creating a workshop where future Preschool teachers have the opportunity to design different learning environments and work proposals that they then perform with children of the schools near the University. Between the beginning and the end of this story, three other important moments are narrated: my trip to Reggio Emilia in 1990, my stay at a nursery school and my experience as a teacher between 1991 and 1994, which gave me the most valuable knowledge, practical knowledge, since the school became a true laboratory for experimentation with space. The penultimate section is dedicated to the fulfilment of my doctoral thesis whose main contribution was to design an assessment fra-

mework of the space-environment in a preschool classroom and conceptualize the term of the learning environment as a perfectly interrelated 4-dimensional construct (the physical, functional, temporal and relational dimensions). In the last section, from Preschool to university teaching, several images are included about the workshop that we are building in the Teachers' Training School of Lugo.

**Key words:** Early Childhood Education, Space, Environment, Autobiography, Professional Knowledge

## INTRODUCCIÓN

En septiembre de este año RELAdEI cumplirá 8 años. En septiembre de 2012 echábamos a andar con un número, al igual que este, muy especial. En aquel momento dedicábamos el primer número de la revista a la memoria de nuestra querida amiga y compañera Lourdes Taboada que ya no estaba con nosotros.

Decíamos entonces, citando una famosa frase de Goethe que *"Sentirse queridos es más importante que sentirse fuertes"* Y en nuestra dedicatoria recordábamos a Lourdes como la persona que *"nos regaló un compromiso sincero con la Educación Infantil, y un liderazgo amable y participativo. Su presencia nos hizo mejorar como grupo. Su recuerdo nos animará a hacerlo cada vez mejor."*

Con ese impulso que nos dio el recuerdo de nuestra querida Lourdes, los miembros del grupo de investigación que participábamos con Miguel Zabalza, iniciábamos la singladura de RELAdEI, con más incertidumbres que certezas, pero también con más ilusión y esperanza que consciencia plena sobre el esfuerzo que ello suponía. En palabras del profesor Zabalza en el Editorial de ese primer número se hablaba de RELAdEI como una revista científica cuatrimestral que serviría de órgano de expresión para los grupos de investigación y vehículo de los intercambios de experiencias entre los diversos equipos internacionales. Creo que 8 años después de este primer número, ese objetivo se ha cumplido con creces.

En este caso, se trata también de un número especial dedicado al profesor Zabalza, sin duda el principal ideólogo y padre de RELAdEI. Se lo dedicamos porque ha llegado a la etapa de su jubilación, pero, como no podía ser de otra manera, ha sido reconocido como Profesor Emérito de nuestra Universidad y sigue trabajando en la dirección de tesis doctorales y participando en otros proyectos de investigación.

Por ese motivo, no he querido escribir un artículo

al uso y he optado por relatar de un modo somero mi propia historia en relación con uno de los conceptos nucleares de la Educación Infantil, el concepto de espacio-ambiente. He elegido este tema porque al tratarse de un número dedicado al Profesor Zabalza y a su legado no puedo olvidar que mi experiencia y mi conocimiento en relación con este tema está profunda e íntimamente ligada a mi relación con nuestro querido profesor Zabalza. Podría decir que el fue mi mentor y mi gran maestro en muchos sentidos, también fue mi director de tesis y desde hace más de 20 años mi compañero de Departamento, el director del grupo de investigación al que pertenezco y, por encima de todo, un gran amigo.

Recuerdo como si fuera ahora mismo el momento exacto en que tomé conciencia de la relevancia e importancia del tema del espacio hasta el punto de que podría constituir el tema central de mi tesis doctoral. Corría el año 1989 cuando al salir de una conferencia del profesor Zabalza en la que había hablado de la importancia del juego en la Educación Infantil, de camino a la Facultad me sugirió por que no hacia la tesis doctoral sobre el espacio escolar. En aquel momento recuerdo que le dije... *¿Sobre el espacio? ¿Y que voy a investigar sobre el espacio?* Él me decía que había muchas cosas que investigar sobre el espacio, pero sobre todo le parecía interesante indagar acerca de como las profesoras organizaban el espacio del aula, bajo que criterios o supuestos teóricos lo hacían y como utilizaban finalmente el espacio organizado. A mi me pareció interesante y recordé como yo misma, durante mis prácticas escolares en 3º de la Diplomatura de Magisterio había hecho una transformación de los espacios de la clase pero que, en el fondo no cambió nada. El caso es que, aunque no lo veía del todo claro, acepté el reto y a medida que iba buscando información y pensando en el tema me iba entusiasmando más con el.

El artículo que presentamos se estructura en 5 apartados. En el primero *La ingenuidad de una idea sin fundamento*, describimos nuestra primera experiencia en relación con el espacio escolar durante la realización de las prácticas escolares en mi etapa como estudiante de Magisterio. A continuación, en *Descubriendo nuevos horizontes y otra forma de hacer escuela. Viaje a Reggio Emilia*, cuento el enorme impacto que dejó en mi conocer a Loris Malaguzzi y la Escuela Diana, una influencia que marcó a partir de entonces mi trayectoria como maestra y mi visión de la escuela infantil.

El tercer apartado, *La escuela sentida: de la tradición a la innovación*, relata mi experiencia como maestra y mi relación con el diseño del espacio en la Escuela Infantil de Louro-Muros, una preciosa localidad pesquera cerca de Finisterre. El cuarto apartado, *La escuela observada. Investigando y descubriendo el papel de la maestra en la construcción del ambiente* está dedicado a la realización de mi tesis doctoral que tenía como objetivo indagar acerca de como las maestras organizan el espacio y como lo utilizan y cuya principal aportación fue la de diseñar un esquema de análisis del espacio-ambiente de un aula de educación infantil y conceptualizar el término de ambiente de aprendizaje como un constructo de cuatro dimensiones perfectamente interrelacionadas (la dimensión física, funcional, temporal y relacional).

Por último, dedico un apartado al momento actual como docente en la Facultad de Formación del Profesorado, donde estamos construyendo desde hace 3 años un Aula-Laboratorio de Educación Infantil en la que puedo poner en práctica el conocimiento adquirido en relación con el espacio-ambiente y la educación infantil ofreciendo a mis estudiantes la posibilidad de diseñar diferentes ambientes de aprendizaje, explorar diversos materiales con los que se puede construir un ambiente de aprendizaje y diseñar propuestas de trabajo que luego llevan a la práctica con niños y niñas de los colegios cercanos.

## **LA INGENUIDAD DE UNA IDEA SIN FUNDAMENTO: APRENDIENDO A SER MAESTRA**

En el curso 1984-85 estaba realizando mis prácticas escolares como alumna de último curso de la entonces *Diplomatura de Magisterio* en la especialidad de Educación Infantil. Yo había elegido el Colegio Los Rosales, situado en el barrio del mismo nombre. Se trataba de un colegio de doble línea que acogía a niños y niñas del entorno próximo y algunos que venían de los pueblos más cercanos. Se trataba de un barrio obrero y con algunas familias en riesgo de exclusión social. Actualmente el barrio se ha convertido en una urbanización de lujo y el colegio ya no existe. En su lugar se ha construido un nuevo centro que se llama CEIP Amadeo Rodríguez Barroso.

Como alumna en Prácticas, además de una observación del aula y del centro, debía realizar una propuesta innovadora en cualquier ámbito. Recuerdo que yo había leído en Cuadernos de Pedagogía un artículo sobre los rincones, algo de lo que ningún

profesor nos había hablado hasta entonces. En realidad, no se si llegué a comprenderlo muy bien, pero con la ingenuidad y el entusiasmo propio de mis 22 años, le propuse a la maestra cambiar la organización del espacio del aula (hasta entonces organizado en 4 grupos de mesas donde los alumnos tenían un puesto fijo en el que realizaban todas las actividades. Mi propuesta era organizar el espacio por rincones. La maestra accedió encantada y me puse manos a la obra.

Vací el armario donde se guardaban todos los materiales y los distribuí en 4 espacios utilizando como material unas mesas que sobraban. Agrupé el material de plástica en un espacio, el de matemáticas en otro e hice lo mismo con el de lengua (libros de lectura, letras de lija, etc.). Por último, destiné un espacio a las ciencias donde plantamos semillas para observar su crecimiento. No había juguetes, todo era material didáctico que tenía una finalidad muy concreta: alcanzar los objetivos de los llamados Programas Renovados de la Ley General de 1970.

Visto desde la distancia, me doy cuenta de que, en realidad, no tenía ni idea de lo que eran los rincones. Como dije, los alumnos estaban organizados en “territorios personales” agrupados en 4 grupos de mesas rectangulares en las que se sentaban entre 4 y 6 alumnos por grupo. En esas mesas realizaban todas las actividades (básicamente de fichas) y también podían hojear un libro o jugar con alguno de los escasos juegos y material didáctico que se guardaba en el gran armario cerrado con llave y fuera del alcance de los niños. Se trataba básicamente de libros de cuentos, puzzles, regletas, bloques lógicos, etc. El cambio que realicé en el aula se limitó simplemente a organizar el material almacenado en el armario en los cuatro rincones del aula: el material de lengua, el de matemáticas, el de plástica y el de juego. También cambié la distribución de las mesas, que pasaron de estar en grupos, a formar una U en el centro de la clase. Resultó ser un gran cambio que entusiasmó a la maestra y atrajo la atención de mis compañeras y de la maestra de al lado. Todos me felicitaban por el trabajo realizado, aunque, en realidad, no había cambiado nada.

Dos ideas que yo consideraba fundamentales me movieron a realizar el cambio: la primera era la idea de dar visibilidad a los materiales que estaban “escondidos” en el armario y la segunda era hacer esos materiales más accesibles a los niños de modo que pudieran utilizarlos libremente cuando ellos decidieran. Pero eso no sucedió. En realidad, no cambió nada

porque, aunque de hecho los materiales estaban más accesibles, los niños y niñas no tenían acceso a ellos salvo cuando la maestra lo determinaba.

Tampoco modificaron las actividades, ni la metodología, ni la relación de la maestra con los niños, que dirigía el proceso de aprendizaje en todo momento. Me di cuenta que el movimiento que hice en el aula era superficial, casi se trataba simplemente de una mejora estética puesto que el modelo educativo en el que se sustentaba seguía siendo el mismo; los niños seguían organizados en territorios personales, el papel de la maestra seguía siendo el de dirigir todo el proceso y el currículo era homogeneizante. Todos los niños y niñas hacían lo mismo al mismo tiempo y con la finalidad de alcanzar los mismos objetivos que proponía el currículum oficial.

## **DESCUBRIENDO NUEVOS HORIZONTES Y OTRA FORMA DE HACER ESCUELA. VIAJE A REGGIO EMILIA (1990)**

En el año 1989 apruebo las oposiciones de Educación Infantil, pero en lugar de incorporarme a la escuela solicito un año de aplazamiento y puesto que estaba disfrutando de una beca predoctoral decido dar los primeros pasos para iniciar mi tesis doctoral. Estos primeros pasos se centraron básicamente en dos tareas: la primera era *realizar una búsqueda bibliográfica* (en aquel momento no teníamos internet y las búsquedas se hacían de forma manual). La segunda tarea consistía en visitar escuelas de *Educación Infantil* y *entrevistar a sus maestras* de tal modo que pudiera ampliar mis horizontes y ver diferentes modos de organizar y utilizar el espacio del aula.

Estaba previsto que visitara escuelas tanto en el ámbito gallego como en el ámbito nacional e internacional. En Galicia visité algunas escuelas que me habían recomendado las diferentes asesoras de del Centro de Formación del Profesorado y que destacaban por su carácter innovador en algún sentido. En el ámbito nacional realicé una visita a diversas escuelas de Barcelona y a las ya entonces famosas Escuelas Bressol. Y en el ámbito internacional, el profesor Zabalza me propuso visitar Escuelas infantiles en Braga-Portugal y en Módena y Bologna (Italia). En Braga, de la mano de la profesora Julia Formosinho, visité varias escuelas del *Porjecto* Infanzia que seguían el modelo High Scope de David Weikart.

En Italia fue donde realicé la mayor parte de las visitas y donde me encontré con propuestas más in-

novadoras. Se trataba de escuelas muy diferentes a las que había visto hasta entonces y que llamaron poderosamente mi atención. Pero de repente, en una de esas escuelas una maestra me habla de que debería visitar la Escuela Diana en Reggio Emilia.

Fue así como tuve la suerte de conocer esta maravillosa escuela que me dejó completamente impactada porque nunca había visto nada parecido en ninguna de mis visitas. Todo me parecía excepcional, la documentación que poblaba las paredes, ver trabajar a los niños y niñas con grandes bloques de barro o trabajando con alambres, mientras otros pintaban o jugaban con cartones en otro lugar del aula. Observar como las profesoras interaccionaban con los alumnos, como les animaban a seguir explorando, como les planteaban preguntas que suponían un reto y les animaban a intentarlo. Como digo, todo era nuevo y fascinante en esa escuela, desde el Atelier a cada una de las secciones y la gran plaza central donde todos, maestras, niños y niñas y personal de servicio, se encontraban en distintos momentos de la jornada.

Por eso no me sorprendió que solo unos meses después de mi viaje, en 1991, un jurado internacional, al valorar el sector de Preescolar a nivel mundial declaró a la Escuela Diana como *“La Escuela más bella y más avanzada del mundo”*. Conocer a Loris Malaguzzi y la Escuela Diana en Reggio, sin duda, supuso para mí un *antes* y un *después* en mi experiencia vital y profesional. Dos ideas quedaron grabadas en mí de una forma indeleble después de entrevistar a Malaguzzi y que nunca pude olvidar...

- *“La medida de la inteligencia no está en la capacidad de resolver problemas para los cuales ya hay una solución... la medida de la inteligencia está en la capacidad para crear problemas y situaciones para los que todavía no se ha encontrado una solución”*.
- Los niños, cuando pueden elegir, eligen siempre lo que necesitan”

Comprendí la importancia del espacio como promotor de aprendizajes y sobre todo, como expresión fiel del modelo pedagógico. Viendo las paredes llenas de documentación, los materiales tan poco usuales para mí en una escuela, el mobiliario, la propia estructura de la escuela, el modo de organizar la jornada, la relación de las maestras con los niños... En fin, todo resultaba ser un claro indicador de un modelo pedagógico diferente, en aquel momento, para mí era algo único, algo nunca visto hasta entonces y de lo que nunca había oído hablar

hasta entonces. Esta visita marcó para siempre mi manera de entender la Escuela Infantil y mi profesión. Al principio me dejó desconcertada, descolocada... y me llevó a una búsqueda incansable. Con el impacto de esta experiencia todavía presente en mí, y sin saber muy bien cómo gestionarla y menos aún como llevarla a la práctica, empecé a trabajar como maestra al año siguiente en una pequeña escuela en la localidad de Louro, cerca de Finisterre.

## **LA ESCUELA SENTIDA: DE LA TRADICIÓN A LA INNOVACIÓN. CONSOLIDANDO UN CAMBIO DE MIRADA**

En 1991, me incorporo a la Escuela para empezar a trabajar como maestra de Educación Infantil. Recuerdo que, aunque mi posición en las listas me permitía solicitar escuela en Santiago o cualquier otra ciudad gallega, mi elección fue un pequeño pueblo costero en la famosa Costa de la Muerte, cerca de Finisterre. El pueblo se llama Louro y pertenece al ayuntamiento de Muros. Siempre había querido vivir en el mar, y conocer a fondo un pueblo pesquero y a sus gentes me atraía más que ninguna otra cosa. Sin duda fue una de las mejores experiencias de mi vida profesional.

Reconozco en esta etapa profesional dos momentos diferentes: la primera etapa, que se corresponde con los 5-6 primeros meses de curso, la he denominado *“La herencia adquirida y la fuerza de la tradición”*. La denomino así porque cuando llegué a la escuela de Louro, no solo heredé un aula llena de mesas y sillas y un armario de obra que ocupaba toda la pared y era la única zona de almacenamiento, sino que también heredé los libros de fichas que traían los niños de casa y otros dos de prelectura y preescritura que la profesora del año anterior había elegido y que todos los niños y niñas ya habían comprado.

La segunda etapa la he denominado *“Una nueva manera de ver y entender la escuela. Consolidando un cambio de mirada sobre la escuela y los niños”*. Esta etapa se inició un día que supuso un punto de inflexión no solo en mi trabajo en esa escuela sino en mi trayectoria profesional porque comprendí, desde lo más profundo de mi ser que el trabajo que estaba realizando no era, ni de lejos, el que quería realizar, pero no acababa de encontrar el modo de convertir aquella aula insulsa y llena de mesas y sillas en un aula organizada por rincones y, sobre todo, no sabía hasta don-

de debía llegar mi intervención con los niños y como lograr en ellos una mayor autonomía. Finalmente comprendí que eso solo podía hacerse si observaba y escuchaba más a los niños y sus necesidades y si buscaba la implicación y colaboración de las familias al mismo tiempo que hacía un mejor aprovechamiento de los recursos del entorno tanto a nivel personal (el carpintero, el mecánico de barcos, la madre bióloga, etc.) como material (los recursos del mar, el bosque próximo, la huerta, etc.). En los siguientes párrafos desarrollo un poco más estas dos etapas.

### **La herencia adquirida y la fuerza de la tradición**

Mi entrada en la escuela estuvo cargada de emociones, de muchas expectativas y muchas ganas de llevar a la práctica todo lo que había visto en las escuelas que había visitado el año anterior. Mi cabeza era un hervidero de ideas, de proyectos, pero contaba con dos limitaciones: una externa y otra interna. Por un lado, estaba el peso del currículum y las fichas puesto que todos los niños tenían ya sus libros de fichas cuando yo llegué a la escuela, y por otro lado, había un currículum establecido que me indicaba lo que debía trabajar. Por otra parte, estaba todavía mi creencia de que todos los niños debían trabajar los mismos contenidos y trabajarlos al mismo tiempo. Era obvio que, aunque creía haber entendido el mensaje de Loris y de lo que había visto en las escuelas italianas, y en especial en la Escuela Diana en Reggio Emilia, no lo había hecho mío y por tanto no estaba en condiciones de aplicarlo, o al menos de aproximarme a ello.

Esto me llevó a una organización del espacio al servicio de los objetivos del currículum. Distribuí el espacio en función de las mesas de los niños y, de algún modo, atribuí a cada mesa el peso de un área del currículum, poniendo, lógicamente, más peso en el área de la lógica-matemática y el lenguaje. No porque fueran mi preferencia sino porque la mayoría de las fichas y de los materiales que tenía en el aula se correspondían con estas áreas. Además, logré que el carpintero del pueblo me hiciera una bonita casa de madera y con algunos bloques de lego y otros objetos creé un pequeño espacio para las construcciones y una biblioteca.

La organización del aula pasó por varios cambios para ir ajustando el espacio, pero ahora, mirando hacia atrás, me doy cuenta de que mis decisiones estaban más en función de cumplir con los objetivos del currículum que de satisfacer las necesidades de los

niños y niñas a las que yo (ahora veo) era completamente ajena.

Todo giraba en torno a los contenidos, a mi programación, a las fichas que “había que terminar”. Me di cuenta de que, en realidad, no *escuchaba* a los niños y niñas, no les conocía ni sabía nada de lo que necesitaban de verdad. Yo no había sido capaz de establecer unas rutinas estables y poco a poco el caos se iba apoderando de la clase. Los espacios de juego que había creado como la casita y las construcciones no funcionaban, los niños y niñas desplazaban las cosas de un lugar a otro, pero no se creaba un juego rico. Más bien podría decir que el caos y la dispersión se habían apoderado del aula. Tenía que tomar alguna decisión y debía hacerlo pronto o perdería definitivamente el control del aula. Tenía que tomar alguna decisión y debía hacerlo pronto o perdería definitivamente el control del aula.

### **“Una nueva manera de ver y entender la escuela. Consolidando un cambio de *mirada sobre la escuela y los niños y niñas*”**

Un día hubo un punto de inflexión: viendo que los rincones que había creado en torno a las áreas del currículum no funcionaban, vacié el aula de mesas y sillas y dejé únicamente la casita ya que era de madera y no podía moverse. Dentro de la casita quedaron apenas un par de cosas (las muñecas y el menaje de cocina). El resto del aula estaba vacía. Mi propósito era no intervenir salvo que ocurriera algo grave. Y así lo hice. Dejé que los niños y niñas hicieran lo que quisieran y me limité a observarles desde un rincón del aula próximo al baño. Ese fue el *principio* de una nueva etapa para ellos y para mí. Lo que sucedió al observar a los niños daría para escribir otro artículo, de hecho, tengo escritas varias hojas en mi diario de clase de aquella época.

Pero quiero destacar tan solo dos aspectos importantes que aprendí de aquel evento:

- El primero es que, confirmé aquello que me había dicho Loris Malaguzzi y es que “los niños cuando pueden elegir eligen siempre lo que necesitan”. Y en sus acciones, realizadas libremente pude ver que necesitaban jugar con el agua, necesitaban llevar agua a “La casa” para “hacer comiditas” y “fregar los platos”, para que todo fuera algo “de verdad”. También necesitaban dentro de la casa una cama en la que pudieran acostarse “los papás” con sus bebés... y también habían descubierto

la necesidad de contar con “un hospital” dentro del aula porque uno de los bebés se puso muy malito y no teníamos a donde llevarlo para curarse<sup>1</sup>.

- La segunda cosa que aprendí de aquel acertado y maravilloso evento es que es imprescindible observar y escuchar a los niños y niñas y es preciso contar con ellos a la hora de organizar el espacio del aula. No se trata de hacerlo todo con ellos porque eso no sería viable, pero se trata de que, partiendo de una estructura muy básica del aula podamos construir y dotar de significado a cada espacio con su colaboración y contribución.

Así pues, es en este momento que empiezo a vislumbrar otra manera de hacer y de entender la escuela infantil, el trabajo con los niños y mi propio papel como maestra. Cada vez me integro más en el pueblo, involucro al ayuntamiento y le pido ayuda económica para que el carpintero pueda hacer algunas reformas en el aula, y veo la necesidad de hacer a las familias partícipes de mi trabajo, de la construcción del ambiente de aprendizaje. Las familias vienen a la escuela a colaborar en la elaboración de materiales o en el acondicionamiento del espacio (un padre hace paneles móviles para separar los espacios, otro ayuda a acondicionar unas mesas para crear el aula de plástica, cada uno aporta lo que sabe y lo que tiene). Más adelante también colaboran en la realización de talleres con los niños, en la organización de fiestas, en charlas informativas... y es así como empezamos a crear una pequeña comunidad de la que aún hoy conservo buenas amistades.

Por eso siempre digo que hay dos maneras de entender la escuela. Una que parte del currículum y nos lleva al niño y otra que parte del niño y nos lleva al currículum. Se trata entonces de un currículum vivo, dinámico, que se construye en la relación con el niño. En este marco de referencia, el currículum oficial pasa de ser un documento prescriptivo y normativo, a constituir, como diría el profesor Zabalza “una carta de derechos del niño”, es decir, aquello a lo que el niño tiene derecho que se desarrolle en la escuela puesto que, en muchos

1. En la situación de juego una niña salió corriendo de La Casa con un bebé en brazos diciendo que había que ir al hospital con el porque se estaba muriendo. Se trataba de una situación vivida en su ámbito familiar donde tuvieron que llevar de urgencia a un primo suyo recién nacido al hospital a Santiago.

casos no va a desarrollarse de forma natural en su entorno socio familiar.

Otro aspecto resultó significativo en esta etapa de mi estancia en la escuela. Yo iba experimentando con los espacios y poco a poco iba encontrando respuestas a mis dudas. Fue así como llegué a consolidar una organización del espacio del aula y una rutina que funcionaba y permitía que los niños y niñas se desarrollaran cada vez con más autonomía dentro del aula. En esa etapa surgió otro acontecimiento clave que vino a ayudarme a reflexionar y a sistematizar de algún modo el trabajo que estaba realizando. Me refiero a mi participación como formadora en los cursos de formación continua del profesorado. Era la época en la que se estaba implementando la LOGSE y los Centros de Formación y Recursos del Profesorado (CEFOREs en Galicia) organizaban numerosos cursos sobre *La organización de los espacios, los materiales y el tiempo*. En el curso 92-93, nuestra querida Lourdes Taboada a la que me refería en la introducción, fue clave en este proceso. Ella, había sido nombrada asesora de formación en el CEFORE de Santiago y me invitó a impartir el primero de muchos cursos sobre *La organización de los espacios, los materiales y el tiempo*. El primero fue en la localidad de Cee, muy cerca de donde yo trabajaba y muchas de las maestras que acudieron a él me conocían. En ese primer curso recuerdo que hubo preguntas que aún no supe responder porque yo misma estaba aprendiendo todavía y buscando soluciones a los problemas que me iban surgiendo. Pero a ese primer curso le sucedieron otros y cada vez me iba sintiendo más segura con lo que hacía y lo que decía en ellos. Estos cursos, que impartí a lo largo de toda la geografía gallega durante varios años me ayudaron, no solo a reflexionar y a sistematizar mi propio trabajo, sino que al principio también me sirvieron para recabar información acerca de como las maestras organizaban y utilizaban el espacio de sus aulas. Este conocimiento fue clave en el posterior desarrollo de mi tesis doctoral.

## **LA ESCUELA OBSERVADA. INVESTIGANDO Y DESCUBRIENDO EL PAPEL DE LA MAESTRA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL AMBIENTE**

Como ya señalé anteriormente inicié mi tesis doctoral en el año 90 cuando empecé a recopilar biblio-

grafía en distintas universidades y a realizar visitas a escuelas tanto en el ámbito autonómico y nacional como internacional. Entre el año 1991 y 94 estuve en la Escuela de Louro como maestra y allí, experimentando con mi propio espacio y aprendiendo con los niños y niñas, se empezó a gestar el germen de lo que sería más tarde el diseño experimental de la investigación.

Inicialmente, el objetivo principal de la investigación era indagar como las maestras y maestros organizaban el espacio del aula, como lo utilizaban y cuál era su pensamiento en relación con el espacio. Queríamos saber por qué organizaban el espacio y los materiales del modo en que lo hacían y si eso respondía a un determinado modelo educativo. La investigación se llevó a cabo en 19 aulas de Educación Infantil de 3, 4 y 5 años y 2 aulas portuguesas del Proyecto Infancia que trabajaban con el Modelo High Scope.

A partir de la observación de las aulas y de las entrevistas realizadas a las maestras y su posterior análisis descriptivo-interpretativo, fui construyendo un modelo de análisis<sup>2</sup> y una definición del ambiente de aprendizaje que incluía una mirada mucho más amplia que la que tenía hasta el momento.

A continuación, hacemos referencia a nuestra definición de ambiente de aprendizaje y a las dimensiones que lo componen. Definíamos el ambiente como *“un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y es contenido por todos estos elementos que laten dentro de sí como si tuvieran vida. Es por eso que decimos que el ambiente habla, transmitiéndonos sensaciones, evocándonos recuerdos, dándonos seguridad o inquietándonos, pero nunca nos deja indiferentes”* (Iglesias, 1996).

Desde el punto de vista escolar entendíamos el ambiente como una estructura compleja con cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas entre si: Dimensión física, funcional, temporal y relacional. A continuación, describimos muy brevemente cada una de las dimensiones y los principales elementos que la configuran.

---

2. Sobre este tema puede encontrarse más información en Iglesias, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar OEI - Revista Iberoamericana de Educación, N° 47 En: <http://www.rieoei.org/rie47a03.htm>



Fuente: Elaboración propia  
 Figura 1: Dimensiones y variables del ambiente

*Dimensión física:* hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio).

*Dimensión funcional:* está relacionada con el modo de utilización de los espacios (de forma autónoma o bajo la supervisión o dirección de la maestra), su polivalencia (las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico en distintos momentos de la jornada) y el tipo de actividad a la que están destinados (actividades reproductivas, creativas, de experimentación, de observación, etc.)

*Dimensión temporal:* está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. Pero, además, la dimensión temporal hace referencia también al ritmo, vertiginoso o moderado, con que se desenvuelve la clase, al tempo. Así, nos encontramos con clases con un tempo alegre vivaz y otras con un tempo andante. Este tempo, o velocidad con la que se ejecutan las distintas actividades, puede dar lugar a un ambiente estresante o, por el contrario, relajante y sosegado.

*Dimensión relacional:* está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tiene que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden de la maestra, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.).

Pero el ambiente no es algo estático o preexistente,

y si bien todos los elementos que lo componen pueden coexistir de forma independiente, el ambiente solo existe en la interrelación de todos ellos. Teniendo en cuenta estas cuatro dimensiones del espacio escolar, entendí como el ambiente de aprendizaje debía ser considerado como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa.

Todo ello me llevo a analizar cómo el espacio escolar entendido como ambiente de aprendizaje supone una reflexión y toma de decisiones dirigidas a cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad, cómo organizar el acceso de los niños a los espacios del aula y cómo estructurar el proyecto formativo en tomo a los espacios disponibles y los recursos incorporados a ellos.

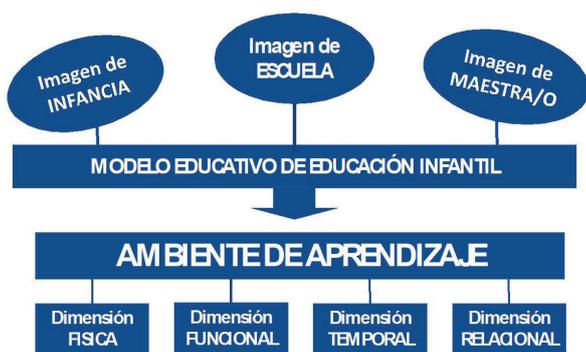
También es a través de la observación de las distintas escuelas y de su análisis posterior como me doy



Fuente: Elaboración propia  
 Figura 2: Elementos clave en la actitud de la maestra/o ante la construcción del ambiente

cuenta de las incoherencias entre el pensar, el sentir y el hacer, de las maestras y maestros que, en muchas ocasiones construyen un discurso desde la teoría, pero su sentir, la inseguridad, el apego a la escuela vivida y sentida, sus creencias más profundas sobre la imagen del niño, sobre el papel de la escuela, sobre su propio papel como maestras, las presiones externas, sus propios miedos, condicionan mucho más su modo de hacer y éstos son los elementos con los que construyen verdaderamente su ambiente de aprendizaje. Así pues, es importante que exista coherencia entre el pensar-sentir-hacer para que el modelo educativo sea congruente con el diseño del espacio-ambiente.

Desde mi punto de vista, y después de años de observación sobre este tema, especialmente a través de las memorias de prácticas de mis estudiantes, y de sus relatos sobre la escuela y las prácticas, me he dado cuenta de que no importa demasiado cual sea el modelo educativo teórico que está en la base de la



Fuente: Elaboración propia

Figura 3: Elementos que intervienen en la construcción del ambiente y su relación entre ellos

ley de educación del momento. El modelo educativo que importa, y el que en definitiva va a condicionar de manera directa la organización del espacio-ambiente, es el modelo educativo asumido e integrado por la maestra o maestro. Y este modelo educativo se configura, desde mi humilde punto de vista, a partir de tres aspectos clave: la imagen de infancia, la imagen de escuela y la imagen de maestra o maestro que tenga interiorizado el o la docente.

Durante todos estos años en los que imparto docencia en la asignatura de Organización y gestión del aula realizo un ejercicio con mi alumnado antes de iniciar el curso. Se trata de un ejercicio muy simple pero que revela información interesante. Les pido que seleccionen una fotografía que para ellos represente su imagen de infancia, de escuela infantil y de maestro/a de Educación Infantil. Cada uno escoge su imagen y luego debe relacionarla con 5 palabras (adjetivos, verbos o sustantivos) y describir en 4-5 líneas lo que significa para ellos.

Pues bien, a lo largo de los años veo una y otra vez como los alumnos tienen, en su mayoría, una *visión romántica* de la infancia (los niños son alegres, tiernos, inocentes, cariñosos, curiosos), una *visión reproductiva* de la escuela (la función de la escuela es enseñar a los niños “las cosas que no sabe” y que son importantes para vivir en sociedad) y una *visión de la maestra o maestro como transmisor de conocimiento y cultura* (el papel de la maestra/o es transmitir conocimientos y enseñar al niño todo aquello que no sabe y que será importante para él en la sociedad en la que vive). Resulta demoledor y a veces frustrante que los alumnos, después de un año de formación inicial todavía tengan esa visión de la Infancia, de la Escuela y de su propio papel como maestras y maestros. Lógicamente hay algunas excepciones, pero son eso,

excepciones.

Yo defiendo que esa visión de la infancia, del papel de la escuela y de la maestra/o es lo que está en la base y condiciona de manera más clara su modelo educativo y por tanto, su modo de organizar el espacio-ambiente del aula. Por eso, cuando pido al alumnado del Grado de Infantil que realicen un plano del aula con una propuesta de organización del espacio para un número determinado de niños y niñas, su mayor preocupación es tener mesas y sillas para que todos puedan estar sentados al mismo tiempo porque no conciben que unos niños estén realizando una tarea mientras otros están en otro lugar del aula realizando otra tarea diferente. Y también les resulta difícil comprender al principio que todos los niños no tienen por qué realizar las mismas tareas, que cada uno tiene su propio ritmo y su propio proceso de aprendizaje y que no es necesario que todos aprendan las mismas cosas ya que es mucho más importante que todos puedan tener la oportunidad de desarrollar al máximo todas sus capacidades, que no tienen porque ser necesariamente las mismas en todos los niños y menos aún en el mismo momento temporal. No se dan cuenta de que una escuela homogeneizante es, cualquier cosa, menos una escuela que respeta las necesidades de la infancia.

## DE LA ESCUELA INFANTIL A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Como ya he señalado en el apartado anterior en el curso 1994/95 me incorporo como docente en calidad de interina en la entonces *Escuela de Magisterio de Lugo* perteneciente a la Universidad de Santiago de Compostela donde sigo actualmente impartiendo docencia como Titular de Universidad en la nueva Facultad de Formación del Profesorado.

A lo largo de estos años en la Universidad nunca olvidé mi faceta de maestra de Educación Infantil. Lo que aprendí en la escuela de Louro con los niños y más tarde haciendo mi tesis doctoral, me han ayudado enormemente para incorporar lo aprendido a la docencia universitaria.

Como coordinadora y supervisora del Practicum aportamos una guía de observación y análisis de los espacios escolares, tanto del centro como del aula. A través de un exhaustivo cuestionario y una guía de observación los alumnos podían mirar con detenimiento diversos aspectos en cada una de las dimensiones establecidas para analizar más allá del espacio, el ambiente de aprendizaje del aula y del centro, pudiendo llegar a determinar cual era el modelo edu-

cativo subyacente a dicha organización tanto física como funcional. Junto con la guía de observación también le enseñábamos a realizar un plano físico y un plano funcional del aula. Esto ayudaba al alumnado a tener una visión y comprensión más profunda de la organización y gestión del aula, pudiendo llegar a comprender como ya hemos señalado, el pensamiento de la maestra o maestro en relación con el ambiente y su propio modelo de educador/a infantil.

Como secretaria de la Facultad entre el año 2002 y 2010, tuve la responsabilidad de colaborar junto a mis colegas en la creación de los nuevos planes de estudio. Esa participación nos permitió promover y argumentar la necesidad de introducir dos materias relacionadas con la organización y gestión del espacio en el aula (*“Organización y Gestión del Aula”*) y con la innovación (*“Proyectos e innovación Educativa”*). Ambas asignaturas se sitúan en el primer cuatrimestre del 2º curso del Grado de Educación Infantil.

Al impartir las dos materias puedo coordinar perfectamente los contenidos observando y analizando escuelas y aulas de Educación Infantil que van desde diseños del espacio y formas de trabajo totalmente convencionales hasta los diseños y planteamientos más innovadores. También abordamos en estas clases cómo, dada una situación real y un entorno concreto, podemos rediseñar el ambiente y hacer una nueva propuesta más innovadora y que responda mejor a las necesidades e intereses de los niños y niñas de una determinada edad. Hasta hace tres años esto lo hacíamos como un supuesto práctico sobre el papel. Aportábamos al alumnado el plano y fotografías de un aula real, la organización de la rutina diaria y la descripción del tipo de actividades que se realizaban en el aula. A partir de esta información, los alumnos en pequeños grupos, debían realizar una propuesta por escrito en la que, después de analizar el espacio y demás elementos del ambiente (organización del tiempo, tipo de actividades, etc.), hacía una propuesta de remodelación del espacio, de la organización del tiempo y la rutina diaria y diversas propuestas de actividad para los distintos rincones o ambientes. Todo ello debía ir acompañado de una justificación teórica en coherencia con la propuesta presentada.

Desde el curso 2016/17, después de visitar algunas escuelas en Palma de Mallorca organizadas por ambientes de aprendizaje de la mano de mi colega y gran amiga, la profesora M<sup>a</sup> Antonia Riera, no he abandonado mi empeño de incorporar esa nueva manera de organizar y entender el espacio del aula y el aprendizaje desde una perspectiva más experiencial al ámbito

universitario. Como docente de ambas asignaturas, y con el apoyo incondicional del equipo decanal (tanto del equipo anterior como el actual) estamos creando un *Aula-Laboratorio de Educación Infantil* con la intención de ofrecer a los futuros maestros y maestras de Educación Infantil un espacio polivalente en el que poder crear de manera real diferentes diseños de ambientes de aprendizaje.

Aquí podemos apreciar dos vistas del aula desde dos perspectivas, la puerta de entrada (imagen izquierda) y desde la pared del fondo (imagen derecha)<sup>3</sup>.

3. La primera imagen nos da la visión desde la puerta y la segunda se sitúa en la pared contigua a la puerta a la izquierda. En la primera imagen podemos ver una gran estantería al fondo que es fija y esconde por detrás una pequeña zona de almacenamiento. El resto de los espacios se pueden transformar ya que todo el mobiliario es ligero y se pueden crear diferentes disposiciones del aula. Las dos paredes del fondo son de corcho para poder colocar fácilmente paneles de documentación u otras imágenes que nos interesen en cada momento. Las mesas del centro son regulables en altura por lo que, además de servir como espacio de reunión para tutorías con los grupos, se utilizan también en las distintas zonas del aula para crear microambientes con propuestas de distinto tipo. Además, esto nos permite diseñar los ambientes a la altura de nuestro alumnado para que experimente y posteriormente utilizar la misma mesa a la altura de los niños, bien sea para trabajar de pie o sentados.



Fuente: Elaboración propia  
Imágenes 1 y 2. Visión general del aula



Fuente: Elaboración propia  
Imágenes 3 y 4. Espacio polivalente

Ambas imágenes corresponden a espacios polivalentes. La imagen 3, en el taller de luz se utiliza para situar las mesas de luz ya que es la zona con más enchufes. Pero cuando se realiza el taller de agua o de mecánica y construcción se emplean las mesas grandes regulables en altura. En el taller de construcciones también se puede utilizar como espacio libre de mobiliario. En ese caso guardamos las mesas en el espacio de almacenamiento que hay detrás de la gran estantería del fondo.

En el caso de la imagen 4, durante el taller de luz este espacio se suele utilizar para trabajar con la luz proyectada (con lámparas, linternas o con retroproyector). La cortina oscurece totalmente el aula y tiene una superficie blanca por lo que resulta apropiada para realizar proyecciones. También podemos emplear otro tipo de mobiliario como convertir la mesa de agua en una cueva negra o proyectar con las linternas sobre la pared o sobre una tela para hacer sombras, etc.

Además de la posibilidad de diseñar diferentes ambientes (de luz, de agua, de construcciones, de herramientas, etc.) los alumnos pueden explorar diferentes materiales (tanto los que hay en el aula como los aportados por ellos mismos) y valorar las oportunidades de juego y aprendizaje experiencial que proporcionan dichos materiales para los niños y niñas de diferentes edades. De este modo, al finalizar el

cuatrimestre están en condiciones de diseñar un microambiente con una propuesta que podrán poner en práctica con niños y niñas de 4 y 5 años de los colegios próximos que acuden a la facultad para jugar y experimentar en los diferentes ambientes.

Esta oportunidad de trabajar con niños y niñas al finalizar el cuatrimestre, tiene además la ventaja añadida de garantizar la motivación entre el alumnado. No podemos olvidar que se trata de alumnado de 2º curso en el primer cuatrimestre y en nuestra facultad no tienen prácticas escolares hasta 3º. Por lo tanto, esta es su primera experiencia con niños y niñas, algo que les ilusiona enormemente y les hace tomarse mucho más en serio el trabajo en estas asignaturas.

El alumnado, además deberá documentar los procesos de trabajo que realizan. Documentan su propia experimentación con los materiales y las diferentes propuestas de diseño del microambiente hasta llegar al diseño final. En la sesión con los niños hay 2 o 3 alumnos con cada grupo de 4-5 niños/as y deberán observar y documentar el proceso de interacción de los niños con el material y con los otros niños. Normalmente, uno de los alumnos hace las funciones de maestra/maestro y los otros dos registran las observaciones y hacen la documentación con vídeo y/o fotografía. Al finalizar deberán realizar un libro de documentación que regalan a las maestras para que quede en el centro y una copia en DVD para poder entregar a las familias.

A continuación podemos ver una pequeña muestra de los microambientes diseñados durante el curso 2018/19<sup>4</sup>.

En el ambiente-taller de agua utilizamos el aula y el pasillo creando 4 microambientes. El microambiente para experimentar con la flotación que vemos en la imagen de la izquierda está situado en el pasillo contiguo al aula. Los otros tres se sitúan dentro del aula. El primero, situado a la derecha de la puerta de entrada al aula, es un microambiente dedicado a que los niños y niñas experimenten con los trasvases utilizando diversos materiales como botellas, embudos, jeringuillas, esponjas, etc (imagen de la derecha). Todos los materiales se sitúan al alcance de los niños aunque no todos están en la propuesta inicial que ve-

4. Las imágenes que se presentan a continuación son, en su mayoría, de elaboración propia. Pero algunas de ellas fueron tomadas por los alumnos y alumnas de 2º curso del Grado de Infantil durante el año académico 2018/19. Cuento con su permiso explícito para su utilización en clases y/o publicaciones. Por este motivo, y para facilitar la maquetación del texto no me detendré a poner cual es la fuente de cada una de las imágenes.



Fuente: Elaboración propia  
 Imágenes 5 y 6. Taller de juegos con agua  
 (para experimentar con la flotación y los trasvases)

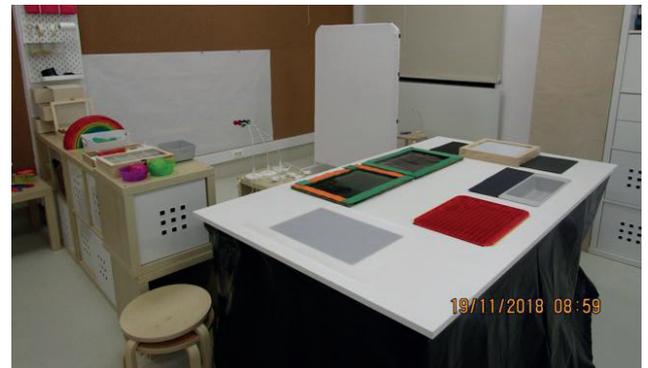
mos en la imagen. De este modo, si algún niño-niña ya ha explorado con las distintas posibilidades que ofrecen los materiales de la propuesta inicial puede pedir al monitor/a (futuro/a maestro/a) experimentar con otros materiales.

El segundo y tercer microambientes se ubican en la pared situada enfrente de la puerta de entrada donde se encuentran los dos paneles de corcho. Uno de los microambientes está diseñado con una propuesta inicial para experimentar con distintas densidades. Primero exploran libremente con cada uno de los materiales (agua, aceite, jabón líquido, miel, alcohol, etc) y posteriormente con ayuda de la monitora realizan un pequeño experimento, crear un arco iris con todos los elementos. El otro microambiente situado al lado está destinado a experimentar con las mezclas y disoluciones. Trata de responder a la pregunta ¿Qué pasa cuando mezclamos determinados elementos con el agua?, ¿se mezclan o se disuelven?. ¿Qué pasa si mezclamos agua y arena, o agua y aceite, o agua y sal o azúcar, etc?. Primero se trata de una exploración guiada y algunos alumnos continúan explorando por su cuenta “a ver que pasa si...”. Otros alumnos, al terminar la exploración guiada, se dedican a “hacer comiditas” mezclando todos los ingredientes de los que disponen.

En estos mismos espacios se ubican al día siguiente los microambientes del taller de jugar con la luz que podemos ver en las imágenes 7 y 8.

El primer microambiente está ubicado en el mismo espacio en que se situaba el microambiente de disoluciones en el taller de agua. En este caso se proponen tres ámbitos de experimentación con la luz: *las linternas* con papel de celofán para proyectar sombras de colores en el suelo, la *pantalla blanca* con tela translúcida para hacer sombras chinescas y la *cueva negra* que se organizó sobre la mesa de agua situándola a mayor altura para que los niños y niñas pudieran meterse debajo de la mesa y jugar con la proyección de los objetos que sus compañeros proyectaban desde el exterior. Cada hueco tiene un tipo diferente de material (opaco, translúcido, transparente, de colores...) para experimentar diferentes proyecciones y juegos con la luz.

El segundo microambiente se ubica en el mismo espacio donde veíamos en la imagen 6 el microambiente de trasvases. Aquí se trabaja con la *luz proyectada del retroproyector*. Como puede verse en la imagen contamos con dos retroproyectores diferentes y se proyecta sobre la pared blanca. En ocasiones, cuando los alumnos así lo deciden, se coloca sobre la pared papel continuo blanco para que los niños y niñas que lo deseen puedan dibujar lo que proyectan, aunque lo más interesante es observar como construyen sus



Fuente: Elaboración propia  
 Imágenes 7 y 8. Taller para jugar con la luz proyectada

propios escenarios y crean sus propias historias utilizando todo el material disponible que dejamos a su alcance.

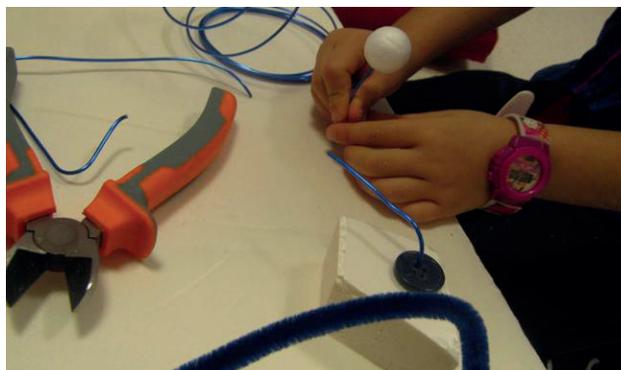
Microambientes para experimentar con la fluorescencia y fosforescencia. Situados en el pasillo contiguo al aula, en el mismo espacio donde se hizo el microambiente de flotación durante el taller de agua. Se realiza sobre una mesa muy baja pintada de negro y los niños se colocan en el suelo sobre cojines.

En estas imágenes podemos ver diferentes momentos del taller de mecánica donde los niños y niñas juegan con diferentes herramientas y materiales para hacer sus propuestas creativas. Podemos observar que la imagen 11 se sitúa en el mismo espacio físico del pasillo contiguo al aula donde ubicamos el microambiente de fluorescencia y fosforescencia en el taller de *jugar con la luz*, o el de flotación en el *taller de agua*.

Como puede verse en las imágenes, trabajamos con herramientas reales (martillo, cortacables, alicates, destornilladores, etc.) siempre bajo la atenta supervisión de los estudiantes.

Para finalizar este apartado solo me queda decir que la construcción de esta Aula-Laboratorio es un proyecto todavía en construcción. A pesar de que llevamos ya tres cursos haciendo propuestas de trabajo con los niños y niñas de los colegios cercanos, el aula como tal, con la estructura, el mobiliario y el material que tiene en la actualidad todavía se estrenó en

el curso pasado 2018/19. Por este motivo no hemos encontrado aún la forma más eficaz y eficiente para su utilización. Hasta ahora los resultados adquiridos y el nivel de satisfacción, tanto del alumnado como de las maestras que acuden con sus niños al aula, ha sido bueno pero el trabajo que conlleva supera con mucho



Fuente: Elaboración propia  
Imágenes 9 y 10. Taller de juegos de luz. Fluorescencia y fosforescencia

Fuente: Elaboración propia  
Imágenes 11 a 14. Taller de mecánica y construcción. Jugando con herramientas

el nivel de créditos adjudicado al alumnado y mi propio trabajo se multiplica por 4 o 5 en relación con una asignatura convencional.

De todos modos, cabe señalar que, a pesar del esfuerzo exigido tanto para el alumnado como para mi propia dedicación, merece la pena seguir adelante con este proyecto porque todos los implicados salimos beneficiados. El alumnado porque le permite aprender de forma experiencial aquello que abordamos desde la teoría y también porque tienen su primera oportunidad de trabajar con niños y niñas en un contexto real y les permite poner a prueba sus propias capacidades, habilidades y destrezas, tanto para el diseño de los ambientes y propuestas de trabajo como para su interacción con los niños y niñas.

Para las maestras de los centros que vienen con sus alumnos supone una ocasión de ver otras propuestas didácticas y materiales y con frecuencia mencionan que “esto deberíamos tenerlo en nuestro centro” y en algunos casos continúan en clase el trabajo iniciado en la Facultad.

Para los niños y niñas es una ocasión de salir del aula y disfrutar de otras propuestas de juego, normalmente diferentes a las que están acostumbrados y suelen disfrutar mucho con todo lo que hacen.

Para mí, aunque supone un gran esfuerzo, es también una recompensa porque me da la oportunidad de tener un contacto más estrecho con mi alumnado y seguir conectada a la realidad de las aulas de Educación Infantil, y también porque me permite construir un conocimiento compartido con el alumnado, con las maestras y con los niños y niñas. Al ver cómo reaccionan ante los materiales y las propuestas que hacemos, comprendemos también muchas cosas acerca de cómo los niños y niñas construyen su propio conocimiento, observamos su nivel de autonomía y su capacidad de resolución de problemas y también vemos sus dificultades y limitaciones y esto nos hace reflexionar acerca de cómo se pueden adaptar ciertas propuestas para que todos los niños y niñas puedan disfrutar plenamente de la experiencia.

Seguiremos trabajando en este proyecto y me comprometo a escribir un artículo sobre el mismo cuando sienta que tengo algunas certezas que merezca la pena compartir y pueda controlar mis incertidumbres.

## **A MODO DE EPÍLOGO...**

Escribir este artículo ha supuesto todo un reto para mí, en primer lugar, porque hacía algún tiempo que no escribía y he tenido que “engrasar” mis neuronas un poco oxidadas. Pero, sobre todo, ha supuesto

un reto por la temática elegida. Hacer un relato autobiográfico resulta siempre complejo porque, si bien tienes claro cual es el contenido, resulta más difícil establecer una estructura y encontrar el equilibrio entre lo que decides contar y lo que decides callar, no tanto porque no quieras decirlo sino porque te entran inseguridades y miedos ya que es una forma de desnudarte ante los demás y dejar al descubierto tus opiniones, tu posición ante un determinado asunto, tus certezas y tus incertidumbres. En fin, no resulta sencillo. Pero en este caso me ha servido para hacer una revisión profunda sobre como he ido construyendo mi propio conocimiento profesional en torno al tema del espacio ambiente y como, con la creación del Aula-Laboratorio de Educación Infantil se está cerrando un círculo en mi trayectoria profesional.

Además, hacer un relato autobiográfico sobre la construcción de mi propio conocimiento profesional en relación con este tema, me ha parecido la mejor manera de honrar y homenajear la figura del profesor Zabalza, ya que como he dicho al comienzo del artículo ha sido y será siempre mi maestro, mi mentor y un gran amigo. Él ha sido muchas veces el interlocutor de mis reflexiones, con las que no siempre estaba de acuerdo y eso me ha obligado a buscar nuevos argumentos para tratar de defender mi postura. En otras ocasiones también me ha hecho replantearme mi visión de las cosas y abrir otras vías de reflexión y experimentación. Y otras muchas también me ha felicitado por mi trabajo lo que ha supuesto, viniendo de él, una gran satisfacción y un gran honor.

No sé si a los lectores les gustará mi relato, pero lo que sí puedo decir es que es un relato honesto y sincero de mi trayectoria profesional y de la construcción de mi saber en relación con el tema del espacio-ambiente. Tejiendo poco a poco los distintos hilos que han dado forma a este trabajo también he disfrutado mucho y me he dado cuenta de que todavía me quedan cosas por decir y que quiero seguir escribiendo y compartiendo con esta hermosa comunidad de *RELAdEI* mis reflexiones y pensamientos en relación con la Educación Infantil. Además, como cualquier otra biografía, la narración de la propia trayectoria profesional y de la construcción del conocimiento se presenta siempre como algo vivo, dinámico y por su propia naturaleza, inacabado.

En definitiva, ha sido un honor y un placer participar en este monográfico especial de *RELAdEI* y quiero agradecer a María Ainoa Zabalza, secretaria de la revista, que me haya permitido entregar el artículo con el tiempo tan justo y a mi querida amiga M<sup>a</sup> An-

tonia Riera por estar siempre a mi lado apoyándome y revisando lo que iba escribiendo y siendo una interlocutora de lujo para mis dudas y reflexiones. Gracias a ambas y a todo el equipo de *RELAdEI*.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Zabalza Beraza, M.A. (2012). Comienza la aventura.

*RELAdEI*, 1(1), 11-20

Iglesias Forneiro, M.L. (1996). La organización de los espacios en la Educación Infantil. En M.A. Zabalaza, *Calidad en la Educación Infantil* (235-286). Madrid: Narcea

Iglesias Forneiro, M.L. (1996). *Diseño e manexo de espacios na aula de Educación Infantil: análise do pensamento e actuación dos profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Fechas: Recibido: 08-05-20. Aceptado: 27-07-20

Artículo terminado el 01.05.2020

Iglesias Forneiro, M.L. (2020). De la exploración ingenua a la consolidación del saber. Un relato sobre la propia construcción del saber profesional en relación al espacio-ambiente. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 133-147. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Universidad de Santiago de Compostela**

España

*lina.iglesias@usc.es*

Maestra, pedagoga, doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Imparte docencia en el Grado de Educación Infantil en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (Campus Terra).



# Ser educadora

## Being an educator

Alfredo Hoyuelos; ESPAÑA

*A Miguel Ángel Zabalza, por su empeño en hacernos volar hacia reflexiones compartidas.*

Como tallerista he trabajado durante más de 25 años con profesionales educativas, básicamente en las escuelas infantiles municipales de Pamplona-Iruña. He disfrutado y he encontrado el placer en una profesión, que sólo he podido construir trabajando en colaboración con educadoras y direcciones comprometidas por aprender día a día.

Ser educadora en el primer ciclo de educación infantil es una profesión difícil, llena de retos; un trabajo no hecho que hay que reinventar cada día, sin dar por supuesto nada.

Mi mayor reconocimiento y agradecimiento a ese extraordinario trabajo.

Ser educadora excelente, como tantas y tantas personas que han elegido esta profesión, significa, no sin dificultad, tener la sabiduría, cada día de:

- Identificar y acompañar emociones y sentimientos sin juzgar.
- Prestar el cuerpo para que los niños y niñas encuentren el calor de la presencia.
- Compartir sensaciones e investigar junto a los niños y niñas.
- Desvelar la empatía y el amor entre los niños y niñas.
- Expresar el respeto en cada pequeño gesto.
- Dejarse tocar con sensibilidad la piel.
- O esperar a que el niño y la niña toquen la piel de una naranja sin cogerla.
- Saber tocar para acompañar la oportunidad del

momento que se hace relevante.

O colocar un calcetín con la delicadeza de la porcelana.

O prestar una mano que ofrece contacto cuando se necesita.

- Saber aceptar el no, porque se reconoce como derecho.

Descubrir la estética de la belleza y detenerla en lo insospechado. Posibilitar (que es distinto de dejar) mancharse con experiencia vital. Dar y detener el tiempo en la vorágine del día a día.

Saber esperar lo inesperado.

Para que las posibilidades, capacidades y potencialidades emerjan.

O para que...

Un pie se arrugue en contacto con el agua.

O para que una cuerda inesperadamente... se transforme en un círculo en el aire.

Ser educadora excelente significa:

- Mirar el mundo con ojos de niño, de niña, a través de un cristal.
- Poder encontrar el sentido del niño o la niña que todos llevamos dentro, con nostalgia del futuro.
- Poder descubrir como la identidad incipiente se forma, conforma y transforma.
- Revelar cómo surge la belleza de una amistad.
- Complicidad y amor para legitimar la alteridad sin querer dominarla.
- Interpretar los gestos de la comunicación.

- Ver las potencialidades de una relación y emocionarse, conmocionarse.
- Saber hablar con las familias, conocer todos sus nombres.
- Apreciar el aroma de los procesos.  
...además de los productos.

Ser educadora excelente, también lo he visto muchas veces, significa arriesgar por los senderos de lo desconocido.

- Preparar escenarios óptimos.  
Con objetos pensados.
- Con materiales disponibles.  
Con texturas y sensorialidades diversas.
- Un laberinto de posibilidades.
- En los territorios de la infancia.

Significa buscar nuevas materias para ofrecer más posibilidades.

Y, sobre todo, implica dejar huellas de lo visto, mirado y apreciado.

Es un trabajo difícil, que se mueve entre luces y sombras.

Que permite descubrir lo inesperado.

En una cuna, tal vez, transformada por la cultura de la infancia en otra cosa inimaginada.

En una cuchara que es más que cuchara.

Una profesión para dejarse sorprender.

Y curiosear en la aventura del conocer.

Para descubrir la poesía del asombro.

Malaguzzi decía que ser educadora es ser una profesional de la maravilla. He encontrado educadoras capaces de sorprenderse después de 30 años de trabajo. Y es un placer que admiro. Tiene que ver con abrazar la belleza de los momentos inesperados que nos erizan la piel o nos conmueven. Esto es lo que he vivido y veo cada día que paso por las escuelas.

Rachel Carson nos propone el reto de acompañar al niño y a la niña desde la empatía de esta emoción transcendental.

*“Si yo tuviera la influencia sobre el hada madrina, aquella que se supone preside el nacimiento de todos los niños, la pediría que le concediera a cada niño de este mundo el don del sentido del asombro tan indestructible que le durara toda la vida, como un inagotable antídoto contra el aburrimiento (...) Para mantener vivo en un niño su innato sentido del asombro, sin contar con ningún don concedido por las hadas, se necesita la compañía al menos de un adulto con quien poder compartirla, redescubriendo con él la alegría, la*

*expectación y el misterio del mundo en que vivimos”.*  
Mi reconocimiento y agradecimiento a todas las profesionales entusiasmadas y apasionadas cada día.

Fechas: Recibido: 24-07-20. Aceptado: 25-07-20  
Artículo terminado el 01.03.2020

Hoyuelos, A. (2020). Ser educadora. *RE-LAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 149-150. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



### **Alfredo Hoyuelos**

Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona  
España  
[alfredohoyuelos@telefonica.es](mailto:alfredohoyuelos@telefonica.es)

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





# Infancia en tiempos de movilidad. Libros que migran

## Childhood in times of mobility. Books that migrate

Verónica Chaverini Moreno; CHILE

**E**n la última década la posibilidad de buscar un futuro en otro lugar es un anhelo y realidad que se ha incrementado para muchas personas en el mundo. La forma de habitar el planeta, fruto de todo el desarrollo de la ciencia, transporte y telecomunicaciones plantea distintas posibilidades y por tanto la idea del cruce de fronteras es cada vez más posible, aun cuando este hecho no es ajeno a múltiples tensiones de corte económico administrativo en cada estado nación.

Los movimientos migratorios tanto internos como internacionales se definen como uno de los eventos demográficos de mayor incidencia en las estructuras sociales de un territorio y cómo éste se transforma en el tiempo, dado que modifican las sociedades de origen y destino.

En una revisión de causas políticas, económicas y sociales, es posible mencionar algunos factores que gatillan el incremento de los recientes movimientos migratorios.

El cierre de las fronteras en Europa y Estados Unidos activa la búsqueda de destinos alternativos para aquellos que quieren o necesitan emigrar. En este contexto, algunos países de Latinoamérica y el Caribe aparecen en el mapa migratorio, como destinos emergentes en la región. Países democráticos y con estabilidad económica fomentan la idea de un lugar seguro y con posibilidades de empleo, situándolos como una buena opción ante la dificultad de llegar a los países del hemisferio norte.

A su vez, la inestabilidad política de varios países, las

situaciones de violencia, desastres de origen natural y pobreza estructural actúan como factores detonantes para que determinados grupos de personas deban migrar internamente o salir de sus países a buscar destinos donde puedan desarrollar sus proyectos de vida. Para ello, las redes entre las propias personas inmigrantes, se constituye como un vehículo extremadamente dinámico para la movilidad, pues a través de ellas se articula y facilita la reunificación familiar o la inmigración de amigos y conocidos de un lugar a otro.

En este vertiginoso contexto mundial y ante la decisión familiar de migrar, los niños<sup>1</sup> tienen poca posibilidad de participación y por tanto se comienza a hablar de una “infancia migrada” e incluso cada vez con mayor recurrencia aparece la condición “menor no acompañado”.

A 30 años de la Convención de los Derechos del Niño se han promulgado en los distintos países una serie de normas orientadas al cumplimiento progresivo de este tratado internacional. Sin embargo, todavía existen una serie de adecuaciones legales pendientes,

---

1. En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como niño, niña e incluso niñez y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a la infancia y adolescencia. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

para que los Estados puedan cumplir con su obligación de respetar, promover, proteger y garantizar los derechos a toda la niñez y adolescencia, según lo destaca el último informe del Estado Mundial de la Infancia 2019 de Unicef.

Ante este escenario de movilidad, la niñez migrante presenta una condición de mayor fragilidad para el ejercicio de los derechos. Frente a los millones de personas migrantes y refugiadas que se han desplazado a otros países de América Latina y el Caribe, avanzar hacia la plena inclusión, es un esfuerzo que para la infancia se circunscribe principalmente en garantizar el derecho a educación en igualdad de condiciones, tal y como se señala también, en el articulado de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares<sup>2</sup>.

Como se mencionaba anteriormente si la conformación social de los países de destino cambia, la escuela como espacio primario de socialización e institucionalidad que acoge también cambia. Dentro de la región latinoamericana los sistemas educativos de los países de la cuenca del Pacífico (Colombia, Ecuador, Perú y Chile), son la institucionalidad que reporta una mayor variabilidad en la nacionalidad del estudiantado en la última década.

Ante este hecho, como sector educativo en la región L.A se han impulsado políticas, iniciativas y transformaciones vinculadas a flexibilizar los requisitos de acceso para resguardar el derecho a educación sobre cualquier política migratoria, adaptar la carga horaria y calendario escolar, generar dispositivos de bienestar, acompañamiento y apoyo, modificar normativas y diseñar protocolos de acogida, sin embargo, a pesar de los esfuerzos de los distintos países, falta mucho por recorrer, pues según estimaciones de Unesco<sup>3</sup>, aún cientos de miles de niños, niñas y jóvenes permanecen fuera de la escuela, con ello, se está más lejos de

---

2. Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Artículo n°30 “Todas y todos los hijos e hijas de personas migrantes gozarán del derecho a acceder a la educación en condiciones de igualdad de trato con las y los nacionales del Estado. El acceso de hijas e hijos de personas migrantes, a la enseñanza preescolar o a las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación migratoria irregular del niño, niña o adolescente o de sus madres o padres”

3. UNESCO.2019. Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education –Building Bridges, not Walls, París, UNESCO.

alcanzar el compromiso adoptado en la Agenda 2030 de “no dejar a nadie atrás”.

Dado este escenario regional, surgen además una serie de interrogantes acerca de ¿cómo educar en contextos diversos? conceptos como homogenización, normalización y uniformidad, hoy se ponen en tensión, pues parece que ciertas formas de proceder en las comunidades educativas monoculturales ya no son compatibles, y aquello que siempre se ha hecho como parte de la cultura escolar, hoy pierde pertinencia o validez, ante un estudiantado culturalmente diverso.

Uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad es lograr la inclusión entre los seres humanos respetando al mismo tiempo su diversidad. Aparecen una serie de nuevos conceptos asociados a matices culturales tales como multi o inter (-) culturalidad, diversidad cultural, que vienen a enriquecer la discusión de análisis social al respecto, pero que dicen poco acerca de cómo transformarse en práctica pedagógica.

Redoblar las acciones de apoyo y formación a las y los docentes para su bienestar y el de los estudiantes, revisar los marcos curriculares, en su diseño e implementación que aseguren ambientes acogedores con la diversidad, profundizar en planes que consideren acciones concretas acerca de la inclusión educativa y sus principios son solo algunas de las demandas del sector.

Ante este escenario educativo donde la diferencia se hace evidente, el lenguaje resulta ser una herramienta crucial para facilitar los encuentros y rescatar aquello de lo que no se habla. En Chile, en particular, este diagnóstico se transformó en una propuesta pedagógica en base a conversaciones literarias, inspiradas en la experiencia del proyecto GRETEL<sup>4</sup> y otras iniciativas nacionales.

Frente a la solicitud de ampliar los programas de lectura e implementar estrategias pedagógicas que permitan valorar la diversidad cultural de niños y jóvenes nacionales y extranjeros como medio de expresión y diálogo, el Ministerio de Educación inició la búsqueda de textos de literatura infantil cuyas temáticas abordaran temas como diferencia, desarraigo, guerra, juicio, soledad, negritud y un sinnúmero de otras conceptualizaciones consideradas como temas “difíciles”, para conformar una colección bibliográfica dirigida a

---

4. Colomer Fittipaldi (Eds.). (2012). La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. Barcelona España: Banco del Libro.

los establecimientos con mayor matrícula extranjera. Se diseñaron unas jornadas de formación docente en estrategias y mediación lectora a partir del enfoque Dime de Aidam Chambers<sup>5</sup> y de apreciación estética en base a las ilustraciones de los mismos textos, algunos de los cuales eran textos silentes.



Fuente: Elaboración propia  
Imagen1. Leer



Fuente: Elaboración propia  
Imagen2. Biblioteca migrante

A toda esta estrategia se le denominó “Biblioteca migrante”, no porque este dirigida a estudiantes extranjeros, sino por el contrario porque los libros “migran” de un espacio educativo a otro y “migran” en la mente de los estudiantes transformándose en ideas que reviven una y otra vez la metáfora de que los libros son como “espejos, ventanas y puertas”, de la profesora americana Rudine Sims Bishop en un texto

5. Chambers, Aidan. (2015). Dime. México: Fondo de Cultura Económica.

publicado en los años 90 dónde señala que “los libros como espejos nos permiten reflejarnos en personajes, como ventanas ver la vida de otros y como puertas traspasar el umbral hacia otros horizontes<sup>6</sup>.”

*Al capitán con cariño*

Fechas: Recibido: 23-07-20. Aceptado: 23-07-20  
Artículo terminado el 20.06.2020

Chaverini, V. (2020). Infancia en tiempos de movilidad. Libros que migran. *RELA-DEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 153-155. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Verónica Chaverini**  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile  
[vechaveri@gmail.com](mailto:vechaveri@gmail.com)

Verónica Chaverini es profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile y asesora los proyectos de educación en Fundación América Solidaria. Actualmente trabaja en el Ministerio de Educación chileno, integrando la unidad de Educación para Todos, una organización que busca favorecer los procesos de inclusión y diversidad cultural en el aula, estos últimos años específicamente ante el desafío presentado por los estudiantes extranjeros en el sistema educativo nacional.

6. <https://internasybosques.wordpress.com/2018/11/28/para-leer-en-contextos-adversos-y-otros-espacios-emergentes-programa-leer-con-migrantes-por-evelyn-arizpe/>



# RECENSIONES



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

Educação Infantil

# CURRÍCULO DA CIDADE



**EDUCAÇÃO INFANTIL**

# Currículo da cidade. Educação infantil

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica

**Título:** Currículo da cidade. Educação infantil  
**Autora:** Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica  
**Fecha de edición:** 2019  
**CDD 372.21 Código da Memória Técnica:** SME15/2019  
**Nº de páginas:** 224  
**Formato:** 25x30  
**Encuadernación:** rústica con lapelas  
**Cubierta:** color plastificada  
**Editorial:** São Paulo : SME / COPED  
**Colección:** Currículos 2  
**Lugar:** Sao Paulo  
**Idioma:** Portugués

## “O currículo da cidade de Sao Paulo”

Tengo gran interés por los marcos curriculares que establecen los entes educativos estatales para la educación infantil. He participado en la redacción de dos currículos educativos de EI en Galicia, para lo cual, en su momento analicé propuestas curriculares -especialmente de América Latina- pese a las diferencias que puede haber en cuanto a distribución de los tramos educativos, de los establecimientos encargados y de la titulación del personal a cargo del cuidado, atención y educación de la infancia.

El pasado mes de enero recibimos en Santiago de Compostela la visita de un grupo de responsables pedagógicos de la División de Educación Infantil de la Prefectura de Sao Paulo, a cuyo cargo tienen 3000 escuelas en las que trabajan 57.500 educadores atendiendo a 583.000 pequeños. Nos traían como obsequio las dos publicaciones que relacionaremos en esta colaboración.

Leí con sumo interés el currículo porque desde el

primer momento sabía que estaba ante unos postulados reflexionados, fundamentados y redactados con el mimo de quien apuesta firmemente por la educación de la infancia. Caí rendida ante él. Nunca había leído un currículo tan cuidado en todo aquello que es importante, incluso en los pequeños detalles. Actual, integrando las consignas de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO y los Indicadores de Calidad de la EI Paulista. Optaron por hacer los movimientos de organización curricular prestando importancia a la continuidad entre Infantil y Fundamental (a partir de los 5 años); dando relevancia al protagonismo infantil al tiempo que al protagonismo docente en una interdependencia sin subordinaciones; quisieron dar visibilidad a los pequeños; y respetar la historia de la Red Municipal de Educación considerando sus historias, conquistas e incluso disonancias. Trataron además, de evitar un recetario, ayudando a la reflexión docente sin ser prescriptivo y contemplando realidades muy diversas.

Se estructura en:

1. La escuela como espacio social de la esfera pública.
  - a) Los territorios como elementos de la vida común.
  - b) Los principios fundamentales.
  - c) La matriz de los saberes.
  - d) Compromiso con la educación para la equidad, la educación inclusiva y la educación integral.
  - e) La democracia en la vida y en los procesos educativos.
2. Bebés y niños en la ciudad de Sao Paulo: las interacciones y juegos como principios para la acción pedagógica en las unidades educativas.
  - a) Las interacciones como modos de ser y de estar en el mundo.
  - b) El juego como experiencia de cultura.
  - c) Lenguajes y prácticas culturales.
3. La reinención de la acción docente en la educación infantil.
  - a) Lo cotidiano vivido y reflejado.
  - b) Proyectos: exploraciones y búsquedas en la vida cotidiana
  - c) La documentación pedagógica.
4. Articulando la educación infantil y los años iniciales de la enseñanza fundamental.
  - a) Qué dimensiones integran la educación infantil y la enseñanza fundamental.
  - b) La integración curricular.
  - c) Las diferentes transiciones.
5. La gestión democrática y la implementación del currículo.
  - a) Gestión democrática: currículo y proyecto político pedagógico.
  - b) Políticas públicas en defensa de la educación.

Se acompaña todo ello con cincuenta escenas cotidianas que ilustran todos los apartados así como de fotografías, síntesis y gráficos. Entran en detalles como son las celebraciones, los regalos para el día del padre/madre, la actividad cotidiana, tipo de materiales, organización de espacios, relación con familias, etc.

Un currículo muy cuidado y ejemplar que será el referente de otros muchos. Se puede acceder a él desde este enlace: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50584.pdf>

Se complementa con ejemplificaciones didácticas recogidas en la publicación: *“Fazeres de professores e de gestores da escola da infância. Reflexões sobre cenas co cotidiano”*

De este libro publicado en 2019, coordinado por Ligia de Carvalho Vercelli y Cristiano Rogerio Alcântara,

cada uno de sus capítulos fue escrito por maestros o gestores directamente involucrados en las escuelas que nos hacen partícipes de sus experiencias y de las reflexiones a las que dan lugar. Así abordan:

1. Una mirada sobre el período de adaptación y el uso de los objetos transicionales.
2. Escuchar a los bebés y a los niños en sus experiencias sensibles, corporales, sociales, culturales y científicas.
3. El juego heurístico como un potencial de descubrimientos en la escuela de la primera infancia.
4. Los espacios del juego como elementos del proceso de aprendizaje en la educación infantil.
5. Relación familia-escuela: el café de la mañana juntos.
6. La reunión de padres como elemento de integración entre las familias y la escuela.
7. La cultura como forjadora de identidades personales y colectivas en la educación infantil.
8. La escuela de educación infantil como espacio social de la esfera pública.
9. El papel de la gestión escolar en base de la documentación pedagógica producida por el profesorado de educación infantil.
10. La atención educativa especializada a la búsqueda de tiempos y espacios escolares que promuevan la interacción con un pequeño con TEA.

En ambas publicaciones participaron algunas de las expertas y profesionales de la educación infantil que nos visitaron, así tuvimos de tiempo para poder charlas sobre aquello que tanto nos ocupa y preocupa a todos, independientemente de que seamos gallegos o brasileños, pues la calidad de la educación de la infancia es un interés que supera fronteras y lo bueno de este momento es que podemos compartir experiencias y saberes a través de las redes.

*Ángeles Abelleira Bardanca.  
Maestra de educación infantil, coautora de Inno-  
vArte Educación Infantil.*





EN LA RED



# Redes de información sobre la atención y educación a la primera infancia (EAPI)

## Information networks on early childhood care and education (ECCE)

Ángeles Abelleira Bardanca; ESPAÑA

Elemento importante en la competencia profesional del profesorado es la capacidad de estar informado y ser conocedor de aquello que afecta a su ámbito de trabajo. Leer comparativas internacionales sobre el panorama educativo, aporta una visión más completa tanto de la razón de ser de la propia actuación como de los derroteros que debe tomar, así como que ayuda a comprender las decisiones gubernamentales que se adoptan. Quizá no sean las lecturas más placenteras ni las que más nos ayudan a evadirnos pero, pese a su aridez o falta de lirismo, son un suplemento enriquecedor de argumentos. Afortunadamente, todos tenemos la posibilidad de acceder a ellos, independientemente del puesto que desempeñemos.

Elegimos como eje de esta nueva colaboración el más reciente informe de la Red Eurydice: Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia (EAPI) en Europa. Aunque el ámbito de RELAdEI es iberoamericano, los datos sobre 38 países europeos y sus correspondientes 42 sistemas educativos, son asimilables o cuando menos aportan luz a otros países fuera de esa red, lo que es más fácil al contar con herramientas terminológicas como TEE y TESE, los Tesauros europeos de educación y de sistemas educativos.

Según la información del portal web específico del gobierno de España, *las redes de información sobre*

*educación son mecanismos estratégicos para la mejora del conocimiento y la comprensión de los sistemas educativos. A través de la recopilación, el análisis, el intercambio y la difusión de información oficial, fiable y comparable acerca de los mismos y de temas de interés común, son útiles en el diseño de políticas educativas, la toma de decisiones y el seguimiento de los objetivos en la educación. Eurydice favorece la cooperación europea y fue creada en 1980 por la Comisión Europea. Desde entonces sirve para el intercambio de información descriptiva sobre la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos y las políticas nacionales en materia de educación.*

*En España, contamos además con la red REDIE que es la que aglutina la información sobre el estado educativo de las diferentes comunidades autónomas, dentro de la que se integra REDIPEDIA, la enciclopedia on line sobre el sistema educativo español.*

De todos los informes publicados por la red europea, España elabora siempre un resumen ejecutivo que facilita enormemente saber su alcance o para quien guste de una información abreviada.

En el último informe de Eurydice (2019) se han centrado en la comparación de la calidad de la fase escolar anterior a la educación primaria en Europa, para lo que analizan 5 dimensiones: gobernanza, ac-

ceso, personal, directrices educativas y evaluación, seguimiento. Consensuadamente se ha adoptado la denominación “Atención y educación a la primera infancia”, EAPI, dada la diversidad de modalidades, gestión, concepción, establecimientos, personal y etapas en las que se divide el tiempo que va desde el nacimiento de los pequeños hasta su ingreso en educación primaria o básica, lo que engloban dentro de la clasificación internacional CINE o. Hablamos de un tramo que engloba a 31 millones de niños menores de 6 años en la Unión Europea, de los que no todos tienen acceso a EAPI. Como promedio, el 34% de edad inferior a 3 años, asisten y casi la mitad de los países garantizan una plaza a partir de esa edad. Sin embargo, en muchos todavía no hay plazas gratuitas para ese tramo.

Lo primero a tener en cuenta es que los servicios de EAPI difieren en función de la edad en casi toda Europa, aunque la diferencia entre servicios de atención y educativos se está atenuando en todos los países, que están reglamentando currículos, formación de los trabajadores, establecimientos, etc.

Veamos someramente cada una de las dimensiones comparadas.

## **Gobierno**

Aquí se analiza el tipo de oferta de EAPI en Europa, su organización en centros escolares; la oferta reglada en el hogar para menores de 3 años; las administraciones responsables; las medidas recomendadas para las transiciones entre diferentes tipos de oferta y de centros; las áreas de influencia de los padres como miembros de los órganos de dirección de los centros escolares; y la relevancia de la oferta privada.

## **Acceso**

La edad a partir de la cual se garantiza una plaza EAPI; las horas semanales por tipo de garantía; la brecha en la atención infantil; la gratuidad y plazas ofertadas; el promedio de tasas mensuales para menores de 3 años; el rango de criterios establecidos para la aplicación de tasas; la oferta y la demanda de plazas; las tasas de participación de menores de 3 años; la tasa de participación entre 4 años y edad de escolarización obligatoria; el promedio de horas semanales de EAPI.

## **Personal**

Titulación mínima exigida al personal principal y auxiliar en centros de EAPI; nivel mínimo de cualificación de los directores y requisitos adicionales para acceso; nivel mínimo de un cuidador en la EAPI en

el hogar; condición que se le otorga al período de iniciación profesional del personal EAPI; condición que se le otorga a la formación continua del personal; número máximo de alumnado por grupo y miembro del personal; número máximo de niños menores de 3 años por cuidador en la oferta en el hogar.

## **Directrices educativas**

Directrices educativas de rango superior para la oferta EAPI; obligación de los centros de elaborar su propio plan pedagógico; áreas de aprendizaje y desarrollo; enfoques pedagógicos de los centros; métodos de evaluación; criterios de admisión en el primer año de educación primaria; responsables en la decisión de la aceptación o aplazamiento del ingreso de un niño en primaria; nivel de armonización de las directrices educativas de rango superior de EAPI y educación primaria; lugar en el que se realiza el último año de EAPI; medidas que deben aplicar los centros para facilitar las transiciones de etapas; enfoques de apoyo lingüístico en EAPI; apoyo y principales objetivos a la enseñanza de lengua materna; medidas de apoyo a los padres con hijos en EAPI.

## **Evaluación y seguimiento**

Objeto principal de la evaluación externa de la oferta de EAPI en centros escolares; marco de rango superior para la evaluación interna de los centros; participación de padres e hijos en la evaluación de los centros escolares; seguimiento de sistema EAPI, uso de conclusiones y de otros análisis del conjunto del sistema.

Subrayan que hay dos enfoques para garantizar el acceso universal a la EAPI: derecho legal a una plaza u obligatoria asistencia. Una cuarta parte de los países carecen de un marco legal que garantice una plaza de EAPI, esto suele suceder en aquellos en los que se anticipa la entrada en el sistema educativo (generalmente a los 5 años). Otros han ampliado recientemente el derecho a asistir, estableciendo como obligatorio el año previo al inicio en primaria. En ellos, esta oferta tiene por objeto explícito la preparación para la primaria y con asistencia obligatoria. La mayoría de países garantizan entre 20-30 horas semanales.

La EAPI para los niños más pequeños supone el pago de tasas por parte de las familias, aunque hacia finales de la etapa, y durante el año previo al inicio de primaria llega a ser universal. También contemplan admisión prioritaria y reducción de tasas en el caso de familias vulnerables; de igual modo, las familias

monoparentales pueden beneficiarse de medidas específicas. Sólo un país europeo, Letonia, garantiza una plaza pública gratuita a todos los niños a partir del año y medio. Constatan una correspondencia clara entre el acceso y la calidad. Los países que garantizan una plaza desde edad temprana alcanzan mayores niveles de calidad.

La EAPI en el hogar ofrece flexibilidad a los servicios de atención a la infancia en algunos países a cargo de cuidadores infantiles que pueden atender grupos de cuatro o cinco niños. Suelen centrarse más en la atención que la educación. En quince países no se ofrece directriz educativa alguna.

La EAPI tiene dos funciones prioritarias: facilitar el trabajo de los padres mientras se garantiza la seguridad y atención del niño; y el apoyo educativo al desarrollo y su preparación para la entrada en primaria. Por ello, se está imponiendo un enfoque integrado; educación y atención a la primera infancia.

En Europa los sistemas EAPI se organizan de dos formas principales:

- en centros diferenciados produciéndose la transición en torno a los 3 años;
- en centros integrados para todo rango de edades hasta el inicio de primaria.

En la mayoría de los países se ofrece dos tipos de entornos diferenciados en función de la edad; menos de un tercio cuentan con centros integrados. Por ello, en tres cuartas partes de sistemas educativos europeos los pequeños deben realizar la transición a un entorno nuevo.

La condición de centros integrados o diferenciados está en estrecha relación con su dependencia administrativa: autoridad única o dual. En los países donde se opta por centros integrados la responsabilidad de la EAPI corresponde al ministerio de educación; en los demás casos se divide esa responsabilidad entre educación y el órgano responsable de asuntos de familia e infancia. Solo los niños de las regiones nórdicas, bálticas y balcánicas cuentan con un sistema que les permite asistir a un único centro bajo la responsabilidad de un único ministerio, contando además con personal altamente cualificado que estimula su aprendizaje y desarrollo desde una edad temprana.

Con la finalidad de mejorar la calidad, las administraciones evalúan a los centros en base a dos enfoques:

- La calidad estructural: analizan si cumplen las condiciones en áreas como la salud, la seguridad,

la cualificación del personal y el tamaño de los grupos; en algunos casos incluyen también la comprobación de que los planes pedagógicos se ajustan a las directrices gubernamentales.

- La calidad de los procesos, referida al apoyo que prestan los centros al proceso de aprendizaje: aplicación del currículo (calidad y variedad de actividades), calidad de las interacciones entre personal y alumnado y de los pequeños entre sí.

Un tercio de los sistemas europeos han establecido sistemas de evaluación; casi la mitad carece de estas disposiciones en los centros dirigidos a menores de 3 años, centrándose tan sólo en la calidad estructural. Las diferencias en la evaluación externa se corresponden frecuentemente con el órgano responsable de ella: cuando compete a inspección u otro departamento ministerial se suelen centrar en el proceso de apoyo al aprendizaje; en los otros casos, prestan más atención al cumplimiento de normas y niveles (calidad estructural). Se reivindica en este informe la importancia de otorgar a los niños la oportunidad de contribuir al proceso de evaluación.

Por lo general, la transición a la educación primaria se produce alrededor de los 6 años, aunque en algunos países puede darse a una edad tan temprana como los 4 años o tan tardía como los 7. Se constata en todos que durante el período de transición, los niños y sus padres pueden experimentar dificultades provocadas por las diferencias en el nuevo entorno; por ello es fundamental prepararlos para este cambio y mitigar cualquier dificultad que pueda producirse. La colaboración entre el personal de ambas etapas, las visitas a las nuevas instalaciones y el traspaso de información sobre los logros del niño son iniciativas adoptadas en algunos países para una transición fluida, aunque se constata estas medidas no siempre bastan para garantizar que lo sea.

En algunos países aplican políticas basadas en la idea de que el niño debe haber alcanzado un determinado nivel de desarrollo, emocional, social, cognitivo y físico para acceder a primaria. Así la preparación para la escuela, es un criterio de admisión en un tercio de los sistemas educativos. En el resto de los países, el concepto de preparación es menos importante o carece de relevancia porque alcanzar la edad oficial es la única condición para la admisión en primaria.

Recoge también el sentir de expertos y responsables políticos que defienden un cambio de paradigma: más que preparar a los niños para la escuela lo que debe hacerse es preparar la escuela para los niños

(OCDE, 2017)

Tras el análisis de este informe, la Recomendación del Consejo relativa a los sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad, adoptados en mayo de 2019, destaca como posibles acciones a adoptar por los estados miembros para mejorar su calidad, cinco dimensiones: el acceso, el personal, el currículo, la evaluación y seguimiento, y el gobierno y la financiación.

Este documento, aspira a ser inspirador para el desarrollo de políticas, así como apoyar la investigación académica y que la sociedad en general conozca los servicios que se ofrecen a los niños pequeños y familias en Europa.

Para más información pueden dirigirse a los sitios web específicos que relacionamos a continuación:

- **Espacio europeo de educación del Consejo de Europa:** <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/education-area/>
- **Eurydice:** [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index\\_en.php\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_es)
- **Eurydice España:** <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/inicio.html>
- **Dossier ejecutivo Eurydice:** <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:be2bc865-a842-4168-94bb-8a1e5b345e4b/dossier%20informativo%20eurydice%20espa%C3%B1a%20redie%20vo2.pdf>
- **REDIPEDIA:** <https://epale.ec.europa.eu/es/resource-centre/content/redipedia-la-enciclopedia-online-del-sistema-educativo-espanol>
- **TEE:** <https://vocabularyserver.com/tee/es/index.php>
- **TESE:** <https://www.vocabularyserver.com/eurydice/es/>



### Ángeles Abelleira

Maestra Escuela de Educación Infantil Milladoiro  
[angelesabelleira@edu.xunta.es](mailto:angelesabelleira@edu.xunta.es)

Maestra 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 coautora del blog InnovArte Educación Infantil.



