



JULIO 2016

VOL 5.2



LA FELICIDAD DE JUGAR

ISSN 2255-0666

RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA

DE EDUCACIÓN INFANTIL

VOL. 5 • N. 2 • JULIO 2016

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

EDITA

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

ON-LINE PUBLICATION www.reladei.net

GRAPHIC AND DESIGN

Elisa Zambelli, Fondazione Montessori Italia
elisa.zambelli@fondazionemontessori.it

RELEASE DATE Julio 2016

ISSN 2255-0666

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

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR ITALY

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

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR SPAIN

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

ILADEI-RELADEI COMMUNICATION TEAM

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

ADMINISTRATIVE OFFICE

Maria Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la
Univ. de Vigo, España mariaainoa.zabalza@uvigo.es
Lucía Casal de la Fuente. Investigadora en la Univ. de
Santiago de Compostela, España lucia.casal@usc.es
María Lidia Platas Ferreiro. Profesora de la Univ. de
Santiago de Compostela, España lidia.platas@usc.es
Battista Quinto Borghi, Fondazione Montessori Italia
qborghi@gmail.com

TECHNICAL ADMINISTRATIVE OFFICE

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

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

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

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia qborghi@gmail.com

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Inés de Côrte Vitoria, Brasil mvtoria@puhrs.br

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España raquel@acett.org

INTERNATIONAL SUPPORT COMMITTEE

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

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ajello, Anna Maria, Univ. di Roma (I)
Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos, Araraquara (B)
Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)

Antón, Montserrat, Univ. Autónoma de Barcelona (S)
Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)
Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)
Asunção Folque, Univ. de Evora (P)
Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)
Barbour, Nancy, Pennsylvania State University (USA)
Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)
Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)
Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit,
UNESCO
Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste (RA)
Bertram, Tony, Centre for Research in Early
Childhood (CREC), Birmingham, England
Bondioli, Ana, Univ. di Pavi (I)
Borghi, Quinto Battista (I)
Cambi, Franco, Univ. di Firenze (I)
Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)
Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)
Colicchi, Enza, Univ. di Messina (I)
Corsi, Michele, Univ. di Macerata (I)
Cottini, Luci, Univ. di Udine (I)
Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)
Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna (I)
Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul,
Porto Alegre (BR)
Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)
D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)
De Marco, Néida, Univ. Nacional de Río Cuarto (RA)
Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)
D'Ugo, Rossella, Univ. di Urbino (I)
Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)
Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis (RA)
Escudero, José Carlos, Univ. Nacional de Luján (RA)
Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)
Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)
Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)
Fioretti, Silvia, Univ. di Urbino (I)
Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)
Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)
Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)
Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-Reggio Emilia (I)
Guerra, Monica, U. degli Studi di Milano-Bicocca (I)
Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)
Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)
Kantza, Silvia, Univ. di Milano (I)
La Face, Giuseppina, Univ. di Bologna (I)
Laneve, Cosimo, Univ. di Bari (I)
Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)

Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)
Lupi, Andrea, Univ. di Urbino (I)
Macinai, Emiliano, Univ. di Firenze (I)
Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)
Margiotta, Umberto, Univ. di Venezia (I)
Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)
Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares (E)
Monge, Graciette, Beja (P)
Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)
Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue (RA)
Neves, André, Sao Paulo (BR)
Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)
Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana,
Madrid (E)
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
Pascal, Christine, Centre for Research in Early
Childhood (CREC), Birmingham, England
Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
Porter Galetar, Univ. Autónoma Metropolitana (MEX)
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)
Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares (E)
Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela (E)
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Sarracine, Vincenzo, Univ. di Caserta (I)
Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan (RA)
Simonstein, Selma (RCH)
Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
Sisto, Celso, Río de Janeiro (BR)
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)

In this number

EDITORIAL

- 9** La felicidad de jugar
The play as source of happiness
La felicità di giocare
~ Miguel Ángel Zabalza Beraza

MONOGRAPHIC/MONOGRÁFICO

- 15** Introducción al monográfico
~ Patricia Sarlé
- 17** La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación
The inclusion of the play in early childhood education classrooms: spontaneity or regulation
~ Patricia M. Sarlé
- 29** Juego de ficción, lógica e pensamiento metarrepresentativo
~ Angela Balzotti, Rosa Gallelli
- 40** La pulsion de jeu dans la relation avec le jeune enfant et plus particulièrement dans un cadre muséal ou dans un centre d'art
La pulsión del juego en la relación entre el adulto y el niño pequeño en ámbitos museológicos o centros de arte
The impulse of game in the relation between adults and children within Museums and Arts Centers
~ Isabelle Chavepeyer
- 54** El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida
The relations and meeting game: weaving the tapestry of life
~ Vita Martínez Vérez,
- 71** Juegos de Paz, Sueños de Paz
Games of Peace, Dreams of Peace
~ Dulima Hernández Pinzón
- 88** Creating spaces to entertain new perspectives
Creando espacios para entretener nuevas perspectivas
~ Janet E. Fish
- 102** Creación de juegos infantiles para el ordenador
Creation of children's games for computer
~ Arturo Iglesias Fernández

- 114** Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo
El papel del juego infantil en el pensamiento de Maria Montessori y en las escuelas de método
The role of children's playing in the thought of Maria Montessori and in Montessori method schools
~ Andrea Lupi

BLEND/MISCELÁNEA

- 127** La adquisición de conocimientos matemáticos intuitivos e informales en la Escuela Infantil: el papel de los materiales manipulativos
The acquisition of intuitive and informal mathematical knowledge in Preschool Education: role of the manipulative material
~ Ángel Alsina, Melani Martínez
- 137** Attività motoria come farmaco per lo sviluppo della personalità in età evolutiva: revisione della letteratura
La actividad física como fármaco para el desarrollo de la personalidad en edad de crecimiento: revisión de la literatura
Physical activity as a drug for the development of personality in the growing age: literature review
~ Manuela Valentini, Matteo Palmieri, Francesco Lucertini
- 158** Qué investigar tras veinte años de estudios en Educación Infantil en el ámbito hispánico
What to investigate after twenty years researching in Early Childhood Education in Hispanic field
~ M^a Beatriz Páramo Iglesias
- 166** Presencia de la Pedagogía Montessori en revistas profesionales españolas. El caso de Infancia, Aula de infantil y Cuadernos de Pedagogía
Presence of Montessori Pedagogy in professional Spanish journals. The case of Infancia, Aula de infantil and Cuadernos de Pedagogía
~ Lois Ferradás Blanco, José Pablo Franco López

EXPERIENCES

- 177** Acollearte. Planificación del periodo de adaptación en cuarto de Educación Infantil
Acollearte. Planning the adaptation period on fourth grade of Early Childhood Education
~ Rebeca Fernández Iglesias



EDITORIAL

~ La felicidad de jugar The play as source of happiness *La felicità di giocare*

Miguel A. Zabalza Beraza, ESPAÑA
Traduzione in italiano Quinto Battista Borghi



Giochi di bambini, Pieter Brueghel il vecchio, 1560

Si por alguna razón acude a los adultos la nostalgia de su infancia, esa razón no suele ser otra que la unión de esos dos términos que se refuerzan mutuamente: el juego y la felicidad. Ninguno de ellos es patrimonio exclusivo de la edad infantil pero es en ella cuando adquieren todo su sentido y su fuerza. ¿Qué clase de infancia sería aquella en que faltara alguno de esos dos componentes? Afortunadamente, hemos podido comprobar cómo, incluso en situaciones extremas (campos de refugiados, cárceles, situaciones de catástrofes naturales o provocadas, zonas de pobreza extrema) los niños corren, juegan y disfrutan con lo que tienen a mano. Afortunadamente, el juego constituye la forma de ser en la infancia, el contexto en el que niños y niñas van construyendo su identidad, su pensamiento, su desarrollo y todo ese conjunto de herramientas que les van a permitir socializarse y aprender.

Fue Roger Caillois (1958, *Los juegos y los hombres*) uno de los pioneros en la tarea de desagregar las virtualidades del juego para plantear una especie de “teoría del juego” y visibilizar su papel en el desarrollo infantil y adulto. Para este autor, en el juego confluyen dos tendencias innatas en las personas: *ludus* y *paidia*. *Ludus* tiene que ver con la tendencia al desafío, con la demostración de la propia fuerza física o intelectual, con la búsqueda del triunfo.

Es una forma de explorar las propias capacidades, de demostrar y fortalecer las propias competencias disfrutando en ello.

Se per qualche ragione accade che gli adulti provino nostalgia per la propria infanzia, tale ragione non consiste altro che nella unione di due termini che si rafforzano vicendevolmente: il gioco e la felicità. Nessuno dei due è patrimonio esclusivo dell'età infantile, tuttavia è in essa che acquistano tutto il loro significato e la loro forza. Che razza di infanzia sarebbe quella in cui mancasse uno di questi due elementi? Fortunatamente, è dimostrato come, anche in situazioni estreme (campi di rifugiati, carceri, situazioni di catastrofi naturali o provocate, zone di povertà estrema), i bambini corrono, giocano e provano piacere di ciò che tengono fra le mani. Fortunatamente, il gioco costituisce il modo di essere dell'infanzia, il contesto nel quale i bambini e le bambine costruiscono via via la loro identità, il loro pensiero, il loro sviluppo e tutto quell'insieme di strumenti che permettono loro di socializzare e di apprendere.

Roger Caillois (*I giochi e gli uomini*, 1958) fu uno dei pionieri che ha disaggregato le virtualità del gioco per mettere a punto una specie di “teoria del gioco” e focalizzare il suo ruolo nello sviluppo infantile e negli adulti. Per questo autore, nel gioco confluiscono due tendenze innate delle persone: *ludus* e *paidia*. Il *Ludus* ha a che fare con la tendenza alla sfida, con la dimostrazione della propria forza fisica o intellettuale, con la ricerca del trionfo. È un modo per esplorare le proprie capacità, per far vedere e rafforzare le proprie abilità. La *Paidia* invece ha a che vedere con la fantasia, con il dare sfogo alle emozioni e ai desideri,

La *Paidia*, en cambio, tiene más que ver con la fantasía, con dar salida a las emociones y deseos, con la exploración virtual del mundo, con la creatividad tranquila, con el juego de roles. En la combinación de ambas tendencias se van construyendo esos dos pilares básicos de la arquitectura psicológica y social de cada sujeto: el sentimiento de competencia y el estilo de enfrentamiento con la realidad. A través del juego, cada niño y cada niña (de ahí la importancia de la cuestión del género en relación al juego) va dibujando su propia geografía de capacidades, de iniciativas posibles e imposibles, de lo que se siente capaz de hacer y de aquello que todavía no puede o no sabe, de aquello que le gusta y le divierte y aquello que le desagrada o le deja indiferente. También el juego (los juegos) va fijando el umbral de riesgo (físico e intelectual) que cada niño se siente capaz de asumir.

Y el nivel de realismo o fantasía con que prefiere decodificar y reconstruir la realidad.

Callois matiza aún más su teoría del juego y diferencia entre 4 tipos diferentes de juegos según la actitud implícita que actúe como elemento de movilización en cada uno de ellos: la competición (*agon*); el azar (*alea*); la imitación (*mimicry*) o el vértigo (*ilinx*). La competición tiene mucho que ver con el deporte, con el esfuerzo físico, con el competir con otros para ganar o consigo mismo para demostrarse que es capaz. El azar tiene que ver con los juegos en los que el protagonista es el propio juego (juegos de mesa, loterías, dados, etc.) y su interés radica en la excitación de lo inesperado y en el desafío de controlar los propios impulsos y respetar las reglas. La imitación, hoy redescubierta a partir los estudios sobre las neuronas espejo del cerebro, está alimentada por el deseo de crear y crearse, el poder abandonar momentáneamente la propia identidad para atribuirse otra coyuntural, fingirse fuerte y poderoso, enmascararse. Es un sentimiento de omnipotencia que toma cuerpo a través de la imitación de los referentes que cada niño o niña posee y define como relevantes.

El vértigo une todos los otros tipos de juego en actividades que incluyen riesgos (graduados en función del propio estilo de enfrentamiento de cada niño) y, por tanto, emoción y una cierta dosis de ansiedad: rodar cuesta abajo, saltar al límite, arrojarse desde el trampolín, correr o piruetear en la bicicleta.

Y, al listado de Callois, aún faltaría añadir otros tipos de juegos por los que niños y niñas transitan: el juego pulsional o de fusión de los bebés con su madre; los juegos de sincronización de ritmos conductuales; los juegos contemplativos en los que la inactividad

con l'explorazione virtuale del mondo, con la creatività tranquilla, con il gioco dei ruoli. Dalla combinazione delle due tendenze emergono questi due pilastri dell'architettura psicologica e sociale di ciascuno: il sentimento di competenza e lo stile di approccio alla realtà. Attraverso il gioco, ogni bambino e bambina (da qui deriva anche la questione del genere in relazione al gioco) disegna la propria mappa delle capacità, delle iniziative possibili e impossibili, di ciò che si sente capace di fare e di quello che ancora non può o non sa, di quello che gli piace e lo diverte e quello che lo disgusta o lo lascia indifferente. Anche il gioco (i giochi) stabilisce la soglia del rischio (fisico e intellettuale) che ogni bambino si sente capace di assumere. E il livello di realismo o fantasia con cui preferisce decodificare e ricostruire la realtà.

Callois affina la sua teoria individuando quattro tipi diversi di gioco secondo l'atteggiamento implicito che viene messo in campo come elemento motore di ciascuno di essi: la competizione (*agon*); la sfida (*alea*); l'imitazione (*mimicri*) o la vertigine (*ilinx*). La competizione ha molto a che fare con lo sport, con lo sforzo fisico, con la competizione con altri per vincere o per dimostrare a se stessi di essere capaci in qualcosa. Il "caso" ha a che fare con i giochi in cui il protagonista è il gioco stesso (giochi da tavolo, lotterie, dadi, ecc.) e si basa sulla ricerca dell'inatteso e nella sfida del controllo dei propri impulsi e del rispetto delle regole. L'imitazione, oggi riscoperta a partire dagli studi sui neuroni specchio, è alimentata dal desiderio di creare e inventare, dal poter abbandonare momentaneamente la propria identità per attribuirsi un'altra temporanea, per fingersi forte, potente, per mascherarsi. È un sentimento di onnipotenza che prende corpo attraverso l'imitazione dei riferimenti che ogni bambino o bambina ha e ritiene rilevanti. La vertigine unisce tutti gli altri tipi di gioco in comportamenti che includono dei rischi (graduati in funzione dello stile di approccio tipico di ciascun bambino) e, perciò, emozione e una certa dose di ansietà: rotolare in discesa, superare il limite, lanciarsi dal trampolino, correre o piroettare con la bicicletta.

E alla lista di Callois si potrebbero aggiungere altri tipi di giochi attraverso i quali i bambini e le bambine transitano: il gioco pulsionale o di fusione dei bebè con la loro madre; i giochi di sincronizzazione dei ritmi delle condotte; i giochi contemplativi in cui l'inattività esterna si combina con un'intensa attività interiore di piacere intellettuale e sensoriale; i giochi di esplorazione e scoperta del mondo circostante, ecc.

Cosicché, giocare non è lasciar passare il tempo

externa se combina con una intensa actividad interior de disfrute intelectual y sensorial; los juegos de exploración y descubrimiento del entorno, etc.

Así pues, jugar no es dejar pasar el tiempo haciendo nada. Jugar es una actividad necesaria y rentable desde muchos puntos de vista: el desarrollo infantil, el autoconcepto y la autoestima, la socialización, los aprendizajes, el bienestar y la calidad de vida. Para un niño o niña pequeño jugar es vivir y disfrutar. Es su forma de estar en el mundo, de utilizarlo, de integrarse en la naturaleza y en la cultura del propio entorno. La escuela infantil ha ido instrumentalizando cada vez más los juegos infantiles. Lo ha hecho tanto por la vía de la banalización semántica (llamando juego a todo lo que se hace en la escuela de forma tal que si todo es juego, la propia palabra juego acaba perdiendo sentido y capacidad discriminatoria) como por una percepción excesivamente estratégica de su manejo didáctico (el juego como herramienta de aprendizaje o como premio al trabajo hecho bien y pronto). Pero el juego contiene elementos tan esenciales para el desarrollo y la educación en la infancia que requiere de un espacio propio y diferenciado. Y merece un reconocimiento explícito de su función educativa. Lástima que este protagonismo del juego en la etapa infantil se vaya perdiendo progresivamente en las sucesivas etapas educativas.

Una escuela que a cada etapa educativa va siendo menos lúdica es como si renunciara a reconocer el gran papel que el juego está llamado a desempeñar a lo largo de toda nuestra vida. No es de extrañar que, en paralelo a ese progresivo alejamiento escolar del juego, nuestros estudiantes vayan perdiendo capacidad de pensamiento divergente y, probablemente, sentimiento de felicidad vinculado a la experiencia escolar.

Pero no todo es tan claro y estimulante en el capítulo del juego infantil. El juego (y los juguetes) son, también, un producto cultural. Los juegos constituyen formas de actividad y de expresión saturadas de tradiciones y discursos con todo lo que eso tiene de bueno y malo. La imagen que acompaña este texto es "Juego de niños", pintura de Pieter Brueghel de 1560. Se trata de una interesante pintura no solamente por sus características técnicas (interesante escena pintada desde una posición elevada que facilite la perspectiva) sino por sus aportaciones históricas: el artista trata de recoger los principales juegos de la época (el cuadro recoge 230 jugando a 83 juegos diferentes).

Como han señalado algunos analistas, lo que llama la atención del cuadro es que parece una batalla y

senza fare niente. Giocare è un'attività necessaria e produttiva da molti punti di vista: lo sviluppo infantile, la consapevolezza di sé e l'autostima, la socializzazione, gli apprendimenti, il benessere e la qualità della vita. Per un bambino o una bambina giocare è vivere e provare piacere. È una forma di stare nel mondo, di utilizzarlo, di integrarsi nella natura e nella propria cultura.

La scuola dell'infanzia a volte ha strumentalizzato il gioco infantile. Lo ha fatto tanto attraverso la banalizzazione semantica (chiamando gioco tutto ciò che si fa a scuola in modo che se tutto è gioco, la stessa parola gioco finisce per perdere senso e capacità discriminatoria), così come per un approccio eccessivamente strategico del suo impiego didattico (il gioco come strumento di apprendimento o come premio al lavoro ben fatto e fatto rapidamente). Tuttavia il gioco contiene elementi essenziali per lo sviluppo e l'educazione infantile tali da richiedere uno spazio specifico e ben differenziato. E merita un riconoscimento esplicito della sua funzione educativa. Peccato che questo protagonismo del gioco nell'età infantile si vada progressivamente perdendo nelle tappe evolutive successive. Una scuola che in ogni sua fase diventi via via sempre meno ludica è come se rinunciase a riconoscere il grande ruolo che il gioco è chiamato a svolgere nel corso dell'intera nostra vita. Non è da rimpiangere che, parallelamente a questa progressiva alienazione scolastica del gioco, i nostri studenti vadano via via perdendo la capacità di pensiero divergente e, probabilmente, piacere in relazione all'esperienza scolastica. (Vedi l'immagine del quadro di Brueghel in apertura.)

Tuttavia non tutto è così chiaro e stimolante a proposito del capitolo del gioco infantile. Il gioco (e i giocattoli) sono anche un prodotto culturale. I giochi costituiscono forme di attività e di espressione piene di tradizioni e di riferimenti con tutto ciò che c'è di buono e di cattivo. L'immagine che accompagna questo testo è un quadro di Pieter Brueghel del 1560. Si tratta di un dipinto interessante non solo per le sue caratteristiche tecniche (la scena è rappresentata da una posizione elevata che facilita la prospettiva), ma per la sua portata storica: l'artista cerca di raccogliere i principali giochi della sua epoca (il quadro presenta 230 persone che giocano 83 giochi differenti). Come hanno segnalato alcuni critici, ciò che richiama l'attenzione di questo quadro è che sembra una battaglia che, in ogni caso, lascia intravedere la sua origine bellica o religiosa (rituale) di molti giochi. E si può vedere anche che molti giochi rappresentati sono pra-

que, en todo caso, deja entrever el origen bélico o religioso (ritual) de muchos de los juegos. Y así sucede, también, con muchos de los juegos que practican nuestros niños. En ese sentido, merece la pena recuperar y mantener tradiciones que siguen casando con los valores de siempre que han de ser defendidos desde la educación. Pero hay actividades, letras, mensajes, actitudes que solo son el reflejo de viejas discriminaciones y actitudes erradas del pasado: discriminación por motivos de género o raza u orientación sexual; estereotipos con respecto a grupos sociales o ámbitos geográficos; rancios mensajes buen comportamiento. No merece la pena prestarles atención.

En todo caso, el juego es siempre un tema extraordinariamente atractivo para quienes trabajan con niños y niñas pequeños. Da pie a muy diferentes miradas y consideraciones: desde la biología al psicoanálisis, de la antropología a la poesía, del mercado a la pedagogía y la política. Para una revista como RELADEI era inexcusable entrar a analizar el tema del juego desde la perspectiva de la Educación Infantil. Hemos sido afortunados contando con la inestimable colaboración de dos expertos internacionales en esta temática: la profesora argentina Patricia Sarlé y el colega español Javier Abad. Entre ambos han tejido un interesante y polícromo tapiz de textos que nos aproximan al juego desde muy diferentes perspectivas. Les agradecemos inmensamente su excelente trabajo. Y este número de Reladei se completa con las habituales secciones de miscelánea y experiencias.

La miscelánea recoge aportaciones sobre el aprendizaje de las matemáticas, sobre la importancia de la actividad motriz en la infancia, sobre los temas de investigación habituales en el ámbito de la Educación Infantil y sobre la presencia del modelo Montessori en las revistas educativas españolas. En Experiencias recogemos una interesante iniciativa de utilizar el arte en el periodo de adaptación de los niños pequeños a su nueva escuela. En su conjunto, son 14 nuevas aportaciones con las que esperamos ir completando nuestro compromiso científico y profesional con cuantos se dedican a educar a niños y niñas pequeños. Esperamos salvar, una vez más, con dignidad nuestro nuevo encuentro con los lectores y lectoras de RELADEI.

Miguel A. Zabalza Beraza
Director de Reladei

ticati anche dai nostri bambini di oggi. In questo senso, vale la pena di recuperare e mantenere le tradizioni che si sposano con i valori di sempre e che devono essere difesi per il tramite dell'educazione. Ma ci sono attività, parole, messaggi, comportamenti che sono solamente il riflesso di vecchie discriminazioni e condotte errate del passato: discriminazioni per motivi di genere, di razza o di orientamento sessuale; stereotipi in relazione a gruppi sociali o ambiti geografici; messaggi "rancidi" (ci si riferisce ai vecchi giochi che contengono messaggi - nascosti - su come comportarsi, poco accettabili oggi, come certi giochi 'maschilisti' di conquista coloniale, ecc., tutti parametri culturali oggi non accettabili. N.d.t). Non vale la pena di prestarvi attenzione.

In ogni caso, il gioco è sempre un argomento straordinariamente attraente per chi lavora con i bambini e le bambine piccole. Occorre dare adito ai molteplici differenti sguardi e considerazioni: dalla biologia alla psicoanalisi, dall'antropologia alla poesia, dal mercato alla pedagogia e alla politica. Per una rivista come RELADEI sarebbe imperdonabile non analizzare il tema del gioco dalla prospettiva dell'educazione infantile. Siamo stati fortunati a poterci avvalere dell'inestimabile collaborazione di due esperti internazionali su questa tematica: la professoressa argentina Patricia Sarlé ed il collega spagnolo Javier Abad. Entrambi hanno tessuto un interessante e policromo intreccio di testi che ci avvicinano al gioco da prospettive molto differenti. Li ringraziamo infinitamente per il loro eccellente lavoro. E questo numero di RELADEI si completa con le abituali sezioni di miscelanea e di presentazione di esperienze. La miscelanea raccoglie contributi sull'apprendimento della matematica, sull'importanza dell'attività motoria in età infantile, sui temi abituali della ricerca nell'ambito dell'educazione infantile e sulla presenza del modello Montessori nelle riviste educative spagnole. Nella sezione dedicata alle esperienze accogliamo un'interessante iniziativa di utilizzo dell'arte nel periodo di ambientamento dei bambini piccoli nella loro nuova scuola. Nel complesso, si tratta di 14 contributi attraverso i quali speriamo di andare completando il nostro impegno scientifico e professionale nei confronti di coloro che si dedicano all'educazione di bambini piccoli. Confidiamo di salvare, ancora una volta, con dignità il nostro incontro con i lettori e le lettrici di RELADEI.

Miguel A. Zabalza Beraza
Direttore di Reladei



Introducción al monográfico

Patricia Sarlé ARGENTINA

Un señor toma el tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo. Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de plaza.

Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que una anciana lo encuentra, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego se lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

Cortázar, J., 1995, *El diario a diario*

Así como el diario asume tantos significados y sentidos de acuerdo al modo en que los sujetos lo usan, algo similar podríamos decir sobre el juego. Wittgenstein (1988) utiliza el concepto de “parecidos de familia” como una forma de definir qué es juego y plantea la necesidad de buscar “criterios” operativos que permitan discriminar las diferentes actividades lúdicas en función de sus contextos de uso más que enunciar una serie de características específicas cuya presencia o ausencia determine la existencia del juego. Los textos que integran este dossier se encuentran en esta línea.

Si los miramos aisladamente, un lector descuidado podría pensar que hablan de múltiples problemas y tocan “lateralmente” el hecho de jugar en la infancia. Sin embargo, al atravesarlos con nuestra lectura, vamos perfilando modos de problematizar al juego y dotar de sentido un fenómeno que resulta tan diverso y complejo como para que disciplinas tales como la psicología, la antropología, la economía y la matemática, la sociología, la historia, la pedagogía... se interesen por él.

Al mismo tiempo, reunimos en este volumen autores que trabajan, estudian y abordan el fenómeno lúdico en múltiples contextos. De América, reunimos aportes de Janet Fish (California - EEUU), Dulima Hernández (Colombia) y Patricia Sarlé (Buenos Aires-Argentina). Por Europa escriben Javier Abad y María Victoria Martínez Vérez (España), Arturo Iglesias (Galicia-España), Angela Balzotti y Rosa Gallelli (Bari-Italia) y Andrea Lupi (Italia) e Isabelle Chavepeyer (Bélgica).

Organizamos el dossier, en tres partes. En la primera, situamos al juego desde la perspectiva psicológica y estética. Angela Balzotti y Rosa Gallelli nos introducen en la importancia del juego en el desarrollo, especialmente el juego de ficción, por la posibilidad que ofrece a los niños de practicar el razonamiento hipotético y prepararlos al razonamiento “serio” de situaciones hipotéticas y contrafactuales. Por su parte, Isabelle Chavepeyer nos ofrece una mirada desde “dentro del juego”, reflexionando sobre la importancia

de la contextualización de la acción lúdica en un entorno investido por el acompañamiento de los adultos referentes y la propuesta del espacio museológico como lugar de vida en relación. A través de su artículo incide de manera profunda en el desarrollo del juego como “lugar” de transición entre el mundo percibido y el representado, para realizar el itinerario de la sensorialidad al significado. Así, expresa la importancia del juego, en edades muy tempranas, desde una visión global del desarrollo de la infancia y su concepción como mediador en la creación de espacios simbólicos que permiten establecer vínculos de calidad a través del juego compartido. Y finalmente, Javier Abad y María Victoria Vérez ofrecen un relato compartido a través de la metáfora del tapiz y el tejer del bordado, para desarrollar el significado social del juego como lugar del símbolo y experiencia cultural que posibilita las representaciones de pertenencia a una comunidad de permanencia: familia, escuela y entorno social. De esta manera, la metáfora de vida a través del juego impregna el imaginario colectivo para revelar cada alteridad y celebrar la experiencia del encuentro en el nos-otros expresada mediante la narrativa visual y textual de la experiencia realizada en el contexto de una escuela infantil y la participación de la comunidad educativa.

El segundo grupo de trabajos, aborda al juego desde las tecnologías y el modo en que los niños se incluyen en la vida cotidiana de sus comunidades. Nos adentramos en la problemática colombiana y de la mano de Dulima Hernández abordamos al juego en un proyecto promotor de la paz en la zona rural de la ciudad de Cali. A partir del diseño y la realización de Talleres creativos colectivos se busca contribuir a la formación integral de niños y niñas, a través de procesos de percepción, sensibilización hacia el goce estético y estímulo a su creatividad. La realización de experiencias artísticas, derivadas de sus búsquedas interiores y de la interacción con su entorno natural, social y cultural se transforma en el medio privilegiado para afrontar las situaciones conflictivas de manera más creativa, menos violenta, más armónica con ellos mismos y con su entorno.

Finalmente, situamos al juego en la escuela y en la educación formal. En primer lugar, mirando como la tonalidad lúdica, facilita la formación de los educadores. Janet Fish, explora los fundamentos de la formación permanente desde el contexto del centro de educación inicial y su ambiente bajo el presupuesto de que es posible construir, co-construir y re-construir aprendizajes e habilidades que mejoren las prácticas cotidianas.

La autora analiza la formación del maestro desde algunas características del juego infantil y cita diversas corrientes que impactan la capacidad de jugar del docente y su director. El trabajo de Arturo Iglesias presenta el proceso de creación de materiales dirigidos a niños y niñas menores de seis años para el juego en un ordenador o dispositivo móvil, analizando su pertinencia para el uso en la educación infantil tanto en el ámbito familiar como en el escolar en función de las necesidades que tienen tanto por el tipo de juego que realizan como por el uso de este tipo de dispositivos.

El dossier cierra con el trabajo de Patricia Sarlé, que vuelve sobre el valor del juego como foco para pensar y diseñar las prácticas y como actividad rectora en la construcción del conocimiento en el niño pequeño. El artículo presenta diferentes situaciones de juego a partir de los cuales se plantean una serie de principios didácticos para facilitar los procesos de mediación del maestro.

En definitiva, quizás podamos pensar que ya sabemos lo suficiente sobre el juego. Pero nunca será bastante pues sigue aún relegado por otras propuestas educativas actualmente más valoradas en el ámbito escolar. Sirvan las aportaciones de cada uno de los artículos del presente monográfico para reflexionar y reivindicar su necesidad y pertinencia como extraordinaria manifestación de cultura infantil. En este sentido, Ruiz de Velasco (2011) expresa el juego como experiencia vital que posibilita transformar, crear otros mundos, vivir otras vidas jugando a ser otros y saber así que existen formas de pensar y sentir diferentes a la propia.

El juego es y será, ante todo, lugar de ensayo para la vida que (re)inventa la vida a través del niño “*que juega sin saber que juega*” (Galeano, 2005).



BIBLIOGRAFÍA

- Cortazar, J. (1995). *Historias de cronopios y de famas*. Madrid: Alfaguara.
- Galeano, E. (2005). *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2009) *El Juego simbólico*. Barcelona: Gráo.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Instituto de Investigaciones Filosóficas. U.N.A.M.

La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación

The inclusion of the play in early childhood education classrooms: spontaneity or regulation

Patricia M. Sarlé, ARGENTINA

RESUMEN

El valor del juego como foco para pensar y diseñar las prácticas y como actividad rectora en la construcción del conocimiento del niño pequeño, forma parte de las discusiones actuales en torno a la calidad de la Educación Infantil. Sin embargo, el modo en que se considera el jugar en la escuela no es siempre el mismo.

Nos preguntamos cómo puede incluirse el juego y promover efectivamente cambios en las prácticas de enseñanza sin perder su sentido. Para esto, presentamos diferentes situaciones de juego y desarrollamos una serie de principios que pueden facilitar los procesos de mediación del maestro frente a los diferentes tipos de juego. Nos interesa analizar y poner de relieve cómo los diferentes tipos de juego (juego de construcción, el de reglas convencionales y el juego dramático) se diferencian en cuanto al tipo de mediación que requieren del maestro.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Enseñar a Jugar, Mediación del Maestro, Tipos de Juego, Juego Dramático, Juego con Reglas, Juego de Construcción.

ABSTRACT

The value of the play, both as a focus to think about and design teaching practices and as guiding activity to knowledge construction in young children is part of the current discussion on early childhood education quality.

However, there are important differences on how play is considered and approached at schools. In this paper we

examine how play can be included in schools and effectively facilitate changes in teaching practices without losing its meaning. To address this issue, we present diverse playing situations and develop a set of principles that can facilitate teacher's mediation processes within different types of play. We analyze and highlight how different types of play (construction play, conventional rules game and dramatic play) differ in the type of mediation they require from teachers.

KEY WORDS: Early Childhood Education, Teaching to Play, Teacher's Mediation, Types of Play, Dramatic Play, Game, Construction Play.

INTRODUCCIÓN

El juego tiene una larga historia en las salas de educación infantil y en los estudios sobre desarrollo del niño. Desde diversos enfoques se considera su papel fundamental en la construcción del conocimiento y su aporte significativo a la definición del contexto situacional en el que se produce el aprendizaje infantil. Específicamente para el enfoque sociocultural, la posibilidad que tiene, tanto el juego como la enseñanza, de generar zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1988; Bruner, 1989) permite conciliar la relación entre juego y trabajo escolar (Baquero, 1998) y situar al juego en el contexto de la enseñanza (Sarlé, 2006).

La relación entre juego y enseñanza es biunívoca.

El juego le proporciona al niño un marco amplio para los cambios y la toma de conciencia, ambos aspectos involucrados en los procesos instructivos.

Por su parte, la enseñanza asume como punto de

partida las experiencias de los niños y tiene por objeto ampliar, sistematizar y enriquecer este campo de experiencias, aspecto indispensable para potenciar la situación imaginada que está en la base del juego. Este modo de contemplar la relación entre el juego y la enseñanza, le permite a los niños pasar de operar con significados idiosincrásicos a integrarse en sistemas de significados complejos y comunicables propios de los sistemas simbólicos culturales de los que forman parte (Sarlé, 2001; 2006; 2010).

A pesar de estas definiciones, aún son muchos los educadores que se preguntan cuánto del juego se puede programar, anticipar, definir desde fuera y cuánto debe quedar librado al jugador, su espontaneidad, su libertad de imaginar y cambiar el rumbo... Probablemente el problema resida en que la mayoría de los estudios definen al juego y a la enseñanza desde las características particulares de cada uno, sin percibir que, al menos en los espacios escolares, la mirada sobre ambos requiere un modo diferente de abordaje.

Se atribuye al juego y a la enseñanza características antagónicas y, desde esta perspectiva, el juego se subordina a la enseñanza como un marco o recurso para plantear las actividades pero no se reconoce la importancia que, en sí mismo tiene, para el aprendizaje escolar (Ramos Rodríguez, 2010; Sarlé y Pinto, 2014). En relación con la enseñanza, se piensa en formatos más cercanos al siglo XIX que a las características que imprime el avance tecnológico a los modos de transmisión y producción cultural.

¿En qué situaciones el juego espontáneo –privilegio de la infancia – encuentra su espacio en las salas de educación inicial en este siglo XXI? ¿Es suficiente dejar al niño jugar o se necesita hacer otra cosa? Si esto es posible, ¿Cómo puede regularse el juego para que, sin perder su esencia responda a las necesidades de la escuela infantil?

Algunas de estas preguntas son las que quisiera poner en discusión en este artículo, especialmente pensando en el modo, en que las escuelas, los centros educativos, comienzan a pensarse a sí mismas en este cambio de época que marcan los avances tecnológicos y que impactan en el modo de diseñar las prácticas.

EL JUEGO EN UNA ESCUELA DEL SIGLO XXI

La educación infantil en este comienzo de siglo afronta desafíos diversos y complejos en la región latinoamericana. Tal como señala Batiuk (2015, p. 250) *“el acceso masivo no ha redundado necesariamente en aprendizajes valiosos ni en la consolidación de bases para un*

mejor desempeño ulterior en la trayectoria escolar de los niños.” En muchos jardines, las prácticas de enseñanza siguen modelos propios del siglo XIX o copian otros, que resultan fértiles en contextos específicos pero no responden necesariamente a las posibilidades de países como los nuestros, con un alto grado de heterogeneidad social y dispersión geográfica.

Por otro lado, pensar una didáctica para este siglo, nos enfrenta a una realidad bastante distinta a la que enfrentó la escuela, tal como la conocemos. Los cambios tecnológicos y la democratización que Internet posibilitó al acceso del conocimiento, supone el desafío de educar a niños para un mundo que no conocemos. En este sentido, Michel Serres (2013) describe a la que él denomina “generación Pulgarcita” como una joven que *“tiene el mundo literalmente en la mano. Todo su saber está en un teléfono inteligente. Con su GPS recorre el planeta, con Wikipedia atesora el conocimiento de la humanidad, gracias a su agenda se comunica con sus amigos estén donde estén. Lo conectivo reemplaza lo colectivo, produce comunidades, asociaciones, maneras de estar juntos que antes eran imprevisibles. Pulgarcita posee la inmediatez y una experiencia del tiempo presente que nadie había tenido antes.”*

¿Qué le queda a la escuela, entonces? Entre muchas cosas... la responsabilidad de enseñar lo que nos hace plenamente humanos, ayudar a dotar de sentido a lo cotidiano, facilitar la expresión y la comunicación del pensamiento y aprender a estar, colaborar, construir con otros. Abrir miradas, horizontes y dar lugar para la invención. Para el niño pequeño, el juego abre esta posibilidad. Un juego que se torna potente cuando no se lo considera un vehículo para enseñar, sino un contenido de valor cultural.

Ahora bien, aunque se reconozca la importancia del juego (Peralta, 2002), las escuelas infantiles aun no parecen estar a la altura de este desafío. La investigación sigue mostrando la baja presencia del docente en las situaciones lúdicas y la poca pertinencia de sus intervenciones en el momento de jugar (Sarlé, 2006; 2011; Batiuk, 2012; Sarlé, P.; Garrido, R.; Galli, M.; Kipersain, P., Dans, M.; Carranza, M., 2013; Sarlé, P.; Pinto, L., 2014). En el diseño de las prácticas, los maestros continúan otorgándole al juego un lugar supletorio y restringido (Batiuk, V. y Coria, J., 2015).

Volviendo a nuestras preguntas iniciales, ¿Cómo se puede regular el juego? ¿Qué se necesita considerar en torno a la mediación del adulto en el juego infantil? Para responderla, tomaremos una categoría teórica “prestada” de otro campo por la luz que arroja a nuestro problema.

Nos referimos al concepto de “inclusión genuina”. Mariana Maggio (2005), refiriéndose a la inclusión de las nuevas tecnologías en la escuela, diferencia la “inclusión genuina” de la “efectiva”. Las Inclusiones efectivas suponen situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones ajenas a los docentes. En este caso, no hay una preocupación real del maestro por mejorar su práctica sino que la tecnología “aparece”, “está” y por tanto debe utilizarse. Las razones de inclusión son ajenas a la enseñanza. En cambio, en la inclusión genuina, son los docentes los que toman la decisión de incorporar tecnologías porque reconocen que son necesarias para mejorar sus prácticas en sentido epistemológico, didáctico y cultural (Maggio, 2016). La inclusión genuina supone atender dos planos: el plano de lo que necesita el sujeto que aprende y la consideración del modo en que se produce hoy –en este momento contemporáneo–, el conocimiento.

En el caso del juego y su presencia en la escuela, observamos una situación que guarda cierta analogía con lo descrito anteriormente. A lo largo de la historia de la pedagogía, la inclusión del juego se hizo, en muchos casos, porque “no había más remedio”, porque el juego entraba a la sala de la mano del niño y se “imponía” en el cotidiano educativo, como rasgo central de la conducta infantil. En este sentido, se partía del juego para ir “desprendiéndose” de él a medida que los niños crecían. Era tolerado sólo como un medio para atraer al niño a la actividad seria o como un espacio de descanso luego del trabajo.

Duflo (1999) sostiene que la “Ética a Nicómaco”, especialmente el Libro X, marca el punto inicial en la separación entre juego y educación. A partir de allí, el juego será vigilado y perseguido en los juegos de azar o desdeñado como mera ocupación infantil³. Para este autor, la inversión de este paradigma, se inicia con la obra de Schiller. Ahora bien, la concepción schilleriana valoriza al juego como espacio de libertad, armonía, unidad y gradualidad. Estos rasgos presumen, al menos en lo referente a la primera infancia, cierta “negatividad” u oposición a la intervención externa por parte del educador en la actividad lúdica del niño (Sarlé, 2006). Las discusiones en torno al juego y su relación con la escuela están atravesadas por estos paradigmas. El juego aparece frecuentemente como un territorio exclusivamente infantil en el cual, la intervención con intencionalidad didáctica por parte del adulto, no resulta bienvenida. No se discute la importancia del jugar para la infancia ni su presencia en las salas, pero sin embargo, el maestro siente que el

juego le quita un tiempo importante que debería haber destinado a otra tarea más “enriquecedora” desde el punto de vista educativo (Batiuk, 2012). Esto hace que, en la mayoría de los casos, sea necesario convencer a maestros y padres de familia nuevamente, de la importancia del jugar para un aprendizaje exitoso. Se habla del juego pero entre “el dicho y el hecho” hay mucho trecho (Sarlé, 2010). La inclusión es “efectiva” porque si bien el juego tiene cierta presencia en la sala, el maestro continúa sin reconocer su impacto tanto en el modo de pensar la práctica como en la forma en que los niños aprenden.

Una inclusión genuina del juego requiere que el maestro se haga otras preguntas. Implica la consideración del juego no solamente como una actividad privilegiada del niño pequeño, sino como concepto central en el sistema de pensamiento didáctico del docente. Es a partir de ese sistema, dentro del cual el juego se constituye en uno de los núcleos fundamentales, desde donde se piensa y se hace viable la propia propuesta de enseñanza. Buscamos una inclusión genuina del juego porque consideramos que “situar” al juego en este lugar hace que las prácticas se configuren de manera diferente. Recién entonces el maestro podrá considerar al juego en su máximo potencial educativo.

Recién entonces la propuesta del maestro, podrá enriquecer la experiencia del niño, ofrecer contenido a su imaginación, acercarle pistas para comprender el mundo... en suma abrir mundos diferentes a los cotidianos. Esto requiere como contraparte modos nuevos de operar con el contenido. Algunas ya conocidas como el dibujo, el lenguaje, el juego como modos diferentes que el niño tiene para usar la mente, pensar la realidad, transformarla (Bruner, 1989).

En el caso del juego, este le permite al niño moverse en un sistema de representación mediado por signos y reglas que regulan su acción. Desde la didáctica supone poner en consideración que se aprende no sólo en función del contenido formal y explícito sino también, de la manera en que se enseña. Las características de las tareas, la expectativa del maestro, los modos en que los niños participan en la construcción del contenido son aspectos que requieren ser considerados a la hora de diseñar las prácticas de enseñanza (Eisner, 1987).

Buscamos entonces una inclusión genuina del juego, es decir un maestro que esté convencido que una de las mejores maneras de garantizar el aprendizaje es convocando al juego en su sala, en la mayor variedad y con la mayor profundidad posible.

Volvemos entonces a nuestra pregunta, ¿qué características debe tener la mediación del maestro para que la inclusión del juego sea “genuina” y no solo “efectiva”?

LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO Y LA “INCLUSIÓN GENUINA” DEL JUEGO

Tal como se desprende de lo anterior, la inclusión genuina implica pensar al juego profundamente “entramado” en la propuesta de enseñanza del docente y obliga por ende a mirar con detenimiento las formas que asumen los modos de mediación de los maestros en las instituciones educativas a las que concurren los niños de tan corta edad.

Los centros infantiles se caracterizan por la capacidad que tienen de ofrecer alternativas diversas a los niños pequeños. Sin los centros infantiles, como señala Arnaiz (2014), los niños “*crecerían envueltos en un solo relato y una sola manera de explicarlo. Si no tuviéramos escuelas infantiles, no sabrían que la vida tiene muchos caminos y que hay muchas maneras de avanzar.*” (p. 30)

El reconocimiento del juego como expresión de las necesidades infantiles y actividad rectora de la infancia (Bruner, 1989; Vigotski, 1988; Elkonin, 1980), los principios a tener en cuenta en la pedagogía del interés (Vigotski, 2001) y la relación que se puede establecer entre juego y enseñanza/trabajo escolar (Baquero, 1999; Sarlé, 2006), cobran valor a la hora de precisar el lugar del juego en la escuela infantil. En este sentido, jugar de diversas formas resulta paradigmático para analizar tanto los modos de intervención del maestro como el impacto cognitivo que tiene el juego en el niño pequeño al ser mediado culturalmente. La posibilidad de jugar en pequeño grupo, en forma individual o conjuntamente con el maestro y otros niños, le permite al niño no sólo actuar por encima de su nivel sino también disminuir las dificultades que tendría jugando sólo. Como los juegos y juguetes quedan disponibles en la sala, los niños tienen oportunidad de seguir jugando con ellos. Cuando el contexto de uso permanece estable, los niños adquieren la capacidad de construir el sentido y la regla del juego como para comunicársela a otro. Por otra parte, al jugar “construyen” el juego y avanzan en él. La diversidad de propuestas y materiales lúdicos, enfrenta al niño a desarrollar una serie de juegos diferentes, cada uno de los cuales, tiene un impacto diferente en sus posibilidades de conocer. Si el educador está junto a los niños en ese momento, puede ofrecer las respuestas que los

niños no tienen y que les permite jugar mejor.

De este modo, el juego y el trabajo escolar se tornan fenómenos solidarios. El niño juega subordinando su conducta a ciertas reglas, en algunos casos, propias de los objetos o situaciones que imagina y en otras, reglas convencionales. Al hacerlo, su conducta se vuelve racional y consciente y aparecen nuevas combinaciones de respuestas posibles ante los nuevos problemas que aparecen al jugar. El juego obliga al niño a organizar su pensamiento orientándolo hacia un objetivo, en compañía de otros con los que tiene que construir relaciones de cooperación en torno a los materiales, los espacios y los tiempos disponibles. Al mismo tiempo, la estructura que subyace a cada juego, pone al niño en situación de anticipar el contenido y el modo en que va a jugar. Aun cuando excede a este artículo, vamos a presentar a continuación, algunas pistas para pensar la mediación. Para ello, tomaremos diferentes tipos de juego y señalaremos algunas “recomendaciones” que consideramos permiten recorrer el camino entre inclusiones efectivas y genuinas del juego en las salas.

Tal como señalan Español y Firpo (2009) no resulta atinado intentar atrapar al juego en una clasificación. Sin embargo, la categorización de juegos, producto de la investigación en diversas, puede ser de suma utilidad en la medida en que faciliten la observación sistemática y se torne en una herramienta flexible y factible para el análisis.

Cuando nos referimos a tipos de juego, estamos pensando en los llamados juegos dramáticos o protagonizados (Elkonin, 1980), juegos con reglas convencionales y juegos de construcción. Los elegimos dado que, en cada uno de estos tipos de juego prevalece una de las tres estructuras que caracterizan los juegos infantiles: el ejercicio, el símbolo y la regla (1979).

JUEGOS CON REGLAS CONVENCIONALES

Comenzamos con estos juegos dado que son los que presentan menos problemas para los maestros por la facilidad con que se reconocen contenidos escolares en ellos. Por otra parte, como las reglas son convenciones y necesitan ser enseñadas, el maestro tiene menos dificultades también para participar en ellos.

Evolutivamente, los juegos con reglas aparecen tardíamente en los niños (Piaget, 1979; Vigotsky, 1988). En las salas de jardín de infantes se pueden observar una multiplicidad de estos juegos. Disponibles en el sector de “juegos tranquilos” o “madurez” algunos son auto-correctores como los rompecabezas o los encajes planos y están más cercanos a ser considerados materiales didácticos que juegos (Rodríguez

Sáenz, I. y Sarlé, P, 2009). La gran mayoría son juegos de mesa e incluyen reglas o instrucciones como en el caso del dominó, los juegos de cartas y dados, las loterías y bingos, los tableros tipo “juego de la oca”, etc. Los juegos tradicionales (rayuela, veo veo, etc.), los juegos grupales propios de Educación Física (manchas, carreras, etc.), los juegos con base deportiva (mini fútbol, básquet, etc.) son juegos con reglas convencionales.

En estos casos, el juego existe independientemente del jugador o del sentido que éste quiera atribuirle. Se diferencia por el sistema de reglas que se pueden identificar en cada uno y que le otorgan una determinada estructura. Estas reglas no sólo diferencian juegos, sino que también identifican al juego que subyace a las reglas. Las reglas pueden sufrir ciertas transformaciones o cambios para facilitar el juego. (Sarlé, 2001). El siguiente es un ejemplo de cómo niños de diferentes edades juegan el juego de dominó:

SITUACIÓN 1 (SALA DE NIÑOS DE 3 AÑOS)

Sobre la mesa de juegos tranquilos hay una serie de fichas de madera de un dominó de color. Matías las toma y arma un camino, poniendo una ficha a continuación de la otra respetando el color de cada extremo. Luego, desarma la fila y comienza a armar una torre superponiendo las piezas. Utiliza las fichas como si fueran objetos para construir. Se acerca el maestro y le pregunta si quiere jugar al dominó. Se reparten las fichas. Comienza el maestro y Matías coloca una al lado. El maestro la mueve de modo que sólo se toque el extremo del mismo color y coloca otra. Matías busca entre las suyas y la coloca del mismo modo. Continúa así hasta que ubican todas las fichas.

SITUACIÓN 2 (SALA DE NIÑOS DE 5 AÑOS)

Tres niños se distribuyen las fichas boca abajo. Uno de los nenes señala que su papá le enseñó. Comienzan colocando una ficha doble. Siguen el turno entre ellos. En el primer turno, colocan las fichas respetando el número del cuadro de cada extremo. En la segunda vuelta, cuando no tienen la ficha con el cuadro que corresponde al extremo, bifurca el camino buscando un cuadro de igual número entre las ya dispuestas (cfr imagen 1). Así van completando el recorrido.

La maestra se acerca y les propone mirar las fichas para saber qué conviene poner y dónde. Reubica las fichas que se “salieron” del camino y espera una ronda de juego. Mientras está presente, los chicos respetan la secuencia y “pasan” cuando no tienen una ficha para ubicar.

Cuando se aleja, siguen sosteniendo el turno de juego pero vuelven a colocar las fichas tanto en los extremos como en el lugar del camino donde tienen un espacio. Todos ubican y ninguno “pasa”.



Tal como señalamos en otros escritos (Sarlé, 2001; Sarlé, Patricia M., Rodríguez, E., Rodríguez Sáenz, I. Coord. Batiuk, V, 2014), en el juego con reglas convencionales diferenciamos el sentido o finalidad del juego (estructura profunda) y las modificaciones que pueden hacerse para facilitar o complejizar el juego (estructura superficial). Lo primero que se capta del juego es su estructura profunda. Si cambia, se modifica el juego. En el caso del dominó consiste en ubicar las fichas siguiendo el número formando una figura específica. Ahora bien, el juego del dominó es tan complejo que los adultos lo continúan jugando. La organización lógica de sus fichas lo ubica dentro de los juegos de estrategia. Pero los niños pequeños van aprendiendo las reglas progresivamente: armar un camino colocando las fichas que tienen el mismo criterio (color, número, dibujo) es la primera regla que se enseña.

Aun cuando el dominó es un juego para jugar con otros (situación 2), cuando los niños son muy pequeños, se resuelve en forma individual (Situación 1). Un observador externo, en este caso la maestra, observa el material y la acción del niño e invita a volver a jugar. En la situación 2, la distribución de las fichas, la elección de la ficha doble para iniciar, la espera de turnos, muestra que los niños “saben jugar”. Es más, un niño lo expresa claramente “mi papá me enseñó”.

En ambas situaciones, aparece el educador que busca “tender puentes” que permitan avanzar en el dominio del juego. En la situación 1, el maestro se convierte en un compañero de juego que facilita la alternancia de fichas y la ubicación de las mismas. En la situación 2, los chicos han avanzado mucho en la comprensión del juego pero no lo dominan aún. La intervención del maestro se asemeja más a lo que Bruner (1988) llama mirar sobre el hombro del niño. Es una intervención correcta pero no adecuada. El maestro no está jugando ni se integra al juego. Pregunta por la regla, espera que se cumpla y una vez “supervisada” la escena, la abandona. Pero los jugadores buscan jugar... y a la edad de 5 años, “romper” una regla para continuar jugando y no perder el turno, es parte de los acuerdos tácitos que los niños establecen para avanzar. El maestro es el “experto” pero para ser reconocido como tal debe ser parte del juego. En esta edad, el aprendizaje de la regla es procedural más que verbal. Los niños no aprenden las reglas porque el maestro las verbalice ante ellos, sino porque las juega junto con ellos. Es un “saber hacer” más que un “saber decir”. En términos del juego, el niño puede dominar su mecánica y saber jugarlo aunque “decida” cambiar la regla para salvar un obstáculo (quedarse sin jugar).

¿Qué consecuencias tiene estas apreciaciones para pensar la mediación del maestro en un juego con reglas convencionales? Señalaremos solo tres que consideramos las más significativas:

- El juego con reglas es un juego que requiere ser enseñado. No se puede jugar sino se conoce la regla. Contar con el material (ej. cartas), un diseño (tablero, rayuela) o una fórmula (ronda infantil) no hace que el niño sepa cómo se desarrolla el juego. Las reglas son convenciones que se transmiten y en la medida en que los jugadores las conocen pueden –si así lo deciden– modificarlas por consenso.

Es el adulto quien modifica la estructura superficial con el propósito de poder enseñárselos a niños pequeños. Ahora bien, en los niños pequeños, hemos observado que ellos también realizan modificaciones tácitamente con el objetivo de continuar jugando (Por ejemplo, un niño pequeño o con dificultades sale de un punto más cercano a la meta en una carrera; miradas cómplices que permiten que se cambie una carta si el jugador está aprendiendo cuál conviene tirar; se dan pistas aunque no convenga a los propios fines para no perder tiempo en la partida, etc.). El adulto como experto actúa como facilitador del juego más que como “memoria” de la regla. Juega con los niños y al jugar actúa la regla.

- Como en todo juego, el maestro interviene en función de lo que sucede en el campo o marco de juego, pero para eso, necesita formar parte de él. Por eso, la segunda condición que tiene la mediación es que un juego se interrumpe sólo cuando los jugadores lo piden. La dinámica de un juego se comprende desde dentro. Son los jugadores los que modifican, combinan, alteran, saltan reglas en el devenir del jugar porque el juego le pertenece al jugador. Si el maestro no está participando y observa que se modifican, transforman, cambian, alteran las reglas... necesitará tomarse un tiempo para comprender qué está sucediendo antes de actuar. Algunas veces, lo más sensato será que tome nota de ellas y las dialogue con los niños cuando el juego finalice. En ocasiones puede comentar, sorprenderse, opinar, contra-argumentar... con el objeto de poner “sobre la mesa” la regla que se está alterando. Siempre, el contexto es de escucha al jugador.

- Los juegos con reglas se juegan muchas veces, con las mismas reglas porque da gusto jugarlos... Ampliar el repertorio lúdico de los niños es sumamente importante y cuanta más diversidad de propuestas, más tendrán para elegir a qué jugar... pero muchas veces variar los juegos hace que se pase de uno a otro sin dominio. Los juegos se enseñan, quedan disponibles y se juegan muchas veces. Al jugarlos repetidas veces nos tornamos expertos y podemos “pensar” alternativas, combinaciones diversas para ganar o resolver con mayor rapidez un obstáculo. Aparece la diversión, el placer de jugar por estar con otro y resolver el problema que nos plantea una partida iniciada. La mediación supone visibilidad y accesibilidad, es decir, un tiempo libre para elegir juegos y un espacio donde los materiales que se necesitan (cajas con juegos de mesa, por ejemplo) estén disponibles. La diagramación del espacio del aula debería atender también a este aspecto.

Pasemos a otro tipo de juego.

JUEGO DE CONSTRUCCIÓN

Un segundo tipo de juego es el de construcción. En las escuelas infantiles suele haber una diversidad de materiales para construir. Bloques de madera, legos, piezas de ajuste... forman parte del cotidiano en las salas. En función de la edad, el juego se mueve entre dos extremos. En uno, los niños manipulan los objetos probando posiciones en el espacio o el equilibrio, repitiendo una y otra vez las mismas acciones de dominio.

Aparecen así torres cada vez más altas o caminos que recorren superficies diversas y se extienden por toda la sala.

En el otro, las acciones están coordinadas en función de una idea que el niño se propone. En este caso, el juego se convierte en una especie de montaje de objetos que toma formas distintas. En términos de Piaget, el juego acompaña el esquema propio de cada período y es ejercicio, símbolo o regla, según la edad y la estructura de pensamiento del jugador.

En la situación 3, por ejemplo, resulta interesante señalar, cómo es el adulto quien arma el escenario para los niños y transforma un momento centrado en la manipulación o exploración del objeto, en un juego más complejo. En este caso, los niños “ven” en la construcción, lo que el maestro arma y verbaliza junto a ellos.

SITUACIÓN 3 (SALA DE 2 -3 AÑOS)

Cinco niños se encuentran construyendo con bloques de madera. Sacan todas las piezas y caminan sobre ellas haciendo equilibrio. Juan se recuesta sobre unos bloques. Al verlos, la maestra se acerca.

Maestra: ¿Qué les parece si armamos algo para todos? Porque esta cama está bárbara pero no entran, mejor hagamos algo para compartir...

Juan: una casa

M.: ¿quieren que armemos una casa? Los niños asienten. Juan comienza a ubicar los bloques formando un cuadrado. Otros ayudan. La maestra se sienta y acerca bloques que los nenes van acomodando. Se acerca Agustina y les pregunta qué están haciendo.

Matías: una casa con ventanas y puerta (muestra las paredes y un espacio que quedó abierto en un costado)

Agustina: yo también (se sienta en el centro de la construcción y comienza a levantar la pared. Juan lo hace frente a ella)

La maestra coloca bloques dando altura. Busca uno más largo para facilitar formar la ventana. Agustina se asoma por la abertura y saluda. Algunos lo miran, otros siguen con la maestra elevando los costados de la casa.

SITUACIÓN 4 (SALA DE 5 AÑOS)

Los niños habían visitado la casa de un compañero cuyo garaje tenía una rampa de acceso. Al regresar, la maestra les propone jugar en diferentes sectores. En el de bloques, comienzan a construir casas con rampas para los autos. No tienen dificultades para armar la rampa como un tobogán, pero el garaje visitado era subterráneo y eso supone un diseño más complejo. Discuten cómo poner los bloques. La maestra que estaba observándolos se acerca y los escucha.

Martín: es que el auto tiene que ir para abajo y la casa estar arriba pero nos falta la vereda... no es un tobogán.

Raquel: algo para acá (la maestra dice “más alto”)... si, alto para la casa.

Martín: ya se. Comienza a ubicar los bloques como si fuera una plataforma y deja un espacio abierto. Raquel lo sigue y construyen sobre la plataforma la casa.

Maestra: pero el auto no baja solo... está debajo de la casa, ¿no? Busca una revista con diseños de casas y se las muestra. Deciden sacar los bloques al arenero y cavar un pozo para que el auto se deslice debajo de la casa. La maestra ayuda y apuntala la arena con tablas para que resista el peso de los bloques. Construyen la casa sobre la arena y ponen un cartón como rampa para que el auto se deslice.

En el primer caso, es la maestra quien, frente a un juego exploratorio de los niños, hace una pregunta que dispara otra acción. Se sienta y ayuda: ubica los bloques, organiza a los niños que inmediatamente se suman y aportan sus propias ideas, soluciona problemas (tabla larga para la ventana). La ubicación de los bloques permite “ver” la casa (Agustina saluda por la ventana). En el segundo caso, la iniciativa es de los niños: armar la casa del compañero. El problema aparece frente al garaje subterráneo y un problema físico (plano inclinado) que no resulta fácil resolver aunque se tenga la idea. Aquí la maestra, observa y acerca modelos de diseños para que sean los niños quienes resuelvan el problema. Brinda información y también soluciona problemas prácticos (agrega tablas para apuntalar la arena).

En el juego de construcción, algunas veces, los niños comienzan a armar estructuras y buscan armonía, equilibrio, simetrías, belleza sin buscar construir un objeto en particular. En otras ocasiones, necesita “una idea” que oriente la acción. Los bloques ofrecen la posibilidad de “comparar y analizar, combinar, hallar la relación, la dependencia y la regularidad” (Nikitin, 1988, p.19) pero el juego va más allá de esta posibilidad inicial. Al jugar con estos materiales, los niños no sólo los utilizan sino que producen nuevos objetos. Esta posibilidad resulta particularmente importante en la edad que nos ocupa dado que, si el juego simbólico es una situación imaginada interpsicológica, y el niño requiere del encuentro con los otros para después reconstruir ese proceso en su interior (Vygotski, 1988), en el juego de construcción, el niño puede crear un nuevo espacio exterior a partir de los productos de su imaginación. En este sentido, los juegos “materializan” su imaginación.

Al operar con otros, en el espacio escolar, el niño pequeño va articulando la manipulación sensorial que muchas veces asume un formato de ritual lúdico, con representaciones cada vez más estables en las que el objeto se transforma de acuerdo a la intención del sujeto como sucede, en ambos casos, junto con la maestra (Sarlé, P. y Rosas, R., 2005). Aun cuando es el adulto quien ofrece la idea y la sostiene, el niño se involucra en un proceso integral de apropiación de la actividad. Al involucrarse, se aproxima a la comprensión del sentido de la situación y esto lo modifica de tal modo que queda preparado para participar en otros acontecimientos similares (Rogoff, 1997).

Volvemos a nuestra pregunta, ¿Qué consecuencias tiene estas apreciaciones para pensar la mediación del maestro en un juego de construcción? También señalaremos tres tipos.

- En primer lugar, al ser juegos que para ser jugados requieren de objetos para construir, se necesita considerar la disposición del espacio disponible, la diversidad de los materiales y las ideas o imágenes que sostienen y acompañan al juego. En la situación 3, pasar de una acción exploratoria a otra más compleja, requiere expresar una idea (“una casa”) que le permite al niño plasmar, ver en el modo en que va acomodando los objetos, aquello que en su imaginación está guiando la combinación de los bloques. En el caso 4, los niños tienen claro qué quieren construir (“un garaje subterráneo”) pero les faltan conocimientos para poder cristalizarla. La intervención de la maestra no es directa. Ofrece modelos nuevos (“revistas con diseños de casas”), les ayuda a ver y, resuelve problemas prácticos que escapan a las posibilidades del juego. Sin la compañía del maestro, difícilmente los niños habrían resuelto la construcción.

- En estos juegos, la exploración, el ensayo, forman parte del jugar... hay un momento inicial en que los objetos nos ayudan a pensar y a dar forma a lo que queremos. También se necesita tiempo para probar, cambiar, transformar las ideas iniciales conforme vamos avanzando en la construcción. Enriquecer estos modelos mentales, estas ideas que orientan el diseño y la combinación de bloques es parte de la propuesta del maestro. Dar una consigna que ayude a ir más allá (Ej. construir puertas por las que podemos pasar), que permita volver a pensar y desplegar la intención inicial conforme a la respuesta que recibimos de los objetos son parte de este proceso.

- En las dos situaciones que presentamos, son los niños quienes combinan los bloques de acuerdo al producto esperado. Sin embargo, en estos juegos

también es posible jugar siguiendo instrucciones o modelos externos como los que acompañan las cajas de bloques Lego, por ejemplo. En estos casos, el juego se asemeja más a un juego con reglas convencionales y requiere prestar atención a las posibilidades de los niños de seguir y comprender las instrucciones del modelo que se ofrece.

En síntesis, ofrecer materiales en cantidad suficiente, enriquecer las fuentes de información que ofrezcan diseños diversos para anticipar y proyectar las ideas, brindar oportunidades para armar y desarmar – construir y derribar, resolver problemas prácticos (equilibrio entre las piezas, dificultades motrices para unir o separar algunas piezas, etc.) son algunos de los aspectos sobre los que se puede pensar la mediación del maestro.

JUEGO DRAMÁTICO

En este juego, la actividad lúdica está dada por la situación ficticia, en la que el niño adopta el papel de otras personas, ejecuta sus acciones y establece las relaciones esperables para ellas (Smilansky, 1967; Elkonin, 1980; Ortega, 1995). La posibilidad de disfrazarse y la variedad de juguetes que se encuentran en las salas de jardín, permiten asumir roles diversos. Algunas veces son los niños quienes comienzan a jugar. Otras veces, es el maestro quien propone un tema a partir de la unidad didáctica o proyecto de trabajo.

En la situación que presentamos, el maestro asiste a la organización del escenario, los materiales, la distribución de roles y el guión sobre el que se va a jugar. Una vez iniciado, sigue el argumento planteado por los niños y orienta con su presencia el juego simbólico desde el marco que los niños construyen.

Su intervención se realiza en los términos de los niños y responde a la trama de relaciones que éstos juegan (compra-venta). Por su parte, los niños no tienen dificultades en jugar con la maestra y, sostenidos por sus preguntas, avanzan un poco más en el conocimiento del contenido jugado.

SITUACIÓN 5 (SALA DE 4 AÑOS)

La maestra se acerca al área de dramatizaciones. Los niños armaron un almacén pero cada uno juega solo. María acomoda billetes en la caja registradora, Manuel da vueltas sin aparentemente jugar y Mía está sentada dándole la mamera a un bebote.

Maestra: (le pregunta a María) *¿a cuánto están vendiendo los dulces?* (Manuel se acerca a la maestra)

María: *a 100* (mientras le llena un cucurucho de papel con dulces)

Maestra (mira sus bolsillos y no encuentra dinero de papel. Se dirige a un niño que está a su lado): *Manuel, ¿me prestas dinero que me quedé sin nada?*

Manuel: *si* (le da un trozo de papel que tiene en su bolsillo)

La Maestra lo toma y le da un “billete” a la niña vendedora. Luego le pide un paquete de harina.

Maestra: *¿acepta tarjeta?* (María la mira sin comprender). *No tengo efectivo, tengo tarjeta* (le muestra una tarjeta de crédito).

María: *¡mi mamá también tiene una!* (le da el paquete de harina y recibe la tarjeta)

La maestra mira a Manuel y le dice que tendría que haberse dado cuenta antes que tenía tarjeta así no le debía dinero. Va al escritorio, busca un trozo de papel y se lo entrega mientras agrega “*cuentas claras conservan la amistad.*”

En el juego dramático, el esfuerzo comunicativo de los niños, está al servicio del rol y pone de manifiesto el conocimiento que los chicos tienen de las acciones propias de ese rol. El guión (Nelson, K. y Seidman, S., 1989) que van construyendo mientras juegan actúa como trasfondo compartido en el que los niños resuelven sus conversaciones. En la situación 5, el maestro comparte el juego y facilita la comunicación. También agrega elementos nuevos que difícilmente aparecerían espontáneamente (pagar con dinero, con tarjeta, préstamo, deuda, etc.). De este modo, el maestro amplía el contexto de significado con el que los niños se mueven y facilita la aparición de temas que espontáneamente los niños no utilizan.

En este tipo de juego, la mediación depende del modo en que el juego se organiza. En trabajos previos hemos diferenciado el juego dramático grupal, en pequeños grupos, el juego con juguetes y escenarios y el juego teatral (Sarlé, 2008; Sarlé y Rosenberg, 2015). En cada uno de ellos se entrecruzan variaciones de las siguientes dimensiones: (a) Tamaño del grupo (pequeños grupos, individual o grupo total); (b) Grado de anticipación de los roles y las acciones que se despliegan en el jugar (definidos de antemano o contruidos en el transcurrir del juego) y (c) Organización del escenario o espacio de juego (sectores múltiples o específicos a una temática que suponen la modificación de la sala en su totalidad o alguno de sus sectores).

Aun cuando cada modo de organizar el juego dramático tiene sus particularidades, volvemos a nuestra pregunta inicial y señalamos algunos aspectos a tener en cuenta en la mediación del maestro.

- Para poder asumir un rol o papel social se nece-

sita conocer las acciones propias de ese papel social; “darse cuenta” cómo se despliega en diferentes circunstancias el papel asumido. Cuando esto no se conoce, los niños pueden “caracterizarse”, ponerse un “disfraz” pero no actuar, asumir, interpretar, en suma jugar (por ejemplo, una nena “vestida” de princesa que “cocina” como la mamá). De ahí la importancia de ampliar la experiencia de los niños en torno a diversas situaciones sociales, características de los roles, etc.

- El maestro anticipa la estructura que subyace al juego y facilita el jugar. Dado que la propuesta es un juego, no puede “condicionar”, “definir de antemano las acciones” o “dirigir” desde fuera lo que los niños van a hacer. No conoce cómo se va a desplegar el juego, si se van a desencadenar conflictos, en qué medida un material que se propuso resultará fértil, qué diálogos van a establecer los niños... Pero puede “dotar de sentido” al juego facilitando el “mapa del territorio” en la que se inscribe la situación imaginada sobre el que los niños van a jugar. Por ejemplo, jugar a los astronautas supone armar un escenario que contemple la torre de control, el lugar de entrenamiento de los astronautas, la nave espacial, el hangar, etc. Estos sectores facilita la aparición de acciones propias del rol asumido.

- Las diferencias de edad resultan fácilmente observables a partir de la aparición de roles complementarios. En la situación 5, en un comienzo, los niños juegan sin vinculación con los otros. Es la maestra la que genera la interacción y facilita el intercambio acercando modos de hablar y vocabulario específico propio del rol.

Cada tipo de juego nos muestra que cuando la intención del educador es “hacer crecer un juego”, la planificación de la práctica necesita mirar tanto al juego como al jugar, pensar qué necesitan saber los niños para jugar mejor y cómo la enseñanza puede generar propuestas ricas en contenidos, experiencias de aprendizaje y propuestas de juego. Desde este lugar, la mediación del maestro no interrumpe el juego sino que provoca alternativas que espontáneamente aparecerían más tarde o por azar.

PARA SEGUIR PENSANDO

Dado el compromiso que el juego tiene con la imaginación, en la base de todo juego está la experiencia del niño (Vigotsky, 2001; Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I.; Rodríguez de Pastorino, E., 2010). Se juega a lo que se conoce. Esta premisa conlleva dos consecuencias con respecto al niño y al jugar. La primera, la responsabilidad que tiene la escuela de ampliar el universo

cultural de los niños pequeños ofreciendo oportunidades para acceder a diversas expresiones literarias y artísticas, explorar el mundo natural y social, enriquecer las formas de comunicación e intercambio con otros, etc. Las prácticas de enseñanza tienen este objetivo, ampliar el mundo del niño y permitirle ir más allá de lo que sus familias pueden ofrecerles.

En segundo lugar y conjuntamente con esta tarea, la escuela debe brindar oportunidades regulares, cotidianas de jugar a aquello que está tratando de enseñar ofreciendo diversos tipos de juegos que le permitan a los niños actuar sobre los contenidos de la manera en que pueden hacerlo. Es decir, el juego se constituye en la posibilidad que tienen los niños de internalizar, comprender, poner en discusión, modificar, transformar los contenidos de enseñanza que el maestro define. Jugar está en la base del modo en que los niños se apropian del conocimiento.

Cada tipo de juego tiene requerimientos diferentes.

Los modos en que participan los jugadores, la calidad de los conocimientos previos que necesita saber para poder jugar, la forma en que se regula externamente el juego, la presencia de pares como compañeros de juego o expertos que habilitan formas progresivas en el dominio del juego, difiere en cada juego. Para jugar “de verdad” en la escuela se necesita diseñar estrategias específicas que enseñen a jugar cada tipo de juego.

Si conocer es iluminar la conciencia y abrir las posibilidades del pensamiento para formular alternativas, comprender y enriquecer el problema, más que dar soluciones acabadas y finales... la escuela tendría que ayudar a los niños a transitar este camino. En el niño pequeño jugar le permite contar una historia, operar con sus recuerdos, sus experiencias, sus ideas, sus expectativas, sus sueños... Al jugar, el niño va tejiendo una suerte de narrativa posible de ser compartida con otros. Una historia integral, no incidental; un relato crítico del que forma parte y que se construyó en el devenir de la experiencia lúdica.



NOTAS

– La autora agradece los comentarios y la lectura atenta de Inés Rodríguez Sáenz y Verona Batiuk.

– Un ejemplo de inclusión efectiva sería la presencia de computadoras, Tablet, celulares en el aula. La distribución masiva de tecnología, si bien garantiza el acceso igualitario a la herramienta por parte de los alumnos, no garantiza el cambio real y efectivo en las prácticas de los docentes.

– Sólo por citar un ejemplo, uno de los primeros textos que van a considerar al juego en la educación de los niños es “De la educación de los niños” escrito por Erasmo en 1529. En esta obra, Erasmo considera que el juego es un medio para “seducir” a la infancia y atraerla al trabajo. Sin embargo, en esta obra, “*el juego no tiene un valor educativo sino que es una estrategia para engañar a los niños y utilizar su motivación para acercarlo a las letras.*” (Brougère, 1996, p. 55)

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, V. (2014). *Si no tuviéramos escuelas infantiles* Aula Infantil, 30-31
- Baquero, R. (1998). *La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky*. *Psykhé*, 7(1), 45-54
- Batiuk, V. (2012). *Ciudades por la Educación. Desarrollo para el Nivel Inicial*. In P. Sarlé, *Proyectos en juego. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar: Juego y Educación infantil* (pp. 42-51). Buenos Aires: Fundación Navarro Viola
- Batiuk, V. (2015). *Educación infantil: una prioridad política y social*. En J. Tedesco, *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (págs. 235-278). Buenos Aires: Siglo veintiuno, editores
- Batiuk, V. y Coria, J. (2015). *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina*. Aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires: OEI, UNI, CEF
- Bellver, M. (21 de Diciembre de 2013). *Entrevista: El mundo que viene*. Michel Serres: ‘Nuestras instituciones han sido creadas en un mundo que ya no existe’. *El mundo.es*, pág. 1
- Brougère, G. (1996). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología
- Duflo, C. (1999). *O Jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Madrid: Martínez Roca
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Español, Silvia y Firpo Santiago (Diciembre, 2009). *El juego musical entre otros juegos*. VIII Reunión Anual de SACCoM. Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música, Villa María, Córdoba. Consultado en Dirección estable: <http://www.aacademica.org/silvia.espanol/16> (4/4/2016)
- Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman
- Maggio, M. (2005). *Los portales educativos: entradas y*

- salidas a la educación del futuro*. En E. Litwin, *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (págs. 35-70). Buenos Aires: Amorrortu
- Maggio, M. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Hacia una tecnología educativa re-concebida* (Tesis doctoral). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras
- Nelson, K. y Seidman, S. (1989). *El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones*. En E. E. Turiel, *El mundo social en la mente infantil* (págs. 155-180). Madrid: Alianza
- Nikitin, B. (1988). *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Peralta, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ramos Rodríguez, J. (2010). *Investigación lúdica y aplicada. Experiencia de una práctica antropológica y pedagógica*. (U. d. (Colombia), Ed.) Zona Próxima. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*(12), 118-127
- Rodríguez Sáenz, I. y Sarlé, P. (2009). *El Nivel Inicial, los materiales didácticos y la tarea docente*. En G. G. Fairstein, *Educación Inicial: estudios y prácticas* (págs. 35-48). Buenos Aires: 12ntes S.A. - OMEP
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En J. d. Wertsch, *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (págs. 111-127). Madrid: Fundación Aprendizaje Visor
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Sarlé, P. (2010). *El juego como método: una historia que comienza con Froebel*. En P. Sarlé, *Lo importante es jugar. Como entra el juego en la escuela* (págs. 23-40). Buenos Aires: Homo Sapiens
- Sarlé, P. (2010). *Lo importante es jugar: cómo entra el juego en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens
- Sarlé, P. (2011). *Juego y Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I.; Rodríguez de Pastorino, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Sarlé, P.; Garrido, R.; Galli, M.; Kipersain, P., Dans, M.; Carranza, M. (2013). *Los juegos con reglas convencionales desde la perspectiva del jugador y la mediación del maestro en niños de Nivel Inicial y Primer ciclo de la Escuela Primaria*. Escuela Norma Superior en Lenguas Vivas “Pte. Roque Saenz Peña”. Buenos Aires: inédito

Sarlé, P.; Pinto, L. (20 de Junio de 2014). *El juego y la construcción de conocimiento didáctico en Nivel Inicial* (ponencia). Congreso internacional “Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación”. Mexico. DF, México: Unidad de Posgrado de Ciudad Universitaria. Universidad Autónoma de México

Sarlé, Patricia M., Rodríguez, E., Rodríguez Sáenz, I. Coord. Batiuk, V. (2014). *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unicef Argentina

Schiller, F. (1990). *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. México: Fondo de Cultura Económica

Vigotsky, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Coyoacán

Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica. Grupo editorial Grijalbo

Sarlé, P. (2016). *La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación*. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(2), 17-28. Disponible en <http://www.reladei.net>



Patricia Mónica Sarlé

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina
psarle@gmail.com

Patricia Sarlé es docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL) y del Instituto de Investigaciones en Cs. De la Educación (UBA). Entre 2007-2014 fue Directora de la Carrera de Especialización Maestría en Educación Infantil en la UBA. Creó y coordinó el programa "Infancia en Red" del portal educativo EducaRed (2005-2010). Es miembro del grupo de expertos de Educación Infantil de la OEI. Ha publicado diferentes libros y artículos sobre educación infantil, específicamente en temáticas sobre juego y aprendizaje escolar y en la producción curricular para la formación de docentes del nivel inicial. Su investigación actual está centrada en la construcción de categorías para una nueva agenda didáctica sobre la educación infantil, tomando al juego y a las prácticas de enseñanza de vida cotidiana como foco de análisis.

Gioco di finzione, logica e pensiero metarappresentativo

Angela Balzotti, Rosa Gallelli, ITALIA

RESUMEN

Al igual que muchas actividades humanas, el juego de ficción tiene componentes mentales y de comportamiento. En el niño normal, de acuerdo con Leslie, el desarrollo del cerebro conduce a la aparición funcional de un mecanismo cognitivo cuya tarea es entender el comportamiento en términos de estados mentales. Esta capacidad de reconocer la pretensión aparece a los 15 ó 16 meses. Si los niños atienden a los estados mentales en la representación de sus juegos de simulación esto revela su capacidad para representar en el juego de simulación una forma de razonamiento sobre el estado mental o la teoría de la mente. Los juegos de ficción también han estado estrechamente vinculados al razonamiento contrafáctico.

Al jugar, los niños parecen comprometerse con enunciados que contienen declaraciones hipotéticas. La importancia de estos juegos en el desarrollo es precisamente la de practicar el razonamiento hipotético y la de preparar a los niños para el tipo de razonamiento "serio" de situaciones hipotéticas y contrafácticas. Un estudio de este tipo proporcionaría una fuerte evidencia de que el juego de simulación es una forma de razonamiento hipotético y que los niños pueden mejorar sus habilidades de razonamiento contrafáctico a través del juego.

PALABRAS CLAVE: Juegos de Ficción, Teoría de la Mente, Razonamiento Hipotético, Desarrollo Cognitivo

ABSTRACT

Like many human activities, pretend play has behavioral and mental components. In the normal child, according to Leslie, brain development leads to the functional emergence of a cognitive mechanism whose task is to understand agents' behavior in terms of agents' mental states. This ability to recognize pretense appears as early as 15 or 16 months. If children consider mental states in representing pretend play, then their ability to represent pretend play is a form of mental state reasoning or theory of mind. Pretend play has also been strongly linked to counterfactual reasoning. In pretending, children appear to be engaging with or embodying counterfactual or hypothetical statements.

Pretend play in development is precisely to practice counterfactual reasoning and to prepare children for the kind of 'serious' counterfactual and hypothetical reasoning. Such a study would provide strong evidence that pretend play is a form of counterfactual reasoning and that children can improve their counterfactual reasoning skills through play.

KEY WORDS: Pretend Play, Theory of Mind, Counterfactual Reasoning, Cognitive Development

INTRODUZIONE

Nelle ultime tre decadi, i modelli interpretativi e le conoscenze sulle diverse condotte di gioco si sono profondamente modificati ed arricchiti. Il gioco di finzione o immaginativo si configura come una precoce manifestazione della capacità di metarappresentazione che è alla base della comprensione della men-

te altrui (Leslie, 1987, 2002), una *nonliteral action* in grado di includere e processare sistemi di credenze ed inferenze (Weisberg, 2015).

Tra la fine del primo anno di vita e l'inizio del secondo anno di vita i comportamenti di gioco si modificano profondamente. La realtà viene sottoposta nei giochi di finzione a continue trasformazioni in cui essa viene 'rappresentata' ovvero costruita mentalmente. Il gioco di finzione non è solo una 'pratica imitativa'. Il comportamento 'come se' dalla fine del secondo anno diviene per il bambino una 'raffigurazione' del mondo di tipo mentalistico. Fare finta attiene al funzionamento meta-rappresentazionale in cui esistono rapporti tra 'raffigurazioni' di livello diverso legate a 'relazioni' fra il mondo fattuale degli oggetti e il mondo delle pratiche condivise. Far finta significa concepire un mondo immaginario possibile in cui la verità oggettiva viene sospesa a favore di una verità basata sullo scenario della finzione.

Esso comparando insieme al linguaggio indica le precoci competenze simboliche dei bambini. Nel gioco di finzione si osserva: la capacità di agire "come se", la capacità di usare oggetti sostitutivi, l'abilità ad eseguire azioni messe in atto da altri, l'abilità nel collegare schemi di azione differenti in "sequenze tematiche coerenti".

Come scrive Ori Friedman (2013) molte attività umane, come il gioco del far finta presentano sia componenti comportamentali che mentali. Si consideri, ad esempio, come suggerisce (Friedman 2013) di osservare un bambino che finge di bere succo di frutta da una tazza vuota. Egli alza la tazza e la porta vicino alla bocca ma questa è vuota; poi la inclina comicamente e comincia a fare dei rumori molto forti che imitano il grossolanamente il bere. Il bambino sa produrre comportamenti distinti: "bere" e "far finta di bere" in relazione a suoi diversi stati mentali. Nel gioco del far finta egli distorce intenzionalmente la natura fattuale, reale della tazza vuota, e la sostituisce nella sua immaginazione con una tazza contenente succo di frutta. Egli non fa confusione tra realtà e finzione (Friedman e Leslie, 2007). Gli altri bambini che assistono e guardano questo suo comportamento lo riconosceranno come una finzione. Se il bambino finge di versare il succo in una tazza vuota, gli altri bambini si aspettano che lui finga anche di "bere" da quella tazza. Questa capacità di riconoscere la finzione appare già dopo i 15 o 16 mesi (Bosco, Friedman, e Leslie, 2006; Onishi, Baillargeon, e Leslie, 2007), per giungere ai bambini che riconoscono forme sempre più sofisticate di finzione nell'età prescolare .

Nei bambini di due e tre anni gli indici di analisi del comportamento non appaiono per nulla sufficienti a comprendere la finzione. Come anche recentemente dimostrato da Friedman, Neary, Burnstein e Leslie (2010) solo l'acquisizione di capacità metacognitive relative agli stati mentali può dar conto della effettiva comprensione legata alla "lettura" di un comportamento così complesso come quello della finzione. I bambini già precocemente si rappresentano lo stato mentale assunto da un altro agente, reale o immaginario, rispondendo correttamente alle richieste del compito presentato loro. "In three experiments, 2- and 3-year-olds' listened to requests that were either spoken normally, or with the pretense that a teddy bear was uttering them. To correctly fulfill the requests, children had to represent the normal utterance as the experimenter's, and the pretend utterances as the bear's. Children succeeded at both ages, suggesting that they can represent pretend speech (the requests) as coming from counterfactual sources (the bear rather than the experimenter)." (Friedman Neary Burnstein Leslie 2010, p. 314)

Abu-Akel e Bailey (2001), inoltre, hanno trovato che bambini capaci a 4 anni di mentalizzare adeguatamente sviluppano una comprensione maggiore di concetti astratti migliorando l'elaborazione semantica e la successiva conservazione in memoria delle conoscenze. Linguisti e glottodidatti concordano sul fatto che la conoscenza lessicale abbia una natura incrementale suscettibile anche di forti contrazioni. Il risultato del lavoro di Abu-Akel e Bailey (2001) indica che, in un sistema aperto come quello lessicale, un fattore in grado di influenzare la conoscenza qualitativa delle parole è il possesso di una adeguata teoria della mente.

Ma il dato più impressionante dal punto di vista cognitivo dell'importanza del raggiungere la tappa del gioco di finzione nello sviluppo mentale del bambino è l'apporto che esso offre al ragionamento logico.

Riggs, Peterson, Robinson, & Mitchell (1998) avevano avanzato una simile ipotesi in riferimento al ragionamento condizionale di tipo controfattuale. Essi avevano, infatti, trovato che la capacità di svolgere ragionamenti di tipo controfattuale dava conto di una percentuale altamente significativa, pari circa al 25%, della varianza della prestazione dei bambini in una serie di test della falsa credenza.

Molti studi (German, T. P., Nichols, S., 2003; Gervans, P., Stone, V. E., 2008; Goldman, A. I., 2006; Guajardo, N. R., Parker, J., Turley-Ames, K., 2009) oramai forniscono evidenze riguardo all'influenza del gioco del far finta sul ragionamento controfattuale.

Impegnarsi per i bambini nelle attività di finzione aiuta il bambino a potenziare e sostenere questa importantissima abilità. È probabile che siano diversi i fattori cognitivi a mediare il rapporto tra giochi di finzione e ragionamento controfattuale. La capacità di passare il test della falsa credenza è correlata a varie componenti della funzione esecutiva. È quindi probabile che alcune funzioni esecutive quali la memoria di lavoro permettano ai bambini di giungere più facilmente a padroneggiare tipi diversi di controfattuali facilitate da alcune tipiche sequenze di giochi di finzione oltre al linguaggio.

QUANDO GIOCHIAMO PER FINTA?

Potremmo osservare un bambino che fa gesti esagerati che si avvicina ad una macchina giocattolo e la tocca solamente ma quando possiamo dire che quel bambino farà finta di prendere la macchina per correre in un bosco immaginario alla ricerca di un coniglio magico? Quando sostiene Leslie (1987) ci troviamo davanti ad alcune caratteristiche che non sono semplicemente la narrazione verbale che il bambino fa delle sue azioni ludiche ma che dimostrano come il bambino agisca "come se".

Questo accade quando ci troviamo di fronte: a sostituzioni di oggetti, dove qualcosa sta al posto di una altra cosa, a ripetizioni di azioni o stati attribuibili ad oggetti o situazioni, quando immagina qualcosa che in realtà non esiste.

"These correspond to three fundamental forms of pretense: object substitution, attribution of pretend properties, and imaginary objects. Has one object been made to stand in for another, different object? (Has the child pretended a shell was a cat?) Has a pretend property been attributed to an object or a situation? (Has the child pretended the dolly's [clean] face is dirty?) Has the child invented an imaginary object? (Has the child pretended that a spoon is there when it is not?) If we have reason to believe that the child's play involves any one of these, we have reason to believe the child is pretending. Otherwise, we have no compelling reason to assume pretense.

This, then, is how I shall use the term pretense in this article. As I shall show, there are important theoretical reasons for such a narrow definition and for thus excluding functional play." (Leslie, 1987, p. 414)

Il bambino può fingere di fare il cuoco prendendo delle pentole e agitando al loro interno un lungo cucchiaio di legno come se rimestasse un cibo che si sta cuocendo anche se sul fondo di una di esse non vi è assolutamente nulla, oppure una bambina può pren-

dere il suo orsetto farlo coricare nel suo letto e rimboccandogli le coperte prendere un bel termometro di gomma per poi porlo sotto la zampa superiore e con l'altra mano sfiorare il suo capo per vedere se scotta, 'come se' avesse la febbre, poi prende uno stetoscopio, piccino piccino e colorato, che appoggia sul petto del peluche per visitarlo.

Per Leslie riuscire a far finta per il bambino ha a che vedere con la formazione di catene di rappresentazioni e concetti che non hanno molto a che vedere con le proprietà reali di questi. Il bambino si comporta tenendo a mente rappresentazioni interne che sono oblique. Se nel primo anno e mezzo il bambino deve addestrarsi fedelmente a riconoscere il più fedelmente e letteralmente il mondo per poterlo rappresentare semanticamente, intorno ai due anni la mente del bambino fa un enorme passo in avanti, può tenere a mente rappresentazioni di rappresentazioni.

I bambini utilizzando questa nuova architettura cognitiva sono in grado, come dimostrato dalla comparsa del gioco del far finta nei bambini con sviluppo tipico vs bambini con disturbo autistico, di distaccarsi sempre di più dalle situazioni percepite e reali per inventare e costruire copioni e scenari in cui gli oggetti presentano nuove proprietà.

Nella finzione il bambino tiene a mente ben due rappresentazioni simultaneamente della situazione. Una è la rappresentazione di come il bambino percepisce in realtà la situazione mentre l'altra rappresentazione ha a che fare con ciò che pensa o desidera che essa sia.

"Having simultaneous representations may suggest that pre-tense requires an ability to coordinate two primary representations. The emergence of pretense would then depend on the emergence of this coordinating ability." (Leslie, 1987, p. 414)

Nel gioco di finzione non ci troviamo di fronte a due rappresentazioni entrambe di tipo primario ma davanti a 'rappresentazioni annidate' a proposito di una certa situazione, e, questo, senza "sviluppare idee strane" come sostiene Leslie. Il bambino non confonde la realtà con la fantasia quando vede la mamma agitare le dita sull'orsacchiotto mimando il gesto del 'lavare' o 'rivestire' l'orso di peluche. Il bambino 'sa' che la mamma 'finge' e non viene ingannato da questa pratica perchè comincia a possedere abilità squisitamente logiche intorno agli stati mentali propri e altrui.

"First, one may pretend that a red car is yellow. The pretend representation this car is yellow applies to a situation in which the car is red; this extends and changes the meaning of yellow. However, one would know

that there was something odd about this representation only by looking at the external situation to which it applied. But another kind of abuse applies internally to the expression. For example, in a pretend representation such as this empty cup contains water, one can tell that abuse has occurred without looking further than the expression itself. So empty would now include situations in which cups contain water as well as situations in which cups contain nothing. Perhaps even worse, one could no longer infer from the cup is empty to the cup contains nothing. Its meaning internal to the system has been undermined as well.

Accounts based on reference linkages and definitions between primary representations will have additional difficulties with imaginary-object pretend because there is no particular thing in the perceptual situation that the symbolic item could link to or be defined in terms of.

Pretense affects the normal reference, truth, and existence relations of the representations it uses. These relations become highly deviant. Any primary representational system affected would quickly be undermined by arbitrary meaning changes. To prevent this, pretend representations must somehow be marked off, or "quarantined," from primary representations. Indeed, so deviant are the reference, truth, and existence relations of pretend representations that it begins to seem unlikely that they are primary representations at all.

In talking about these relations, bear in mind that reference, truth, and existence are really relations holding between primary representations and the world and not, therefore, links between one primary representation and another. In the case of the pretend representation, these relations appear either to be suspended altogether or to hold only at one remove through primary representation". (Leslie, 1987, p. 415)

L'ESISTENZA DI UNA TEORIA DELLA MENTE

Alla fine degli anni Ottanta diversi autori cominciarono a parlare dell'esistenza sia nei primati (Premack e Woodruff 1978) che negli esseri umani (Pylyshyn 1978, Dennett 1978) da un punto di vista cognitivo, di ciò che cominciava ad essere definita una "teoria della mente".

Che esista per l'appunto nella nostra mente una capacità di immaginare gli stati mentali propri ed altrui e che affinché questa speciale categorizzazione concettuale si costituisca nella nostra mente è presente un dominio di conoscenze pre-teoriche sulla cui base possiamo descrivere il comportamento di altre menti. Premack e Woodruff (1978) denominarono "teoria

della mente" la capacità dei primati superiori di riuscire a comprendere i comportamenti di altri agenti utilizzando forme epistemiche che hanno a che fare con stati psicologici come credenze e desideri. Questa capacità attributiva veniva descritta nei termini di una "teoria" in quanto sia sistema di inferenze - utilizzato per individuare correttamente stati interni quali la conoscenza, la credenza, il pensiero, l'infingimento e così via -, sia in quanto sistema che permette di fare previsioni sul comportamento altrui.

Quando si afferma che un individuo ha una teoria della mente, va inteso che quell'individuo attribuisce degli stati mentali a sé o agli altri (siano essi della stessa specie o altrettanto bene di altre specie). Un sistema di inferenze di questo tipo è propriamente considerato una teoria, primo, perché questi stati non sono direttamente osservabili, e secondo, perché il sistema può in particolare, essere usato per formulare delle ipotesi sul comportamento di altri organismi (Premack e Woodruff 1978).

L'esperimento messo a punto da Premack e Woodruff dimostrò che lo scimpanzè posto di fronte a un comportamento finalizzato che non raggiunge lo scopo è in grado di mostrare come si possa convenientemente scegliere l'alternativa corretta per raggiungere lo scopo mostrato. Una primitiva "teoria della mente" è presente anche nei primati non umani allo scopo di permettere all'individuo di interpretare il comportamento non solo in relazione alla realtà percepibile ma anche e soprattutto in relazione agli stati mentali interni.

Quello che avevano osservato Premack e Woodruff (1978) ebbe delle importanti conseguenze che non risiedono semplicemente nel fatto che altri animali oltre l'uomo abbiano credenze, quanto il fatto che la mente può avere conoscenza delle altre menti in altre specie anche senza il linguaggio e la coscienza.

Anche se Premack esprime una teoria della mente debole per gli scimpanzè facendo distinzione tra uomini ed animali sulla capacità di attribuire stati mentali e la differenza consisterebbe tra gli uni e gli altri riguardo la limitatezza di questi o l'illimitatezza. L'uomo possiederebbe una capacità infinita di passaggi che lo mettono in grado di costruire cicli di inferenze del tipo "A pensa che B crede che C pensava che..."

È in tal modo che siamo messi in grado di comprendere come determinati comportamenti di un altro agente sono determinati da dei contenuti che possono essere rappresentati e successivamente ri-rappresentati grazie ad atteggiamenti ovvero stati mentali che causeranno un nuovo comportamento. Le inferenze

descritte si baseranno su una comprensione di stati epistemiche (Baron-Cohen Leslie Frith, 1985; Leslie, 1987; Perner, 1991).

IL PARADIGMA DELLA FALSA CREDENZA

Quando Premack e Woodruff (1978) si prefissero di documentare la possibilità che anche alcuni primati potessero possedere un sistema semplificato per comprendere la credenza riferendosi allo stato mentale del soggetto che gli veniva presentato in diverse situazioni idearono un paradigma che li mettesse in grado di dar conto che il 'soggetto X visto in fotografia vuole' o il 'soggetto Y crede che'.

Come fare allora per comprendere l'esistenza o meno nei bambini di una 'teoria della mente' e nel caso fosse stato possibile dimostrarlo? Ed inoltre a che età ne raggiungerebbero il possesso?

Una serie di studi iniziò a dimostrare che il bambino all'età di 2 anni e mezzo presentava diversi vocaboli legati alla percezione e alla volizione così come vocaboli in grado di attribuire a sé ed agli altri alcuni dei principali stati emotivi (Bretherton Beeghly 1982). Altri ancora osservarono che i bambini a 4 anni sanno competentemente usare verbi come 'sapere', 'ricordare', 'dimenticare' (Johnson Wellman 1980).

Per affrontare l'abilità nei bambini di comprendere l'assenza di una conoscenza in una altra persona fu messo a punto un paradigma generale detto anche *Unexpected Transfer Task* ovvero compito di falsa credenza dello spostamento inatteso. Compito che prendendo le mosse dal lavoro di Premack e Woodruff (1978) poteva essere espresso formalmente nei seguenti termini: 'un soggetto A è cosciente che un soggetto altro B osserva uno stato di cose x; in seguito, in assenza del soggetto B quel soggetto A assiste ad un cambiamento dello stato di cose che da x passerà ad y; il soggetto A ora sa che lo stato di cose è y ma anche che il soggetto B crede ancora che sia vero il precedente stato delle cose x'.

Wimmer Perner (1983) giunsero quindi a costruire lo schema nella seguente versione. Versione che poteva essere utilizzata anche con bambini più piccoli richiedendo la semplice utilizzazione del gesto di indicare. Il paradigma poteva essere variato sia in una forma competitiva che cooperativa.

"In order to test subjects' comprehension of the other person's wrong belief, stories like the following were constructed: A story character, Maxi, puts chocolate into a cupboard x. In his absence his mother displaces the chocolate from x into cupboard y. Subjects have to

indicate the box where Maxi will look for the chocolate when he returns. Only when they are able to represent Maxi's wrong belief #('Chocolate is in x') apart from what they themselves know to be the case ('Chocolate is in y') will they be able to point correctly to box x. This procedure tests whether subjects have an explicit and definite representation of the other's wrong belief. Yet, there is neither a problem in framing the test question by using mental verbs (e.g., 'What does Maxi believe?') nor are subjects required to verbalize their knowledge about other's beliefs since a mere pointing gesture suffices." (Wimmer Perner, 1983, p. 106)

Wimmer e Perner (1983) utilizzando questo paradigma, nelle sue due diverse forme - cooperativa e competitiva - dimostrarono come il fattore età fosse una variabile in grado di discriminare i risultati ad esso. Bambini di 4-5 anni indicavano scorrettamente la collocazione reale di y mentre tutti i bambini dopo i 6 anni conoscevano e sapevano riferire la collocazione corretta di x. Inoltre i bambini che risultavano in grado di attribuire una credenza sbagliata al protagonista della storia erano capaci anche di costruire un 'enunciato' ingannevole o veritiero in relazione alla sua credenza.

Leslie e Frith (1985) illustrarono similmente uno scenario, di falsa credenza, nel quale al bambino venivano mostrate due bambole: Sally ed Anna. Sally, la prima bambola, nasconde la sua biglia in un cesto e successivamente esce per fare una passeggiata. Mentre Sally è fuori, la seconda bambola Anna sposta la biglia di Sally e la nasconde in una scatola. Sally rientra e vuole la sua biglia quindi la cerca. Al bambino viene chiesto: "dove andrà Sally a cercare la sua pallina?"

Il compito di falsa credenza non è un compito di tipo percettivo e non può essere risolto utilizzando esclusivamente competenze visuo-spaziali. Esso richiede di possedere una abilità che metta in grado il bambino di predire la credenza dell'altro nella 'forma' di un suo atteggiamento mentale.

"The ability to make inferences about what other people believe to be the case in a given situation allows one to predict what they will do. This is clearly a crucial component of social skills. There is growing evidence for the ability to attribute mental states to others, and its development from the second year of life onwards. A convincing demonstration that an explicit theory of mind is well within the capacity of the normal four-year-old has been given by Wimmer and Perner (1983). These authors developed an ingenious paradigm that can be used with very young children based on the case where the child's own belief is different from someone el-

se's belief. In order to succeed on the task the child has to be aware that different people can have different beliefs about a situation. Hence this case provides the strongest evidence for the capacity to conceive of mental states (Dennett, 1978). It is this paradigm that we used in the present study." (Baron-Cohen, Leslie e Frith 1985, p. 39)

Diversi altri studi (Baron-Cohen, 1995; Karmiloff-Smith, Klima, Bellugi, Grant, & Baron-Cohen, 1995; Tager-Flusberg, Boshart, & Baron-Cohen, 1998) hanno cercato di utilizzare questo test per testare se vi fosse differenza tra capacità di cognizione sociale e intelligenza logica e astratta e se la capacità di attribuire stati mentali fosse una abilità cognitiva specifica distinta da capacità cognitive più generali e selettivamente danneggiabile.

Soggetti affetti da sindrome di Williams con basso quoziente intellettivo e deficit in abilità visuo-spaziali ma con uno sviluppo apparentemente normale del linguaggio e un interesse elevato per le relazioni sociali sono stati sottoposti al test di falsa credenza al fine di differenziarli dai soggetti con autismo, ma i risultati non hanno dimostrato l'esistenza di una distinta e specifica capacità cognitiva per l'attribuzione degli stati mentali.

Il test di falsa credenza nonostante negli anni abbia subito tante modifiche, come ad esempio nell'Unexpected content task (Gopnik & Astington, 1988; Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986) o come nell'Hide and retrieve task (Call & Tomasello, 1999; Figueras-Costa & Harris, 2001) non ha assolutamente mai contraddetto i dati riferentesi alla capacità psicologica conquistata dai bambini intorno ai quattro anni di comprendere lo scenario ed attribuire il corretto stato mentale al personaggio della storia.

Il Test della Falsa credenza appare generalmente correlarsi alla capacità meta-rappresentazionale, ovvero capacità di secondo livello in grado produrre e sviluppare, nella memoria di lavoro, del bambino rappresentazioni il cui contenuto è a loro volta costituito da altre rappresentazioni. Appare importante sottolineare come questa capacità meta-rappresentativa correli, inoltre, con il buon esito nel bambino di ragionamenti per "condizionali annidati" ed alla capacità di padroneggiare frasi complemento (J. G. de Villiers & P. A. de Villiers, 2003; J. G. de Villiers, 2005, 2009).

GIOCHI DI FINZIONE, LOGICA INTENSIONALE DELLE CREDENZE E PENSIERO METARAPPRESENTATIVO

In particolare Leslie (1982, 1986, 1987, 1988) e Leslie e

Keeble (1987) all'interno di questo filone di ricerche, che ha tracciato così un ambito assai specifico della cognizione, quale quello legato alla riflessione sul "pensiero che pensa se stesso" ha ipotizzato che queste rappresentazioni interne di credenze partecipino insieme ad altre come la percezione ed il pensiero ad un sistema simbolico formale. Le credenze ovvero quelle rappresentazioni che ci formiamo della realtà possono, infatti, essere elaborate attraverso abilità logiche di base e possono essere 'vere' o 'false'.

Si parla di logica intensionale delle credenze quando ci si riferisce ad una logica che si occupa delle espressioni epistemiche proprie del linguaggio comune ossia espressioni come "credere" o "sapere". Tale logica si occupa anche delle regole di verità proprie di questo campo semantico.

Mentre la verità estensionale è una verità fattuale che partecipa delle dimostrazioni oggettive ed ha una funzione denotativo-referenziale, la verità intensionale è una verità che fa riferimento a ciò che l'agente sa o crede in merito alle cose.

Se la verità fattuale segue il principio di sostituibilità attraverso il quale la verità è data dalle rispettive componenti presenti nell'enunciato, la verità intensionale è la 'verità' relativa alla componente soggettiva degli atteggiamenti conoscitivi.

Un esempio di verità estensionale è: "Roma è la capitale dell'Italia"; mentre un esempio di verità intensionale è: "Mario pensa che Roma sia la capitale dell'Italia".

La logica intensionale si occupa anche delle espressioni di volizione e di desiderio poiché anch'esse introducono una prospettiva epistemica.

La verità intensionale è, pertanto, quella che si può stabilire di un enunciato in cui comparando un operatore epistemico noi possiamo sostenere che un enunciato è 'vero' quale "Mario sa che Roma sia la capitale dell'Italia" se io so per certo che Mario pensa così al di là della verità estensionale che "Roma è la capitale d'Italia".

La capacità 'metarappresentazionale' intrinsecamente annidata nei giochi di finzione impiega, quindi, atteggiamenti proposizionali che includono credenze circa altre credenze anche se la credenza altrui è erronea. In questo modo i bambini si esercitano nel ragionare e divengono abili riguardo ciò che non vedono o sentono o percepiscono direttamente.

I bambini iniziano a comprendere che il mondo è fatto non solo di oggetti che si toccano ma di 'pensieri' ovvero 'stati interni obliqui'. Stati che non offrono rappresentazione degli oggetti reali ma di stati men-

tali interni alle persone: io penso (che tu pensi (x)) o anche io penso (che tu pensi (che io penso (x))).

Il bambino molto presto inizia a ragionare sui contenuti presenti nella sua mente ed in quella degli altri. Nei primi due anni di vita i precursori della teoria della mente lo mettono in grado di utilizzare i comportamenti di attenzione condivisa così come di utilizzare i gesti di dare, indicare e mostrare; di compiere cioè 'atti comunicativi'. Leslie e Happe (1989) hanno sostenuto che il bambino che presenta questi comportamenti comincia a possedere una teoria della mente.

A nove mesi la comprensione dell'attenzione ne è un indice e a due anni il gioco del far finta è una forma meta-rappresentazionale della realtà ossia una forma che richiede di rappresentare le rappresentazioni primarie.

Per Leslie (1988) il gioco simbolico sarebbe un indicatore precoce della capacità dei bambini di pensare la mente propria e altrui. Alla base di questa forma di gioco vi sarebbe un meccanismo di "distacco" della percezione dalla rappresentazione che consentirebbe al bambino di mantenere separati il mondo della immaginazione e quello della realtà senza mai confonderli e fare confusione. Questo stesso meccanismo cognitivo permetterebbe al bambino di rappresentarsi gli stati mentali altrui, stati "opachi" ovvero non immediatamente leggibili attraverso il comportamento. La sospensione delle rappresentazioni primarie (quelle che restituiscono gli oggetti reali) operata attraverso una 'disconnessione' possono non implicare, quindi, né più "referenza", né più "verità", né più "esistenza". Nel gioco del far finta proprio come accade nelle proposizioni epistemiche esiste: opacità referenziale, sospensione delle implicazioni di verità-falsità e sospensione delle implicazioni di esistenza.

Il succedersi di diverse forme di gioco di finzione emergerebbe allorché il bambino normodotato, a partire dal secondo anno di vita, con funzioni adeguate di coscienza, facesse uso del pensiero metarappresentativo.

GIOCHI DI FINZIONE DI RUOLO, SCENARI MULTIAGENTE E RAGIONAMENTO CONTROFATTUALE DI IMMEDESIMAZIONE

Vasta è la letteratura psico-pedagogica centrata sul rapporto tra le diverse forme di finzione e lo sviluppo infantile (Piaget, Vygotskij, Winnicott, Fein, 1981; Bourchier e Davis, 2002) ma è con Alan Leslie che la capacità di fingere viene collegata con la capacità

di comprendere la mente. In particolare, nel gioco di finzione Leslie individua l'esordio della capacità di metarappresentazione, capacità che è alla base della comprensione della mente propria e altrui (Leslie, 1987; Friedman, Neary, Burnstein e Leslie, 2010).

Il fatto che i bambini giochino a "fare finta" senza confondere realtà e finzione e riconoscendo quando sono gli altri a giocare e il fatto che la comprensione del gioco di finzione compaia due anni prima del test della falsa credenza sono, per Leslie, le evidenze del fatto che il "fare finta" costituisca una forma precoce di capacità di leggere la mente (Friedman e Leslie, 2007). In questa prospettiva, la capacità di fingere e la capacità di comprendere la mente condividono il medesimo meccanismo cognitivo ossia quello di rappresentare internamente stati mentali.

La tesi mentalistica che accomuna strettamente il "fingere" e il "credere", seppure non condivisa in maniera unanime dalla comunità scientifica, sembra corroborata dal fatto che i bambini autistici presentano dei ritardi sia nell'abilità di fingere che in quella di risolvere situazioni sperimentali di *mind reading* e si presenta ricca di implicazioni euristiche.

Di grande interesse, al proposito, paiono gli studi attorno al rapporto tra "finzione" e "ragionamento controfattuale", rapporto suggerito dal ruolo centrale svolto in entrambe le attività dall'immaginazione: partendo da una ipotesi, il bambino opera inferenze coerenti che gli consentono di esplorare le implicazioni dell'ipotesi immaginata.

D'altra parte, tuttavia, i due fenomeni non coincidono: basti pensare al fatto che mentre il gioco di finzione si presenta spontaneamente molto presto nel corso dello sviluppo infantile, il ragionamento controfattuale compare assai più tardi tra i 6 ed i 12 anni.

Occorre, dunque, interrogarsi su quanto vi sia di comune e quanto di differente tra queste due abilità.

Il ragionamento controfattuale, volendone darne una definizione schematica di sintesi, è un enunciato condizionale (in grammatica, detto periodo ipotetico della irrealtà) in cui l'antecedente enuncia una ipotesi contraria a quanto realmente avvenuto e il cui conseguente enuncia ciò che sarebbe derivato da quella ipotesi. Esso si riferisce, dunque, in quasi tutti i casi, a eventi passati riconsiderati a posteriori.

Di là dalle numerosi articolazioni in cui il tema è stato approfondito dagli studi linguistico-cognitivi, in qualunque forma grammaticale vengano espressi, i ragionamenti controfattuali costituiscono una specifica forma di ragionamento che svolge la funzione di costruire rappresentazioni alternative dei fatti avven-

nuti, simulando per via ipotetica eventi futuri utilizzando i dati raccolti in merito agli eventi conosciuti. In altre parole, il ragionamento controfattuale corrisponde alla capacità di astrarre alcuni tratti ritenuti peculiari di una situazione reale, di immaginare situazioni alternative e di sviluppare ragionamenti attorno alle situazioni alternative ipotizzate, individuando informazioni rilevanti per la situazione realmente verificatasi. L'agente, in tal modo, confrontando l'effettivo svolgimento degli eventi con gli esiti di piani alternativi, impara a valutare l'appropriatezza del piano realizzato rispetto a una determinata situazione effettiva e ricava indicazioni sul tipo di cambiamento da apportare al piano stesso.

Nell'ambito degli studi sull'autismo, è stato chiaramente evidenziato che vi è una stretta correlazione tra la capacità di elaborazione dei condizionali controfattuali e la capacità di riconoscere le false credenze (i soggetti autistici difettano di entrambe le capacità).

La comprensione delle credenze altrui pare basarsi - più che sulla conoscenza fattuale di ciò che gli individui sono portati a credere in certe condizioni - su un processo di "simulazione": un processo di "immaginazione controfattuale" del mondo, dal punto di vista dell'altra persona.

In tale prospettiva, si comprende la valenza apprenditiva ed evolutiva dei cosiddetti "controfattuali di immedesimazione (identificazione)": "Se io fossi in te farei A", "Al suo posto, io avrei fatto B", "Fosse successo a me, io avrei detto C" ecc.

Si tratta di processi complessi in cui un agente inizia con l'attribuire un certo stato cognitivo ad un altro agente e giunge a prevedere i comportamenti futuri di quell'agente: "immaginiamo che l'agente x nella situazione S abbia fatto A. L'agente y ne osserva il comportamento e cerca di ricavarne informazione che gli permette di prevedere come x si comporterà in una situazione So che presenta dei tratti comuni rispetto a S. [...] A livello di rappresentazione, quanto detto [...] corrisponde a costruire un contesto fattuale con le proprie credenze e regole di inferenza relative a un determinato problema e parallelamente costruire un contesto controfattuale di attribuzione di uno stato cognitivo a un altro agente. Con delle opportune regole per trasferire informazione da un contesto all'altro, un agente dovrebbe essere in grado di fare dei pronostici sui comportamenti futuri degli altri agenti." (Ferrario, 2003)

Nel gioco di finzione, viene attivato tutto l'insieme di tali processi cognitivi di "simulazione" ossia di immaginazione controfattuale del mondo dal punto di vista dell'altro agente: l'agente "al posto del quale" il

giocatore si pone e gli altri agenti "al posto dei quali" si pongono gli altri giocatori. Tutto questo è reso possibile ai giocatori dall'implicito e continuo ricorso alle osservazioni pregresse da loro condotte sui comportamenti reali posti in essere dagli agenti "al posto dei quali" si agisce.

D'altra parte, tuttavia, occorre sottolineare un aspetto specifico del ragionamento controfattuale che suggerisce di considerarlo indipendente dal pensiero che si attiva durante la finzione.

È stato notato (Mackie 1965, 1974; Wells & Gavinski 1989) come l'attività di immaginare premesse alternative a quelle reali fornisca una sorta di palestra per l'esercizio di affinamento del "giudizio causale": di fronte a un certo evento, il soggetto pone in essere un vero "esperimento mentale" nel corso del quale egli modifica un antecedente che avrebbe potuto evitare l'accadimento dell'evento e segue le conseguenze di tale modificazione; egli, poi, torna a focalizzare l'attenzione sull'antecedente reale realizzando così una attività cognitiva che gradualmente affina, appunto, la capacità di individuazione delle cause reali dell'evento stesso.

Secondo J.L. Mackie, sebbene non espresso in forma verbale e, pertanto, rimanendo implicito, il ragionamento controfattuale è comunemente praticato dai bambini.

Ammettendo, allora, che forme di pensiero controfattuale siano presenti anche nell'infanzia, c'è da chiedersi cosa accomuna e cosa differenzia, nel bambino, la pratica controfattuale e il gioco di finzione?

Da una ricognizione di studi (Wells & Gavinski 1989) sull'argomento è plausibile ammettere che: entrambe le pratiche condividano la capacità, già presente nel gioco di finzione del bambino di due anni, di attivare uno "scenario immaginario controfattuale"; tuttavia, a differenza del ragionamento controfattuale in senso stretto, il gioco di finzione di per sé non mette in campo la capacità di 'ragionare' a partire da questa premessa per trarne delle conclusioni causali. In altre parole, a differenziare le due attività vi sarebbero le finalità diverse che le caratterizzano: il gioco di finzione produce supposizioni a partire dalle quali opera inferenze per immaginare scenari alternativi a quelli reali; l'attività controfattuale individua premesse condizionali contrarie alla realtà per rafforzare il giudizio sui processi causali.

Recenti ricerche (German, T. P., Nichols, S., 2003; Gerrans, P., Stone, V. E., 2008; Goldman, A. I., 2006; Guajardo, N. R., Parker, J., Turley-Ames, K., 2009) hanno evidenziato che la difficoltà dei bambini pic-

coli di ragionare esplicitamente in termini di scenari controfattuali non impedisce loro, durante il gioco di finzione, di impegnarsi in attività per così dire "intuitive" di ragionamento controfattuale che permette loro di prendere in considerazione gli stati alternativi di determinate situazioni reali. Ciò è comprovato dal fatto che le prestazioni bambini in età prescolare su sillogismi controfattuali migliora nettamente quando la premessa controfattuale è formulata in termini di finzione piuttosto che semplicemente dichiarata come parte del problema.

Tali risultati hanno portato alcuni ricercatori a sostenere che la funzione del gioco di finzione durante lo sviluppo sia proprio quella di sollecitare il bambino ad esercitarsi gradualmente nel ragionamento controfattuale.

Concludendo, si può dire che se è vero che i bambini possono essere in grado di ragionare controfattualmente indipendentemente dal loro impegno nella finzione, la finzione fornisce un laboratorio particolarmente utile per esplorare questo modo di pensare e per migliorare le proprie capacità di ragionamento controfattuale.



BIBLIOGRAFIA

- Allport, D. A. et al. (1985) *Perceptual integration and postcategorical filtering*. In *Attention and Performance XI* (Posner, M.I. and Marin, O.S.M., eds), 107-132, Erlbaum
- Baron-Cohen, S. (1991). *The development of a theory of mind in autism: Deviance and delay?* In M. Konstantareas and J. Beitchman (Eds.), *Psychiatric Clinics of North America, special issue on Pervasive Developmental Disorders*. Pennsylvania: Saunders
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a "theory of mind"?* *Cognition*, 21, 37-46
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). *Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children*. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125
- Bosco, F. M., Friedman, O., & Leslie, A. M. (2006). *Recognition of pretend and real actions in play by 1- and 2-year-olds: Early success and why they fail*. *Cognitive Development*, 21, 3-10

- Carlson, S. M. and Moses, L.J. (2001) *Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind*. *Child Dev.*, 72, 1032-1053
- Carlson, S. M. et al. (1998) *The role of inhibitory processes in young children's difficulties with deception and false belief*. *Child Dev.*, 69, 672-691
- Carlson, S. M. et al. (2002) *How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory*. *Child Dev.*, 11, 73-92
- Cassidy, K. W. (1998) *Three and four-year-old children's ability to use desire- and belief-based reasoning*. *Cognition*, 66, B1-B11
- Clements, W. A. and Perner, J. (1994) *Implicit understanding of belief*. *Cogn. Dev.*, 9, 377-395
- Dennett, D. (1981). *Three kinds of intentional psychology*. In R. Healey (Ed.), *Reduction, time and reality* (pp. 37-61). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Diamond, A. (1988) *Differences between adult and infant cognition: is the crucial variable, presence or absence of language?* In L. Weiskrantz (ed.) *Thought Without Language* (pp. 335-370). Oxford
- Ferrario R. (2003). *Il ragionamento controfattuale: un modello e la sua applicazione al ragionamento pratico*. Università di Trento
- Flynn, E. et al. (2004). *A longitudinal, microgenetic study of the emergence of false belief understanding and inhibition skills*. *Dev. Sci.*, 7, 103-115
- Fodor, J. A. (1975). *The Language of Thought*. New York: Crowell
- Fodor, J. A. (1987). *Psychosemantics: The Problem of Meaning in the Philosophy of Mind*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Fodor, J. A. (1992). *A theory of the child's Theory of Mind*. *Cognition*, 44(3), 283-296
- Fodor, J. A. (2008). *LOT 2: The Language of Thought Revisited*. New York: Oxford University Press
- Friedman, O. and Leslie, A. M. (2004) *Mechanisms of belief-desire reasoning: inhibition and bias*. *Psychol. Sci.*, 15, 547-552
- Friedman, O., & Leslie, A. M. (2007). *The conceptual underpinning of pretense: Pretending is not 'behaving as if'*. *Cognition*, 105, 103-124
- Friedman, O., Neary, K. R., Burnstein, C. L., & Leslie, A. M. (2010). *Is young children's recognition of pretense metarepresentational or merely behavioral? Evidence from 2- and 3-year-olds' understanding of pretend sounds and speech*. *Cognition*, 115, 314-319.
- Friedman, O. (2013). *How do children represent pretend play?* In M. Taylor (Ed.), *Oxford handbook of*

the development of imagination (pp. 186-195). New York: Oxford University Press

Frith, C. D. and Frith, U. (1999) *Interacting minds: a biological basis*. Science, 286, 1692-1695

Frith, U., Morton, J., & Leslie, A.M. (1991). *The cognitive basis of a biological disorder: Autism*. Trends in Neurosciences, 14, 433-438

Frye, D., Zelazo, P. D., Burack, J. A. (1998). *Cognitive complexity and control: I. Theory of mind in typical and atypical development*. Current Directions in Psychological Science, 7(4), 116-121

Frye, D., Zelazo, P. D., Palfai, T. (1995). *Theory of mind and rule-based reasoning*. Cognitive Development, 10(4), 483-527

Gallagher, H. L. and Frith, C.D. (2003) *Functional imaging of 'theory of mind'*. Trends Cogn. Sci., 7, 77-83

Gallese, V. and Goldman, A. (1998) *Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading*. Trends Cogn. Sci., 2, 493-501

Garfield, J. L., Peterson, C. C., Perry, T. (2001). *Social cognition, language acquisition and the development of the Theory of Mind*. Mind & Language, 16(5), 494-541

German, T. P., Nichols, S. (2003). *Children's counterfactual inferences about long and short causal chains*. Developmental Science, 6(5), 514-523

Gerrans, P., Stone, V. E. (2008). *Generous or Parsimonious Cognitive Architecture? Cognitive Neuroscience and Theory of Mind*. The British Journal for the Philosophy of Science, 59(2), 121-141

Goldman, A. I. (2006). *Simulating Minds: the Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. New York: Oxford University Press

Guajardo, N. R., Parker, J., Turley-Ames, K. (2009). *Associations among false belief understanding, counterfactual reasoning, and executive function*. The British Journal of Developmental Psychology, 27(3), 681-702

Hedger, J. A., Fabricius, W. V. (2011). *True belief belies false belief: recent findings of competence in infants and limitations in 5-year-olds, and implications for theory of mind development*. Review of Philosophy and Psychology, 2(3), 429-447.

Leslie, A. M. (1987). *Pretense and representation: The origins of "theory of mind"*. Psychol. Rev., 94:412-426

Leslie, A. M. (1991). *The theory of mind impairment in autism: Evidence for a modular mechanism of development?* In A. Whiten (ed.) *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading* (pp. 63-78). Oxford: Blackwell

Leslie, A. M. (1992). *Autism and the "Theory of Mind" module*. Curr. Dir. Psychol. Sci., 1:18-21

Leslie, A. M. (1994). *Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM*. Cognition, 50:211-238

Leslie, A. M., and Roth, D. (1993). *What autism teaches us about metarepresentation*. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D. Cohen (eds) *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism* (pp. 83-111). Oxford: Oxford University Press

Leslie, A. M., and Thaiss, L. (1992). *Domain specificity in conceptual development: Neuropsychological evidence from autism*. Cognition, 43, 225-251

Leslie, A. M., and Polizzi, P. (1998). *Inhibitory processing in the false belief task: Two conjectures*. Dev. Sci., 1, 247-258

Leslie, A. M., and German, T. P. (1995). *Knowledge and ability in "theory of mind": One-eyed overview of a debate*. In M. Davies and T. Stone (eds.) *Mental Simulation: Philosophical and Psychological Essays* (pp 123-150). Oxford: Blackwell

Leslie, A. M., and Frith, U. (1988). *Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing*. Br.J. Dev. Psychol., 6, 315-324

Leslie, A. M. (2000) *Theory of mind' as a mechanism of selective attention*. In M. Gazzaniga (ed.) *The New Cognitive Neurosciences* (pp. 1235-1247). Londra: MIT Press

Mackie, J. L. (1965). *Causes and Conditions*. American Philosophical Quarterly, 2(4), 245-264

Mackie, J. L., (1974). *The Cement of the Universe: a Study of Causation*. Oxford: Clarendon Press.

Maynard Smith, J. and Szathmáry, E. (1997). *The Major Transitions in Evolution*. Oxford: Oxford University Press

Posner, M. I. and Cohen, Y. (1984). *Components of visual orienting*. In H. Bouma. and D.G. Bouwhuis (eds.) *Attention and Performance X* (pp. 531-556). Erlbaum

Posner, M. I. et al. (1985). *Inhibition of return: neural basis and function*. Cogn. Neuropsychol., 2, 211-228

Rafal, R. and Henik, A. (1994). *The neurology of inhibition: Integrating controlled and automatic processes*. In D. Dagenbach and T.H. Carr (eds.) *Inhibitory processes in attention, memory and language* (pp. 1-51). Academic Press

Riggs, K.J., Peterson, Robinson, & Mitchell, P. (1998). *Counterfactual thinking in pre-school children: Mental state and causal inferences*. In: P. Mitchell & K.J., Riggs (eds.). *Children's reasoning and the mind* (pp. 87-99). Psychology Press; Hove, UK: 2000

Ruffman, T. et al. (2001) *Does eye gaze indicate impli-*

cit knowledge of false belief? Charting transitions in knowledge. J. Exp. Child Psychol., 80, 201-224

Scholl, B. J. and Leslie, A. M. (1999) *Modularity, development and 'theory of mind'*. Mind Lang., 14, 131-153

Siegal, M. and Beattie, K. (1991) *Where to look first for children's knowledge of false beliefs*. Cognition, 38, 1-12

Surian, L. and Leslie, A. M. (1999). *Competence and performance in false belief understanding: a comparison of autistic and three-year-old children*. Br. J. Dev. Psychol., 17, 141-155

Tipper, S. P. and Driver, J. (1988). *Negative priming between response modalities: evidence for the central locus of inhibition*. Percept. Psychophys., 43, 45-52

Watson, D. G. and Humphreys, G. W. (1997). *Visual marking: prioritizing selection for new objects by top-down attentional inhibition of old objects*. Psychol. Rev., 104, 90-122

Watson, D. G. and Humphreys, G. W. (2000). *Visual marking: evidence for inhibition using a probe-dot detection paradigm*. Percept. Psychophys., 62, 471-481

Wells, G. L., Gavinski, I. (1989). *Mental simulation and causality*. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 161-9

Wright, I. et al. (2003). *A new Stroop-like measure of inhibitory function development: typical developmental trends*. J. Child Psychol. Psychiatry, 44, 561-575

Articolo terminato il 20 marzo 2016

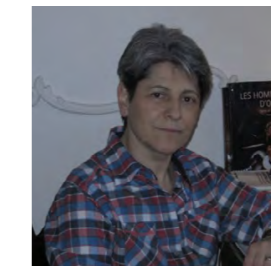
Fechas: Recepción 25.03.2016 | Aceptación: 27.07.2016

Balzotti, A. e Gallelli, R. (2016). *Gioco di finzione, logica e pensiero metarappresentativo*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (2), 29-39. Disponibile su <http://www.reladei.net>



Angela Balzotti
University of Bari, Italia
angelabalzotti@tiscali.it
Department of Medical Sciences, Psychiatry Unit,

University of Foggia. Degree in Clinical Psychology at the University "La Sapienza" of Rome. Specialization in Family and Relational psychotherapy, Institute of Family and Relational Psychotherapy, University of Bari. Completions in Psychosomatics neonatology, in Sexological and Gynecological Psychosomatics, Catholic University of the Sacred Heart, Rome. PhD in Environment, Medicine and Health - Department of Internal Medicine and Public Medicine, University of Bari. PhD Thesis on " Attachment Insecure Patterns and Affective Dysregulation in Gender Identity Disorder (GID) " in collaboration with the Psychosomatic and Sexual Behavior Clinic of the Faculty of Medicine, and the Chair of Social Pedagogy at the Faculty of Humanities, University of Bari.



Rosa Gallelli
University of Bari, Italia
rosa.gallelli@uniba.it

She was born in Taranto on 30/10/1961. Associate Professor of Didactics (M-PED/03) at the Department of education, psychology, communication of the University of Bari Aldo Moro. From 2001 to 2013 she joined the Teachers Board of the PhD: "Environment, Medicine and Health"; since 2014 she joined the Teachers Board of the PhD: "Science of human relationships".

Since 2013 she is Coordinator of the Interdepartmental Centre for Gender Studies, University of Bari "Aldo Moro". She developed research activities in the Scientific Research Project of National Interest. She has been in the drafting of the following national magazines and the International Journal "MeTis. Mondì educativi. Temi. Indagini. Suggestioni", Proge-dit, Bari.

La pulsion de jeu dans la relation avec le jeune enfant et plus particulièrement dans un cadre muséal ou dans un centre d'art

La pulsión del juego en la relación entre el adulto y el niño pequeño en ámbitos museológicos o centros de arte *The impulse of game in the relation between adults and children within Museums and Arts Centers*

Isabelle Chavepeyer, BÉLGICA

RÉSUMÉ

Le texte propose une réflexion pour soutenir un point de vue sur l'activité du jeune enfant. La situation choisie du musée d'art comme lieu de vie où le jeune enfant accompagné d'un adulte de référence pourra jouer avec l'espace muséal, avec les œuvres, nous semble un lieu décalé par rapport aux espaces habituellement conçus pour les tout-petits. Ce décalage permet de questionner la représentation que nous avons du jeu avec le jeune enfant sous un angle nouveau. Avant de se pencher sur la place que peuvent prendre l'art et le musée d'art dans le jeu de l'enfant, l'article revisite les «chantiers» que le bébé accomplit pour accéder à la transitionnalité, pour passer de la sensorialité au sens. Resituer la relation de jeu dans une vision globale du développement de l'enfant a ici tout son intérêt.

Cela permet aussi de penser la place de l'adulte dans cette relation et de concevoir le musée comme lieu de vie investi par petits et grands; lieu singulier qui peut ouvrir des espaces symboliques permettant au lien parent-enfant, professionnel-enfant de se déployer dans le jeu partagé.

MOTS CLÉS: Bébé, Jeu, Musée d'art, Exploration, Intersubjectivité, Accordage affectif, Espace potentiel, Permanence.

RESUMEN

El texto propone una reflexión para apoyar un punto de vista de la actividad de los niños pequeños. La situación

elegida del museo de arte como lugar de vida donde el niño acompañado de un adulto de referencia se puede jugar con el espacio del museo, con las obras, nos parece un lugar desplazado en comparación con espacios generalmente diseñados para los niños pequeños. Este vacío permite poner en duda la representación que tenemos en el juego con el niño bajo un nuevo ángulo. Antes de abordar el lugar que puede ocupar el arte y el museo de arte en el sistema del juego del niño, el artículo se propone revisar las «obras» que el bebé logra llegar a la transición, para pasar de lo sensorial a la sensación.

Volver a colocar la relación de juego en una visión global del desarrollo del niño tiene todos sus intereses aquí. También permite pensar el lugar del desarrollo en esta relación y ver el museo como un lugar de vida dedicada a los más pequeños y grandes; un lugar singular que puede abrir espacios simbólicos que permiten la relación padre-hijo, profesional-niño, a rodar en el juego compartido.

PALABRAS CLAVE: Bebé, Juego, Museos de Arte, Exploración, Intersubjetividad, Sintonía, Espacio potencial, Permanencia.

ABSTRACT

The paper proposes a reflection to support a point of view on the activity of children. The chosen situation of the art museum as a place of life where the young child accompanied by a referent adult can play with the museum space, with the works of art, seems to us a different place from the spaces usually designed for children. This gap allows to question the representation that we have about the play with children

considered here under a new angle. Before dealing with the place that can take the art and the art museum in the play of children, the article reviews the «works of art» with which children reach the transition, going from the sensory acts to the sense. Placing back the playing relationship in a global vision of the development of the child has all its interests here.

It also allows to think the place of the grown up in this relationship and to see the museum as a place of life dedicated to children and also to adults, a singular place that can open symbolic spaces enabling the link parent-child, professional-child enjoys the shared play.

KEYWORDS: Baby, Play, Art museums, Exploration, Intersubjectivity, Children, Potential space, Permanence.

INTRODUCTION: POURQUOI LE MUSÉE POUR LES BÉBÉS? QUELLE PLACE POUR LE JEU DU JEUNE ENFANT?



Image 1. WIELS, Bruxelles 2015, Installation «Au jardin, il y a...», I. Chavepeyer • Source: Photo I. Chavepeyer

«Pourquoi aller au musée avec un bébé? Il a bien le temps avant qu'on l'ennuie avec ça! Il a quand même le droit de jouer!»

Ces propos, je les ai entendus à plusieurs reprises alors que je travaillais avec Charlotte Fallon à l'écriture du «Manifeste musées d'art Amis des tout-petits». Ils témoignent de représentations qui circulent autour du jeu, autour du musée, autour du jeune enfant.

Un peu comme si le jeu n'était qu'une formule pour se divertir, ne pas s'ennuyer. Une sorte de récompense après l'effort; ici, en l'occurrence le temps des apprentissages. Cela sous-entend aussi que la visite au musée serait une activité (de plus) dirigée avec l'objectif de stimuler l'enfant dans certaines compétences, de l'orienter vers des apprentissages spécifiques. Dans cette logique, les apprentissages seraient nécessairement ennuyeux, c'est-à-dire plaqués, inculqués, tuant toute curiosité, tout désir de comprendre le monde.

Nous pouvons aussi questionner la représentation véhiculée autour de l'enfant. L'enfant est-il cantonné à jouer dans des lieux adaptés à son âge, avec des jeux expressément conçus pour lui? N'est-il pas assez éveillé pour profiter de ce que peut lui offrir un musée? Tantôt, le jeune enfant est vu comme un être dépourvu d'attention sur le monde et dont l'intelligence est réduite, tantôt comme un être à stimuler de façon précoce pour développer ses compétences parce qu'il montre du potentiel et de la malléabilité.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, soit en Belgique francophone, la plupart des musées s'adressent essentiellement aux enfants via les écoles primaires et secondaires, parfois les écoles maternelles et exceptionnellement les milieux d'accueil du jeune enfant (crèches, préguardiennats...). Dès lors, les services éducatifs des musées construisent l'essentiel de leur approche muséale en se calquant sur les attentes des enseignants qui eux-mêmes suivent à la lettre leur programme. Depuis environ cinq ans quelques musées d'art renversent cette logique. En s'appuyant sur leur mission d'être «un lieu de découverte à des fins de délectation» (Chavepeyer et Fallon, 2013, p51) pour tous les publics, les propositions s'adressant aux bébés accompagnés de leur(s) parent(s) et/ou puéricultrices commencent à fleurir. Ces expériences sont très intéressantes car le musée n'est plus alors l'instrument de l'école mais (re)devient un lieu de vie à part entière, un espace où l'enfant, accompagné d'un adulte de référence, peut explorer, expérimenter, découvrir, imaginer... jouer avec le lieu, avec les œuvres.

Lorsque quelques musées ont ouvert leurs portes aux jeunes enfants, s'est très vite posée la question du jeu: comment le bébé va-t-il appréhender les œuvres? Comment vont-elles prendre sens pour lui? Va-t-il jouer avec les œuvres? Et ainsi de suite.

Les éducateurs dans les milieux d'accueil du jeune enfant se sont aussi interrogés sur la rencontre entre l'art et le tout-petit. Leurs préoccupations se situant à un niveau assez proche de celui des enseignants: l'art nous apportera-t-il des idées d'activités à mener avec les bébés, en crèche? L'art est-il éducatif? Pourrions-nous nous servir de «produits artistiques» pour éduquer les enfants?

Pourtant, on le sait, l'enfant découvre le monde avec la globalité de ses sens en éveil. Il est animé par sa propre pulsion de jeu. Sa curiosité, son désir de comprendre, le besoin de (re)vivre des émotions, la recherche du plaisir... tout cela le pousse à la découverte, l'exploration, l'expérimentation.

Dans les formations que nous proposons au FRA-

JE, la nuance entre «faire des activités» et «être en activité» est constamment à travailler avec les professionnels de l'enfance. Chez ces derniers, force est de constater que la représentation du jeu souffre d'une vision clivée: le temps du jeu libre et le temps des activités dirigées. Cette conception de l'activité de l'enfant est inscrite au fer rouge dans les lieux d'accueil du jeune enfant ainsi que dans les classes maternelles. Elle traduit davantage le besoin de structurer le temps de travail des professionnels que la réalité de l'organisation développementale de l'enfant au travers de son activité. Ce clivage entraîne une méconnaissance des compétences du jeune enfant, ou en est la conséquence; comme s'il n'était pas capable de trouver en lui les ressources lui permettant de mettre en mouvement son corps, son imaginaire, sa curiosité, son intelligence. Il serait un être inachevé qui aurait besoin du professionnalisme de l'adulte proposant des activités stimulantes pour grandir, apprendre et se développer. L'art n'échappe pas à cette logique pernicieuse. Les jeunes enfants peuvent aussi rencontrer des éducateurs consciencieux proposant des «activités créatives et artistiques». Le tout-petit apprendra à reproduire, avec le plus bel effet, des bricolages ou des œuvres qui seront exposés au regard des adultes.

Or, le jeune enfant n'a pas besoin d'avoir des activités pour grandir, il a besoin de pouvoir déployer son propre jeu, son activité dans des cadres qui le contiennent et suffisamment stimulants pour qu'il puisse y progresser. Besoin de lien, de relation. Besoin de continuité et de sécurité. Besoin, aussi que l'on respecte ses rythmes. Enfin, il a besoin de langages pour appréhender le monde qui l'entoure, se l'approprier, le comprendre et un jour, le penser. Là, l'adulte doit prendre une place, pour transmettre ces langages, ouvrir des espaces symboliques. C'est une démarche bien différente de «faire des activités, des animations». Où sommes-nous, en tant que professionnel de l'enfance, lorsque nous désirons faire une animation? «Je vais faire mon animation», «je dois donner mon activité», entend-on dans la bouche des éducateurs. Où sommes-nous dans nos projections, nos représentations de l'enfant? De ce dont il a besoin à ce moment-là, de ses compétences...?

Quand l'adulte est porté par le désir d'emmenager un groupe d'enfants vers une destination (l'objectif de l'animation), il me semble, qu'il est difficile d'être en accordage avec chaque enfant ou avec le groupe, à fortiori s'ils ont moins de 3 ans. L'adulte est alors fixé sur le but et le résultat à atteindre et il se montre satisfait ou frustré, selon que les enfants suivent le mou-

vement vers lequel il désire les emmener ou pas.

Et l'enfant, le bébé, où est-il dans cette dynamique relationnelle? Dans un élan qui le porte à la découverte? Ou au retrait? A-t-il besoin de repos? Quels écarts entre les deux? Quel écart entre l'adulte qui veut animer et l'enfant qui est naturellement porté vers le jeu dans un rythme qui lui est propre? Qu'intégrera l'enfant si de façon régulière et précoce il est amené à explorer le monde dans des cadres formatés par des activités dirigées? Comment l'adulte pourrait-il rejoindre l'enfant qui est animé par sa propre pulsion de jeu?

PULSION DE JEU

Pulsion de jeu: deux mots qui renvoient à des registres différents. D'un côté, la vie pulsionnelle du bébé inscrite dans son patrimoine génétique et soutenu (ou pas) par son épigénèse. Et d'un autre côté, le jeu qui renvoie à la sphère du langage et de la pensée symbolique ou présymbolique. Mis ensemble, la pulsion de jeu parle d'un mouvement de vie intérieur, propre au bébé qui le pousse à entrer en contact avec l'extérieur. Ce contact est multimodal: les cinq sens en éveil, le bébé explore, observe, goûte, agrippe, lâche, rassemble, disperse, etc. De multiples actions possibles en fonction de sa maturation neuro-motrice et sensorielle. Cette activité propre du bébé, mise en branle par sa curiosité, se transformera en jeu exploratoire si et seulement si, elle existe dans la relation affective avec l'adulte, le parent ou la figure d'attachement. Ce dernier, témoin de l'activité de l'enfant, par sa présence attentive, par son regard et par le langage qu'il offre dans les interactions, humanise chaque action, culturalise la forme avec laquelle le bébé entre dans le monde: les rythmes, les mouvements, les sons... autant de perceptions qui passent par le «moulin culturel» du parent et qui, de ce fait, se transforment en signes porteurs de sens.

Avant de nous pencher sur la place que peut prendre l'art et le musée d'art dans ce processus dynamique qui occupe la dyade Mère-bébé, voyons les fondations qui rendent possible l'accès au jeu et à la transitionnalité, à l'aube de la vie.

LES CHANTIERS DU BÉBÉ ET SON PARENT POUR ACCÉDER AU JEU, À LA TRANSITIONNALITÉ



Image 2. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon. • Source: Photo : I. Chavepeyer

Pour accéder à la transitionnalité, pour passer de la sensorialité à la signification, le bébé doit faire un travail psychique, en relation avec son parent. C'est ce que Bernard Golse appelle les «chantiers du bébé» (Golse, 2015). Ces chantiers qui se mettent en place ensemble sont ceux de l'autoconservation, de l'attachement, de l'intersubjectivité et de la régulation du plaisir et du déplaisir.

L'AUTOCONSERVATION ET L'ATTACHEMENT

Dès la naissance, les fonctions vitales du nouveau-né s'enclenchent. Le chantier du bébé consiste à autoréguler ces fonctions: température, respiration, tétée, rythmes... De façon réciproque, la mère du bébé, au début de la maternité, est dans une organisation psychique particulière, la «constellation maternelle» (Stern, 1997), qui lui permet d'accomplir ce chantier avec son bébé. Cela sera rendu possible, entre autres, par un autre chantier dans lequel s'engage le nouveau-né: celui de l'attachement. Il s'agit de créer des liens sécurisés avec son parent. Des liens avec une distance de sécurité à la fois suffisamment proche et suffisamment distante. Ni trop près, ni trop loin pour découvrir le monde depuis son point d'ancrage. L'attachement opère comme un point d'appui pour le bébé à partir duquel il pourra s'ouvrir au monde.

L'attachement est dit «sécurisé» (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978) lorsque le bébé a pu compter sur une réponse fiable et constante en regard des besoins primaires. La répétition des gestes adéquats dans les soins et dans le portage va permettre au bébé de percevoir le sentiment de continuité d'être. Le respect de ses rythmes veille/sommeil, rythmes des tétées contribuera aussi à l'intériorisation des «macrorhythmes» (Marcelli, 2000) qui eux-mêmes soutiendront le sentiment de sécurité affective. Et si l'attachement sécurisé renforce le sentiment de sécurité affective du bébé, en retour, être habité de ce sentiment augmentera la disponibilité émotionnelle du bébé pour s'attacher et établir le lien avec sa Mère. L'attachement agit un peu comme une spirale positive et celle-ci va soutenir le mécanisme d'intersubjectivité.

L'INTERSUBJECTIVITÉ

L'intersubjectivité apparaît comme le chantier qui permettra au bébé d'établir un lien avec l'autre, différent de soi. Ce mécanisme passe par la sensorialité pour établir le lien avec l'autre.

L'intersubjectivité indique le vécu profond qui nous fait ressentir que soi et l'autre sont deux êtres différenciés mais néanmoins reliés, partageant un «entre-deux» fait de pensées, d'intentions, de projets, d'émotions partagés. Comment cela se met-il en place?

La perception que le bébé aura d'être différent de l'autre, se fera d'abord au travers de la perception sensorielle qu'il a de lui dans la relation à l'autre. La construction de son identité propre, de sa conscience de soi, se fera tout au long des trois premières années de vie.

L'accès à l'intersubjectivité, chez le bébé, nécessite un travail de synchronisation assez délicat. «Les signes qui en témoignent sont par exemple les conduites de coopération aux soins (tétée, habillage...). Ces conduites, on les retrouve d'abord durant de courts moments, avec la Mère, dans une relation particulièrement contenant, où la continuité d'être est respectée. Dans de telles conditions, le tout-petit sera capable de rassembler ses sensations (polysensorialité) et ainsi se sentir un être différencié, en lien avec l'autre et non «collé» ou «fusionné» à l'autre. Si le bébé parvient à rassembler ce qui vient à lui par différents canaux sensoriels et le ramène à un Objet autre que lui, alors on peut parler d'expérience intersubjective. On parlera d'abord de noyaux d'intersubjectivité primaire avant de concevoir l'intersubjectivité en tant que telle» (Golse, 2005). Au fur et à mesure que le bébé grandit, l'écart intersubjectif va se creuser et pour ne pas se retrouver tout seul de l'autre côté de cet écart, le bébé et sa Mère vont devoir tisser

des liens préverbaux de communication comme les liens d'attachement, le dialogue tonico-émotionnel et l'accordage affectif.

L'«accordage affectif» (Stern, 1989) apparaît essentiellement entre 9 et 15 mois; il est un mode de communication des états affectifs. L'accordage affectif est un mécanisme qui permet de rester relié malgré l'écart intersubjectif, de faire savoir à l'autre qu'on partage son état affectif. On le lui signifie grâce à un réaménagement, une reformulation de l'état subjectif exprimé. C'est un mécanisme interactif avec des retours venant de la Mère qui sont à la fois identiques et un peu différents de ce qu'exprime au départ, le bébé. Par exemple, en réponse aux babils du bébé, la Mère peut répondre par une même courbe sonore (de façon intramodale) ou bien en variant très légèrement celle-ci (de façon transmodale) ou encore répondre en multipliant les stimuli sensoriels (de façon multimodale). Pour le bébé, tout cela est très informatif; cela lui indique le style interactif de l'autre. À partir de ce décodage des rythmes issus de l'interaction, le bébé va conceptualiser du langage. Ce qui fait dire à Bernard Golse que «la Mère est le premier opéra du bébé et qu'avant de percevoir sa Mère comme un tableau figuratif, il la perçoit comme un portrait abstrait fait de rythmes» (Golse, 2014).

LA NARRATION

La relation affective entre le bébé et l'adulte donne véritablement sens aux explorations sensori-motrices du bébé. Sans relation, les stimulations sensorielles apportées par les objets, les sons, les lumières... resteraient des stimulations sensorielles insensées. Le monde du tout-petit prend progressivement sens au fil des relations et les objets de son environnement se doublent d'un sens symbolique: ils deviennent objets culturels. «Dans le lien entre le bébé et l'adulte intervient ici la fonction narrative. Le bébé nous raconte des choses avec son corps et par son comportement. Il a besoin que sa Mère relie les événements par le langage pour sentir que ceux-ci font partie de son expérience. C'est donc dans le lien que l'adulte va historiser les expériences du bébé, les raconter et les relier.» (Golse, 2014)

LA RÉGULATION DU PLAISIR ET DU DÉPLAISIR

C'est aussi au travers de la perception du plaisir et du déplaisir que le bébé va expérimenter le sentiment de continuité d'être et mettra en mouvement sa pensée. Quand l'attachement est installé, le plaisir du bébé est de rencontrer, dans le lien, du familier doublé d'un

brin de surprise. Les jeux de coucou et de chatouilles comme «la p'tite bête qui monte» sont des jeux interactifs sur le corps du bébé où le rythme, la vitesse et l'espace se modulent pour aboutir à une surprise. Car, bien entendu, «la petite bête» n'arrive jamais exactement là où le bébé s'y attend, ni à l'instant précis où il l'attend. Ces «microrhythmes» (Marcelli, 2000, p 154) ponctuent par la surprise les «macrorhythmes» (Marcelli, 2000, p 154) qui, eux, sont faits d'éléments répétitifs et constants favorisant l'anticipation. Ces microrhythmes aideraient, eux aussi, le bébé à percevoir l'écart entre lui et l'autre au travers de la perception de l'écart entre l'attendu et l'inattendu. C'est de cet écart que la pensée du bébé peut naître car l'attente du plaisir différé – même quelques instants – fait naître le désir. On peut voir ici le désir comme le moteur de la curiosité et de la pensée.

Tout ce travail que le bébé accomplit avec son parent va lui ouvrir l'accès à la transitionnalité et au jeu. Un travail psychosomatique dont l'enjeu est de rester relié à l'autre tout en parvenant à s'en différencier; à préserver une continuité d'être au travers d'expériences multiples, de sensations différentes.

Si tous ces chantiers se déroulent de façon opérante dans cet écart intersubjectif qui se creuse, alors le langage et les langages artistiques pourront prendre place.

LE MUSÉE D'ART COMME SITUATION CHOISIE, UN RIEN DÉCALÉE, POUR REQUESTIONNER LE JEU DU JEUNE ENFANT



Image 3. Musées, arts vivants et petite enfance au musée des Beaux-arts de la ville de Limoges • Source: Photo: J. Abad.

J'aborderai cette troisième partie du point-de-vue du professionnel de l'éducation. Quelle place peut-il occuper avec le jeune enfant et son parent, dans le jeu? Comment rencontrer ceux-ci, établir du lien pour, ensuite, inviter à explorer des espaces symboliques habités de langages artistiques?

Le musée d'art est un lieu intéressant pour se (re) questionner à propos du jeu de l'enfant dans la mesure où il est à la fois à tout le monde (lieu public) et en même temps, n'est pas conçu comme un espace de jeu pour le tout-petit.

En 2014, il y a eu trois journées de rencontres internationales à Limoges (France): «Musées, arts vivants et petite enfance». Des professionnels des lieux d'accueil du jeune enfant, des artistes des arts vivants de la scène, des plasticiens, des psychologues, pédagogues, enseignants, éducateurs, intervenants culturels de différents pays d'Europe se sont interrogés et impliqués dans une réflexion commune à propos de la relation avec le jeune enfant autour d'œuvres d'art, dans un musée. Ces trois journées s'inscrivaient dans le cadre du programme européen: «Small size». Il y a eu des ateliers, des visites du musée, des conférences, des échanges. Autant de «cadres à penser» qui ont permis de travailler au départ du principe général, de concevoir la créativité comme un mouvement intérieur à chacun de soi plutôt que comme un monde extérieur qu'il faudrait atteindre via des activités dites «créatives».

De ces trois journées, Javier Abad et moi-même avons écrit le texte «Regards croisés» qui rassemble les expériences partagées durant ce colloque et les met en perspective à l'aide de nos expériences réciproques et de nos échanges. Les pages qui suivent sont largement inspirées de ce premier travail d'écriture croisée.

Avec le recul, je me rends compte que ces trois journées ont permis de dépoussiérer bien des habitudes de penser le jeune enfant. Je reste très touchée par le souvenir de l'engagement de chacun dans ce travail commun. Aujourd'hui, je me dis que ce travail sur la relation avec le jeune enfant autour des œuvres, au musée, nous a permis de revisiter des concepts concernant l'activité du tout-petit: la relation, la curiosité, le jeu, l'espace potentiel, les émotions, la trace, la permanence.

LA DIVERSITÉ DES PARCOURS EN REGARD DE LA SINGULARITÉ DES DYADES MÈRE-BÉBÉ



Image 4. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo: I. Chavepeyer

«L'espace du musée peut être vu comme le «labyrinthe contemporain des cités»: autant de décisions à prendre que d'itinéraires possibles pour le visiteur. Cela peut être un parcours chronologique, mais ce n'est certainement n'est pas le seul possible. La multiplicité et la diversité des parcours au musée peuvent être vues comme des métaphores des chemins de la vie. Dans le musée, chaque œuvre a une histoire qui peut entrer en résonance avec la nôtre.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p 13)

«Dans une visite personnelle, on peut se laisser attirer par certains objets, images ou espaces qui nous attirent parce qu'ils donnent une approximation de réponse à nos questions. Il existe tant de parcours et de personnes qu'il importe de porter respect à la diversité culturelle et la singularité de chaque parcours.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p 13)

Rencontrer la singularité des visiteurs n'entre pas obligatoirement en conflit avec une systématisation du «sens de la visite» (cette dernière tend parfois à rassurer les adultes d'ailleurs). Il s'agit plutôt de permettre d'investir l'espace muséal comme espace de jeu, c'est-à-dire un espace dans lequel chaque sujet peut être dans sa singularité, acteur et auteur; cela rend alors possible les rencontres «sur mesure». Il devient possible de (re)découvrir le musée sous un autre angle, en entrant par une autre porte, en agissant sur la lumière, sur le son, en jouant avec son corps dans l'espace... De ce point de vue, le rythme de jeu des protagonistes peut aussi être rencontré; chaque visite devient singulière.

L'être humain est un être à l'intelligence complexe; en uniformisant l'approche des œuvres au musée, on

rend simpliste une perception, une réflexion; on gomme la richesse qui émane de cette complexité et on ne permet pas à l'intelligence de l'individu de se déployer dans toutes ses dimensions. Le tout-petit enfant est en pleine construction de son intelligence. Il a besoin de pouvoir appréhender une œuvre par les dimensions sensorielles, émotionnelles, cognitives et relationnelles pour pouvoir construire du sens. Ses multiples langages analogiques sont autant de témoignages de la façon multimodale qu'il a d'appréhender le monde, et à fortiori, les œuvres d'art au musée.

LA RELATION AVEC LE TOUT-PETIT ET L'ACCUEIL DES ÉMOTIONS DANS LE JEU AVEC UNE ŒUVRE, AU MUSÉE : LA QUESTION DE L'ACCORDAGE



Image 5. Musées, arts vivants et petite enfance au musée des Beaux-arts de la ville de Limoges • Source: Photo : J. Abad

Il ne s'agit pas de proposer des activités dites «créatives» au jeune enfant, mais bien d'être attentif à établir un lien avec lui. Lien qui soit respectueux de sa personne et de son rythme. Dans ce lien, il importe d'être à l'écoute d'un mouvement intérieur qui nous permet de dialoguer avec l'enfant, de rester relié à l'environnement et cela dans un langage qui laisse le champ ouvert au dialogue tonique, à l'imaginaire, à la poésie du quotidien.

«Dans des lieux comme le musée, rencontrer et respecter les rythmes individuels et collectifs des tout-petits peut se faire, par exemple, par les espaces qui proposent d'un côté, calme, pensée, réflexion, intériorisation; et de l'autre, action, mouvement ou invitation à la chorégraphie spontanée du corps qui se balade parmi les œuvres.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p5)

Ces espaces ne doivent pas nécessairement être séparés; il est possible d'investir ces derniers de façon différenciée en agissant plutôt sur les rythmes.

La synchronie entre l'adulte et le bébé passe essentiellement par le corps: par le tonus musculaire et le mouvement corporel, par le regard, la voix et l'émotion. C'est la reconnaissance de l'altérité et le désir de communiquer qui mettent en mouvement la synchronie: pour tenter de rejoindre l'autre là où il est et l'emmener avec nous vers un «ailleurs», pour entrer en dialogue avec lui.

Du côté des professionnels, cet aspect de la relation peut se travailler. Dans le lien intersubjectif entre puéricultrice et bébé, le travail autour des rythmes donne l'occasion d'expérimenter et d'identifier ce qui permet la qualité de présence. La qualité d'être pour soi-même : «habiter sa maison », être présent à son corps, à sa tête, les 5 sens réceptifs. De là, prendre conscience de la synchronie des rythmes et aboutir sur l'accordage affectif.

L'attention portée à la qualité d'être dans le lien à l'autre et plus particulièrement dans le lien au tout-petit favorise l'harmonie avec ce dernier. Percevoir l'énergie, le tonus, le regard, la posture, la voix... être dans l'ici et maintenant de la relation, permet d'offrir des propositions au tout-petit ou de répondre aux besoins de celui-ci de la façon la plus adéquate possible. Dès l'instant où l'adulte porte son attention à être en synchronie avec les rythmes du tout-petit, on observe qu'il aura tendance à ralentir la vitesse avec laquelle il proposera d'appréhender les œuvres. «Pas de hâte. Entre les figures, des silences. Des échanges de regards. Des sourires.» (Chavepeyer, Fallon et Papadimitriou, 2014, p12-13) Dans ces «silences», le bébé peut déployer son propre jeu. Il n'est pas assailli par les stimulations trop généreuses d'un adulte bien intentionné qui voudrait lui faire découvrir encore et encore. Il rencontre un adulte réceptif à son mode de communication, capable de transformer en différents langages sa pulsionalité et ses émotions pour tisser du lien et établir un dialogue tonico-émotionnel avec lui.

Au musée aussi, le médiateur pourrait être tenté de proposer «son animation» conçue expressément à l'égard du tout-petit. Il importe que lui aussi soit attentif à sa qualité d'être dans la relation. Cela implique de lâcher son savoir pour aller à la rencontre du jeune enfant et de l'adulte qui l'accompagne (parent, puéricultrice). Cela demande de s'adresser à l'enfant en lien avec l'adulte.

Si le médiateur se situe dans un registre exclusivement informatif, du côté du savoir partagé, il s'adresse à l'adulte sans tenir compte de la présence de l'enfant et de sa subjectivité. S'il se met en lien avec le jeune enfant et joue avec lui autour des œuvres, c'est

le parent ou l'accueillante qui est exclu de l'échange. L'enjeu est donc bien de rencontrer le lien adulte-enfant. Cela se passe dans un mouvement d'aller-retour, des échanges de regards, par la voix, par la posture du corps dans l'espace qui peut amener bébé et adulte à ralentir leur regard et profiter d'être là, ensemble, dans les œuvres.

La médiation peut être une proposition qui ne s'adresse pas préférentiellement à l'un ou l'autre mais qui ouvre un espace symbolique, un cadre contenant où l'un et l'autre peuvent être ensemble autour d'une œuvre, jouer avec l'œuvre. La place du médiateur s'apparente alors à celle du témoin qui permet de faire exister le lien précoce bébé-parent dans son regard, sa subjectivité, son empathie. Vivre une expérience relationnelle dans le musée, en contact avec une œuvre d'art, sous le regard attentif et non intrusif du médiateur fait exister le lien dans la cité. De façon réciproque, cela fait aussi vivre le lieu et l'œuvre. La fonction contenante qu'offre l'adulte aux émotions du jeune enfant dans l'espace muséal a toute son importance. De la même manière que l'activité du bébé peut exister dans le regard contenant de l'adulte, on peut dire que le lien précoce de la dyade Mère-bébé peut exister dans le social, par la contenance culturelle qu'offre le musée.

La fonction «contenante » du musée pourrait se définir comme la capacité que peut prendre le lieu culturel en terme de temps, d'espace et de relation au public pour être disponible à la relation précoce parent-bébé.

Disponibilité, écoute, apaisement, transmission, enveloppe culturelle, médiation via les arts vivants: autant d'éléments qui contribuent à soutenir la capacité de rêverie des parents, à favoriser la possibilité de se relier, par le biais des œuvres exposées, à soi-même et l'un à l'autre dans la dyade. La Mère et le bébé peuvent puiser dans le musée, dans les œuvres, des références communes qui enrichiront l'imaginaire propre à chacun et rendront possible le jeu dans la transitionnalité.

UN ESPACE POTENTIEL S'OUVRE... OUVERTURE SUR LA CULTURE



Image 6. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

Je le disais plus haut, le jeu est l'issue d'une pulsion primaire qui entraîne le bébé au dehors, à la rencontre de l'autre. Dans le lien affectif, l'adulte va mettre en forme et en mouvement le monde interne du tout-petit. Un espace d'entre-deux va naître de l'échange qui est un espace qui n'appartient totalement ni à l'un ni à l'autre et qui, en même temps, appartient aux deux, dans le sens où il est investi relationnellement par les deux sujets. Winnicott, l'a appelé «espace potentiel» (Winnicott, 1971, p 190-191). Le jeu est ce qui émerge de cette co-construction ainsi que la culture, le langage.

Dans la relation précoce, c'est dans cet espace d'entre-deux que prendra naissance le sens de toute chose. Pour le bébé, un objet est une simple chose de son monde physique environnant. Cette chose prendra valeur culturelle dès lors qu'elle existera dans une relation affective, qu'elle sera investie du regard de l'adulte: ceci est un jouet, ceci est un outil, ceci est une histoire...

Il en va de même pour l'œuvre d'art. Au départ, l'œuvre n'existe pas pour le tout-petit ; l'œuvre est une simple chose. Lorsqu'elle est investie dans un jeu relationnel avec lui, elle commence à exister comme un objet culturel ; progressivement, l'enfant prendra la mesure de la valeur de cet objet en fonction de ce qu'il perçoit et comprend de l'investissement accordé à celui-ci par les parents, les éducateurs. L'adulte leur donne une valeur narrative et symbolique.

De l'espace potentiel peut naître un récit. Les astuces culturelles comme «on disait que...» ou « il était une fois... », ne sont pas neutres parce que chargées du poids du temps et des multiples couches d'expériences de chacun ; elles ouvrent un espace où tout devient possible, dans l'entre-deux.

Ce jeu à deux ou à trois (l'enfant, l'adulte et l'œuvre d'art) est un jeu où chacun entre et sort librement, s'engage un peu, beaucoup ou pas du tout. La fonction transitionnelle du jeu étant de garder le monde intime et le monde externe distincts et néanmoins étroitement liés.

TEMPS ET ESPACE DANS LA RENCONTRE AVEC LES ŒUVRES



Image 7. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

«Une fois la relation instaurée avec le jeune enfant et l'adulte, un espace symbolique tend à s'ouvrir où il devient possible de jouer. L'œuvre d'art peut agir comme une inspiration au jeu; elle peut aussi avoir un rôle de "cadre spatio-temporel." Le temps et l'espace peuvent être comme des coordonnées stables qui permettent d'établir une relation de sécurité et de confiance entre l'œuvre et les enfants.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p5)

L'œuvre délimite et dessine un espace qui détient des potentialités et impulse des sensations, des émotions, des mouvements chez celui qui est à son contact; les bébés n'en font pas l'impasse.

Ce cadre spatio-temporel peut aussi offrir une forme «contenante» aux enfants qui seraient inhibés ou excités par un espace inconnu pour eux. La sensorialité et les mouvements de l'enfant peuvent être stimulés par la configuration ou la disposition des œuvres dans les salles : l'alternance des espaces de tension et de repos, de son et du silence, de lumière et d'ombre, de couleur et de non-couleur etc. Toutes ces possibilités sensorielles forment entre elles la contenance par l'espace et le temps. Ce cadrage permet le plaisir: l'enfant peut aller vers la nouveauté et la dynamique des changements qui se produiront sans crainte d'être débordé émotionnellement.

Si un objet (œuvre) ou une personne (adulte) occupe une place comme un point de repère, les enfants peuvent mieux s'en éloigner et, petit à petit, rencontrer leur sensorialité, leurs mouvements et toutes les possibilités qu'offre l'espace muséal.

Le tout-petit peut percevoir des éléments temporels au travers du rythme, de la vitesse, de la durée, de

la fréquence qui seront imprimés lors de la rencontre avec les œuvres et qui se dégagent aussi des œuvres elles-mêmes. Être conscient de ces facteurs permettra à l'adulte d'agir dessus pour réguler le cadre dans lequel le bébé et l'adulte joueront avec les œuvres. La conscience de la vitesse permet d'accélérer ou de ralentir, en synchronie avec l'énergie du public, le débit de paroles, le récit, les mouvements du corps... La conscience de la durée amènera à ajuster la longueur de la «visite» en fonction du public. Au sein de l'espace-temps donné par le cadre et/ou l'œuvre, la question du rythme a toute son importance. Les variations de vitesse, de longueur alternant avec les temps de silence amènent un rythme de la rencontre avec les œuvres. Enfin, la fréquence des visites au musée destinées au jeune enfant et sa famille est aussi un facteur sur lequel le médiateur culturel peut agir.

Cette action sur le temps aura un effet immédiat sur la perception que l'adulte et le tout-petit auront des œuvres.

La conscience de l'espace offre la possibilité d'habiter cet espace avec son corps, sa voix. Elle permet à l'adulte de sentir où s'y installer avec les tout-petits. Comment se mouvoir dans cet espace? Immobile, en mouvement, debout, au sol, en portant le bébé...? Être visible, être repérable ou être en symbiose avec l'environnement?

Les enfants aussi pourront habiter et transformer l'espace du musée avec leur corps et leur voix ou avec des petites transformations éphémères qui peuvent leur être rendues possibles.

Agir sur l'espace, c'est aussi davantage se mettre à hauteur du bébé et de l'enfant, investir davantage le sol (tout comme le font les enfants), trouver des cachettes, des petits coins intimes. Agir sur l'espace, c'est donc aussi offrir des œuvres à hauteur du regard des tout-petits.

La conscience des facteurs de temps et d'espace qui émanent des œuvres ou qui sont choisies pour définir les contours d'une rencontre autour des œuvres au musée, fait en sorte que l'œuvre fonctionne alors comme repère et invitation (quelque fois comme provocation) pour la découverte de nouvelles manières d'être en relation avec le monde.

«Un tout petit monde qui s'offre accessible aux tout petits enfants dans un environnement de sécurité, de calme émotionnel et riche en échanges. Habiter le temps et l'espace du musée en tant qu'adulte, en tant qu'enfant fera sentir que la vie est présente, qu'ils font partie de cet ensemble et reçoivent un héritage.» (Abad et Chavepeyer, 2014, p6)

La rêverie, l'imaginaire de chacun trouveront peu ou prou le temps et l'espace pour se déployer, se mettre en mouvement et se nourrir de nouvelles expériences et de nouvelles représentations.

COMMENT FAIRE DU MUSÉE UN ESPACE OÙ IL Y A PLACE AU DÉSIR, À LA CURIOSITÉ?

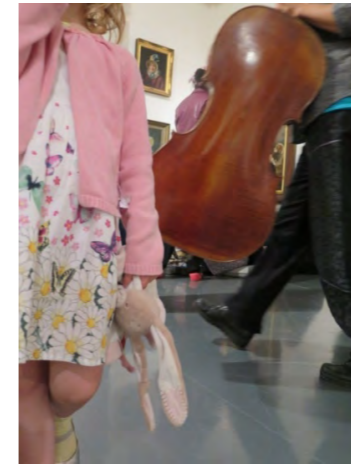


Image 8. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

La curiosité et le désir, chez le tout-petit, se manifestent dès qu'il se sent en sécurité affective et que ses macro-rythmes (veille, sommeil, activité, repos, satiété...) sont respectés.

Dès que le bébé acquiert une certaine autonomie motrice, il est facile d'observer dans son exploration, le mouvement inhérent à la vie, le «vaiven» (Chavepeyer et Abad, 2014, p7). Cette alternance entre des mouvements d'intériorisation et des mouvements d'ouverture vers l'extérieur s'observe de façon plus explicite, chez le jeune enfant, entre la recherche du pôle «sécurité» (le petit reste à proximité physique et psychique de l'adulte de confiance) et du pôle «curiosité» (le petit part en exploration à 4 pattes ou en marchant et s'éloigne progressivement de l'adulte de référence, s'appuyant simplement sur l'échange de regard ou le lien invisible d'un vécu de sécurité psychique).

En outre, pour ouvrir des espaces de curiosité aux tout-petits, il importe d'abord d'offrir une contenance aux adultes qui l'accompagnent pour que ceux-ci se sentent suffisamment à l'aise et puissent sécuriser le bébé dans ce lieu étrange qu'est le musée. De cette manière, le tout-petit pourra, assez vite, se laisser porter par le mouvement de vie et se laisser attirer par l'inconnu, la nouveauté... Jusqu'au moment où le besoin de retrouver de la sécurité et/ou le repli se fera sentir.

L'ouverture d'un espace de curiosité est aussi rendue possible dès qu'interviennent les artistes des arts vivants dans les musées: par le regard partagé que porte l'artiste sur une œuvre ou encore, en montrant comment l'œuvre agit sur lui au travers de son art. Ainsi, par exemple, le musicien se met en relation avec un tableau via sa musique; le danseur en relation avec une sculpture via sa chorégraphie... L'enfant peut alors se relier à l'œuvre via l'artiste qui tend un fil vivant entre chaque protagoniste et propose une surprise, un rapport inattendu avec l'œuvre. Sa musique, son costume, sa prestance... opèrent comme une «chatouille» (Marcelli, 2000) qui donne envie de découvrir, d'agir, de rencontrer l'œuvre.

LA PERMANENCE



Image 9. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

Le sujet de la permanence est une question qui traverse tous les êtres humains car il nous renvoie à notre finitude. Les tout-petits qui sont au début de leur vie ne sont pas épargnés par cette question : dès six mois environ, la permanence les inquiète et le besoin de jouer avec la présence et l'absence se fait sentir de façon vitale.

La permanence pourrait se définir comme ce qui continue d'exister. Mais comment rendre possible ce «continuum d'existence»? L'être humain n'a pas fini d'avoir des idées différentes sur ce point. En ce qui nous occupe, la question est intéressante car selon que l'on se place du point de vue du musée ou du point de vue des enfants et des artistes, on l'aborde de façon en apparence opposée.

Le musée a pour mission de conserver les œuvres, de les préserver intactes et de permettre ainsi la permanence de leur existence comme témoins d'une

époque matérialisant une pensée, un désir. L'œuvre devient une trace figée dans le temps.

L'enfant et l'artiste jouent, transforment, se transforment. Par son art, l'artiste propose une vision du monde à un moment donné. Chaque rencontre avec le public l'amène à s'accorder à lui pour transmettre sa vision. On pourrait dire que la permanence est ici possible par la transformation : tant que l'œuvre se transforme, elle continue d'exister. L'œuvre n'est plus figée mais en perpétuel mouvement, comme la vie. Et comme manifestation de vie, cette transformation continue n'est pas seulement un acte de contemplation de l'art, mais un acte de relation dans l'art. Un échange se passe dans la rencontre avec les œuvres des artistes, au musée (artistes des arts vivants, plasticiens). De ce dialogue, je ressors transformé.

De la même manière, l'enfant dans le jeu transforme la réalité physique de son environnement pour mieux se l'approprier, le faire exister. «*Dans le jeu, nous sommes en présence de plans expérimentaux parfois très rigoureux qui sont mobilisés par l'enfant en activité et qui vont lui permettre, petit à petit, de dégager des hypothèses. Celles-ci, cent fois refaites et défaites, vont amener l'enfant à des représentations très proches de certitudes ... Voilà pourquoi le jeu est si sérieux pour l'enfant: en jouant, il vérifie la permanence de son univers et par là-même, il intériorise le monde. Par la répétition des expériences, il finit par dégager des règles (ce qui ne bouge pas) et des variantes (ce qui bouge), comme le scientifique dans son laboratoire.*» (Osterrieth, 2003, p3-4)

Nous sommes donc en présence de deux rapports à la permanence qui semblent opposés et qui pourtant, sont intimement liés. L'un ne va pas sans l'autre, l'un a besoin de l'autre et réciproquement. Si le musée doit conserver les œuvres, il doit aussi les présenter au public et pour cela, leur redonner vie. Comment donner vie à des œuvres figées dans le temps? Par l'intermédiaire des arts vivants. Par l'accueil des tout-petits qui vont appréhender le musée et ses œuvres avec toute leur vitalité: de façon sensorielle, émotionnelle, corporelle, relationnelle...

Les artistes, dans un travail de transformation perpétuelle, ont aussi besoin de pouvoir ponctuer leur travail. De retrouver les œuvres du passé pour les revisiter à la lumière du contemporain. De nourrir leur imaginaire en se reliant ou en se démarquant du travail des artistes du passé.

Les enfants et les familles ont aussi besoin de ces repères du passé pour nourrir leur imaginaire et jouer avec ce qui se vit dans le temps présent sans se sentir

sous l'emprise de l'immédiateté du quotidien. Le bébé s'approprie la question de la permanence grâce au jeu relationnel du «coucou»: «y a plus – encore - y a plus - encore...», le bébé joue avec l'absence et la présence. Ce double mouvement autour de la permanence rend possible la poésie dans le quotidien et inscrit l'enfant dans la grande chaîne de vie de l'humanité.

LA FONCTION DE L'OBJET MÉMOIRE



Image 10. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

L'adulte construit sa mémoire sur les expériences vécues et peut revenir sur les représentations mentales des choses qu'il a construites. La mémoire est une construction éphémère et transitoire qui peut avoir besoin d'objets pour inscrire sa permanence. Cela est d'autant plus vrai chez les tout-petits qui sont en cours de construction de leur pensée et qui, vers deux ans, construisent celle-ci à partir de premières représentations mentales.

Mais si les enfants peuvent avoir besoin du témoignage des objets pour se souvenir et se représenter les choses avec lesquelles ils ne sont plus dans un contact immédiat, dans le présent, doivent-ils pour autant repartir du musée avec une réalisation, un objet acheté à la boutique? Et si en lieu et place de ces derniers, l'enfant pouvait trouver au cours de sa visite, un «objet mémoire» (Chavepeyer et Abad, 2014, p11) ? Quelle en est la fonction? C'est un «objet» qui permet de prolonger l'expérience, d'emporter une trace matérielle (tout comme le permet l'objet transitionnel). Il peut aussi être investi comme une occasion de demander aux parents de revenir au musée pour donner de la continuité à l'expérience qui a été déposée sur cet objet ou permettre une première narration de l'expérience vécue.

L'objet mémoire a donc pour fonction de donner un appui à la mémoire par une trace matérielle (bout de laine, petit papier, image...) ou immatérielle (comptine, ritournelle...). Ce n'est donc pas une obligation mais bien une possibilité, dès lors que l'on investit une «valeur d'identité» à ce petit morceau de vie partagé, que l'institution peut offrir comme cadeau affectueux à ses petits amis visiteurs. Cet objet-mémoire est aussi un symbole au sens où il fait le lien entre le musée et la dyade Mère-enfant et permet de prolonger l'expérience jusque dans le quotidien des tout-petits, chez eux ou à la crèche.

«*L'objet mémoire est donc bien différent du bricolage traditionnel, systématique qui peut être proposé à la fin de la visite. Ce n'est pas non plus une activité pré-pensée qui permet d'exploiter les contenus abordés durant la visite, une fois revenus à l'école ou à la crèche. L'objet mémoire est comme un cadeau tout simple, sans valeur marchande mais de grande valeur symbolique. Il donne un petit poids à la poche des enfants ou remplit le petit creux de sa main pour donner l'envie, le désir de revenir au musée ; il contribue ainsi à la construction de la mémoire des expériences agréables. Il est aussi un point d'appui qui favorise le sentiment de permanence.*» (Abad et Chavepeyer, 2014, p. 11)

Un petit caillou doux, un fil, un morceau de tissu ou papier avec lequel l'enfant a joué au musée (objets sans danger pour lui) lui permettra de continuer de faire vivre les choses dans son imaginaire, ...même s'il ne les voit plus.

CONCLUSIONS



Image 11. MBArts ami des tout-petits, Charleroi 2014, F. Van Den Driessche, N. Strickaert, Ch. Fallon • Source: Photo : I. Chavepeyer

On le sait, le jeu est un élément dynamique fondamental dans la construction de l'être humain. Découvrir

les œuvres d'art dans l'espace muséal nous rappelle que le jeune enfant a besoin d'être accompagné par des adultes capables de voir sa formidable capacité à explorer son environnement, des adultes sensibles et attentifs aux rythmes sur lesquels il s'appuie pour ses expérimentations, des adultes confiants et prêts à soutenir le jeu du tout-petit en restant disponible relationnellement et en portant une attention et une rigueur au cadre dans lequel il pourra déployer son jeu. Favoriser le jeu du jeune enfant dans les musées, nous permet d'éclairer la place que peut occuper le professionnel (qu'il/elle soit éducateur, puéricultrice, enseignant ou médiateur culturel), dans le lien avec celui-ci. Cela conduit à quitter le clivage trop souvent présent entre jeu libre et jeu dirigé; cela ouvre une voie qui dépeint les contours d'une autre place dans le lien et qui permet de concevoir le jeu dans sa globalité et prenant sens dans la relation.

Il importe donc, avant tout, d'établir une relation intersubjective pour ensuite observer ce qui vient de l'enfant, comment celui-ci se déploie dans l'espace qu'on lui ouvre, comment il s'engage dans le jeu, l'exploration.

Avec une attention portée sur les macrorhythmes et les microrhythmes, il deviendra alors possible d'apporter une impulsion dans ce lien, une invitation au jeu, un élément symbolique, une attention relationnelle pour servir le jeu, en synchronie, dans la relation. L'échange par le regard, par la voix, serviront de point d'appui au tout-petit pour mettre du sens sur son expérimentation. De surcroît, le partage d'un langage avec lui, une mélodie, un objet, une matière à transformer, une histoire... ouvrira un espace symbolique où le partage d'expérience pourra exister. Un espace «potentiel» se crée et dedans, les objets, les sons, les signes,... commencent à exister, commencent à prendre du sens.

La place du professionnel est donc davantage dans quelque chose qui s'apparente à «être en relation pour ouvrir des espaces symboliques de jeu, pour servir le jeu et la relation» plutôt que dans le fait «d'avoir des activités à proposer et animer ces activités.» C'est une place non interventionniste. C'est une place où toute la connaissance, tous les outils dont il dispose, sont en arrière-plan, dans les coulisses. Il est indispensable de ne pas envahir l'espace qui peut se créer avec l'enfant et de porter son attention au jeu du tout-petit, d'être témoin de son activité. Il est aussi nécessaire de laisser de la place à l'enfant avec tout ce qu'il porte d'altérité; cette altérité va nécessairement amener du différent, du «autre», du «autrement que ce qu'on avait imaginé.»

Lorsque le jeu de l'enfant existe dans le regard de l'adulte, cela met en valeur ses expériences et soutient le bébé de plusieurs façons. Cela lui permet de percevoir les mouvements d'empathie et de bienveillance à son égard. Cela a également un effet soutenant: l'enfant ose aller un pas plus loin dans ses expériences. Enfin, cela a un effet valorisant: l'enfant se sent exister dans le regard de l'autre. Il perçoit que ce qu'il met en jeu (soi-même avec son corps dans l'exploration motrice ou bien soi-même avec un objet tiers) a de l'importance pour l'autre et a un effet sur l'autre. Cela met en mouvement son imaginaire, sa rêverie, sa curiosité.

Le musée est un lieu qui collectionne et préserve le patrimoine culturel. Il est riche en objets culturels à partager avec le jeune enfant pour lui permettre d'expérimenter, de relier son monde intime au monde extérieur, au travers d'une œuvre; de trouver dans les œuvres des langages, pour transformer et symboliser sa vie pulsionnelle. Ce travail de reliance permet à l'enfant de construire son jardin intérieur, de faire confiance à ses ressources internes, d'être capable de puiser dans son propre imaginaire pour mettre en jeu les questions qui l'animent et les expérimentations qu'il sent devoir réaliser pour construire sa pensée. Rencontrer de cette manière la différence, l'altérité et la diversité est sans doute un chemin vers l'empathie qui peut prendre du sens dans la dyade Mère-bébé.

CONCLUSIONS

It is known that the play is a fundamental dynamic element in the construction of the human being. Discovering the work of art in the museum space reminds us that the young child needs to be accompanied by adults capable of seeing his great capacity to explore his environment, adults sensitive and attentive to the rhythms on which he leans for his experiments, adults confident and ready to support the playing of the toddler by remaining relationally available and by paying attention and toughness to the field in which he can deploy his playing.

Supporting the play of the young child in museums allows us to enlighten the place that the professional can have (either he/she is educator, nursery nurse, teacher or cultural mediator), in the link with this one. It leads to leave the too often present cleavage between free and managed playing; it opens a way that portrays the outlines of another place in the link and that allows to design the game in its entirety and making sense in the relationship. It is thus important, above all, to establish an intersubjective relationship to then observe what comes from the child, how this one progresses in the space

opened to him, how he gets involved in the playing, the exploration.

With an attention on the macrorhythms and the microrhythms, it will then be possible to bring an impulse in this link, an invitation to play, a symbolic element, a relational attention to serve the play, in synchrony, in the relationship. The exchange by the look, by the voice, will be used as point of reference to the toddler to give sense to his experiment. Moreover, the sharing of a language with him, a melody, an object, a subject to be transformed, a story... will open a symbolic space where the sharing of experience can exist. A "potential" space builds itself up and objects, sounds, signs inside of it begin to exist, start making sense.

The place of the professional is thus more into something similar to "being in a relationship to open symbolic spaces of playing, to serve the game and the relationship" rather than in the fact "to have activities to propose and to host these activities". It is a not interventionist place. It is a place where all the knowledge, all the tools he has, are in the background, behind the scenes. It is essential not to invade the space which can build itself up with the child and to focus his attention on the play of the toddler, to witness his activity. It is also necessary to leave some space to the child with all that he has of otherness; this otherness is inevitably going to bring of the various, the "other one", of "different than what we had imagined" ...

When the playing of the child exists in the look of the adult, it emphasizes the experiments and supports the baby in several ways. It allows it to perceive the movements of empathy and kindness towards it. It also has a supporting effect: the child dares to go one step forward to his experiments. Finally, it has a gratifying effect: the child feels existing in the look of the other one. He perceives that what he brings into play (himself with his body in the driving exploration or himself with some other object) is significant and has an effect on the other one. It sets his imagination, his musing, his curiosity in motion.

The museum is a place that collects and protects the cultural heritage. It is rich in cultural objects to be shared with the young child to allow him to experiment, to connect his intimate world to the outside world, through a work; to find in the works some languages, to transform and symbolize his impulsive life. This work of reliance allows the child to build its inner garden, to trust its internal resources, to be capable of drawing from its own imagination to bring into play the questions that stirs him up and the experiments he feels having to realize to build his thought. Meeting the difference in this

way, the otherness and the diversity is doubtless a path towards empathy that can make sense in the dualism mother-baby.

BIBLIOGRAPHIE

- Abad, J. et Chavepeyer, I. (2014). *Regards croisés. Actes de la Rencontre internationale Musées, arts vivants et petite enfance* (non édités). Centres culturels de la Ville de Limoges
- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C, Waters, E. et Wall, S (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Chavepeyer, I. (2007). *Respectons le doudou in «Qui es-tu doudou dis donc?»*. Revue Spirale, 43, 75-81
- Chavepeyer, I. et Fallon, Ch. (2013). *Musées d'art Amis des tout-petits*. Manifeste. FRAJE: Bruxelles
- Chavepeyer, I., Fallon, Ch. et Papadimitriou, P. (2014). *Pour toi, promenades....* Grandir-FRAJE. Nîmes-Bruxelles
- Golse, B. (2005). *Bébés qui sentent, bébés qui pensent, bébés qui parlent. Communication orale lors du colloque Bébés sublimes, bébés étranges*, 10-12-2005. Paris
- Golse, B. (2014). *Du corps à la pensée: l'accès aux symbolisations et au langage comme une co-construction entre l'enfant et l'adulte. Communication orale lors du colloque Enfants, poètes du quotidien*. O.N.E., 25.11.2014, Namur
- Marcelli, D. (2000). *La surprise*. Chatouille de l'âme; Paris: Albin Michel
- Osterrieth, C. (2003). *Jouer, introduction générale*. FRAJE
- Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson* PUF. Paris
- Stern, D. (1997). *La constellation maternelle*. Calmann-Lévy. Paris
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Gallimard, coll. folio essais, 398. Paris

Article terminé le 27 de mars 2016

Fechas: Recepción 30.03.2016 | Aceptación: 20.07.2016

Chavepeyer, I. (2016). *La pulsion de jeu dans la relation avec le jeune enfant et plus particulièrement dans un cadre muséal ou dans un centre d'art*. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(2), 40-53. Disponible en <http://www.reladei.net>



Isabelle Chavepeyer
FRAJE, Belgique
ichavepeyer@fraje.be

Licenciée en psychologie clinique et Agrégée pour l'Enseignement Secondaire Supérieur en psychologie et pédagogie (Université Libre de Bruxelles), Diplôme Universitaire en psychopathologie du bébé (Université de Paris 13). Psychologue au centre de Formation permanente et de Recherche dans les milieux d'Accueil du Jeune Enfant (www.fraje.be). Co-auteur du «Manifeste Musées d'art Amis des tout-petits » et « Pour toi, promenades... ». Clinicienne indépendante. Adresse: FRAJE, rue du Meiboom, 14, 6e étage, 1000 Bruxelles.

El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida

The relations and meeting game: weaving the tapestry of life

Vita Martínez Vérez, ESPAÑA

RESUMEN

La metáfora del tapiz de la vida se presenta como relato compartido en diferentes apartados o “hilos” para tejer el significado social del juego como lugar del símbolo, zona potencial e intermedia entre el yo y la realidad donde el niño elabora el sentido lúdico de la experiencia cultural y las representaciones que posibilitan entrar en contacto con el mundo, conocerlo, sentirse perteneciente a él y progresivamente, transformarlo. El yo y el mundo son una construcción social que se borda lentamente a lo largo de toda la vida y solo se entiende en su totalidad y conjunto a través de generaciones. Se hace necesario crear el sentido de Ser con otros a través del tiempo, el lugar, los objetos y la palabra, ya que el niño es entramado infinito de variables desde que nace y precisa vincularse a una comunidad de permanencia: familia, escuela y entorno social.

Se propone la construcción comunitaria de la metáfora que posibilite e impregne el imaginario de la escuela infantil como lugar para tejer y ser tejidos, urdimbre que permite revelar lo singular y extraordinario de cada identidad para celebrar la experiencia del encuentro en el nos-otros. La concreción del relato se expresa finalmente mediante la narrativa visual y textual de una experiencia de juego compartido como metáfora de vida en relación: la propuesta de realizar un tapiz, mapa de alteridad o cartografía sensible de la presencia del cuerpo social de la comunidad edu-

cativa que representen recorridos posibles en el permiso de jugar a Ser.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Juego, Proyectos de Educación, Metáfora, Significado, Alteridad

ABSTRACT

The metaphor of the tapestry of life is presented as a shared story arranged in different sections or “threads” in order to weave the social meaning of game as a place for symbols. It is established as a potential intermediate zone between the self and reality where the child elaborates the playful sense of the cultural experience and the representations that enable a contact with the world, with its knowledge, with the sense of belonging and progressively with the feeling of transformation. The self and the world are social constructions which are slowly embroidered throughout a whole life that is only fully understood through generations. It is necessary to create the feeling of the Self with others throughout time, place, objects and words, since the child is an infinite framework of variables from birth and needs to be linked to a sojourn community; family, school and the social environment.

We propose the communal building of a metaphor which allows and permeates the infant school imaginary, as a space to weave and to be weaved. This warp allows the appearance of the unique and extraordinary in every identity in order to celebrate the experience of encounter. The story concretion is finally expressed by means of a visual-textual narrative of a game experience, which is shared as a metaphor of life in relation: the proposal to create a tapestry,

otherness map or cartography which is sensitive to the social body presence of the educational community, representing possible itineraries in the allowance of playing to Be.

KEY WORDS: Early Childhood Education, Play, Educational Projects, Metaphor, Meaning, Otherness.

INTRODUCCIÓN

“Todavía me quedan cosas por hacer. Me reuní con las estrellas, pero no pude contarlas. Saqué agua del pozo, pero no pude ofrecerla.” Nazim Hikmet

Pensar el juego de la vida como metáfora es también una construcción social para explicar, significar y entranar ese mundo al que pertenecemos como narradores y narrados. Así, la metáfora permite y ofrece otras formas comunicables de las experiencias para compartirlas con otros. El juego será entonces, ámbito privilegiado para el encuentro en la metáfora y esencia del “como si” que posibilita entender y entenderse en la vida.

Este pensamiento metafórico también tiene significados afectivos y relacionales que están vinculados a un encuentro en y con la realidad (y no puede ser expresado de otras maneras). La metáfora es también un instrumento cognitivo que capta el mundo en su esencia y que permite aprehenderlo desde múltiples perspectivas para participar en él con flexibilidad de pensamiento y comprender mejor las conexiones metafóricas que subyacen en los esquemas del orden y lógica (Egan, 2000). Así pues, el significado y uso de la metáfora no es una divagación carente de razón sino una característica del pensamiento constructivo para configurar los “conceptos mediante los que vivimos” (Lakoff y Johnson, 2004).

Los niños usan (y piensan) la metáfora para acceder al pensamiento simbólico y las representaciones del mundo como experiencia vital, formas de pensar y sentir diferentes a la suya propia. Pero necesitan del adulto como acompañante y mediador para el ingreso en una cultura eminentemente simbólica. Desde la metáfora que se propone en el estudio, el niño se enlaza al tapiz social, a través de los hilos que le sostienen, sin necesidad de entender, a menudo, la relación que existe entre éstos, entendidos como variables constitutivas de identidad y la acción de la mano que borda el mundo, su mano.

Uno de los hilos que borda el niño es la alteridad, esto es, la mirada y la definición de aquellos otros que le dicen en el afecto o la indiferencia. Es necesario encontrarse en un otro para experimentar el sentido

de pertenencia y de referencia individual y colectiva (Elias, 1991), ya que son las personas las que nos definen al rescatarnos del anonimato de la indiferencia (Lévinas, 1993). Así pues, es necesario encontrarse con “un alguien” para ser, y, en este sentido, es en los límites del yo, no en el centro de uno mismo, donde se producen los encuentros. A través de ellos, con los hilos que nos tejen a la urdimbre que tejemos, explicamos el mundo y lo adaptamos a nosotros mismos. A fin de cuentas, el hombre es un ser necesitado de sociedad y por ello “es importante crear espacios-tiempos-oportunidades para la sociabilidad y el sentimiento de comunidad.” (Montero, 2008, 34)

El encuentro constitutivo es siempre emocional porque los seres humanos lo somos. Sin la emoción no es posible percibir al otro desde el ser personal. Podemos analizar su presencia, pero no sentirla. No obstante, las emociones, pese a estar presentes en todos los procesos de vida formando parte de lo intangible, no constan o se niegan, a menudo, en la escuela. Tal negación, sin embargo, no aparece detallada en lo curricular. Es más, las enseñanzas concretan la inteligencia emocional en apartados transversales. Pero como las emociones se escapan de lo previsible, de la objetividad y de lo concreto, es como si negarán. La emoción, como todo lo subjetivo, no puede predecirse, nace, en determinados momentos, atendiendo a un conjunto de variables personales, ambientales y cognitivas. Es decir, en la emoción reside también la sustancia de la necesidad por el encuentro y se puede manifestar a través de la cultura lúdica mediante la representación compartida de un significado (desde su etimología, la metáfora realiza una transferencia, desplazamiento o traslado del sentido de una palabra o idea a otra palabra o idea y siempre es una acción, no un resultado o instrumento de ella). El juego es metáfora de vida y a través del juego, la vida se semantiza.

En este sentido, el “juego de las relaciones y el encuentro” se concreta, mediante otros lenguajes, aquello que no solo se manifiesta o imagina a través de la palabra: “*el cuerpo no puede concebirse sin la relación que tiene con el espacio y el tiempo, los objetos y los otros, esto es, lo que constituye ese contexto relacional que construye el imaginario*” (Abad, 2008, 171). La metáfora del tapiz de la vida es entonces un ir y venir del movimiento del telar que oscila entre la vivencia del juego simbólico “como si” y la realidad compartida, entre el pensamiento y la evocación de lo pensado. Este vaivén del juego no es dentro ni fuera de lo real o imaginario, sucede en la zona de distensión o zona

neutral de lo incierto, pero posible. En el juego sólo importa lo que sucede en el momento y quien juega, habita el presente.

SABER JUGAR ES SABER SER: DIMENSIÓN SOCIAL Y RELACIONAL DEL JUEGO

*“Vivir (jugar) es transformarse en lo que uno es.” D’Ors
“La vivencia de sí mismo nace dentro de otro y surge a
partir del encuentro.” Cyrulnik*

El juego es vida y jugando se aprende a Ser en relación. Así, muchas dimensiones de la realidad se comprenden, interpretan y adquieren sentido a través del juego como particular manera de relacionarse en y con el mundo. Es ahí donde la lúdica aparece como metáfora de la vida de relación pues el aprendizaje y la socialización precisan de representaciones para crear una verdad sobre el mundo en el escenario de la experiencia más real: el juego.

Así, cuanto mayor es la vivencia lúdica de la realidad, mayores posibilidades encuentra el niño de comprenderse a sí mismo para pertenecer al mundo. De esta forma, la vivencia lúdica como experiencia de lo real se convierte en una disposición a otras formas de Ser que invitan al goce, a la felicidad, la ensoñación, la fantasía, la incertidumbre y la esperanza.

El juego es creador de relaciones humanas y a través de él aprendemos a ser sociedad y seres sociales. También es representación social y podría decirse que en cada juego se simboliza una determinada colectividad (también el contexto escolar). Así, los juegos que representan un determinado ecosistema humano constituyen un fiel reflejo de sus valores, creencias y comportamientos. Y es en la interacción donde se manifiesta que jugar y ser jugado con otros yo que son conmigo nos hace más humanos cuanto más juego somos. Es decir, jugar y jugarse con otros nos acompaña toda la vida para la adquisición de una conciencia empática y la construcción de la identidad a través del juego intersubjetivo y social: *“cuando la empatía permite compartir las emociones del otro, el mundo así creado puede expandir a los participantes.”* (Cyrulnik, 2002, 214)

Así, desde una fenomenología del juego a partir del lenguaje, es posible revelar que el niño “juega con el juego” para representar su verdadero Ser. Es decir, en el acontecimiento de jugar no hay separación entre jugador, juego y lo jugado pues el juego representa al jugador en su ser mismo. Gadamer decía que todo

jugar es ser jugado y que *“la autorrepresentación del juego hace que el jugador logre al mismo tiempo la suya propia jugando a algo, esto es, representándolo.”* (Gadamer, 2012)

Si el juego es metáfora transformadora, al jugar, el niño transforma y se transforma pues se está representando a través de la acción lúdica y al mismo tiempo, ofrece un compromiso con la realidad interpretada. El niño desarrolla su humanidad en el juego y en cada representación que suscita el “poner en juego el mundo” y al mismo tiempo, comprenderlo. Así, comienza a experimentar el destino y libertad que supone todo acto creativo en la vida.

Y en esta vida, todos hemos tenido esta experiencia al haber jugado y sido jugados. Si bien, tanto el conocimiento del juego como el juego mismo no se reduce a su carácter individual: es algo común y por medio de él entramos en contacto con otros. Se hace así evidente el carácter compartido del juego pues *“todo juego, aun el juego del niño solitario, tiene un horizonte comunitario”* (...) *Para que haya juego no es necesario que haya otro jugador real, pero siempre tiene que haber algún “otro” que juegue.”* (Gadamer 2012, Pp. 148-149)

Y también desde la sociología del conocimiento (Berger y Luckman, 1972) sabemos que en el universo simbólico humano se objetivan socialmente los significados y se hacen reales subjetivamente para ofrecer sentido a los acontecimientos que sirven y se constituyen como “hilo” de unión de distintas generaciones en una totalidad de sentido. Por medio de este proceso de interpretación que constituye el placer del juego, el ser humano recrea la realidad como universo simbólico y esta dimensión simbólica es puro juego *“que coloca en la realidad exterior el placer del aprendizaje y la familiarización (...). El juego, entre el sueño y la palabra, prepara la realización de los deseos y los articula con la realidad exterior (...). Al proporcionar placer en las puestas en escena del juego, crea un proceso de familiarización que une el mundo interno y el externo.”* (Cyrulnik, 2002, 219) Por ello, la inserción de los niños en la histórica de su medio familiar y cultural puede describirse en el transcurso de la ontogénesis de sus juegos que sirven como imitación o recreación del mundo adulto. En el juego el niño imita lo que ve y practica la vida como lugar para el ensayo y el error con otros.

En este sentido, el mismo autor añade también: *“jamás “vemos” el mundo de los otros, que tanto nos fascina y nos intriga. Por eso lo pensamos, lo imaginamos, lo creamos y luego lo habitamos convencidos*

de que, para ser nosotros mismos, no tenemos más remedio que estar (y ser) con los demás. Solo “vemos” el mundo de los otros cuando lo representamos mediante sus palabras y sus gestos.” (Cyrulnik, 2002, 15-16) Por lo tanto, lo jugamos.

Nacemos en el seno de un mundo que nos es dado, pero, a lo largo de nuestras vidas adquirimos la capacidad de transformarlo con otros. Por ello sabemos que no es posible ser aislado y coser sin descoser o conocer los por qué de la aguja, del hilo y de otros bordadores, pero se hace necesario completar la parte del recorrido que nos toca. De ahí la importancia de la metáfora pues sólo concretando lo abstracto mediante la representación del mundo, se otorga un lugar propio en el todo que nos une. Y el juego es representación.

En definitiva, el yo y el mundo se “juegan” y son parte constitutiva del ser, y como tal, son construcción social y arquitectura sensible de lo humano. En el marco de este pensamiento, nace la experiencia de juego en el contexto escolar y como propuesta para toda la comunidad educativa para tejer el tapiz de la vida a través de las metáforas del tejido, el lugar o los hilos que nos habitan, el tiempo o hilo que nos recorre, la palabra o el hilo que nos dice la familia y la escuela como hilos que nos tejen a la permanencia y al conocimiento.

EL TEJIDO Y LOS HILOS QUE NOS ENHEBRAN AL SER: METÁFORA DE VIDA

“Ahora sabemos que la felicidad es un tricotar continuo; es el placer de vivir cotidiano; es un trabajo de todos los días, no es metafísico. La artesanía de la felicidad cotidiana se tricota día a día.” Cyrulnik, 2016

Nacemos a un mundo que se explica en los encuentros que el ser humano realiza al saberse hallazgo, destino y oportunidad de esos otros que, a la vez, son posibilidad y certeza de uno mismo. Así, cada persona es simultáneamente hilo, aguja, entramado, bordado y bordador como metáfora que nos explica en la vida de relación: *“La investigación-vida es el núcleo sobre el que desenmarañar los hilos de la experiencia pasada y presente (...) y resulta no solo apasionante, también vital.”* (De Miguel, 2012, p. 39)

Pero los acontecimientos, aunque se muestren aparentemente aislados, son recíprocos y reflexivos tanto en cuanto tienen que ver con los otros, entendidos como parte del ser personal. Nadie es en solitario y

es imposible sobrevivir en la soledad absoluta, pues el ser humano es fuerte en la sociabilidad.

En el comienzo de nuestro propio relato, nacemos en la fragilidad de la total dependencia, en la inseguridad del que necesita afecto y protección para vivir, hasta el punto, de que esos rasgos, vulnerabilidad y necesidad, son definitorios de nuestra especie y nos ayudan a permanecer con autonomía. Esa predisposición hacia los otros, nos permite desarrollar diferentes tipos de inteligencia para elegir las mejores opciones. Somos más que razón y lógica, pertenecemos también al mundo de la emoción, del movimiento, del sentir. Nacer de la carencia nos hace humanos, próximos, ya que nos permite encontrarnos en el afecto que teje el ser del niño a la madre, a la familia, a la escuela y a la comunidad que lo arraiga en una identidad determinada, la suya. Así, para López-Cao, mediante el apego *“el sujeto puede comenzar un relato creador que dé sentido a la vida”* (López Fdez. Cao, 2012, 131).

Es nuestra dependencia absoluta del otro, la que nos permite establecer vínculos de permanencia a través de las emociones y éstas son los “puntos de relieve” que nos bordan al tapiz colectivo. Aprendemos a hablar con los gestos, aún antes de saber el significado de los mismos. Así, la primera sonrisa del niño es para esa persona que le atiende, que le mira a través de la luz de los ojos, concretando el encuentro. Al principio, el niño no tiene conciencia de significado, la emite sin saber que el otro la desea, pero enseguida aprende a generar vínculos a través de ella, y es entonces, cuando ésta se hace cómplice del lazo que se genera a través del cuidado y la satisfacción mutua. Nuestra fragilidad se concreta en los brazos que nos sostienen y en las manos que cubren nuestro cuerpo. Las emociones son tan humanas como la piel, pero al existir en el encuentro con el cuerpo sensible del otro, las negamos en lo empírico y hablamos de la razón como variable diferencial de nuestros actos. Sin embargo, la lógica abstracta niega la pulsión y el instinto que lleva al ser humano a adentrarse en el bosque de lo desconocido. Comemos por necesidad objetiva, pero cocinamos por deseo, atraídos por el ansia de experimentar. Puede existir una abstracción lineal y secuencial en este proceso, pero hambre y alimento son holísticos, simultáneos y concretos.

A pesar de reivindicar el centro de sí mismo como destino, el ser humano es fronterizo, necesita de la alteridad aunque sólo sea para que otras personas lo sitúen en el mundo. Así, cuando en el horizonte aparece una persona, ésta se define como espejo y límite del propio ser. En el otro acaba el “yo” y empieza el

“nos-otros” del mundo vivido y experimentado conjuntamente (Bauman, 2007). Es en las fronteras donde se producen los encuentros y la experiencia cultural, en ese lugar del símbolo, en esa zona intermedia situada entre el yo y la realidad que el niño crea cuando se reconoce a sí mismo como una unidad corporal, con un “adentro” y un “afuera” y unos límites que le aíslan o le acercan (Winnicott, 1971). La diferencia reside en la emoción, cualquier encuentro es siempre emocional e implica asumir lo inesperado que de por sí es siempre extraordinario.

A veces, nuestra vida nos parece ajena, lejana, difusa e incluso indescifrable en las múltiples variables que definen el vivir, no existen porqués suficientes, ni razones evidentes. De algún modo, a través de la relación con los otros, aprendemos que aquello que nos ocurre está enmarcado en una historia común que trasciende lo individual, el presente, las coordenadas topográficas y los efectos de la causalidad racional para adentrarse en la transversalidad de las generaciones, la densidad de los tiempos verbales, el lugar y la relatividad de lo probable. Ciertamente, los acontecimientos nos suceden a nosotros, en este momento y en un lugar determinado, pero, a la vez, son holísticos y nos trascienden.

No es posible separar pues a la persona del tapiz colectivo, ni distinguir los hilos que la tejen de los que tejerá en los otros, sujeto y objeto son, a menudo, lo mismo. Únicamente se puede diferenciar cada puntada, que siempre será presente y aquí, pues el camino de la aguja es, precisamente, la hebra que nos recorre mientras bordamos. Y aunque nos paremos, la senda continúa en la espera sostenida pues es inevitable formar parte del mundo de los otros. Así, en el diseño global del tapiz colectivo, las personas cosen sus propios hilos y constituyen una experiencia única en cada encuentro. Esa especificidad permite que el mundo del niño se construya en relación y tenga sentido en el diálogo que establecemos con “esos otros” que significan nuestras acciones en lo comunitario.

Nacer es un acto social ligado a la existencia y a la ensoñación. Antes del nacimiento, el ser personal vive encarnado en el femenino singular de una mujer que espera o desespera al hijo que lleva dentro. Éste existe en las células que lo componen, pero es en las expectativas de la madre que lo engendró pues dentro de cada persona habitan los deseos, las esperanzas, las frustraciones y los miedos que la construyen. Esta carga de anhelos y pesadumbres se convierte en herencia no reconocida o legada, pero si constructiva de los hijos. Nadie pide nacer, ni puede elegir no hacerlo.

Por todo ello, el tejido social y los hilos que bordamos nos son otorgados al igual que la piel, la voz y los órganos. Nacer es un acto social, puesto que nos conduce al otro y somos sociales en el momento en el que alguien nos distingue con un nombre. Nuestra historia personal empieza ahí y nos crece por dentro. Nacemos pues enhebrados a un lugar que nos habita en el ser, a un tiempo que nos mide el alma, a un lenguaje que decimos en todo aquello que nos dice y a unos otros (padre, madre, hermanos y familia) que permanecen como una constante vital. Después, nuestra niñez es habitante de una escuela y, aún en la mayoría de edad, continúa mirando a una maestra que sigue prendiendo en nosotros el deseo de conocer. Nacer, habitar un espacio, decir una lengua, elegir una escuela, no son decisiones propias de la infancia, sin embargo, los niños deben aprender a bordar esos hilos que los definen y hacerlo de una manera propia y personal, plena de sentido y de significado. El niño no es entonces el único bordador, sus puntadas forman parte de un diseño global, integrado, redibujado por miles de manos, y ligado a los de otras generaciones precedentes y venideras. No es posible elegir los hilos, pero si la forma de coser, mezclar e integrar las suturas. No hay dos bordados iguales, ni es necesario que existan.

Así, entender la complejidad de la vida en relación como parte esencial del ser humano, durante la niñez, cuando el yo es predominante, no es fácil. Estamos programados para crecer a unos ritmos, y para hacerlo necesitamos a los otros. ¿Cómo explicarle a un niño la importancia de ir a la escuela cuando desea quedarse en casa? o ¿cómo contarle que la medicina que rechaza es parte de su permanencia? Por ello, la palabra, la explicación racional y lógica, no siempre llega a la infancia. Es necesario representar los conceptos, de un modo global, de forma tal que, aún sin ser entendidos por completo, puedan abarcarse.

EL LUGAR, O HILO QUE NOS HABITA

*“Te miro sin verte, a ti.
Habitante de mi piel infinita.”
Vita*

Los seres humanos somos topográficos, necesitamos el espacio para situarnos en el ser personal y colectivo, al localizarnos en él, lo conformamos a nuestro modo y nos dejamos conformar. Es, por tanto, objeto y sujeto, tapiz e hilo de nuestra propia construcción.

De algún modo, todo lo humano es territorial.

El lenguaje, por ejemplo, lo es.

El mundo del niño habita en el lugar de pertenencia, en los sonidos que escucha, en los colores que ve, en el tacto de la piel que le toca, piel de árbol, de agua, de viento, de madre. Envoltura. Desde la cuna, los sonidos, nos permiten sentir el mundo, después deviene todo lo demás. Las personas nacemos pues en un lugar que llamamos propio, tiene lengua y sonidos, olores y formas, incluso tacto o clima. No podemos elegir las coordenadas, pero podemos sentir, de hecho, es inevitable hacerlo. Es, precisamente, a través de los sentidos cómo habitamos el mundo y esa percepción se trata de un asunto de vital importancia, ya que permite la adaptación que asegura la supervivencia. Las primeras experiencias sensoriales se producen en el lugar de pertenencia y son constitutivas del ser. Quizás jugar a ser gaviota o cigüeña establece una diferencia y, a la vez, abre la posibilidad de compartir mundos, como el vuelo o las alas, con otros yo.

Así, el paisaje del que somos habitado y habitante está vivo y habla en su propia lengua, de tal modo que comunica sus propios sonidos: el mar escribe en la costa su vaivén estacional y éste resuena en los oídos de las personas que pescan, de los barcos que navegan y de los faros que avisan de la costa. *“No es mera poesía que el arroyo murmure o que el pájaro cante, pues todos los seres son comunicantes. El lenguaje más-que-humano se establece en un territorio y participan de aquél todos los que lo habitan. Cada lugar tiene sus propios seres y por tanto resulta único y tiene su propia alma.”* (Chacón, P. Sánchez Ruíz, J. Belda, N., 2011, 10)

Es vida.

Pero además, el lugar escribe sus rasgos en otras construcciones humanas, como la arquitectura, los mercados, los senderos. La naturaleza determina la posibilidad, la cercanía del bosque o las algas, hacen al hombre, pero a la vez, son modificadas por éste. Así, del mismo modo que el lugar imprime unas características en el yo del niño, éste habita el lugar, confiriéndole una personalidad propia. En este sentido y desde la metáfora construida, hilo, bordado y tejido se entremezclan. Si el niño consiguiera aislarse definitivamente del lugar, moriría. Todo lo que aprende con los otros, es propio de ese lugar o cultura. Cualquier doctor occidental, si pudiera, elegiría inmediatamente ser chamán, en caso de ser “trasplantado” sin permiso a la Amazonía. Así pues, decimos que los usos y costumbres que enseñamos y aprendemos los unos con los otros son “apropiados o inapropiados”, y es cierto, indican pertenencia y pertinencia.

Pero, además de estar, el lugar es y, como tal, permite la ensoñación, de algún modo, incluso, la condiciona. Así, cuando pensamos en un río, por ejemplo, las imágenes que evocamos son las que conocemos, podemos decir más largo o más caudaloso que este, pero la medida de los ojos es la propia del lugar. En Galicia, por ejemplo, no existe la palabra catarata, el agua cae en forma de “fervenzas”. Posiblemente, el uso del término se deba a que los saltos de agua están condicionados por la orografía del terreno. De modo similar, los colores que podemos describir son los que dibujan el lugar en el que vivimos, podemos intuir otros, pero de nuevo la intensidad de los tonos va a estar determinada por lo que podemos ver. Un gallego podrá identificar diferentes tonos de verde, sabrá del viento y de la lluvia sin verlos, sólo por el sonido, pero, cuando evoqué el desierto, pensará en la arena de la playa. La aridez no forma parte de su naturaleza. En este sentido, el lugar es determinante al constituir vivencia y experiencia.

Pero en los lugares no estamos solos, existen otros que también son parte, con esos otros es con quienes tenemos mayor probabilidad de tejer, la afinidad y la desafinidad que se concretan en las personas que podemos experimentar. Especialmente, en la primera infancia, la cercanía topográfica va a constituir una variable diferencial. Aunque es cierto que el niño va adonde le llevan, el lugar en el que se establezca, va a determinar sus primeros encuentros. Así, la casa, la escuela o el parque están localizados en su entorno y será allí donde, de la mano de los adultos, experimentará el mundo, la lengua, la pertenencia, su propio ser.

La comunidad está pues localizada en el espacio social que habitamos durante la niñez. La única patria posible es la infancia.

EL TIEMPO, EL HILO QUE NOS RECORRE

*“Y los días se echaron a caminar.
Y nos hicieron a nosotros.
Y así fuimos nacidos nosotros,
los hijos de los días,
los averiguadores,
los buscadores de vida.”
Eduardo Galeano*

El niño existe en un tiempo determinado, el que le toca vivir, es heredero del pasado y constructor del futuro, pero existe en el presente, y sólo esa declinación del verbo tendrá sentido para el niño ya que “en

el espacio vivido sólo hay lugar para la experiencia, sin distinción de lugar o tiempo: es aquí o ahora, es presente.” (Chacón, P. Sánchez Ruíz, J. Belda, N., 2011, 10). De alguna manera, el bienestar no se puede esperar, ni añorar, sino que se tiene que vivir. En ocasiones, los adultos olvidamos esta realidad y organizamos el tiempo de la infancia, en función de nuestra experiencia pasada, pensando en adaptarlo a un futuro que por definición es incognoscible. Cuando hacemos esto, nos alejamos del mundo del niño, del hoy, del aquí y del ahora, y le negamos su presente. Entonces, el día a día, deja de tener sentido. Aprende no para el hoy, sino para el mañana, sin respetar su ritmo, ni su necesidad, y, poco a poco, el deseo de conocer desaparece.

Cuando aprende a descifrar su código lingüístico, lee sin que nada o nadie pueda evitarlo, cualquier rótulo supone una parada, cualquier palabra le atrae, pero, llega un momento en el que la lectura se convierte en obligación y entonces, la curiosidad se evapora. Algo sucede para que la magia de descifrar y entender, de compartir el secreto de conocer el significado oculto de la grafía, de repente, desaparezca. Para Santos Guerra, el hechizo se rompe al no seguir el ritmo interno del niño. Señala que cuando los niños aprenden a hablar y a expresarse cada uno lo hace a su ritmo, en su momento, siguiendo un proceso que responde a necesidades e intereses mientras que a leer y a escribir aprenden todos juntos, todos a la misma hora, en el mismo tiempo, todos en el mismo sitio y es, en este contexto, dónde aparecen las comparaciones, las presiones, las imposiciones, las tensiones, dónde “se producen los efectos secundarios negativos, es decir, todo aquello que se aprende mientras se aprende, aunque no se pretenda enseñarlo” (Santos, 2008). Deberíamos reflexionar respecto a cómo los tiempos verbales afectan al niño, antes de imponerle aprendizajes que no tengan sentido en su propias coordenadas temporales. Somos seres temporales y topográficos, nuestra vida sólo tiene sentido en ese lugar que llamamos propio y en el tiempo en el que se concreta nuestra existencia.

De hecho, todos necesitamos ubicarnos, los ritos familiares y comunitarios nos permiten distinguir las horas y los días, pero algo pasa en la escuela cuando hay que insistir en la diferencia de las estaciones, de los días, de los meses, de las horas... ¿será que no está ubicada en el tiempo del niño?, ¿será que sólo vive dentro de sí misma, y que no contempla el afuera?, ¿será que las hojas del otoño caen fuera y que la lluvia no empapa el aula? De algún modo, el tiempo de la escuela no es cíclico ni holístico, sino concreto y pre-

ciso y, quizás, sea esto lo que nos deslocalice.

Antiguamente, el tiempo devenía en ciclos, la siembra, la cosecha, la meteorología, marcaban los actos humanos, ubicándolos en unas coordenadas temporales. El calendario, aunque estaba establecido no era relevante para la mayoría de la población. El reloj, tal y como lo conocemos, es un invento propio de la revolución industrial, el obrero ya no terminaba su jornada con el sol, como hacía el campesino, sino que era el segundero quien establecía el inicio y el fin del trabajo, a partir de ese momento, las horas comenzaron a medirse en años, en meses, en semanas de cobro, en días laborales, y los ciclos meteorológicos dejaron de simbolizar el paso del tiempo. La escuela nace a la par que el reloj, en el marco de la revolución industrial, y muy posiblemente, las jornadas se concibieron a la medida de la fábrica, sin tener en cuenta el ritmo interno de la infancia. Para que la escolarización sea significativa es importante tener en cuenta las necesidades vitales del niño, diferenciarse de los otros, moverse, y conocer su entorno local y temporal.

En cualquier caso, el niño ha de estar ubicado en su propia realidad aprendiendo con otros aquello que necesita para dar sentido a su mundo. Es tarea de los adultos acompañarlo en su cotidianidad, caminar con él, siguiendo la senda de su propio conocimiento, hacerlo debería ser tan natural como sostenerle la mano cuando la busca al iniciar la marcha. Para ello es vital habitar su presente y sentir su ritmo interno, de un modo similar a como los músicos interpretan las partituras. Lo importante de una melodía no es llegar cuanto antes al final, sino sentir el movimiento de la pieza y éste no siempre es el mismo.

EL LENGUAJE Y LA PALABRA, LOS HILOS QUE NOS DICEN

“O idioma é a chave coa que abrimos o mundo.”

Manuel María

“Toda cosmología es una cosmología hablada.”

Bachelard

La cultura humana es destino de nuestra especie. No podemos escapar de ella, ningún otro animal ha desarrollado con sus semejantes un entramado social tan complejo como el humano. Un medio de expresar la cultura es la palabra, pero, además de ésta, existen otros lenguajes sensibles que permiten generar significados relacionales.

En la infancia, los niños carecen de un dominio

exacto del idioma, pero son capaces de representar lo que sienten a través de otros lenguajes, como la significación de lo simbólico. Cualquier metáfora es posible en la infancia. Nunca como en esta etapa de la vida, existe la necesidad de dar forma a lo real. La capacidad de ver corderos a través de los agujeros de una caja es propia de la niñez, al crecer, si no se ha experimentado esa posibilidad, las cajas se vuelven simples cajas.

Significar la seguridad de la familia, o representar el yo que transita de la casa a la escuela, en un objeto concreto, es tarea sencilla para un niño, la dificultad para interpretar esos gestos de sociabilidad e identificación reside en los adultos. Así pues, en la niñez, el hilo del tapiz que representa el mundo relacional no es tanto la palabra como el gesto y la apropiación del espacio y de los objetos, otorgándoles un significado propio. Es, precisamente, a través de estos otros lenguajes, como llegamos a la palabra común. En ocasiones, los juegos de palabras que surgen para favorecer el encuentro, perduran incluso después de dejar de tener sentido, porque continúan representando el concepto. En este sentido, Heidegger decía que si el lenguaje es un juego, no es que nosotros juguemos con las palabras, sino que el ser del lenguaje juega con nosotros (...) y no hoy por primera vez, sino desde hace tiempo y continuamente (Heidegger, 1978).

Comprender el mundo y significarlo es también un juego de lenguaje que no es algo distinto del jugar del niño consigo mismo y con otros. Y como tal, el juego-lenguaje es infinito porque nunca acabaremos de preguntar y de responder, porque nunca terminará el diálogo. Así, el jugar se hace lingüísticamente y se constituye como pensamiento pues todo jugar es imaginar o evocar el yo pensante cuando aparece la ilusión que surge en un nuevo plano de conciencia de la realidad. Cuando el niño sucumbe al juego, revela así el misterio del ser consciente: un ir y venir entre la afirmación y la negación de su “yo” al encuentro con otros.

A través de este encuentro simbólico nos arraigamos a los demás, a los lugares, al tiempo que nos toca vivir, en definitiva al ser común que nos hace sociales. En este sentido, nuestra realidad, aquella que podemos comprender, cabe en la palabra. Uno de los límites del mundo es el lenguaje del ser que trata de aprehender este mundo. Conocemos el pasado porque declinamos el verbo en esa dirección, si no existiera esa posibilidad, nuestra realidad estaría limitada por el presente y el futuro (Elías señala que los Hopis no entendían la esencia de las acciones futuras

porque en su idioma no existía esa deriva lingüística).

Ese decir las cosas, los lugares, las personas, el tiempo en el que transcurren las acciones, poniéndoles nombre, otorgándoles atributos, expectativas, posibilidades, es la primera frontera de la humanidad y también el primer punto de encuentro interpersonal. Sólo existe aquello que se puede expresar en palabras y para que la expresión cobre sentido en el yo y en el otro es necesario ponerse de acuerdo.

El primer hilo que escribe la realidad en el tapiz colectivo es la palabra. Desconocemos el origen de cada término, excepto los más recientes, pero, sabemos que “madre” se dice “madre” porque alguien lo sintió así en su interior, y lo expresó con la fuerza y contundencia necesarias para extender el uso del término. No es el azar, sino la pulsión, la determinación, el uso y el consenso lo que hace significar cada palabra. Así pues, el lenguaje es primero experimentado, vivido, comprendido y compartido. Sin esta primera apropiación que hacemos del mundo, éste no podría ser realidad viva. Así, la ensoñación es el lugar donde los pensamientos se hacen palabra, mediante la contemplación del yo y del mundo en el que éste se ubica. Está vacío de contenidos, pero lleno de encuentros y posibilidades de ser.

Así pues, la palabra es, a la vez, objeto y sujeto de conocimiento, ya que, a través de ella, describimos el mundo, re-creándolo una y otra vez hasta darle sentido en el aquí y ahora. Lenguaje, pensamiento y conocimiento constituyen una única estructura social, son simbólicos y relacionales (Elías, 1990). “Pensamos pensamientos”, y éstos, a su vez, al compartirse y ponerse en valor, construyen el conocimiento que nos permite abarcar el mundo que nos rodea. De este modo, la palabra nos conduce al otro y al yo. Desde que se dice, nos permite explicar y explicarnos a nosotros mismos conceptos y abstracciones, imposibles de capturar, salvo en el marco de un lenguaje compartido. Decir el amor, por ejemplo, es descubrirse a sí mismo rondando una palabra. En este sentido, De Bustos señala que “*El lenguaje como sistema simbólico, no se limita a reflejar el mundo: ningún sistema simbólico lo hace. Su relación es más compleja y dinámica, puesto que cualquier representación es también una recreación de lo representado*” (De Bustos, 2000, 106).

El lenguaje es el medio tipificador por excelencia (Berger y Luckmann, 1972), es decir, define, concreta, explica y construye la realidad social. Nace con voluntad de perdurar en aquello que dice, trascendiendo la propia individualidad, pero además tiene el poder de transformar las emociones en acción, al declarar

intenciones, sellar acuerdos y expresar sentimientos. Cuando hablar se hace complejo o las palabras no son suficientes para expresarnos, aparecen entonces el gesto, el símbolo y la metáfora para sostener y amplificar la representación. De hecho y a menudo, los gestos y los objetos acompañan o sustituyen a las palabras y generando así una transfiguración de la realidad en la esencia del “como si”.

LA FAMILIA, EL HILO DE LA PERMANENCIA

“Seré lo que debiera. Tu pie. Tu mano.” Gelman

De algún modo, nacemos en la fragilidad y en la permanencia de una familia. Nadie puede elegir los hilos que determinan su nacimiento, las coordenadas de ubicación y anclaje que nos ayudan a ser en nosotros mismos y en los otros, pero podemos vivirlas y experimentarlas a través del afecto que nos enlaza. El primer vínculo que establece el niño para satisfacer sus necesidades es el apego. El tiempo de espera, la vulnerabilidad de su ser cuando nace, las señales que emite, le ayudan a llegar a nosotros, no se desplaza, pero consigue “con-movernos”.

Los niños anidan en el interior de una madre, sean esperados o no, se gestan en un interior femenino. Una manera de pensar al niño, es a través del nombre. El primer acto social derivado del nacer es la imposición del nombre. Nuestra historia parte de ahí. Somos nombrados en los sueños, los deseos, las frustraciones, el dolor, el afecto y el recuerdo de nuestros padres o quien nos llamó de un modo y no de otro. A menudo los nombres se adaptan al ser del niño y es frecuente el uso de diminutivos o apelativos cariñosos, como también que éstos cambien en la adolescencia y se adapten a los diferentes entornos.

Pero el niño nombrado, también nos nombra, dice “mamá” o “papá”, “abuelo” o “abuela”, “maestro” o “maestra” y, en cada una de estas palabras, habitan los acenos de cada característica o expectativa. Así, los padres son de una determinada manera, y “los maestros” de otra. Este juego de nombres y rasgos permite al niño vivir y elaborar su propia realidad. De este modo, por ejemplo, cuando un niño es maltratado, suele ser evitativo, bien porque no espera ser atendido o porque desea no ser visto. De manera similar, un niño amado, espera del contacto una suerte de expectativa.

La niñez debería tener un lugar en la permanencia de la familia. Ocupar un lugar es diferente a tener un lugar. Quien ocupa es ubicado, quien tiene, sin

embargo, pertenece y es. Las coordenadas espaciales pueden estar armoniosamente situadas, pero, si no se habitan, no son. La diferencia reside en el cuidado y la atención que se presta al niño, el que sea de calidad es importante, pero debe existir en el día a día y darse por supuesto. Sólo así, desde ese saberse centro de “un otro”, se pueden dibujar las fronteras del propio ser. Nacemos del interior de una madre, pero nos construimos en los encuentros. Nuestra naturaleza sensible y frágil, lo determina así. Sin los otros, sabemos que sobrevivir no sería posible.

Las familias habitan en un lugar y son hijas de un tiempo, el que sea así es importante, ya que permiten al niño imbricarse en la realidad que le toca vivir, la socialización ha de tener sentido y para ello, ha de estar ubicada en unas coordenadas determinadas.

En un principio, durante la primera infancia, el niño aprende a nombrar el mundo que percibe y ve, a través de los ojos de su familia, de un modo determinado, pero, ese mundo concreto y preciso, si es aprendido en un entorno flexible, podrá ser modificado (nunca cambiado por completo) en socializaciones posteriores. La posibilidad de poder introducir cambios, sino de sentido, si de dirección, es importante, ya que garantiza la adaptación a las diferentes transformaciones sociales.

Antes, el mundo giraba lentamente sobre sí mismo, y la rigidez de patrones favorecía la inmovilidad social, a la vez que hacía innecesaria la existencia de instancias socializadoras capaces de adaptar la niño a nuevas realidades, sin embargo, hoy en día, el tiempo y el espacio se contraen y se expanden a una velocidad tal, que la capacidad de adaptación es una necesidad. Por primera vez, la línea de continuidad temporal se ha roto, el pasado no siempre explica el presente, y el futuro es una entelequia cambiante y difícilmente medible. En este sentido, las familias han de ubicar a los niños en un mundo estable y flexible al mismo tiempo, con referentes que les sean propios. La escuela y los otros ámbitos en los que viven son puente hacia esa adaptación, así pues también han de nacer de la flexibilidad.

LA ESCUELA, EL HILO QUE BORDA EL CONOCIMIENTO

“Las palabras sueñan que se las nombran.” Libbrecht

A pesar de que la escuela es la instancia que legitima aquello que se debe aprender (Bourdieu y Passeron, 1996), es también un lugar para ser niño. La infancia

es el principal habitante de la escuela, su razón de ser, su esencia. Sin embargo, aunque todo lo educativo está pensado para y por el niño, en realidad éste no es más que un mero destinatario de aquello que se piensa. Ciertamente, parece el protagonista del discurso pedagógico, pero interviene de modo indirecto.

En la escuela todo está pautado y organizado, tiempos, espacios, agrupamientos, contenidos, todo. Y esa pauta, en ocasiones, no permite que el maestro escuche, sienta y viva el interés del niño. De algún modo, todas las reglamentaciones que ordenan la enseñanza, impiden que la improvisación que nace del deseo del niño, se atienda. Ciertamente, las últimas reformas legislativas han incluido la inteligencia emocional en esa especie de transversalidad (in)-concreta de las programaciones educativas, pero pedir a las emociones que se manifiesten en determinados momentos o lugares, es casi imposible, son ingobernables, no pueden perverse.

Las tareas educativas continúan ligadas a la producción visible y concreta del alumno, al hacer, sin embargo, vivimos en una sociedad interconectada que no produce nada concreto, salvo servicios intangibles. El mundo ha cambiado, pero la escuela continúa parcelando saberes, implementando tareas individuales y favoreciendo el trabajo de pupitre, organizando el movimiento del niño dentro de unas coordenadas horarias y espaciales concretas, sin tener en cuenta las necesidades y la naturaleza de la infancia. De esta manera, a la vez que adelantamos el inicio de la escolarización, aceleramos los aprendizajes, cuando el niño debe estar centrado en la experimentación concreta de su propio mundo, de su propio cuerpo, de su propio yo, le empujamos a lo abstracto, a la inconcreción de códigos simbólicos no experimentados. Así, los niños, aprenden produciendo un objeto o trabajo visible, cada uno el suyo, en un tiempo y espacio determinados, induciéndole un interés que no parte de sí mismo y reforzando externamente dicha producción. Por suerte, en la escuela, existen maestras capaces de captar la esencia de cada niño, admirando ese “no hacer” que favorece otro tipo de crecimientos invisibles, ligados al tapiz colectivo. Los vínculos emocionales, el silencio ensimismado, la lentitud y el descanso son necesarios.

Nunca tanto como en la infancia necesitamos la mirada del otro, su tiempo, sus manos, su ser. En este sentido, aunque la escuela dicta aquello que se ha de aprender, es, precisamente, la mirada del maestro la que hace la diferencia en cada aprendizaje, al distinguir al niño en su individualidad, otorgándole un lu-

gar propio en el todo que nos une. El yo y el mundo que nos acompañan, a lo largo de toda la vida, son construcción social. Pero, en medio de tanta albañilería, la familia y las primeras maestras colocan las piedras angulares de los significados que establecemos y depositamos en nuestros actos. El magisterio es pues arquitectura del ser humano.

LOS DEDOS DEL BORDADOR, LA MAGIA DE LAS PUNTADAS

“Mi abuela, mientras me enseñaba a bordar, me hablaba de la vida como un tapiz infinito del que desconocíamos absolutamente todo. Decía que los hilos se enlazaban, de tal modo, que sólo se entendía el conjunto a través de las generaciones.” Vita Martínez Vérez

Nacemos a un mundo que nos es dado. Formamos parte de él, sin poder evitarlo. Los hilos que tejemos, pese a ser nuestros, no nos pertenecen. No son elección, sino herencia social, cultural y participativa. Son la materia prima del “nos-otros” cultural y antropológico del que somos habitantes. No los elegimos, nos eligen, nuestra única certeza reside en el recorrido de la aguja. Bordamos, sí, pero sin saber por entero cual es el alcance de cada puntada respecto al conjunto del entramado social.

La vida, nuestra vida, es un tapiz infinito del que desconocemos absolutamente todo. Cada persona constituye, en sí misma, un entramado infinito de variables, hasta el punto de que cualquier hipótesis podría ser cierta en nosotros. Conocemos el aquí y el ahora, pero la relación que se establece entre los tiempos verbales, los adverbios, las preposiciones, los complementos circunstanciales, las interrogaciones y las puntadas de los otros, es algo incognoscible, e incluso inabarcable. A menudo, los hilos se entrelazan de tal modo que el diseño global de aquello que tejemos sólo se entiende a través de las generaciones. No obstante, pese a no escoger los hilos, ni la parte del tapiz que tejemos, desde niños elegimos una forma de coser que nos define y nos enlaza a la vida y al encuentro de aquellos otros bordadores que dibujan el tapiz colectivo. Esa forma de tejer es precisa, a la vez, que intangible. A menudo se concreta en aspectos como las palabras que elegimos, los silencios que hacemos, el tono de voz, el movimiento, la ocupación del espacio.

Los niños saben de la importancia de sí mismos, e intuyen la presencia de los otros, pero, en la fase de preeminencia del yo, propia de la infancia, es difícil

comprender la vida en relación. Ayudarle a dibujar el mapa del “nos-otros”, como cartografía sensible del cuerpo social, es el objeto del poema visual escrito en el lienzo comunitario que promovieron las escuelas unitarias de Coirós (A Coruña) y que ahora se relatan en los siguientes apartados. Así surgió la metáfora del tapiz de la vida, un juego relacional del que todos somos parte.

NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA: TEJIENDO EL TAPIZ DE LA VIDA

“Destápanse, niñas y niños, señoras y señores, compañeras, compañeros: ofrézcanse, júntense, para que aparezca y resplandezca el artista que cada uno lleva adentro, ése que pinta o escribe o alza casas o inventa jardines o hace magias o cocina alegrías, y así cada yo emprenda su viaje hacia el nosotros, y juntos seamos capaces de crear el gran poema de nadie, que es obra de todos.” Eduardo Galeano

Una manera de implicar a la comunidad educativa en el juego de los significados compartidos, puede ser a través de proyectos o manifestaciones artísticas que se sustentan en un relato colectivo basado en los acontecimientos, símbolos y procesos de vida que concurren en el contexto educativo como singular “entramado de biografías”. De esta manera el arte, como estado de encuentro (Bourriaud 2007), permite dar visibilizar y ofrecer un relato de sus posibilidades. Desde esta propuesta relacional, la comunidad educativa se representa como lugar de narratividad pues cada persona realiza aportaciones que se consideran valiosas por ser únicas e irrepetibles. Cada gesto, imagen o significado, pueden ser el hilo invisible que sirva para tejer el sentido de la narración que se comparte en el espacio-metáfora como lugar simbólico para la celebración del ser juntos. Así, los objetos, las imágenes y las palabras son representación y memoria de estos procesos como mediadores en la construcción compartida de significados y la creación de procesos colectivos de esperanza.

Con esta finalidad, en el mes de mayo de 2015, las maestras de las escuelas unitarias de Coirós, solicitaron a los alumnos y a sus familias que colaborarán en la representación de la comunidad, partiendo de la aportación de una imagen u objeto que fueran significativos para el niño y que pudieran ser enlazado a “esos otros”, compañeros, maestras, familias, que lo vinculan y “cosen” al tejido social de la comunidad de

referencia. Para ello, se construyó como soporte inicial, un gran tapiz o lienzo del tamaño aproximado de una pared del Centro Social de la localidad. En el transcurso del proyecto, se fueron cosiendo con hilo rojo los objetos que aportaron los niños, las maestras y otras personas de la comunidad. El hilo rojo simboliza, según una leyenda japonesa, el destino ya que este hilo invisible conecta a aquellas personas que están destinadas a encontrarse, incluso a pesar del tiempo, lugar o circunstancias. El hilo puede enredarse o tensarse hasta el infinito, pero nunca se romperá.

Desde este relato comunitario, construido a través de la metáfora del tapiz de la vida que nos incluye y permite un lugar para Ser a través de otros, se propuso crear juntos un proyecto de juego para compartir el significado de pertenecer a la escuela como metáfora de vida de relación. Así, el día del encuentro final, cada persona fue explicando el porqué de la elección del objeto y de su vínculo con otros objetos y palabras. En ocasiones, los niños elegían en función de una afinidad personal con otro niño o niña, pero en otros recorridos y uniones del hilo rojo, las razones fueron la relación significativa del otro objeto al cual cosían el suyo. Expresaron con sus propias palabras y gestos, el sentido de sentirse pertenecientes o vinculados a alguien. Así, integrando diferentes aportaciones individuales, invitamos también a las familias a compartir una narración con las vivencias que identifican la escuela como lugar para generar vínculo en la idea de enlazarnos-vincularnos-tejernos-anudarnos los unos a los otros y ser conscientes de que pertenecemos al relato común del nosotros. La escuela será siempre ese tapiz para coincidir en un pensamiento y donde cada hilo (quienes somos en relación a otros) colabora en la construcción de un dibujo que nos incluye a todos.

En resumen, el tapiz se concibió pues como un juego simbólico en comunidad y a través del entramado de objetos y palabras que representaron al colectivo a través de esa necesaria intersubjetividad que es la vida de relación. También decir la escuela, desde cada uno, se concreta y encarna en la palabra. Y todas las palabras ofrecidas y tejidas para el proyecto conformaron un nosotros pleno de sentido pues son también escritas en y mediante los otros para ser piel-hilo-entramado-envoltura-cuerpo-vínculo-silencios del entramado de la vida. Y enlazados en el espacio concreto del lienzo, pero “infinito” en el tiempo como metáfora del devenir a través de generaciones a las que nos sentimos unidos por un hilo invisible. Cada participante del tapiz, niño o adulto, se sintió vinculado desde su

propio relato a un símbolo que se construye desde el nosotros y por tanto, nos construye a todos.

Así, a los educadores nos (con)mueve la conciencia de educar a través de las artes y para la vida. Y a todos y todas, nos ofreció la posibilidad de (con)vivir juntos una experiencia de arte de participación que invitaba a compartir, expresar y reconoce lo que cada día aportamos a la Comunidad Educativa y son materia prima de lo extraordinario para representar la vida.

Nuestro total agradecimiento a los niños y niñas y a las familias de las escuelas unitarias de Educación Infantil de Coirós de Arriba y Fontelo-Ois (A Coruña) y a sus maestras: Concepción Fernández Torices y M^a Olga Abella Pérez. A Laura Reimúndez Viña y Pilar Alarza Bermúdez por su especial colaboración para hacer posible el tapiz y soñar la continuidad del proyecto.

NARRATIVAS VISUALES DE LA EXPERIENCIA DE JUEGO

Describimos, en narrativas visuales, los momentos extraordinarios de juego compartido a través de la presencia del tapiz de la vida y los significados que se elaboraron mediante diferentes lenguajes simbólicos que se manifiestan desde la palabra, el cuerpo y los objetos. (Las narrativas tienen las fotos al final.)

NARRATIVA 1. > Olga, una de las maestras unitarias y anfitrionas, desmadeja el hilo rojo durante la experiencia de encuentro. Los niños y niñas se entienden desde el gesto y la corporalidad en un juego compartido y generan espontáneamente un espacio de envoltura y confianza.

Olga nos describe uno de los momentos del encuentro y el juego: *“Recuerdo el comentario de una de las niñas de la escuela cuando le expliqué que en el tapiz íbamos a unir los objetos, pensamientos y palabras que nos representaban con un hilo rojo y que también ataríamos el hilo en la mano izquierda ya que es el lado donde está el corazón. La niña respondió que era normal que el color del hilo fuera rojo porque si los objetos, pensamientos y palabras salían desde el corazón, el hilo tenía que ser necesariamente de color rojo como la sangre”*. Así, el lugar donde metafóricamente habitan las emociones, fue re-cuerdo y conciencia del juego como celebración compartida y la presencia del símbolo fue significativa para su relato.

NARRATIVA 2. > En un comienzo, Conchi solicita a los niños y niñas de la escuela que compartan el sentido del objeto que han aportado desde su hogar y la expli-

cación, con sus propias palabras, de con quien lo han conectado a través del hilo rojo. Sara (5 años) expresa con emoción y alegría el significado de su aportación. Daniel (3 años), lo hace posteriormente y la maestra dialoga con él en la proximidad de la palabra, pero también en el gesto y la expresión del cuerpo. Antón y Simón (4 años) y Gael (3 años), comentan juntos la historia de su objeto y lo que significa para ellos sentirse unidos o enlazados con los demás a través del hilo. El adulto les acompaña como imprescindible referente afectivo y hace de “memoria” para destacar las ideas más importantes que explican para ellos mismos y para los demás.

NARRATIVA 3. > Lucía, Carmen, Brezo, Aldara y Sara (5 años) crean un espacio de intimidad y relación con el adulto mientras escuchan a los demás niños y niñas. La situación favorece la posibilidad del encuentro y el permiso a través de la mirada y el ser mirado, el tacto y el pensamiento. Las niñas hablan con Vita y en el hecho de preguntar y responder, construyen el juego lingüístico donde se sitúa la esencia del “como-si”: evocar lo que no está presente. A través del pensamiento mágico, proponen una identidad al adulto que les promete un encantamiento para *“atraer el buen tiempo y puedan así ir a la playa en el fin de semana”*.

Jugar también es salirse de uno mismo pues el juego está íntimamente relacionado con el placer, la diversión y el “abandono” del tiempo reglado o eficaz. Todo ello significa ir hacia lo distinto o separarse de uno mismo en pos del otro para el encuentro y la posibilidad de Ser.

NARRATIVA 4. > Al finalizar el encuentro, Carmen, Brezo y Aldara (5 años) unen los objetos a través de nudos en la parte posterior del lienzo mientras recuerdan el significado que han expresado otros niños y niñas. Al mismo tiempo, Carmen se asoma para recordar cada historia escuchada mientras la maestra y los demás niños le hacían preguntas sobre ellos y su significado. Apareció así una interesante situación donde la acción lúdica es generadora de creatividad para el encuentro y la comunicación entre iguales y con el adulto. El sentido de esta creatividad es una consecuencia de la situacionalidad y del reglaje propio del juego.

NARRATIVA 5. > Los diferentes objetos (juguetes, de uso personal o sencillamente guardados por su simbología) expresan su significado a través de un escri-

to: "amigas para siempre", "el primer juguete que me regalaron", "recuerdos y consejos paternos que unen generaciones". Los botones son permanencia en la memoria de la abuela que enseñó a abotonar con amor.

NARRATIVA 6. > Sara (4 años) y Laura (Graduada en Bellas Artes que colaboró amablemente en el proyecto) comparten un instante de complicidad en la comunicación para unir bien los objetos del tapiz. Luego, observan y comentan juntas los recorridos que unen cada símbolo.

NARRATIVA 7. > Personas de la Comunidad Educativa realizan su aportación al tapiz del hilo rojo de la vida: familias, invitados, etc. Marián y Sacha (actores del Teatro Calavera) colocan un objeto significativo de su representación: una taza de infusión que utilizan en su actuación.

CONCLUSIÓN NARRADA

A través de la metáfora del tapiz de la vida para las relaciones y el encuentro con otros, se ofrece un lugar privilegiado para el juego simbólico compartido en el ámbito educativo. Así, a través de cuerdas, hilos, botones o redes, el encuentro es posible mediante el juego de conectar y ser conectados por el vínculo de cada historia de vida representada por palabras (escritas, bordadas o cosidas), imágenes y objetos. El juego es también la celebración del tiempo compartido en la escuela para Ser juntos. Es y será, a través de la metáfora, el tapiz que significa la vida de relación. Y a medida que se desarrolla la capacidad para simbolizar, el niño se hace pertenecer al juego más aún para hacer real esa representación simbólica.

Mediante el juego, el niño adquiere su ser más propio y adquiere conciencia de sí mismo y un compromiso con otros que aceptan jugar con libertad. Por ello es compleja la aplicación del juego al contexto educativo pues lo lúdico evita toda intención utilitaria y búsqueda de la eficacia.

Esa dimensión lúdica será siempre patrimonio del ser humano que juega la vida.

Como conclusión narrada, Conchi, una de las maestras unitarias, nos regaló este precioso relato: Un niño de la escuela, (Joel, 4 años) reingresó a los pocos días en el hospital, convaleciente de una meningitis vírica. Fue necesario ponerle vías para administrarle medicación y hacerle analíticas. Durante esos días de preocupación para todos, el recuerdo de la metáfora del tapiz permaneció "atado" a su pequeña muñeca, pues una de las vías se la sujetaron con una venda que

llevaba un hilo rojo en los bordes.

En ese momento, exclamó:

Joel: *Mira, mamá, el hilo de la vida.*

Mamá (para mantenerlo entretenido): *¿Ah, sí? ¿Y qué es eso del hilo de la vida?*

Joel: *El hilo que tenemos todos y que nos une.*

En su muñeca derecha, aún llevaba atado el hilo rojo. Joel siguió tirando de la vida y se anudó bien fuerte al entramado. Tejió y fue tejido en un relato compartido de palabras y silencios que dice el nosotros desde la metáfora. Pilar, su madre, nos regaló estas palabras: *Siempre he pensado, que cuando llegamos "aquí" todos tenemos una tarea a realizar y una vez que cumplimos con ella, cambiamos de plano, de planeta, de dimensión... de realidad. A lo largo de nuestra vida, mientras tratamos de realizar la tarea que nos es asignada, aparecen personas con las que existe una "extraña" pero bonita conexión, y empatizamos con ellas de una manera muy especial. Muchas veces me he preguntado el motivo de esa conexión y la respuesta me la dio mi hijo Joel (5 años) cuando con él y su maestra de escuela, Conchi, llegó a mí el "hilo rojo de la vida". Ese hilo rojo, está presente en nuestras vidas y cuando se tensa nos acerca a esas personas que tienen que estar en ese mismo momento junto a nosotros. Gracias a que Joel tiró y tiró y tiró del hilo rojo aquellos días que estuvo en el hospital, aparecieron en mi vida Vita y Javier. Ahora estamos "hilados".*

Muchas gracias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2008). *El Placer y el Displacer en el Juego Espontáneo Infantil. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 3, p. 167-188
- Bachelard, G. (1982). *La poética de la ensoñación*. Madrid, S.L.: Fondo de Cultura Económica de España
- Bauman, Z. (2007). *Pensando Sociológicamente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Berger, P.L. y Luckman, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara
- Bourriaud, N. (2007). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editores.
- Chacón, P.; Sánchez-Ruiz, J. y Belda, N. (2011) *La lógica poética. Una fenomenología del pensamiento artístico*. Arte, Individuo y Sociedad, 23(1), 9-18

Cyrulnik, B. (2002). *El encantamiento del mundo*.

Barcelona: Gedisa

Cyrulnik, B. (2016). *Nadie sabe definir la felicidad*.

Recuperado de El País Digital http://elpais.com/elpais/2016/03/22/actualidad/1458665067_836852.html

Consultado el 27 de marzo de 2016 a las 10:00

De Bustos, E. (2000). *La Metáfora. Ensayos interdisciplinarios*. Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España

De Miguel Álvarez, I. (2012). *Investigación/Arte/Vida: entre intersticios, procesiones y progresiones. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* Vol. 7, 27-40

D'Ors, P. (2012). *Biografía del Silencio*. Madrid: Siruela

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*.

Barcelona: Paidós

Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*.

Barcelona: Península

Gadamer, H.G. (2012). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme

Galeano, E. (2012). *Hijos de los días*. México D.F.:

Siglo XXI

Gelman, J. (2007). *Pesar todo. Antología*. Madrid:

Fondo de Cultura Económica de España

Heidegger, M. (1978). *Qué significa pensar*. Buenos Aires: Editorial Nova

Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona:

Paidós Ibérica

Lakoff, G., Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra

López Fdez. Cao, M. (2012). *Sentirse en casa. Ariadne: un proyecto para la inclusión de personas migrantes a través del arte. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 131. Vol. 7, 119-139

María, M. (1993). *Antología Poética*. O Idioma.

A Coruña: Espiral Maior

Montero, A. (2008). *Funciones religiosas del deporte y de la educación física*. A Coruña: INEF Galicia

Universidade da Coruña

Santos, M. (2008) *Escuelas fuera de la escuela*.

Recuperado del enlace: <https://madalen.wordpress.com/2008/12/15/masg/> Consultada el 7 de marzo de 2016 a las 14:00

Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona:

Gedisa



NARRATIVA 1.



NARRATIVA 2.



NARRATIVA 3.



NARRATIVA 4.



NARRATIVA 5.

Artículo concluido el 20 de Marzo de 2016.
 Fechas: Recepción 25.03.2016 | Aceptación 28.07.2016



NARRATIVA 6.

Martínez, V. (2016). *El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida*. RELA-dEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(2), 54-70. Disponible en <http://www.reladei.net>



Vita Martínez Vérez
 CEIP Ánxel Casal-Monte Alto, España
vita.martinez.verez@gmail.com

Profesora de Educación Secundaria en el CIFP Ánxel Casal-Monte Alto y Tutora Centro Asociado UNED-A Coruña (A Coruña, España). Doctora en Sociología por la Universidad de A Coruña, Diplomada en Trabajo Social y Licenciada en Sociología por las Universidades de Santiago de Compostela y Pontificia de Salamanca.



NARRATIVA 7.

Juegos de Paz, Sueños de Paz Games of Peace, Dreams of Peace

Dulima Hernández Pinzón, COLOMBIA

RESUMEN

Juegos de paz, sueños de paz es un proyecto que hemos venido desarrollando colectivamente, durante un año, un grupo de docentes y estudiantes de Bellas Artes, con niños y niñas de edades entre los cuatro y los doce años, en una escuela primaria de una zona rural del municipio de Cali, Colombia. Hemos diseñado y realizado una serie de Talleres creativos colectivos con el objetivo de contribuir a la formación integral de niños y niñas de la vereda Cascajal, a través de procesos de percepción, sensibilización hacia el goce estético y estímulo a su creatividad, buscando la realización de experiencias artísticas, derivadas de sus búsquedas interiores y de la interacción con su entorno natural, social y cultural. Igualmente, pretendemos aportar a una educación para la paz estimulando procesos que permitan afrontar las situaciones conflictivas de manera más creativa, menos violenta, más armónica con ellos mismos y con su entorno. Sobre dos ejes ha girado el proyecto: Educación artística como posibilidad de enriquecimiento de la vida y desarrollo del ser y Educación para la paz y la defensa de la vida. Comprometidos con la construcción de una cultura de la paz, el proyecto se ha propuesto estimular la participación colectiva fomentando una convivencia pacífica y una mejor calidad de vida para todos.

PALABRAS CLAVE: Educación artística, Educación para la Paz, Percepción, Sensibilización, Creatividad, Trabajo Colectivo.

ABSTRACT

Games of peace, dreams of peace is a project that we have been developing over a year - a group of professors and students of the Bellas Artes University, together with four to twelve year old boys and girls, in a primary school from a rural area of the Cali municipality, in Colombia. We set-up and ran a series of collective creative workshops aiming to the comprehensive education of children from the Cascajal locality: through perception processes, awareness on esthetic enjoyment and creativity stimulation, we looked for the accomplishment of artistic experiences, derived from their own inner searches and from their natural, social and cultural environment. We also pretend to contribute to an education towards peace stimulating processes that allow to confront conflictive situations in a more creative and less violent way, more harmonious with themselves and their surroundings. The project turns around two axis: Artistic education as a possibility for life enrichment and self-development, and education for the peace and the defense of life. Committed to build a culture of peace, the project offers to stimulate collective participation promoting a peaceful cohabitation and a better life quality for all.

KEY WORDS: Artistic education, Education for the peace, Perception, Sensitization, Creativity, Collective work.

INTRODUCCIÓN

“Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche

al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética -y tal vez una estética- para nuestro afán desahogado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.” Gabriel García Márquez (1994)

En una escuela de una pequeña vereda colombiana, estamos jugando y soñando con un mundo mejor, un mundo al alcance de los niños y las niñas, un mundo en el que todos y todas podamos satisfacer nuestras necesidades básicas, un mundo equitativo, justo e incluyente, un mundo de convivencia, solidaridad, respeto, alegría y amor, un mundo en el que honremos la vida.

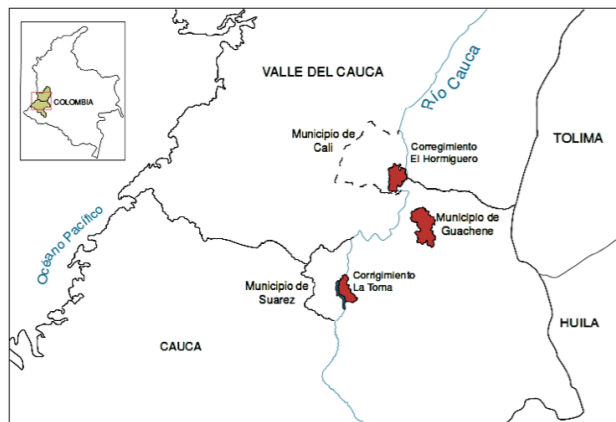


Imagen 1. Mapa de la región

Estamos soñando y aportando de a pocos a dicha construcción vital, en un proyecto que hemos venido desarrollando colectivamente, durante un año, un grupo de docentes > Nota 1 y estudiantes de Bellas Artes, con niños y niñas de edades entre los cuatro y los doce años, en la escuela primaria Hogar Juvenil Campesino “El Hormiguero”.

Este proyecto comenzó por una solicitud expresa y manifiesta de un grupo de mujeres de la comunidad organizada, que actualmente está respaldado por un convenio firmado entre Bellas Artes Entidad Universitaria del Valle > 2 y la Asociación Etnomáticas “El Hormiguero”, organización comunitaria que trabaja en la formación en derechos étnicos, en la preservación del territorio, el patrimonio y el medio ambiente,

y en la promoción de la cultura de la comunidad negra del sur del departamento, en la vereda Cascajal del corregimiento El Hormiguero > 3, en Cali, Colombia.

La zona en donde está ubicada la escuela es un sector marginal del municipio de Cali, en un asentamiento que se fue conformando a partir de la liberación de los esclavos en 1851 > 4, particularmente, de los esclavos libertos de la hacienda Cañasgordas, considerada en su época, una de las más importantes del Valle del Cauca, por su actividad económica y productiva.



Fotos 1 y 2. Casas de la vereda Cascajal, alrededor de la escuela.

Los niños y niñas con quienes se desarrolla el proyecto, unos son alumnos de la escuela, otros son habitantes de la vereda y de sectores aledaños. Algunos son nietos de negros raizales, otros provienen de familias que han llegado al sitio, escapando de las distintas violencias que agobian nuestro país, en condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

Los estudiantes de Bellas Artes que están vinculados al Proyecto, cursan los últimos semestres de sus carreras (Artes Plásticas, Diseño Gráfico, Artes Escénicas e Interpretación Musical), y lo hacen reunidos en el espacio de la Práctica Social Institucional, en una interacción que tiene el propósito de asumir un proyecto de relaciones humanas, estética, ética, sensible y edificante para todos y todas.

Se busca aportar a dichos estudiantes múltiples herramientas para su formación integral y su ejercicio

artístico en una perspectiva interdisciplinar, cultural y social, en el marco del respeto por la comunidad y la comprensión de las problemáticas sociales del contexto; así como contribuir en la formación de seres sensibles, integrales, capaces de aprender de las artes para la vida, retomando aspectos de la vida para las artes.

Es un espacio de aprendizaje para ellos/as en lo relativo al diseño y puesta en marcha de proyectos con una comunidad específica en condiciones de vulnerabilidad, lo que responde tanto a la misión institucional en cuanto a la proyección social y la investigación, como a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional en el sentido de hacer de la práctica una forma de devolver a la sociedad lo que ella invierte en la formación de los jóvenes universitarios.

El proyecto de Práctica Social debe abrir espacios para proporcionar nuevas claves de lectura a las vivencias de la cotidianidad, revalorizar la historia personal, construir saberes y formar un pensamiento crítico, constructivo y propositivo en los estudiantes.

De otro lado, y dada la actual situación de violencia que vive el país, se hace cada vez más urgente la necesidad de que los procesos de enseñanza-aprendizaje asuman toda la responsabilidad que les corresponde en la formación de sujetos respetuosos de sí mismos y del otro/a, capaces de interactuar armónicamente en la solución de conflictos y de convivir en comunidad, pacíficamente, dándole sentido a sus vidas.

“La tarea más importante y, al mismo tiempo, la más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida. Se necesitan numerosas experiencias durante el crecimiento para alcanzar este sentido. El niño, mientras se desarrolla, debe aprender, paso a paso, a comprenderse mejor; así se hace más capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado.” Bruno Bettelheim (1994)

Los objetivos y temas de trabajo, así como la metodología que hemos venido implementando se basan en postulados de la educación artística y de la educación para la paz, tal como lo expondré más adelante.

Una educación artística que entienda y hace la diferencia entre formación de artistas y formación para la vida, a través de las disciplinas artísticas, apartándose del concepto instrumentalista de enseñar a hacer y de instruir en las técnicas.

“Esta reflexión viene desde una toma de conciencia de que las artes ya no son un lujo limitado a unos pocos, ni las artes son exclusivamente para la formación de artistas, sino que son un elemento fundamental para la formación del ciudadano del siglo XXI.” Andrea Giráldez (2015)

Una educación que nos permita construir una cultura de paz, que nos posibilite resolver los conflictos a través del diálogo, que facilite la comprensión y la valoración de la diversidad; que transmita una ética de la libertad y la equidad, en el marco de competencias democráticas y del reconocimiento y la garantía de los derechos humanos. Dicha concepción implica generar procesos dinámicos y permanentes surgidos a partir de aprender a pensar y actuar de otra manera, para contribuir así, a un desarrollo equilibrado y armónico de todos/as.

Es así como, sábado a sábado, realizamos jornadas de arte educación con una línea transversal que la constituye la educación para la paz. Empezamos siempre con juegos tradicionales y ejercicios de juego teatral, actividades que se desarrollan entre todos los participantes (profesores, estudiantes de Bellas Artes y niños/as de la comunidad); después nos dividimos por grupos, cada uno con su profesor-tutor para hacer las actividades centrales, eje de cada jornada; luego compartimos la merienda en colectivo; y finalmente realizamos la reflexión de lo trabajado y acontecido durante la sesión. Estas labores se desarrollan a lo largo de todo el semestre académico.





Fotos 3, 4, 5 y 6. Juegos tradicionales al inicio de la jornada.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA ENRIQUECER LA VIDA

“Diego no conocía la mar.

El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas dunas de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: Ayúdame a mirar!” Eduardo Galeano (1989)

Abordamos este proyecto partir de la concepción de educación artística como posibilidad de enriquecimiento de la vida (Elliot W. Eisner); sabiendo que el tipo de pensamiento que estimula el trabajo con las artes está estrechamente ligado al desarrollo de las cuatro competencias para la vida (Jacques Delors), como son el aprender a ser, a hacer, a conocer y a vivir en comunidad. Nos interesa particularmente el desarrollo del ser y del espíritu comunitario que nos permita compartir fraternal y pacíficamente.

No se trata, entonces, de formar artistas, como ya lo hemos dicho, lo que buscamos es estimular el desarrollo de los niños/as, de sus capacidades sensibles y creativas, del conocimiento y la apropiación de los diversos lenguajes artísticos que les permitan sentir y expresarse de otras formas. En palabras de Elliot W. Eisner (2004): “las Artes ayudan a los niños a aprender a decir lo que no pueden decir. Cuando a los niños se les pide expresar lo que una obra de arte les hace sentir, desarrollan sus capacidades poéticas para encontrar las palabras adecuadas.”

El propósito de este proyecto de juegos y sueños de paz, en el que hemos venido soñando con un mundo mejor, como ya lo decíamos anteriormente, es contribuir a la formación integral de niños/as, a través de estrategias de educación artística, estimulando procesos de **percepción, sensibilización estética y creati-**

vidad, ayudándoles a encontrar sentido a sus vidas.

La **percepción** entendida como una habilidad cognitiva, una manera de explorar y conocer el mundo, que incluye procesos mentales de observación, clasificación, análisis, relación, abstracción y síntesis.

“Ver es todo un logro, no una simple tarea. Es el resultado de comprender una parte del mundo.” Elliot W. Eisner (2004)

La sensibilidad estética entendida desde la práctica y la comprensión de los sentidos (sensaciones, emociones y sentimientos), lo que nos permite sentir, conocer y apreciar el mundo de diversas formas, ampliando las posibilidades de experiencia sensoriales.

“En cuanto a la sensibilidad, las artes nos invitan a prestar atención a las cualidades de los que oímos, vemos, saboreamos y palpamos para poderlo experimentar. [...] Se nos da la licencia para lentificar la percepción, para examinar atentamente, para saborear las cualidades que en condiciones normales intentamos bordar con tanta eficiencia que apenas notamos que están ahí.” Elliot W. Eisner (2004)



Fotos 7, 8, 9 y 10. Jugando con la luz y la sombra.

La **creatividad** entendida como una característica de todo ser humano; como la capacidad que permite los procesos de resolución de problemas. La creatividad, como habilidad relacionada con la innovación, como experiencia vital de creación, indispensable para el desarrollo del pensamiento en general y del artístico en particular, es esencial en todos los aspectos de la vida.

A lo largo de este proceso, lo que hemos ido logrando es acercar a niños y niñas a niveles de sensibilización a través de la exploración con el juego como soporte para el estímulo de acciones que conllevan interacción, observación, coordinación, escucha, diálogo, reflexión, decisión, negociación, interiorización y exteriorización de rasgos favorables para la convivencia y la comunicación humana. Estrategias y juegos simbólicos que van más allá del ejercicio de calistenia y de desgaste de energías, y que implican participación, reconocimiento, respeto y reflexión. Juegos y elementos lúdicos que se manifiestan en cada mínima acción, ya que cualquier indicación o formulación de acción implica la tensión entre el qué, el cómo, el por qué y el para qué de dicha acción, valorando a lo largo de cada jornada el sentido de lo realizado, las sensaciones y sobre todo el reconocimiento del goce de aprender y crecer como seres humanos.

Como bien lo expresa Javier Abad en su texto *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración* (sf), la idea fundamental de su propuesta: “[...] está basada en el reconocimiento y desarrollo del carácter estético del juego con las múltiples posibilidades que ofrece en el ámbito educativo, para reconocernos a nosotros mismos en los otros al compartir significados y finalmente, planteamos la participación como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos, entendiendo que comunicar no es informar sino generar inclusión, haciendo común lo que antes era particular y aislado.”



Fotos 11, 12, 13 y 14. El juego transforma y resignifica las realidades.

En ese lugar de participación que genera el juego, y partiendo de las capacidades personales de cada

niño/a potenciadas por las de los otros/as, se desarrolla una creación colectiva en donde el moverse con confianza, el dar abiertamente, el contribuir de manera solidaria, posibilitan el encuentro del proyecto común. En el espacio-tiempo del juego se estimula la sensibilidad, dándole paso a la sorpresa, a la imaginación y a la alegría. El juego transforma y resignifica las realidades y prepara a los niños/as para asumir la complejidad del mundo, reflexionando y disponiéndolos a nuevas construcciones.

Particularmente hemos utilizado elementos lúdicos de las artes escénicas y del teatro, aplicados como estrategias de aprendizaje que nos permiten desarrollar capacidades para la nueva interacción en comunidad: fraterna, generosa y solidaria, accediendo en la dimensión afectiva.

Según lo expone Mayra Bonilla (2014), las partes del desarrollo que hacen parte de dicha dimensión, son: La identidad personal, que se refiere al conocimiento de sí mismo; la cooperación y participación, que se refiere al reconocimiento del otro/a, al intercambio y al trabajo colaborativo; la autonomía del ser que tiene que ver la independencia y la libertad pero también con la relación con los/as demás; y la felicidad individual indispensable para encontrarle sentido a la vida.



Fotos 15, 16, 17 y 18. Usamos elementos lúdicos de las artes escénicas y del teatro.

de ver, de pensar y de expresarnos, pero esa singularidad requiere de la integración a la sociedad.

Desde esta perspectiva, la educación artística debe comprometerse con la construcción de un criterio autónomo, de pensamiento crítico buscando la formación integral del ser humano comprometido con sus realidades. Adicionalmente, la posibilidad de vivir la experiencia estética es una forma de enriquecer nuestras competencias para la vida, no sólo desde lo estético sino desde lo ético ya que de esta manera posibilitaremos nuevas maneras de expresar y de asumir más sensiblemente nuestro entorno cultural, social y político.

“La Educación ha de ofrecer no sólo la instrucción en unas disciplinas, sino principalmente formar personas y es necesario que incorpore los valores éticos esenciales y fundamentales. Debemos dotar a los futuros educadores de una pluralidad de recursos tanto culturales, como metodológicos y curriculares para hacerles comprender que el arte es un germen primordial de conocimiento.” Bruno Bettelheim (1994)

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA DEFENSA DE LA VIDA

“Hasta hace cinco siglos no sólo la luna tenía una cara oculta, también la tierra se escondía a sí misma, y dos mitades tuyas habían discurrido por milenios sin el menor contacto. Ello había permitido el desarrollo de civilizaciones totalmente autónomas, dueñas de su propia lógica y de su propio ritmo, y por eso pudo haber sido tan enriquecedor para el mundo el encuentro de las culturas. Pero ese encuentro se convirtió en un choque, porque desafortunadamente la Europa que encontró a América venía de una edad de barbarie.” William Ospina (2009)

Después de más de seis décadas de violencia, ahora Colombia tiene la oportunidad de establecer unos acuerdos de paz entre las FARC-EP y el gobierno nacional, que pronto serán firmados en la mesa de negociación de la Habana, Cuba. Bueno, al menos esa es la esperanza de la mayoría de los colombianos, aunque sabemos que esa es sólo una parte del problema pues la violencia estructural se sigue ejerciendo impunemente.

Nuestro territorio ha sido considerado uno de los países más desiguales del mundo, *“en este país con 48 millones de habitantes, el 53 por ciento de la tierra aprovechable está en manos de 2.300 personas, y el 58 por ciento de los depósitos bancarios está en manos de 2.681 clientes.”* William Ospina (2016)

En la cotidianidad afrontamos hechos que se de-

sprender de nuestra realidad: más de seis millones de hectáreas arrebatadas a campesinos e indígenas, seis millones de desplazados, una estremecedora lista de masacres (Masacre de las Bananeras 1928, Tacueyó en 1986, Caloto en 1991, Trujillo en 1994, Mapiripán en 1998, El Salado en 2000, entre otras), desapariciones forzadas, asesinatos selectivos, y la mayor impunidad en una guerra de más de sesenta años, con diez millones de colombianos en el exilio.



Fotos 19 y 20. Jugando y estimulando los sentidos.

“Para mí fue muy sorprendente descubrir que las cosas que uno cuenta del siglo XVI se parecen a lo que sucede hoy en Colombia. La realidad es que he llegado a la conclusión de que en Colombia no ha finalizado la conquista de América. Y en esa medida seguimos viviendo episodios muy similares a los que sucedieron hace cuatro siglos y medio, donde unos señores de la guerra, poderosos y ricos, están en condiciones de desplazar a miles de seres humanos que han ocupado sus territorios y donde la sed de riqueza a toda costa es como la única fuente de legitimidad. El derecho no vale, la propiedad no se respeta, solo el que tiene codicia, ambición y fuerza se impone.” William Ospina (2005)

Adicionalmente, uno de los resultados de estas acciones de la violencia del poder y de las armas, y de la violencia estructural que nos azota, es un elemento a tener en cuenta porque ha “hecho carrera”: es la manera de resolver lo azaroso del día a día faltándole al respeto al otro/a, aventajar con trampas, mentiras y

sobornos; se ha vuelto costumbre el resolver los problemas a las “malas” y asumir los conflictos de forma agresiva. Ante la precariedad de la justicia, se ponen a la orden del día, el ajuste de cuentas, la represalia y la venganza. Vivimos y padecemos la incapacidad de reconocer al otro ser humano, con otras necesidades, otros puntos de vista, otras ideas, otra cultura, otra historia, otro origen. Nos cuesta entender que somos diferentes y que justamente en esa diversidad está una de nuestras mayores riquezas. Julián De Zubiría (2015)

Así las cosas, entremos en el tema de la educación para la paz, revisando cómo la define el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF: *“Es un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala.”*

De otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- en el documento titulado *La educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia > 5*, especifica que la educación para la paz debe ayudar a: *“fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permiten responder a sus retos. Esto exige la preparación de los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para el ejercicio de responsabilidades individuales. Esto unido al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.”*

A partir de dichas consideraciones, educar para la paz implica la formación en valores tales como el respeto, el diálogo, la justicia, la equidad, la democracia, la solidaridad, la cooperación, la confianza, la participación, el compromiso, etc. Debemos estimular el sentido de identidad y de pertenencia, la autonomía, el reconocimiento del otro/a, el manejo de las emociones, la resolución de conflictos de manera pacífica, el sentido de comunidad y de encuentro, la comunión con la naturaleza, entre otros.

Igualmente, nos ajustamos a los planteamientos que desarrolla el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN), en las que apostarle a la paz, a la convivencia pacífica, a la tolerancia y a la aceptación del otro como válido interlocutor, hace parte de sus programas de formación. De acuerdo a su *Política*

educativa para la formación escolar en la convivencia (2005), se debe educar “en propuestas escolares de paz, y en la puesta en marcha de iniciativas y proyectos realizados con participación de maestros, padres de familia y estudiantes en los que se exalte el derecho a vivir y a vivir en paz, y se promueva la convivencia pacífica.”



Fotos 21, 22, 23 y 24. Estimulando el sentido de identidad y pertenencia.

es un proceso lento que nos implica y nos transforma a todos, y que como bien lo señala Palos Rodríguez (sf), “supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. En este cambio, la educación tiene un papel importante en tanto que incide desde las aulas en la construcción de los valores de los que serán futuros ciudadanos.”

En la medida en que seamos capaces de entender y aceptar nuestras diferencias, de celebrar la diversidad, disminuirá el temor a lo distinto, a lo desconocido y las tensiones y/o violencia que ello produce, y podremos llegar a resolver nuestros desacuerdos, a convivir con nuestras particularidades de maneras más creativas y pacíficas, en auténtica comunidad.

Sin duda nos urge “direccionar la construcción social de la ciudadanía como un proceso vital en el cual se experimentan las relaciones sociales conflictivas, se aprenden a resolver las tensiones de manera pacífica y se constituyen las identidades y diferencias en medio de un sistema complejo de representaciones simbólicas.” Jorge Osorio y Graciela Rubio (2007)

Estimulando el autoconocimiento y ayudando a desarrollar sus identidades individuales y colectivas, tanto como el reconocimiento del otro/a, también se fortalecerá la confianza en sí mismos y en los demás, lo que les permitirá actuar y relacionarse de formas menos agresivas, de igual manera facilitará el encuentro, el compartir amistosamente y el trabajo colectivo.



Fotos 25, 26, 27 y 28. Estimulando el encuentro, el compartir amistosamente.

Aportando elementos para que puedan reconocer sus cualidades, fortalezas y talentos, para que se sientan valorados y seguros, será más fácil para ellos/as el asumir los obstáculos, inconvenientes y conflictos de sus vidas. Tal como lo expresa Noemí Martínez Díez (1998), “[...] la seguridad se construye con el progresivo encuentro con dificultades que ayudan a medir las propias capacidades, siempre en un clima de afecto y valoración.” Y más adelante, en el mismo texto, precisa que una educación para la paz “debe favorecer la identificación con el otro, el reconocimiento de las otras personas como iguales, siendo tanto más necesario cuando los otros se oponen a nosotros, facilitar todas las ocasiones de encuentro, de intercambio, de compartir, subrayar lo que une, más que lo que divide.”

Para llevar a cabo algunas estrategias de educación para la paz, hemos favorecido situaciones que estimulen construcciones de identidad y autoestima-básicas para sus interrelaciones personales y sociales- activando situaciones de convivencia, de trabajo en equipo, de reflexión y argumentación e intercambio de ideas.



Fotos 29, 30, 31 y 32. Estimulando el trabajo en equipo y la responsabilidad de los roles.

Partiendo del contexto en el que nos encontramos, de las capacidades personales de cada niño/a y del potencial que se desarrolla en la interacción con los otros, y teniendo en cuenta sus múltiples inteligencias, semana a semana, hemos ido proponiéndoles nuevas estrategias.



Fotos 33 y 34. Instalación colectiva.

Prácticas en las cuales, a través de la sensibilidad estética, sean capaces de desarrollarse como sujetos receptivos y creativos, con capacidad para asumir y solucionar problemas usando su imaginación, dispuestos a aceptar otras miradas, otros puntos de vista como enriquecedores.

“Para prevenir formas de violencia y exclusión, físicas y culturales, es importante construir una significativa educación estética (ética a la misma vez) como instrumento de integración intercultural y social. Sobre este mecanismo se instalan las formas culturales del juego y las capacidades creativas de transformación personal y social, donde lo imaginario, lo lúdico y el placer estético se tornan posibles. Para ello, planteamos una reflexión sobre los significados de una Educación Artística basada en modelos significativos de valores. Indudablemente el juego genera participación, inclusión, comunicación y reflexión desde una experiencia compartida a través de adaptaciones educativas de las propuestas del arte contemporáneo.” Javier Abad Molina (sf)

EL PROYECTO

OBJETIVOS

El proyecto *Juegos de paz, sueños de paz* tiene como objetivo principal contribuir a la formación integral de niños y niñas de la vereda Cascajal, a través de procesos de percepción, sensibilización hacia el goce estético y estímulo a su creatividad, buscando la realización de experiencias artísticas, derivadas de sus búsquedas interiores y de la interacción con su entorno natural, social y cultural. Igualmente, aportar a una educación para la paz estimulando procesos que permitan afrontar las situaciones conflictivas de manera más creativa, menos violenta, más armónica con ellos mismos y con su entorno.

De igual manera se plantea:

1. Estimular la gama de percepciones y/o sensibilidades hacia la observación, la escucha, el descubrimiento, incentivándolos hacia la exploración del mundo, sin ánimo de resultados a corto plazo, más bien buscando resultados a mediano o largo plazo que puedan convertirse en proyectos de vida.

2. Propiciar experiencias de orden estético que permitan procesos que van desde la valoración del asombro, la curiosidad, el reconocimiento de las emociones, el dejarse tocar por los acontecimientos, y la valoración de las dimensiones humanas en tanto expresiones con altos niveles creativos.

3. Incitar a la exploración y al reconocimiento individual, trabajando la aceptación de sí mismos, aportando a la construcción de identidades a través de experiencias que le permitan indagar, descubrir, transformar y crear.

4. Facilitar la auto-expresión del niño/a, explorando nuevos medios, lenguajes simbólicos que les permitan expresarse de otras maneras.

5. Empoderar a los participantes en las diversas maneras de relacionarse con el medio, de modo que trasciendan las habituales, propiciando así caminos nuevos, imaginativos, innovadores, de expresión humana cotidiana y estética que de seguro se convertirán en valiosos aportes para la vida personal, familiar y comunitaria.

6. Estimular la percepción y la exploración de su entorno, creando conciencia sobre la importancia del cuidado del medio ambiente entendiendo su aplicación no solo desde lo ecológico sino desde lo sostenible que es un concepto más amplio y adecuado.

7. Desarrollar la creatividad desde la experiencia lúdica y artística, entendida como una forma de afrontar la vida en la que hay siempre soluciones y

formas nuevas de hacer las cosas y de resolver los conflictos.



Fotos 35, 36, 37 y 38. Estimulando tanto el trabajo individual como el colectivo.

METODOLOGÍA

La metodología que venimos implementando es la de Taller creativo colectivo, fundamentando su práctica pedagógica en el aprender a ser, el aprender a hacer y el aprender a vivir en comunidad, y centrando su didáctica en el hacer acompañado de la reflexión

continua. Durante el desarrollo de las jornadas, pero básicamente al final de ellas, en la puesta en común, se registran las sensaciones y emociones suscitadas, y los conceptos y principios de aprendizajes adquiridos, siendo un espacio muy importante, ya que a través de la reflexión se brindan insumos sobre lo hecho, sobre lo que podría hacerse, e incluso se producen búsquedas de aprendizajes significativos para los niños/as y para la comunidad.



Fotos 39, 40, 41 y 42. Taller creativo de máscaras.

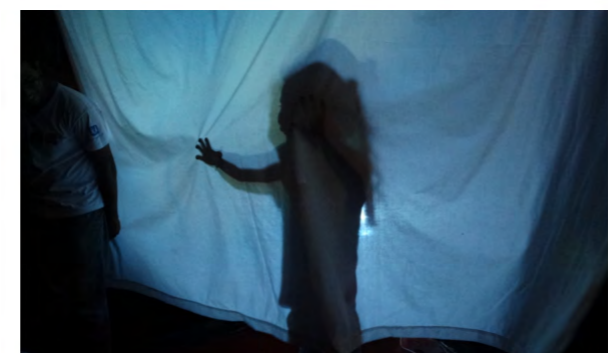
Como es de todos sabido, los niños/as son seres maravillosos y complejos que se relacionan con los otros/as dentro de un contexto particular, unas veces fluidamente, otras con las dificultades propias de sus necesidades, fortalezas y/o limitaciones. Son constructores de sus vidas y de su identidad; aportan a la definición de su cultura toda vez que son miembros activos de la sociedad; sujetos de derechos no de necesidades; y dotados de cien lenguajes, en palabras de Loris Malaguzzi, se trata de aportarle al niño y estimularlo adecuadamente para que sea “rico en potencial, fuerte, poderoso y competente.”

Siguiendo el legado de la pedagogía de Reggio Emilia, asumimos niños/as que deben ser reconocidos y promovidos, permitiéndoles que observen y experimenten el mundo, activando su curiosidad y sus ganas de vivir. Buscamos que el aprendizaje sea una actividad colectiva, en el que los niños sean los agentes activos de su conocimiento y que en compañía de nosotros como mediadores, se desarrollen como sujetos, en un ambiente de confianza y respeto en donde esté permitida la libre expresión. Pretendemos establecer relaciones amistosas y de colaboración, y las hemos ido construyendo poco a poco, entre todas las personas que estamos participando en el proyecto.



Fotos 43, 44, 45 y 46. Jugando y pintando con luz.

En los Talleres, los niños/as son los protagonistas de su aprendizaje; el equipo de estudiantes y docentes de Bellas Artes cumplimos el rol de facilitadores o mediadores, acompañando a los chicos/as en su exploración y en sus proyectos.



Fotos 47, 48, 49 y 50. Jugando al teatro de sombras.

Las mujeres de la asociación comunitaria cumplen

otro papel muy importante pues son ellas quienes suministran los materiales, herramientas e insumos para los talleres, al igual que la merienda que recibimos y compartimos con tanta alegría. Ellas son aliadas vitales, quienes con amor, sábado a sábado, nos tienen todo preparado para que las jornadas se puedan llevar a cabo adecuadamente.

La escuela en donde se desarrolla el proyecto, también es de gran importancia pues aunque su espacio construido, sus aulas y su mobiliario son modestos y algo precarios, el espacio exterior es amplio y acogedor. Por tratarse de una escuela rural, las condiciones de sus zonas verdes son especiales, no sólo por el campo que la rodea sino por la presencia de animales que allí crían (caballos, vacas, cerdos) y por los sembrados de frutales y hortalizas que allí gestionan. Este espacio promueve actividades, relaciones y encuentros de otro tipo, de mayor calidad y calidez y, ofreciendo una mayor identidad.

Otro aspecto metodológico importante que llevamos a cabo, es la documentación pedagógica realizada permanentemente, entendiendo que más que los resultados de las actividades de los talleres, lo que nos interesa son los procesos que allí se desarrollan, las historias que allí se fraguan, las dinámicas que allí se establecen, los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí vivimos todos/as.

Es así como después de cada jornada, estudiantes y profesores nos damos a la tarea de hacer las bitácoras que den cuenta de lo realizado, de los hallazgos, de los aciertos y de las dificultades, así como de las reflexiones que todo aquello nos suscita.

Este hecho de dar cuenta del proceso paso a paso, le ha permitido a los/as estudiantes integrar esta experiencia desde la investigación y la creación, en el sentido de generar preguntas y crear puentes entre la práctica social y lo aprendido a lo largo de su formación universitaria. Este hecho, junto con la planeación que se realiza semanalmente, es también un elemento pedagógico que les permite un ejercicio formativo desde la reflexión y el diálogo interdisciplinario, dado que en cada grupo participan conjuntamente, estudiantes de las diferentes Facultades.

Tal documentación pedagógica también la utilizamos para hacer visibles los procesos realizados, así como para guardar la crónica precisa de lo que acontece. Cumple con la función de presentar tanto a los padres, madres, abuelos y a la comunidad en general, las experiencias de sus chiquillos/as; como a las directivas de la universidad, y a nosotros mismos, para evidenciar, evaluar y/o compartir nuestro trabajo. Y

quizás lo más importante, le permite a los niños/as apreciar y exponer sus procesos propios creativos. Este registro lo hacemos con los textos de las bitácoras, con las fotografías y videos que hacemos permanentemente. Igualmente al finalizar el semestre, hacemos una exposición de los trabajos realizados y una presentación de todo el material audiovisual obtenido semana a semana, como reconocimiento del trabajo realizado.



Fotos 51 y 52. Reconocemos la labor realizada.

Las jornadas, que se desarrollan todos los sábados a lo largo del semestre académico, de 9:00 de la mañana a 12:30 del día, constan de tres momentos fundamentales:

El primero es la apertura o actividad lúdica inicial. El segundo es el Taller creativo, propiamente dicho, eje de la jornada. Y el tercero es la conclusión o cierre de la actividad, que incluye la reflexión acerca de lo desarrollado en cada sesión.

Iniciamos las jornadas de trabajo con estrategias de juego corporal, vocal, expresivo, entre todos/as los participantes del proyecto (niños/as de la vereda, estudiantes y profesores de Bellas Artes). Estas actividades resultan valiosas en tanto no sólo implican socialización, compartir la alegría del encuentro, sino que en el juego mismo se van dando las claves de lo que será la actividad central de la jornada, de tal manera, que la reflexión final remita nuevamente al juego con el que se abrió la interacción del día.

Procuramos que la acción de apertura de cada jornada esté, desde la planeación, orgánicamente enla-

vada en los objetivos de los talleres. De esta manera, buscamos ir mucho más allá de una acción “recreacionista”, reconociendo en el juego los diferentes roles que éste cumple: permite la socialización; la cohesión grupal; ayuda a la desinhibición; permite aprender sobre la importancia de reglas y acuerdos; establece la convivencia académico-artística y la expresión individual de los/as participantes, en ambientes propicios y seguros.



Fotos 53, 54, 55 y 56. Inicio de las jornadas con juegos corporales, vocales, expresivos.

Los juegos propuestos siempre tuvieron un carácter cooperativo, de estrategias y resoluciones colectivas, buscando disminuir la competencia individual, la violencia y la agresividad, y al mismo tiempo estimulando la participación, la inclusión y la reflexión desde la experiencia compartida.

RECURSOS

1. Humanos: El equipo de personas de la asociación Etnomáticas, el grupo de docentes y estudiantes de Bellas Artes, y los niños beneficiarios.
2. Físicos: Las instalaciones que conforman la institución Hogar Juvenil Campesino que consta de salones de clase, kiosco, cancha de fútbol y zonas verdes.
3. Materiales de trabajo: Materiales básicos y de bajo costo que van desde papeles, cartones, cartulinas, periódicos, cajas, retazos de tela, retazos de espuma, pinturas, colores, crayones, marcadores, lápices, pinceles, hasta materiales naturales del sitio como tierra, arcilla, arena, piedras, ramas, hojarasca, entre otros.
4. Equipos: Video proyector, computador, parlantes, grabadoras, cámaras fotográficas y de video. (Materiales y equipos específicos que se requieran para cada actividad particular).
5. Instrumentos musicales de percusión: Tamboras, bongoes, cucunos, maracas, guasás, palos de lluvia, claves.

A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

“El trabajo en las artes no sólo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura.” Elliot W. Eisner

Podemos decir que al participar de este proyecto, los estudiantes de Bellas Artes han desarrollado competencias éticas y ciudadanas a través del aprendizaje basado en el servicio. Primero en una etapa de auto-reconocimiento en la que ponen a prueba lo que son, lo que saben, sus habilidades y actitudes. Luego en una etapa de reconocimiento del otro/a en su contexto. A partir de la empatía con los niños/as, los estudiantes logran entender las necesidades e intereses del otro/a, para construir soluciones transformadoras, al mismo tiempo que amplían sus visiones de sí mismo como individuos y como miembros de un grupo social, extendiendo sus posibilidades para entablar relaciones dialógicas en grupos con los que efectúe algún tipo de interacción.

De otro lado, al participar de este proyecto, los

niños/as de la vereda Cascajal han logrado desarrollar mayores niveles de percepción, observando la propia realidad de su comunidad (problemáticas de la salud, de la educación, del agua, de las basuras, entre otras). Se evidencia una mayor sensibilidad con los recursos naturales y un nivel más alto de armonía con su medio ambiente rural.

Estos niños/as en la actualidad están más dispuestos a dejarse sorprender, a asombrarse ante lo que ven cotidianamente, a mirar y a escuchar al otro/a sin tantos prejuicios. Son menos tímidos, menos temerosos de enfrentar lo nuevo, lo desconocido y están más abiertos a las diferencias siendo capaces de arriesgarse a lo distinto, enfrentándolo un poco más libres de condicionamientos.

Son niños/as que expresan más fluidamente sus opiniones, gustos y deseos, recorriendo los caminos que les permitirán comunicarse de una mejor manera, escuchar y por lo tanto aceptar otras posiciones y otras maneras de ver el mundo.



Fotos 57 y 58. Pintura mural en la escuela.

Este trabajo ha permitido disminuir los niveles de agresividad que manejaban algunos niños, tratando de canalizarla como fuerza activa para su propio desarrollo y autoafirmación, generando dinámicas que les ofrezcan seguridad y afecto.

“Sólo la familia, la escuela, la sociedad que permita a sus miembros el máximo espacio de afirmación per-

sonal tiene esperanza de ser más pacifista. Por ello la Educación para la Paz debe canalizar una manifestación no dañina de la agresividad, y ello, para conseguir una personalidad no violenta, debe basarse en la seguridad.” N. Martínez D. (1998)

A lo largo del proyecto hemos contribuido al fortalecimiento del trabajo en equipo como estrategia de trabajo en comunidad, generando autoconfianza e identidad (auto reconocimiento grupal) y mejorando las relaciones de convivencia desde una perspectiva de respeto por el otro/a, identificando y respondiendo positivamente ante las actitudes, valores y emociones propias y las de los demás.

Esta experiencia ha permitido establecer relaciones en las que ambos actores (estudiantes y niños/as) han participado de los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera horizontal, democrática, trabajando en equipo, tomando decisiones colectivamente y organizándose para realizar acciones específicas. Esto les ha permitido reconocerse y reconocer a los demás como sujetos dignos, iguales como seres humanos y diferentes como seres individuales. Al mismo tiempo que les ha posibilitado establecer relaciones amistosas, de camaradería con sus compañeros y de trabajo solidario, así como fuertes lazos de afecto.

Ampliando el ámbito a lo social, a su compromiso con su comunidad, y de acuerdo con lo planteado por Freire (2000) estamos hablando de: *“[...] una propuesta desde la educación artística para la emancipación, ya que, es claro que el arte permite la liberación del ser humano desde la posibilidad de expresar y/o manifestar sus emociones, necesidades e inquietudes tanto individuales como colectivas y da un papel protagónico a la creatividad para encontrar formas de transformación social.”*

Hemos estimulado el desarrollo de la creatividad orientando y creando propuestas de interacción artística de acuerdo a las necesidades particulares de la comunidad y de su transformación.

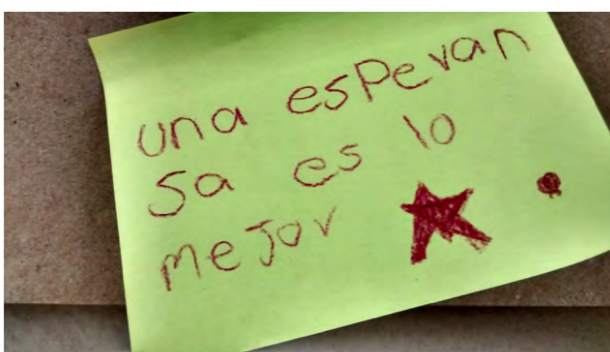




Fotos 59 y 60. Finalizando el trabajo del año, hicimos una comparsa por la calle principal de la vereda.

Comprometidos con la construcción de una cultura de la paz, el proyecto se ha propuesto estimular la participación de la comunidad en su conjunto (esto es algo que se irá logrando poco a poco) ya que nos interesa invitar a los distintos actores de la sociedad para que se sumen con sus esfuerzos a fomentar una convivencia pacífica y una mejor calidad de vida para todos.

Por último quisiera expresar que nuestra práctica educativa de alguna manera está ayudando a cerrar las brechas sociales, económicas, académicas, étnicas, de género, entre otras, así como a superar el estado de fragilidad en el que nos encontramos frente a la educación misma, a la vida y a nosotros/as mismos. Fragilidad que nos imposibilita a analizar la realidad, reflexionar críticamente sobre ella, siendo la responsable en buena medida, de la parálisis que sufrimos y que nos impide la participación y la defensa de nuestros derechos.



NOTAS

> 1 Docentes que han trabajado en algún momento del proyecto: Alberto Ocampo (Artes Escénicas), Martha Lucía Vargas (Música), Lucero Arango (Artes Plásticas), Ruth Dayana Torrealba (Artes Escénicas) y Dazuly Gil (Música).

> 2 Instituto Departamental de Bellas Artes, institución universitaria especializada en la enseñanza de las artes y el diseño, cuenta con cuatro programas de pregrado: Artes Plásticas, Diseño Gráfico, Artes Escénicas e Interpretación Musical. <http://www.bellasartes.edu.co/>

> 3 El Corregimiento El Hormiguero, ubicado en la zona rural del municipio de Cali, Valle del Cauca, está compuesto por cuatro veredas, una de ellas Cascajal, que es la que presenta mayor desarrollo gracias a su organización y mayor cercanía a la ciudad. Se funda en 1850 cuando los esclavos que trabajaban en la hacienda Cañasgordas, son liberados y pasan a establecerse en sus inmediaciones. http://landsandrights.blog.com/files/2012/06/2011_Tecnical_Map_Hormiguero.pdf - <https://www.google.com/maps/@3.3134193,-76.5187025,3566m/data=!3m1!1e3>

> 4 José Hilario López, siendo presidente de Colombia, sancionó la ley de manumisión de los esclavos, el día 21 de mayo de 1851. El proceso se había iniciado en 1812 con la Constitución del Estado de Cartagena, que decretó prohibición del comercio o la trata de negros.

> 5 En la reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 1994 y ratificada en noviembre de 1995 por la Conferencia General de la UNESCO, se redactó el documento titulado La Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. <http://www.unesco.org/new>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, J. (sf). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. Disponible en http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf

Bettelheim, B. (1994). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Disponible en http://www.heortiz.net/ampag/mitos/bettelheim-pa_cuentos_de_hadas.pdf

Bonilla M. M (2014). El teatro en la educación y su importancia, en El teatro va a la escuela, serie Educación artística de la OEI. Disponible en <http://www.oei.es/publicaciones/MetasTeatro.pdf>

De Zubiría, J. (2015) ¿Es posible una educación para la paz? Pedagogía dialogante. Disponible en <http://www.pedagogialogante.com.co/>

index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=242&Itemid=265

Eisner, W. E. (2004). El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós Arte y Educación.

Freire, P. (2000). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Galeano, E. (1993). La función del Arte. El Libro de los Abrazos. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

García M., G. (1994). Por un país al alcance de los niños. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Disponible en <http://www.banrepultural.org/blaa-virtual/educacion/etnoeduc/etno9.htm>

Giráldez, A. (2015) Conferencia en República Dominicana. Disponible en <http://oeidominicana.org.do/2015/04/andrea-giraldez-hablasobre-los-desafios-de-la-educacion-artistica-en-la-actualidad/>

Martínez D., N. et alii(1998) La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. Revista tendencias pedagógicas, n° extraordinario 2. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/58743>

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2005). Política educativa para la formación escolar en la convivencia. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf

Osorio, J. y Rubio, G. (2007). La Calidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.

Ospina, W. (2016). Un mensaje para el papa Francisco. Periódico El Espectador. Colombia, 27 Feb 2016. Disponible en <http://www.elespectador.com/opinion/un-mensaje-el-papa-francisco>

Ospina, W. (2009). Mestizaje e interculturalismo. Diálogos con William Ospina. bservatorio Político Nacional, Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, Santa Cruz, Bolivia. Disponible en <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/bolivien/07246.pdf>

Ospina, W. (2005). En Colombia no ha finalizado la conquista. Entrevista de Andrés Zambrano D. La Ventana, portal informativo de La Casa de las Américas. Disponible en <http://laventana.casa.cult.cu/noticias/2005/09/23/en-colombia-no-ha-finalizado-la-conquista-william-ospina/>

Palos R., J. (sf). Educación y Cultura de la Paz. OEI - Programas - Educación en Valores - Sala de lectura. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>

UNESCO (1995). Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la

Democracia, aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en su 28a reunión. París, Francia. Disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>

UNICEF (sf). “Sueño con la paz”, colección de escritos y dibujos hechos por niños de la ex Yugoslavia. Disponible en http://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html

Nota: Todas las fotografías aquí presentadas hacen parte de la documentación académica que realizamos profesores y estudiantes de Bellas Artes, y pertenecen al registro de la Práctica Social Institucional.

Fechas: Recepción 25.03.2016 | Aceptación 27.07.2016
Artículo terminado el 23 de marzo de 2016

Hernández Pinzón, D. (2016). Juegos de Paz, Sueños de Paz. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(2),71-87. Disponible en <http://www.reladei.net>



Dulima Hernández Pinzón

Bellas Artes. Institución Universitaria del Valle
Facultad de Artes Visuales y Aplicadas - Cali,
Colombia
dulima.hernandez@bellasartes.edu.co
dulima.hz@gmail.com

Máster “Artes Visuales y Educación, un enfoque constructivista”, Universidad de Granada, España. Especialista en “Educación Artística, Cultura y Ciudadanía”, CAEU - OEI - Universidad de Valladolid, España. Arquitecta, Universidad de Valle, Cali, Colombia. Diseñadora Gráfica, Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali, Colombia. Coordinadora del proyecto “Memoria es femenino. Voces de Cascajal”. Coordinadora de Práctica Social Institucional y profesora de tiempo completo de Bellas Artes, Entidad Universitaria del Valle.

Creating spaces to entertain new perspectives

Creando espacios para entretener nuevas perspectivas

Janet E. Fish USA

ABSTRACT

This article explores fundamentals of the professional development of teachers and directors from the context of an early childhood education center. The center environment represents a community in the making, with the possibilities to construct, co-construct and to re-construct learnings and competencies of teachers, directors, young children and their families.

The author analyzes the characteristics of adult teacher play and with those of young children's play. Several influences are identified that impact adults' and children's ability to play.

The article offers several strategies to open dialogue and maintain teachers' exploration of different perspectives of staff and leadership, creating spaces or opportunities for teachers and director to deepen their practice and ability to collaborate with team colleagues, forming a community of practice and "enter[ing] into a style of teaching which is based on questioning what we're doing and why, on listening to children, on thinking about how theory is translated into practice and how practice informs theory, is to enter into a way of working where professional development takes place day after day in the classroom." (Curtis y col., 2013, p.21)

KEY WORDS: Early Childhood Education, Professional Development, Play, Listening, Center Teaching Team, Leadership.

RESUMEN

Este artículo explora los fundamentos de la formación permanente de los docentes y directores de centros de educación inicial. Cada centro escolar y su ambiente constituyen una comunidad para construir, co-construir y re-construir aprendizajes y competencias de educadores, directores, niños y familias.

La autora analiza las características del juego de profesores y profesoras adultos en relación a las de los juegos de niños y niñas. Se identifican diversos factores que influyen en la capacidad de niños y adultos para jugar.

El texto ofrece diversas estrategias para abrir el diálogo y mantener la exploración de diferentes perspectivas a la hora de liderar al personal, de crear espacios y oportunidades para que docentes y directivos puedan profundizar en sus prácticas y habilidades para colaborar con sus colegas del equipo formando una comunidad de aprendizaje y "entrar, así, en un estilo de enseñanza que se basa en preguntarse sobre qué hacemos y por qué lo hacemos, en la escucha de los niños, en reflexionar sobre cuál es la teoría que se proyecta sobre nuestras prácticas y cómo nuestras prácticas conforman la teoría que profesamos; en definitiva, es entrar en un modelo de trabajo en el que el desarrollo profesional tiene lugar en el día a día de las aulas." (Curtis y col., 2013, p.21)

PALABRAS CLAVE: Educación Inicial, Formación Permanente, Juego, Escucha, Equipo Docente, Liderazgo.

INTRODUCTION

When five-year-old Coe was asked what advice he would give teachers about how to get better at their job, he said: "tell them to find someone to talk to. It's really lonely being a teacher". (Curtis, Lebo, Cividanes & Carter, 2013, p. 16)

"As adults, we must offer ourselves spaces for reflection: the experience of discussion groups and exchange of viewpoints between and with parents and teachers has always characterized our way of working. Parents, children and teachers can view themselves in the light of new stories if the world, and culture, and therefore schools, offer them this privilege. The privilege and right of a family to be perceived as the bearer of theories, of expectations, and the possibility of exchanging them and seeing them from different points of view." (Dahlberg, 2012, p. 23)

The focus of this article is on the role of play in the ongoing, in-service professional development of early childhood educators in center-based programs. The relevance of this topic has become elevated in recent years in the United States with the increased bounty of research findings confirming the extraordinary pace and complexity of early brain development and implications these findings have for the optimal, informed care and education of young children in early childhood programs as well as for the preparation and ongoing professional development of the early childhood teachers and administrators who work with young children and their families (Shonkoff & Phillips, 2002; Allen, L. & Kelly, 2015).

Inspired by the critical role that children's play has in children's learning and developments "a unique and essential space for childhood and for the young child" in learning and in development (Sarlé, 2008, p. 19), this article explores teachers' play with ideas, differing perspectives, multiple strategies—experimentation and reflection. From a Vygotskian perspective, the socio-cultural dynamics of play elevate its critical importance for the learning and professional development of adults as well as children.

Because of this central role of play in adult learning, it can be assumed that plans for the ongoing professional development of center-based early childhood caregivers, teachers and directors must include "creating spaces" and periods of time to facilitate and ensure early childhood educators' and directors' ongoing "play"—including observation of children, reflection, discussion and debate, and the pedagogical meaning-making that both deepens shared understandings and informs planning, practice and outcomes for young

children and their families. From this viewpoint, providing regular, predictable time and space to invite and stimulate participation of the center staff team and administrators in opportunities for investigation, experimentation, reflection and dialogue—an invitation to play together with ideas and to continually re-frame their work with children and co-construct new plans—is at the heart of an effective, sustainable ongoing professional development process. These opportunities and routines together make it more likely that the teachers and director will become a team that keeps learning together, motivated to experiment, investigate, reflect and assess outcomes with center teacher and supervisor colleagues. Through this process, formation can lead to transformation. This article describes and explores the foundations and possibilities of ongoing professional development within the context of an early childhood center-based program.

For the past 18 years, the present author has consulted and collaborated with mentors and early childhood education graduate students, providing consultation to early childhood teachers and directors in total of about 60 centers to date in Southern California. Although most of these centers (public and private) have a physical space for staff meetings, teachers in the majority of these centers lack time that is designated (and remunerated) for meeting, sharing observations of the children and planning activities for the children. This situation is not sustainable over time; the teachers and director of each early childhood center need to create and maintain spaces, time periods and opportunities that are predictable to engage and maintain dialogue with each other.

Teachers need time and space to document the development and learning of the children and families and of their own professional development. Over time, this predictable time and opportunity builds and becomes the "generator" of ongoing staff and administrative learning and development.

THE NEGATIVE IMPACT EXTERNAL FACTORS CAN HAVE ON HEALTHY TEACHING TEAM FUNCTIONING

The "generator" in any early childhood center can be negatively impacted by external factors. One recent negative external factor has been the economic crash experienced in the US and specifically in California from approximately 2008 through 2012. During the 2007-08 year, one of the university consulting teams was collaborating with a director and teaching team of a state preschool center. The director was an excel-

lent administrator and leader, providing staff meeting time for all members of the teaching team during after school hours and planning time for teachers during the school day.

During the first half of the school year, the consulting team enjoyed getting to visit and to know the lively teachers, observe the children interacting with each other and with the teachers, facilitating children's learning and planning the center environment. The team's fall semester observations of the children and teachers revealed a robust curriculum of ideas, intentional transitions from one activity to another, and the overall healthy functioning of the center program, the teaching team and the center administration. At the end of fall semester, the state preschool budget was slashed in California. (Center teachers and directors only recently began to recover to 2008 funding levels this spring 2016.)

Returning after end-of-year-holidays, the author and consulting team members found the same teaching team from fall in place, but in emotional disarray. For the first time since 1955, the center had been faced with layoffs and teacher seniority lists had not yet been made public to facilitate layoff decisions. Confronting these serious threats, center teacher-teacher and teacher-director relationships had devolved. Colleagues mistrusted colleagues, attempting to calculate their own positions in the sequence of teacher seniority. In addition, the whole center faced possible closure, threatening layoff of all teachers or, at best, re-assignment of some center teachers to other centers' teams. A well-functioning teaching team was rapidly reduced to a group of teachers who mistrusted their fellow colleagues and rarely greeted each other at the beginning and end of their work day!

It is clear that center teachers have been recently faced with additional challenges that make "creating spaces" for adult play and learning more difficult to achieve.

The following section explores the place of play in adult learning as a foundation for the following section on strategies that can help to create and maintain spaces for adult play and learning for the early childhood center director and teaching team.

Within this context, the present article also seeks to suggest and explore strategies that teaching staff and administration can utilize to become (or regain their status as) a community of learners. It is suggested that the process of becoming a learning community (or community of practice) involves adopting, adapting and implementing strategies for center teachers and

director to construct, co-construct and re-construct shared learning and understandings as well as to build related pedagogical skills in their work with young children and their families.

The author analyzes the characteristics of children's play in relation to professional development related to teachers' pedagogical practice. Several strategies are presented that facilitate teachers and directors to create spaces, opportunities to analyze and deepen their practices with children and their competency to collaborate with their teaching colleagues, center administration in order to create a community of practice and "enter[ing] into a style of teaching which is based on questioning what we're doing and why, on listening to children, on thinking about how theory is translated into practice and how practice informs theory, is to enter into a way of working where professional development takes place day after day in the classroom." (Curtis et al., 2013, p.21)

RELATED RESEARCH FINDINGS: THE EARLY CHILDHOOD CENTER AS A PROFITIOUS ENVIRONMENT FOR ADULT LEARNING AND ONGOING, IN-SERVICE PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Related research findings have confirmed the potential for generative adult learning that the early childhood center context provides. The following section identifies characteristics of the center and of adult learning itself that can contribute to making ongoing adult learning and professional development more likely within the center context.

These characteristics include research contributions regarding a) systems perspectives of an early childhood center; b) the potential of communities of practice; c) the power of dialogue in adult learning to identify, discuss and respond to the doubts and questions provoked in daily pedagogical practice; and d) The role of current challenges in impacting ongoing center teachers' and administrators' professional development and program growth and improvement.

SYSTEMS PERSPECTIVES OF ADULT LEARNING IN AN EARLY CHILDHOOD CENTER

Several researchers have identified that the most effective ongoing early childhood educator professional development is situated in the center and the teaching and administrative team context (Fukink & Long, 2007). In addition, research has confirmed that professional development in situ and "relationship-ba-

sed" reduce teachers' experience of isolation and also reduces rates of teacher turnover (Kagan, Kauerz & Tarrant, 2008; Buysse & Wesley, 2005). Howes (2010), former Director of the Center for Child Care Improvement at the University of California, Los Angeles, has also cited that center directors have identified two practices that they find effective in professional development and learning among their center teachers, including 1) one-on-one early mentoring by a staff member with more professional preparation and experience, and 2) teachers' reflective practice and directors' and mentors' reflective supervision. These research findings underscore the potential of the center context to generate, support and sustain adult exchange and learning, increasing the likelihood for teacher and center development and change.

Assessing the potential of a center's environment for adult learning as a unique ecology is the focus of a scale developed by Whitebook, Sakai and Ryan (2013). These researchers at the Center for the Study of Child Care Employment at University of California, Berkeley, have developed the Supportive Environmental Quality Underlying Adult Learning (SEQUAL) measure in order to examine and assess elements of the center environment that affect the ability of teachers and center administrators to continue their professional development and learning. SEQUAL measures in what ways and to what extent the center environment supports teachers and administrators in adult learning and professional development. This measure is also a tool that can be utilized to increase the capacity of a center environment to support adult learning of its teaching team and administration, ultimately to support better outcomes for children and families.

The measure focuses on five characteristics of the center environment that impact adult learning:

1. **TEACHING SUPPORTS:** The curriculum, assessment systems used to monitor children's development and learning, materials used in the children's program, services the center provides and/or accesses for children and families, the organization of teachers' daily work schedules;

2. **LEARNING COMMUNITY:** Individual and collective opportunities for teacher professional development, their sharing of information about their own teaching practices, planning and implementing activities for program improvement;

3. **JOB CRAFTING:** Program practices and policies that recognize teacher initiative and teamwork and promote teachers' contributions in response to their work;

4. **ADULT WELLBEING:** Attention to the teachers' experience and center's related policies and practices regarding teacher economic and physical wellbeing;

5. **PROGRAM LEADERSHIP:** How center directors and supervisors interact with teachers to support their learning, professional development, teaching practices and wellbeing (Whitebook, Sakai & Ryan, 2013).

The authors note that SEQUAL can be utilized as a tool for research, assessment as well as providing information to form the basis of a consulting and technical assistance plan for center program improvement.

THE POTENTIAL OF COMMUNITIES OF PRACTICE FOR EARLY CHILDHOOD ADULT LEARNING

The above-cited research findings and development of SEQUAL also suggest the potential of the early childhood center environment as a community of practice. Lave and Wenger (1991) have made explicit the concept and power of situated learning in their work regarding communities of practice. They underscore that learning is an inseparable aspect of social (or professional) practice and characterize learning as "legitimate peripheral participation" in communities of practice (Lave & Wenger, 1991, p. 31). It is this concept of "legitimate peripheral participation" that suggests the nature of how individual participation is engaged by the presence of and interaction with a community of practice for each teacher within the teaching team. This subtle but powerful dynamic provides the foundation for a community of practice to form, grow, and maintain robust generativity over time.

In relation to communities of practice, Rogoff (2004) has noted that "Many researchers interested in culture and development found in the writings of Lev Vygotsky and his colleagues a theory that laid the groundwork to help integrate individual development in social, cultural, and historical context. In contrast to theories of development that focus on the individual and the social or cultural context as separate entities (adding or subtracting one and/or the other), the cultural-historical approach assumes that individual development must be understood in, and cannot be separated from, its social and cultural-historical context. According to Vygotsky's theory, the efforts of individuals are not separate from the kinds of activities in which they engage and the kinds of institutions of which they are a part." (Rogoff, 2004, p. 50)

The focus on teachers' own descriptions of their work activities have been central in the related theore-

tical approach of Engestrom (2007) and in the application of Engestrom's approach to support adult learning of early childhood center staff (Nutall, 2013; 2015).

The recognition and confirmation of the center as context for optimal, ongoing, deep drive early childhood educator learning and professional development contrasts with the current preponderance of the "drive-through professional learning" approach described by Carter (2010), "Like going through a fast food restaurant, it is a convenient, familiar, economical way to meet requirements in a busy, fast-paced world" (as cited in Curtis et al., 2013, p. 13), Carter suggests that this "one-size-fits-all" approach to professional development ignores the strength of working with center teachers as a team or as an emerging community of practice, (in addition to ignoring the center team's and center families' socio-cultural-historical context.)

THE POWER OF DIALOGUE IN ADULT LEARNING

"Dialogue is of absolute importance. It is an idea of dialogue not as an exchange but as a process of transformation where you lose absolutely the possibility of controlling the final result. And it goes to infinity, it goes to the universe, you can get lost. And for human beings nowadays...to get lost is a possibility and a risk..." (Rinaldi, 2006, p. 184)

It is exactly promoting and working with this "possibility and risk" that are also at the heart of creativity in children's play that make meaningful adult learning and professional development more probable, too. And in the world of young children's development and learning and early childhood pedagogy, there is a need to stimulate and ensure a new sort of "bio-diversity"—a "socio-cultural diversity" as Dahlberg and Moss label it (Rinaldi, 2006, p. 21) "both as a value and out of self-interest to ensure our future"—the future of early care and education. Dahlberg and Moss continue, suggesting that through dialogue, teachers can confront "otherness, dissensus and provocation", countering the effects of an "increasingly dominant and smothering discourse about early childhood education in particular and in education in general, a largely English-speaking... discourse." (Rinaldi, 2006, p. 17)

CURRENT CHALLENGES IMPACTING ONGOING CENTER TEACHERS' AND ADMINISTRATORS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PROGRAM GROWTH AND IMPROVEMENT

There are a number of current challenges that are im-

acting early childhood educators and their ongoing professional learning and development. To begin with, the early childhood profession depends upon a body of foundational assumptions that guide the early care and education (ECE). Over the past 130 years in the U.S., dramatic and repeated shifts in these assumptions have been documented (from the wide array of distinct programs and goals—from days of the first day-nurseries providing 12-hours-a-day custodial care to poor urban children in the 1880s to the part-day nursery schools serving children of middle class families in the 1930s, to the Head Start programs serving children from low income families today). Recently, Goffin and Washington (2007) have researched how perspectives regarding early care and education have changed in the United States from the 1980s to the 2000s within five categories: 1) views on children and their early learning; 2) external interest in early care and education; 3) characteristics of early care and education programs and services; 4) descriptors of the early care and education field; and 5) leadership dimensions (Goffin & Washington, 2007, p. 59). This section will describe a number of examples of this shift across five categories to demonstrate the dizzying complexities of the ECE field in the United States today.

Views on children and their early learning and purposes of ECE have shifted.

While before and during the 1980s, many early educators shared an image of the "whole child" and the child's natural developmental process across developmental domains that would be stimulated by teachers' providing a nurturing and supportive environment, brain development research has led the field to focus upon children as "voracious learners" and early education as an opportunity to take advantage of this early stage of development. In the past, ECE programs served specific populations of children and families, and program goals centered on supporting parent employment or alleviating poverty, etc. Now programs tend to focus on children's early learning, there is a renewed interest in school readiness and alleviating the achievement gap children experience across their school career.

DESCRIPTORS OF THE EARLY CARE AND EDUCATION FIELD REVEAL A DRAMATIC SHIFT IN EMPHASIS OVER TIME

These include:

Early care and education knowledge base. While early care and education knowledge base has drawn

predominately from developmental psychology, Goffin and Washington note that there is an increasing expectation that early educators be well-versed in educational program planning structures, theory and practice (e.g., curriculum, assessment, etc.) While the minimum preparation for early childhood teachers was often dependent upon state licensing, there has been increased movement toward requiring a minimum of a four-year baccalaureate university education.

The role of the early childhood teacher has also shifted. While through the 1980s, teachers were often perceived as nurturers of children's development, today the emphasis is increasingly on children's education with less attention paid to those early educators or caregivers who work with children 0-3 years of age.

Pedagogy and curriculum are two concepts that have seen a very distinct reconfiguration in early care and education. Goffin and Washington describe that before and during the 1980s, early childhood professionals often distinguished across a range of provisions from provision of custodial care, to facilitation and support of children's development to didactic instruction. Concurrently, the early care and education field generally recognized developmentally appropriate practices defined re-defined by the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) in response to debates within the early care and education profession. Similarly, curriculum discourse elevated alternatives including the role of children's play, child-initiated or child-selected activities and emergent curriculum approaches based on observations of children's interests. Early care and education curriculum is currently characterized by state guidelines or state-approved methods and/or curriculum content, with a growing prevalence of packaged curriculum programs and emphases on literacy and numeracy content.

Center leadership. While center leadership traditionally prioritized supporting teachers daily work with children and families, the predominant focus of center leadership currently is on promoting center change and achieving benchmarks of program quality and teaching quality as assessed by measures described above and others. (Goffin & Washington, 2007, pp. 60-61)

As Curtis and colleagues (2013) have noted, this confluence of shifts in the early care and education field have, perhaps unwittingly, given primacy to external determinants of the goals and activities of an early childhood center-based program. Early care and education teachers often report they sense a loss of "voice"

in determining and documenting their daily work.

This "perfect storm" of factors makes it even more imperative that early care and education opportunities for ongoing professional learning and development be robust, meaningful and center-based.

While perspectives from the field and teachers' work have changed, early childhood awareness of the importance of center teachers' opportunities for ongoing reflection and planning has significantly increased. Also, public recognition of the results of early brain development research has increased and there has been a concomitant rise in public interest in early childhood program quality rating and improvement systems (QRIS). Quality rating and improvement systems across each state typically focus on measuring the nature and quality of teachers' teacher-child interactions as determined by measures such as CLASS (Pianta, Paro, & Hamre (2008) and their demonstration of effective organization of the center learning environments as typically measure by Environmental Rating Scales (ERS) (Harms, Clifford and Cryer (1998). At the same time, this shift in focus has taken attention away from valuing the early childhood center as a system and teaching team dynamics. Teachers' current complaints include that teaching and center assessments are seldom linked to the opportunity to reflect upon the new and multiple expectations for their work with children (Curtis et al., 2013, p. 2). Exacerbating this situation, multiple coaches are sometimes assigned to the same center program (sometimes one for the director and one for the teachers, at times, one for each individual teacher) to support program improvement. While more center teachers and directors are now receiving coaching and consulting support, some assessment teams and coaching teams working in the same center do not communicate with each other. Another model focuses on supporting the development of the director as center leader, abandoning direct coaching of teachers. This situation has led to increased teacher frustration and questioning—How is a focus or topic for early childhood professional development determined? and—How is the early childhood center teaching and administrative team supported to work together for common or complementary goals of growth development and improvement?

DEFINITIONS OF QUALITY IN EARLY CARE AND EDUCATION PROGRAMS

Zaslow (2011) describes the current situation in detail. She notes that a new focus on program quality has led

to generating a wide variety of related research and public policy questions for early care and education higher education faculty, professional development providers and trainers, policymakers and program planners, as well as center teachers and administrators. These questions include:

- What is the best way to prepare and to continue to provide professional development to early care and education professionals?
- What level of preparation and licensing or certification should teachers have to work with young children?
- Are specific groups or sectors of populations of children targeted or is the goal for universal provision of early care and education for all?
- Will public support for QRIS focus on children 4 and 5 years of age for school readiness, or for children 0 to 3 years of age as well to ensure an optimal beginning?
- How will the program curriculum be organized? Will a specific packaged curriculum become state-approved or will an emergent curriculum based on children's development and interests be recognized?
- How will child developmental and learning outcomes be measured? How will teachers be evaluated? (e.g.,...based on child outcomes? teacher-child interactions? the teacher's arrangement and utilization of the learning environment?, etc.)?
- Will evaluation outcomes be tied to financial incentives for the individual teacher or individual program ("high stakes" evaluation [Zaslow, 2011])?

The consideration of factors identified by Goffin and Washington (2007) and questions generated by Zaslow (2011) reveal the increased complexity of the role and work of early childhood center teachers and directors. The description of the current situation suggests that early childhood educators are faced with constant change. Many early educators appear to experience the challenge of external factors while attempting to co-construct center pedagogy that is coherent, stimulating and satisfying to children, families and teachers, too.

This situation is further complicated due to the absence of a cogent national policy in the US for the provision of early care and education. US early care and education services are characterized as a "mixed delivery" system comprised of public and private, all-day and half-day, family child care home-based and center-based services for young children and their families (Zaslow, 2011).

Simultaneously, a national initiative titled "Race to the Top: Early Learning Challenge Grant" (from 2011

to the present), has promoted change in early childhood systems and program services at the state level directly in 20 of the 50 states of the union. These changes have included funding and policy development to 1) definitions of quality through a identifying a number of teacher and program factors to monitor and measure children outcomes as well as teacher and program quality improvement results. Also, beyond Head Start and Race to the Top Early Learning Challenges national initiatives, each state also boasts its own system for regulation of centers and preparation and certification of teachers within its state borders. In the English-speaking world, technical questions and quantitative indicators of progress, learning and development tend to predominate. National trends in the US include an emphasis on Continuous Quality Improvement (CQI) that generates a central question: What are the strategies that best support early childhood teachers' and directors' professional development and program quality improvement in each center (Frede, Gilliam, & Schweinhart, 2011)?

Related early childhood politics are revealed in Britain and Australia. From the University of London, Moss (2001) has confirmed that the British government has asked only one simple question, "What strategy works best?" Moss recognizes that early childhood policies and systems that are based on one, sole method of assessment, with the assumption that definitions of quality and related criteria are stable, immutable elements, and also reflect the belief that a social scientist can be totally objective, negate the complexities of moral dilemmas and philosophy (Moss, 2001, p. 126).

From her perspective at the Catholic University of Australia in Melbourne, Nutall (2015) has also noted that educators report that they are often faced with the contradictions between competing priorities of their center director for teachers to exercise individual initiative (e.g., the confusion caused by urging teachers to "think outside the box" about their pedagogical practice while at the same time being instructed that the teaching team would not be allowed to "move forward" until all teaches are "on the same page" (Nutall, 2015).

THE ROLE OF PLAY IN ADULT LEARNING

"...personal and professional development, like education, should not be seen as static or unchangeable qualities, achieved once and for all, but rather as a process, an ongoing path that we follow from birth throughout

our lives, now more than ever. Personal and professional development and education are something we construct ourselves in relation to others, based on values that are chosen, shared and constructed together. It means living and living ourselves in a permanent state of research." (Rinaldi, 2006, p. 137)

It is well-established that play has a powerful role in the development and learning of children. What similar role does play have in the professional development and learning of a center's teachers and director so that they, too, can live in a "permanent stage of research"? In asking this question, one detects an inherent (potential and realized) strength of each early childhood center to serve as a community of learners for the center teachers, director, children and families. And, as for children, most adults learn more through opportunities related to their work, applying new ideas and information to real-life work situations in the socio-cultural context of the daily work environment (Whitebook & Bellm, 2014).

Sheridan, Howard and Alderson (2013) have stated that understanding child development is central to the work of teachers in an early childhood center program. The authors emphasize that children learn through play. Sheridan et al., (2013) also note, "Nevertheless, learning through play depends upon children's ability to play." (Sheridan et al., 2013, pp. 1-2)

Similarly, center teachers and director can learn through play with ideas and diverse perspectives, only if they have enjoyed the opportunity to create spaces for dialogue, in order to develop and exercise their ability to play with multiple internal factors related to the development and learning of the children and their families. From this perspective, the formation of a community of learners makes likely the teaching team's ability to ponder and consider elements of the center (e.g., the curriculum, program goals, their evaluation and documentation together).

The dimensions of this level of collegiality and collaboration were described by Rinaldi as "more than the sum of individual thoughts, nor is it a game of majorities and minorities. Instead, it is a zone for interpreting and projecting, it's a different method for thinking; it is a co-construction..." (Rinaldi, 2011, pp. 73-74 translated from Spanish by the author).

CREATING SPACES AND TRUST: INVITING EXPERIMENTATION, RUNNING RISKS AND MAKING MISTAKES

This section of the article presents three approaches

to creating spaces for adult learning, adult play with ideas, experiences and perspectives together. First, a comparison is provided of characteristics of children's play and adult play in learning. Second, a number of strategies are presented that individual teachers and teams can utilize to open and sustain adult play engagement in learning together. Third, an approach for leaders to use to support teachers' adult learning and co-inquiry is provided.

I. A COMPARISON OF CHARACTERISTICS OF CHILDREN'S PLAY AND ADULT PLAY IN LEARNING

Brown (2009) has identified the following characteristics of children's play. Adult play can occur in learning and collaborating together to identify and address challenges as well as experiences of wonder encountered in their work with children and families. Below each characteristic of children's play is a comparable contribution of adult play and learning within the teaching team with intentionally-designed spaces and opportunities.

• Apparently purposeless: no obvious survival value; play for play's sake

At times, teachers come together to share the "not knowing" the conundrum or the surprise for which they have no current response. This state can feel "purposeless" and teachers need to be able to tolerate this limbo to discuss and explore together in order to consider related factors, a range of perspectives and co-construct possible responses.

• Voluntary: not required; optional

While co-inquiry may not be a condition of a teacher's labor contract, it is an essential element to ensure one's own continuous professional development and learning while enjoying the support of center colleagues.

• Inherent attraction: exciting, attractive, feels good

Over time, creating and utilizing predictable spaces for adult play, dialogue and learning in a teaching team acquires an inherent attraction and stimulates intrinsic motivation in participating teachers.

• Freedom from time: lose sense of time

Professional development and learning in staff meetings and planning meetings can tend to run over meeting time periods. In satisfying situations, this is enjoyable.

• Diminished consciousness of self: lose self in the zone or flow of play; during imaginative play, might pretend to be a different self.

STRATEGIES	FUNCTION AND GOAL OF THE STRATEGY
Change the use of the Word <i>but</i> to <i>and</i> in your descriptions.	To abandon the expectation that one concept or action is juxtaposed to another in a fixed way. To think inclusively of others and of ideas. To be open to consider more and new factors to suspend judgments and brainstorming for a while.
Use metaphors.	Metaphors help to visually and quickly communicate characteristics of a concept or experience effectively to others.
“Tell me more...”	Especially when you are shocked or frustrated with someone’s response, extend your listening and the other’s description in order to understand better what the other person is expressing.
Change the use of “I” to “WE”, e.g., “How can we find out together?”	Communicate you are present to find out, side by side, with the other(s). It readies you and the other(s) to co-inquire, to co-construct new learning, to work together
Use the Co-Inquiry Process (Please see added slides at the end of this article.)	This process give a presenting teacher the time to describe a problem situation and for the listening colleagues to remain open and disposed to listen, reflect and, only later, brainstorm together to seek alternate solutions and perspectives.
<i>If your mother (mentor, teacher, etc.) were here, what would s/he do?</i>	This strategy can bring the influences of significant others into the discussion to facilitate respectful, culturally sensitive dialogue and collaboration.
Communicate appreciation and gratitude to the presenter for the work accomplished to date—(not for what you may have expected that was not achieved.)	Base your communications on the strengths you have observed in the situation and in the work of the team and of individual colleagues. In expressing appreciation and gratitude cite specific achievements and specific efforts others have exerted.

> Table 2: Strategies for creating and maintaining open spaces for dialogue • Source: Fish, J. (2015)

Experimenting with new pedagogical strategies can be like a teacher is assuming a new role, trying it on for size.

• **Improvisation potential: lose rigidity in the way we do things: open to chance, opportunity and serendipity.**

The generation of metaphors can help the individual teacher and teaching team identify characteristics of the situation that might otherwise go unnoticed.

• **Continuation desire: a drive or desire to keep doing it.**

Teaching teams that regularly engage in a predictable co-inquiry process with the assurance of a dedicated time period tend to continue this practice. This comparison suggests the potential for the creation and utilization of spaces and opportunities for adult play

and learning in the early childhood center context.

II. STRATEGIES AND TOOLS FOR CREATING AND MAINTAINING OPEN SPACES FOR DIALOGUE

From experience in consulting in centers, this author and colleagues have developed the following to increase one’s own openness to dialogue, to make dialogue more likely, and to continue or maintain dialogue. The overall goal of these strategies is to build mutual trust, an expectation and ability to explore and play together with emerging ideas, persistent challenges, and differing perspectives. Over time, the use of these and other strategies facilitate building relationships that make the creation and sustainability of a community of learning more likely (Table 2 <).

THE CO-INQUIRY PROCESS

(Modified by Dr. Jan Fish from a written description developed by the California State University, Fresno early childhood center program 3-28-06 source unknown)

Before each teaching team meeting, one teacher prepares to present recent developments or a specific situation in her/his work with children.

The teacher brings:

- Notebook: to write down questions members of the teaching team pose in response to the teacher’s presentation and description. The teacher also comes prepared with documentation (e.g., observation notes, written reflections, children’s work, photos, etc.)

- Other teacher participants have important roles as listeners and reflectors (not as advice givers).

PART 1: PRESENTING THE CURRENT WORK

The teachers sit in a comfortable space and the presenting teacher is invited to begin by asking to share her/his work. The teacher gives a BRIEF description of the current work or situation and how and when the work started, and how it has developed to date. No interruptions at this stage of the meeting.

PART 2: RESPONSE TO THE WORK DESCRIBED BY THE TEACHER

The teachers of the team go around the circle and share what they found interesting and why.

They speak from a personal perspective.

The presenting teacher just listens and takes notes.

PART 3: QUESTIONS TO PROVOKE THINKING MORE DEEPLY (NOT ADVICE GIVING)

The teachers go once again around the circle one-by-one and ask one or two short questions to gather more information. e.g., “I am wondering what your hypothesis or question is now about this situation...”

“I am curious about how much the teachers know about special... I hear some recurring ideas. What meaning do you think they have?”

The presenting teacher listens takes notes regarding these questions. At the end of the circle, the presenting teacher can choose to answer some of the questions.

PART 4: ACKNOWLEDGEMENT, AFFORDANCE AND BRAINSTORMING

The participating teachers acknowledge how far the work has come since the last presentation.

Brainstorming: Together, the teachers begin

brainstorming on directions the work might take so it will be more based on mindful observations and consulting activities to date.

The teachers go around once again offering a list of questions or provocations the presenting teacher might ask (not what she might do), e.g., “I am wondering how the teachers would react to inviting a guest who is an expert in this area...”

Have you considered asking the teachers the same question?

What if you assigned some homework to the teachers to bring something in from home to use in this collaboration? I’m interested in what other kinds of intelligences could be used in this consultation.”

Affordance: Teachers suggest materials and other resources that could be used in the presenting teacher’s work. Are there other materials that might provide a provocation if they were added to this area of the collaboration?

Metaphors: The presenting teacher is asked to offer a metaphor for the situation and current work, e.g., “If this child/experience/situation were a flower/animal/shoe, what would it look like? or What does this remind you of?”

PART 5: THE SEMINAR PARTICIPANTS THANK EACH OTHER FOR A GOOD MEETING; BENEFITS OF THE CO-INQUIRY PROCESS

The process allows teachers to reflect on their work.

Both the presenting teacher and the participating teacher colleagues can learn to become better communicators about their pedagogical practices.

The presenting teacher may learn what focus might be most valuable for continued related work in the context of the current situation.

The teachers can learn to ask better questions.

The teachers can learn to be selective about what to document.

The presenting teacher receives appreciation and acknowledgement from her/his peers.

The teachers and director can see the presenting teacher as a competent and growing professional.

This tool has produced systematic improvement in developing teachers who use observation, reflection, inquiry, constructivism, and collaboration and define their teaching with these skills.

FOCUS INTENDED AUDIENCE

TEACHING TEAM

Individual Mental Models

A SharedVision

Personal Aspirations

Learning in the Team Context

Table 3: Creating a Generative Team, Engaged in Continuous Learning

Source: Flórez, I.R., (2015), modified by Fish, J. (2015) inspired by Senge, (2006).

THE LEADERSHIP ROLE IN CREATING A GENERATIVE TEACHING TEAM, ENGAGED IN CONTINUOUS LEARNING

Favorable work conditions and opportunities to nourish one's own pedagogical practice and share findings with colleagues through observation, examining concepts and reflecting within a well-developed ability to play, it must be difficult for teachers and director to be successful in their work. When a child or a family is at risk, he/she/they need a teacher or a director who will be there to accompany him/her/them in looking for related resources and solutions. If the teacher is dizzied by multiple external challenges to the daily life of the center, it becomes less likely that s/he will confront the challenge with sufficient flexibility in order to listen, think, reflect, share, and co-construct possible responses.

The center director has a key role in supporting teachers' play with ideas and approaches. In leading an early childhood teaching team, a director runs the risk of dominating staff meetings and interactions with her/his own agenda of expectations and messages to deliver unilaterally. Effective leaders start from the strengths of the teachers and their work individually and as a team, providing conditions that are favorable for continuous learning and co-construction of work together.

Senge (2006) has proposed a strategy for initially engaging in a dialogue between and among members of a work team that permits making individual staff member mental models explicit. Senge also offers the use of the following suggested questions to attract and maintain the focus of all the members of the team.

Directors and coordinating teachers can stimulate their collective vision, articulate their individual aspirations and promote learning within the group. Directors and teacher-coordinators can utilize this strategy to get to know each other and to deepen group learning and, stimulate their collective disposition to support the team in their day-by-day practice.

Table 3 (see above) organizes a leadership approach

to making explicit individual and team interests, perspectives and motivations that can support the creation of spaces and opportunities for a teaching team to become a community of learners and increase the likelihood of continuing to learn together.

The following are some questions that arise from this framework:

Recognize and make explicit individual mental models

How can the diverse individual mental models of the group's membership be revealed? How can you realize when you need to stop and recognize the mental models that are present? How can you create opportunities to identify and explore mental models inside your team?

Co-Construct a Shared Vision

How will you discover the individual visions of the team members?

What are some steps you can take to begin to co-construct (or in order to continue to co-construct) a shared vision among members of the team?

Personal Aspirations

What do I want to create for the members of our organization?

What are some gaps between my vision and our current reality?

What can I do to address these gaps?

Learning within the Team Context

How can I create opportunities for dialogue among members of the team to promote new learning?

What are some of the frameworks, spaces or tools I can create to promote collective learning and coordinate activities?

How can I create a stable environment of trust that invites experimentation and making mistakes so that we can continue learning together?

Source: Flórez, I.R., (2015)

OF TIME AND SPACE: ONGOING GENERATIVITY OF LEARNING

Center teachers and directors are navigating multiple influences concurrently—changes in their situation re-

lated to economics, pedagogical practices and individual child and family priorities etc. These influences can be used to enrich the teaching team's exploration and learning about children and families or, alternatively, the influences can negatively affect the team's ability to learn from the challenge and persist in finding and sharing the generativity of children's and family development as well as their own professional development. Humberto Maturana and Francisco Varela, both Chilean biologists, have researched and written extensively about a biological mechanism they have identified in organisms: autopoiesis, or the ability to "self-make" or "self-generate" (Capra, 2004, p.82). Luhmann has developed a theory of "social autopoiesis" (Luhmann, 1990, as cited in Capra, 2004, p. 82). It is suggested that through the recognition of the powerful potential of the early childhood center context for adult play and learning, continued generativity of teacher and director professional development can become ensured or at least more likely, a contribution towards achieving a sort of "social autopoiesis."

"Teaching can exist if it is based on the learning processes of children as observed, experienced and documented. It is not simply to change the way of traditional teaching but learning how to teach based on the learning processes of children. It is a context in which the teacher has a concept of constant professional development... What then is professional development mean to us? It is learning. Our job is to learn, because we are teachers. It means staying away from balance, from what has already been decided, pre-constructed, from what is certain. It means staying close to the place where objects and thoughts intersect. It means doing and reflecting, theory and practice, emotions and knowledge... Professional and personal development means rejecting the idea of development as 'shaping' from one way of being to another. This kind of personal and professional development tries to think and act with the idea of becoming, of changing in mind." (Rinaldi, 2013, pp. 25- 27)



REFERENCES

Allen, L. & Kelly, B. B. (2015). *Transforming the Workforce Birth Through Age Eight: A Unifying foundation*. Washington, D.C.: National Academies Press
Brown, S. y Vaughn, C. (2009). *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. New York: Penguin, pp. 17-18, citado en Wood, L.D. 2015. *Holding onto Play: Reflecting on*

experiences as a playful K-3 teacher. en Simpson, C. 2015, *Spotlight on Young Children Exploring Play* National Association for the Education of Young Children, p. 93
Capra, F. (2004). *The Hidden Connections: A Science for sustainable living*. New York, NY: Anchor Books
Curtis, D.; Leibo, D.; Cividanes, W.C.M. y Carter, M. (2013). *Reflecting in Communities of Practices: A Workbook for Early Childhood Educators*. St Paul, MN: Redleaf Press
Dahlberg, G. & Moss, P. (2011). *Introduccion*, en C. Rinaldi. *En Dialogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar, aprender*. Lima, Perú: Grupo Editorial Norma
Daniels, H. (2010). *The mutual shaping of human action and institutional settings: a study of the transformation of children's services and Professional work*. *British Journal of Sociology of Education*, 31(4), 377-393
Early, D.M.; Maxwell, K.L.; Burchinal, M.; Alva, S.; Bender, R.H.; Bryant, D... & Zill, N. (2007). *Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs*. *Child Development*, 78(2), 558-580
Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Dordrecht, The Netherlands: Springer
Engeström, Y. (2007). *Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation*. *The Cambridge companion to Vygotsky*, 363-382
Fish, J., (2015), *Cascading Mentorship Strategies Toolkit*, materials distributed at an invited presentation at the annual professional development Forum of the California Association for the Education of Young Children, Monterey, CA., October 30, 2015
Flórez, I.R., (2015) *Creating a Generative Team, Enganchado en Aprendizaje Continuo*. Materials distributed in an invited presentation, NAEYC National Leadership Institute, New Orleans, LA., (June 8, 2015)
Frede, E.C.; Gilliam, W.S. & Schweinhart, L.J. (2011). *The Prekindergarten Debates: Contrasting Perspectives, Integrative Possibilities, and Potential for Deepening the Debates*. In E. Zigler; W.S. Gilliam & S. Barnett (coords.): *The Pre-K Debates: Current controversies and issues* (pp. 98-103). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing
Fukink, R.G., & Lont, A. (2007). *Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies*. *Early Childhood Research Quarterly*, 22

(1), 294-311

Goffin, S., y Washington, V. (2007). *Ready or Not: Leadership choices in early care and education*. New York, NY: Teachers College Press

Harms, T.; Clifford, R.M. & Cryer, D. (1998). *The early childhood environment rating scale* (Rev. ed.) New York: Teachers College Press

Howes, C. (2010) *Culture and Child Development in Early Childhood Programs: Practices for quality education and care*. New York, NY: Teachers College Press

Howes, C. & Pianta, R.C. (2011). *Foundations for teaching excellence: Connecting early childhood quality rating, professional development, and competency systems in states*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing

Hyson, M., Tomilinson, H., Morris, C. (2008) *Quality improvement in early childhood teacher education: national survey results and recommendations for the future*. Paper presented at the NAEYC Professional Development Institute New Orleans, LA. June 8, 2008

Kagan, S.L.; Kauerz, K. & Tarrant, K. (2008). *The Early Care and Education Teaching Workforce at the Fulcrum: An Agenda for Reform*. New York, NY: Teachers College Press

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press

Mead, S., & Carey, K. (2011, August). *Beyond the bachelor's: The case for charter colleges of early childhood education*. Washington, DC: Brookings - Rockefeller Project on State and Metropolitan Innovation, the Brookings Institution. Retrieved from http://www.brookings.edu/~media/Files/rc/papers/2011/0825_education_carey_mead/0825_education_mead_carey.pdf

Moss, P. (2001). *The Otherness of Reggio*, in L. Abbott & C. Nutbrown (2001) *Experiencing Reggio Emilia: Implications for pre-school provision*. Philadelphia, PA: Open University Press. pp. 125-137

Nutall, J. (2013) *The Potential of Developmental Work Research as a Professional Learning Methodology in Early Childhood Education*. Contemporary Issues in Early Childhood, www.wwords.co.uk/CIEC

Pianta, R., Paro, K., & Hamre, B. (2008) *Classroom assessment scoring system*, Retrieved June 29, 2009, from <http://www.classobservation.com/index.php>

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. New York, NY: Routledge

Rinaldi, C. (2011). *En Dialogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar, aprender*. Cali, Colombia: Grupo Editorial Norma

Rinaldi, C. (2013, junio) *Re-imagining Childhood: The inspiration of Reggio Emilia principles*. South Australia, Government of South Australia, Department of the Premier and Cabinet, www.thinkers.sa.gov.au

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York, NY: Oxford University Press

Sarlé, P. (coord.); Garrido, R.; Rosemberg, C. y Rodríguez Sainz, I. (2008). *Enseñar en Clave de Juego: Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: NY: Doubleday

Sheridan, M. (2010), updated by Howard, J., and Alderson, (2011). *Play in Early Childhood: Birth to Six Years*. Routledge Press: New York, NY

Shonkoff, J. and Phillips, D. (eds.) (2002). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of early childhood development*. Washington, D.C., National Academy Press

U.S. Department of Education and U.S. Department of Health and Human Services. (2014). *The Race to the Top--Early Learning Challenge Grant Year Two Progress Report*. Washington, D.C.

Weber, R. B., & Trauten, M. (2008). *A review of the literature - Effective investments in the child care and early education profession: Executive Summary*. Oregon Partnership Research Project, Oregon University, Family Policy Program. Retrieved from <http://health.oregonstate.edu/sites/default/files/sbhs/pdf/Effective-Investments-Exec-Summary.pdf>

Whitebook, M. y Bellm, D. (2014). *Mentors as Teachers, Learners, and Leaders*. Child Care Exchange, julio/agosto 2014, pp. 14-18

Whitebook, M. (2013). *Center for the Study of Child Care Employment. Supportive Environmental Quality Underlying Adult Learning (SEQUAL)* <http://www.irl.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2013/08/SEQUAL-1-Page.pdf>

Whitebook, M.; Bellm, D. & Schaack, D. (2013). *Supporting Teachers as Learners: A Guide for Mentors and Coaches in Early Care and Education*. Washington, DC: American Federation of Teachers

Whitebook, M., & Ryan, S. (2011). *Degrees in context: Asking the right questions about preparing skilled and effective teachers of young children*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Educa-

tion Research. Retrieved from http://www.irl.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2011/04/DegreesinContext_2011.pdf

Wood, L.D. (2015). *Holding onto Play: Reflecting on experiences as a playful K-3 teacher*. In C. Simpson: Spotlight on Young Children Exploring Play. National Association for the Education of Young Children, pp. 87-97

Zaslow, M. (2011). *The Prekindergarten Debates: Contrasting Perspectives, Integrative Possibilities, and Potential for Deepening the Debates*. En E. Zigler, W.S. Gilliam & S. Barnett (Eds.), *The Pre-K Debates: Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company (pp.208-217)

Zaslow, M., Halle, T., Tout, K., y Weinstein, D. (2011). *Early Childhood Professional Development Definitions and Measurement Approaches*. En C. Howes, C. & R.C. Pianta, Foundations for Teaching Excellence: Connecting early childhood quality rating, professional development, an competency systems in states. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing

Artículo concluido el 13 de marzo de 2016.

Fish, J. (2016). *Creating spaces to entertain new perspectives: the role of play in the in-service professional development and learning of directors and teachers in early care and education centers*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(2), 88-101. Disponible en <http://www.reladei.net>



Janet Fish

Universidad Estatal de California Northridge, USA
janet.fish@csun.edu

Profesora emérita de la Universidad Estatal de California Northridge, donde sigue dando clase en un proyecto de consulta gratis con directores y docentes en sus centros de Educación Infantil. Ha recibido 3 becas Fulbright (dos en Uruguay y una en España) para estudiar la historia de la educación preescolar en América Latina y España, aportando perspectivas internacionales para la preparación y capacitación de líderes y docentes en la educación preescolar en Argentina, Chile, Uruguay, España, Hungría, Corea del Sur y Suecia. Desde hace 5 años, coordina un grupo de profesores de postsecundaria/universitaria especialistas en la educación preescolar del Condado de Los Ángeles en California (representando más de 15 community colleges (los primeros 2 años universitarios), 6 sedes de la Universidad Estatal de California, UCLA, y 2 universidades privadas) trabajando juntos para mejorar la articulación entre programas universitarias para la preparación académica de profesionales en la educación preescolar.

Creación de juegos infantiles para el ordenador

Creation of children's games for computer

Arturo Iglesias Fernández, ESPAÑA

RESUMEN

Presentación del proceso de creación de materiales dirigidos a niños y niñas menores de seis años para el juego en un ordenador o dispositivo móvil, analizando su pertinencia para el uso en la educación infantil tanto en el ámbito familiar como en el escolar en función de las necesidades que tienen tanto por el tipo de juego que realizan como por el uso de este tipo de dispositivos.

En primer lugar se analiza el surgimiento de la escuela infantil desde el momento en que funcionaba como simple servicio de apoyo al trabajo familiar hasta su participación en la tarea educativa que tiene encomendada en el Estado español.

Se hace una revisión de la concepción del juego que aparece recogida en la propuesta educativa que se presenta en las enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado español, así como presentación de las características principales del juego en estas edades.

Por otra parte se revisa la aparición de los ordenadores en las escuelas infantiles desde sus funciones meramente administrativas hasta el trabajo educativo en las aulas, así como las características que tiene su uso en los niños y niñas.

Finalmente se presenta el proceso de diseño de los juegos creados y la estructura que se estableció para cada una de las edades, al mismo tiempo que se indica el tipo de actividad que se pretende desarrollar con cada uno de ellos.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Juego, Ordenador, Escuela infantil, Dispositivos móviles, Recursos educativos.

ABSTRACT

This is a presentation of the process of creating materials for children under six years old to play with a computer or mobile device, analyzing their relevance for its use in children's education both in the family and in the school, depending on the needs related to the type of game performed as well as the use of such devices.

First, the emergence of infant school is analyzed since the time when it was a simple support to help families until its participation in the educative task entrusted by the Spanish State

It is carried out a review about the conception of the game that set out in the educational proposal presented in the common core curriculum for all the Spanish State accompanied by a presentation of the main features of the game at these ages.

Moreover, the advent of computers is reviewed in nursery schools from its purely administrative functions to the educational work in the classroom, as well as the main features of children's plays.

Finally it is presented the design process of the games created and the structure that was established for each of the ages, while the type of activity to be developed with each is indicated.

KEY WORDS: Early Childhood Education, Gaming, Computer, Nursery, Mobile devices, Educational resources.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se va a presentar el proceso de creación de materiales para que puedan jugar en un ordenador, una tablet o un teléfono móvil los niños y las niñas menores de seis años, tanto en el contexto educativo como en el familiar.

Antes de presentar el proceso de realización de los materiales, se revisará por un lado cómo está la situación de la educación infantil en la actualidad y cómo está contemplado el juego dentro de la educación infantil, posteriormente se analizará cuáles son las principales características del juego en estas edades y las posibilidades de uso de las tecnologías de la información y de la comunicación por los menores de seis años.

En la parte final se comentará cómo se realizó el diseño de los materiales tanto para el grupo de edad de menores de tres años, como del grupo de tres a seis años describiendo sus principales características.

LA APARICIÓN DE LA ESCUELA INFANTIL

Aunque el juego de los niños y niñas pequeñas tiene un significativo crecimiento en el ámbito familiar, es evidente que la actividad que se realiza en las escuelas infantiles, por tratarse de otro de los espacios de socialización, va a tener un peso importante en su desarrollo. Por ese motivo parece necesario analizar cómo se ha ido contemplando el juego en el ámbito formal de la educación infantil, y especialmente el juego con herramientas informáticas.

Realmente ese análisis no tiene que remontarse demasiado atrás en el tiempo, ya que la aparición de las escuelas infantiles en el Estado español es una realidad relativamente reciente, a pesar de que históricamente ya en 1838 se crea la primera escuela infantil del Estado, la famosa escuela de Virio, la realidad es que tuvo una vida efímera, con una duración de apenas 12 años.

Pero además de su corta vida, esta primera escuela infantil no supuso un impulso suficiente como para animar la creación de una oferta generalizada de escuelas infantiles, ni tampoco reunía los estándares que hoy consideraríamos como propios de un centro educativo (Berrio, 2010), a pesar de estar promovida por la Sociedad encargada de Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo y participar en su diseño el propio Pablo Montesino.

Se puede decir que, salvo contadas aunque significativas excepciones, la atención a los niños y niñas menores de 6 años, y especialmente a los menores de

3, se mantuvo en lo que podríamos considerar ámbito asistencial hasta el 3 de octubre de 1990, momento en el que se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) con la que se incluye en el sistema educativo a los niños y niñas desde los 3 meses hasta los 6 años.

La aprobación de la LOGSE y el desarrollo legislativo posterior provocó un cambio radical en la situación de las denominadas guarderías, que pasarán a ser desde ese momento escuelas infantiles. Es, en ese final de siglo, en el que se establecieron por primera vez los requisitos mínimos que debían reunir los espacios de las escuelas infantiles y se aprobaron los currículos para esta etapa educativa en las diferentes comunidades autónomas.

Los sucesivos cambios políticos que se produjeron posteriormente en el gobierno del Estado, han provocado que la situación de la educación infantil sufriera importantes retrocesos desde ese año 1990. Retrocesos que llegaron a un nivel alarmante con la aprobación el 9 de diciembre de 2013, de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, en la que prácticamente se pone el punto final a la educación infantil como etapa con identidad propia y se excluye al primer ciclo del sistema educativo.

Estos cambios que se suceden en la educación infantil en el Estado español se enmarcan en una dinámica de cambio que se está produciendo a nivel mundial, y como señala Morrison (2005) *“la educación infantil ha cambiado en los últimos cinco años más que en los cincuenta anteriores, y se prevén nuevos cambios.”*

En cualquier caso, se puede señalar una situación que implica una división de la educación infantil en dos ciclos con situaciones completamente diferentes, en el caso del primer ciclo en el que se incluyen los niños y niñas menores de 3 años asisten a escuelas infantiles de primer ciclo, que sin demasiado rubor son denominadas habitualmente como guarderías, sobre las cuales se ha publicado una amplia normativa sobre las condiciones específicas del servicio asistencial que tienen que prestar, aunque hay una carencia casi absoluta de regulación de su función educativa en todo el Estado. Esta situación provoca la existencia de un panorama absolutamente dispar no sólo en función de la comunidad autónoma en la que se encuentre ubicada la escuela, sino entre diferentes ayuntamientos e incluso entre centros de diferente titularidad.

Con esta situación, en el primer ciclo de la educación infantil no se puede hablar, con carácter general de la incidencia que tiene la escuela infantil en el juego de los niños y las niñas menores de seis años,

más bien al contrario, cada escuela tendrá muy posiblemente una incidencia diferente en función de su concepción educativa y particularmente de su concepción del juego.

En el caso del segundo ciclo de educación infantil se ha incorporado a los colegios de educación primaria, asumiendo en buena medida los modos de hacer propios de esta etapa educativa.

EL JUEGO EN LA ESCUELA INFANTIL

Esta situación que se acaba de analizar sobre el momento actual de la escuela infantil marcará en buena medida todo lo que se va a comentar a continuación, comenzando por la concepción del juego que se tiene en las escuelas. Para poder determinar cual es la concepción del juego que se tiene en la escuela se debería revisar lo que se indica específicamente sobre él en el currículo de esta etapa. Pero aunque en diciembre de 2013 se aprobó la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, y en ella se indicaba explícitamente que el Gobierno establecería el currículo básico del segundo ciclo de la educación infantil, la realidad es que, en la actualidad sigue sin estar publicado.

De esta manera vemos que en todo el Estado los contenidos educativos de la educación infantil siguen regulados por el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre. En este Real Decreto en lo que se refiere al primer ciclo de la educación infantil no se han establecido ni tan siquiera unos contenidos mínimos y por lo tanto cada comunidad autónoma tiene una situación completamente distinta, desde las que indican una breve relación de contenidos hasta las que desarrollan un currículo completo.

En lo que se refiere al segundo ciclo, si están indicadas las enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado que deben ser completadas por el currículo correspondiente de cada comunidad autónoma.

En las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil establecidas para todo el Estado, las referencias al juego son numerosas.

Dentro del área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal se establece un bloque de contenidos denominado específicamente Juego y movimiento, en el que se señalan los siguientes contenidos:

- Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego.

- Control postural: El cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración. Satisfacción por el creciente dominio corporal.

- Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.

- Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.

- Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.

- Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

Además de este bloque de contenidos también aparece indicado un criterio de evaluación relacionado de manera específica con el juego: *“Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas, y regulando la expresión de sentimientos y emociones.”*

Para que el profesorado pueda aplicar este criterio de evaluación se le dan las siguientes orientaciones: *“Se trata de evaluar con este criterio la participación activa en distintos tipos de juego. Se observará también el desarrollo de los elementos motrices que se manifiestan en desplazamientos, marcha, carrera o saltos; así como la coordinación y control de las habilidades manipulativas de carácter fino que cada actividad requiere. Se valorará también su participación y utilización adecuada de las normas que los rigen, y la manifestación y progresiva regulación de sentimientos y emociones que provoca la propia dinámica de los juegos, y también si muestra actitudes de colaboración y ayuda mutua en juegos diversos, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre niños y niñas.”* (REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE del 4 de enero de 2007. p. 478)

Se añaden a estas referencias explícitas al juego otra serie de notas en las que se remarca la importancia del juego en los distintos contenidos que es necesario trabajar en la escuela infantil, como por ejemplo cuando se habla del lenguaje musical, del que se dice que *“posibilita el desarrollo de capacidades vinculadas con la percepción, el canto, la utilización de objetos sonoros e instrumentos, el movimiento corporal y la creación”*, para lo que se pueden realizar diferentes tareas, entre las cuales estaría el juego con los sonidos y la música.

CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO EN LA INFANCIA

No es objeto de este artículo el análisis más pormeno-

rizado de las diferentes concepciones del juego, que se podrá encontrar en otros lugares de esta misma revista, pero para poder realizar una propuesta de material dirigido al juego de niños y niñas menores de seis años será preciso, aunque sólo sea someramente, dar algunas características que pueden ser comunes a las distintas concepciones del juego.

Entre estas características comunes que se pueden observar en las diferentes teorías del juego, como indica Herranz (2004) se pueden señalar las siguientes:

- El juego está determinado más por factores internos de la persona que juega, como puede ser la motivación, que por los de la realidad externa.

- El juego debe ser divertido y placentero.

- El juego produce satisfacción al jugarlo, siendo un fin en sí mismo.

- El juego es una actividad espontánea elegida libremente por la persona que lo realiza.

- El juego al realizarse permite el desarrollo de diferentes procesos cognitivos, sociales, emocionales.

Con ese marco general será preciso concretar las características que tiene el juego en cada una de las edades a las que irá dirigido el material. En este sentido las investigaciones realizadas por Piaget siguen siendo una referencia y será el guión que se seguirá en este análisis.

Piaget (2007) considera que existen tres tipos de juego: sensorio-motor, simbólico o de ficción y de reglas, además del juego de construcción que se da a lo largo de todas las edades. Estos tipos de juegos se corresponden con las mismas estructuras que se encuentran en el desarrollo de la inteligencia, es decir la inteligencia sensorio-motora, la representativa y la reflexiva.

Durante la educación infantil se suceden dos estadios del desarrollo cognitivo, el sensoriomotor que se extiende hasta los dos años, en el que existe una inteligencia basada en las acciones sobre el ambiente, y en el que los primeros esquemas cognitivos son esquemas reflejos, es decir, acciones que aparecen como respuesta a determinados estímulos.

En su interacción con el medio, los niños y niñas menores de 2 años van dándose cuenta de que no todos los objetos que quieren manipular se adaptan igual a su manipulación mediante los reflejos de succión o de prensión, lo que les obliga a ir modificando esos reflejos iniciales para adaptarse a los diferentes objetos. Es decir, la asimilación de los objetos al esquema reflejo que estaban empleando presenta desajustes que van a tener que solucionar con una reorganización de las acciones que realizaba, acomodando el esquema utilizado hasta ese momento. Por

ejemplo para explorar un juguete con la boca acomodará el reflejo de succión y no desencadenará a continuación el reflejo de deglución. Los desajustes constituyen pues una pérdida momentánea del equilibrio de los esquemas reflejos, y los reajustes dan lugar a uno nuevo equilibrio momentáneo.

Mediante este proceso de asimilación y acomodación, de desajustes y reajustes, los esquemas reflejos que se estaban utilizando para dirigir las acciones se ven sometidos a un proceso de modificación que termina en la creación de nuevos esquemas adaptados a las nuevas situaciones y objetos. Estos nuevos esquemas evolucionan partiendo del esquema reflejo para convertirse en nuevas organizaciones de acciones que se aplican a las nuevas situaciones y objetos que se quieren manipular.

Existe otro mecanismo de generación de nuevos esquemas, además de la evolución del esquema reflejo a nuevos esquemas de acción, es la combinación de esquemas ya existentes. Como cuando se combina el esquema de agarrar los objetos que entran en contacto con sus manos con el de seguir objetos que se desplazan dentro de su campo visual, dando lugar a nuevos esquemas en los que desde muy temprana edad pretende mirar los objetos que agarra y paralelamente agarrar los objetos que ve. Esa combinación de esquemas que puede comenzar por coordinaciones bastante simples se irá sofisticando progresivamente con una afinación de los comportamientos que le permitirán al mismo tiempo estructurar la realidad de forma cada vez más compleja.

El juego que realizan los niños y niñas durante los dos primeros años en el periodo sensorio-motor es el denominado juego de ejercicio que es el primero en aparecer e incluye las actividades iniciales que los bebés realizan con su propio cuerpo: agarrar, chupar, golpear, soltar y recuperar el chupete, etc. Son los llamados juegos motores que se caracterizan por la ausencia de símbolos y de reglas que aparecerán en el juego de edades posteriores.

A partir de los dos años y hasta los siete aproximadamente se desarrolla el estadio preoperatorio o preoperacional, al que Piaget no considera como una verdadera etapa, sino como una fase de transición entre el desarrollo del pensamiento simbólico que se alcanza al final del estadio sensorio-motor y la adquisición de las operaciones concretas que comienzan alrededor de los 7 años.

Si hasta los 2 años aproximadamente las niñas y los niños limitan su acción a las interacciones directas con los objetos y con las personas y precisan ac-

tuar directamente en el medio, a partir de esta edad comienzan a tener capacidad para representar mentalmente hechos y objetos y para manipular mentalmente la realidad. Pasan de una inteligencia práctica, basada en el ejercicio y en las acciones motoras a una inteligencia representativa, basada en esquemas simbólicos.

Desde el final del primer ciclo y durante todo el segundo ciclo de la educación infantil, aumenta el uso que los niños y niñas hacen de las representaciones internas de la realidad, al tiempo que aparecen nuevas habilidades simbólicas como el lenguaje y el juego simbólico.

Un símbolo es la representación de un objeto que no está presente, por eso el juego simbólico permite jugar con objetos que no están presentes: con una pañoleta que representa la capa de un superhéroe, con una muñeca que representa a una niña, o con objetos que tienen una relación mucho más distante con el objeto representado como una mesa que simboliza a una casa, o un palo que simboliza el caballo sobre el que se va montado. La función principal de este tipo de juego es la realización de deseos y la resolución de conflictos y esto supone un cambio cualitativo muy importante en comparación con el ejercicio sensorio-motor que se realizaba en el tipo de juego anterior.

LOS ORDENADORES EN LA ESCUELA INFANTIL

Como es lógico, hasta que no se produjeron los principales cambios en la escuela infantil al final del siglo pasado, las necesidades de incorporar los ordenadores en la escuela eran mínimas. Quizás la primera incorporación de los ordenadores en las escuelas infantiles tuvo un interés meramente administrativo, para gestionar documentación de matrícula de alumnado, para organizar procedimientos de compras y de gestión de material y fuese un instrumento que estuviese en la escuela pero sin vinculación con los procesos estrictamente educativos.

Para que se pudiera introducir el ordenador en la escuela infantil, fue necesario en primer lugar que aparecieran las escuelas infantiles. Es una obviedad, pero hasta que las instituciones encargadas de custodiar a los menores de seis años no asumieron al mismo tiempo una función educativa, no fue necesario plantearse las competencias educativas que podían ayudar a adquirir las tecnologías de la información y la comunicación.

La importancia de introducir el trabajo con los ordenadores en la escuela infantil está marcada por

lo que se dispone en el Real Decreto 1630/2006 en el que se establecen las enseñanzas mínimas y donde se señala que en el segundo ciclo de la educación infantil se fomentarán, entre otras, experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y la comunicación, ya que *“la importancia de las tecnologías como parte de los elementos del entorno aconsejan que niñas y niños identifiquen el papel que estas tecnologías tienen en sus vidas, interesándose por su conocimiento e iniciándose en su uso”* y al mismo tiempo se destaca la importancia de estas tecnologías como un lenguaje más del ser humano y por lo tanto un contenido que también debe ser trabajado en la escuela, por este motivo se incluye como un bloque específico que es necesario trabajar, el lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y la comunicación, dentro del que se señalan los siguientes contenidos:

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara o reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Además, la vinculación entre juego y tecnologías es algo habitual y natural y como señala Alonso (2002) en la *“Educación Infantil, la iniciación a las TIC deberá hacerse de forma lúdica y cercana”*.

En este sentido, el currículum no hace más que legitimar la realidad de la virtualización, no sólo como instrumento, sino como mundo o realidad vivida. Así, atendiendo a las características que definen la sociedad actual, Augé (2009) señala que el tiempo y el espacio se expanden y se contraen simultáneamente en la virtualización ampliando el mundo social de la interacción, y multiplicando la información de acontecimientos que transcurren a miles de kilómetros que son vividos y percibidos como parte del ser. Hemos pasado de una sociedad dominada por el código de producción a otra donde la realidad ha implosionado (Baudrillard, 1978).

Así pues, la cuestión no radica tanto en cuestionar la existencia o la “bondad” de la virtualización, ya sea ésta tan real como lo son las personas o el entorno, sino que más bien se trata de aprender a dominarla, como “cosa creada”. La realidad virtual es otro entorno posible en el que el niño vive, juega y se apasiona.

Intentar aislarle no tiene sentido, ya que implicaría, en cierto modo, negar el mundo, lo importante realmente es proporcionarle unas coordenadas que le permitan ubicarse en esta nueva realidad construida, ya que *“cuando aparece un nuevo sistema (de pensamiento y de vida) se hacen necesarios nuevos conceptos para entrar y operar en ese nuevo mundo de sentido.”* (Abad, 2009)

No hay que olvidar, que la realidad virtual, como agente de socialización se confunde con lo empírico, fusionando el mundo percibido con otros foráneos, por eso es tan importante proporcionar a los menores herramientas o técnicas que les permitan orientarse en el hiperespacio (Jameson, 1991). No obstante, tal y como dice Le Breton, el niño del neolítico sigue naciendo hoy, en la virtualidad, lo que implica que la capacidad de adaptación del ser humano permanece intacta, permitiéndole soñar otros mundos posibles en la creación y la recreación constante de lo que ve, oye y necesita.

EL USO DE LAS TIC POR LOS MENORES

En la actualidad se está produciendo un importante cambio que facilita el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de niños y niñas menores de 6 años e incluso menores de 1 año, la aparición de las pantallas táctiles que permiten la actuación directa sobre los elementos que se quieren mover, arrastrar o tocar. Este tipo de recurso permite evitar la principal dificultad técnica para el acceso de los niños y niñas menores de 6 años a las tecnologías de la información y la comunicación, que se centraba fundamentalmente en el procedimiento para realizar la entrada de datos, ya que esta era fundamentalmente a través de un teclado alfanumérico o de un ratón o un periférico similar adaptado a las características infantiles.

Otra importante dificultad para el uso generalizado de las tecnologías de la información y de la comunicación por parte de los niños y niñas menores de seis años era el precio de estos recursos, lo que limitaba su uso tanto en las escuelas infantiles como en las familias, pero actualmente el uso de los teléfonos móviles o de las tablets está casi universalizado en nuestra sociedad.

Por ese motivo, en el estudio Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones se señala que *“los niños de 2 y 3 años de edad acceden de forma habitual a los terminales de sus padres, manejando diversas aplicaciones, principalmente juegos, aplica-*

ciones para pintar o colorear y cadenas de televisión que ofrecen series infantiles a través de estos dispositivos. Algunos de estos niños ya recorren Youtube saltando de vídeo en vídeo, o repasan de una en una las fotografías que sus padres tienen en sus galerías de fotos.”

Seguramente el uso será también muy habitual en edades incluso inferiores aunque los estudios e indicadores todavía no lo muestren, ya que no es frecuente que se recojan las prácticas de usos de las tecnologías por parte de menores de 3 años.

Pero no sólo la realidad nos muestra que el uso de estas tecnologías está ampliamente extendido en las primeras edades, sino que diferentes investigaciones como las realizadas por Heather Kirkorian o Annette Karmiloff-Smith nos muestran que incluso es positivo para los niños y niñas menores de un año.

Si se tiene en cuenta que los menores sienten una gran atracción por los elementos con imágenes de colores con alto nivel de contraste parece que el mundo virtual está especialmente diseñado para ellos, ya que como señala Mesias (2008 p. 71-72) *“convivimos en un mundo de imágenes que nos resulta especialmente atractivo y que tanta concentración y densidad de mensajes audiovisuales, influyen, de manera decisiva, a la hora de narrar e inventar nuestra identidad.”*

EL DISEÑO DEL MATERIAL

Cuando se realiza una intervención educativa en la educación infantil, como en cualquier nivel otro educativo, lo que debe primar es la relevancia de la propuesta educativa que se quiera realizar y los objetivos que se persigan con ella y no los recursos materiales que se empleen para realizarla, sean estos propios de las tecnologías de la información y la comunicación o no.

En su investigación sobre los recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil, Clemente, Ramírez, Orgaz y Martín (2011) señalan refiriéndose al profesorado de infantil que *“con respecto a los esquemas de acción en los que estos profesores enmarcan sus actuaciones con los recursos, ha resultado claro que las tareas son los instrumentos que dirigen las actuaciones de clase. Los recursos tic no son protagonistas de estos esquemas y desempeñan una función subsidiaria, en igualdad de condiciones con los recursos no TIC.”*

Por ese motivo, en la creación de materiales dirigidos a la educación infantil el hecho de que se diseñen para ser empleados utilizando las tecnologías de la educación y la información, no debe ser óbice para ajustar su diseño a las características de los usuarios potenciales, del mismo modo que se haría con cual-

quier otro material específicamente realizado para emplear en educación infantil.

A continuación se presenta el proceso de diseño de un material realizado para la Dirección General de Tráfico que puede ser utilizado con el empleo de un ordenador, tablet o teléfono móvil por parte de niños y niñas menores de seis años.

El eje principal sobre el que está organizado todo el material es la educación vial en esta etapa educativa, con una propuesta dirigida al trabajo en la escuela pero también para poder ser empleado en la familia. Está estructurado en dos bloques, uno dirigido al primer ciclo y otro al segundo ciclo de educación infantil, incorporando cuentos, canciones y juegos que pueden ser iniciados y manipulados directamente por estos niños y niñas.

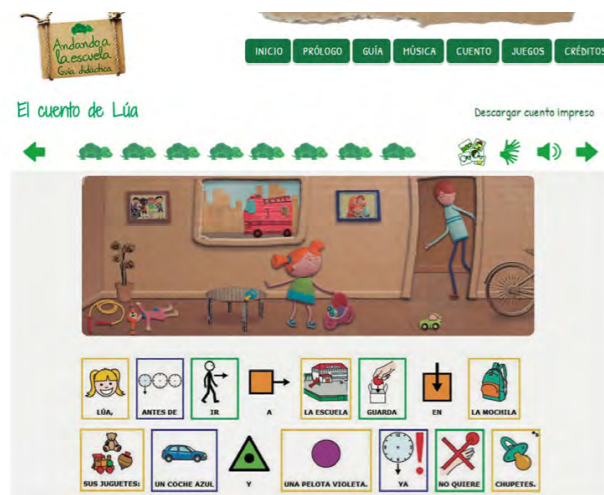


Figura 1. Ilustración del cuento con pictogramas • Fuente: <http://www.dgt.es/PEVI/andandoEscuela/index.html>

El diseño del material pretende ser accesible para el mayor número de personas posible, por este motivo se realizó una edición impresa y otra digital, y en la edición digital se presenta en formato escrito, pero también con la opción de ser escuchado en una grabación del sonido, en lengua de signos y en algunos de los recursos, con pictogramas.

MATERIAL PARA EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Caminando es un material dirigido a los niños y niñas menores de tres años para que pueda ser utilizado con la ayuda de una persona adulta tanto en la familia como en la escuela. Es un material que en el ámbito familiar puede ser manipulado desde un ordenador, una tablet o un teléfono móvil y en una escuela infantil además de estos recursos puede ser empleado para la actividad grupal desde una pizarra digital.

Como ya se señaló, todo el material tiene tanto una posibilidad de uso en formato digital como una edición impresa, los comentarios que se realizarán aquí se centran de manera particular en el diseño de la parte digital.

La propuesta que se realiza está pensada para que tanto por parte de las escuelas como de las familias se pueda permitir a los niños y niñas realizar un empleo autónomo de los diferentes materiales, o bien se pueda realizar una actividad dirigida en la que el profesorado o las familias irán interactuando para compartir la actividad.

Aunque parece evidente que esta segunda manera de emplearlos es la que puede generar mejores resultados, será la concepción que tiene cada escuela y cada familia de la educación, de los objetivos que pretende desarrollar o de la circunstancia concreta en la que se quieren utilizar los que determinen la forma de uso más apropiada.

Teniendo en cuenta las características del pensamiento sensorio-motor, el diseño de los materiales está realizado para permitir que los niños y niñas menores de 2 años puedan jugar con una tablet, pulsando sobre diferentes objetos para escuchar el sonido que producen, el movimiento que realizan o directamente arrastrarlos y colocarlos en diferentes lugares.

Toda la propuesta pretende que a través de su uso se puedan adquirir competencias relacionadas con el área de identidad y autonomía personal, como por ejemplo:

- Afianzar la coordinación óculo-manual.
- Mejorar la coordinación de movimientos.
- Desarrollar su percepción sensorial.

Pero como la propuesta toma como eje metodológico la educación vial, también permitirá adquirir competencias relacionadas con el área de conocimiento del entorno, permitiéndole comprender el mundo que lo rodea.

Para cualquiera de las edades a las que va dirigido, la posibilidad de repetición permite corregir errores, pero en los primeros meses, al igual que los móviles visuales o sonoros que se colocan en su entorno para estimular los sentidos, el empleo del material servirá igualmente para esta estimulación de la vista y el oído mediante la presentación de objetos luminosos y sonoros.

Al ir creciendo los niños y las niñas aumentan su interacción con las personas adultas que los rodean, y estas nuevas posibilidades de interacción le pueden permitir a la persona adulta nombrar los objetos que aparecen, o indicarle los nombres de los objetos que

aparecen en la pantalla para que sea el menor el que los manipule, o también realizar diferentes acciones para que puedan ser imitadas.

Cuando va a cumplir el primer año ya se le puede preguntar dónde está un determinado objeto, pedirle que arrastre objetos de un lugar a otro de la pantalla, e incluso, dado su nivel de iniciativa también puede permitir que sea él quien inicie el juego y demandarle al adulto que lo comparta.

El conjunto de materiales que forman parte de Caminando están organizados en torno a tres cuentos relacionados con situaciones de la educación vial en niños y niñas menores de tres años, cada uno de los cuentos permite interactuar en las sucesivas pantallas y son el elemento motivador para introducir la reflexión sobre los aspectos relacionados con la seguridad vial.

Para que les resulte más familiar a los niños y niñas, los tres cuentos se han escrito basándose en historias tradicionales que se han adaptado para ajustarlas a la temática principal que se trata en los materiales: la educación vial.



Figura 2. Ilustración del cuento signado • Fuente: <http://www.dgt.es/PEVI/caminando/index.html>

El cuento de Rita perdió un zapato se basa en la historia de cenicienta y en él se tratan los dos temas esenciales que aparecen en el cuento, por un lado el tema del calzado infantil y por otro el transporte en el coche y los sistemas de retención infantil, lo que le que permitiría a las familias y las escuelas analizar si es necesario emplear calzado en los bebés y revisar de qué manera van los menores en el interior de un coche.

El cuento El casco rojo de Ana es una adaptación del cuento de Caperucita Roja y presenta los peligros de desplazarse en triciclo en espacios que son compartidos tanto por peatones como por vehículos y en los que el respeto y la prudencia son especialmente necesarios.

Finalmente El juguete de Pedro es una recreación

de la historia de Pedro y el lobo y se aprovechan las diferentes llamadas de atención a los miembros de la familia para presentar sistemas de movilidad infantil como la silla, la hamaca, el gateo, ir en el regazo, comenzando la marcha o la marcha autónoma.

Los cuentos están diseñados para poder utilizarlos en un ejercicio de lectura conjunta con todo el grupo clase en la pantalla digital, pero también para poder emplearlos en el ordenador o la tablet compartiendo una interacción adulto-niño o incluso combinando la propuesta de actividades de la edición digital con la versión impresa.

Todos los cuentos incluyen interacciones en cada una de las pantallas y una serie de actividades para trabajar la memoria, proponiendo posteriormente en sucesivas pantallas la identificación de elementos que aparecieron en las historias.

En el diseño del material se emplearon ilustraciones con colores fundamentalmente primarios, pero evitando la utilización de un estilo que fuese estereotipado o simplista, además se complementó con una colección de 7 series de 10 fotografías relacionadas con la educación vial y con las que permiten realizar diferentes actividades de asociación, de clasificación o de relación con diferentes sonidos.

Las fotografías tienen una mayor proximidad a la realidad que los dibujos, por ese motivo se utilizan con más frecuencia en la escuela infantil. En este caso, las series de imágenes se relacionan con sonidos permitiendo realizar múltiples actividades, desde las más simples como pueden ser denominar o describir lo que se muestra en cada una de las imágenes, o identificar la imagen que se corresponde con el sonido que se está escuchando, hasta actividades más complejas como relacionar lo que se ve en las imágenes con el conocimiento que tienen de la vida real, o incluso realizar mapas conceptuales con los elementos de cada una de las series, clasificar objetos atendiendo a uno o varios criterios, o realizar series siguiendo determinadas reglas.

En este juego se plantea una actividad en la que intervienen varios sentidos ya que como señala Le Breton (2010, p. 12) "La conjugación de los sentidos nos lleva a estar "en la experiencia sensible del mundo", pues todos los sentidos permanecen recepcionando información como grandes antenas que guían nuestras conductas; ellas son modeladas por la educación y conjugadas según la historia personal de cada uno. Un sistema que capta y devuelve información cargada de códigos de sentidos que permite la relación con los otros, siendo diferentes en cada espacio cultural."

En el último tramo del primer ciclo de la educación infantil el empleo del material permitirá relacionar los elementos que aparecen en los dibujos de los cuentos o en la colección de fotografías con situaciones de la vida real, sobre todo si las personas adultas los estimulan realizando preguntas que permitan percibir esas relaciones, por ejemplo preguntado ¿Cómo vienes a la escuela?, ¿andando, en coche, en bicicleta?, ¿viste alguna vez un coche como éste?

Es importante que el profesorado y las familias puedan ajustar el material a sus propias necesidades, por ese motivo los juegos tipo puzzle que se incluyen pueden ser configurados por una persona adulta haciendo que aparezcan divisiones de las imágenes en 2 ó 3 partes y que estas divisiones puedan ser tanto verticales como horizontales. También son configurables los juegos de memorización de imágenes que una persona adulta puede distribuir en matrices de 2x2 o 4x4.



Figura 3. Juego de inventar señales • Fuente: <http://www.dgt.es/PEVI/caminando/index.html>

Pero no todos los juegos que se presentan tienen una única solución correcta y se ha realizado un esfuerzo por diseñar actividades que permitan expresar la creatividad de las niñas y los niños menores de 3 años, como en el juego denominado inventando en el que se anima a crear señales de tráfico mediante la selección de una forma, un color de borde, un color de fondo y elementos para añadirle, algunos de los cuales pueden ser de señales que existen en la realidad, y otros completamente imaginarios.

Finalmente el juego denominado diseñando consiste en arrastrar diferentes objetos sobre un fondo en el que se ve la imagen de una calle, este juego de finalidad creativa permitirá desarrollar las habilidades de control matriz fino.

MATERIAL PARA EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

El material elaborado para el segundo ciclo de educación infantil se denomina Andando a la escuela y es un material que incluye un cuento rimado en el que se describe el camino entre la casa de Lúa, que es la protagonista, y la escuela. Se emplea la rima porque las historias rimadas tienen un gran atractivo para los niños y las niñas de estas edades y porque la rima favorece la memorización que es una capacidad que se desarrolla significativamente en este momento.

La historia que se narra en este cuento presenta una situación habitual en la vida de los niños y niñas de estas edades, y de esta manera la lectura del cuento promoverá la reflexión sobre esa realidad cotidiana, permitiendo recordar el camino que acaba de recorrer con algún miembro de su familia antes de llegar, pero permitiendo también que cuando realice el camino a la escuela pueda recordar el cuento que ya conoce.

En los álbumes infantiles, las ilustraciones son tan importantes como la propia historia que se narra, por ese motivo, en este caso se utilizó para ilustrar el cuento una técnica en la que los recursos que emplean son habituales en los hogares y en las escuelas: el cartón y la plastilina, lo que puede permitir que se continúen las historias de los personajes creando nuevos decorados o incluso creando nuevas historias.

El primer juego que se incluye en este material es el descubrimiento de las animaciones que están ocultas en cada una de las pantallas en las que se presenta la historia. Pasando el puntero sobre los diferentes objetos se puede descubrir los que tienen algún tipo de interacción al mostrar un halo que los rodea. Al pulsar sobre ese objeto se podrá ver algún tipo de movimiento o escuchar algún sonido.

Otro juego que forma parte del material es una actividad alrededor de la música. La música es esencial en la educación infantil y en este caso se crea una canción con un ritmo sencillo propio de la tradición popular en el que además se incluyen voces infantiles y un número reducido de instrumentos para que pueda ser reproducida tanto en la escuela como en la casa. Además de la versión cantada, la canción se presenta también en una versión instrumental por si se quiere utilizar para cantar y también en una versión en lengua de signos para personas que tengan dificultades de audición, o para utilizarla para aprender algunos signos.

Entre los tres y los seis años el principal avance que se produce a nivel motriz es el establecimiento de la predominancia del uso de un lado del cuerpo sobre

el otro, proceso que se denomina lateralización, y al mismo tiempo se desarrollan de manera significativa, entre otras, las competencias en comunicación lingüística, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología. Por este motivo, el diseño de los juegos incluidos en este material plantea actividades relacionadas con estos ámbitos.

Rojo y verde es un juego que requiere prestar atención para descubrir cuál es el elemento sobre el que es necesario actuar, requiere realizar una evaluación sobre si el comportamiento que se presenta es correcto o no y finalmente obliga a realizar con precisión los movimientos en la pantalla para señalar las conductas apropiadas e inapropiadas.

El juego que se denomina Camino de la escuela presenta varios fragmentos del camino que se fue mostrando en el cuento y es necesario arrastrar tres de esos fragmentos para completar el camino y que Lúa y su padre lleguen de casa a la escuela. El juego sólo requiere la habilidad manual de seleccionar un fragmento y arrastrarlo hasta el lugar correspondiente, pudiendo ser seleccionado cualquier fragmento del camino sin ser necesario escoger una secuencia determinada para que el camino se complete.

El juego Haciendo camino requiere la misma habilidad manual del juego anterior, pulsando para seleccionar elementos y arrastrándolos por la pantalla hasta uno de los tres escenarios que aparecieron en el cuento, para realizar composiciones iguales a las que aparecieron en la historia o otras composiciones surgidas de la imaginación de los niños y niñas que los utilicen.

De la misma manera que se presentan juegos sin una única respuesta correcta, también se han diseñado juegos que permiten realizar actividades mucho más dirigidas, como es el caso de Creando conductas, en el que es necesario unir las dos partes que componen una imagen. En el caso de hacerlo correctamente aparecerá una frase que indica una conducta apropiada que es necesario mantener en el desplazamiento de casa a la escuela. Este tipo de actividades se añaden para dar respuesta a escuelas y familias que tienen una idea de la educación como un proceso mucho más directivo.

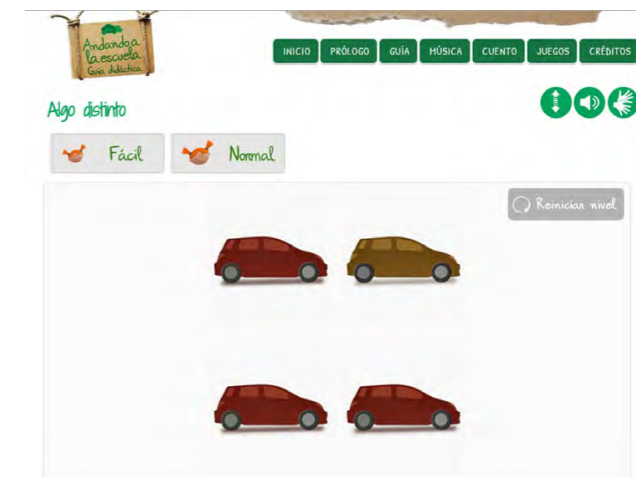


Figura 4. Juego de encontrar diferencias • Fuente: <http://www.dgt.es/PEVI/andandoEscuela/index.html>

Finalmente el juego Algo distinto está pensado para trabajar la atención que es una de las capacidades necesarias para desplazarse con progresiva autonomía por las vías públicas. Es necesario prestar especial atención al sentido de la vista, privilegiado hoy en día debido al debate tecnológico, ya que como señala Le Breton (2010, p. 12) “Es necesario aprender a ver, y no solamente a abrir los ojos.”

En este juego se trata de descubrir el elemento distinto dentro de una serie. Para que las personas adultas puedan adecuar el nivel de dificultad a la edad de los niños y niñas o a su capacidad de atención puede seleccionarse en el nivel más simple una matriz de 2x2 elementos y en el nivel más difícil una matriz de 5x5 elementos, lo que implicará no sólo que aparezcan más elementos entre los que es necesario encontrar el que es diferente, sino que esos elementos serán más pequeños.

PARA TERMINAR

Diseñar juegos implica crear actividades que sean divertidas y placenteras para la persona que las realiza, pero además si los juegos van dirigidos a niñas y niños de menos de seis años es necesario adaptar el diseño tanto a sus capacidades motrices como a las cognitivas, para permitir que la realización de las actividades pueda producir satisfacción al realizarlas.

Para contemplar las importantes diferencias cognitivas, motrices y de intereses que se presentan en estas edades, en el diseño del material de juego debería procurarse que todas las actividades propuestas permitan seleccionar diferentes niveles de dificultad, contemplen el uso por parte de personas con dificultades en el acceso a la información, ya sea cognitiva, motriz o sensorial, incluir actividades variadas que

permitan dar cabida a los diferentes intereses, diseñar actividades que puedan ser realizadas de diferentes maneras, con ayuda de un adulto, autónomamente, en grupo, etc., cuidar el diseño para evitar formatos estereotipados poco motivadores y creativos.

Además de las propias capacidades de los usuarios, en el diseño de los juegos infantiles es necesario tener en cuenta los objetivos y contenidos que están indicados en los currículos de la educación infantil, y de esta manera, permitir que los juegos puedan ser un recurso que favorezca el desarrollo de los procesos cognitivos, sociales, emocionales.

En el diseño de los materiales debe ser fundamental el aspecto lúdico, pero el juego debe permitir también el desarrollo de diferentes competencias, por ese motivo deben analizarse los currículos de la etapa educativa correspondiente para poder resaltar en las actividades los contenidos relacionados con la música, con la tradición oral, con las habilidades cognitivas específicas de la etapa correspondiente, con las actitudes y los valores de cada una de las áreas, etc.

Los mismos requisitos que se deben considerar para el diseño de los juegos infantiles son los que se deben tener en cuenta para el diseño de los juegos que implican el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación: Ser divertidos, estar adaptados a las capacidades de los usuarios y ajustarse a los objetivos y contenidos propios de la etapa educativa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2009) *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporánea para la escuela infantil (3-6 años)*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid
- Alonso, C. y Gallego, D. (2002) *Ley de calidad. Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Revista de Educación, 329, 181-205
- Augé, M. (2000) *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una pedagogía de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa
- Baudrillard, J. (1978) *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós
- Berrio, J. (2010) *Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España*. En C. Sanchidrián, J. Ruiz (coords.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó
- Decroly, O y Monchamp, E. (1998) *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata

- Cabero, J. (coord.) (2006) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mc Graw Hill
- Clemente, M.; Ramírez, E.; Orgaz, B. y Martín, J. (2011) *Recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil*. Revista de Educación, 356, 211-232
- Cánovas, G.; García, A.; Oliaga, A. y Aboy, I. (2014): *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. (documento en línea) Disponible: http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf (Consulta: 9 de marzo 2016)
- Herranz, P. (2004) *Teorías y desarrollo del juego*. En Psicología evolutiva I. Volumen 2. Desarrollo social. Madrid: UNED.
- Iglesias, A. y Torres, E. (2015) *Andando a la escuela*. Disponible: www.dgt.es/PEVI/andandoEscuela/index.html
- Iglesias, A. y Torres, E. (2014) *Caminando*. Disponible: <http://www.dgt.es/PEVI/caminando/index.html>
- Jameson (1991) *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Paidós
- Le Breton, D. (2010) *Cuerpo sensible*. Ediciones/metales pesados. Santiago de Chile
- Martínez, G. (1998) *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro
- Mesías, J.M. (2008) *El murmullo de la circulación de la sangre: La fotografía como medio narrativo en Educación Artística*. Arte, individuo y sociedad, 20, 69-94
- Morrison, G. (2005) *Educación infantil*. Madrid: Pearson Educación
- Piaget, J. (2007) *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE del 4 de enero de 2007
- Rodríguez, D. (2004) *El uso del ordenador en el aula infantil*. Barcelona: Edutec
- Romero, R. (2006) *Las Nuevas Tecnologías en Educación Infantil*. El rincón de ordenador. Sevilla: Eduforma. MAD
- Vivancos, J. (2008) *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial
- Artículo terminado el 1 de junio de 2016
Fechas: Recepción 13.06.2016 | Aceptación 27.07.2016

Iglesias, A. (2016). *Creación de juegos infantiles para el ordenador*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(2), 102-113. Disponible en <http://www.reladei.net>



Arturo Iglesias Fernández
CIFP Ánxel Casal - Monte Alto, España
arturoiglesias@porunferrado.gal

Licenciado en Pedagogía, por la Universidad de Santiago de Compostela. Máster en Educación y comunicación en la red, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Funcionario de carrera de la especialidad de Intervención Sociocomunitaria. Profesor Asociado de la Universidade da Coruña durante el año 2010. Experto del grupo de trabajo del Ministerio de Educación para la elaboración del título de Técnico Superior en Educación Infantil y de la Secretaría Xeral de Igualdade para la elaboración del currículo de la educación infantil (0-3 años) de Galiza, constituido en 2006. Diseñador de materiales educativos en la empresa Porunferrado (educación).

Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo

El papel del juego infantil en el pensamiento de Maria Montessori y en las escuelas de método

The role of children's playing in the thought of Maria Montessori and in Montessori method schools

Andrea Lupi, ITALIA

ABSTRACT

Lo scopo dell'articolo è di mettere in evidenza quale ruolo educativo assegni la Montessori ad alcune tipologie di gioco. In particolare si cerca di mettere in evidenza la sua mancata comprensione del ruolo del gioco simbolico nei primi anni di vita dei bambini, dando vita ad un vero e proprio paradosso per cui nonostante l'osservazione dei bambini in contesti scolastici e naturali, che la Montessori ha preconizzato al fine di proporre una pedagogia con basi di natura scientifica, ella non è riuscita a integrare il gioco simbolico nella sua proposta pedagogica.

Si mette anche in luce la sua sostanziale concordanza con Dewey nella descrizione di un tipo di attività intelligente che origina da un interesse del bambino nei confronti di uno stimolo ambientale su cui egli riesce a mantenere una concentrazione sostenuta, tuttavia la Montessori mantiene una profonda distanza terminologica da Dewey, che chiama questa attività "gioco", mentre lei, invece, "lavoro". Si dà conto infine del ruolo positivo che hanno l'attività giocosa e l'attitudine giocosa (playfulness) nel metodo montessoriano e anche dell'importanza dei giochi sensorimotori e dei giochi di regole nell'applicazione didattica ed educativa del metodo stesso. Dall'analisi emerge che la Montessori ha saputo integrare la dimensione giocosa dell'attività umana nel processo di insegnamento/apprendimento attraverso il riconoscimento dell'attività ludiforme, pur con incomprensioni e pa-

radossi in merito al gioco simbolico e in merito alla definizione stessa di gioco.

PAROLE CHIAVE: Montessori, Gioco, Paradosso del Gioco Simbolico, Giocosità (Playfulness), Attività Ludiforme

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar el papel educativo que Montessori otorga a ciertos tipos de juego. En particular, se pretende poner de relieve su falta de comprensión del papel del juego simbólico en los primeros años de vida de los niños, creando una verdadera paradoja, ya que a pesar de la observación de los niños en contextos escolares y naturales, método propuesto por Montessori con el fin de conseguir una pedagogía con base científica, no ha sido capaz de integrar el juego simbólico en su propuesta pedagógica.

En el artículo también se evidencia la concordancia sustancial con Dewey en la descripción de un tipo de actividad inteligente que se origina en el interés del niño por un estímulo ambiental a partir del que es capaz de mantener una concentración sostenida, sin embargo, Montessori mantiene una profunda distancia terminológica con relación a Dewey, quien llama a esta actividad "juego", mientras que para Montessori es "trabajo". Finalmente, se aborda el papel positivo que tienen las actividades y actitudes lúdicas (playfulness) en el método Montessori y también la importancia del juego sensoriomotor y el juego de reglas en la aplicación didáctica y educativa del propio método. El análisis muestra que Montessori ha sido capaz de integrar

la dimensión lúdica de la actividad humana en el proceso de enseñanza/aprendizaje a través del reconocimiento de este tipo de actividad, a pesar de la incomprensión y las paradojas sobre el juego simbólico y de la propia definición de juego.

PALABRAS CLAVE: Montessori, Juego, Paradoja del Juego Simbólico, Playfulness, Actividad Lúdica

ABSTRACT

The purpose of the article is to highlight the role played by certain types of game in Montessori. In particular, it seeks to highlight the lack of understanding of the role of symbolic play in the early years of children's lives, creating a real paradox in the Montessori system despite her observation of children in school and natural contexts. Montessori has advocated a view to proposing a pedagogy with scientific bases, but she has been unable to integrate the symbolic play in its pedagogical proposal.

I also try to outline her substantial correlation with Dewey in the description of a type of intelligent activity that originates from a child's interest in respect of an environmental stimulus on which he is able to maintain a sustained concentration, however Montessori maintains a deep distance from Dewey in terminology, who calls this activity "game", while she, instead, "work." I give an account of the positive role that have the playful activities and the playful attitude (playfulness) in the Montessori method and of the importance of sensorimotor games and rule-games. The analysis shows that Montessori has been able to integrate the playful dimension of human activity in the teaching/learning process through a general recognition of the playful activity, despite misunderstandings and paradoxes about the symbolic play and on the very definition of play.

KEYWORDS: Montessori, Game, Paradox Symbolic Game, Playful (Playfulness), Playful Activities

IL RUOLO DEL GIOCO INFANTILE NEL PENSIERO DI MARIA MONTESSORI E NELLE SCUOLE A METODO

Il ruolo che Maria Montessori assegna al gioco ha sempre destato critiche, anche aspre.

Tutti coloro che giustamente riconoscono al gioco una funzione fondamentale e imprescindibile nella formazione del carattere umano e nello sviluppo integrale del bambino sono difatti costretti a considerare con estrema attenzione, e atteggiamento analitico scevro da pregiudizi, sia gli scritti della Montessori che affrontano la questione, sia il ruolo che il gioco assume nelle scuole che si ispirano al suo pensiero.

Questo articolo tenta di prendere in esame la posizione teorica della Montessori sul gioco, di metterla in relazione con altre autorevoli riflessioni pedagogiche sul medesimo tema e di cercare di capire come il gioco nel metodo montessoriano assuma un ruolo educativo positivo.

Il gioco è da sempre inteso come attività che è tipicamente distintiva della natura infantile, addirittura il Marrou (1966, p. 198), nella sua Storia dell'educazione nell'antichità, ricorda come per la cultura greca l'idea stessa di considerare attività educative diverse dal gioco nei primi sette anni di vita fosse priva di senso.

Il gioco e i giocattoli erano la naturale attività degli esseri umani nei primi anni di vita e il contesto all'interno del quale si giocava era, evidentemente, la famiglia. Fa riflettere il fatto che lo stesso Marrou, proprio nel passaggio citato in merito all'importanza del gioco nella cultura antica, ponga la sua attenzione anche sull'atteggiamento della Montessori nei confronti dell'educatività dei giochi! Dice infatti che gli antichi avrebbero riso della gravità con cui Froebel e la Montessori "scrutano i giuochi più elementari per enuclearne la virtù educativa", e in questo modo riconosce implicitamente che i materiali montessoriani altro non sono che giochi, sebbene di una tipologia particolare come vedremo.

La cultura antica dunque non si preoccupava del fatto che i bambini fino circa a sette anni si sviluppassero con il gioco, anzi, non concepiva neanche una riflessione strutturata sul gioco, che era l'attività naturalmente consona per il bambino. La riflessione sul gioco, su cosa sia, su quali acquisizioni favorisca e su come lo si debba inserire nella proposta pedagogica, inizia solo a partire dalla nascita della pedagogia moderna e già con Comenio (1993, p. 101) che spera che "la scuola diventi veramente un gioco, cioè un dolce preludio a tutta la vita."

Cerchiamo, dunque, di affrontare innanzitutto la questione più complicata, ovvero il campo semantico e la definizione del termine gioco e delle attività infantili che vi corrispondono. A tutti gli autori che si sono cimentati nell'impresa è risultato difficilissimo restringere il significato del termine gioco, perché in tutte le lingue incorpora una serie di significati che spaziano da ambiti formali a informali, da attività strutturate ad attività destrutturate, da attività solitarie ad attività cooperative, da azioni creative ed artistiche ad azioni sportive e di padronanza di una particolare sequenza motoria. Nella lingua di tutti i giorni la parola gioco però denota sicuramente un evento o un processo di natura ricreativa liberamente scelto,

non produttivo e che richiede una certa performance di padronanza in un qualsiasi campo d'esperienza, spesso seguendo delle regole condivise.

Il gioco è dunque una attività umana che possono svolgere bambini e adulti al contempo, in ambiti così disparati da rendere impossibile un'identificazione ristretta del significato del termine senza ricorrere ai codici linguistici dei saperi specialistici, perciò ci rivolgeremo al sapere pedagogico e psicologico per definire il termine gioco e l'attività infantile che vi corrisponde.

Nel tentativo di definirlo, nel corso degli anni, si è passati da interpretazioni analitiche del gioco, inteso come fenomeno tra i tanti all'interno del processo di sviluppo infantile, ad interpretazioni sistemiche che hanno definito il gioco come una cornice all'interno della quale avviene lo sviluppo infantile. In realtà entrambe le posizioni hanno una loro importanza per comprendere al meglio cosa sia il gioco anche se entrambe incorrono in contraddizioni evidenti, visto che il tentativo di definire analiticamente il gioco comporta la forzatura di raggruppare fenomeni estremamente diversi sotto la stessa definizione (perdendo di globalità, pertanto, perché troveremo raggruppati nello stesso insieme, seppure ognuno in un sottoinsieme specifico, gli scacchi, l'altalena e il gioco simbolico), mentre considerare il gioco come cornice e ambiente dello sviluppo infantile ci porta a non riconoscere che lo sviluppo avviene anche in assenza di gioco e che anzi alcuni apprendimenti non sono collegati in nessun modo al gioco. Come ricorda Cecchin (2013) ci sono esempi in pedagogia di un utilizzo del gioco, e in particolar modo del gioco di fantasia, come di un elemento fondamentale della progettazione educativa. Ad esempio il gioco può diventare un contesto di significato all'interno del quale si sviluppa la progettazione dell'attività educativa e la sua realizzazione, come nel caso dello sfondo integratore di Andrea Canevaro. In questo caso il gioco viene assunto come collante narrativo dell'esperienza educativa per integrare tra loro i significati delle diverse attività compiute dai bambini. Questo esempio è paradigmatico della posizione che vede il gioco come il contesto all'interno del quale si apprende, soprattutto nei primi anni di vita, ma per gli scopi della nostra riflessione non considereremo il gioco in un contesto narrativo simile e cercheremo invece di analizzare la questione del ruolo del gioco in Montessori proprio a partire da una analisi di che cosa possa essere il gioco se osservato analiticamente.

spesso si richiama la posizione di Rubin, Fein e Vandenberg (1983) che definiscono il gioco da un punto di vista comportamentale. Per gli autori in questione il gioco deve avere sempre alcune caratteristiche, e cioè essere 1) motivato intrinsecamente, 2) liberamente scelto dai partecipanti, 3) piacevole, in più deve 4) incorporare un certo grado di non-letteralità ovvero di finzione o distorsione della realtà, e deve richiedere 5) un comportamento attivo dei partecipanti. Questa definizione comportamentale è alquanto comune e condivisa e ci permette di considerare l'attività del bambino impegnato nella classe montessoriana come, generalmente, ludica, visto che essa è motivata intrinsecamente, liberamente scelta, piacevole, e svolta in maniera attiva e partecipe. Tuttavia emerge subito una questione problematica in merito al principio di non-letteralità che costituisce un limite della posizione montessoriana che cercheremo di indagare a partire dalla posizione di Vygotskij.

IL PARADOSSO DEL GIOCO SIMBOLICO

Vygotskij (1967) crede che il criterio fondamentale che distingue l'attività ludica da tutte le altre forme di comportamento e azione sia la creazione da parte del bambino di una situazione immaginaria, e senza cedere all'idea che questa situazione immaginaria sia alla base di un tipo di gioco soltanto (quello immaginativo appunto), ma affermando proprio che il gioco in età infantile è soltanto di tipo immaginativo. Lo sviluppo va da giochi con una situazione immaginativa palese e regole nascoste, a giochi con una situazione immaginaria nascosta e regole palesi. Si spiega facilmente la posizione sostituendo la prima parte della preposizione con un bambino che gioca ad essere un cavaliere (situazione immaginativa palese e regole nascoste, ma pur tuttavia presenti anche fossero rappresentate solo dai ruoli, cavaliere-cavallo) e una ragazza che gioca a scacchi (regole evidenti e situazione immaginativa nascosta, ma presente, anche solo come residuo, nella lotta tra eserciti e nei ruoli cavallo-regina-pedone, ecc.). Così per Vygotskij il gioco è dato dal rapporto funzionale tra situazione immaginativa e regole della situazione stessa, e il bambino apprende principalmente a distinguere gli oggetti e i significati (il cavallo del cavaliere può essere un bastone), portando gli oggetti in una posizione subordinata rispetto ai significati. Nel gioco il bambino si concentra sui significati separati dagli oggetti, cosa che non avviene nelle azioni reali (non ludiche cioè) con gli oggetti reali, ovvero quando il bambino mangia a tavola non

disgiunge il cibo dall'azione del mangiare, ma quando gioca sì, invece. La metafora molto azzeccata è che il rapporto tra significati e oggetti è visualizzabile grazie all'azione del gioco in una frazione che ha al denominatore il significato e al nominatore l'oggetto (a fraction in which the object is the numerator and the meaning is the denominator).

I materiali di sviluppo sensoriale del metodo hanno la stessa funzione nell'idea della Montessori, la quale spiega bene come lo scopo del materiale sia proprio quello di far acquisire al bambino prima la distinzione sensoriale (alto/basso, grande/piccolo, rosso/blu, ecc.) e poi, grazie alla lezione dei tre tempi di Seguin, a fargli riconoscere i nomi relativi alla distinzione (Montessori 1999a; p. 198). Nomi relativi alla distinzione significa proprio parole e significati collegati (relati) all'oggetto e alle sue qualità sensoriali. Sembra evidente che questi materiali e questo processo non possono in nessun modo essere considerati giochi nella prospettiva di Vygotskij poiché Montessori vuole proprio dare al bambino la possibilità di non fuggire dalla realtà e non creare un'operazione mentale di natura immaginativa, al contrario ella desidera che i bambini imparino a distinguere e nominare un oggetto o le sue caratteristiche o, come nel caso delle attività di vita pratica, a compiere una attività con un fine reale (lavare un panno, pulire una superficie sporca, innaffiare una pianta). Dunque possiamo dire che a ragione dal suo punto di vista Montessori chiama questa attività infantile lavoro, e non gioco. In un altro passaggio fondamentale della sua opera (1999a, p. 69) la Montessori afferma che il suo metodo consiste nel creare l'ambiente adatto in cui i bambini possano agire nella scuola con scopi interessanti da raggiungere, costituiti principalmente da attività di vita pratica e da materiali per lo sviluppo graduale dell'intelligenza fino a portare il bambino alla cultura. All'interno di questo ambiente la maestra è chiamata ad aiutare il bambino a orientarsi tra i tanti materiali educativi per apprenderne l'uso preciso, e poi lo lascia libero nella scelta (del materiale) e nell'esecuzione del lavoro. Anche in questo caso notiamo che i materiali sono pensati per essere oggetti con un significato intrinseco e definito e il rapporto che vi riscontriamo ha sempre l'oggetto al nominatore e il significato al denominatore. L'immaginazione non ha un ruolo fondamentale in questa descrizione dell'ambiente pensato da Montessori per lo sviluppo infantile. D'altronde ella dà una definizione della sua scuola di natura storiografica, e di notevole importanza, quando dice (1999, p. 31) che essa, derivando dalle opere

educative del Seguin, è fatta 1) di contatto d'anime tra l'educatore e il bambino, proprio come per Pestalozzi che ha saputo per primo impostare così il rapporto educatore/educando, e 2) di attività del bambino con mezzi adatti che lo conducano allo sviluppo. Dividendo poi le attività in lavori di vita pratica e attività con i materiali di sviluppo sensoriale e culturale. Dunque i suoi bambini sono chiamati a scegliere attività concrete e materiali di sviluppo culturale in un ambiente psichico e di relazione improntato alla comprensione reciproca tra adulto e bambino, ma benché questa offerta sia di carattere estremamente positivo, tuttavia è basata su una funzione cognitiva esattamente opposta a quella del gioco (nei termini di Vygotskij). Nel gioco il bambino si allontana dai significati degli oggetti per usarli solo strumentalmente e riconoscerli nella loro sostanza ontologica come soggetti di una azione (il bastone che diventa un cavallo o il pezzo di legno che diventa una bambola). In pratica Vygotskij definisce gioco una azione del bambino che utilizza gli oggetti perché li riconosce come soggetti (l'ὑποκείμενον della riflessione filosofica greca), cioè come enti primari e sostanziali che anche se possono cambiare i propri connotati e quindi il significato, tuttavia rimangono sempre una sostanza, o soggetto, che non perde mai la capacità di essere, ed essere qualcosa, e grazie all'azione immaginativa, proprio come avviene al soggetto aristotelico, possono acquisire caratteristiche e qualità accessorie, mutevoli e contingenti (che anticamente venivano chiamate accidenti). La Montessori invece chiama lavoro una attività speculare rispetto a questa, perché il bambino nella sua scuola deve esercitarsi, liberamente, con un mezzo di sviluppo per arrivare a padroneggiare proprio la distinzione delle qualità, delle caratteristiche mutevoli (pensiamo ai materiali sensoriali come la Torre Rosa i cui pezzi non mutano nella forma o nella materia ma solo nella dimensione, ad esempio). Il lavoro, in questo senso, è riconoscere all'interno del soggetto (ὑποκείμενον) gli accidenti, mentre in Vygotskij il bambino in maniera immaginativa riconosce significati diversi nello stesso soggetto (ὑποκείμενον), tanto da poter affermare che la natura del gioco è transizionale perché usa la dimensione ontologica della sostanza per creare nuovi significati e situazioni totalmente nuove e scisse dalla situazione reale, ma a partire dalla realtà. Per la Montessori invece la realtà deve essere posseduta nelle sue caratteristiche accessorie e mutevoli, il bambino deve riconoscere i colori, le dimensioni, i suoni, le forme, che la sostanza (la materia) può accogliere, per poter poi progredire nella conoscenza di un mondo che è visto

nella sua dimensione cartesiana di luogo che ospita cose estese che si possono indagare e conoscere con il pensiero analitico e matematico. In un caso il soggetto è riconosciuto come sorgente ontologica di altre realtà (immaginate), nell'altro invece come sostrato abitato da qualità e funzioni che devono essere indagate e padroneggiate grazie all'analisi. Inoltre come ricorda anche Bateson (1976) nel gioco immaginativo sono sempre messe in atto competenze metacomunicative (il famoso paradosso del messaggio questo è un gioco in cui l'individuo afferma che le azioni che compie nel contesto del gioco non significano quello che significano usualmente nel contesto reale), mentre nel lavoro montessoriano il bambino non è mai attivo al livello metacomunicativo, e anzi la Montessori sembra proprio non comprendere l'importanza dell'attivazione di queste competenze quando afferma che l'errore educativo a cui lei cerca di porre rimedio è quello di lasciar vagare il pensiero e la fantasia vanamente (Montessori, 1999, p. 87), dissipando energia mentale che si dovrebbe invece applicare in attività con uno scopo reale.

Da questa analisi si nota come la Montessori è assolutamente lontana dal riconoscere il ruolo del gioco di fantasia e immaginativo, non riconoscendo la necessità del gioco inteso come esercizio di competenze metacomunicative e astrattive, in cui il bambino si esercita a pensare la realtà come un contesto di natura duplice, da una parte reale e sollecitante grazie alla sua coerenza, ma dall'altra base materiale che può essere sostantivata e astratta in un nuovo contesto di fantasia. Quello che sfugge del tutto alla Montessori è proprio il ruolo del contesto giocoso in quello che si può definire gioco immaginativo, perché il bambino vive e crea un contesto che non si trova nello spazio intrapsichico, ma in uno spazio che è fuori dall'individuo pur non essendo situato nel mondo esterno, essendo nei fatti né realtà interna né esterna (Winnicott, 1971).

Questa creazione del contesto di gioco che non è né interno né esterno è una delle attività più complesse e al contempo distintive della mente umana infantile. Cercando di dare una definizione cognitiva del gioco possiamo affermare che esso dipende dal contesto, sia perché ha bisogno di un contesto particolare per manifestarsi (in Vygotskij questo contesto si potrebbe ridurre alla presenza di due condizioni: un desiderio che non si può soddisfare nella realtà e che quindi bisogna portare su un piano immaginativo e un oggetto su cui investire metacognitivamente per creare significati non inseriti in partenza nell'oggetto reale),

sia perché il bambino quando gioca crea un contesto di gioco in cui le regole della realtà perdono la loro vigenza e vengono rimodellate per dare vita ad un contesto differente. Maria Montessori semplicemente non riconosce questa abilità del bambino, perché crede che egli abbia bisogno di comprendere il contesto reale e le sue regole prima di lanciarsi nella creazione di nuovi contesti, ma ciò non corrisponde alla natura infantile che invece a partire dai due anni inizia a sentire l'urgenza della creazione di contesti di gioco intesi come spazi potenziali tra individuo e ambiente in cui collocare la rielaborazione del proprio vissuto e di tutti i contrasti tra io e mondo. E così la posizione di Montessori sembra auto-contraddittoria perché non riesce a considerare i bisogni reali del bambino, proprio lei che ha introdotto la grande attenzione che si deve porre nell'osservare i bambini in contesti reali e naturali, in cui scoprire ciò di cui hanno bisogno e trarre così da queste osservazioni i mezzi di sviluppo più adatti alle potenzialità infantili. Possiamo dunque affermare che esista in Montessori un paradosso del gioco immaginativo, visto che ella è stata in grado di osservare le esigenze cognitive di natura sensoriale, motoria, linguistica e matematica dei bambini e preparare un ambiente che corrispondesse loro i mezzi per svilupparle, ma non è stata parimenti capace di osservare la vera natura del gioco immaginativo e simbolico e la sua fondamentale importanza evolutiva nei bambini. Utilissima a tal riguardo è la lettura di un passo de *La mente del bambino* che ci permette di capire perché si sia generato questo paradosso all'interno del suo sistema di pensiero. Infatti la Montessori (1999 b, p. 22-23), dice del bambino nei primi anni di vita che egli è l'essere che crea l'individuo adulto che sarà, e definisce questo periodo creativo della vita umana rappresentato dalla prima e seconda infanzia come un periodo in cui il bambino crea assorbendo. Dice Montessori che il meraviglioso passo compiuto dal bambino nei primi anni di vita è quello che lo conduce dal nulla a qualche cosa, ovvero a padroneggiare il linguaggio, il movimento e ogni elemento della nostra intelligenza, il tutto partendo da zero. Qui si evince con forza l'idea secondo cui il bambino è innanzitutto destinato ad assorbire dal proprio ambiente elementi che gli servono per creare una compiuta intelligenza umana, e il compito dell'educazione è principalmente (se non esclusivamente) quello di favorire questo assorbimento creativo. Al bambino compete una mente assorbente che, potremmo dire, crea l'intelligenza in maniera passiva, perché sarebbe impossibile crearla in maniera attiva (e questo la

Montessori lo riconosce esplicitamente poco prima del passo sopra citato).

Ad esempio ci ricorda che costruire il linguaggio, cioè apprenderlo, sarebbe impossibile se la mente infantile fosse uguale a quella adulta, lo sforzo richiesto sarebbe immane e nessuno riuscirebbe a diventare un parlante madrelingua (con competenza inconscia dunque). E lo stesso avviene per molti altri apprendimenti che la natura ha previsto si acquisissero nei primi anni di vita. Però la Montessori non riesce a scorgere, all'interno di questo sistema di assorbimento inconscio in cui il bambino crea la propria intelligenza, lo spazio che la natura ha riservato anche al gioco immaginativo, in cui il bambino non assorbe in maniera inconscia, ma costruisce scenari e contesti in cui creare in maniera attiva e cosciente strutture narrative svincolate dal significato cogente degli stimoli ambientali. In un certo senso Vygotskij ci ricorda che il bambino è in grado di evadere dalla realtà per costruire uno spazio in cui ridefinire i significati reali e che ciò lo pone su un piano creativo costituzionalmente differente da quello descritto nella mente assorbente di Montessori. Sembra proprio che la Montessori rimanga impigliata nel paradosso del gioco immaginativo perché ha saputo focalizzare bene la natura assorbente della creazione infantile dell'intelligenza umana, ma non la sua natura attiva nella creazione di significati. Quel bambino serio che vedeva, nelle classi della Montessori, Bertin (1963) sembra derivare direttamente da una visione parziale della costruzione dell'intelligenza, che non è solo assorbimento del linguaggio, della matematica e sviluppo della sensorialità, ma anche costruzione di contesti svincolati dalla realtà, e principalmente metacomunicativi, attraverso il gioco immaginativo.

GIOCO O LAVORO? UNA QUESTIONE TERMINOLOGICA NEL CONFRONTO TRA DEWEY E MONTESSORI

Tuttavia il ruolo del gioco nel metodo Montessori non si esaurisce in questa analisi sul gioco immaginativo e approcciando alle definizioni sul gioco che dà Dewey riusciamo a contemplare un altro aspetto della questione, più legato alla preoccupazione montessoriana in merito all'attività educativa infantile concepita come lavoro di costruzione della persona umana. Dewey (1913) afferma che il gioco è il nome dato a quelle attività che non ricercano un risultato oltre se stesse, che danno soddisfazione immediata senza dover ricorrere ad altri fini. La natura umana è

fatta di stimoli intra-organici che spingono gli organismi a ricercare l'attività costantemente, e il gioco è una delle forme di questa attività organica, che nasce da uno stimolo e che investe lo stimolo in risposta per mantenerlo desto e modificarlo, senza ulteriori fini esterni. Questo tipo di attività produce modificazioni interne al soggetto che gioca, piuttosto che modificazioni stabili nella realtà esterna.

La vera differenza tra gioco e lavoro per Dewey non si trova nell'assenza o presenza di divertimento o nella dimensione economica che il lavoro acquisisce in società, o nella fatica che contraddistingue il lavoro delle classi sociali sfruttate dalle élite. La differenza sostanziale è data specialmente dalla loro estensione nel tempo (Dewey, 1916, p. 237), poiché nel gioco l'interesse è più diretto, il fine dunque più vicino, ma un fine esiste e viene perseguito con costanza, difatti le persone che giocano non stanno solo facendo qualcosa ma cercando di fare qualcosa, e quindi devono ragionare sulle e fare previsioni e modificarsi man mano per ottenere il risultato desiderato. Allo stesso modo che nel lavoro anche nel gioco si debbono trovare i mezzi adatti a perseguire un risultato, solo che il risultato è vicino nel tempo e si trova solitamente all'interno dell'azione stessa.

Nello stesso passaggio di *Democracy and Education*, Dewey si sofferma su una distinzione tra gioco e lavoro che è esemplificativa e introduce un esempio di un bambino che vuole costruire una barchetta e che per ottenere il risultato sperato deve seguire una serie considerevole di atti sempre tenendo in mente il suo obiettivo, mentre il bambino che gioca alla barca può cambiare il materiale che gli serve da barca come vuole e introdurre nuovi fattori come gli suggerisce la fantasia (introduce *new factors as fancy suggests*). In un caso si lavora e ci sono interessi lontani (la barchetta ben realizzata), nell'altro invece gli interessi sono vicini e non si fa fatica a introdurre elementi spuri e innovativi appena si vuole, perché l'interesse viene ricondotto in continuazione sullo stimolo per modificarlo e mantenerlo vivo (come affermato da Dewey nella definizione precedente); nel caso della barchetta invece lo stimolo non deve essere modificato per essere mantenuto vivo, ma è il bambino a tenere presente che benché l'interesse sia lontano tuttavia agisce sempre da stimolo. Sembra dunque che lo scopo, l'interesse, lo stimolo e la concentrazione siano tutti legati indissolubilmente sia nel lavoro che nel gioco, con la differenza che il gioco è attività più immediata nel suo rapporto con i fini, perché temporalmente può durare di più il gioco del bambino che gioca alla barca piuttosto che il

lavoro del bambino che costruisce una barchetta, ma il bambino che lavora alla costruzione della barchetta mantiene una fissità funzionale sul fine non in vista del dare vita a qualcosa. La differenza è temporale solo in rapporto alla concentrazione sui fini, nelle parole di Dewey (1916, p. 239) sono i risultati remoti di carattere definito che differenziano il gioco dal lavoro, ed essi non differiscono perché nel lavoro l'attività è subordinata a un fine esterno, ma perché è più lungo il corso di attività che il risultato richiede. Questa somiglianza tra gioco e lavoro permette al primo di trasformarsi nel secondo, come ricorda anche Dennis (1970) infatti il gioco per Dewey diventa gradualmente lavoro appena le intenzioni coscienti diventano forze in grado di guidare il comportamento e l'attività, il che significa anche che il bambino è ora in grado di fare un uso più massiccio della sua intelligenza nella valutazione del rapporto mezzi-fini, e tuttavia nel lavoro l'essere umano non abbandona l'attitudine giocosa (*playfulness*) che è tipica del gioco, anzi la porta alla sua massima espressione perché è in grado di applicarla a contesti produttivi e sociali. Come dice Dewey in *How We Think* (1910) la giocosità è più importante ancora del gioco, perché il gioco è una manifestazione che tende a passare e perdere importanza nell'adulto mentre la giocosità si mantiene nel lavoro ogni qualvolta manifestiamo interesse per qualcosa senza fini secondari o ulteriori, quando siamo mossi da una motivazione intrinseca. Anche nel testo del 1913 infatti sosteneva che la giocosità permette ad esempio di trarre soddisfazione da una attività intellettuale senza nessun ulteriore motivo o scopo oltre l'attività stessa, e che tutto l'amore della verità che guida la ricerca scientifica. In definitiva per Dewey il gioco e il lavoro si distinguono dalle altre forme di attività per la motivazione intrinseca e l'interesse che spingono l'essere umano ad agire solo per l'amore di farlo, senza ulteriori scopi o fini esterni.

Anche in Montessori c'è una grande attenzione nei confronti del rapporto tra l'interesse, la concentrazione e l'attività spontanea senza scopi ulteriori oltre al completamento dell'attività stessa. Leggiamo direttamente in *La scoperta del bambino* (Montessori, 1999 a, p. 107-108) che nella classe montessoriana "il bambino andrà scegliendo spontaneamente qualcuno tra gli oggetti di cui ha fatto conoscenza e che gli vennero già presentati [dalla maestra]." Il materiale è esposto a portata dei bambini e essi devono solo prenderlo e portarlo dove vogliono (un tavolo, un tappeto a terra, ecc.) per iniziare la loro attività e usarlo ripetutamente senza limiti di tempo e interventi improvvisi dell'adulto. Si chiede la Montessori che cosa sia a spingere

un bambino a scegliere un oggetto piuttosto che un altro, e la risposta è semplice, non essendo l'obbligo imposto dall'adulto (la scelta è libera) né l'imitazione di un compagno (visto che di tutti i materiali educativi se ne trova un'unica copia in classe). L'unica motivazione alla scelta è l'interesse e così "il bambino finisce per immergersi nel suo esercizio con tale intensità di attenzione, che non si accorge più delle cose circostanti e continua a lavorare, ripetendo l'esercizio [...]. Questo è il fenomeno della concentrazione e della ripetizione dell'esercizio."

E continua notando come questa forma di attività, che lei chiama lavoro, e che fa sì che i bambini si astraggano dal mondo esteriore per concentrarsi profondamente su quello che stanno facendo, non ha scopi esterni di alcun tipo, "non vi ha influenza nemmeno un interesse di apprendimento, o di finalità esterna" e chiude affermando che "esiste dunque un periodo formativo in cui le azioni non hanno nessuno scopo, nessuna applicazione esterna [...]. L'attività del bambino è spinta dall'intimo." Se dunque sostituiamo il termine lavoro con gioco, notiamo una concordanza quasi completa con quanto afferma Dewey. Il gioco è una attività guidata dall'interesse che viene svolta in maniera concentrata e in relazione ricettiva e attiva con lo stimolo, scelta per sé stessa e non per fini ulteriori, il vero motore ne è l'interesse e non ci sono differenze sostanziali con il lavoro. Anche la Montessori nel passo appena analizzato fa un esempio molto simile a quello della barchetta di Dewey, ella dice che bambini assai piccoli a volte trasportano ad uno ad uno oggetti simili da un luogo all'altro, mentre più tardi amano trasportare oggetti "con il fine di uno scopo esteriore: come apparecchiare una tavola, riporre le cose in un cassetto ecc.", affermando quindi che il bambino crescendo impara a gestire quelle intenzioni coscienti che diventano forze in grado di guidare il comportamento e l'attività, come dice Dewey.

Qui risulta utile riportare il contributo di Visalberghi (1966) sul gioco, perché ci permette di comprendere meglio l'analogia tra Dewey e Montessori e il ruolo del gioco nel metodo. Il gioco, anche per Visalberghi, che chiaramente riarticola il discorso di Dewey, è un'attività che si svolge senza bisogno di stimoli esterni, che ha carattere 1) impegnativo, 2) continuativo e 3) progressivo, ovvero che richiede quell'ingaggio attivo di cui si è già detto, e viene portato avanti dal bambino durante lassi di tempo prolungati e non estemporanei, richiedendo una progressiva complicazione degli stimoli per mantenere l'interesse e la concentrazione. Inoltre non persegue fini esterni e la fine de gioco ne

è anche il fine. Dice Visalberghi (1966, p. 154) che "in un gioco il fine, o scopo, o meta che state perseguendo, non lo si pensa come destinato a diventare, a un certo momento, un'acquisizione più o meno stabile per ulteriori attività (non si pensa cioè che i mezzi procedurali siano destinati a farsi mezzi materiali). Quando il castello di sabbia è finito, normalmente il gioco è finito, non solo il gioco di costruirlo, ma ogni attività con quello connessa." Il gioco dunque, nella sua natura di ludico, è una attività impegnativa, continuativa, progressiva e senza fini esteriori. Il ludiforme invece per Visalberghi, ma ben spiegato nelle parole di Staccioli (1998: 16), "è un'attività che possiede tre delle quattro caratteristiche che definiscono il ludico (impegnativo, continuativo e progressivo), ma manca della quarta, perché il fine del gioco non corrisponde alla fine dell'attività: nel gioco viene coscientemente conseguita una finalità che si trova al di là del gioco stesso. Le attività ludiformi sono assimilabili ai giochi didattici perché il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non si conclude con il gioco, il fine rimane esterno al giocare e, normalmente, esso è determinato dall'adulto."

Risulta evidente che il metodo di Maria Montessori favorisce nei bambini un tipo di attività che è sicuramente di tipo ludico, poiché i bambini si trovano a poter scegliere liberamente una attività che li interessa e che portano a compimento senza alcuno scopo ulteriore. Il bambino che sceglie un incastro piano di geografia o un materiale sensoriale come la Torre Rosa svolge un'attività motivata intrinsecamente che non ha altro fine che la sua fine, e nel compiere l'attività il bambino è impegnato, in modo continuativo e progressivo. L'impegno di natura continuativa è evidente all'osservazione del fenomeno di concentrazione prolungato nel tempo, la progressività invece è data da due elementi differenti, il primo è la presenza di stimoli organizzati progressivamente nell'ambiente (si va ad esempio da incastri più semplici a incastri più difficili, fino a trasformare gli incastri in cilindri con cui svolgere composizioni), il secondo è il fenomeno di cui parlano sia Dewey (1913) che Montessori quando dicono che il bambino esercita una azione sullo stimolo per renderlo sempre rispondente al mantenimento dell'attività, che nelle parole della Montessori è l'uso del materiale che il bambino fa in maniera differente da come glielo aveva mostrato l'adulto, in un modo "da lui stesso ideato, ma con modificazioni che rivelino un lavoro dell'intelligenza" (Montessori, 1999 a, p. 171).

Fin qui si evidenzia che la Montessori, adottando un metodo basato sull'attività spontanea con materiali strutturati progettati dall'adulto, in realtà definisce

questa forma di attività infantile come lavoro ma, almeno nel caso dei materiali culturali e sensoriali di sviluppo, avrebbe potuto anche chiamarla gioco se non avesse avuto un pregiudizio su di esso credendolo una perdita di tempo. In realtà la Montessori descrive dei bambini impegnati a giocare con i materiali che lei, e prima di lei Seguin, hanno progettato per sviluppare alcune competenze e abilità, ma preferisce definire questa attività lavoro, sia per aumentare la dignità che si riconosce al bambino impegnato a imparare, sia perché aveva dei pregiudizi sull'uso del termine stesso di gioco. Tuttavia la descrizione dell'attività ludica in Dewey coincide ampiamente con la descrizione dell'attività dei bambini impegnati in attività formative nelle classi montessoriane che dà la Montessori stessa. Se Montessori non avesse avuto una idea stereotipata del gioco e non fosse incorsa nel paradosso del gioco immaginativo avrebbe potuto utilizzare indifferentemente il termine gioco al posto di lavoro, poiché il suo metodo si basa proprio sul fatto che i bambini tendono a ricercare stimoli ambientali su cui riversare interesse in maniera attiva, concentrandosi su quello che stanno facendo finché lo stimolo non esaurisce la sua forza attraente, e nel comportarsi così non cercano altri scopi oltre quello di agire. Con meno parole, i bambini giocano con i materiali educativi presenti nell'ambiente montessoriano, e questo grazie al fatto che li possono scegliere liberamente e manipolare con un certo grado di libertà. Per quanto riguarda invece le attività che Montessori definisce di vita pratica (e che tanta parte hanno nella scuola dell'infanzia a metodo) abbiamo visto che mantengono del gioco le caratteristiche di impegno, continuità e progressività, ma lo scopo sembra essere posto dall'adulto e rimanere esterno all'attività, come dice Montessori (1999 a, p. 68) "esistono oggetti che permettono col loro uso di raggiungere uno scopo determinato, come sarebbero per esempio certi semplici telai [...] lavabi, [...] scope, [...] che invitano il bambino ad agire, a compiere un vero lavoro con un reale scopo pratico da raggiungere."

Così, dice ancora la Montessori, arrotolare e srotolare tappeti, apparecchiare la tavola e altri esercizi ancora "sono lavori che hanno una gradazione non solo di successive difficoltà nell'esecuzione, ma che richiedono uno sviluppo graduale del carattere, per la pazienza che è necessaria ad eseguirli e per la responsabilità che richiedono per essere portati a termine."

Quando inseriamo fini esterni all'attività stiamo sconfinando nel lavoro o quantomeno nel ludiforme visto che queste attività mantengono tutte le caratteristiche del ludico, tranne quella del fine interno, e ben-

ché possano essere assegnate dall'adulto di solito non lo sono. Ladislav Duric (1991) sostiene che il gioco educativo è il complesso di sceneggiature ludiche applicate a problemi dell'apprendimento, ma in questo caso, con una sorta di inversione, possiamo dire che la Montessori applica a sceneggiature di apprendimento un atteggiamento ludico, il lavoro con il materiale montessoriano infatti è gioco se lo consideriamo a partire dalla prospettiva deweyana e lo rimane finché non vi si introduce la lezione dei tre tempi, che la Montessori vuole proporre ai bambini a conclusione dell'attività di gioco/lavoro con il materiale per aiutare il bambino a passare al piano riflessivo e di astrazione in cui egli, con la guida dell'adulto, dà un nome a ciò che ha assorbito attraverso il gioco.

IL GIOCO SENSO-MOTORIO E IL GIOCO DI REGOLE IN MONTESSORI

Può infine risultare interessante un'ultima riflessione comparativa tra Montessori e Piaget che, come noto, distingue tre tipi di gioco, uno senso-motorio, uno simbolico e uno di regole, che si manifestano nei diversi stadi di sviluppo che il bambino attraversa nella sua crescita (Piaget, 1945). Come abbiamo già visto la Montessori non riconosce il gioco simbolico, la sua funzione e i suoi fini per lo sviluppo psicologico e cognitivo, ma le cose stanno diversamente per quanto riguarda il gioco senso-motorio e quello di regole. In realtà molte attività svolte dai bambini nel nido e nella scuola dell'infanzia a metodo sono proprio attività di gioco senso-motorio, mentre molte altre della scuola dell'infanzia e della primaria sono veri e propri giochi di regole (particolarmente quelli di lingua e matematica). Denise Garon (2002) ha elaborato un sistema di analisi del gioco e del giocattolo denominato ESAR in cui mette il materiale ludico in relazione al gioco che rende possibile, e questo gioco è inteso in funzione dello sviluppo psicologico del bambino compreso essenzialmente a partire dall'opera di Piaget. La parola ESAR è un acronimo che vuole dividere i giochi in 4 diverse tipologie, ovvero in giochi di Esplorazione, Simbolici, di Assemblaggio (costruzione) e di Regole.

Come già detto, con l'esclusione dei giochi simbolici, tutti gli altri descritti da Garon sono presenti nella classe montessoriana, dal nido alla primaria, con una evidente e giustificata prevalenza di giochi esplorativi al nido e di giochi di regole alla primaria. Pertanto, adottando questa prospettiva, la classe montessoriana è ricca di giochi con cui i bambini giocano liberamente e per il tempo che desiderano.

CONCLUSIONE

Per chiudere vogliamo mettere in luce come il ruolo del gioco nel pensiero e nell'opera di Montessori abbia essenzialmente una funzione strumentale nella creazione di una educazione indiretta. La posizione della Montessori è molto simile all'ideale educativo di un Fénelon quando diceva che i fanciulli devono imparare a leggere divertendosi, giocando con le lettere, sperimentando libertà e soprattutto libertà di movimento, per raggiungere la conoscenza quasi senza accorgersi di essere educati e di ricevere un insegnamento strutturato (Pancera, 1991).

Questa strategia di educazione indiretta nella Montessori è analizzata anche in Baldacci (2015), e ci sembra proprio che in conclusione si possa dire che, nonostante l'assenza importante di gioco immaginativo e simbolico, nella Montessori l'attività ludica e ludiforme che si trasformano lentamente e gradualmente in lavoro svolgano un ruolo fondamentale per permettere al suo metodo di essere un metodo di educazione indiretta. Il gioco è la tipica forma di attività dei bambini nelle scuole montessoriane e proprio grazie alla giusta combinazione di un ambiente preparato con materiali interessanti, libera scelta e gioco, il metodo montessoriano rimane una grande pedagogia che sfrutta meccanismi naturali per facilitare la conquista di apprendimenti senza sforzo.

Un'ultima considerazione utile per tutti i montessoriani impegnati nelle scuole di tutto il mondo deriva dalla lettura del Corso di Pedagogia Scientifica (Montessori, 1909, p. 64) in cui la dottoressa di Chiaravalle consigliava alle maestre di lasciare i bambini liberi di giocare per un'ora ogni giorno. Credo che a distanza di più di 100 anni questo suggerimento rimanga un buon correttivo (quando non un antidoto) per una scuola che, almeno nella riflessione della sua fondatrice, non ha saputo riconoscere l'importanza del gioco immaginativo.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

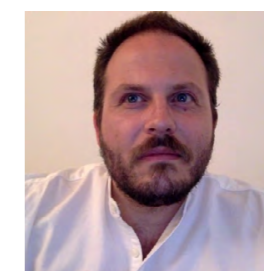
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci
- Bateson, G. (1956). *The Message "This Is Play"*. Princeton NJ: Josia Macy Jr. Foundation
- Bertin, G.M. (1963). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Roma: Armando
- Cecchin, D. (2013). *Pedagogical Perspectives on Play*. In I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Children's Play and Development*. Cultural-Histo-

- rical Perspectives. Copenhagen: Springer
- Comenio, J.A. (1993) *Pampaedia*. Roma: Armando
- Dennis, L. (1970). *Play in Dewey's Theory of Education, Young Children*, 25 (4), 230-235
- Dewey, J. (1913). *Play*. In P. Monroe (Ed.), *A Cyclopaedia of Education* (pp. 724-26). New York: MacMillan
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: Heath and Co
- Duric, L. (1991). *Eléments de psychologie de l'éducation*. Parigi: Unesco
- Garon, D. (2002). *Le Système ESAR: guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets*. Paris: Éd. du Cercle de la librairie
- Marrou, H.I. (1996). *La storia dell'educazione nell'antichità*. Roma: Edizioni Stadium
- Montessori, M. (1999 a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (I edizione in italiano 1950, ed. orig. inglese con il titolo *The Discovery of the Child*, 1948)
- Montessori, M. (1999 b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (ed. orig. inglese con il titolo *The Absorbent Mind*, 1949)
- Montessori, M. (1909). *Corso di Pedagogia Scientific*. Città di Castello: Società Tip. Editrice
- Pancera, C. (1991). *Il pensiero educativo di Fénelon*. Firenze: La Nuova Italia
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé
- Rubin, K.H.; Fein, G.G. & Vandenberg, B. (1983). *Play*. In P. Mussen & E.M. Etherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 4, 393-474
- Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci
- Vygotsky, L. (1967) *Play and its role in the Mental Development of the Child*. *Soviet Psychology*, 5-3
- Visalberghi, A. (1966). *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia
- Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications

Articolo terminato il 1 Marzo 2016

Fechas: Recepción 04.03.2016 | Aceptación: 19.07.2016

Lupi, A. (2016). *Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (2), 114-123. Disponibile su <http://www.reladei.net>



Andrea Lupi

Fondazione Montessori Italia, Italia
andorlupi@gmail.com

Andrea Lupi è pedagogo e formatore del personale docente della scuola. Supervisore di strutture educative e scuole dell'infanzia, esperto nella progettazione di materiali educativi per la scuola dell'infanzia e primaria. Svolge ricerca nell'ambito della Storia della Pedagogia e dell'Educazione morale e del carattere. Segretario Generale della Fondazione Montessori Italia



BLEND/MISCELÁNEA

~ La adquisición de conocimientos matemáticos intuitivos e informales en la Escuela Infantil: el papel de los materiales manipulativos

The acquisition of intuitive and informal mathematical knowledge in Preschool Education: role of the manipulative material

Ángel Alsina, Melani Martínez, ESPAÑA

RESUMEN

En este artículo se analiza el papel de los materiales manipulativos en la adquisición de los primeros conocimientos matemáticos intuitivos e informales. Las matemáticas intuitivas e informales se refieren a los conocimientos que los niños aprenden a través de sus experiencias, y que constituyen la base fundamental para aprender las matemáticas escolares más adelante.

Los participantes del estudio son 15 niños de entre 1 y 3 años de una escuela infantil municipal de Girona (España), y a través de la técnica de la documentación pedagógica se analizan e interpretan desde un punto de vista matemático las acciones que llevan a cabo con dos tipos de materiales: un material comercializado de plástico ya presente en el aula (bloques de silicona) y un material lógico estructurado de pasta de madera diseñado para el estudio (pelotas de colores). Los resultados muestran que los niños realizan acciones correspondientes a las cualidades sensoriales, las cantidades, la geometría y la medida con ambos materiales, aunque la frecuencia es superior en el caso de las pelotas de colores. Se concluye que los materiales manipulativos influyen de diferente forma en la adquisición de los primeros conocimientos matemáticos, por lo que es necesario disponer de criterios para su elección, y para llevar a cabo una planificación y gestión adecuada en el aula. Entre estos criterios, se destaca el tiempo de permanencia del material en el aula, la forma de presentación o bien el tipo de material.

PALABRAS CLAVE: Matemáticas intuitivas e informales, Materiales manipulativos, Documentación, Escuela infantil.

ABSTRACT

This article analyses the role played by manipulative material in the initial acquisition of the intuitive and informal mathematical knowledge. Intuitive and informal mathematics refer to the knowledge that children learn through their experiences, and these form the fundamental basis for learning mathematics in the school. Fifteen children between 1 and 3 years old from a local authority nursery school in Girona (Spain) participated in the study.

The pedagogical documentation technique was used to analyse and understand, from a mathematical perspective, the actions carried out by the children when handling two different types of material: marketed plastic material already present in the classroom (silicone blocks) and structured logic material made of wood and designed for the study (colour balls). The results show that the children carry out actions tallied with the sensorial qualities, quantities, geometries and sizes of the material with both types of material used, although the frequency is higher in the case of the colour balls. The article concludes that materials influence the acquisition of initial mathematical knowledge in different ways, and therefore criteria should be established for their selection, and for proper planning and classroom management.

Among these criteria, we noted the time that the material is present in the classroom, the presentation or the type of material.

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas Infantiles se conciben actualmente como centros educativos que contribuyen al desarrollo integral de los niños de 0 a 3 años, aportando experiencias de calidad que favorecen el bienestar, los sentidos de pertinencia y contribución, la comunicación y la exploración (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 1996). Entre estas experiencias destacan las propuestas educativas con materiales manipulativos, que potencian las habilidades y capacidades de los niños. De acuerdo con Alsina (2015), a través de la exploración, la manipulación, la experimentación y el juego libre con estos materiales, los niños van desarrollando la autonomía e iniciativa personal, la habilidad motriz, las habilidades comunicativas y lingüísticas, las habilidades artísticas, las habilidades sociales, las habilidades metacognitivas, las habilidades simbólicas y las habilidades matemáticas.

Este artículo se focaliza en la adquisición de los primeros conocimientos matemáticos en la Escuela Infantil a través de los materiales manipulativos. Estos materiales son muy diversos, y pueden clasificarse según varios criterios, como por ejemplo:

– Según la finalidad: materiales que permiten promover el desarrollo global del niño (estructurables), o bien áreas concretas de conocimiento como las matemáticas, la educación sensorial, el juego simbólico, etc. (estructurados).

– Según el origen: materiales hechos principalmente con materiales de desecho que podemos encontrar en nuestra vida cotidiana sin modificar (inespecíficos), o bien otros materiales que se pueden comprar (comercializados), etc.

Los materiales manipulativos pueden contribuir de diversas formas en el desarrollo integral de los niños, por lo que es necesario saber elegir con criterio cuáles son los que despiertan el interés natural y promueven el aprendizaje. Desde esta perspectiva, en este artículo se pretende indagar acerca del papel de los materiales manipulativos en el desarrollo del pensamiento matemático en la Escuela Infantil.

LAS MATEMÁTICAS INTUITIVAS E INFORMALES Y LOS MATERIALES MANIPULATIVOS

El término “matemáticas intuitivas e informales” se ha venido utilizando en la literatura contemporánea para referirse a los conocimientos con los que los

niños interactúan desde las primeras edades para interpretar la realidad e ir desarrollándose en su entorno cotidiano. Así, por ejemplo, el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de Estados Unidos -la federación norteamericana de sociedades de profesores de matemáticas- se refiere a las matemáticas intuitivas e informales como el conjunto de conocimientos que los niños aprenden a través de sus experiencias, y que constituyen la base fundamental para aprender las matemáticas escolares. De acuerdo con esta prolífica organización internacional, que desde los años ochenta del siglo XX viene ofreciendo orientaciones para la elaboración de los currículos de matemáticas y para el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas, las matemáticas intuitivas e informales son el fundamento para poder comprender las matemáticas formales.

Alsina (2015) expone que las matemáticas intuitivas e informales se refieren, por ejemplo, a las primeras nociones espaciales que los lactantes interiorizan al acercarse a su madre para darles el pecho (cerca-lejos); los primeros aspectos cuantitativos que los niños identifican al soplar las velas en su cumpleaños (uno-dos-tres); las distintas sensaciones que experimentan al tocar objetos de diversos materiales y texturas (frío-caliente; suave-rugoso; etc.); o bien otras características referentes a algunos atributos mesurables como la masa de los objetos (pesado-ligero), su capacidad (lleno-vacío), etc. Estos aspectos han sido analizados por diversos autores en las últimas décadas. Así, por ejemplo, Starkey y Cooper (1980), indican que los niños aprenden nociones lógico-matemáticas guardando juguetes o comestibles; adquieren nociones espaciales construyendo con bloques; o bien aprenden nociones elementales referentes a la posición relativa en el espacio a través de canciones y danzas sencillas. Ginsburg, Klein y Starkey (1998) indican que los niños interactúan con representantes escritos de los números a través de prácticas informales que son muy diversas: indicar la edad con los dedos, poner velas en un pastel, etc. Anderson (1997) señala la variedad de experiencias numéricas informales en las cuales se implican niños de 4 años de familias americanas de nivel mediano-alto: actividades de enumeración; nombrar cantidades; reconocer números escritos; estimar cantidades; operaciones de suma y resto con cantidades pequeñas; uso de números ordinales; estimar la igualdad numérica de dos colecciones y la notación de números.

De todas las actividades mencionadas, este autor señala que las actividades más frecuentes son las

de enumeración, nombrar cantidades y reconocer números escritos, mientras que las actividades de escritura de números son escasas.

Estos estudios evidencian que los niños tienen nociones previas sobre matemáticas informales que sirven como fundamento para un posterior aprendizaje formal de las matemáticas a la escuela. Y, en muchas ocasiones, los materiales manipulativos son el instrumento de mediación para realizar estos aprendizajes. Alsina y Planas (2008) indican que la acción de manipular, es decir, de operar con las manos, aporta conocimientos diversos, que van desde el conocimiento físico hasta el propiamente matemático.

Desde inicios del siglo XX, la manipulación de materiales como herramienta para desarrollar el conocimiento matemático y científico ha sido un campo muy investigado por autores como Montessori, Piaget, Decroly, Freinet, Dienes y Mialaret, entre otros. Para todos ellos, la manipulación es mucho más que una manera divertida de desarrollar aprendizajes.

La manipulación de materiales es en ella misma una manera de aprender que debe hacer más eficaz el proceso de aprendizaje, sin hacerlo necesariamente más rápido. Por otra parte, el uso de materiales es una manera de promover la autonomía del aprendiz ya que se limita la participación de los otros, principalmente del adulto, en momentos cruciales del proceso de aprendizaje.

Montessori (1964) es pionera en el uso de materiales manipulativos para el desarrollo de la inteligencia. En la pedagogía montessoriana, la psicomotricidad y la educación sensorial son habilidades clave para el desarrollo mental. La autora lo expresa de una manera sencilla afirmando que a menudo el material llama al niño, lo estimula y guía, por este motivo el llamado “Material Montessori” es un material clásico entre los usados en las clases de matemáticas.

Decroly (1965) parte también de la manipulación -junto con la observación de la naturaleza- para despertar el interés y la intuición de los niños. Este pedagogo belga cree que la escuela -como institución que proporciona conocimiento- tiene que servir a los aprendices y no al revés. Por este motivo, parte de “sorpresas”, objetos diversos que atraen la curiosidad de los niños en el contexto familiar o en el entorno. Desde el punto de vista decroliniano, los objetos se examinan sensorialmente: primero se observan; después, con los ojos cerrados o por medio de vendajes, se profundiza en sus cualidades, palpándolos, pesándolos, oliéndolos, si es posible saboreándolos, y finalmente midiéndolos. En una línea similar, Freinet

(1968) considera que se aprende a partir de las propias experiencias. La actitud investigadora, la curiosidad por lo que nos rodea, el respeto por las propias realizaciones y las de los otros, el buen uso de los materiales, etc., posibilitan un ambiente de aprendizaje enriquecedor. También Dienes (1970) señala que a través de materiales se pueden enseñar estructuras matemáticas desde las primeras edades. Piaget e Inhelder (1975) establecen hasta qué momento conviene utilizar material para desarrollar la inteligencia en general, y el conocimiento matemático en particular. Sus investigaciones con niños de diversas edades constatan que hasta los 12 años aproximadamente se necesitan situaciones concretas para construir aprendizajes. Mialaret (1984) es otro pedagogo de reconocido prestigio que ha apoyado el uso de materiales para aprender matemáticas. Este autor indica que las etapas por las que hay que pasar con el fin de asegurar la construcción sólida de las bases matemáticas: en primer lugar es necesario manipular si se quiere, más adelante, representar acciones para poder resolver problemas. Con todo, la acción por ella misma no es suficiente. Se requieren otros procesos como el lenguaje, es decir, la verbalización de la acción.

La revisión de la literatura clásica pone de relieve la importancia histórica de la manipulación de materiales como un aspecto esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La manipulación es una necesidad para la adquisición de conocimientos matemáticos ya que establece los fundamentos que permiten desde la infancia ir construyendo progresivamente los conceptos matemáticos, que son abstractos.

Desde un punto de vista contemporáneo, Alsina y Planas (2008) exponen que en el ámbito profesional, la adhesión al uso de materiales no es en absoluto mayoritaria. Aun así, para estos autores la eficacia de la educación tiene que ver, a cualquier edad, con la satisfacción del aprendiz hacia las tareas que se le proponen. El uso de materiales debería beneficiar esta satisfacción. Sin embargo, es importante remarcar que en cada edad será necesario el uso de diferentes materiales adaptados al nivel evolutivo y madurativo del alumnado. A lo largo de la infancia, la juventud y la madurez, los principios para una educación matemática de calidad son los mismos: se tienen que poder manipular objetos de la vida cotidiana y tomarlos como punto de partida de pensamientos autónomos y complejos. Quien de pequeño manipuló con satisfacción objetos del entorno y los pensó como objetos “para descubrir”, probablemente será un adulto interesado para continuar “descubriendo”.

Desde este marco de referencia, se realiza un estudio con 15 niños de 1 a 3 años para analizar las acciones asociadas a las matemáticas intuitivas e informales con dos materiales manipulativos (un material comercializado y otro inespecífico) en situaciones de exploración, manipulación, experimentación y juego libre en la Escuela Infantil. A partir de la observación activa se registra también la frecuencia de las acciones matemáticas para su posterior análisis.

MÉTODO

Para la obtención de datos se parte de un diseño mixto: por un lado, se usa una metodología cualitativa con el fin de obtener evidencias a partir de la observación, la documentación de imágenes y anotaciones, buscando la comprensión del significado de los fenómenos y teniendo en cuenta otras cuestiones subjetivas; y por otro lado, se parte de una metodología cuantitativa para medir y comparar los resultados.

PARTICIPANTES

Esta investigación se ha llevado a cabo en una Escuela Infantil municipal de Girona (España), que forma parte de la Red de Escuelas Infantiles Municipales del Ayuntamiento de esta ciudad. El centro empezó a funcionar durante el curso 2011-2012, y acoge aproximadamente unos 77 niños de entre 9 meses y 3 años de edad. La escuela está organizada en cinco aulas de grupos heterogéneos, cada una relacionada con un ámbito concreto (lenguaje, juego simbólico, experimentación, matemáticas y descubrimiento del cuerpo). El personal del centro está formado por ocho educadoras, servicio de cocina, limpieza y mantenimiento.

En el estudio han participado 15 niños de entre 1 y 3 años: cuatro de estos niños tienen 1 año y el resto tienen entre 2 y 3 años. De estos 15 niños, 9 son niñas y 6 niños.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El análisis de las acciones que se pueden asociar a las matemáticas intuitivas e informales se desarrolla en el aula de matemáticas. En primer lugar, siguiendo la técnica DAFO, se realiza un análisis de los materiales disponibles en esta aula (bloques de madera y tubos de cartón para hacer construcciones, un parking con coches, bloques de silicona de colores, vías y trenes, figuras de fieltro de colores con cajas, muñecas y cuentos). El análisis, que permite detectar características internas (Debilidades y Fortalezas) y su situación externa (Amenazas y Oportunidades), constata entre otros aspectos que la mayoría de los materiales exi-

stentes en este espacio son comercializados.

Para poder analizar la incidencia de materiales de naturaleza diversa en el aprendizaje y el uso de las primeras matemáticas, se contrastan dos materiales manipulativos de origen distinto, pero con la misma finalidad (trabajar aspectos relacionados con el razonamiento lógico-matemático):

- Bloques de silicona de diferentes colores con uno o dos encajes: se trata de un material comercializado ya presente en el aula desde hace algún tiempo. Está formado por bloques de 5 colores (rojo, naranja, rosa, verde claro y oscuro) y dos formas.

- Pelotas de pasta de madera: se trata de un material formado por 36 pelotas de pasta de madera de tres colores diferentes (azul, amarillo y rojo); tres tamaños también diferenciados (grande, mediano y pequeño); y rellenas con tres elementos diferentes que aportan sonoridad al material (garbanzos, arroz y cascabeles), además de pelotas sin sonido para representar el silencio. Por otra parte, se usan 9 recipientes reciclados que se utilizan como contenedores para las pelotas (3 de cada color y tamaño respectivamente).



Figuras 1 y 2. Bloques de silicona y pelotas de pasta de madera

Los bloques de silicona estaban ya presentes en el aula desde inicio de curso, y las pelotas de pasta de madera se introducen con todos los niños y niñas del aula el mes de marzo, en sesiones de aproximadamente 20 minutos, tres días a la semana y durante tres semanas consecutivas. Las primeras sesiones consistieron en pintar colectivamente las 36 pelotas de los colores azul, amarillo y rojo, y en las seis siguientes se incorporó el material progresivamente: en primer lugar, las pelotas de un color y los recipientes; y en segundo lugar, las pelotas de los dos colores restantes y los recipientes.

La observación y documentación de las acciones de los niños se lleva a cabo durante las dos últimas semanas, mientras que las tres primeras sesiones en las que descubrían el material y lo pintaban, no han sido incluidas en el análisis porque aún no estaban familiarizados con el material y las acciones que realizaban eran fundamentalmente motrices y artísticas.

OBTENCIÓN DE DATOS

Para obtener los resultados se lleva a cabo un proceso de observación, análisis e interpretación de acciones a través de la documentación pedagógica, utilizando imágenes y anotaciones adquiridas a través de grabaciones.

La documentación pedagógica va más allá de la simple observación, y trata de comprender en profundidad lo que es capaz de hacer el infante sin tener establecidos unos estereotipos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). Para estos autores, la documentación implica centrarse tanto en el contenido como en el proceso:

- El contenido: se refiere al tipo de documentación que se utiliza para registrar la actividad de los niños (escritos, gráficos, grabaciones auditivas o audiovisuales, fotografías, etc.).

- El proceso: se refiere a la interpretación del contenido para reflexionar acerca del trabajo pedagógico partiendo de la confrontación con otros profesionales. De esta forma, la documentación pedagógica sirve como herramienta para llevar a cabo una práctica docente crítica y reflexiva, rompiendo con ideas y teorías preestablecidas.

Así, pues, la documentación pedagógica permite analizar en profundidad cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje de los niños, además de adquirir una comprensión más profunda de las consecuencias de las propias acciones del observador. Por lo tanto, supone un proceso de exploración, reflexión, diálogo y compromiso (Osoro y Meng, 2015).

Todos los datos recogidos se interpretan desde una perspectiva matemática, siguiendo las categorías establecidas por Alsina (2015), descritas en el Anexo 1. Para realizar un análisis lo más detallado posible, se documentan las acciones de los niños a partir de pautas de observación que se usan para extraer cuáles son las acciones matemáticas que manifiestan los niños y la cantidad de veces que las llevan a cabo durante cada sesión. Para ello, durante la observación se diferencia el tipo de acción según la capacidad implicada (identificación, comparación u observación de cambios) y el bloque de contenido matemático (lógica, numeración, geometría y medida). La frecuencia se obtiene contabilizando el número de acciones total según la capacidad implicada y el bloque de contenido matemático al que pertenece.

RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos del estudio, en primer lugar se muestra la documentación realizada con ambos materiales siguiendo las categorías establecidas por Alsina (2015), y en segundo lugar se expone la frecuencia con la que los niños realizan las distintas acciones documentadas.

En las Figuras 3 a 6 se muestran algunas evidencias relativas a las acciones que los niños realizan con los bloques de silicona. Como puede apreciarse en las imágenes que se presentan a modo de ejemplo, surgen acciones asociadas a los distintos tipos de conocimiento matemático: agrupan los bloques de silicona a partir de un criterio cualitativo (el color), de manera que juntan todos los que son de un mismo color (amarillo) y descartan el resto; usan de forma espontánea cuantificadores elementales para comunicar la cantidad de bloques que tienen (pocos); empiezan a organizar el espacio, construyendo por ejemplo una fila de bloques siguiendo una línea recta; o bien distinguen aspectos referidos a los atributos mesurables, como por ejemplo la altura, y usan ya conceptos primarios relativos a esta magnitud (alto).



Figura 3. Cualidades sensoriales: agrupa los bloques de color amarillo haciendo una construcción.



Figura 4. Cantidades: tiene pocos bloques



Figura 5. Posiciones y formas: construye una línea recta a partir de los bloques



Figura 6. Atributos mesurables: construye una torre con los bloques y dice que es alta

En las figuras siguientes se muestran algunos ejemplos de documentación de acciones con las pelotas de colores. Al igual que con los bloques de silicona, aparecen acciones referentes a los distintos bloques de contenido matemático, aunque las características del material dan lugar a acciones que no habían aparecido con el primer material analizado. Así, por ejemplo, los niños realizan clasificaciones a partir del color de las bolas; cuentan las pelotas, empezando de esta forma a interiorizar la enumeración de elementos; usan conceptos geométricos elementales referentes a la posición relativa en el espacio (arriba); o bien clasifican pelotas según un atributo medible como es el tamaño.



Figura 7. Cualidades sensoriales: realiza una clasificación de las pelotas según el color



Figura 8. Cantidades: cuenta las pelotas de una en una, aunque con algunos errores



Figura 9. Posiciones y formas: se pone la pelota encima de la cabeza



Figura 10. Atributos mesurables: clasifican las pelotas según el color y su medida.

Respecto a la frecuencia de las acciones documentadas, en el gráfico 1 se presentan los datos correspondientes a las acciones matemáticas con los bloques de silicona, que como ya se ha indicado, estaban ya presentes en el aula:

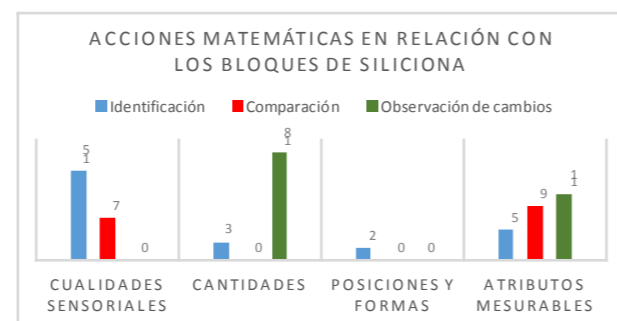


Gráfico 1. Acciones matemáticas en relación con los bloques de silicona

El gráfico 1 pone de manifiesto que se han documentado acciones correspondientes a todos los bloques matemáticos: cualidades sensoriales (31.4%), cantidades (30%), posiciones y formas (2.9%), atributos mesurables (35.7%). Si se realiza un análisis más minucioso en función del tipo de capacidades involucradas, se observa que las acciones más habituales corresponden a la observación de cambios (41.4%), lo que indi-

ca que los niños realizan muchas acciones espontáneas de añadir, quitar, componer, descomponer, etc. Las acciones menos frecuentes con los bloques de silicona se asocian a la capacidad de comparar (28.8%), lo que sugiere que espontáneamente los niños realizan pocas clasificaciones, ordenaciones, seriaciones a partir de un patrón, etc.

En el gráfico siguiente se expone la frecuencia de acciones que han realizado con las pelotas de colores:



Gráfico 2. Acciones matemáticas en relación con las pelotas de colores

Como puede apreciarse, se han documentado acciones matemáticas en todos los bloques, aunque con distinta frecuencia: 25.1% en el bloque de cualidades sensoriales; 42.9% en el bloque de cantidades; 11.6% en el bloque de posiciones y formas y 20.2% en el bloque de atributos mesurables. En relación a las capacidades involucradas, las más frecuentes son las de identificación (41.1%) seguidas muy de cerca por las acciones de comparación (35.6%), y las que menos habituales corresponden a la capacidad de observación de cambios (23.3%).

Aunque con ninguno de los dos materiales se han documentado acciones en todas las capacidades de los distintos bloques matemáticos, debido a las características propias de cada material, se aprecia claramente en las figuras 2 y 3 que las pelotas de colores provocan más actividad en cada uno de los cuatro bloques de contenido matemático.

CONCLUSIONES

La finalidad de este estudio ha sido analizar el papel de los materiales manipulativos en la adquisición de los primeros conocimientos matemáticos, y de forma más concreta, conocer qué tipo de material permite potenciar las acciones matemáticas de los niños durante el primer ciclo de Educación Infantil.

A partir del estudio realizado con dos tipos de materiales de naturaleza distinta (plástico y pasta de madera), se ha puesto en evidencia que el material que ha permitido realizar más acciones vinculadas a las matemáticas intuitivas e informales es el material realizado con pasta de madera (pelotas de colores).

Como se ha indicado, se trata de un material sencillo, fácil de conseguir y elaborar, resistente y con muchas posibilidades, no sólo relacionadas con las matemáticas sino también con otros ámbitos que favorecen el desarrollo integral (por ejemplo, el hecho de haber incluido dentro de las pelotas elementos como garbanzos, arroz o cascabeles, ha despertado el sentido auditivo de los niños y han ido descubriendo las diferentes sonoridades, incluyendo el silencio, ya que en algunas pelotas no había ningún elemento en su interior).

Los factores que han contribuido a que los niños hayan realizado más acciones vinculadas a las matemáticas intuitivas e informales con las pelotas de colores que con los bloques de silicona son diversos.

Entre ellos, deben destacarse por lo menos tres:

- El tiempo de presencia en el aula: los bloques de silicona, como se ha indicado, estaban presentes en el aula desde inicio de curso, mientras que las pelotas de colores se han incorporado para llevar a cabo el estudio. Este aspecto hace suponer que el interés por los bloques ya había decaído, mientras que el factor sorpresa asociado al nuevo material ha hecho aumentar el número de acciones. En este sentido, Aubanell (2006) expone que a los recursos materiales los pasa como a los seres vivos, y tienen un ciclo vital: un material nace cuando el docente descubre sus posibilidades didácticas; crece inmerso en el ambiente de un aula, nutriéndose de aspectos tan reales como es el interés, la implicación, el entusiasmo, la sorpresa (tanto de los niños como del propio docente); se reproduce en forma de ideas, estrategias, imágenes mentales, etc.; y, finalmente muere cuando, habiendo dado su fruto didáctico, vuelve a ser meramente un objeto. Parece, pues, fundamental observar y documentar sistemáticamente las interacciones que los niños realizan con los materiales, para poder retirarlos cuando decae el interés ya que dejan de tener la finalidad que tenían inicialmente.

- La forma de presentación del material en el aula: un segundo factor que puede haber contribuido a una mayor presencia de acciones en el caso de las pelotas de colores es el hecho de que los alumnos han participado activamente en la confección del material. Como se ha indicado, las dos primeras sesiones se dedicaron a que los niños pintaran las bolas, lo que puede haber propiciado un mayor interés hacia el material.

- El tipo de material: junto a los dos factores anteriores, el tipo de material puede ser también determinante (en este caso, los bloques de silicona son

un material de plástico, mientras que las pelotas de colores es un material hecho de pasta de madera). De acuerdo con varios autores, el criterio general debería ser evitar en la medida de lo posible materiales de plástico durante el período de 0 a 3 años, ya que aportan muy poca información sensorial a los niños (Alsina, 2015).

Se concluye, pues, que es imprescindible que los profesionales conozcan las posibilidades que ofrece cada material, y lleven a cabo una planificación y una gestión adecuada de las propuestas educativas con estos distintos materiales para así ayudar a adquirir los primeros conocimientos matemáticos en la Escuela Infantil.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsina, Á. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años. Elementos para empezar bien*. Madrid: Narcea

Alsina, Á.; Planas, N. (2008). *Matemática inclusiva: propuestas para una educación matemática accesible*. Madrid: Narcea

Anderson, A. (1997). *Families and mathematics: A study of parent-child interactions*. Journal of Research in Mathematics Education, 28 (4), 484-511

Aubanell, A. (2006). *Recursos materials i activitats experimentals en l'educació matemàtica a secundària*. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200506/memories/1005m.pdf>

Dalhlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas post-modernas*. Barcelona: Graó

Decroly, O. (1965). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Losada

Dienes, Z. P. (1970). *Iniciación a lógica y conjuntos*. Barcelona: Teide

Ginsburg, H. P., Klein, A. y Starkey, P. (1998). *The development of children's mathematical thinking: Connecting research and practice*. En I.E. Siegel y A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4, pp. 401-476). Nueva York: John Wiley y Sons

Freinet, C. (1968). *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Neuchâtel, Francia: Delachaux et Niestle

Mialaret, G. (1984). *Las Matemáticas: cómo se aprenden, cómo se enseñan: Un texto base para psicólogos, enseñantes y padres*. Madrid: Visor

Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (1996), Te Whariki. *Early Childhood Curriculum*. Wellington, Nueva Zelanda: Learning Media Limited

Montessori, M. (1964). *L'enfant*. Génova, Italia: Monthier

Osoro, J.M. y Meng, O. (2015). *Infancia e investigación: unir teoría y práctica. El caso de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 82(29.1), 131-141

Piaget, J. e Inhelder, B. (1975). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata

Starkey, P., y Cooper, R.G. (1980). *Perception of numbers by human infants*. Science, 210, 1033-1035

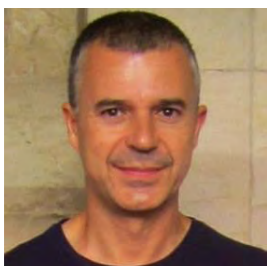
Artículo terminado el 1 de julio de 2016
 Fechas: Recepción 27.11.2015 | Aceptación 18.07.2016

Alsina, A. y Martínez, M. (2016). *La adquisición de conocimientos matemáticos intuitivos e informales en la Escuela Infantil: el papel de los materiales manipulativos*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(2), 127-136. Disponible en <http://www.reladei.net>

ANEXO

Principales conocimientos matemáticos en la Escuela Infantil (Alsina, 2015, p. 34)

	Identificar (reconocer)	Relacionar (comparar)	Operar (transformar)
Cualidades sensoriales	Reconocimiento de las características sensoriales de los objetos. Agrupaciones por criterios cualitativos.	Clasificaciones por criterios cualitativos. Ordenaciones por criterios cualitativos. Correspondencias cualitativas. Seriaciones.	Cambios cualitativos en los objetos y el entorno inmediato.
Cantidades	Comprensión de los principales cuantificadores (muchos, pocos y algunos) y de algunas cantidades elementales (uno, dos, tres). Inicio del conteo de los elementos de una colección. Distinción entre los números escritos y otros tipos de representaciones externas (letras, dibujos, etc.).	Correspondencias cuantitativas. Seriaciones.	Juntar, añadir, unir o reunir, agrupar, sumar, etc. Quitar, separar, restar.
Posiciones y formas	Reconocimiento de la posición relativa, la dirección y la distancia en el espacio. Reconocimiento de algunas propiedades geométricas elementales de las formas.	Relaciones espaciales elementales. Relaciones simples a partir de las propiedades geométricas de las formas: clasificaciones, correspondencias y seriaciones.	Observación de algunos cambios de posición (a través de giros, etc.) Observación de algunos cambios de forma (a través de deformaciones, composición y descomposición de formas, etc.)
Atributos mesurables	Reconocimiento de algunos atributos mesurables de los objetos (tamaño, masa, capacidad, temperatura, etc.). Identificación del tiempo (día, noche, mañana, tarde, etc.).	Relaciones simples a partir de los atributos mesurables de los objetos: clasificaciones, ordenaciones, correspondencias y seriaciones. Secuencias temporales.	Observación de algunos cambios a partir de composiciones y descomposiciones.



Ángel Alsina
Universidad de Girona, España
angel.alsina@udg.edu

Ángel Alsina. Profesor de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Girona. Sus líneas de investigación están centradas en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en las primeras edades y en la formación del profesorado de matemáticas. Ha publicado diversos artículos y libros sobre cuestiones de educación matemática, y ha llevado a cabo múltiples actividades de formación en España y América Latina.



Melani Martínez Romero
Universidad de Girona, España
mel.eskipy@gmail.com

Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Girona. Interesada por las matemáticas en Educación Infantil con la finalidad de promover el desarrollo infantil y la introducción de propuestas innovadoras durante esta etapa, sobretodo centradas en el impacto de los materiales manipulables que podemos encontrar hoy en día en nuestras escuelas.

~ Attività motoria come *farmaco* per lo sviluppo della personalità in età evolutiva: revisione della letteratura

La actividad física como *fármaco* para el desarrollo de la personalidad en edad de crecimiento: revisión de la literatura

Physical activity as a drug for the development of personality in the growing age: literature review

Manuela Valentini, Matteo Palmieri, Francesco Lucertini, ITALIA

RIASSUNTO

L'attività fisica in età evolutiva è un elemento essenziale. Oggi ci ritroviamo al centro di un vortice causato da una crisi, ormai di portata mondiale, che influisce non solo sull'aspetto economico e politico delle nazioni, ma sta intaccando anche lo sviluppo etico-culturale della popolazione.

Un aspetto della vita quotidiana che sta risentendo fortemente di questa situazione è proprio l'educazione al movimento ad una vita sana ed attiva, vale a dire tutto ciò va a ripercuotersi sulla motricità e corporeità del fanciullo, in quanto, sia nei contesti scolastici che in quelli extrascolastici, la cultura motorio-sportiva, oltre ad essere insufficiente e non adeguatamente promossa, è ancora confinata ad un ruolo pratico-addestrativo, dove quello che conta è il risultato.

Attraverso i diversi studi inclusi in questa ricerca sistematica si è voluto mettere in luce come l'educazione al movimento, se attuata sin dall'età prescolastica, possa condizionare positivamente tutte le sfaccettature della personalità di ogni individuo, e come corpo e movimento siano utili e necessari per strutturare competenze cognitive, affettive, sociali e morali.

PAROLE CHIAVE: Età Evolutiva, Pedagogia, Attività Fisica, Sviluppo della Personalità, Gioco e Socializzazione, Sviluppo Grosso-motorio, Educazione Precoce

RESUMEN

La actividad física en edad de crecimiento es un elemento esencial. Hoy nos encontramos en el centro de un huracán causado por una crisis internacional que está tocando no sólo las economías y los aspectos políticos de las poblaciones, sino también su desarrollo cultural y ético. La educación física es un campo que está sufriendo este tipo de escenario global.

Un aspecto de la vida cotidiana que se está resintiendo de modo especial es la educación al movimiento y a una vida sana y activa, esto es, todo lo que tiene que ver con la motricidad y la corporeidad del niño, debido a que, tanto en contextos escolares como en los extraescolares, la cultura motora-deportiva, además de ser insuficiente y tener poca promoción, está todavía confinada a un papel de adiestramiento y práctico, en el que lo que cuenta, desafortunadamente, es el resultado final.

A través de los diversos estudios incluidos en esta revisión sistemática se ha querido evidenciar cómo la educación al movimiento, si se lleva a cabo desde la educación infantil, puede actuar como un factor positivo para construir todas las facetas de la personalidad de cada individuo, y cómo el cuerpo y el movimiento son útiles y necesarios para estructurar las competencias cognitivas, afectivas, sociales y morales.

PALABRAS CLAVE: Edad de desarrollo, Pedagogía, Actividad Física, Desarrollo de la Personalidad, Juego y Socialización, Desarrollo motor, Educación Precoz.

Physical activity is an essential element in the growing age. Today, we are in the center of an hurricane caused by an international crisis that affects not only economics and politics of the Nations, but also cultural and ethical development of the citizens. The adoption of active and healthy lifestyles is particularly affected by this picture and, in turn, it affects the motor skills and the physical self-concept of the children in the growing age. Moreover, physical activity and sport – beyond to be insufficient in terms of weekly hours – usually are performed with only one goal in mind: the score. The studies included in the present review highlight that educating toward and active lifestyle since early years hood may positively influence all the aspects of the personality and help in structuring cognitive, social and ethical competence.

KEY WORDS: *Growing age, Pedagogy, Physical Activity, Personality development, Play and Socialization, Gross-motor development, Premature Education.*

EMERGENZA ISTITUZIONALE E FORMATIVA

Nell'attuale periodo di recessione, sulla popolazione non ricade solo il peso del deficit economico, che porta con se forti incrementi sulla disoccupazione e del malcontento, ma si avverte sempre più anche una vera carenza culturale e umana. Fame di valori, di virtù, voglia di riprendersi quei diritti che purtroppo molti dei governi stanno trascurando, fanno accrescere l'insoddisfazione tra i cittadini con inevitabili ripercussioni sui propri sistemi politici ed amministrativi. Secondo i dati riportati da un'indagine internazionale Piacce-Ocse (ISFOL, 2013) ed i report del Cedefop (2012) e COM (2010) l'Europa si trova a dover fronteggiare un forte incremento della dispersione scolastica con più del 20% dei giovani intorno ai quindici anni che non sono in possesso di un'abilità di base.

Questo quadro è fortemente aggravato dal fatto che il grado di scolarizzazione, influisce pesantemente sulla carriera formativa e professionale del cittadino che viene identificato come la struttura portante su cui poter costruire e sviluppare le conoscenze acquisite nel corso del processo evolutivo e formativo (ISFOL, 2013). Focalizzando l'obiettivo nel contesto italiano, sicuramente i dati sono tutt'altro che rassicuranti: l'Istituto Nazionale di Statistica (Ellerani, 2013) evidenzia come più di due milioni di giovani tra i quindici e i ventinove anni non possiedano né un'occupazione scolastica, né lavorativa.

Questi numeri fanno riflettere su come poter investire per far ripartire la crescita di una Nazione che sembra perdere acqua da tutti i settori. Solo così sarà

possibile per ogni famiglia, per ogni cittadino, ritrovare il vero senso di appartenenza e cittadinanza che, purtroppo, negli ultimi anni è andato via via disgregandosi. Molto probabilmente le risposte le dobbiamo ricercare proprio nelle Conclusioni del Consiglio Europeo del 2009 (Carneiro, 2011), le quali attribuiscono all'istruzione e alla formazione un ruolo cruciale per riacquistare e rilanciare le innumerevoli e innovative sfide, ricerche e trasformazioni che permetteranno al giovane di maturare. Come sostenuto fortemente dal pensiero filosofico della Nussbaum (2012), la crescita economica non può essere considerata l'unico aspetto su cui può fondarsi una Nazione o un Continente, è sicuramente indispensabile ma ne deve rappresentare solamente una parte, perché la vera spinta vitale di una popolazione è rappresentata dalla maturazione cognitiva dell'uomo. Sono infatti i singoli individui che contano ed è un dovere per qualunque Continente, Stato, Città, Paese, dar loro opportunità e risorse in modo tale che possano vivere un'esistenza piena e creativa ovvero poter agire e crescere per il bene della comunità. Accompagnando e valutando scrupolosamente l'intero processo evolutivo del bambino - all'interno della famiglia prima, nell'affrontare i nuovi apprendimenti e strategie didattiche poi - la maturazione biologica e istituzionale assumeranno significato se il bambino e futuro adulto migliorerà interiormente la sua personalità, rendendolo così capace di poter pianificare efficacemente e coscientemente il proprio futuro. Una strategia educativa descritta da molti filosofi tra cui la stessa Nussbaum (2002), ma la cui paternità è attribuibile ad Amartya Kumar Sen (1992), riguarda il *Capability Approach* (De Vitis, 2013). Questo approccio, che può essere applicato non solo in un contesto scolastico, ma può avere anche implicazione nel mondo professionale, dà importanza alla persona e precisamente alle sue potenzialità, racchiuse nelle capacità che ogni soggetto ha sin dalla nascita. Riferendosi al contesto scolastico, sarà necessario estrapolare gli aspetti positivi da ogni studente per far sì che la sua crescita possa essere indirizzata alla miglior prospettiva futura possibile. Inoltre, l'approccio educativo mirato sulle capacità fa anche leva su altri elementi, secondo noi fondamentali in qualsiasi contesto di apprendimento: la centralità, la motivazione, il coinvolgimento da parte di tutti i soggetti, la collaborazione e i feedback continui tra i partecipanti, che nel presente contesto sono rappresentati da insegnanti ed alunni: sono tutti principi vitali per capire in qualsiasi momento lo stato fisico e psichico del giovane, intervenendo tempestivamente nel caso si riscontrino problematiche.

EDUCARE ATTRAVERSO IL MOVIMENTO TRASFORMA LA PERSONALITÀ DEL BAMBINO

La grande importanza dell'attività fisica nella società attuale è evidenziata dalla presenza di infrastrutture, ambienti, e manifestazioni, incentrati totalmente sulla promozione di stili di vita attivi e sullo sviluppo motorio. Nonostante questo, per molti anni ed ancora oggi, pur combattendo l'inattività e sapendo quali danni porti alla popolazione, purtroppo è prematuro parlare di una società mondiale attiva, o per meglio dire, pochi sono gli Stati che danno la giusta importanza e incentivano con regolarità l'educazione motoria nei giovani, attuandola con attività scolastiche ed extra-scolastiche come disciplina fondamentale per lo sviluppo del bambino.

Purtroppo l'Italia non è uno di questi paesi. La dimostrazione più calzante ci viene fornita dalla scheda informativa n. 311 sull'obesità e il sovrappeso (WHO, 2013), riscontrando 42 milioni di bambini in condizioni di obesità e sovrappeso, di cui 35 milioni appartenenti a Paesi in via di sviluppo; ciò significa che in molti stati si combatte il "doppio impatto", se da una parte nell'estrema periferia si muore di povertà e fame, nelle aree più industrializzate succede l'opposto; per di più nel mondo un adulto su tre non è sufficientemente attivo. Nel 56% degli stati membri della World Health Organization sono in atto politiche per contrastare l'inattività fisica; quest'ultimi hanno concordato di ridurre del 10% l'inattività fisica entro il 2025 (Demofanti, Ministero della Salute, 2014).

La situazione Italiana può essere un esempio evidente di come l'educazione fisica sia svalutata e non possiamo riversare tutta la colpa solo alle istituzioni, dobbiamo essere noi educatori, così come le famiglie, ad interrogarci e riflettere su come proponiamo ma soprattutto come ci rapportiamo ai nostri ragazzi riguardo l'attività motoria; dai dati fornitici dalle ricerche Save The Children (2012), il 73% dei genitori dichiarano che i propri figli trascorrono pochissimo tempo all'aria aperta, per mancanza di spazi e sicurezza, in più, un bambino su quattro passa almeno tre ore al giorno davanti la tv, i videogiochi o al computer; un buon 57% di genitori di bambini obesi o in sovrappeso e poco attivi non crede sia necessario che i loro bambini incentivino ed aumentino il loro livello di attività fisica.

La situazione è ancor più aggravata dal fatto che non ci sono abbastanza attività ricreative, parchi, strutture, che promuovano il movimento, o se ci sono, le ritroviamo con elevatissimi costi di gestione, oppure

senza il rispetto delle dovute norme di sicurezza, addirittura a causa dell'incuria dell'uomo, sono inadatte a ospitare i cittadini; per non parlare delle condizioni all'interno degli istituti. Per la precisione ci riferiamo maggiormente alle scuole dell'infanzia e primaria: qui la motricità passa totalmente in secondo piano, si fa e si inventa di tutto piuttosto che portare i bambini a giocare e a muoversi, ogni pretesto è buono: mancanza di sicurezza, timore di scontri e incidenti, assenza di materiale e attrezzature idonee, numero elevato di bambini; insomma ogni scusa è valida per non fare attività fisica (Tortella, 2013).

Oggi muoversi sembra essere diventato un serio problema, e pensare che dovrebbe rappresentare l'azione più naturale dell'uomo, è arrivato il momento di dare "una scossa" a questa società che non ne vuol sapere di investire sul movimento. Sviluppare la ricerca, utilizzare come mezzo educativo il movimento per migliorare lo sviluppo motorio e cognitivo del bambino con benefici non solo fisici ma anche nei processi più intimi della persona. L'esercizio fisico promosso sin dall'età prescolastica influisce positivamente sui nostri organi ed apparati con miglioramenti ed una minor incidenza di patologie nei vari sistemi: cardiovascolare, endocrinologico, respiratorio, osteoarticolare, metabolico, ma soffermarci a questo sarebbe limitante, poiché intacca anche la personalità agendo sulle strutture corticali superiori modulando i nostri comportamenti socio-relazionali, affettivi, emozionali, intellettivi (WHO, 2007; MIUR, 2012). In età evolutiva la corporeità acquista un significato insopprimibile, quell'insieme di elementi concreti ed astratti inizia a prendere vita, abbozza una comunicazione, infatti è proprio con questo mezzo così speciale che il bambino esprime le sue emozioni e i suoi stati d'animo, intraprende relazioni con gli altri, acquisisce conoscenze ed esperienze e lo usa come scudo, una sorta di guscio per poter distaccarsi da una realtà che a volte sembra fargli paura.

Coltivare precocemente il fanciullo ad essere attivo costituisce una solida base su cui poter strutturare e "mentalizzare" il proprio carattere, in modo tale che le probabilità di quel soggetto in età adulta di essere fisicamente e psicologicamente sano saranno più elevate rispetto a qualsiasi altro soggetto educato in altro modo; ogni tipologia di formazione crea qualcosa di permanente nell'individuo che si arricchisce di esperienze (Baldacci, 2013) ed è per questo che la nostra proposta deriva proprio dal movimento, dall'esercizio, dal giocare medesimo poiché è sostanziale nel processo evolutivo del bambino, un vero e pro-

prio “Farmaco” (ovvero un rimedio) per maturare ed accrescere la sua personalità. Rifacendoci al pensiero del Professor Thill (1984) il concetto di personalità raffigura tutti gli aspetti e comportamenti di una persona, rappresenta noi stessi composta dai nostri istinti primitivi, da quelli ereditati dai nostri genitori ma anche da tutto ciò che va a scontrarsi con la realtà che ci circonda; essa è dinamica durante tutto l’arco della vita, in quanto, l’uomo, per i continui cambiamenti nell’evoluzione umana, muta il suo modo di essere per adattarsi ed amalgamarsi al contesto in cui vive.

Si distingue da ogni soggetto, promuove l’uso di un comportamento piuttosto che un altro, è in continua interazione con l’ambiente, condiziona e modula i rapporti sociali e affettivi, incide profondamente sul carattere dell’individuo. Lo sport come il gioco sono in stretta connessione con la personalità ed è educandola ad essere attiva e sana che promuoverà una maturazione adeguata e solida per farne un cittadino ideale.

LA DIDATTICA DA PRIVILEGIARE

Nel corso degli ultimi anni abbiamo assistito a continui cambiamenti delle modalità di insegnamento e dei percorsi educativi all’interno degli istituti scolastici, sia per via delle tante Riforme emanate dai Governi, sia per via dei differenti bisogni che caratterizzano le generazioni che si susseguono.

La didattica in questo momento deve essere integrata, duttile e versatile e adattarsi alle circostanze educative, cioè deve:

i) privilegiare i contenuti scientifico-culturali (i quali dovranno essere i più attuali possibili, con riscontri sul piano della scienza e dell’innovazione, ma allo stesso tempo sappiano fornire una solida base su cui implementare le nuove esperienze);

ii) saper organizzare e strutturare temporalmente le procedure di apprendimento innalzando così le conoscenze motorie, intellettive, sociali e linguistiche di ogni allievo;

iii) porre un’attenzione scrupolosa al soggetto che apprende, considerato col suo bagaglio di emotività e cultura (Casolo, 2011).

Dare la possibilità ad ognuno di ordinare ed interiorizzare, con giusti tempi ed accorgimenti, il proprio modo di essere, in modo tale che la scoperta degli oggetti e delle relazioni non venga vissuta come un trauma, bensì stimoli per poter coltivare la propria personalità ed essere autonomo. Il bambino nasce con l’impulso di affrontare e conquistare l’ambiente ed è grazie ai genitori e all’istruzione che perfeziona e

modella la sua persona. Nel periodo infantile il bambino eleva i suoi livelli di competenza, ma questo sarà possibile solamente se la scuola gli consentirà di mettere in gioco le sue potenzialità; l’intervento dovrà instaurarsi sin dagli asili nido, in quanto rappresentano il primo luogo lontano dall’ambiente familiare in cui l’azione educativa sarà rivolta interamente al sostegno e alla crescita integrale del fanciullo (Coco, 2013, b; Tortella, 2013). Elaborando strumenti innovativi e programmi motorio-sistematici, potremmo intervenire sui diversi aspetti della personalità: incentivando la costruzione e la qualità delle relazioni sociali; promuovendo la creatività; acquisendo molteplici abilità (motorie, manuali, visuali, spaziali, temporali, cognitive, intellettive...); innalzando il livello di attività fisica e al contempo diminuendo l’incidenza di moltissime patologie e turbe fisico-psicologiche sia in infanzia che in età adulta. Due metodiche insostituibili per promuovere le più svariate attività, soprattutto con i bambini, sono i giochi e le regole. Ripensando alla riflessione di Le Boulch (2009), è pur vero che la classe rappresenta un ambito in cui si gioca, ma rispettando le direttive che il gioco stesso emana e questo acquisisce un ruolo cruciale per poter iniziare una corretta educazione del bambino che apprende divertendosi. A causa del boom di vendite di giochi virtuali e console, l’essenzialità del gioco sembra aver perso un po’ del suo fascino primitivo, quello che un tempo permetteva a bambini ed adulti di ritrovarsi per stare e giocare insieme. Oggi, quando si parla di questo importantissimo strumento educativo, esso appare sminuito o addirittura come se fosse semplice e inutile giocare, mentre uno dei veri problemi su cui è necessario intervenire è proprio il saperlo fare, e molti bambini hanno perso questa capacità. Il gioco, come il movimento, fanno parte del nostro corredo genetico: sin dal grembo materno, così pure per tutta la fase di crescita, mediante questi due valori il soggetto accresce e struttura la propria soggettività. L’attività ludica non deve esaurirsi nella quotidianità del bambino che si perfeziona e non può non far parte dell’adulto, dal momento che il gioco, con le sue regole, e la motricità influiscono su numerose capacità:

i) cognitiva (incentivando lo sviluppo della memoria, della capacità di mantenere l’attenzione e la concentrazione, e acquisendo la possibilità di dare un significato alle cose e alle situazioni);

ii) emotivo-affettiva (con le attività ricreative il bambino mette in gioco emozioni e sentimenti, combattendo le innumerevoli difficoltà della vita reale, alleviando i suoi timori, agevolando il linguaggio e

facilitando l’assimilazione delle esperienze);

iii) relazionale (struttura e promuove le relazioni con i coetanei e gli adulti: aspetto vitale poiché il bambino ha modo di sperimentare e realizzare concretamente nuove soluzioni motorie confrontandosi, comprendendo e valutando anche il parere degli altri);

iv) morale (il fanciullo si avvicina alle regole della convivialità del vivere civile e viene responsabilizzato intaccando la sua autostima con benefici solidi e validi, fondamentali per la costruzione del suo carattere), (Casolo, 2011; Coco, 2013, a).

In ultimo, ma non per questo meno importante, con i giochi il bimbo migliora le capacità funzionali degli organi interni, riattiva gran parte della muscolatura e delle articolazioni, amplia e rafforza gli schemi motori di base. Giocare, dare espressività al proprio corpo, saperlo gestire, padroneggiare se stessi, sono solo una piccola parte degli obiettivi che la didattica deve prefiggersi: solo in questo modo un insegnante, un educatore, il genitore stesso, potranno sentirsi realmente appagati nel fornire la miglior educazione possibile al proprio figlio.

REVISIONE DELLA LETTERATURA

Il numero e la validità delle ricerche sulla motricità nei prescolari e all’interno dei contesti scolastici stanno fortunatamente aumentando negli ultimi anni. Tuttavia, come sottolineato in precedenza, ad oggi si riscontrano gravi problematiche istituzionali in merito, principalmente perché, da un lato il forte deficit economico non permette un adeguato sviluppo e ampliamento delle risorse educative e delle strutture didattiche, dall’altro l’evoluzione della società terrestre è direzionata alle tecnologie e all’inattività, con un inevitabile distacco sempre più marcato dall’azione più naturale dell’uomo: il movimento.

Su questa riflessione nasce l’idea di questo articolo: poter utilizzare l’attività fisica come un ‘farmaco’, ma non come un medicinale qualunque, piuttosto una sorta di rimedio che possa agire in profondità, all’interno di noi stessi, per combattere la pigrizia, l’ipocinesia e far sì che i bambini possano riappropriarsi di un elemento essenziale per la loro crescita. La metodologia di ricerca ha utilizzato sorgenti primarie e secondarie, spaziando dall’area della Pedagogia all’Educazione fino alla Psicologia e Sociologia sportiva. La ricerca degli articoli si è protratta per diversi mesi e ha portato all’identificazione iniziale di oltre 100 studi.

La ricerca è stata effettuata interrogando le più comuni banche dati (*Pub Med, Sport Discus, Google Scholar, ecc.*) dalle quali sono scaturiti articoli deri-

vanti da riviste indicizzate di differente ambito (come ad esempio: *Journal of Early Childhood Research, International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, Early Childhood Research Quarterly, Experimental Brain Research, Advances in Physical Education, Journal of School Health, Infant and Child Development, Educational and Child Psychology, Education Physical Training Sport, Journal of Human Sport & Exercise, American Journal of Educational Research, ecc.* Gli oltre 100 articoli sono stati attentamente valutati ed accuratamente analizzati al fine di selezionare quelli potenzialmente rilevanti che sono risultati 35.

Di seguito sono elencati i criteri e le modalità utilizzate per la scelta dei protocolli:

- Risultati esclusivamente socio-psicopedagogici e motori (sono stati esclusi gli articoli con finalità cliniche o terapeutiche);
- Età dei soggetti inferiore a 18 anni;
- Esclusi se l’applicazione del progetto o i risultati erano insoddisfacenti;
- Esclusi se includevano gruppi target specifici (disabili, ecc.);
- Anno di pubblicazione dell’articolo dopo il 2000.

Dei 35 studi selezionati, 20 sono stati inclusi in questa ricerca (vedi Tabella 1), poiché rientravano nei canoni sopra descritti; nella maggioranza l’intervallo di tempo dell’osservazione è longitudinale, perciò i soggetti che si sono sottoposti alle ricerche sono stati monitorati per un periodo di tempo ben definito acquisendo costantemente i relativi dati e risultati. La tipologia di articoli più rappresentativa, è composta dagli studi randomizzati e controllati (RCT), nei quali i partecipanti vengono assegnati in modo randomizzato ad un gruppo con trattamento sperimentale o ad un altro gruppo di controllo. E’ presente anche la revisione sistematica, che si rifà allo stesso modello su cui si basa questo elaborato, un approccio alla sintesi delle conoscenze consistente nella valutazione critica comparata della letteratura disponibile su un determinato argomento.

Letà dei soggetti protagonisti della presente revisione spazia principalmente dai 2 ai 12 anni, anche se, in alcune ricerche i soggetti avevano un’età maggiore, poiché gli studi sono stati implementati all’interno di college o scuole secondarie; così come il genere e il numero preciso dei partecipanti non sempre è stato possibile riportarlo con esattezza, a causa della vastità delle persone analizzate o per essere stati proposti in contesti più difficili e disagiati.

Rif.	Tipo di Studio	Partecipanti	Età	Nazionalità	Descrizione
Bar-Haim Y., 2006	Studio controllato randomizzato, RCT	53 femmine, 35 maschi	5-6 anni	Israele	Variazioni individuali nelle abilità motorie e differenziazioni nella partecipazione sociale e nel comportamento di gioco.
Son S.H., 2006	Studio longitudinale	12.500 (50% maschi e 50% femmine)	5-6 anni	USA	Prove empiriche sulla relazione tra le capacità motorie all'inizio della scuola materna e i risultati nella lettura e nella matematica al termine del primo anno.
Ljaiya B.S., 2007	Indagine	> 1000 (maschi e femmine)	5 anni	Nigeria	Descrive i valori istruttivi del gioco, le canzoni, le rime nei bambini di scuola materna per lo sviluppo del linguaggio e della socialità.
Palermo F., 2007	RCT	95 (52% maschi, 48% femmine)	3-5 anni	USA	L'importanza della relazione tra l'insegnante e il bambino sulla preparazione e l'approccio alla scuola materna; insegnante mediatore del comportamento.
Timmons B.W., 2007	Serie di studi longitudinali	Non riportati	2-5 anni	Canada	La natura dell'attività fisica correlata al benessere e allo sviluppo cognitivo, emozionale, sociale nei primi anni.
Trost S.G., 2007	Serie di studi longitudinali	> 12.000 (maschi e femmine)	6-10 anni	USA	Bambini fisicamente attivi trovano benefici anche nei risultati scolastici. Le scuole possono offrire insegnamenti sullo sviluppo della comprensione e migliorare la loro salute.
Barta O., 2007	RCT	53 femmine, 35 maschi	5-6 anni	Israele	Relazioni tra motricità di base nella scuola materna e l'adattamento scolastico, sociale ed emotivo nella transizione verso le classi superiori.
Tucker P., 2008	Ricerca sistematica	5080 femmine, 5236 maschi	2-10 anni	USA, Scozia, Finlandia, Australia, Cile, Estonia, Belgio	Proposte di programmi per promuovere l'attività fisica all'interno delle scuole.
Siraj-Blatchford I., 2009	Qualitativo, longitudinale	> 3.000 (maschi e femmine)	3-10 anni	UK	Applicare la pedagogia e il gioco per supportare l'insegnamento.
Roth K., 2010	RCT	709 (50% maschi e 50% femmine)	4-5 anni	Germania	Innalzare le capacità motorie e le ore di attività fisica riducendo i rischi sanitari e contrastando l'utilizzo dei dispositivi elettronici.

Rif.	Tipo di Studio	Partecipanti	Età	Nazionalità	Descrizione
González M.C., 2010	RCT	24 (maschi e femmine)	9-12 anni	Spagna	L'applicazione di un programma d'intervento sportivo e sociale per migliorare le lezioni d'educazione fisica, riducendo inoltre i comportamenti aggressivi dei bambini.
Lopes V.P., 2011	RCT	142 femmine, 143 maschi	6-10 anni	Portogallo	La coordinazione motoria fondamentale per lo sviluppo motorio del bambino.
Valentini M., 2012	RCT	70 (maschi e femmine)	6-7 anni	Italia	Evidenziare il valore sociale dell'attività motoria, fattore spesso non considerato nella pianificazione della scuola italiana.
Lemos A.G., 2012	RCT	21 femmine, 29 maschi	5-6 anni	Brasile	Comparare lo sviluppo grosso-motorio dei bambini impegnati in attività fisica con un altro gruppo impegnati in attività ricreative.
Le Gear M., 2012	RCT	267 (52% maschi, 48% femmine)	5-6 anni	Canada	L'efficienza delle capacità motorie e la percezione delle competenze nei bambini durante il loro primo anno di scuola materna.
Wedderkopp N., 2012	RCT	> 600 (maschi e femmine)	5-10 anni	Danimarca	Creazione di programmi strutturati con attività per limitare problemi di sviluppo nei bambini ed il sovrappeso.
Chang Y.K., 2013	RCT	13 femmine, 15 maschi	6-8 anni	Taipei	Valutazioni ed analisi sul comportamento neurologico e coordinativo attraverso varie prove esecutive.
Rokicka-Hebel M., 2014	RCT	286 (maschi e femmine)	5-6 anni	Polonia	Sedute di ginnastica correttiva nelle ore di attività fisica per diminuire le problematiche posturali.
Whynacht J., 2014	RCT	80 (maschi e femmine)	3-6 anni	Canada	Valutazione delle abilità grosso-motorie, locomotorie ed oggettive. Importanza alla preparazione degli insegnanti che operano all'interno delle scuole dell'infanzia.
Ilyasova A., 2014	RCT	102 (maschi)	8-9 anni	Kazakistan	Puntare allo sviluppo morale, spirituale e fisico della popolazione investendo sull'instaurazione di programmi motori all'interno dei contesti scolastici.

La tabella proposta nelle pagine 125-126 ordina gli studi in maniera cronologica in base all'anno di pubblicazione, in più vengono riportati gli autori, la tipologia di studio, lo stato dei partecipanti, il numero, l'età dei soggetti ed infine una breve descrizione del progetto. L'elemento che li caratterizza per rappresentare poi il cuore di questa ricerca è il fatto che ognuno di essi ha proposto svariati programmi all'interno dei contesti scolastici, spaziando dalle scuole dell'infanzia fino alle secondarie di primo grado, con l'obiettivo di promuovere ed incentivare la motricità, sia sotto forma di gioco sia con esercitazioni ben strutturate, riportando gli aspetti positivi sui bambini con riscontri che spaziavano dai miglioramenti fisico-coordinativi, fino ad intaccare le altre aree del soggetto, con agevolazioni ed incrementi sulle funzioni neuromotorie, relazionali, linguistiche, morali e intellettive.

ANALISI DEGLI STUDI

Si è deciso di suddividere i protocolli in tre classificazioni in base alle finalità riscontrate dai loro contenuti. La suddivisione nasce dall'analisi dettagliata delle modalità di valutazione e acquisizione dei risultati, e dei contenuti delle discussioni e considerazioni degli autori dei 20 protocolli inclusi nella presente revisione.

Tale analisi ci ha permesso di estrapolare e delineare tre principali aree di sviluppo ed acquisizione di altrettante specifiche competenze: area delle competenze grosso-motorie, coordinative e di controllo motorio; area della socializzazione mediata dall'attività fisica; area delle competenze linguistico-comunicative. Ci viene spontaneo riflettere sul fatto che, con tutta probabilità, queste tre classificazioni di conseguenza rappresentino le principali e colpevoli mancanze di cui si macchia l'offerta formativa attuale, globalmente e genericamente considerata, in questo contesto.

Nei paragrafi seguenti andremo ad analizzare le tre classificazioni, valutando i risultati che sono stati acquisiti dalle ricerche e le discussioni degli autori che hanno partecipato ai progetti inclusi nella presente revisione.

CLASSIFICAZIONE I – L'ATTIVITÀ FISICA A SCUOLA COMBATTE L'INATTIVITÀ E INNALZA E SVILUPPA LE COMPETENZE GROSSO-MOTORIE, COORDINATIVE E DI CONTROLLO MOTORIO

Undici degli studi presi in esame (vedi Tabella 2), tramite test ed esercitazioni, hanno sviluppato programmi motori che hanno influito sostanzialmente sulle ore scolastiche quotidiane e settimanali di educazione fisica innalzando di conseguenza i livelli di attivi-

tà motoria dei bambini. Inoltre, la stessa attività ha avuto anche un forte impatto sul sistema neuromotorio. Dai risultati dello studio di Lopes, Rodrigues, Maia e Malina (2011), si evince come la coordinazione motoria, misurata attraverso gli elementi del test di coordinazione corporea di Schilling, sia un aspetto significativo dell'attività fisica nei bambini dai 6 ai 10 anni (Schilling, 1974). Coloro che avevano un livello di coordinazione motoria elevato a 6 anni hanno mostrato minori cambiamenti rispetto ai bambini che in partenza avevano un livello di coordinazione più basso; inoltre si è riscontrato come l'influenza della coordinazione motoria sull'attività fisica si amplifichi nel tempo. È possibile che possedere delle competenze motorie limitate già in infanzia porti a vivere esperienze sgradevoli o insoddisfacenti nelle attività ricreative, mentre una buona strutturazione delle capacità coordinative promuova ed incentivi esperienze più gratificanti nelle attività motorie. Impegnarsi nell'esercizio fisico stimola il sistema neuromotorio del bambino e gli permette di acquisire esperienze che possono essere applicate direttamente a situazioni sempre nuove. I bambini, soprattutto in età prescolare, tendono ad avere percezioni dilatate delle loro competenze motorie in quanto non possiedono le abilità cognitive per poter distinguere la competenza stessa dall'impegno effettivo per metterla in atto o portarla a termine. Queste percezioni accentuate sono implicitamente preziose perché rappresentano la finestra di opportunità dove i bambini possono acquisire e migliorare le abilità motorie. Qualsiasi atto coordinativo o movimento finalizzato alla risoluzione di un compito, non solo in ambito motorio, è caratterizzato da un articolato complesso di gestualità, le quali mettono in stretta connessione numerose parti del corpo con movimenti diretti ad una finalità ben precisa (Newell, 1985; Egan, Verheul, Sovelsbergh, 2007). Gli adattamenti sul piano anatomico e comportamentale indotti dall'esercizio coordinativo, con il passare del tempo agiscono sulle capacità neuromotorie fornendo molteplici vantaggi, sia dal punto di vista periferico (migliorando e velocizzando lo stimolo che parte dalla nostra corteccia fino a proiettarsi, trasformandosi in energia meccanica, nelle unità contrattili della fibra muscolare), sia a livello centrale (stabilizzando la complessa rete neuronale). Tutto ciò è basilare per ampliare ed ottimizzare le prestazioni cognitive intaccando positivamente la performance motoria e comportamentale del bambino (Planinsec, 2002). I vantaggi derivano dall'attivazione di fondamentali organi che compongono il sistema nervoso

centrale come il cervelletto, coinvolto nelle funzioni di apprendimento, controllo motorio, attenzione, segnalazione e modificazione di errori durante l'esecuzione dei movimenti che, attraverso la connessione con il sistema limbico, partecipa ai processi di memorizzazione a lungo termine; e i gangli della base, implicati nella motricità volontaria associati a loro volta al controllo motorio volontario, all'integrazione motoria, alla flessibilità. Inoltre, i vantaggi derivano anche dalle tipologie ed esercitazioni allenanti adottate durante i progetti, poiché in base alla metodica di lavoro proposta, queste possono avere differenti azioni sul sistema nervoso così come sugli altri organi ed apparati (Budde, Voelcker-Rehage, Pietrabik-kendziorra, Ribeiro, Tidow 2008).

Il complesso sistema di moduli cognitivi che regolano i processi di pianificazione, controllo e coordinazione dei movimenti sono controllati dalla corteccia prefrontale, in più, grazie all'esercizio fisico, l'organizzazione sequenziale delle azioni, la capacità di concentrarsi solo sulle informazioni rilevanti, e l'attivazione di strategie adeguate o meno in base alla tipologia del contesto in cui ci troviamo, sono sottoposte a molteplici stimoli (Tompsonski, Davis, Miller, Naglieri, 2008). Le recenti ricerche effettuate studiando le risonanze magnetiche effettuate alla corteccia cerebrale hanno dimostrato come l'esercizio fisico promosso sin dalla prima infanzia e mantenuto per tutto il processo vitale della persona migliori sia gli aspetti progettuali della funzione esecutiva, sia l'attivazione delle altre aree della corteccia prefrontale, fondamentali per la corretta strutturazione della personalità del bambino (Davis et. al., 2011).

Un ulteriore riscontro positivo ci viene fornito dal protocollo promosso nelle scuole primarie di Taipei (Chang, Tsai, Chen, Hung, 2013) dove i diversi gruppi presi in esame sono stati sottoposti a differenti modalità di lavoro eseguendo determinati esercizi coordinativi di varie intensità, e valutati con il test di Eriksen (1974), un metodo efficace per indagare le capacità di velocità di risposta e di reazione a degli stimoli visivi. L'associazione tra questo test e le prove coordinative hanno permesso di evidenziare come l'esercizio possa incidere positivamente sulle funzionalità esecutive abbassando i tempi di reazione ad uno stimolo senza intaccare però la qualità delle risposte. Oltre la coordinazione, anche l'esercizio aerobico apporta benefici sulle molteplici funzioni esecutive. Dagli studi svolti da Weinstein e colleghi (2012) si riscontra come un'efficiente capacità aerobica sia correlata con aumenti di materia grigia in molteplici regioni della corteccia

intaccando le funzioni correlate alla mediazione tra il promuovere attività e la sua inibizione; cambiamenti indotti dall'esercizio fisico nella corteccia prefrontale svolgono un ruolo cruciale nell'influenzare la funzione esecutiva, dimostrando come l'attività fisica proposta in varie modalità possa essere uno stimolo efficace per la maturazione della corteccia prefrontale nei bambini. La corteccia centrale coinvolge i sistemi motori e sensoriali maturando prima, seguita dalle cortecce parietali relative all'attenzione e allo spazio; e in ultimo le cortecce prefrontali, associate alla maturazione della cognizione (Sowell et. al., 2004; Giedd, 2004; Gogtay et. al., 2004).

Vale la pena notare che lo sviluppo dell'elaborazione è dipendente in parte dall'ambiente in cui vive il soggetto, e in parte dalle esperienze individuali che quest'ultimo ha vissuto, e pertanto è continuamente suscettibile a cambiamenti in base allo stile di vita che assume la persona (Best, Miller, 2010).

Esaminando i risultati degli altri protocolli inclusi in questa prima classificazione: il PAKT in Germania (Roth et. al., 2010); quelli della British Columbia (Le Gear et. al., 2012); l'Active Start Program (Whynacht, 2014); la ricerca sistematica della Tucker (2008); il progetto Scan proposto nell'articolo di Timmons, Naylor, Pfeiffer (2007); lo Svendborg Project in Danimarca (Wedderkopp et. al., 2012); l'attività promossa in una scuola pubblica di San Paolo (Lemos, Avigo, Barela, 2012), si evince come il movimento sia un elemento fondamentale per la riduzione dell'obesità e il sovrappeso a livello infantile, patologie sempre più incidenti e frequenti nel panorama mondiale. Questo aspetto è strettamente correlato al basso livello di attività fisica; infatti, emerge prepotentemente come la maggioranza dei soggetti che hanno partecipato ai progetti non rispettano le linee guida Canadesi, Americane, ed Europee sull'attività fisica proposte all'interno dei loro lavori.

Questo aspetto sottolinea il grave deficit motorio cui i bambini sono sottoposti in un periodo d'oro della motricità rappresentato dall'età evolutiva; fenomeno che crea gravi scompensi e problematiche nello sviluppo psico-motorio e comportamentale dei bambini. In questa classificazione ci sono altri aspetti che vogliamo sottolineare prendendo spunto da altri due protocolli, la ginnastica correttiva nelle scuole di Danzica (Rokicka-Hebel, 2014) e l'educazione fisica nelle scuole di Almaty in Kazakistan (Ilyasova, Erzhanov, 2014). Questi due Paesi emergenti dell'est Europa, nonostante le moltissime problematiche presenti tuttora nelle periferie a causa delle loro vicende con il

Rif.	Partecipanti	Età	Nazionalità
Timmons B.W., 2007	Non riportati	2-5 anni	Canada
Tucker P., 2008	5080 femmine, 5236 maschi	2-10 anni	USA, Scozia, Finlandia, Australia, Cile, Estonia, Belgio
Roth K., 2010	709 (50%maschi, 50% femmine)	4-5 anni	Germania
Lopes V.P., 2011	142 femmine, 143 maschi	6-10 anni	Portogallo
Lemos A.G., 2012	21 femmine, 29 maschi	5-6 anni	Brasile
Le Gear M., 2012	267 (52% maschi, 48% femmine)	5-6 anni	Canada
Wedderkopp N., 2012	> 600 (maschi e femmine)	5-10 anni	Danimarca
Chang Y.K., 2013	13 femmine, 15 maschi	6-8 anni	Taipei
Rokicka-Hebel M., 2014	286 (maschi e femmine)	5-6 anni	Polonia
Whynacht J., 2014	80 (maschi e femmine)	3-6 anni	Canada
Ilyasova A., 2014	102 (maschi)	8-9 anni	Kazakistan

Tabella 2. Studi inclusi nella Classificazione I • Fonte: Elaborazione propria

regime Russo, stanno attuando, partendo proprio dai contesti scolastici, molte strategie educative utilizzando proprio l'attività fisica per inculcare all'interno delle loro società una mentalità sana ed attiva. In aggiunta, oltre che educare i bambini ad essere fisicamente e cognitivamente competenti aumentando ed incentivando le ore di educazione fisica, i progetti si occupano anche dell'aspetto posturale dei bambini. E' infatti ormai noto come, soprattutto nel periodo infantile, la percentuale di posture scorrette sia molto elevata, con il numero di paramorfismi e dismorfismi che è in costante crescita. Lezioni che associano il gioco, la ginnastica correttiva e l'apprendimento di una buona coscienza corporea sono indispensabili per limitare e trattare queste patologie. Investire ora sull'attività dei giovani permetterà in futuro di poter limitare le spese per le cure sanitarie incidendo positivamente sul reddito familiare e statale. Infine, l'analisi di questo raggruppamento di studi ha fatto emergere un'ulteriore grave problematica, che in molte situazioni è una delle cause del basso livello di attività fisica dei bambini: la preparazione dei docenti non sempre adeguata.

CLASSIFICAZIONE II – L'ATTIVITÀ FISICA STRUTTURATA, ASSOCIATA AL GIOCO LIBERO E COOPERATIVO, PROMUOVE IL MIGLIORAMENTO E L'ARRICCHIMENTO DELLA SOCIALIZZAZIONE

La socializzazione è un processo evolutivo in cui un soggetto immagazzina e sviluppa valori, credenze, il modo di vivere di una comunità, ripercuotendosi non solo su quest'aspetto ma intaccando la sfera morale ed intellettuale. Attraverso le relazioni con il nucleo familiare prima, e con i coetanei e gli adulti poi, il bambino modella e struttura la sua dote di cittadino giuridico. Un'assenza di reciproci rapporti comunicativi durante l'infanzia possono erompere in differenti difficoltà emotive e di sviluppo psicologico: turbe del comportamento, asocialità, condotte aggressive, depressione, scarsa autostima. Gli studi presenti nella Classificazione II, inseriti nella tabella 3, danno importanza all'ampliamento delle relazioni sociali grazie alla promozione di attività ricreative. Partendo dall'analisi dei risultati dello studio Israeliano di Bar-Haim e Bart (2006), una buona organizzazione di esperienze motorio-sensoriali derivanti dall'ambiente esterno e dalle sensazioni corporee interne associato ad una

corretta coordinazione motoria vanno a ripercuotersi sulla qualità e quantità di relazioni sociali.

Deficit posturali, nella locomozione e nella coordinazione visivo-motoria, influiscono negativamente sulle caratteristiche dei movimenti, provocando dei blocchi psico-sociali nel bambino e aumentando i comportamenti asociali. Incoraggiare e sostenere un bambino nell'affrontare le svariate attività di gioco, di gruppo, coordinative e senso-motorie, gli permetterà di confrontarsi ed esercitare una relazione con l'altro. In aggiunta, il comportamento giocoso nei bambini dipende ulteriormente da un'inefficiente pianificazione motoria, in quanto include l'origine dell'idea sull'abilità che vuol essere stimolata: la stessa abilità sarà indirizzata alla promozione di rapporti sociali. In molti casi i comportamenti reticenti sono infatti strettamente correlati con goffaggine e "mal-destrezza" motoria. La promozione di attività ben finalizzate alla manipolazione degli oggetti, sfruttando la percezione sensoriale, fornisce continui input sulle caratteristiche fisiche dei vari oggetti che risultano fondamentali per poter consolidare la pianificazione del movimento utile nell'acquisizione delle abilità motorie di base (Cheah, Nelson, Rubin, 2001; Hutt, 1970; Bundy, Lane, Murray, 2002).

È importante organizzare coerentemente un'attività, soprattutto se viene proposta all'aperto, poiché all'esterno la curiosità del bambino può essere rapita da molteplici elementi che tendono a farlo isolare: perciò dovremmo proporre situazioni che catturino immediatamente la sua attenzione allontanandolo dalle possibili distrazioni (Spinard et. al., 2004). Questo non significa togliere al bambino la possibilità di esplorare l'ambiente, perché sappiamo quanto sia importante acquisire, scoprire e osservare concretamente una nuova situazione o contesto; significa invece stabilire i giusti tempi e modalità per poter coniugare i due differenti contenuti educativi.

Per la maggioranza dei bimbi la scuola dell'infanzia rappresenta il primo confronto relazionale con soggetti della stessa età, cosa che fa scaturire al proprio interno una moltitudine di sensazioni positive e negative. Spesso, confrontarsi con persone adulte, pensiamo per esempio agli insegnanti o agli stessi compagni, può far nascere dei conflitti che si ripercuotono sulla loro personalità, intaccando negativamente sia la motricità, sia la sfera relazionale e intellettuale. Lo studio di Palermo, Hanish, Martin, Fabes, Reiser, (2007) ricerca un mezzo per diminuire o alleviare queste conflittualità, associate spesso e volentieri a comportamenti aggressivi.

Accorgersi in ritardo di questi atteggiamenti provoca dei forti traumi interiori nei bambini che in determinate situazioni li portano a rifiutare il contesto scolastico tanto da abbandonare definitivamente la scuola (Copeland-Mitchell, Denham, DeMulder, 1997). Il gioco di gruppo, le attività didattiche collaborative, e le interazioni amichevoli, sono aspetti risolutivi per riacquisire il giusto rapporto tra il bambino e il gruppo di persone che lo circondano (Ladd, Kochenderfer, Coleman, 1997), consentendo così una riduzione di conflitti e di comportamenti irrequieti e apportando vantaggi anche sul clima interno della classe. Dal protocollo promosso in Spagna (González, Regalado, Guerrero, 2010) emerge come la maggioranza dei conflitti siano dovuti ad aggressioni di tipo fisico o verbale. L'insulto è una delle strategie più utilizzate, attraverso commenti o vere e proprie violenze psicologiche che nella maggioranza dei casi mirano alla costituzione corporea altrui, soprattutto nel caso di scontri tra soggetti di sesso diverso.

Ulteriori metodiche conflittuali derivano da complicanze nell'accettazione di ideologie discostanti degli altri compagni, perdita di rapporti amichevoli a causa dell'eccessivo egocentrismo ed egoismo nei confronti dell'altro riscontrabili in determinate esclamazioni. Limitando il protagonismo, promuovendo giudizi positivi, introducendo dinamiche di gruppo dove l'amicizia e il rispetto dell'altro sono elementi basilari di queste attività, i bambini imparano ed acquisiscono l'abilità di costruire e mantenere una relazione all'interno di una comunità. Per di più si alleviano le aggressioni fisiche e psicologiche, evento che a sua volta incrementa l'autostima e favorisce la responsabilizzazione.

L'amicizia, il rispetto e l'aiuto reciproco sono valori cardine per l'instaurazione e il mantenimento di relazioni sociali sia in ambito familiare che al di fuori. Tutto ciò, proiettato all'interno del contesto scolastico, è chiaramente rappresentato dall'eterogeneità culturale che si ritrova al giorno d'oggi nelle scuole di qualsiasi Stato. La presenza di bambini di altre Nazioni nelle classi, principalmente riscontrabile negli istituti d'infanzia e primaria, spesso rappresenta un ostacolo psicologico difficile da affrontare per il bambino, poiché è incapace o meglio non riesce a trovare le modalità per poter approcciarsi con i coetanei o gli insegnanti.

Questo è il concetto che predomina nella ricerca tutta italiana di Valentini, Mezzelani, Marziani, Di Tore, Federici, (2012), nella quale, attraverso lo strumento educativo-motorio per eccellenza – il gioco –

Rif.	Partecipanti	Età	Nazionalità
Bar-Haim Y., 2006	53 femmine, 35 maschi	5-6 anni	Israele
Palermo F., 2007	95 (52% maschi, 48% femmine)	3-5 anni	USA
Siraj-Blatchford I., 2009	> 3.000 (maschi e femmine)	3-10 anni	UK
Gonzalez M.C., 2010	24 (maschi e femmine)	9-12 anni	Spagna
Valentini M., 2012	70 (maschi e femmine)	6-7 anni	Italia

Tabella 3. Studi inclusi nella Classificazione II • Fonte: Elaborazione propria

proposto sotto forma di attività di gruppo dove la collaborazione ed un clima di serenità predominano, si favorisce l'inclusione e l'apprendimento dei bambini di culture diverse rimuovendo lacune e deficit socio-comunicativi.

È all'interno dell'ambiente scolastico che il bambino definisce i processi di accettazione ed estromissione, mettendo a confronto il proprio io, la propria personalità, e il suo modo di fare con gli altri, per maturare e formare una vera e solida identità. Il livello di capacità relazionali raggiunto gli permetterà di considerare la diversità come possibilità per poter apprendere ed affrontare nuove esperienze come fonte di ricchezza. Per sollecitare la partecipazione sociale dei bambini, bisogna conoscere e considerare le potenzialità e i limiti di ogni studente. Se non vengono trattati tutti con gli stessi diritti, come conseguenza si svilupperanno conflitti, comportamenti aggressivi e reticenti. Il gioco e lo sport sono strumenti educativi vitali per abbattere qualsiasi barriera e risolvere problematiche sociali. Nello sviluppo del bambino, altre capacità come quelle intellettuali e morali potranno trarre vantaggio da efficienti attitudini relazionali (Blatchford, 2007). Associando l'attività ludica all'acquisizione dei processi cognitivi superiori, come le capacità presenti nella personalità di ognuno (intellettive, morali, sociali), consentirà al futuro adolescente di rafforzare il suo carattere.

CLASSIFICAZIONE III – MIGLIORAMENTO DEL RENDIMENTO SCOLASTICO E DELLO SVILUPPO LINGUISTICO-COMUNICATIVO, CON L'AUMENTO DELLE ORE DI ATTIVITÀ FISICA A SCUOLA

Gli studi inclusi nella Classificazione III (vedi Tabella 4) sostanzialmente evidenziano come l'aumento delle ore di educazione fisica negli istituti scolastici incida positivamente sulla concentrazione degli studenti

e sul funzionamento cognitivo; aspetti determinanti per l'apprendimento delle abilità linguistiche e prodromici di molteplici benefici anche sul rendimento scolastico.

Nel vasto studio americano di Trost (2007), che raggruppa al suo interno diversi progetti sperimentali promossi in svariati Paesi, si evince come innalzando la qualità e la quantità di attività fisica nelle scuole, generazioni e culture diverse di studenti traggono, nella quasi totalità dei casi, un'incidenza positiva o, comunque, certamente non degenerativa, sul rendimento scolastico. In particolare, è interessante richiamare l'attenzione, tra i vari protocolli inclusi, su un programma svolto in Nord Carolina che mostra come le esercitazioni motorie proposte dovrebbero essere ben organizzate, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione, poiché se gli scolari vengono unicamente lasciati liberi di giocare o non seguono un preciso piano didattico per un periodo eccessivamente lungo, tendono ad isolarsi e a sviluppare comportamenti nervosi ed in alcuni casi aggressivi. Di conseguenza, quando gli insegnanti riportano i loro studenti nelle aule è difficile riprendere lo stesso clima di serenità che c'era nel periodo precedente l'attività; inoltre, l'enorme eccitazione provocata dall'attività motoria non strutturata, determina una maggiore difficoltà di riprendere la concentrazione negli alunni, cosa che il più delle volte influisce sul comportamento degli altri compagni di classe. Questo sta a dimostrare quanto sia importante strutturare una buona lezione di educazione fisica non solo per un idoneo sviluppo corporeo e affettivo, ma anche per una forte incidenza sullo stato cognitivo del bambino, che gli consentirà, se eseguita regolarmente, buoni riscontri nei compiti didattici delle altre discipline.

Ribadito concretamente anche nelle classificazioni precedenti, il rapporto tra le capacità motorie e cogni-

tive promuove notevoli miglioramenti in campo motorio-coordinativo e sociale; nei due articoli di Son, Meisels (2006) e Barta, Hajami, Bar-Haim, (2007) queste attitudini avrebbero un ulteriore interesse per l'apprendimento di alcune materie scolastiche come la lettura e la matematica. L'ampliamento delle competenze senso-motorie avrebbe un ruolo centrale nello sviluppo cognitivo precoce dei bambini (Piaget, 1952).

Nella sua teoria dello sviluppo Piaget riporta come le abilità motorie contribuirebbero all'esplorazione attiva dell'ambiente dei neonati ed è attraverso tali azioni che gli stessi bambini costruiscono la propria conoscenza sull'ecosistema che li circonda. Ellis (1985, 1987), propone un modello cognitivo neuropsicologico di acquisizione, per la lettura e la scrittura, in cui questi moduli non sarebbero preformati nel cervello del neonato, ma sarebbero in attesa di essere eccitati da una certa tipologia di stimolazione ambientale che si verifica in una situazione inusuale. La lettura e la scrittura sono sistemi assemblati da altre capacità cognitive, come quella visuale, fonologica e dei sistemi semantici. I deficit che si verificano durante il processo evolutivo che vanno a ripercuotersi sulla lettura e scrittura, possono essere la conseguenza di problematiche in altri sistemi. Le aree del cervello che servono per i processi superiori del pensiero e le aree percettivo-motorie non sono più così distinte come una volta si pensava (Diamond, 2000). Questo può essere spiegato con la teoria che i sistemi motori e cognitivi sviluppano dinamicamente interagendo tra di loro (Iverson, Thelen, 1999; Satz, Fletcher, 1988).

Le abilità visivo-motorie e visuo-spaziali tendono ad avere correlazioni più elevate con la lettura e la matematica (Payne, Isaacs, 1999). In altre parole, lo sviluppo della cognizione accresce in maniera rapida dai 2 fino ai 5 anni di età nel bambino (Meisels, Burnette, 1994); ciò indica che, misurare le abilità dei bambini nei primi gradi di scolarizzazione permette una maggior prevedibilità per valutare quali soggetti siano a rischio, per di più, consente al o ai partecipanti di strutturare maggior capacità realizzative per il superamento di futuri compiti o esercitazioni. I primi anni d'istruzione scolastica sono un periodo in cui i bambini espandono le competenze, principalmente nella lettura, scrittura e matematica, che rappresentano le fondamenta per i successivi gradi superiori.

Considerando l'importanza di queste competenze di base e le possibili relazioni con le abilità motorie, Meisels et. al., (2006) ha esaminato il rapporto tra di esse all'inizio dell'asilo e alla fine della prima elementare, rilevando che buone capacità visuali-motorie

hanno una relazione positiva significativa sui processi cognitivi rispetto alle capacità grosso motorie che non sembrano essere significativamente associate. In aggiunta, le stesse capacità visuali-motorie sono in stretta correlazione con buoni risultati in matematica piuttosto che nella lettura, poiché quest'ultima dipende principalmente dalle capacità visuo-spaziali. Questo supporta l'idea che un deficit nelle capacità motorie, in particolare quelle visuali-motorie e spaziali, possa identificare con successo quali bambini siano a rischio di una scarsa condotta fin dai primi anni della scolarizzazione, in particolar modo se combinata con la precoce conquista delle informazioni.

È interessante ricordare che le abilità motorie della prima infanzia sono notevolmente superiori a quelle presenti nell'asilo, suggerendo relazioni longitudinali tra le abilità motorie anticipate e il tipo di competenze cognitive rappresentate in tarda età. Al momento dell'entrata all'asilo, gli aspetti cognitivi, le abilità linguistiche, le competenze narrative, i vocaboli o la consapevolezza fonologica possono essere forti creditori di un buon rendimento scolastico (Catts, Fey, Zhang, Tomblin, 1999; Hart, Risley, 1995). Studi sulla dislessia evidenziano come le fonologie, la vista, e l'elaborazione motoria giocano un ruolo determinante in questa disfunzione (Stein, Walsh, 1997). Diversi aspetti delle abilità motorio-visive, ad esempio, la vista, lo spazio, la trasformazione motoria, la memoria di lavoro visuo-spaziale, la velocità o automazione motoria, sono tutti processi connessi all'acquisizione cognitiva. Non possiamo considerare la crescita del fanciullo come un insieme di elementi scollegati (Smith, Thelen, Titzer, McLin, 1999); piuttosto, lo sviluppo è un processo complesso ed è il risultato delle interazioni tra diverse competenze e dunque è l'intero soggetto che ha bisogno della nostra attenzione (Bowman, Burns, Donovan, 2001). La ricerca linguistica sul bambino negli ultimi decenni ha goduto di maggiore attenzione da parte di molti studiosi dai linguistici, agli psicologi, agli educatori e ai pedagogisti. Il progetto promosso da Ljaiya (2007) nelle scuole materne in Nigeria presenta il ruolo del gioco, le canzoni e le rime sullo sviluppo linguistico degli alunni. Adesokan (1999) sottolinea il ruolo vitale della musica nel concetto di attività sotto forma di gioco, affermando che i bimbi rispondono al suono con il movimento fisico di ciò che ascoltano, e in questo processo, si orientano nel ritmo, l'intonazione, il tono e la qualità dei movimenti. Percepiscono la musica e rispondono ad essa con le proprie tipologie di apprendimento ed immaginazione.

Rif.	Partecipanti	Età	Nazionalità
Son S.H., 2006	12.500 (50% maschi e 50% femmine)	5-6 anni	USA
Ljaiya B.S., 2007	> 1000 (maschi e femmine)	5 anni	Nigeria
Trost S.G., 2007	> 12.000 (maschi e femmine)	6-10 anni	USA
Barta O., 2007	53 femmine, 35 maschi	5-6 anni	Israele

Tabella 4. Studi inclusi nella Classificazione III • Fonte: Elaborazione propria

Su questa base, il progetto Nigeriano ha evidenziato come canzoni, filastrocche, attività con musiche e danze siano mezzi sostanziali per insegnare molti aspetti del linguaggio, tra cui: l'alfabeto, i numeri, le parti del corpo, i nomi degli animali, gli articoli di abbigliamento, i vocaboli, gli elementi del discorso (aggettivi, articoli, pronomi ecc.). I risultati dimostrano infatti un aumento nell'uso dei vocaboli, rapporti positivi con i coetanei e gli insegnanti e nel contesto familiare; inoltre, gli atti linguistici dei bimbi si sono rivelati sensibili alle tipologie di gioco, usando in base al modello di situazione un linguaggio specifico. La musica, l'attività all'aria aperta, le danze, i giochi consentono quindi una partecipazione attiva che promuove e rinforza i processi cognitivi, affettivo-comportamentali e linguistici.

DISCUSSIONE

Con un processo rigoroso e trasparente si è condotta una ricerca bibliografica e sono stati analizzati vari studi che, nel complesso, evidenziano come un corretto utilizzo e programmazione dell'attività motoria possa essere un valido e importantissimo strumento di promozione di una crescita in salute e di stimolo all'apprendimento.

Infatti, l'aumento dell'attività fisica scolastica abbassa l'incidenza di anomalie corporeo-strutturali, riduce l'insorgenza di malattie metaboliche, diminuisce i rischi cardiovascolari e riduce l'incidenza di turbe psicologiche; inoltre, può essere utilizzata come metodica di insegnamento di valori sociali, morali e comportamentali agendo direttamente sulla propria sfera caratteriale. È fondamentale che la scuola valorizzi l'importanza fornita dal movimento e lo consideri un vero e proprio strumento disciplinare e didattico su cui investire al più presto, riformando il curriculum educativo di ogni allievo.

Purtroppo ancora oggi, nonostante i numerosi studi affrontati sulla necessità di fare attività fisica ne

dimostrino ampiamente i vantaggi, il processo formativo degli alunni è orientato più su obiettivi come l'alfabetizzazione, la cosiddetta "scolarizzazione" statica e rigorosa, che va ad influire negativamente sulle ore a disposizione per l'educazione motoria che vengono spesso addirittura completamente trascurate. Dobbiamo promuovere e investire sull'attività fisica poiché è il cardine attorno al quale il bambino cresce e si rapporta; la scuola e tutte le istituzioni dovrebbero ragionare e investire su questi aspetti. Probabilmente in questi ultimi anni qualcosa si sta muovendo, ma è solo l'inizio di un lungo processo di trasformazione che ci auguriamo possa far cambiare ai più il concetto del movimento a scuola; concetto che non deve più essere visto come un lasso di tempo per dare libero sfogo ai bambini, in strutture inadatte e inospitali, durante il quale gli insegnanti approfittano per sistemare i loro registri o svolgere altri compiti istituzionali, ma, che sia visto come un mezzo per poter apprendere inglobando ed analizzando esperienze, con feedback continui, tra bambini/studenti ed insegnanti/educatori, fondamentale anche per capire in qualsiasi momento lo stato psicofisico dei bambini.

Tutti gli studi presi in esame, supportano l'idea di incrementare le ore di attività fisica all'interno dei contesti scolastici, cosicché il bambino possa crescere nel suo "habitat" più naturale – il movimento – e con esso formarsi come persona, individuo, unico e insostituibile. Dalla ricerca emerge come una buona efficienza corporea sin dai primi anni permetta l'acquisizione e la maturazione dei numerosi aspetti della personalità (area motoria, sociale, morale, linguistica), influenzando addirittura sul ri-adattamento scolastico e socio-emotivo. Il contesto scolastico può favorire svariate capacità del bambino tra cui: la sicurezza di poter gestire nuove esperienze, saper mantenere un buon livello di attenzione, partecipare attivamente alle esercitazioni in classe, possibilità di rendersi autonomo.

Il senso sociale, il conforto e la sicurezza per i piccoli, all'interno della classe così come nella quotidianità, sono aspetti che influenzano la loro capacità di concentrarsi sul compito richiesto. Nel caso un soggetto non sviluppi un'adeguata conoscenza e strutturazione corporea, tutte queste attitudini potrebbero essere delle barriere insormontabili dove l'insicurezza, l'ansia, gli stessi cambiamenti, visti come ostacoli, lo porterebbero ad emarginarsi.

Le capacità visivo-motorie e spaziali, la coordinazione, la pianificazione motoria, l'attenzione, la flessibilità, l'economicità dei movimenti, l'equilibrio statico e dinamico, la locomozione; sono tutte relazionate in differente modo al rendimento scolastico. Le molteplici capacità ed abilità che sperimenta il bambino derivano proprio dalle diverse esercitazioni presenti nella giornata scolastica, dalla scrittura e lettura, al taglio, la colorazione, lo spostamento degli oggetti, le attività di gruppo, le varie tipologie di giochi; se il fanciullo presenta carenze a livello corporeo e cognitivo influiranno negativamente sulla strutturazione della propria personalità. Sebbene sia chiaro come è importante valutare la logica d'integrazione visivo-motoria e spaziale, in relazione alla preparazione scolastica, è sorprendente come ancora oggi altre facoltà motorie di base come il tono muscolare e la pianificazione motoria vengono trascurate, nonostante gli studi dimostrino come siano caratteristiche cardinali per il bimbo. Il tono muscolare è determinante per il controllo della postura e per la produzione di azioni motorie. In classe, i bambini hanno bisogno di mantenere atteggiamenti statici e dinamici; ma, coloro che possiedono un mediocre tono muscolare si troveranno in seria difficoltà nel mantenimento di azioni motorie per periodi medio-lunghi e il più delle volte lamenteranno stanchezza mostrando una velocità limitata durante l'esecuzione di comuni compiti scolastici come la scrittura o lo stare seduti (Smith-Engelsman, Niemeijer, Van Galen, 2001). La pianificazione motoria si compone di processi cognitivi responsabili della selezione e programmazione di una risposta motoria adeguata (Wilson, Maruff, Ives, 2001); in qualsiasi gesto, comportamento e compito scolastico di base, l'idea del compito motorio da eseguire, disponendo di un'idea della sequenza da svolgere ed eseguendo quest'ultima in modo efficiente, si valuterà anche la qualità e i tempi necessari per portarla a termine. Se questi complessi processi neuro-comportamentali hanno successo, il bambino sarà in grado di produrre adattamenti, comportamenti ed azioni, finalizzati ad uno scopo ben preciso come quello richiesto dalla

scolarizzazione. Bambini caratterizzati da scarsa capacità di programmazione motoria spesso non riescono a partecipare alle attività scolastiche (Ayres, 1980). La pianificazione dipende dall'efficace funzionamento del sistema cinestetico, che fornisce la consapevolezza della posizione del proprio corpo nello spazio, sia statica che dinamica. Il senso cinestetico deriva dai feedback neuronali forniti dalle articolazioni, dai tendini e dai recettori muscolari. Queste funzioni sono tipicamente implicate nella percezione e l'imitazione di precisi movimenti, oltre che nell'esatta replicazione dei gesti motori precedentemente collaudati. A causa del ruolo fondamentale delle varie funzioni motorie nello svolgimento scolastico di base, i bambini con ritardi motori potrebbero non riuscire a partecipare o comunque evidenziare delle difficoltà nelle attività sociali nell'ambiente scolastico (Bar-Haim, Bart, 2006). Essi, muovendosi goffamente tendono ad evitare attività grosso-motorie, lezioni di educazione fisica, attività all'aria aperta, giochi ed esercitazioni con la musica, influenzando pesantemente sulla loro autostima. Oltre a questo, altri fattori fungono da fonti causali di deficit motori e di conseguenza si ripercuoteranno con uno scarso rendimento scolastico e problematiche socio-emotive. Ad esempio Hall, McLeod, Thomson, Counsell, Mutch (1995) riferiscono che neonati con basso peso alla nascita mostrano maggiori deficit motori e di apprendimento all'età di otto anni, rispetto a soggetti con un peso nella norma; allo stesso modo Miyahara et. al., (2003) riscontrano come la presenza e l'estensione di lesioni cerebrali neonatali sia uno dei più potenti fattori che influenzerebbero le funzioni motorie percettive dei bambini a sei anni di età. Tali anomalie cerebrali riscontrate nei processi di maturazione possono influenzare le esperienze motorie del bambino limitandole nonché a livello cognitivo ed emotivo come: le funzioni esecutive, l'attenzione, la regolazione delle emozioni. Nonostante queste alterazioni, che purtroppo fanno parte fin da sempre dei problemi della comunità, dove comunque si è cercato e si continuerà a limitarli il più possibile; molto di più si potrebbe fare per inculcare sin dall'età prescolastica l'importanza di una corretta educazione al movimento essenziale per una crescita completa dell'essere umano.

CONCLUSIONI

Nella formazione della personalità di ogni individuo, non ci si può rivolgere ad altre aree senza essersi soffermati primariamente su quella fisico-motoria (Perrotta, 2006). La maggioranza degli studi inclusi in questa

revisione relativamente alla fascia d'età compresa tra i 3 ed i 6 anni lascia emergere come, sfortunatamente, l'odierna civiltà sembra essersi dimenticata di certe esigenze dell'età evolutiva. La carenza di movimento, di gioco e di competizione creano un deficit globale sulla personalità, sottraendo al bambino ciò che la Montessori chiamava "le basi motrici dell'esperienza" (Peri, 1969). Per fortuna oggi si sta riacquisendo velocemente un equilibrio tra i valori educativi, fisici, intellettuali, sociali e morali; e con essi la motricità sta conquistando un'importanza tutta particolare.

Lo sviluppo motorio e cognitivo, concetti chiave della Classificazione I (Tabella 2), devono necessariamente collocarsi nel periodo della prima infanzia, cioè fino al 5°- 6° anno di età poiché è caratterizzato da più dinamicità e plasticità neuronale. In questa fase ai bambini dovrebbero essere proposte numerose attività ben organizzate, per ampliare i loro interessi e il proprio bagaglio motorio. Tutto ciò si alimenta attraverso il gioco, quell'attività spontanea in cui i bambini si impegnano a divertirsi e occupare il loro tempo. Nei primi anni di vita il movimento passa attraverso stereotipie ritmiche, poi degli esercizi in forma di gioco per arrivare a dei giochi più dinamici in tarda infanzia (Pellegrini, Smith, 1998). Il movimento soddisfa un bisogno funzionale del bambino permettendogli di sviluppare oltre che le capacità condizionali anche quelle psichiche. Riuscire a mantenere uno spirito attivo per tutto l'arco della vita agirà, a lungo termine, come un vero e proprio farmaco anti-età. L'esigenza fondamentale per ogni individuo è quella di sviluppare fisicamente bene e di trovarsi così al termine della propria crescita nelle migliori condizioni motorie e cognitive. Questo concetto, sostenuto non solo dagli studi della Classificazione I ma anche da quelli delle successive due Classificazioni, è raggiungibile solo attraverso una corretta educazione al movimento, aumentandola ed incentivandola sin dall'età prescolastica. Le potenzialità racchiuse in ogni patrimonio genetico potranno diventare capacità reali solo se saranno opportunamente sviluppate ed esercitate.

Il pericolo oggi è fortemente accresciuto dalle condizioni di vita statica e agiata dei nostri giorni, poiché il movimento nei bambini molto spesso è disordinato, incompleto e non sufficiente. Purtroppo, questo è ampiamente dimostrato dal fatto che la maggioranza dei bambini inclusi nelle ricerche ha insufficienti livelli di attività fisica. Per questo esiste una chiara esigenza di professionisti esperti in ambito motorio sin dai primi anni d'istruzione e il sussidio di strutture e condizioni ambientali favorevoli che siano in grado di stimolare

ed orientare l'attività motoria nel bambino ed evitare ritardi nella motricità con ripercussioni negative, nel controllo motorio e nella postura.

I protocolli inclusi nella Classificazione II e III (rispettivamente Tabella 3 e Tabella 4), evidenziano come l'educazione motoria contribuisca a stimolare e facilitare il processo di socializzazione e comunicazione, trasformando lo stato affettivo elementare della socialità (il bisogno di stare insieme) in sentimento sociale, cioè, in senso di appartenenza, coesione, comprensione e responsabilità sociale. Solide capacità relazionali e linguistiche permettono all'allievo di innalzare il suo livello di competenza, vitale per approcciarsi ed affrontare i numerosi ostacoli che quotidianamente la vita reale sottopone, di conseguenza, la mancanza di interazioni sociali ed attività di gruppo possono condurre a problemi comportamentali, asocialità, depressione, poca autostima.

Gli studi di queste Classificazioni danno prova di come la motricità avvii il processo dell'intelligenza e lo sostenga, sulla scia del fatto che ogni apprendimento motorio ripropone le fasi della realizzazione dell'atto intelligente, vale a dire la presa di coscienza delle difficoltà da risolvere, la ricerca della risposta, ed il controllo. Il bambino le potrà acquisire ed esercitare solamente se lui stesso metterà in gioco la propria persona, pianificando motorialmente le varie esperienze proposte, includendo la generazione di un'idea sull'abilità motoria che deve essere stimolata, orientandola verso un fine ben preciso promuovendo le qualità sociali. Nel nostro caso una crescita sana può essere fornita proprio dall'educazione al movimento. Ogni forma di acquisizione tende a creare qualcosa di stabile nell'educando, e anche l'attività fisico-sportiva deve avere come obiettivo quello di creare l'abitudine, o meglio la necessità, di muoversi. Come sottolineato anche in questa revisione, questa esigenza non dovrebbe cessare con il passare degli anni, ma dovrebbe essere una consuetudine della vita. L'insegnamento della motricità all'interno del contesto scolastico dovrà indirizzarsi da parte del fanciullo nell'acquisizione di atteggiamenti positivi nei confronti del proprio corpo, di specifiche conoscenze tecniche e di competenze fondamentali nei campi "corpo" e "movimento". Il bambino dovrà acquisire modelli comportamentali sia adattivi (volti all'integrazione e all'adeguamento con il mondo circostante), che espressivi (libero da condizionamenti e auto-motivato).

I genitori in primis e gli insegnanti successivamente, dovranno indurre la conquista da parte dell'allievo, più che di un rigido e perfezionato automatismo,

di un vasto repertorio di comportamenti, che rendano adattabile l'individuo di fronte alle diverse situazioni. Tra gli svariati comportamenti sperimentati il bambino competente sceglierà quello più consono alle esigenze individuali e sociali della situazione. Insegnare l'educazione fisica significa discostarsi da una dimensione tecnico-addestrativa per approdare a una culturale e morale (Perrotta, 2006). L'educazione motoria non può avere come obiettivo né una generica coscienza del corpo, né una confusa creatività, ma neanche una superficiale ed approssimativa "poli-sportività". L'attività didattica-motoria va improntata verso una formazione aperta e divergente, ossia che stimoli schemi e soluzioni motorie flessibili ed originali, con più discipline, ma soprattutto verso più obiettivi, i quali agiscono migliorando e strutturando le potenzialità individuali della personalità di ogni bambino sin dall'età prescolare, per formare un ragazzo ed un futuro uomo autonomo, ricco di validi principi e virtù.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adesokan Z.A. (1999) *The need for music Education in Nigerian primary school*. Nigerian Journal of Research in Education (NJRE), 2, 59-62
- Ayres A.J. (1980). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services
- Baldacci M. (2013). *Trattato di pedagogia generale*. Città di Castello, Italy: Carotti editore
- Bar-Haim Y., Bart O. (2006). *Motor Function and Social Participation in Kindergarten Children*. Social Development, 15(2), 296-310
- Barta O., Hajami D., Bar-Haim Y. (2007). *Predicting School Adjustment from Motor Abilities in Kindergarten*. Infant and Child Development, 16(6), 597-615
- Best J.R., Miller P.H. (2010). *A development perspective on executive function*. Child Development, 81(6), 1641-1660
- Bowman B.T., Burns M.S., Donovan M.S. (eds) (2001). *Eager to learn: educating our preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy. Washington, DC: National Academy Press
- Budde H., Voelcker-Rehage C., Pietrabyk-Kendziorra S., Ribeiro P., Tidow G. (2008). *Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents*. Neuroscience Letters, 441(2), 219-223
- Bundy A.C., Lane S.J., Murray E.A. (2002). *Sensory Integration: Theory and practice* (2nd edn). Philadelphia, PA: F.A. Davis

- Carneiro R. (2011). *Discovering the treasure of learning*, in Yang J., Valdés-Catera R., (eds) *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. 3-21, Parigi: UNESCO
- Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Trattati e manuali*. Milano, Italy: Vita e Pensiero
- Catts H.W., Fey M.E., Zhang X., Tomblin J.B. (1999). *Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation*. Scientific Studies of Reading, 3(4), 331-361
- Cedefop. *Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale*, (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecast 2012*, Lussemburgo: Cedefop
- Chang Y.K., Tsai Y.J., Chen T.T., Hung T.M. (2013). *The impacts of coordinative exercise on executive function in kindergarten children: an ERP study*. Experimental Brain Research, 225(2), 187-196
- Cheah C.S.L., Nelson L.J., Rubin K.H. (2001). *Non-social play as a risk factor in social development*. In A. Goncu & E.L. Klein (eds), *Children in Play, Story and School*, pp.39-71. New York: Guilford Press
- Coco D. (2013, a). *Il concetto di regola nelle sue declinazioni ludico-educative e didattico-sportive. Le opportunità di apprendere, Dispositivi, Dinamiche, Trasformazioni*. European Journal of Research on Education and Teaching, 3, 121-127
- Coco D. (2013, b). *Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche. Contesti cooperativi per generare capacità e opportunità, Nuove politiche per lo sviluppo*. European Journal of Research on Education and Teaching, 4, 185-192
- COM. Commissione Europea, (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles: UE
- Copeland-Mitchell J., Denham S.A., DeMulder E.K. (1997). *Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool*. Early Education and Development, 8, 27-39
- Davis C.L., Tomporowski P.D., MCDowell J.E., Austin B.P., Miller P.H., Yanasak N.E., Allison J.D., Naglieri J.A. (2011). *Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial*. Health Psychology, 30(1), 91-98
- De Vitis F. (2013). *Capability Approach ed Educazione. Itinerari dialogici per lo sviluppo umano. Capability approach. Relazioni e pratiche di sviluppo*. European Journal of Research on Education and Teaching, 1, 225-232

- Demofanti K. (2014). *Ministero della Salute. Dipartimento della sanità pubblica e dell'innovazione. Direzione generale dei rapporti europei ed internazionali*. Informativa OMS n° 384. Disponibile su: www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2177_allegato.pdf
- Diamond A. (2000). *Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex*. *Child Development*, 71(1), 44-56
- Egan C.D., Verheul M.H., Sovelsbergh G.J. (2007). *Effects of experience on the coordination of internally and externally timed soccer kicks*. *Journal of Motor Behavior*, 39(9), 423-432
- Ellerani P.G. (2013). *Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. Contesti cooperativi per generare capacità e opportunità. Nuove politiche per lo sviluppo*. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 4, 17-32
- Ellis A. (1985). *The cognitive neuropsychology of development (and acquired) dyslexia: A critical survey*. *Cognitive Neuropsychology*, 2, 169-205
- Ellis A. (1987). *Review of problems in developing cognitively transmitted cognitive modules*. *Mind and Language*, 2, 242-251
- Eriksen B.A., Eriksen C.W. (1974). *Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task*. *Attention, Perception & Psychophysics*, 16(1), 143-149
- Giedd J.N. (2004). *Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain*. *Annals of the New York Academy of Science*, 1021, 77-85
- Gogtay N., Giedd J.N., Lusk L., Hayashi M.K., Greenstein D., Voizuzis C.A., Nugent T.F., Herman D.H., Closen L.S., Toga A.W., Rapoport J.L., Thompson P.M. (2004). *Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood*. *Proceedings of the National Academy of Science of the USA*, 101(21), 8174-8179
- González M.C., Regalado N.M., Guerrero J.T. (2010). *Teaching and learning social values: experience of resolution of conflicts in the classroom of physical education across the learning of social skills*. *Journal of Human Sport and Exercise*, 5(3), 497-506
- Hall A., McLeod A., Counsell C., Thompson L., Mutch L. (1995). *School attainment cognitive ability and motor function in a total Scottish very low birth-weight population at eight years: A controlled study*. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37, 1037-1050
- Hart B., Risley T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul Brookes
- Hutt C. (1970). *Specific and diverse exploration*. In H. Reese & L. Lipsitt (eds), *Advances in Child Development and Behavior*, pp. 119-181. New York: Academy Press
- Ilyasova A., Erzhanov Z. (2014). *Optimization of physical fitness development for primary school learners in physical education lessons*. *Education Physical Training Sport*, 93(2), 21-28
- ISFOL. Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dell'indagine PIACC*, Roma: Isfol research, 9
- Iverson J.M., Thelen E. (1999). *Hand, mouth and brain: The dynamic emergence of speech and gesture*. *Journal of Consciousness Studies*, 6(11-12), 19-40
- Ladd G.W., Kochenderfer B.J., Coleman C.C. (1997). *Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?* *Child Development*, 68(6), 1181-1197
- Le Boulch J. (2009). *Lo sport nella scuola*. Roma, Italy: Armando editore
- LeGear M., Greyling L., Sloan E., Bell I.R., Williams B.L., Naylor P.J., Temple A.V. (2012). *A window of opportunity? Motor skills and perceptions of competence of children in Kindergarten*. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 29
- Lemos A.G., Avigo E.L., Barela J.A. (2012). *Physical Education in Kindergarten Promotes Fundamental Motor Skill Development*. *Human Movement Science*, 2(1), -1721
- Ljaiya B.S. (2007). *The Pedagogical Potentials of play, songs and rhymes in language development: A cause study of selected kindergarten pupils in Kwara state, Nigeria*. *Journal of the Nigeria English Studies Association (JNESA)*, 14(1), 70-80
- Lopes V.P., Rodrigues L.P., Maia J.A., Malina R.M. (2011). *Motor Coordination as Predictor of Physical Activity in Childhood*. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(5), 663-669
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Indicazioni Nazionali del Curricolo per l'Infanzia*, Gazzetta Ufficiale gennaio 2013, 16-23
- Meisels S.J., Atkins-Burnett S. (1994). *Developmental screening in early childhood: A guide* (4th ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Miyahara M., Jongmans M.J., Mercuri E., De Vries L.S., Henderson L., Henderson S.E. (2003). *Multiple birth versus neonatal brain lesions in children born prematurely as predictors of perceptuo-motor impairment at age 6*. *Developmental Neuropsychology*, 24, 435-459
- Newell K.M. (1985). *Coordination, control, and skill*. In Goodman D., Willberg R., Franks I., (eds) *Differing perspectives in motor learning, memory and control*. Elsevier Science Publishing Company, 295-317
- Nussbaum M. (2002). *In giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna, Italy: Il Mulino
- Nussbaum M. (2012). *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna, Italy: Il Mulino
- Palermo F., Hanish L.D., Martin C.L., Fabes R.A., Reiser M. (2007). *Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?* *Early Childhood Research Quarterly*, 22(4), 407-422
- Payne V.G., Isaacs L.D. (1999). *Human motor development: A lifespan approach* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield
- Pellegrini A.D., Smith P.K. (1998). *Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of playing*. *Child Development*, 69, 577-598
- Peri V. (1969). *Adolescenza e Sport*. Roma: Ave
- Perrotta F. (2006). *Collana di Scienza dell'Educazione Motoria e Sportiva, Le Scienze dell'Educazione Motoria e Sport in Età Evolutiva, crescere e muoversi anche nelle diverse abilità*. Trieste: Edizioni Goliardiche
- Piaget J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press
- Planinsec J. (2002). *Relations between the motor and cognitive dimensions of preschool girls and boys*. *Perceptual and Motor Skill*, 94(2), 415-423
- Rokicka-Hebel M. (2014). *Corrective gymnastics and motor skills of five and six-year-old children*. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 6(2), 114-126
- Roth K., Mauer S., Obinger M., Ruf K.C., Graf C., Kriemler S., Lenz D., Lehmacher W., Hebestreit H. (2010). *Prevention through Activity in Kindergarten Trial (PAKT): A cluster randomized controlled trial to assess the effects of an activity intervention in pre school children*. *Journal of Negative Results in Biomedicine*, 10, 410
- Satz p., Fletcher J.M. (1988). *Early identification of learning disabled children: An old problem revisited*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 824-829
- Save the Children. (2012). *Stili di vita dei bambini italiani*. Disponibile su: http://www.savethechildren.it/IT/Tool/Press/Single?id_press=495
- Schilling F. (1974). *Karper-koordinations-test für kinder*. KTK Manual. Weheim: Beltz test GmbH, 53
- Sen A. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino, Italy: Bollati Boringhieri
- Siraj-Blatchford I. (2007). *Creativity, communication & collaboration: The identification of pedagogic progression in SST*. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2), 3-23
- Siraj-Blatchford I. (2009). *Conceptualizing progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective in Educational and Child Psychology*. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77-89
- Smith L.B., Thelen E., Titzer R., McLin D. (1999). *Knowing in the context of acting: The task dynamics of the A-not-B error*. *Psychological Review*, 106(2), 235-260
- Smits-Engelsman B.C.M., Niemeijer A.S., Van Galen G.P. (2001). *Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability*. *Human Movement Science*, 20, 161-182
- Son S.H., Meisels S.J. (2006). *The Relationship of Young Children's Motor Skills to Later Reading and Math Achievement*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 755-778
- Sowell E.R., Thompson P.M., Leonard C.M., Welcome S.E., Kan E., Toga A.W. (2004). *Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children*. *The Journal of Neuroscience*, 24(38), 8223-8231
- Spinard T.L., Eisenberg N., Harris E., Hanish L., Fabes R.A., Kupanoff K., Ringwald S., Holmes J. (2004). *The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning*. *Development Psychology*, 40(1), 67-80
- Stein J., Walsh V. (1997). *To see but not to read: The magnocellular theory of dyslexia*. *Trends in Neuroscience*, 20(4), 147-151
- Thill E. (1984). *Sport e Personalità*. Roma: Armando.
- Timmons B.W., Naylor P.J., Pfeiffer K.A. (2007). *Physical activity for preschool children how much and how?* *Canadian Journal of Public Health*, 98(2), 122-134
- Tomprowski P.D., Davis C.L., Miller P., Naglieri J.A. (2008). *Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement*. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111-131
- Tortella P. (2013). *Mente e corpo nella relazione educa-*

tiva nelle scuole dell'infanzia: lo sviluppo delle capabilities per una buona qualità della vita. *Capability approach, relazioni e pratiche di sviluppo*. European Journal of Research on Education and Teaching, 1, 121-128

Trost S.G. (2007). *Active education: Physical education, physical activity and academic performance*. Active living research a National Program of the Robert Wood Johnson Foundation. Disponibile su: <http://hdl.handle.net/10244/587>

Tucker P. (2008). *The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review*. Early Childhood Research Quarterly, 23(4), 547-558

Valentini M., Mezzelani E., Marziani G., Di Tore S., Federici A. (2012). *School: a coloured world of a everyday reality performance analysis: motor project of educational research for an effective integration*. Journal of Human Sport and Exercise, 7(1), 14

Wedderkopp N., Jespersen E., Franz C., Klakk H., Heidemann M., Christiansen C., Møller N.C., Leboeuf-Yde C. (2012). *Study protocol. The Childhood Health, Activity, and Motor Performance School Study Denmark (The CHAMPS-study DK)*. European Journal of Medical Research, 12, 128.

Wenstein A.M., Voss M.W., Prakash R.S., Chaddock L., Szabo A., White S.M., Wojcicki T.R., Mailey E., McAurley E., Kramer A.F. (2012). *The association between aerobic fitness and executive function is mediated by prefrontal cortex volume*. Brain, Behavior, and Immunity, 26(5), 811-819

WHO. World Health Organization, (2007). *Move for Health: Sedentary lifestyle: A global public health problem*. Disponibile su: http://www.who.int/move-forhealth/advocacy/information_sheets/sedentary/en

WHO. World Health Organization, (2013). *Scheda informativa n°311 sull'obesità e il sovrappeso*. Disponibile su: www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en

Whynacht J. (2014). *Promoting physical activity of PEI children: Examining the effects of Active Start PEI resources and educator training*. Island Scholar Robertson Library, Disponibile su: https://www.island scholar.ca/download_ds/ir%3A9525/OBJ/ir_9525.pdf

Wilson P.H., Maruff P., Ives S., Currie J. (2001). *Abnormalities of motor and praxis imagery in children with DCD*. Human Movement Science, 20, 135-159

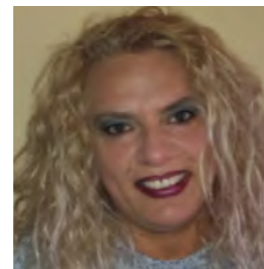
Articolo finito il 25 marzo 2015.

Fechas: Recepción 27.11.2015 | Aceptación 18.07.2016

Valentini, M., Palmieri, M., Lucertini, F. (2015). *Attività motoria come 'farmaco' per lo sviluppo della personalità in età evolutiva: Revisione della letteratura*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(2), 137-156. Disponibile su <http://www.reladei.net>

Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti, può essere così attribuito:

- Manuela Valentini: paragrafi 1, 2, 2.1, 3;
- Matteo Palmieri: paragrafi 3.1, 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3;
- Francesco Lucertini: paragrafi 4, 5; equamente, in parti uguali.



Manuela Valentini

Dipartimento di Studi Umanistici Università degli Studi Urbino Carlo Bo, Italia
manuela.valentini@uniurb.it

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



Matteo Palmieri

Laureato in Scienze motorie, Sportive e della Salute presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia
m.palmieri@outlook.it

Laureato in Scienze motorie, Sportive e della Salute, laureando al corso di laurea magistrale in Scienze dello Sport. Ha partecipato ad alcuni progetti per la promozione dell'attività motoria all'interno dei contesti scolastici, scuole dell'infanzia e primaria, istruttore in diversi centri estivi. Brevetto allenatore 1° grado di pallavolo. Allenatore nel minivolley e in categorie giovanili under 13-15-2° divisione. Giocatore, militante in un campionato nazionale di serie B.



Francesco Lucertini

Dipartimento di Scienze Biomolecolari - Sezione di Scienze Motorie e della Salute, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Italia
francesco.lucertini@uniurb.it

Ricercatore dal 2005 e titolare di insegnamenti ufficiali presso la Scuola di Scienze Motorie dal 2009, si occupa di attività motoria per lo sviluppo delle abilità e capacità fisiche nei soggetti in età evolutiva e di attività fisica ed esercizio per il mantenimento e la prevenzione delle patologie nei soggetti adulti ed anziani. Da anni si occupa anche di studi e ricerche nell'ambito della pedagogia sperimentale. E' autore di numerose pubblicazioni su riviste di rilevanza internazionale e nazionale.

Qué investigar tras veinte años de estudios en Educación Infantil en el ámbito hispánico

What to investigate after twenty years researching in Early Childhood Education in Hispanic field

M^a Beatriz Páramo Iglesias, ESPAÑA

RESUMEN

El trabajo que se presenta responde a un análisis de contenido que busca conocer qué se ha estado investigando en Educación Infantil con la finalidad de indagar sobre la idoneidad y pertinencia de temáticas en futuras investigaciones en la etapa. Para realizar la revisión de literatura hispánica empírica, elegimos un diseño de corte cuantitativo utilizando una metodología descriptiva a través de la técnica de análisis de contenido extensivo. La fuente de datos está en las bases de datos electrónicas DIALNET en los últimos 20 años. Una vez seleccionada la muestra de 384 publicaciones, se procedió a su codificación y análisis en cuanto a la variable bibliométrica del año y variables de contenido como los informantes de las investigaciones y la temática.

Los resultados obtenidos se organizan respondiendo a las preguntas sobre: 1) si existe literatura científica a lo largo de los veinte años sobre Educación Infantil en la que se analiza la variable de año; 2) quiénes son los informantes de las investigaciones; 3) cuáles son las temáticas que abordan las investigaciones en general, y específicamente para cada año; y 4) cuáles son las temáticas que abordan las diferentes publicaciones en relación con los informantes.

Con los resultados obtenidos se observan un incremento del número de investigaciones a lo largo de los 20 años, situando al alumnado como primer informante de las investigaciones y la temática com-

petencial y de orientaciones metodológicas como el contenido por excelencia. Para concluir, se alude a una tradición investigadora en Educación Infantil sobre temática curricular con informantes únicos, así como presentamos a modo de guía las posibilidades investigadoras con menos testimonio investigador.

PALABRAS CLAVE: Investigación, Educación Infantil, Análisis de contenido, Agentes, Temática

ABSTRACT

This article responds to a content analysis in order to know the topics in Early Childhood Education's researchs to inquire into the suitability and relevance of themes for future research on this. To make the review of empirical Hispanic literature, we chose a descriptive quantitative methodology through the content extensive analysis technical. DIALNET, an electronic databases, is the data source is in the last 20 years. Once selected a sample of 384 publications, they are coded and analysis base don the year (bibliometric variable) and on variable content as informants of research and thematic.

The results are organized by replying to questions: 1) is there a scientific literature about Early Childhood Education for the last twenty years; 2) who are the informants for this researchs; 3) what are the themes of the research in general, and specifically for each year; and 4) what are the themes of the publications concerning informants.

With the results we observe an increase in the number of research in which the students as the first informant research and the most important thematics are competence

and methodological guidelines. In conclusion, there is a research tradition in Early Childhood Education on curricular theme with unique reporting and we present a guide about search possibilities with less testimony researcher.

KEY WORDS: Research, Early Childhood Education, Content Analysis, Agents, Subjects.

INTRODUCCIÓN

En principio la investigación necesita más cabezas que medios. Severo Ochoa

Esta formulación sobre la investigación no sitúa ante la pregunta que gran parte de los investigadores e investigadoras, por no decir en su totalidad, se han formulado cuando se disponen a adentrarse en un campo de su interés. Esto es, contestar a los interrogantes de investigación, a las preguntas iniciales que guiarán y darán forma al proceso investigador. Todas esas cabezas pensantes que en su momento decidieron el rumbo de las investigaciones, nos sitúa actualmente ante un estado de la cuestión en cuanto al qué investigar se refiere.

No cabe duda de la indudable importancia de investigar en Educación Infantil, el por qué y para qué. Pero no siempre ni para todos ha sido así. González (2003) en una pequeña investigación arrojó este curioso dato: solo un 7.69% del alumnado universitario que tenía en el aula pensaba en la escuela como contexto asociado a la investigación. Partiendo de esto parece necesario evocar las posibilidades de la investigación educativa: 1) escenario de encuentro y cooperación entre los diferentes agentes educativos; 2) como mejora de la práctica educativa-formación; 3) como paso necesario para la innovación y el desarrollo (González, 2003); y 4) promover el cambio a través de un meta-análisis del sistema, una reflexión (Picón, 2006). Es una estrategia de cambio y aventura (Elliot, 2000).

La investigación educativa, como en cualquier rama, tiene unas características que le dan consistencia como procedimiento científico. Se identifica también por unos objetivos y unos objetos específicos de investigación (Ramírez, 2009). Siguiendo con González (2003) señalaba que existen unas condiciones para la elección de estos elementos: que despierte curiosidad e incógnitas para movilizar la búsqueda de respuestas, que tenga sentido para la formación, factible en cuanto a tiempo y método, y utilidad. Así, no parece extraño reconsiderar el qué y con quién se investiga, el contenido e hilo conductor de esos estudios

para: 1) conocer qué se ha estado estudiando en esta etapa a lo largo de los años, 2) indagar sobre cómo y por qué se ha llegado a la situación investigadora actual, 3) determinar qué queda por investigar o en qué apartado insistir.

Para proceder a la revisión de literatura sobre qué objetivos y objetos han sido a lo largo del tiempo en la investigación educativa el análisis de contenido es la técnica trascendental para ello. Es una técnica sistemática, objetivada y cuantitativa del contenido de cualquier tipo de documento que lo permite descomponer en las categorías objeto de la investigación que ocupe (Bernete, 2014). Aquí reside uno de los factores más relevantes de los análisis de contenidos, la posibilidad de determinar el estado actual de un fenómeno concreto, que a su vez abre ventanas hacia otros que permiten una amplitud de comprensión del primero. Estos estudios tienen un marcado carácter de heterogeneidad, siendo comunes los relacionados con la producción específica de una sola revista, la comparación entre varias y los que tratan sobre la producción científica de una determinada área, como por ejemplo el estudio bibliométrico de investigación educativa de Anta (2008) que nos adelanta que el porcentaje de investigación en Educación Infantil entre los años 1990 y 2002 es del 5.5% del total de la investigación educativa. Por ello, en las siguientes líneas se recoge un análisis de contenido para conocer los agentes informantes de las investigaciones en Educación Infantil llevadas a cabo a lo largo de los últimos veinte años y las temáticas que las ocuparon, siendo este el objetivo principal.

¿Y por qué adentrarse en este campo? Supone por un lado, poner por escrito qué pensaron todas esas cabezas (según la metáfora inicial de Severo Ochoa) sobre la Educación Infantil, conociendo las temáticas de interés a lo largo de estos veinte años; y por otro, situarse en el marco teórico de referencia para cualquier investigación y conocer la pertinencia de ellas.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de este trabajo es indagar sobre la tradición investigadora en Educación Infantil a lo largo de estos últimos veinte años. Para ello se realiza una revisión de la literatura hispana desde el 1995 hasta la actualidad que versa sobre investigaciones educativas o que revierta interés y de manera directa en el campo educativo. Por ello las preguntas de investigación que se plantean son: (1) ¿Existe literatura científica educativa relativa a la etapa de Educación

Términos buscados	Población válida	Muestra válida
Investigación + Educación Infantil	530	122
Estudio + Educación Infantil	717	125
Investigación + primeras edades	319	12
Investigación + Preescolar	162	50
Estudio + Preescolar	197	70
Investigación + Niñez	229	5
Total	2154	384

Tabla 1. Relación de artículos válidos para cada búsqueda. • Fuente: Elaboración propia

Infantil? (2) ¿Quiénes han sido los actores de dichas investigaciones? 3) ¿Qué temáticas y contenidos han ocupado dichas publicaciones? Para ello, se propone el siguiente objetivo específico: desarrollar un análisis de contenido (Sierra, 1991) que permite responder a esas preguntas iniciales.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

Para realizar la revisión de literatura empírica, elegimos un diseño de corte cuantitativo utilizando una metodología descriptiva (Gough y Elbourne, 2002; Oaklye, 2003) a partir de la técnica de análisis de datos detallada en la introducción, desde un modelo extensivo, de análisis interno (López, 2002). Las fases han sido la formulación del problema, la elección de documentos para proceder a la selección de datos y la división de las categorías en unidades de análisis. Su codificación y análisis descriptivo y de correlaciones se realizó con el paquete estadístico SPSS 15.

MUESTRA

La fuente de datos a la que se refiere este estudio y de la que se parte son aquellos artículos de literatura hispana que publicados en los últimos veinte años puedan contestar a alguna de las preguntas formuladas y que se encuentran localizados en la base de datos electrónica DIALNET (<http://dialnet.unirioja.es/>).

Es un portal bibliográfico de la literatura científica hispana de acceso libre, que cuenta con una base de datos que permite el acceso a texto completo; Se utilizaron los metabuscadores y los propios catálogos en busca de los términos y palabras claves relacionados

con la temática, conjugando los siguientes términos: “investigación y Educación Infantil”, “Estudio y Educación Infantil”, “Investigación y primeras Edades”, “Investigación y Preescolar”, “Estudio y Preescolar” e “Investigación y niñez”; y una lectura que descartase artículos ajenos a la temática. Así, la población queda configurada por 2154 artículos que responde a las preguntas y palabras clave de investigación, de las que 384 artículos conforman la muestra (tabla 1).

Los criterios de selección de dichos artículos pasaban por:

- Disposner de texto completo en línea, abogando por el acceso abierto, favoreciendo la comunicación, enriqueciendo los procesos investigadores y la difusión de éstos (Melero, 2005).
- Estar escrito en lengua castellana.
- Estar publicado en los últimos veinte años, por ser la época en que según Gairín y Goikoetxea (2008) tuvo lugar la segunda ola de reformas educativas que promiciarían cambios en la educación.
- Mostrar resultados de investigaciones o experiencias en el campo educativo en la etapa de Educación Infantil o de interés directo en él. Cabe citar que se han tenido en cuenta investigaciones también que trataban la Educación Infantil junto con otras etapas educativas, dado el interés que revertían sus contenidos.

INSTRUMENTOS

Se retoman para este artículo apartados que permiten responder consecuentemente a los objetivos de este estudio de un instrumento bibliométrico de análisis (Páramo-Iglesias, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira,

2014). Por un lado el dato bibliométrico de año, y por otro, dos variables de contenido: la fuente de información y la temática. En relación a los informantes las categorías que distinguimos en este estudio son: alumnado, profesorado, familias, centro, sistema educativo, otros (como por ejemplo, instrumentos de investigación tales como cuestionarios, materiales y guías, etc.), y combinaciones entre agentes (alumnado y profesorado; alumnado, profesorado y familias; y familias y centro).

Y por otro parte, en relación a la temática, las categorías utilizadas han sido las que siguen tras una rápida lectura de los resúmenes para determinar también subcategorías:

- Orientaciones metodológicas: perspectiva didáctica, ambiente de aprendizaje, espacios, tiempos, materiales, recursos humanos, agrupamientos, papel del docente y del alumnado, apertura al entorno y atención a la diversidad.
- Educación en valores: educación ambiental, educación para la salud, educación moral y para la paz, coeducación, educación para el consumidor, educación para el ocio, educación vial...
- Competencias e inteligencia: esta categoría abarcaría todas las investigaciones que conciernen a: educación por competencias, inteligencias múltiples, áreas, bloques y contenidos educativos, capacidades y estudios relacionados con el concepto de inteligencia y rendimiento.
- Fines: que tomando como punto de partida los fines y objetivos del texto consolidado Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación según las modificaciones de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, consideraríamos aquellas investigaciones relacionadas con la evaluación, formación, innovación, investigación, inclusión...

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos derivados de esta primera revisión permiten presentar los resultados del estudio contestando a las preguntas formuladas en el inicio.

¿EXISTE LITERATURA CIENTÍFICA EDUCATIVA RELATIVA A LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL?

Los datos obtenidos nos adelantan que existe literatura científica educativa que concierne a la etapa que nos ocupa, concentrándose el 85,2 % en los últimos casi diez años (327 publicaciones) como podemos observar en el gráfico 1. También se observa un gran

incremento del número de investigaciones por año. Cabe citar que el dato referido al 2015 es el obtenido hasta la fecha de realización del estudio, presuponiendo que será más alto que el año anterior y dada la tendencia al alza durante los últimos años.



Gráfico 1. Evolución de la muestra en número y porcentaje de investigaciones a lo largo de veinte años. • Fuente: Elaboración propia

¿QUÉ AGENTES ESTABAN INVOLUCRADOS EN ESAS INVESTIGACIONES, QUIÉNES ERAN LOS PROTAGONISTAS?

Encontramos por un lado que en el 53.4% (205) de la muestra las investigaciones se centran en el alumnado. En cuanto al profesorado, un 25.8% (99). Ahora bien, se observa también otro tipo de agentes con porcentajes menores, como son las familias, protagonistas en un 1.6% de los trabajos analizados (6), en cuanto al centro son 17 trabajos (4.4%), sobre el sistema educativo en general con 1% (4 trabajos) y otros un 7.3% (28) como por ejemplo trabajos sobre instrumentos y su validación, análisis de materiales o documentación, etc. Así mismo, encontramos investigaciones en las que tanto el alumnado como el profesorado están involucrados (3.4%, 13), éstos con la familia (en 5 investigaciones, 1.3%), y la familia y el centro en 7 (1.8%). Queda patente en el gráfico 2 la primacía de los diferentes agentes en las investigaciones de la muestra.

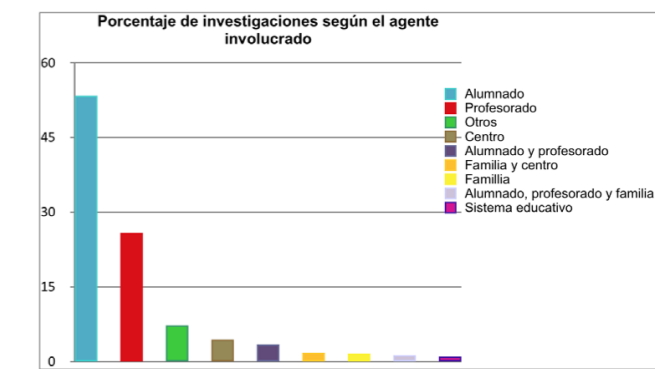


Gráfico 2. Porcentaje y número de investigaciones según el agente involucrado. • Fuente: Elaboración propia

La producción de investigación según los agentes, queda reflejado en el gráfico 3, donde se observa la primacía a lo largo de los años de los estudios sobre el alumnado, seguidos por el de profesorado, así como también la tendencia a la diversidad de agentes en las investigaciones de los últimos años, abriendo el abanico investigador.

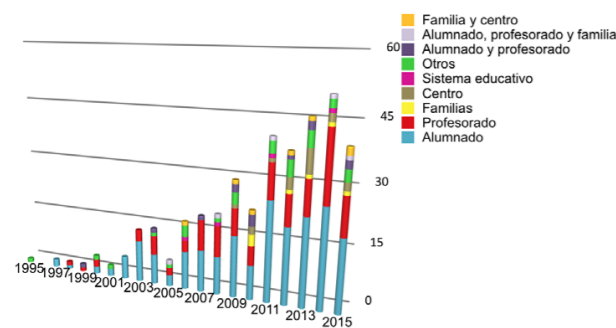


Gráfico 3. Producción científica anual según los agentes. • Fuente: Elaboración propia

¿QUÉ TEMÁTICAS Y CONTENIDOS HAN OCUPADO DICHAS PUBLICACIONES?

Por otro lado, el análisis de contenido nos ofrece información relativa al contenido de las investigaciones a lo largo de estos 20 años (gráfico 4). Así, y dada la categorización explicada anteriormente, encontramos que el 46.4% de las investigaciones (178) se encuadra dentro de la temática de las competencias e inteligencias; un 19.8% (76) se relaciona con las orientaciones metodológicas; un 11.7% hace alusión a la educación en valores (45 investigaciones), y finalmente un escaso 6.3% (24) son investigaciones relacionadas con los fines de la educación que comentábamos con anterioridad. Ahora bien, un 15.9% (69 publicaciones) resultan de combinar algún contenido de estas categorías. En el gráfico 4 se puede observar la jerarquía de temáticas en la muestra del estudio.

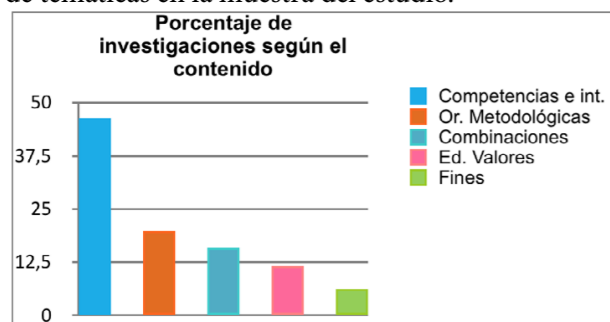


Gráfico 4. Porcentaje y número de investigaciones según el contenido de éstas. • Fuente: Elaboración propia

La producción de investigación anual según las temáticas queda reflejado en el gráfico 5 donde se

observan la primacía de la temática de competencias e inteligencias y demás subcategorías explicado en el apartado del instrumento, seguido de olas orientaciones metodológicas. Se observa también cómo los estudios sobre la temática afín a los fines de la educación ha ido tomando posiciones, así como también las combinaciones entre las diferentes temáticas, dando lugar a una diversidad investigadora (Tejedor, 2004).

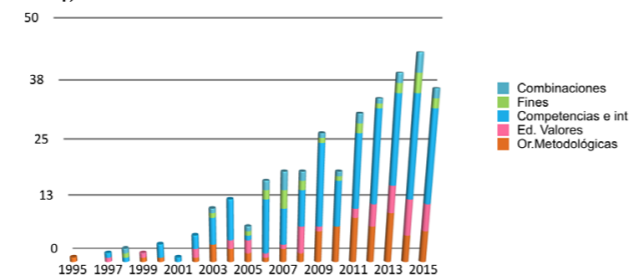


Gráfico 5. Producción científica anual según los contenidos investigadores. • Fuente: Elaboración propia

¿CUÁLES SON LAS TEMÁTICAS QUE ABORDAN LAS DIFERENTES PUBLICACIONES EN RELACIÓN CON LOS INFORMANTES?

Ahora bien, interrelacionando agentes y temáticas, reportan los siguientes datos. En las investigaciones en las que aparece el alumnado como agente (205), en el 60% (123) el objetivo del estudio se relaciona con las competencias e inteligencias; un 11.2% (23) se ocupa de orientaciones metodológicas; un 10.2% tiene que ver con objetivos de investigación relacionados con la temática de educación en valores (21); y finalmente solo 2 investigaciones (1%) desarrollan contenidos afines a los fines de la educación. En un 17.6% (36 publicaciones) se rescatan contenidos de varias de las categorías.

En las investigaciones en las que aparece el profesorado como agente (99), en el 36.4% (36) el objetivo del estudio se relaciona con las competencias e inteligencias seguido de un 24.2% (24) que se ocupa de orientaciones metodológicas. Un 14.1% tiene que ver con objetivos de investigación que desarrollan contenidos afines a los fines educativos; un 12.1% (12) se relacionan con la temática de educación en valores (14); y finalmente el 13.1% (13 estudios) resultan de la combinación de estas categorías.

En las investigaciones en las que aparecen el profesorado y el alumnado como informantes (13), los contenidos prioritarios son los referidos a las orientaciones metodológicas y a las competencias e inteligencias (38.5% para cada categoría y 5 trabajos respectivamente).

La educación en valores ocupa 1 trabajo (7.7%) y la combinación entre temáticas de diversas categorías es el eje vertebrador del 14.4% de las publicaciones (2).

Los datos de estas tres tipologías de informantes se recogen en el gráfico 6.

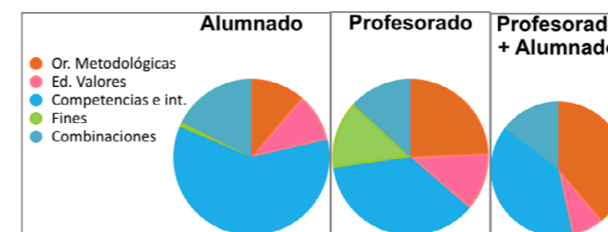


Gráfico 6. Contenidos investigadores en relación a los agentes de alumnado, profesorado y su combinación. • Fuente: Elaboración propia

En las investigaciones en las que aparece la familia como informante (6), en el 83.3% (5) el objetivo del estudio se relaciona con las orientaciones metodológicas seguido de un 16.7% (1) que se ocupa de la educación en valores. A pesar de ser escasas las investigaciones que tengan en cuenta este primer agente de socialización, encontramos 5 trabajos en los que es informante la familia con el alumnado y el profesorado. En ellas, un 40% (2) se dirigen a la temática de la educación en valores, y ese mismo porcentaje también para la combinación de diferentes tipología de contenidos. El 20% (1 trabajo) se relaciona con la categoría de competencias e inteligencia. Además, relacionando la familia con el centro, encontramos otros 7 trabajos donde el 42.9% (3) se ocupa de orientaciones metodológicas; un 14.3% tiene que ver con objetivos de investigación relacionados con la temática de educación en valores (1); 2 investigaciones (28.6%) desarrollan contenidos afines a las competencias, y 1 trabajo (14.3) resulta de la combinación de categorías.

La relación de temáticas en las investigaciones donde la familia es informante queda reflejado en el gráfico 7.

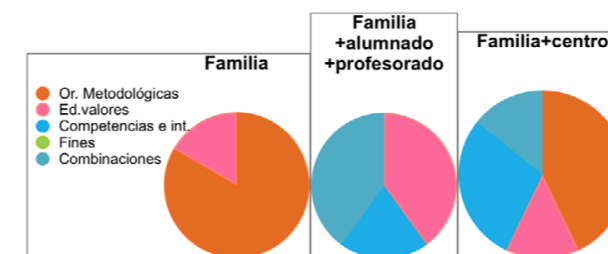


Gráfico 7. Contenidos investigadores en relación a los agentes de familia, junto con el alumnado y el profesorado y con el centro. • Fuente: Elaboración propia

Adentrándonos en las publicaciones en los que otros agentes del centro eran los informantes (17), encontramos que en el 41.2% los contenidos prioritarios son los referidos a las orientaciones metodológicas (7). La educación en valores ocupa un 23.5% con 4 trabajos, siguiendo de un 17.6% (3) que retoman diferentes temáticas de varias categorías. Finalmente, son 2 las investigaciones relacionadas con los fines educativos (11.8%) y 1 en cuanto a competencias e inteligencias (5.9%) (gráfico 8).

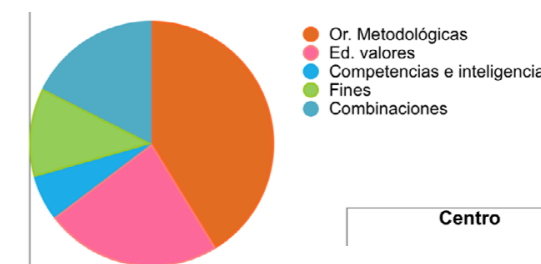


Gráfico 8. Contenidos investigadores en relación a las investigaciones sobre el centro. • Fuente: Elaboración propia

En relación a las restantes investigaciones de la muestra, detallamos por un lado en las que la fuente de información provenía del sistema educativo en general, 4 trabajos cuya temática se relacionaba únicamente con la categoría de los fines educativos (100%), por tratarse de investigaciones de temáticas más amplias que no involucraban agentes específicos. Y por último, en relación a la categoría de otro tipo de agentes (gráfico 9) en el que encontramos 28 investigaciones, 10 (35.7%) corresponden a una temática competencial, 9 (32.1%) a orientaciones metodológicas y 4 trabajos (14.3%), que combinan ambas categorías. El 10.7% (3) se ocupa de contenidos propios de la educación en valores y el 7.1% restante (2 trabajos) de temáticas sobre los fines educativos.

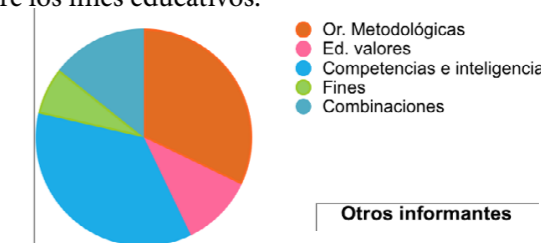


Gráfico 9. Contenidos investigadores en relación a investigaciones donde eran otros los informantes. • Fuente: Elaboración propia

Así, para finalizar, presentamos el último gráfico 10 que aúna los datos expuestos hasta ahora, presentando el volumen de estudios de la muestra que se dedica a cada agente y cada temática, manifestando la obvia pri-

macía de las investigaciones cuyos agentes son el profesorado y el alumnado (primeros agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje) en relación a la temática de competencias e inteligencias, encontrándonos un gran número de investigaciones que se ha centrado en contenidos, áreas específicas de aprendizaje de la etapa y estudios sobre la inteligencia y rendimiento dado la importancia acuñada al currículum en la historia educativa e investigadora, “*toda la práctica pedagógica gravita en torno al currículum.*” (Sacristán, 1988: 30)



Gráfico 10. Percepción visual del estado de la investigación en veinte años. • Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Respondidos los interrogantes investigadores, este estudio reporta información relativa al estado del arte de la investigación sobre Educación Infantil a lo largo de los últimos veinte años. Se concluye que existe una tradición investigadora en Educación Infantil sobre temática curricular como hemos comentado, con estudios que aluden a un único informante. Así mismo, se ha hecho patente el aumento de volumen y diversidad de las investigaciones a lo largo del periodo estudiado, derivado por múltiples factores como el movimiento de acceso abierto (Bongiovani, Gómez y Miguel, 2012), las leyes educativas que refuerzan la etapa y la investigación (Reveco, 2014; Elliot, 2000) y el carácter investigador de la educación superior (Pozo y Monereo, 2003; Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2009).

• Por ello se presenta a modo de guía y documento de consulta, las posibilidades investigadoras que han ido quedando desiertas, o menos apreciadas, para tomarlo como punto de partida y justificación de futuras investigaciones:

• Investigaciones con múltiples informantes y variados, de manera que la óptica sea más global y permita entender el fenómeno a estudiar de manera globalizada e inclusiva.

• El abordaje de temáticas relacionadas con los fines de la educación según otros agentes, por ejemplo, alumnado y familias, receptores directos de las consecuencias de esos fines educativos establecidos y

llevados a la práctica en el centro y práctica educativa.

• El tratamiento de la educación en valores desde una perspectiva sociabilizadora, responsabilidad de todos los agentes inmersos, por ejemplo desde la familia, el sistema educativo...

• Mayor presencia de informantes relacionados con el ámbito familiar y también del sistema educativo, ambos participantes del proceso.

Queda replantearse la prospectiva del estudio que se presenta, que pasará inicialmente por determinar el estado del Open Access en la investigación en Educación Infantil, y finalmente por un estudio bibliométrico completo de la muestra, pasando. Así se indicará en:

• Cuestiones bibliométricas: referencia bibliográfica, año, palabras clave, clasificación de la revista, temática y subcategoría, número de autores/as, filiación, área, número de páginas, número de referencias, número de artículos/webs/libros/capítulos de libro/congresos/legislación/otros citados.

• Contenido: área de conocimiento, tipo de estudio, etapa educativa, edad, muestra, tipo de muestreo, metodología, instrumentos de investigación, análisis realizados, principales resultados, principales conclusiones, prospectiva, limitaciones.

Esto aproximaría un marco aún más concreto del estado investigador pasado, presente y futuro en cuanto a quién investiga, desde dónde y cómo (Aignerren, 2002), ya que “*investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado.*” (Albert Szent Gyorgi)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aignerren, M. (2002). *Análisis de contenido: una introducción*. La sociología en sus escenarios, 6, 1-42

Anta, C. (2008). *Análisis bibliométrico de la investigación educativa divulgada en publicaciones periódicas españolas entre 1990-2002*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1), 1-17

Bernete, F. (2014). *Análisis de contenido*. En A. Lucas y A. Noboa (ed), *Conocer lo social: estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*, (pp. 193-226). Madrid: Fragua

Bongiovani, P., Gómez, N.D., y Miguel, S. (2012). *Opiniones y hábitos de publicación en acceso abierto de los investigadores argentinos. Un estudio basado en los datos de la encuesta SOAP*. Revista Española de Documentación Científica, 3, 453-467. DOI 10.3989/redc.2012.3.903

Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., y Castro, A (2009). *Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas*. Psicothema, 21 (2), 304-312

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata

España. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. (LOMCE) Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013

España. *Texto consolidado Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, España, de 4 de mayo de 2006

Gairín, J., y Goikoetxea, J. (2008). *La investigación en organización escolar*. Revista Psicodidáctica, 13 (2), 73-95

González, L. (2003). *La aventura de investigar en educación*. La brújula de papel: revista de iniciación a la investigación psicoeducativa, 3, 6-15

Gough, D. y Elbourne, D. (2002). *Systematic research synthesis to inform policy, practice and democratic debate*. Social Policy and Society, 1(3), 225-236

López, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. XXI Revista de Educación, 4, 167-179

Melero, R. (2005). *Significado del acceso abierto (open access) a las publicaciones científicas: definición, recursos copyright e impacto, El profesional de la información*, 15 (4), 255-266

Oakley, A. (2003). *Research evidence, knowledge management and educational practice: early lessons from a systematic approach*. London Review of Education, 1(1), 21-33

Páramo-Iglesias, M.B., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M.E. (2014). *Organizadores hipermedia como elemento metacognitivo: un estudio bibliométrico*. En J.J.Escuela, M. Raposo-Rivas, A.P. Florencia y M.E Martínez-Figueira (Coord.), Rumo a inclusión educativa e integração das TIC na sala de aula (pp.425-449). Santiago de Compostela: Andavira Editora

Picón, G. (2006). *Una teoría y un método para investigar y promover el cambio en educación*. Revista de Investigación, 60, 47-64

Pozo, J. I., y Monereo, C. (2003). *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos*. En C. Monereo y J. I. Pozo (coord.), La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía (15-32). Madrid: Síntesis

Ramírez, E. (2009). *La investigación educativa*. Comunicación, Cultura y Política, 1 (1), 25-39

Reveco, O. (2014). *Políticas públicas referidas a la prime-*

ra infancia: una mirada desde la pedagogía. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3 (1), 83-96

Sacristán, J.G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata

Sierra, R. (1991). *Diccionario práctico de estadística y técnicas de investigación*. Madrid: Ediciones Paraninfo

Tejedor, F. J. (2004). *Investigación educativa: ¿hacia dónde vamos?* En D. González y L. Buendía (coord) Temas fundamentales en la investigación educativa (63-107). Madrid: La Muralla

Artículo terminado el 20 de octubre de 2015

Fechas: Recepción 22.10.2015 | Aceptación 01.06.2016

Páramo-Iglesias, M.B. (2015). *Qué investigar tras veinte años de investigación en Educación Infantil en el ámbito hispánico*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(2), 158-165. Disponible en <http://www.reladei.net>



Mª Beatriz Páramo Iglesias
Unviersidad de Vigo, España
mariabeatriz.paramo@uvigo.es

Diplomada en Maestra, especialidad Educación Infantil, y titulada en el Máster de Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos. Doctoranda en el programa de doctorado Dificultades de Aprendizaje y Procesos Cognitivos, e investigadora predoctoral FPU en el departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, Universidad de Vigo, España. En la actualidad se encuentra realizando su tesis doctoral en el ámbito de la Educación Infantil y su didáctica, la psicología cognitiva y la educación inclusiva, conformando junto con la práctica del profesorado y los recursos didácticos y de evaluación sus líneas de investigación.

Presencia de la Pedagogía Montessori en revistas profesionales españolas. El caso de Infancia, Aula de infantil y Cuadernos de Pedagogía

Presence of Montessori Pedagogy in professional Spanish journals. The case of Infancia, Aula de infantil and Cuadernos de Pedagogía

Lois Ferradás Blanco, José Pablo Franco López, ESPAÑA

RESUMEN

Ofrecemos un estudio sobre la presencia y enfoque de la pedagogía Montessori en las revistas españolas *In-fan-cia*, *Aula de infantil* y *Cuadernos de Pedagogía*. Después de hacer un recuento de la totalidad de artículos que sobre esa pedagogía publicaron las citadas revistas hasta el presente, identificamos su enfoque y los temas abordados. Se encuentra una escasa, aunque creciente, presencia de artículos sobre la educación montessoriana. Al realizar el análisis de contenido, hemos descubierto que la mayoría de estos artículos se refieren a propuestas prácticas fuertemente relacionadas con los principios de la pedagogía Montessori. Considerados en su conjunto, en ellos aparecen todos los temas clave. Este estudio constituye un completo índice y una útil guía para aquellos lectores de lengua castellana que quieran introducirse en el estudio de esta original pedagogía.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Montessori, Método Montessori, Educación Infantil, Análisis de contenido, Revista *Infancia*, Revista *Aula de Infantil*, Revista *Cuadernos de Pedagogía*.

ABSTRACT

This study analyzes the presence and approach of Montessori pedagogy in Spanish journals *In-fan-cia*, *Aula de infantil* and *Cuadernos de Pedagogía*. After recounting all articles about this pedagogy published in the aforementioned journals so far, it is identified the approach and addressed

subjects. A small but growing presence of articles on Montessori education was found. In the content analysis, we have found that most of these articles refer to practical proposals strongly related to the principles of Montessori pedagogy. Taken together, key themes appear in all of them. This study is a comprehensive index and a useful guide for those Spanish language readers who want to know this original teaching.

KEY WORDS: Montessori pedagogy, Montessori Method, Preschool Education, Content Analysis, Revista *Infancia*, Revista *Aula de Infantil*, Revista *Cuadernos de Pedagogía*.

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años los autores de este artículo hemos tenido la oportunidad de iniciar un proceso de descubrimiento de la pedagogía Montessori, de su concepción de los potenciales humanos, de sus implicaciones o aplicaciones en la educación de la primera infancia, de su vigencia, etc. Cuanto más nos adentramos en el estudio de esta pedagogía, a medida que descubrimos sus resultados (Trabalzini, 2007; Lillard, 2006; Lillard y Else-Quest, 2006) más nos sorprende el escaso y deformado conocimiento que de esta pedagogía tienen los profesionales de la educación, su ausencia en la práctica y en la formación de estos profesionales. ¿Cómo se podría explicar la distancia o divergencia entre el conocimiento pedagógico, muchas veces refrendado en la actualidad por los descubrimientos de las neurociencias, y las prácticas educativas cotidianas en los centros que acogen, cuidan y

educan a niños y niñas en sus primeros años?

Esta situación, que merecería ser estudiada con más detenimiento, tiene sin duda múltiples explicaciones y causas. Algunas de ellas tienen que ver, seguramente, con las orientaciones curriculares de las autoridades educativas, con los enfoques en la formación inicial y continua de los profesionales, con las prácticas de entidades o asociaciones depositarias de este legado pedagógico, que lo hacen accesible sólo para quienes puedan pagar elevados precios por la formación...

Este artículo presenta el resultado de un estudio bibliográfico acerca de lo que sobre Montessori leen o pueden leer maestras/os y educadoras/es en las revistas en papel de mayor tradición y/o difusión en el campo de la Educación Infantil en España: *Infancia*, *Aula de Infantil* y *Cuadernos de Pedagogía*.

En él se descubre la ausencia de la pedagogía Montessori en la “dieta” pedagógica que alimenta el imaginario y la práctica de los profesionales de la educación de la primera infancia en España pero, además, constituye una guía para su lectura, pues contiene el índice completo de los mismos y presenta los temas que abordan.

FINALIDAD DE NUESTRO ESTUDIO

Al iniciar el estudio en el que se basa este artículo nos propusimos responder a preguntas como estas:

1. ¿Cuántos artículos sobre la pedagogía Montessori publicaron las revistas de mayor difusión entre los profesionales de la Educación Infantil? ¿Será que el desconocimiento generalizado de esta pedagogía se corresponde con su escasa presencia en estas publicaciones?
2. ¿Cuáles son las temáticas que aparecen en estos artículos? ¿Se centran más en las concepciones de fondo, de la “filosofía” Montessori (los “porqués”) o abordan aspectos del “método” (los “como”) en la práctica?

3. ¿Quiénes son los autores o autoras de los artículos? ¿Se trata de expertos académicos del campo de la teoría e historia de la educación? ¿O se trata de profesionales que escriben desde la experiencia práctica en centros de Educación Infantil? ¿Son publicaciones más orientadas a la erudición histórica o a la posible práctica en el aula?

4. ¿Predomina un enfoque de defensa de la “ortodoxia” de esta pedagogía, más centrado en la defensa de un legado considerado inmutable o se percibe una tendencia a la actualización y a la incorporación de cambios vinculados a nuevas necesidades u oportunidades?

MÉTODO

Las bases de datos y los instrumentos de búsqueda de los que disponemos en la actualidad nos permiten acceder con cierta facilidad a una información muy amplia y valiosa. Nuestro estudio, aunque versa sobre publicaciones acerca de un tema, no es propiamente un estudio bibliométrico. Un ejemplo de estudios de ese tipo es el realizado en España por M. A. Zafra (2012). Nuestro trabajo es de un ámbito más reducido y con un enfoque de análisis de contenido, aún sin seguir de forma estricta las fases que frecuentemente proponen autores como Mukherji y Albon (2015) o Bardin (1996).

Hemos revisado todos y cada uno de los ejemplares de las revistas desde el comienzo de su publicación hasta la actualidad, junio de 2015.

Infancia. Período: 1990-2015. Números: 1-151,
Aula de infantil. Período: 2001-2015. Números: 1-78,
Cuadernos de Pedagogía. Período 1975-2015. Números 1- 457

En el siguiente cuadro recogemos los datos que permiten identificar los artículos en ellas publicados sobre la pedagogía Montessori.

REVISTA INFANCIA				
Autor	Artículo	Nº	Año	Páginas
Josep González-Agàpito, María Montessori	María Montessori: de cuando el parvulario dejó de ser preescolar. El descubrimiento del niño [Textos]	14	1992	24-25
M ^a Antonia Canals	María Montessori y su concepto de la educación	77	2003	22-26

Tabla 1. Relación de artículos sobre Pedagogía Montessori en la Revista *Infancia* • Fuente: Elaboración propia

REVISTA AULA DE INFANTIL				
Autor	Artículo	Nº	Año	Páginas
Glòria Martín, Montserrat Badia Oliva, Bet Coll	Montessori y el desarrollo de la autonomía	73	2013	11-14
Gemma Bartomeu Monica Kleiner	El trabajo de la autonomía de 0 a 3 años	73	2013	15-18
Dolors Blanch, Leonor March	El trabajo de la autonomía de a 3 a 6 años	73	2013	19-24
Ana Juliá	Recursos para la práctica: Método Montessori	73	2013	25-26
Ana Juliá	Para redondear: Para saber más sobre el método Montessori	73	2013	27

Tabla 2. Relación de artículos sobre Pedagogía Montessori en la Revista Aula de Infantil • Fuente: Elaboración propia

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA				
Autor	Artículo	Nº	Año	Páginas
Barbara Matthias	En un aula Montessori	96	1982	39-43
Isabel Solé i Gallart	Una reflexión sobre Montessori y Decroly	126	1985	8-10
Maite Vallet	Un parvulario Montessori	163	1988	8-12
Francisco Luna Arcos	Colegio Montessori-Palau de Girona. La casa de los niños Montessori	455	2015	16-22
Francisco Luna Arcos	Colegio Montessori-Palau de Girona. Educación primaria: la educación cósmica	455	2015	23-24
Francisco Luna Arcos	Colegio Montessori-Palau de Girona. Educación secundaria: el renacimiento de la persona	455	2015	25-26
Claustro de Educación Infantil del Colegio Vizcaya, Zamudio (Bizkaia)	Un colegio, una visión, un proyecto	455	2015	27-30
Marikay McCabe, Katrin VanHecke	Un entorno adecuadamente preparado	455	2015	31-34
Guadalupe Borbolla, Beatriz Cárdenas	Un ambiente idóneo para el adolescente	455	2015	35-39
Silvia C. Dubovoy, Heather Davis-Bauer, Jaime Hope, Nasreen Yazdani	Aprender a guiar desde la práctica	455	2015	40-44
Francisco Luna Arcos	Entrevista a Silvia C. Dubovoy	455	2015	46-51

168 Tabla 3. Relación de artículos sobre Pedagogía Montessori en la Revista Cuadernos de Pedagogía • Fuente: Elaboración propia

Una vez reunidos los 18 artículos procedimos al estudio de los textos, para dar respuesta a las preguntas formuladas, tratando de alcanzar así nuestro objetivo. En cada revista hacemos en primer lugar una breve descripción de su trayectoria; a continuación identificamos los artículos que en ella versan sobre la pedagogía Montessori y describimos la procedencia profesional de sus autores; por último, analizamos con algún detalle las temáticas abordadas y sus enfoques.

INFANCIA

LA REVISTA

La Asociación “Rosa Sensat” publica desde Barcelona en lengua española la revista bimensual Infancia, la más veterana y una de las de mayor difusión entre los profesionales de la Educación Infantil. Desde la restauración de la democracia esta entidad es una de las referencias indiscutibles de la renovación pedagógica en España, a través de actividades formativas y la publicación de numerosas revistas y monografías, dando continuidad a las experiencias que habían tenido lugar en Cataluña durante el primer tercio del siglo XX vinculadas al movimiento de la Escuela Nueva, entre las que figura la presencia de Montessori. (Se puede señalar aquí que ya en 1915, en el marco de la Escuela de Verano de Barcelona, tiene lugar un Curso teórico-práctico sobre la Pedagogía Montessori y que en mayo de 1916 el III Curso Internacional Montessori tiene lugar igualmente en Barcelona. A partir de estos años se crean en Cataluña numerosas escuelas montessorianas para la educación de párvulos.)



Imagen 1. Portada del número 77 • Fuente: Revista Infancia

Con estos antecedentes sería de esperar una amplia presencia de experiencias o estudios sobre pedagogía montessoriana. Si bien en el conjunto de la trayectoria de la revista encontramos un fondo afín a esta pedagogía (en la imagen de niño competente que refleja y en los valores que promueve como la autonomía infantil, entre otros) en sus 25 años de publicación en-

contramos solamente 2 artículos (uno de ellos, acompañado de un texto de la misma María Montessori, sobre el descubrimiento del niño) expresamente relacionados con esta pedagogía. Entre uno y otro han transcurrido 11 años. Esta ausencia contrasta fuertemente con las decenas de artículos que la misma revista publica sobre la propuesta de Reggio Emilia o de Pikler-Lòczy.

LOS AUTORES

El primero de los artículos lo escribe Josep González-Agàpito, catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, quien ha publicado trabajos de historia de la educación, con especial referencia a Cataluña, y de política educativa.

María Antonia Canals, que escribe el segundo, es profesora emérita de didáctica de la Matemática en la Universidad de Girona en la que dirige el Gabinet de Materials i de Recerca per a la Matemàtica a l'Escola (Gamar). En 1962 creó la escuela Ton i Guida de inspiración montessoriana y la dirigió hasta 1979.

LAS TEMÁTICAS Y ENFOQUES

La primera de las contribuciones consiste en una breve presentación del significado e importancia de la obra de Montessori. Forma parte de una serie de artículos del mismo autor en la sección “De antaño” de esta revista, que versaron en sucesivos números sobre Pestalozzi, las hermanas Agazzi, Huxley, Owen, Kergomard, Fröbel, Decroly, entre otros.

El enfoque es plenamente favorable. Dice, por ejemplo, de El descubrimiento del niño que “es un libro sugerente y rico, con el que cualquier educador ve enriquecida su experiencia y se ve impulsado a contrastarla críticamente con las propuestas montessorianas.” Se reduce básicamente a una invitación a esta lectura.

El artículo de María Antònia Canals se publica en una nueva sección de la revista (“Actualidad de los clásicos”) de tipo cronológico que va de ayer a hoy en la pedagogía de la Educación Infantil y que pretende presentar de forma sucinta la actualidad del pensamiento de los clásicos de la pedagogía. En esta sección también aparecerán Vigotski, Malaguzzi, Freinet, Pikler, Fröbel, Korczak, Pestalozzi, Ferrer i Guardia, Dewey, Decroly y Freire. Comienza con una presentación de María Montessori y pasa enseguida a abordar algunos aspectos de su pedagogía, entendida más como una filosofía de la educación que como un método.

“Sobre lo que me propongo reflexionar en estas líneas – dice – es sobre las características fundamentales de la mentalidad pedagógica de María Montessori, y no sobre su método,” ya que para ella “estos aspectos básicos son más interesantes y van mucho más lejos que el método.”

Presenta a continuación la nueva manera montesoriense de entender a niños y niñas pequeños (“como personas completas, con plenas facultades, y portadoras de un enorme potencial a desarrollar”), la nueva manera de entender la escuela (“todo lo que los niños harán en la escuela es educativo, porque todo es vida”) y una nueva manera de entender el papel del educador o educadora. Termina haciéndose algunas preguntas concretas sobre cuáles de las ideas de Montessori son válidas hoy.

AULA DE INFANTIL

LA REVISTA

Es una de las diez revistas para profesores que publica la editorial Graó conteniendo reflexiones, recursos didácticos y experiencias pedagógicas de Educación Infantil; esta editorial ha sido reconocida recientemente como la de mayor producción y difusión en el campo de la educación en España. La Revista Aula de Infantil, de periodicidad mensual, se propone, entre otros objetivos, contribuir a la construcción de un campo profesional específico de la Educación Infantil e informar sobre otros aspectos que configuran la cultura de la infancia.

En la parte monográfica del número 73, correspondiente a noviembre de 2013, se publican 5 artículos sobre el Método Montessori, que ocupan un total de 17 páginas.



Imagen 2. Portada del número 73 • Fuente: Revista Aula de Infantil

LAS AUTORAS

Seis de las autoras que escriben los tres artículos que constituyen el núcleo de este monográfico son profesoras del Complejo Cultural y Deportivo Montessori-Palau y una de la Montessori School de Madrid, lo que nos da la clave de la fuerte unidad y coherencia interna de este conjunto de artículos, demostrando una clara identificación con la pedagogía Montessori y un conocimiento directo de la misma procedente de su práctica.

LAS TEMÁTICAS Y ENFOQUES

Encontramos tres artículos en torno a Montessori y el desarrollo de la autonomía. En el primero de ellos se introduce el concepto de autonomía, uno de los pilares de la pedagogía Montessori, y se exponen algunos de los aspectos que intervienen en su desarrollo. El rol y la preparación del maestro, las características de los materiales educativos, así como la importancia del entorno aula son presentados y analizados en relación con el tema central del artículo.

En el segundo artículo se profundiza en cómo se favorece la independencia en un aula Montessori y se complementa con ejemplos de casos vividos en el aula con niños y niñas de 0 a 3 años, por ejemplo a la llegada al aula, en el trabajo con los materiales de cocina o de cuidado del ambiente, en las actividades artísticas y la concentración o en las rutinas del aula.

En el tercero se explica cómo se trabaja la autonomía en las aulas de 3 a 6 años con ejemplos que las guías del centro Montessori-Palau han podido observar en el aula, con los materiales autocorrectivos, con la experimentación o con la libertad y el autocontrol. En el artículo de Ana Juliá encontramos recursos para la práctica, tres sencillas recomendaciones para comenzar a trabajar en el aula con el enfoque Montessori.

Estas son:

- a) traspasarles todas aquellas tareas que pensamos que algún niño o alguna niña podría llegar a asumir, si lo preparamos y mostramos debidamente;
- b) analizar el horario de cada día para observar cuáles son las franjas que se dedican a las rutinas y hábitos; y
- c) aumentar la importancia del rol social del maestro, dotándolo de mayor profesionalidad y preparación.

Esta misma autora cierra este monográfico con la presentación algunos libros de Montessori o sobre su pedagogía.

Como podemos comprobar este conjunto de artículos ofrecen algunos elementos centrales de la pedagogía Montessori y se basan en las experiencias de aula que son presentadas como atractivas y factibles.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

LA REVISTA

Esta revista se publica con periodicidad mensual y de manera ininterrumpida desde el mes de enero de 1975, por lo que en junio de 2015 alcanzó los 457 números. Está dirigida al profesorado de todas las etapas y niveles educativos. Recoge las contribuciones de expertos procedentes tanto del ámbito teórico como de la práctica educativa. Durante este tiempo, la revista Cuadernos de Pedagogía ha analizado y acompañado los cambios que se han producido en la educación española, tales como la extensión, democratización y descentralización del sistema educativo.

En su conjunto, constituye la más extensa y mejor crónica de las propuestas de innovación que se han ido produciendo en todos estos años y que han sido acogidas en sus páginas.



Imagen 3. Portada del número 455 • Fuente: Revista Cuadernos de Pedagogía

LOS AUTORES

Analizando los perfiles profesionales de los autores y autoras de los artículos de esta revista que comentamos, nos encontramos con una profesora universitaria, un experto en la gestión de la innovación educativa y un conjunto de especialistas teórico-prácticos de la Pedagogía Montessori.

Así, una de las autoras, Isabel Solé, es catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, autora de abundantes estudios so-

bre los procesos de lectura y escritura para aprender. Barbara Mathias, autora de otro de los artículos, ejerció como parvulista en la English Montessori School de Madrid, fue miembro de la Asociación Montessori Española e impartió cursos de formación para el profesorado. Maite Vallet es una pedagoga fundadora de la cooperativa del colegio María Montessori de Madrid.

Por su parte, Francisco Luna Arcos es en la actualidad director del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, experto en diseño y desarrollo curricular y en formación del profesorado.

El resto de autoras de los artículos que forman el monográfico (número 455) presentan ciertas coincidencias en sus itinerarios profesionales; todas ellas han tenido experiencia en el trabajo de aula con enfoque Montessori en distintas etapas educativas, desde parvulario a educación secundaria. Igualmente todas ellas han adquirido una formación especializada en la Pedagogía Montessori y desarrollan actividades formativas a través de conferencias y cursos especializados. En el caso de Silvia C. Dubovoy, a mayores destaca haber pertenecido durante treinta años a la junta directiva de la Association Montessori Internationale (AMI) y que en la actualidad forma parte de su comité de investigación y la representa ante la ONU.

TEMÁTICAS Y ENFOQUES

En el primero de los artículos sobre la Pedagogía Montessori que aparecen en esta revista, Barbara Matthias expone las distintas fases del aprendizaje de la lecto-escritura en un aula Montessori, así como las condiciones y el material necesario. Entre otros temas, señala la importancia de la fase oral de lenguaje, la “explosión” de la escritura y la descripción del material utilizado para esta iniciación a la escritura y a la lectura.

En el siguiente artículo *Una reflexión sobre Montessori y Decroly*, Isabel Solé describe las principales características del material sensorial: atractivo, disponible para la actividad del alumno y facilitador del autocontrol del error por parte del alumno. Explica también como con este material se aísla con precisión una propiedad y como se usa en la lección de los tres tiempos. Concluye exponiendo la concepción de Decroly sobre el juego y la globalización y contrastando las diferentes maneras de concebir la educación de ambos autores.

Maite Vallet muestra la vida en el parvulario del Colegio María Montessori de Madrid, bajo el ideal con el que fueron creadas las Casas de los Niños: lo-

grar para los niños el derecho a vivir libremente, siguiendo los impulsos de la naturaleza, sin frenar su tendencia natural a desarrollarse. Explica el trabajo de la autonomía en el día a día, la autodisciplina y la preparación de un ambiente ordenado. Este artículo se complementa con un vocabulario básico de la Pedagogía Montessori, cuya autora es Barbara Matthias, que puede resultar muy útil para comprender términos clave de la Pedagogía Montessori a quien se inicie en la comprensión de la misma.

Después de 27 años encontramos en el número 455 un amplio conjunto de artículos, que configuran un número especial, con experiencias de distintos niveles o etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria) procedentes de distintos países (España, México y EE.UU. de Norteamérica).

En los tres primeros, Francisco Luna presenta el enfoque del trabajo en el Colegio Montessori-Palau de Girona. Al referirse a la Casa de los Niños destaca que con el método Montessori se busca que el niño sea cada vez más independiente, para lo que se fomenta su libertad de movimiento en el aula y de elección y uso del material. La maestra-guía prepara un ambiente distribuido en 4 áreas de: vida práctica, sensorial, matemáticas y lenguaje.

Al hablar de la Educación Primaria se centra en la educación Cósmica y las cinco grandes lecciones a partir de las cuales se desarrollan los estudios específicos en distintas áreas:

- a) formación de la tierra,
- b) aparición de la vida,
- c) desarrollo de los seres humanos,
- d) alfabeto y
- e) los números.

Por fin comenta la aplicación del Método Montessori en los primeros años de la Educación Secundaria.

En las páginas siguientes encontramos que el claustro de Educación Infantil del colegio Vizcaya de Zamudio (regido por una cooperativa de padres y madres de alumnos) narra los pasos dados desde 1970 para llegar a “educar en la responsabilidad para la convivencia en libertad,” entre los que destaca la formación de los docentes, la configuración arquitectónica y otros proyectos.

En el artículo siguiente Marikay McCabe y Katrin VanHecke explican como se organiza el ambiente en un aula de Primaria de la Montessori School de Madrid, reivindicando la vigencia del Método Montessori frente a corrientes como las *flipped classroom* o aulas al revés.

Guadalupe Borbolla y Beatriz Cárdenas narran, a

continuación, la aplicación de los principios de la Pedagogía Montessori en la experiencia de una granja escuela con adolescentes, que primero ayudan a construir y luego a mantener en Tepoztlán A.C. (México).

En el artículo “*Aprender a guiar desde la práctica*” se presenta el Montessori Institute of San Diego, centro de formación (AMI), que desde 1996 atrae a estudiantes de todo el mundo. Durante tres veranos consecutivos o durante un curso académico completo, sus alumnos pueden discutir la teoría, observar presentaciones y participar en prácticas supervisadas.

Este número especial de Cuadernos de Pedagogía dedicado a Montessori se cierra con una entrevista a Silvia C. Dubovoy, en la que expone las claves de este método en el que el niño aprende por sí mismo a través de su propia experiencia, su independencia y autodisciplina y en el que la función del adulto se transforma completamente; en palabras suyas: “*pasando de enseñar en el sentido tradicional a observar al niño, saber lo que necesita y ponerlo en contacto con el material en el momento preciso, respondiendo a sus necesidades e intereses.*”

CONCLUSIONES

Después de analizar el contenido de los artículos sobre la Pedagogía Montessori contenidos en las revistas estudiadas, podemos presentar de forma resumida estas conclusiones:

1. Encontramos una escasa presencia de esta temática en las tres revistas. Con todo, descubrimos un aumento notable en la publicación de artículos en los últimos años pues de los 18 analizados, encontramos que 13 de ellos se publicaron en los últimos tres años.
2. Todas las experiencias en relación con el ámbito práctico de la Pedagogía Montessori en España encontradas en estas tres revistas tienen lugar en escuelas o colegios de titularidad privada. Esto nos lleva a pensar que ha habido dificultades para la difusión y permanencia de esta pedagogía en las escuelas públicas.
3. Identificamos una diversidad de perfiles entre los autores; la mayoría son profesionales vinculados a escuelas o colegios que practican la Pedagogía Montessori mientras que, en algunos de los primeros artículos encontramos la autoría de profesores universitarios tanto del ámbito de la Historia de la Pedagogía como de la Psicología o de la Didáctica.
4. En el conjunto de los artículos, incluso en aquellos que tienen la orientación más práctica, está presente el enfoque de fondo o filosofía Montessori. Las temáticas de estos artículos cubren muchos aspectos propios de la Pedagogía Montessori.

Aparecen, entre otros, la idea de niño competente, la autonomía eje principal de la educación, la necesidad de la formación del maestro para un nuevo rol, las características de los materiales educativos e importancia del entorno, la educación de los niños y niñas antes de los tres años y la actualidad de la pedagogía Montessori.

5. En todos los artículos analizados aparece una visión positiva de esta pedagogía. Predomina una valoración del legado montessoriano, una defensa de su vigencia en la sociedad y en la educación actuales. A mayores, encontramos desarrollos o aplicaciones de esta pedagogía a campos nuevos, como el trabajo con adolescentes o la Educación Secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Torrejón de Ardoz (Madrid): Akal
- Lillard, A. (2006). *Maria Montessori: the science behind the genius*. Oxford University Press: New York
- Lillard, A. y Else-Quest, N. (2006). *The early years: evaluating Montessori education*. Science, 313, 1893-1894
- Mukherji, P. y Albon, D. (2015). *Research Methods in Early Childhood*. Londres: SAGE Publications
- Trabalzini, P. (2007). *Attualità della pedagogia montessoriana*. Dialoghi, 7 (3) 69-75
- Zafra Delgado, M^a A. (2012). *Análisis bibliométrico de María Montessori en la actualidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga
-
- Se puede señalar aquí que ya en 1915, en el marco de la Escuela de Verano de Barcelona, tiene lugar un Curso teórico-práctico sobre la Pedagogía Montessori y que en mayo de 1916 el III Curso Internacional Montessori tiene lugar igualmente en Barcelona. A partir de estos años se crean en Cataluña numerosas escuelas montessorianas para la educación de párvulos.
-
- Artículo terminado el 8 de noviembre de 2015
 Fechas: Recepción 04.12.2015 | Aceptación 29.03.2016
- Ferradás, L. & Franco, J.P. (2016). *Presencia de la Pedagogía Montessori en revistas profesionales españolas. El caso de Infancia, Aula de Infantil y Cuadernos de Pedagogía*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(2), 166-173. Disponible en <http://www.reladei.net>



Lois Ferradás Blanco

Universidade de Santiago de Compostela, España
lois.ferradas@usc.es

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



José Pablo Franco López

Universidade de Santiago de Compostela, España
pablo.panton@gmail.com

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 Universidade de Santiago de Compostela. En la actualidad trabaja en el equipo de atención educativa del Consorcio Galego de Servicios 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.



EXPERIENCIAS

~ Acollearte. Planificación del periodo de adaptación en cuarto de Educación Infantil

Acollearte. Planning the adaptation period on fourth grade of Early Childhood Education

Rebeca Fernández Iglesias, ESPAÑA

RESUMEN

El ingreso en escuelas de los niños/as a edades tempranas es una realidad en nuestro contexto, sin embargo los infantes y sus familias muestran temores e inquietudes. En los primeros días de la escuela las preocupaciones se intensifican por ser una de las primeras separaciones entre el niño/a y sus progenitores, con lo que eso ocasiona para la seguridad afectivo – emocional, el establecimiento de relaciones sociales y el asentamiento de futuros aprendizajes.

Por todo ello, la importancia de la planificación de este periodo es evidente. La planificación se hará desde una perspectiva global, buscando la colaboración de las familias y tratando de crear un vínculo de apego seguro con los más pequeños, facilitando el trámite de un contexto a otro. Dicha planificación ofrecerá una organización temporal al alumnado que provocará una adquisición de las nociones básicas, necesarias para el éxito en el recorrido escolar, funcionando estos primeros momentos como base de futuros aprendizajes.

Conocer la importancia del periodo de adaptación y aprender a afrontarlo como maestra, serán los objetivos fundamentales de lo que aquí se presenta. Para ello, se ofrece una justificación conceptual, tratando de aclarar el término y las variables implicadas y se ofrece una propuesta que fomenta la seguridad emocional de los más pequeños a través de actividades relacionadas con la educación artística.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Periodo de adaptación, Profesorado, Planificación, Arte, Apego.

ABSTRACT

The school entry of children at early ages is a fact in our society, but infants and their families show fears and concerns. In the first days of the school preoccupations intensify because it is one of the first separation between the child and his/her parents, so that brings for the affective – emotional security, the establishment of social relationships and the settlement of future learning.

For it, the importance of the planning of this period is evident. The planning will be done under a global perspective, asking the collaboration of the family and creating an attachment bond with the children, making easier the change from one context to other. This planning will offer a time organization which makes children will learn time and spatial concepts, needed for pass future scholar levels, working as a base of future learning.

Know the importance of the adaptation period and learn to face it as teacher, will be the main objectives of this article. It will be offer a conceptual review and the involved variable and a proposal that encourages the emotional security in children through activities related to arts education.

KEY WORDS: Early Childhood Education, Adaptation Period, Teachers, Planning, Art, Attachment.

INTRODUCCIÓN

La entrada de los niños y niñas en el sistema educativo es un tema poco tratado en las investigaciones

llevadas a cabo hasta el momento, y no por ello es un aspecto poco importante para la formación del profesorado así como para el desarrollo de los niños, sino todo lo contrario.

Algunas de las propuestas psicoanalistas afirman que las inseguridades y el apego inseguro que muestran algunos infantes están directamente relacionados con el comienzo de la escuela. Autores como Braveman (1989) y Silverstein (1991, citados en López y Cantero, 2004) insisten en la criticidad de la primera infancia, dando argumentos para defender a la madre como única cuidadora en este período.

En contraposición a estas creencias surgen investigaciones más actuales que aseguran que el simple hecho de asistir a un centro infantil no es problemático si no coocurre con otros factores de riesgo como pueden ser la carencia de cuidados en casa, la separación de los padres, los problemas económicos... (López, 2007).

Teniendo en cuenta ambas vertientes, sabemos que la entrada al colegio es un momento complicado, aunque no conlleva traumas en sí mismo. Es por ello que la planificación de dicha entrada cobra gran importancia para la formación de los docentes de esta etapa.

A esto le sumamos que en nuestra sociedad actual, la asistencia de los niños y niñas a la escuela desde los 3 años, o incluso antes, es ya algo cotidiano. Si además le añadimos los temores y preocupaciones que las familias muestran al comienzo de la escolaridad de sus hijos, la pertinencia de más información y de la planificación del periodo de adaptación parece evidente. Por todo ello, se presenta una propuesta de planificación del periodo de adaptación pensando en la seguridad afectivo-emocional de los más pequeños y pequeñas, utilizando la educación artística como instrumento vehicular de las actividades.

Esta planificación ayudará a la tarea docente de los maestros y maestras que comienzan su carrera educativa en las aulas, pero también ofrece nuevas ideas para aquellos con más experiencia.

IMPORTANCIA DE LA FASE DE ADAPTACIÓN

Conde define el período de adaptación como *“el camino o proceso mediante el cual el niño va elaborando, desde el punto de vista de los sentimientos, la pérdida y la ganancia que le supone la separación, hasta llegar voluntariamente a una aceptación interna de la misma.”* (1982, p. 64)

Con la aparición de nuevas investigaciones sobre el nivel afectivo y de la seguridad emocional en la infan-

cia, Anton y Moll en el año 2000 perfilan el concepto de periodo de adaptación definiéndolo como *“el proceso mediante el cual el niño y quienes le rodean buscan el ajuste entre las formas peculiares de cada medio y las necesidades del pequeño, hasta conseguir que éste sea capaz de tomar iniciativas, expresar sus necesidades, ejercer su autonomía, explorar e interactuar en el entorno de acuerdo con su grado de madurez.”* (citado en Domingo y Pérez, 2003, p. 791)

Gervilla (2006) añade que para comprender bien este concepto debemos resaltar el concepto de proceso, que pone de manifiesto la variable del tiempo, dándonos a entender la importancia de respetar los ritmos de cada uno, pues no todo el alumnado se va a adaptar al mismo tiempo. Por otra banda, el hecho de que sea un proceso voluntario lleva consigo que sea personal de cada niño, a partir del cual los educadores debemos establecer el papel que jugamos en el mismo. Finalmente, es importante remarcar que se trata de un período basado en los sentimientos, en el mundo interno del niño/a, por eso, debe ser planificado y organizado, dando prioridad a la satisfacción de las necesidades de expresión y de emoción.

El objetivo principal del periodo de adaptación recae en la búsqueda del bienestar del pequeño y en su seguridad emocional, así como en encontrar una solución al conflicto que suele aparecer con la separación entre la familia y el infante, afectando directamente a ambos. De este modo, se busca minimizar los posibles dilemas que se deriven de estos primeros momentos de escolarización, atendiendo tanto al aspecto psicológico como al afectivo (Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2010).

Continuando con la aclaración terminológica, es necesario tener presente que cuando hablamos de período de adaptación nos estamos refiriendo a todos los aspectos y factores que están involucrados en esta primera escolarización: las decisiones tomadas por el profesorado, por las familias y también por los niños y niñas, para que esta entrada sea la más adecuada, el nivel de desarrollo del alumnado, los ritmos de crecimiento y aprendizaje de cada uno...

Así, esta aproximación transmite la importancia de esta fase, tomándola como parte fundamental del desarrollo del niño en la que se crearán vínculos y que ayudará a su futuro recorrido por el sistema educativo. Por ello y por su implicación emocional es imprescindible su planificación. La entrada al colegio, como vimos, se puede considerar un momento crítico en el desarrollo integral de los más pequeños, por ello es esencial su planificación.

Toda práctica docente que llevemos a cabo en el proceso enseñanza – aprendizaje necesita de una organización y una planificación. Esta será en todo momento flexible y adaptable a las características e intereses de los niños y niñas que lleguen a nuestras aulas. Los niños y niñas, al llegar al colegio las primeras veces necesitan percibir una organización, necesitan seguir unas rutinas en las que se sientan cómodos y vayan conociendo tanto los espacios del aula y del centro como a los compañeros y compañeras y demás adultos.

Si los niños saben lo que va a ocurrir después, si tienen una organización temporal adaptada a su desarrollo, les será mucho más fácil superar la separación con las familias, siendo conscientes que al terminar la jornada escolar volverán a verlas.

Esta planificación es indispensable para aquellos maestros y maestras que empiezan su carrera docente, pues les facilitará la acción educativa, pero también es necesaria para aquellos docentes con experiencia, para incorporar nuevas actividades y tener en todo momento presente la necesidad de ofrecer un ambiente de seguridad afectiva.

Para el desarrollo de una correcta planificación del periodo de adaptación es necesario tener en cuenta todo lo expuesto hasta el momento y dar una gran importancia a la creación de un vínculo de apego.

La familia se encarga del cuidado y atención del niño desde el momento en que nace. Esta unión crea vínculos importantes para su desarrollo, principalmente para el desarrollo social y afectivo, uno de los pilares de una adecuada adaptación a la escuela. Es a través de la creación de estos vínculos como se desarrolla el apego, necesario en estos primeros años de vida (Cantero, 2003).

El apego en la infancia y su relación con las conductas de los niños a lo largo de su vida escolar fueron estudiados por relevantes autores como Freud, Watson o Piaget, pero Bowlby (1998) el responsable de lo que hoy conocemos como teoría del apego.

Para López (2006, p.10) y siguiendo la teoría del apego de Bowlby, el apego *“es un vínculo afectivo, de naturaleza social, que establece una persona con otra, caracterizado por conductas de búsqueda de proximidad, interacción íntima y base de referencia y apoyo en las relaciones con el mundo físico y social.”*

Establece también las bases de la relación entre el apego y el proceso de enseñanza y aprendizaje, afirmando que una relación distorsionada con la figura de apego llevará a comportamientos disruptivos y problemáticos de los niños.

La función por excelencia del apego es la satisfac-

ción de la necesidad de seguridad emocional, pilar básico para superar con éxito el período de adaptación; siendo lo fundamental que el niño desarrolle una identidad personal satisfactoria y que entre en la escuela con seguridad.

El profesorado debe seguir entonces la premisa de crear este vínculo afectivo, siguiendo un estilo seguro, demostrando sensibilidad y dando respuesta apropiada a las necesidades emocionales de la criatura, buscando las primeras relaciones de afectividad con él. En este sentido se le estará proporcionando al niño un ambiente adecuado y seguro para las nuevas experiencias.

Es pertinente además que el profesorado se tendrá que servir de la identificación de la relación de apego del niño para comprender su situación social y emocional, facilitando la identificación de aquellos niños/as con riesgo en las escuelas. Esta identificación facilita la adaptación de actividades y conducta durante los primeros días de escuela para colaborar en el proceso de cercanía del niño a los adultos.

A función entonces, por excelencia, del apego es la satisfacción de la necesidad de seguridad emocional, *“que incluye la experiencia de ser aceptado incondicionalmente, querido, valorando y cuidado por personas que se perciben como eficaces.”* (López, 2010, p. 113)

El niño, entonces, necesita al menos de una figura de apego para satisfacerla. Lo fundamental de esta premisa es que el niño desarrolle una identidad personal satisfactoria y que entre en la escuela con seguridad.

En definitiva, los maestros y maestras debemos seguir la premisa de que en el momento en que le prestemos atención al niño y potenciemos la creación de las primeras relaciones de afectividad con él estaremos proporcionándole un ambiente adecuado y seguro para las nuevas experiencias.

Por otra banda, para una buena planificación de los primeros días de escuela es necesaria la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa: el niño o niña, las familias, el profesorado y los demás agentes del centro educativo como el departamento de orientación y el equipo directivo.

El niño/a es el protagonista principal del período de adaptación. Es un momento muy delicado de su desarrollo en el que atraviesa una serie de cambios internos para adaptarse a las modificaciones de sus rutinas diarias, para los que necesita de apoyo y comprensión.

La separación con su familia no resulta fácil y se necesita un tiempo para comenzar a crear vínculos tanto con los adultos como con los iguales. Estos vín-

FASE DE PROTESTA

Se caracteriza por protestar, pero no continuamente, a menudo muestran franjas de tiempo de cierta calma. Los comportamientos más frecuentes en esta fase son las llamadas de atención, la búsqueda de la familia y el rechazo a cuidados y atención que les podemos ofrecer.

FASE DE AMBIVALENCIA

Pasados los días, los niños y niñas comienzan a perder fuerza en sus protestas e intercalan estas con momentos de alegría y participación en las actividades, comenzando a relacionarse con los compañeros/as y colaborar en las tareas del aula.

FASE DE ADAPTACIÓN

En la mayoría de los casos, el alumnado acaba adaptándose superando las fases anteriores e integrándose por completo en las rutinas del aula y en la colaboración en las actividades diarias.

Tabla 1. Fases del niño en el periodo de adaptación • Fuente: López (2007)

culos permitirá que los pequeños y pequeñas que entran por primera vez en la escuela puedan desenvolver la seguridad emocional y la confianza necesarias para comenzar a explorar los nuevos espacios y los materiales que los rodean (Arias, García, Caballero, Machado y Rial, 2007).

El alumnado, según López (2007), pasa por una serie de fases a lo largo del proceso de adaptación a la escuela, aunque no son universales, pues dependen de características individuales y de la capacidad de adaptación a los nuevos contextos.

A lo largo de estas fases, pueden mostrar diferentes comportamientos tal y como sugiere Ibáñez (2002):

- **Somáticos:** alteraciones del sueño, trastornos alimenticios, fiebre...
- **Psíquicos:** ansiedad por la separación, sentimientos de abandono, miedo, celos...
- **Afectivos y sociales:** lloros, represión de sus sentimientos, conductas problemáticas, agresiones...

Por otro lado, la familia será la encargada de establecer las bases necesarias para un buen proceso de adaptación a la institución escolar, pues la manera en que viva este proceso la familia repercutirá en el modo de hacerlo de su hijo o hija.

Los niños/as captan la manera en que sus progenitores afrontan la separación y tenderán a imitarla, tranquilizándose si la familia lo hace o poniéndose nerviosos si lo hace de forma insegura. Para lograr que dicho afrontamiento se haga de modo seguro, se debe trabajar el período de adaptación a través de una estrecha relación entre la escuela y la familia (Balaban, 2003).

La acomodación del niño a la vida escolar necesita la organización y planificación no solo de las actividades de los primeros días de escuela, sino también de la relación de los adultos que lo rodean, comunicando el hogar con la escuela.

El papel del profesorado en este período también

es esencial, pues es el encargado de facilitar la separación del niño y la familia y de ayudar a superar el proceso con éxito a todos los participantes. Pero el docente también necesita adaptarse a este momento, a las necesidades de las criaturas, a los problemas y diferentes situaciones familiares, y prepararse para dar respuesta a todas sus dudas, así como planificar los aspectos organizativos del período de adaptación. Los maestros y maestras de Educación Infantil tiene una serie de funciones en el proceso de adaptación entre las que destacan (Quinto, 2010):

- Lograr una relación positiva con el alumnado y con cada uno de los niños/as.
- Construir una relación de confianza con la familia para que pueda mostrar dudas con facilidad.
- Tener empatía tanto con el alumnado como con las familias para ayudar a superar los posibles sentimientos de frustración y desconfianza.
- Crear un ambiente acogedor en el aula para que los niños, niñas y familias se sientan cómodos/as.
- Programar actividades motivadoras para los niños/as y que llamen a la participación de las familias.

Se debe resaltar el papel planificador del profesorado en este proceso, así como su importancia como mediador entre el alumnado, la escuela y la casa y también de las emociones de los niños.

ACOLLEARTE: PLANIFICAR LA FASE DE ADAPTACIÓN

A pesar de que cada vez se le está dando menos importancia a la educación artística en la educación es necesario tener presente que el niño es expresivo por naturaleza. Se ha demostrado que la educación artística potencia el desarrollo integral del niño, por ello es necesario utilizarla en aula desde el momento de entrada del alumnado al centro educativo.

Este vehículo de aprendizaje es útil para el desarrollo de aptitudes personales como la creatividad, de

valores sociales, morales y de la autoestima. Sin embargo, no recibe el trato curricular que merece. Dando más razón para la elaboración de una propuesta de planificación de período de adaptación utilizando la educación artística como instrumento de aprendizaje. La propuesta que se muestra a continuación trata de desarrollar una posible planificación del período de adaptación usando como vehículo principal la educación artística.

OBJETIVOS

Se perseguirá un objetivo general que será lograr la adaptación del niño o niña que comienza la escuela, así como de su familia y del profesorado. Los objetivos específicos se dividen según a quien vaya dirigido.

Así la familia debería alcanzar objetivos como apreciar la importancia del periodo de adaptación, con la ayuda del profesorado y de las reuniones con el departamento de orientación que será el encargado de explicar lo necesario que es dicho periodo. Por otra banda procurarán colaborar en las actividades que se desarrollan antes y durante el proceso de adaptación, en la medida de lo posible, así como facilitar información relevante sobre el niño para mejorar su proceso de adaptación, estableciendo del mismo modo una comunicación abierta y sincera con la maestra o maestro.

Por otro lado el alumnado tratará de mostrar una actitud positiva cara el nuevo contorno, conocer y aceptar al maestro y a los nuevos compañeros/as, respetar las normas establecidas del aula, participar en las actividades mostrando actitud de interés y mostrar interés y curiosidad por la educación artística, entre otros.

Finalmente, el profesorado perseguirá objetivos como informar a las familias de la importancia del periodo de adaptación, establecer contactos con las mismas y potenciar su colaboración en las actividades, ofrecer a los niños y familias actividades para conocer el centro educativo y usar la educación artística para el desarrollo de las actividades. De este modo podrá alcanzar el objetivo general, ayudando a que niños y familia superen el periodo de adaptación con éxito.

CONTENIDOS

En el desarrollo de este propuesta de planificación del periodo de adaptación se trabajarán, a través de las actividades, contenidos de los tres tipos (conceptos, procedimientos y actitudes) y pertenecientes a las tres áreas de conocimiento o experiencia. Esto no significa que se trabajen de forma separada, sino que sirve para su organización y presentación, desarrollando

los de forma global, llevando a cabo actividades que trabajan varios contenidos de los expuestos.

En el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal se trabajarán contenidos como el conocimiento de su nombre, el reconocimiento de su fotografía y de su familia, la adquisición de hábitos de higiene, ayudando al control de esfínteres y a la autonomía en tareas como lavar las manos o tirar de la cadena, así como la identificación, manifestación y control de las necesidades básicas. En esta área también destacamos que se trabajará la aceptación de normas y de rutinas en las actividades cotidianas.

Las actividades desarrollarán contenidos del área de conocimiento del entorno como la exploración y conocimiento de los espacios y materiales que conforman el aula y el centro, el conocimiento del nombre de sus compañeros y profesor/a para de la misma manera ayudar al niño a integrarse en el grupo clase, y a conocerse entre ellos, creando lazos de amistad. Otros contenidos como la adquisición de orientación temporal mediante rutinas diarias, la identificación de la familia y la escuela como primeros grupos sociales a los que pertenece y finalmente, la valoración de las relaciones afectivas que se establecen en la familia y en la escuela.

Para terminar con los contenidos, también de trabajarán aquellos pertenecientes al área de lenguajes: comunicación y representación; contenidos como el uso de la lengua oral para la comunicación y expresión de las emociones, la participación de forma oral en conversaciones y juegos colectivos, ayudando al desarrollo de competencias básicas como la comunicación lingüística; otros contenidos como el conocimiento de algunas obras artísticas relacionadas con la familia, así como el uso del lenguaje plástico, musical y expresivo para la exploración de los materiales y de los espacios del aula y el uso de gestos y movimiento como recursos corporales para la expresión y la comunicación y el intercambio afectivo.

METODOLOGÍA

El período de adaptación se desarrollará a lo largo de cuatro fases:

Primera fase: comprende una reunión con las familias en las que estarán presentes el equipo directivo para explicar el Plan Educativo de Centro y entregar el plano del colegio especificando la situación de los espacios que ocuparán sus hijos e hijas; el profesorado de educación infantil para explicar el desarrollo general del período de adaptación y buscar la colaboración de las familias en el mismo; y el equipo de

DÍAS	HORARIO	GRUPO	DÍAS	HORARIO	GRUPO
PRIMER DÍA	9.00-10.00	A	SEXTO DÍA	10.00-12.00	C y D
	10.00-11.00	B		12.00-14.00	A y B
	12.00-13.00	C	SÉPTIMO DÍA	9.00-11.00	B y C
	13.00-14.00	D		12.00-14.00	A y D
SEGUNDO Y TERCER DÍA	10.00-11.00	B y D	OCTAVO DÍA	9.30-13.00	TODOS
	11.45-12.45	A y C	NOVENO DÍA	9.30-13.30	TODOS
CUARTO Y QUINTO DÍA	10.00-11.45	A y B	DÉCIMO DÍA	9.00-13.30	TODOS
	11.45-13.30	C y D	UNDÉCIMO DÍA	9.00-14.00	TODOS

Tabla 2. Agrupamientos durante el periodo de adaptación • Fuente: Elaboración propia

orientación educativa que resaltaré la importancia del período de adaptación y de respetar la individualidad de cada niño o niña.

En esta fase las familias visitan el colegio y conocen sus espacios, normalmente en el mes de junio. Se enviará también en este mes, una carta a todas las familias dándoles la bienvenida al centro y unas sugerencias de actuación en los primeros días de colegio.

Segunda fase: ya en el mes de septiembre, la tutora de aula de tres años llevará a cabo una entrevista individual con cada familia para conocer las características, necesidades e intereses de cada niño/a, para así trabajar desde las mismas y poder desarrollar las actuaciones educativas adaptadas a ellos. También se realizará una reunión general con todas las familias para presentarse e informar de la metodología que se llevará a cabo a lo largo del curso y más detenidamente en los primeros días de clase. En esta reunión se tratará también de tranquilizar a las familias y de potenciar unas conductas positivas ante la entrada del infante al colegio. En esta segunda fase también se programa un día para organizar el aula en el que puedan participar las familias y el alumnado.

Tercera fase: los niños y niñas empiezan la escuela, en esta fase se desarrolla el plan de adaptación en sí mismo: los agrupamientos, las actividades, los horarios, que se explican más adelante.

Cuarta fase: evaluación de la adaptación y continuidad de las actividades.

La metodología para llevar a cabo todo el período de adaptación será globalizadora y a través del aprendizaje significativo, atendiendo, como bien dijimos a

las características y necesidades de los niños y niñas de nuestra aula.

AGRUPAMIENTOS

Para facilitar el período de adaptación los primeros días de escuela los niños/as acudirán al centro educativo en horario reducido y en pequeños grupos que se organizarán de modo que los que sean afines y aquellos que se conozcan puedan ir al colegio a las mismas horas. Esto será posible después de la realización de las entrevistas a las familias.

A continuación se muestra un esquema como ejemplo de agrupamientos y las horas en las que acude al colegio los primeros diez días de escuela (según estipula el calendario escolar de cada curso escolar), tomando como referencia un grupo de 24 alumnos y alumnas divididos en 4 grupos y el horario ordinario de centro de 9.00 a 14.00 horas. (Tabla 2.)

En esta planificación la separación del niño con la familia será gradual, permitiendo y recomendando la permanencia de la figura de apego o de una persona importante para el niño en el aula los primeros días de escuela. Su presencia en la clase proporcionará al infante la seguridad que necesita para conocer el nuevo contorno y las personas que forman parte de él. La figura de apego tendrá una función participativa, pues en el aula se realizarán en estos primeros días diferentes actividades en las que se relacionen con las familias.

OTROS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Espacio: el aula donde se desarrollará este plan de

adaptación estará dividida como un puzzle, donde las piezas encajan a la perfección y cada una representa un rincón del aula, dejando espacios de libre movimiento y abierta a posibles modificaciones a medida que avanza el curso. Los rincones del aula propuesta serán: asamblea y biblioteca, rincón de la expresión plástica, rincón de la expresión corporal, musical y el descanso, rincón del juego simbólico y rincón de la familia; además de la entrada con la mesa del profesor o profesora.

Tiempo: como se muestra en el esquema de los agrupamientos, el tiempo es tratado de modo gradual y poco a poco se irá adaptando a los niños a los tiempos y rutinas de la escuela a través de las actividades y teniendo en cuenta en todo momento el principio de la flexibilidad.

Materiales: se procurará que sean coeducativos y no sexistas, variados y no en exceso, serán versátiles, duraderos, higiénicos, seguros y con múltiples posibilidades de exploración y aprendizaje.

Ambiente: se buscará proporcionar un lugar cálido y acogedor donde los niños y niñas se sientan cómodos y seguros, y sobre todo mostrando que los maestros y maestras somos personas en las que pueden confiar.

ACTIVIDADES

A continuación se proponen una batería de actividades que se pueden llevar a cabo en el período de adaptación. No tienen por qué realizarse todas ellas, sino que será necesaria su elección según el grupo de alumnos y alumnas que tengamos en nuestra aula: Antes de empezar: además de las reuniones de las que ya hablamos:

- **Carta al niño/a:** en la que se le animará a asistir al colegio, con el objetivo de que se sientan queridos desde un primer momento e iniciar así la creación de un vínculo basado en la afectividad y en la seguridad emocional.

- **Blog:** se creará ya en el mes de junio para comunicarse con las familias, ofreciendo recursos y estrategias para trabajar con los niños en casa, antes de la entrada al colegio. A lo largo de los primeros días se seguirá utilizando para exponer las actividades y contar como van mejorando los niños, y continuará su uso a lo largo de todo el curso escolar como vía importante de comunicación con los familiares.

Los primeros días: en los que los niños entrarán por grupos de modo gradual como ya hemos explicado y en los que la figura de apego estará presente, participando en las actividades propuestas. Realizaremos

diferentes actividades como:

- Aprender canciones de bienvenida apropiadas a la edad.

- El tren de la bienvenida: el primer día, junto con las familias, los niños y niñas entrarán en el aula formando un tren. La maestra o maestro será la locomotora y la encargada de enseñar a los vagones del tren su aula; haciendo una parada en cada rincón y explicando brevemente lo que se hará en el.

- Confección de monigotes de dedos: con un guante blanco los niños y con ayuda de los padres podrán decorar cada dedo como si de una cara se tratase, con diferentes colores y accesorios que les facilitaremos. Con ellos los pequeños podrán comunicar sus emociones y sus ideas a sus compañeros y compañeras. Una vez que consigamos que se sientan seguros podrán llevarlos para casa.

- Lectura de cuentos.

- Bailamos y nos movemos: el juego de las estatuas, los niños y niñas deberán moverse al ritmo de la música y en el momento en que se pare la canción tendrán que permanecer quietos y en silencio.

- Elaboración de un mural de las familias donde se colocará una fotografía de cada niño con su familia y de la profesora, la silueta de la mano de cada alumno/a y del familiar que permanece en el aula (en el caso de no contar con esta posibilidad se hará la pegada en el momento de dejar o recoger al niño) y una palabra con la que el pequeño defina a su familia.

- Conocemos cuadros de la familia: se tendrán expuestos en el rincón de expresión plástica cuadros de diferentes pintores que representen a la familia. Los niños pueden observarlos y reproducirlos, para después exponerlos.

- Repasamos lo hecho: esta rutina se introducirá en esta primera semana y permanecerá a lo largo de todo el curso para que los niños comiencen a desarrollar la concepción del tiempo.

Durante el resto del período de adaptación: ya en gran grupo y sin la figura de apego en el aula también llevaremos a cabo actividades para ir introduciendo las rutinas académicas:

- Asamblea: en la que se cantan canciones y se realizan las tareas diarias de inicio de jornada: pasar lista, el tiempo, conversaciones de lo que se hizo u otras temáticas y la elaboración del horario del día en el que se van colocando los pictogramas para que los niños conozcan las actividades que se desarrollarán hasta marchar a casa.

- Crearemos el nombre y las normas del aula: el nombre se decidirá en consenso. La profesora o pro-

fesor elaborará las letras en grande para que el alumnado las pinte y decore para colocarlo en la puerta del aula. Las normas del aula también se decidirán entre todos y se tendrán que cumplir a lo largo de la jornada escolar.

- Bailes y abrazos: los niños bailarán al ritmo de la música y en el momento en que la profesora o profesor pare la música tendrán que darse un abrazo con uno o varios compañeros/as.

- Creamos instrumentos: elaboramos instrumentos musicales usando materiales reciclados: maracas con rollos de papel higiénico, por ejemplo.

- Nos relajamos: antes de marchar y de repasar lo que se hizo a lo largo de la jornada, los niños tendrán un momento de descanso donde se acostarán en el rincón del descanso y escucharán música de relajación. Con sonidos de la naturaleza de fondo la profesora les irá indicando movimientos suaves de sus partes del cuerpo.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En el desarrollo de este plan de adaptación se adaptará la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilos cognitivos de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y proceso de maduración. Se tendrá en cuenta el principio de la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses y necesidades del alumnado.

Se procurará la creación de un ambiente de aceptación e incluyendo aquellas modificaciones que sean necesarias para ajustar la práctica educativa a las características y necesidades de los niños y niñas del aula.

EVALUACIÓN

La evaluación contará con tres apartados:

- Evaluación inicial: en la que el tutor o tutora se encargará de recoger aquellos datos relevantes para el correcto desarrollo del niño en la escuela. Esta evaluación se realizará con la ayuda de las respuestas que las familias ofrecerán en la entrevista inicial y servirá para conocer el punto de partida y las características del alumnado.

- Evaluación procesual: se llevará a cabo una evaluación del proceso de adaptación de cada niño siguiendo una guía de observación previamente elaborada, en la que el profesor anotará las conductas de los niños en su proceso de adaptación. En esta evaluación también se evaluarán las conductas y actitudes de las familias y las estrategias docentes que servirán para la

elaboración de una evaluación final realista y útil para realizar los cambios necesarios.

- Evaluación final: el tutor o tutora, en conjunto con el departamento de orientación, se encargará de elaborar una evaluación final que ampare lo observado en la evaluación procesual y que servirá para mejorar la planificación del siguiente período de adaptación y para efectuar los cambios correspondientes en la programación anual, atendiendo a las características del alumnado.

Además de la evaluación del alumnado, también se realizará una evaluación de la práctica docente, en la que evaluaremos la relación con las familias, la relación con el alumnado, la coordinación con otro profesorado, nuestra actitud como docente ante posibles conflictos, nuestro papel en el desarrollo de las diferentes actividades, entre otros aspectos importantes para mejorar nuestra práctica docente, y así mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje que se llevará a cabo a lo largo de todo el curso escolar.

CONCLUSIONES

A pesar de la carencia de investigaciones alrededor de la temática, se puede decir que el período de adaptación es necesario para el alumnado, las familias y el profesorado, y más aún su planificación, que tendrá que realizarse mediante el consenso entre el equipo docente, equipo directivo, el departamento de orientación y las familias.

Por otro lado, es imprescindible transmitir a las familias la importancia de dicho período y de lo esencial que resulta su colaboración en las actividades desarrolladas en el.

La planificación y organización que hemos expuesto se deberá basar en el niño, en la satisfacción de sus necesidades, en su bienestar y en su seguridad emocional. En ella, como docentes de educación infantil, tendremos la observación como técnica imprescindible para detectar las conductas de inadaptación del niño y así, poder tomar las decisiones correspondientes para ayudarlo.

La planificación de este período es una de las funciones del docente de educación infantil y además tendrá que transmitir confianza a las familias y comprender que no todas actuarán de la misma manera.

En definitiva, los niños y niñas se encuentran ante una situación desconocida y muy diferente a sus experiencias anteriores, perdiendo los puntos de referencia que les proporcionaban seguridad, ocasionando un estado de ansiedad y angustia. Es la comunidad educativa en conjunto con las familias, la encargada

de conseguir que la criatura se enfrente a los primeros días con actitud positiva y con motivación, organizando todos los aspectos de este período.

En conclusión, el período de adaptación es un aspecto en el que el profesorado debemos trabajar profundamente y teniendo en cuenta las características individuales de cada niño para lograr que lo haga con éxito, buscando en todo momento su seguridad emocional y procurando que la familia colabore de modo activo en la medida de lo posible.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anton, M. y Moll, B. (2000). *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS
- Arias, A., García, E., Caballero, F., Machado, I.F. y Rial, M.D. (2007). *O proceso de adaptación. E ti...vas á escola?* Galicia: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Balaban, N. (2003). *Niños apegados, niños independientes: orientaciones para la escuela y la familia*. Madrid: Narcea.
- Bowlby, J. (1998). *El apego: el apego y la pérdida I*. Barcelona: Paidós.
- Braverman, L.B. (1989). *Beyond the myth of motherhood*. En M. McGoldrick, C.M. Anderson y F. Walsh (Eds.), *Women and families* (pp 227-243). Nueva York: Free Press.
- Conde, M. (1982). *El período de adaptación en la escuela infantil*. Cuadernos de pedagogía, 89, 64-67.
- Cantero, M.J. (2003). *Pautas tempranas del desarrollo afectivo y su relación con la adaptación al centro escolar*. Información psicológica, 82, 3-13.
- Domingo, J. y Pérez, P. (2003). *El periodo de adaptación*. En J.L. Gallego, E. Fernández (Eds.), *Enciclopedia de Educación Infantil* (pp.789/812). Málaga: Ediciones Aljiba.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la Educación Infantil: conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Ibáñez, C. (2002). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- López, F. (2006). *Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital*. Infancia y aprendizaje, 29(1), 9-23.
- (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.
- López, F. y Cantero, M.J. (2004). *Periodo de adaptación escolar: descripción del proceso y su supuesta universalidad cuando los menores ingresan a los 3 años*.

Infancia y aprendizaje, 27 (1), 27-41.

Méndez, L, Ruiz, J.M., Rodríguez, E. y Rebaque, M.O. (2010). *La tutoría en Educación Infantil*. Madrid: Wolkers Kluwer.

Quinto, B. (2010). *Educación en 0-3: la práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.

Silerstein, L.B. (1991). *Transforming the debate about child care and maternal employment*. American Psychologist, 46, 1025-1032.

Artículo concluido el 25 de enero de 2015

Fechas: Recepción 29.01.2015 | Aceptación 01.06.2016

Fernández, R. (2015). *Acollearte. Planificación del periodo de adaptación en cuarto de Educación Infantil*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(2), 177-185. Disponible en <http://www.reladei.net>



Rebeca Fernández Iglesias

Universidad de Santiago de Compostela, España
rebekinha_1992@hotmail.com

Grado en maestra de Educación Infantil (2010-2014). Trabajo de fin de Grado entregado y defendido en Julio de 2014: El periodo de adaptación a la escuela. Trabajando la seguridad afectivo – emocional de los más pequeños. (Nota: Sobresaliente)

