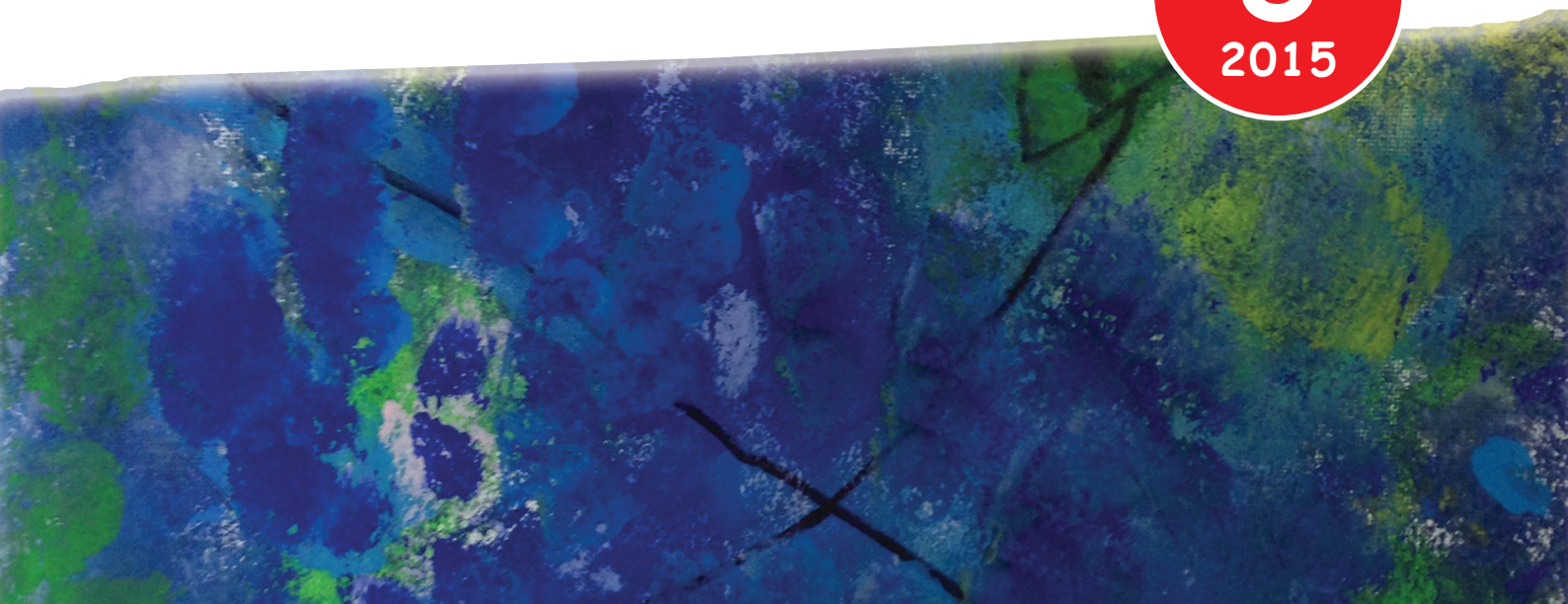




# Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 4, N°3, Diciembre 2015

*Educación Infantil y Multiculturalidad*







RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

**Vol. 4 N°3**  
Diciembre 2015

**RELAdEI**

**Revista Latinoamericana de Educación Infantil**

**Vol. 4 N°3**

Diciembre 2015

**Sede editorial:** Facultad de Ciencias de la Educación

Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida

15782 Santiago de Compostela

Teléfono con extensión: +34 881813825

Fax: +34 98 153 04 94

**Edita:**

ILAdEI. Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia

[www.iladei.net](http://www.iladei.net)



**Edición on-line:**

<http://www.reladei.net>

**Diseño y maquetación:**

Ada Adriana García Rodríguez ([adaagarcia@gmail.com](mailto:adaagarcia@gmail.com))

**Fecha de edición:** Diciembre 2015

**ISSN:** 2255-0666

# EQUIPO EDITORIAL

## Comité de Redacción

### **Dirección:**

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

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

### **Secretaría de Dirección:**

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

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

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

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

### **Secretaría Técnica:**

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

### **Enmaquetación y diseño gráfico:**

Ada Adriana García Rodríguez (adaagarcia@gmail.com)

## Comité Editorial ILADEI

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

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

Quinto Borghi, Italia (gborghi@gmail.com)

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

Noemí Burgos, Argentina (noemiburgos2@gmail.com)

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

### **Responsables traducción italiano:**

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

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

### **Responsables traducción portugués:**

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

Naire Capistrano (nairecapistrano@hotmail.com)

### **Responsables traducción inglés:**

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

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

## **Comité de Apoyo Internacional**

Joao Formosinho, Portugal (joamanuelformosinho@gmail.com)

Naire Capistrano, Brasil (nairecapistrano@hotmail.com)

Maristela Angotti, Brasil (maristela\_angotti@hotmail.com)

Verónica Chaverini, Chile (vechaverini@gmail.com)

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

Dalid Cervantes, México (adasa77@hotmail.com)

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

Gaby Fujimoto. EEUU (gfujimoto@oas.org)

## **COMITÉ CIENTÍFICO**

Angotti, Maristela, Univ. de Sao Carlos, Araraquara, Brasil

Antón, Montserrat, Univ. Autónoma de Barcelona

Araujo, Sara , Univ. de Porto, Portugal

Arnaiz, Vicenç, Menorca, España

Asunçao Folque, Univ. de Evora, Portugal

Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino, Italia

Barbour, Nancy, Pennsylvania State University, USA

Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO

Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste, Argentina

Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England

Bondioli, Ana, Univ. di Pavi, Italia

Cambi, Franco, Univ. di Firenze, Italia

Carr, Margaret, Univ. of Waikato, New Zealand

Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires, Argentina

Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna, Italia

Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

Dallari, Marco, Univ. di Trento, Italia

De Marco, Nélide, Univ. Nacional de Río Cuarto, Argentina

Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis, Argentina

Escuredo, José Carlos, Univ. Nacional de Luján, Argentina

Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa, Portugal

Esteves, Manoela, Univ. Lisboa, Portugal

Figueiredo, Irene, Univ. de Porto, Portugal  
Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa, Portugal  
Fortunati, Aldo, Istituto degli Innocente, Italia  
Frabboni, Franco, Univ. di Bologna, Italia  
Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra, España  
Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa, Argentina  
Lera, María José, Univ. de Sevilla, España  
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares, España  
Monge, Graciette, Beja, Portugal  
Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue, Argentina  
Neves, André, Sao Paulo, Brasil  
Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto, Portugal  
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla, España  
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid, España  
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo, España  
Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England  
Pinto, Franca, Univ. di Foggia, Italia  
Porter Galetar, Univ. Autónoma Metropolitana, México  
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona, España  
Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares, España  
Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela, España  
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil  
Sarracine, Vincenzo, Univ. di caserta, Italia  
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan, Argentina  
Simonstein, Selma, Chile  
Sisto, Celso, Río de Janeiro, Brasil  
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre, Brasil  
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil  
Gabriel Junqueira, Sao Paulo, Brasil  
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano, Italia





## Sumario

### Editorial

Infancia y educación intercultural

Childhood and Intercultural Education

Javier López Sánchez ..... 13

### Monográfico

#### *Educación Infantil y Multiculturalidad*

~

#### *Early Childhood Education and Multiculturality*

Coordinadora: María Victoria Peralta (Univ. Central de Chile)

### Presentación

Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en iberoamérica

The bases and criteria to advance towards multiculturalism in early childhood education in Latin America

M. Victoria Peralta Espinosa ..... 23

Jugar y contar historias en lenguaje propio. Juguetes artesanales con pertinencia cultural y libros de cuento bilingües

Play and tell stories in mother tongue. Handcrafted toys culturally relevant and bilingual story books

Gloria Bejarano ..... 43

El mundo a primera vista

The world at first sight

Elizabeth Ivaldi Rocha ..... 61

Buenas prácticas en educación infantil en un contexto multicultural

Good practices in early childhood education in a multicultural context

Mercedes Cuevas López ..... 83

## Miscelánea

### Attività motoria in ambiente naturale: una scelta per la vita

Actividad motora en la naturaleza: una elección de vida

*Physical activity in the natural environment: a lifetime choice*

**Ario Federici** ..... 103

### The construction of environments for learning graphic-pictorial skills. An empirical research in two Italian infant-toddler centres

La construcción de ambientes para el aprendizaje de habilidades gráfico -pictóricas. Una investigación empírica en dos institutos italianos del primer ciclo de educación infantil

**Ermanno Mazza, Elena Luciano & Massimo Marcuccio** ..... 117

### Formação inicial de professores para a Educação Infantil: reflexões a partir de realidades da America Latina e Europa

Formación inicial de profesorado en Educación Infantil: reflexiones a partir de realidades de América Latina y Europa

*Initial training of Early Childhood Teachers: Reflections about realities of Latin America and Europe*

**Dirce Hechler Herbertz & Maria Inês Côrte Vitória** ..... 137

### El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica

Project work in early childhood education: theoretical and practical approach

**Carmen Sarceda, Silvia M. Seijas, Vanesa Fernández & Denis Fouce** ..... 159

### Review dell'attività motoria, del movimento e della salute in età evolutiva

Revisión sistemática de la actividad motora, del movimiento y de la salud en la edad de desarrollo

*Review of physical activity, motricity and health in the period of growth*

**Manuela Valentini & Chiara Piacentini** ..... 177

### Early Childhood Education. From utopia to reality, from rights to citizenship practices

Educación infantil temprana. De la utopía a la realidad, de los derechos a las prácticas de ciudadanía

**Maristela Angotti** ..... 193

## Experiencias

### A ludicidade ameaçada: implicações pedagógicas das experiências das crianças no ciclo de alfabetização

El lúdico amenazado: implicaciones pedagógicas de las experiencias de los niños en el ciclo de alfabetización

*The threatened playfulness: pedagogical implications of children's experiences in the literacy cycle*

**Neusa Maria Roveda Stimamiglio & Sueli Salva** ..... 211

## En la red (Por Ángeles Abelleira Bardanca)

La Televisión Educativa Iberoamericana ..... 235

## Recensiones

La capacidad cerebral en la primera infancia (Pam Schiller)	
Yesshenia Vilas Merlas .....	241
Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia (Beatriz Trueba Marcano)	
Ángeles Abelleira Bardanca .....	245
Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil (Jaime Martínez Montero y Concepción Sánchez Cortés)	
Andrea Farpón Vázquez & Ánxeles Vidal López .....	249
Être et avoir- Ser y tener (Nicolas Philibert)	
Lucía Casal de la Fuente .....	253



## Editorial. Infancia y educación intercultural

---

Javier López Sánchez

México

### Introducción

En el siglo XXI la globalización es una realidad creciente y el fenómeno de la migración nos impone nuevas y más complejas configuraciones socioculturales y lingüísticas. Paradójicamente, uno de los efectos más notorios de la globalización ha sido justamente el de visibilizar la diversidad que nos caracteriza, no sólo como entes individuales o conglomerados de personas, sino como especie.

Dicha paradoja moviliza en la vida diaria de la sociedad una enorme interacción entre los diferentes sujetos y pueblos del mundo, y así se multiplican también los contactos culturales y lingüísticos. En estos contactos, cada sujeto y colectivo sociocultural tiene referentes particulares que conforman su identidad, y a su vez es impactado por otros elementos que conllevan, en el mejor de los casos, a la conformación de una pluri-identidad. Por desgracia, en algunas latitudes del planeta se exacerbaban también los fundamentalismos por razones étnicas, culturales o religiosos; es decir, la intolerancia en grado superlativo hacia el diferente, algo que a toda costa hay que evitar.

Nos preguntamos ¿cómo hacer para sortear ese y otros retos? La educación es un gran camino, pero no cualquiera, sino aquella que fomente valores de comprensión y entendimiento entre las personas: una educación intercultural desde la infancia.

Hasta hace pocas décadas, la educación de los niños menores de seis años se centraba en acciones de carácter únicamente asistencial (cuidado, protección, alimentación, aseo), ya que se ubicaba a esta etapa de la vida sólo como un paso previo a la edad escolar. A la luz de las modernas teorías pedagógicas y psicológicas y los marcos jurídicos internacionales, se considera a los niños y niñas como sujetos de derechos, con absolutas garantías para el ejercicio de los mismos. A este respecto, Tonucci dice (1997): *“El niño no es un futuro hombre o mujer o un futuro ciudadano, es por el contrario una persona titular de derechos con su modo de pensar y ver el mundo”*. Por su parte, Zabalza (1996) señala que a lo largo de los años ha ido evolucionando el trato a la infancia y que, de hecho, ese trato a la infancia puede ser adoptado como uno de los indicadores del desarrollo cultural, o de civilización, de los pueblos. Sin embargo, a la infancia ese trato siempre le ha sido “dado”, como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos, y no como algo que se les debe dar como un derecho. Sin duda, las niñas y los niños tienen capacidades que desarrollan desde muy tempranas edades: piensan y se expresan, hacen preguntas porque quieren aprender, elaboran explicaciones, formulan hipótesis, interactúan con sus pares, aprenden mientras se desarrollan con todos, lo que en la filosofía maya-tseltal llamamos, aprendizaje políadico.

Así, la educación de los primeros años de vida es un espacio-tiempo óptimo para comenzar a abordar temáticas de enriquecimientos del estar y el ser, para el aseguramiento del saber-saber y saber hacer, pues esta es la etapa donde los niños y niñas establecen las bases del desarrollo físico, cognitivo, emocional y social aprendiendo de su mundo a partir de todo lo que les rodea; sus familias, niños de su edad, personas que conocen, canciones, bailes, juguetes y otros recursos con los que juegan o se relacionan, y así garantizar que aprendan a convivir y aprendan a aprender.

Por lo anterior, los entornos educativos infantiles son escenarios desde donde debe comenzar a promoverse el respeto por la diferencia e inclusión social en la medida en que se propicie el reconocimiento, valoración y aceptación de la pluralidad y la diversidad sociocultural que confluye en los centros educativos infantiles.

## La interculturalidad

Antes de abordar nuestros presupuestos de la educación intercultural, es menester apuntar que en América Latina se empezó a utilizar el término de interculturalidad por los años 70's y hace poco más de una década que se habla de la necesidad de una educación con enfoque intercultural. A este respecto, el informe de Delors (1992) señala que el despertar a una conciencia de la diversidad cobra fuerza a nivel internacional por el importante papel de la educación en la formación de sujetos para aprender a vivir entre diferentes.

Para lograr reducir la brecha y la inequidad en la educación y transitar hacia la inclusión y la calidad, en efecto, uno de los paradigmas que destacan por la consistencia y claridad de sus alcances para contextos multiculturales y multilingües, es la interculturalidad.

En su dimensión filosófica, esta corriente teórica reconoce la complejidad y la naturaleza de los conflictos en la interacción humana al tiempo que insiste en la interacción justa entre los sujetos portadores de culturas y lenguas diversas que expresan modos diferentes de comprender y vivir el mundo (Villoro, 1993). Mediante el dialogo apuesta por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad, y busca la toma de conciencia de los actores socioculturales para aprender a vivir en la diversidad como filosofía de vida y funcionamiento cotidiano ante la vida, lo cual, supone una interculturalidad crítica, constructiva, propositiva y transformacional.

En la dimensión ético-política, porque la ética en la interculturalidad es una herramienta de central relevancia en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente (L.E. López, 1997). Desde la perspectiva ética, todas las culturas y todas las lenguas son igual de valiosas, dignas y merecedoras de respeto, al igual que los individuos. Así, el respeto cultural exige apreciar las formas de vida de las que disintimos o que incluso consideramos perniciosas. Supone comprender que, dado el amplio espectro de lo que significa la diversidad, no podemos elevar nuestra cultura a paradigma universal para juzgar a los demás (Panikkar, 1995), por ende, es oportunidad para la justicia social (Olivé, 2004) y el cumplimiento de derechos. De ese modo, es una alternativa eficaz para repensar y organizar el orden social.

La noción de justicia que aquí abordamos desde el paradigma de la interculturalidad, no es de ninguna manera referida a la justicia retributiva, mucho menos a la vengativa, sino se trata de una noción de justicia que gira en torno a cuándo es justo que las personas se traten como iguales y cuándo es justo que se les trate de manera diferente. En estricto sentido, esta noción de justicia va de la mano con el reconocimiento hacia el otro, que tiene derecho a tener derechos (Hannah Arendt, 1986).

En su dimensión pedagógica, la interculturalidad supone una acción educativa en y desde las aulas bajo un auténtico diálogo de saberes, es decir, la puesta en praxis de un proceso educativo intra e interepistémico. Este proceso afianza la identidad, la autoestima personal, cultural y lingüística de los sujetos. En suma, se trata de formar seres humanos con corazones y mentes competentes, personas autónomas y con un claro proyecto de vida en sociedades multiculturales y multilingües.

## Hacia una educación para la interculturalidad

La diversidad no es una situación exclusiva de lo social, pues en el terreno educativo, la escuela se caracteriza por ser un espacio que en su seno, concurren sujetos muy diversos por cuestiones culturales, lingüísticas, de género, religiosas, edades, por alguna discapacidad, por capacidades y talentos, intereses, motivaciones y preocupaciones muy distintas etc. Así, es menester reconocer que las escuelas y los salones de clase son escenarios auténticos de diversidad que no siempre son entendidas y atendidas pertinentemente.

Lo anterior, nos lleva a pensar que es necesario comprender que desde los contextos educativos, deben emerger nuevas formas de atención a la diversidad e incidir paulatinamente desde estos espacios para superar viejos esquemas. En este sentido, hoy es un imperativo que la escuela y el aula sean espacios que impulsen la formación de sujetos con las competencias necesarias para comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, y de esa manera, intervengan en los procesos de transformación social, que respeten y se enriquezcan con la diversidad (López Sánchez et. al. 2006). Esto, sin duda, demanda una educación capaz de revertir los procesos educativos pensados a partir de una lógica homogeneizante y excluyente, es decir, pasar de la pedagogía de la exclusión a la inclusión y retomar otras formas de aprendizaje al dar cabida a otras maneras de ver, comprender, vivir y nombrar el mundo.

Bajo los argumentos anteriores, hemos de decir que una educación para la interculturalidad es el conjunto de procesos pedagógicos intencionados y vivenciales, que se orienta a la formación de personas autónomas, seguras de sí mismas, con alta autoestima personal y cultural capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales. En esta perspectiva, la escuela contribuye a que los alumnos conozcan, reconozcan y valoren su identidad cultural primigenia, toman conciencia de sí mismos, que proceden de una comunidad epistémica con una construcción particular, que aceptan la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, que buscan comprenderlas y valorarlas. Los sujetos que se forman para la interculturalidad, asumen una postura ética y crítica frente a lo propio y lo "otro" (López, Sánchez et. al. 2006).

La educación intercultural representa una de las vías, quizás de las más afortunadas para fortalecernos como sociedad, seres humanos y nación a través del reconocimiento de nuestra pluralidad (SEP, 2014). Pero la implementación de una educación para la interculturalidad sigue siendo una aspiración, una necesidad urgente no sólo en la educación y no sólo para los pueblos indígenas, que muchas veces así se deja ver y creer, sino para la sociedad en general, caracterizada aún por su marcado rechazo al diferente: indígenas, género, color de piel, ancianos, personas con capacidades y talentos diferentes, etcétera. Con discriminación se soslaya, reduce y aísla al diferente, y sobreviene la exclusión y la marginación en un círculo vicioso que es necesario romper.

La educación bajo el paradigma intercultural en la formación de los infantes supone que a través de aquello que les es propio, la libertad del juego "serio" y creativo, aprecie su propia vivencia en un contexto pluricultural y multilingüe, en sus relaciones de género y en el ejercicio de sus derechos, que desarrolle actitudes positivas hacia diferentes grupos culturales, raciales, étnicos

y religiosos, y que aprenda a apreciar, preservar y proteger su cultura y sus raíces. Que cada sujeto crezca y se robustezca desde su mismidad y su diferencia con el aporte de otros.

En esta perspectiva no es suficiente saber que existe una extensa diversidad; tampoco podemos conformarnos con la *tolerancia* al otro, palabra que connota pasividad, resignación, condescendencia, paternalismo, sino que debemos sumergirnos en la otredad o alteridad para valorarla y apreciarla en la plenitud de su dignidad y sus derechos. La educación bajo el paradigma intercultural, supone considerar la creación de acciones que contribuyan a la equiparación de condiciones favorables para dejar de ser un instrumento al servicio de la asimetría sociocultural y epistemológica que reina en el mundo actual, y más bien, pugne por la pluralidad. Es decir, que la educación misma ha de convertirse en un espacio auténtico de diversidad, al tiempo que impulsa una educación más integral en el sujeto. Y en ese sentido, la formación de los infantes es clave, ya que desde ahí se promueven el aprendizaje de competencias y se estimula la formación de valores, de hábitos y el acrecentamiento de aptitudes.

Superar la perspectiva de homogeneización y exclusión escolar, supone también evitar que el aprendizaje sea una repetición mecánica y momentánea, que sea dogmática, vertical y rígida. Evitar una escuela que domestica a los sujetos que allí asisten para “aprender” y para “formarse”, que propicia solo el consumo de conocimiento, y que además, considera a niños inferiores y con déficit debido a sus diferencias culturales y lingüísticas, y que ignora todo tipo de diversidad. Se trata pues de reconocer que la tendencia inercial de los sistemas educativos ha sido el reforzamiento de las desigualdades y la inequidad. Nuestros propios trabajos de campo nos permiten decir que la escuela genera asimetrías, asimila, segrega y excluye, propicia la baja autoestima personal y cultural de los alumnos, en detrimento de sus identidades primigenias. Es así que lo que promueve la escuela, muchas veces es contraria a las expectativas y aspiraciones de la sociedad a la que se debe.

En el fondo, se trata de una tarea mayúscula y sustantiva que deriva de un problema estructural de los sistemas educativos. Implica repensar el diseño y construcción de los currículo, los materiales educativos, y desterrar una praxis, y por ende, un *habitus* docente relacionado con la pedagogía de la exclusión. Hasta hace poco, todos los docentes eran formados bajo el paradigma de la pedagogía de la exclusión, lo que hace hoy muy compleja la tarea, pues supone no solo un cambio de paradigma sino la acción que ello significa. La tarea docente hoy es mucho más compleja que nunca, pues ya no se trata solo de ofrecer una clase expositiva frente a un grupo de alumnos supuestamente homogéneos sino de comprender y saber hacer para un grupo de alumnos muy diferentes entre sí en todos los sentidos.

La educación para la interculturalidad busca que la escuela por mediación del maestro, se forje el crecimiento, el florecimiento y fructificación de un sujeto autónomo desde la infancia, con alto sentido ético, esto es, la formación de sujetos competentes cognitivamente y afectivamente para contextos multiculturales y multilingües cada vez más complejos.

## Algunas conclusiones

Como señala Edgar Morin (1999), no hay posibilidad de transformar la educación sin transformar nuestro pensamiento arraigado fuertemente desde hace tres o cuatro siglos. Los vertiginosos cambios que hoy presenciamos a la luz del siglo XXI, nos obliga a pensar en la imperiosa necesidad de un cambio de paradigma en la educación.



Es menester, creemos, el impulso de políticas educativas interculturales, pues el ideal normativo de una sociedad homogénea no contribuye al establecimiento de una nación armónica. Más bien la armonía social depende del reconocimiento y aceptación de la diversidad mediante una política social y cultural que se base en el respeto y reconocimiento de lo diferente, del otro (Todorov, 1991)

Es necesario hoy una educación de calidad, incluyente, equitativa y pertinente que promueva una gestión educativa de y para la diversidad. Además, es necesario una educación formativa y no sólo informativa a los alumnos y evitar caer en la falacia de la identidad monolítica dando paso al desarrollo de acciones pedagógicas desde modelos dinámicos, abiertos y flexibles para que los sujetos vivan con sus múltiples pertenencias, esto es, la polidentidad de los sujetos a través de la configuración de identidades fluidas que la educación puede y debe fortalecer.

Una parte muy importante en el combate a la inequidad y la exclusión educativa es encontrar la manera de impartir una educación que responda a las realidades contextuales, a las necesidades y exigencias sociales del siglo XXI. Una sociedad multicultural y multilingüe altamente incluyente, para lo cual, la educación intercultural desde la infancia es de vital importancia.

Lo anterior, estamos ciertos, sólo será posible cuando encontremos respuestas colectivas (familia, sociedad, escuela, instituciones de gobierno) orientadas a reconocer y valorar a los otros y las otras en condiciones de equidad, sin resaltar las diferencias en términos de desigualdad, porque tal igualdad esta en reconocer que somos diferentes.

La educación para la interculturalidad desde la infancia, crítica, constructiva, propositiva y transformacional es un gran paso que merece la participación de todos.

## Referencias Bibliográficas

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.

Delors, J. et al. (1992). *La educación encierra un tesoro*, «Informe Delors», [www.bibliojuridica.org/libros/6/2673/19.pdf](http://www.bibliojuridica.org/libros/6/2673/19.pdf)

López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, Educación Bilingüe Intercultural. En: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>. Consultado el 1 de julio de 2015.

López-Sánchez, J. et al., (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. SEP / CDI, México.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.

Panikkar, R. (1995). Filosofía y cultura: Una relación problemática. Ponencia inaugural del *Primer Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural*, México: UNAM.

SEP (2014). Presentan Programa Especial de Educación Intercultural, en *La Jornada*, 19 de mayo de 2014. México, D.F.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.

Tonucci, F. (1997). *Investigación en la Escuela*, en <http://www.investigacionenlaescuela.es/>

Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época, *Nexos*, 185, México, D.F.

Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

## ***Javier López Sánchez***

**Director General del INALI**

**México**

***E-mail: lumaltik@gmail.com***



Es miembro del Pueblo Maya-tseltal de Chiapas, México. Licenciado en educación para el medio indígena, maestro en lingüística indoamericana y doctor en educación. Actualmente es el Director General del INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas). Es rector decano de honor y dignidad por la junta de rectores de la República de Argentina, doctor honoris causa por la Academia Mundial de Educación y embajador de ética global y educación por la Asociación de Clubes UNESCO de América Latina y el Caribe.







**Vol. 4 N°3**  
Diciembre 2015

ISSN: 2255-0666

**MONOGRÁFICO**  
**Educación Infantil y Multiculturalidad**

**Coordina:**

**María Victoria Peralta**  
Universidad Central de Chile





Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 23-42

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 10-12-2015

Fecha de aceptación: 15-12-2015

## **Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en iberoamérica.**

## **The bases and criteria to advance towards multiculturalism in early childhood education in Latin America.**

**M. Victoria Peralta Espinosa**

Chile

**M. Victoria Peralta Espinosa**

Chile

### **Resumen**

El presente artículo aborda el tema de la interculturalidad como un componente básico de la calidad en la Educación Infantil. En tal sentido, mejorar la calidad de las prácticas de educación infantil requiere la construcción de currículos que supongan pasos firmes hacia la interculturalidad. Tarea no sencilla pero factible y urgente, debido a los alarmantes antecedentes de homogeneización o “neutralidad” que han solido caracterizar los modelos curriculares latinoamericanos. Dichas políticas y prácticas educacionales no sólo están eliminando nuestra riqueza cultural y la formación de identidad cultural de los niños y niñas, sino que, en simultáneo limitan el acceso a lo valioso de otras culturas. Este trabajo aborda el concepto

### **Abstract**

This article addresses the issue of multiculturalism as a fundamental component of quality in early childhood education. That is why we need new curricula that involve firm steps towards multiculturalism in order to improve the quality of early childhood education practices. It isn't a simple task, but something feasible and urgent, due to the alarming trend toward homogenization or “neutrality” that has characterized Latin American models of curricula. Such homogenizing policies and practices are not only eliminating the knowledge of our cultural heritage and the building of the cultural identity of the children, but simultaneously, they limit the access to valuable aspects of other cultures. This paper addresses

de interculturalidad aplicado a la Educación Infantil así como los principios en que han de basarse las prácticas educativas interculturales. Se presentan, además, experiencias regionales valiosas referidas tanto a diseños curriculares nacionales como a propuestas educativas locales.

**Palabras clave:** Educación Infantil, Interculturalidad, Diseño curricular, Relativismo cultural, Educación y construcción de la identidad.

the concept of multiculturalism applied to the kindergarten and the principles on which to ground the intercultural educational practices. Interesting regional experiences involving both national curricula and local educational proposals are also included.

**Keywords:** Early Childhood Education, Interculturality, Curriculum design, Cultural relativism, Education and building of identity.

## **P**resentación del tema

Uno de los temas de mayor debate dentro del análisis de la educación actual en los países iberoamericanos, es el de calidad. Debido a los mayores avances en la cobertura de la atención educativa, los esfuerzos están orientándose cada vez más a revisar qué comprenden estas cualidades y cuáles son los enfoques que deben tener las propuestas educativas en los diversos niveles del sistema.

Paradójicamente, la definición sobre qué es calidad en educación y sus implicaciones en la práctica no han sido suficientemente discutidas, menos aún consensuadas, y la gran mayoría de los países han asumido en forma implícita una visión universalista de la calidad, de tipo instrumental. Ello se evidencia en la homogeneización de ciertos aprendizajes tradicionales en estándares de poco valor constructivo en función a las grandes aspiraciones o fines que se desean para las nuevas generaciones: ética, responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo, emprendimiento, mentes abiertas, creatividad, ciudadanía, inclusión y respeto a la diversidad, entre otras.

En este contexto un tanto confuso y contradictorio sobre la calidad educacional, todos los países plantean de una u otra forma la “interculturalidad” como una de sus políticas y orientaciones principales, en especial, en los niveles de educación inicial y primaria, evidenciándose énfasis y enfoques diferentes en su interpretación. Ello se debe a que el concepto ha ido evolucionando como producto de una mayor conciencia de los desafíos políticos y sociales que implica una verdadera interculturalidad en educación.

En efecto, en este campo, cabe reconocer su incorporación inicial en el ámbito de la educación escolar, realizada por los pueblos originarios con un sentido legítimo y reivindicativo de su lengua y cultura, lo que se expresaba en el enunciado de una “educación intercultural bilingüe”; en la actualidad, este concepto se ha ampliado a un enfoque inclusivo abierto a todas las culturas de pertenencia de los niños, niñas, sus familias y comunidades. Ello comprende, por ejemplo, desde comunidades lingüísticas hasta aquellas de tipo religiosas o de género.

Siendo la interculturalidad un tema de alta complejidad por lo que implica en su aplicación -una adecuada selección cultural de los contenidos de los currículos que se desarrollan-, no está exento de dominancias, exclusiones, prejuicios, y etnocentrismos negativos, se une una escasa



formación en esta temática. Esta situación un tanto crítica, se acentúa a nivel de la educación infantil. En efecto, dada la etapa de gran plasticidad en que se encuentran los niños, su inadecuada aplicación o su ausencia en las propuestas educativas, desaprovecha los aportes que una formación intercultural puede favorecer en ellos, tanto en función a sus culturas de pertenencia, como en relación a las oportunidades de aprendizaje que les ofrece en el amplio mundo socio-cultural actual.

Ello se verifica cuando se observan muchas experiencias de educación inicial o parvularia en nuestro contexto, donde se detecta el desarrollo de currículos que evidencian muy poca relación con los entornos y sentidos culturales de los cuales se supone que son partícipes los niños y las niñas, y lo que es peor aún, con la incorporación “ingenua” de elementos aculturadores poco significativos en las prácticas diarias. Así se observa que se importan acríticamente currículos o elementos curriculares provenientes de ámbitos dominantes supuestamente exitosos de otros contextos culturales, o se implementan supuestas “experiencias de aprendizaje” llenas de contenidos “light” que el mundo comercial realiza considerando a los niños como consumidores; de esta manera, todo tipo de imágenes o figuras estereotipadas, cuentos, cantos, juguetes, etc. sin mayor valor educativo, pasan a ser parte del mundo cultural que se les ofrece.

A la par, también hay experiencias interesantes –pocas aún– que sitúan los currículos en los tiempos y espacios de los cuales los niños y niñas y sus familias forman parte, fortaleciendo sus culturas de pertenencia, y a la vez, mediando para un adecuado encuentro y comprensión con la rica diversidad cultural que se reconoce en el mundo actual posmoderno. Así se favorece su identidad y ciudadanía tanto local como planetaria, con contenidos que tienen sentido para su etapa de vida e intereses personales, y a la vez, se propician actitudes adecuadas para la interrelación con personas de otros ámbitos socio-culturales.

A estimular la construcción de currículos que promuevan una mejor interculturalidad, pretende colaborar este artículo, aportando algunas bases teóricas necesarias para una adecuada comprensión del tema, junto con algunos criterios metodológicos amplios para su implementación. También se mostrarán algunas experiencias. Ello, en el entendido que toda comunidad educativa es la que debe realizar su propio proyecto pedagógico, que es lo que le permitirá responder mejor a las características, necesidades, fortalezas, significados y expectativas que como grupo humano tiene.

## **A**lgunos conceptos y criterios necesarios de considerar

### **La interculturalidad educativa: un concepto complejo que ha evolucionado.**

Suele señalarse que el concepto de educación intercul tuvo su origen, a nivel mundial, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) donde se plantea entre otros, que la educación *“favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”...“para el mantenimiento de la paz”*.

Acorde con ello, la UNESCO (2006), postuló un concepto de **educación intercultural** que enfatiza aspectos importantes a tener presente: *“lograr un modo de convivencia evolutivo en sociedades multiculturales, propiciando la instalación del conocimiento mutuo, el conocimiento, el respeto, y el diálogo entre los diferentes grupos culturales”*(16). De esta manera, la mayoría de las definiciones de educación intercultural que se encuentran en la literatura especializada actual expresan esta relación describiéndola como una interacción dialógica, respetuosa y sinérgica entre dos o más culturas, para favorecer el bien común de todos, aunque como hemos ya señalado, en nuestra Región, los pueblos originarios americanos instalaron este planteamiento previamente, con el sentido de reivindicar sus culturas y sus lenguas en los sistemas educacionales hegemónicos de los Estados-nacionales.

De esta manera, una educación intercultural bilingüe continúa siendo una bandera de lucha de las comunidades indígenas, como lo reconocen diferentes especialistas como los mexicanos Tirzo y Hernández (2010) quienes expresan que: *“surge de un proceso y proyecto político, ético y epistémico, propuesto inicialmente desde los movimientos indígenas de la región andina, que tiene como propósito central transformar las actuales estructuras para crear relaciones horizontales interétnicas, a través de nuevos ordenamientos sociales. En este sentido intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas para construir relaciones y condiciones de poder, saber ser, vivir distintos.”*

Acorde a esta última concepción es evidente que instalar una verdadera educación intercultural bilingüe y desde un paradigma de la complejidad (Morín, 1990), conlleva un conjunto de problemas que se vinculan con relaciones de poder, de dominancia, de visibilización y de legitimidad de las culturas originarias, lo que va más allá del mero abordar un set de metodologías o didácticas, como muchas veces se ha enfocado la interculturalidad en diversos programas o manuales que se han realizado principalmente desde los ámbitos oficiales.

Sin embargo, este concepto y su aplicación ha ido evolucionando y complejizándose cada vez más, en la medida que diversas comunidades culturales han ido conformándose y demandando sus derechos, lo que ha ido afectando, también, a las diversas definiciones de cultura que se han ido construyendo. En efecto si se consideran las definiciones iniciales circunscritas a grupos étnicos localizados que compartían una historia y sistema cultural, hoy, se evidencia como otras comunidades se han ido visibilizando y reclaman sus derechos de reconocimiento y su capacidad para generar un sistema educativo que favorezca su patrimonio y desarrollo en las nuevas generaciones.

Por ejemplo, Ramón Pérez Juste (2001) señala que la cultura viene a referirse a: *“todo un conjunto, debidamente articulado, de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar, ligada a creencias básicas y generales que dan a los diversos grupos culturales un grado más o menos elevado de cohesión. Así entendida, la cultura puede incluir perspectivas propias del género, de la clase social, de los grupos étnicos y hasta de las religiones”*.

Similar visión tiene Enrique Gervilla (2010) quien expresa que: *“toda corriente de pensamiento, tendencia, talante, sensibilidad o estilo de vida, etc., y por ello también la posmodernidad, tiende a crear su propia cultura, entendida ésta en el*

*sentido genérico de su etimología: “colere”=cultivar. Cultivo o creación realizada por el hombre con intencionalidad valiosa”(171).*

De esta manera, en la actualidad, diversas comunidades no-tradicionales exigen su derecho a ser reconocidas como culturas y a incorporar su valores, ejes y sentidos en la educación de sus miembros. Ello se observa en educación infantil, en ámbitos como niños/as de grupos religiosos minoritarios o de diversas sectas, en comunidades con necesidades educativas especiales (síndrome de Down, sordera y ceguera principalmente), y últimamente, en familias homosexuales.

Por tanto, si el tema de la interculturalidad ya se hacía complejo con la concepción más tradicional de cultura referida a las creaciones contextualizadas y sistémicas de bienes culturales materiales e ideacionales de comunidades humanas que compartían una historia con la cual se sentían representados y dotados para sus interacciones y necesidades, los tiempos actuales posmodernos han posibilitado la formación o visibilización de nuevas culturas que hacen aún más difícil su implementación educativa.

De hecho, si se observa una aula infantil de algún organismo -público por lo general- que permite el acceso de todo tipo de niños y niñas de diversas familias del vecindario, vamos a encontrar a representantes no sólo de comunidades locales, sino de diversas migraciones internas y externas, junto con hijos de padres de religiones menos conocidas, o de homosexuales. En este último caso, menos estudiado aún por el reconocimiento oficial relativamente reciente de estas familias, ya se han elaborado algunos materiales como cuentos en diversos países, para favorecer su integración en jardines infantiles públicos<sup>1</sup>.

No está demás señalar las dificultades que implica avanzar a una educación intercultural que favorezca efectivamente la inclusión de todos los niños y niñas independientemente de su cultura de proveniencia y pertenencia. Se ponen en juego temas valóricos, prejuicios, etnocentrismos negativos, xenofobias y otros, por parte en especial de los adultos involucrados: directivos, docentes, equipos de trabajo, y las propias familias de los “demás” niños y niñas que forman los grupos escolares.

Es por ello que se hace necesario considerar y trabajar otros conceptos relacionados como es el de **relativismo cultural**, en el que se asume que efectivamente todo sistema cultural es valioso, porque es la mejor respuesta que una comunidad humana ha creado para satisfacer sus diversas necesidades y aspiraciones; por tanto, no puede ser juzgado -en cuanto a su validez- por patrones externos que no llegan a compenetrarse de sus sentidos, en especial, cuando habitualmente ello se hace desde la óptica de una cultura dominante. Esta postura significa asumir un auténtico respeto hacia toda cultura de pertenencia, y a la vez, tener presente que, como obra humana colectiva que son, ninguna es perfecta y del todo autosuficiente, por lo cual se va recreando y enriqueciendo permanentemente con sus propios avances y/o complementándose con aportes de otras, a través de un proceso de apropiación voluntaria, más aún cuando se participa de un mundo pluri o multicultural, como es el actual.

<sup>1</sup> En Chile, en el año 2014, se lanzó públicamente el libro: “Nicolás tiene dos papás”, con el apoyo del Movimiento de Integración y liberación homosexual, y con el patrocinio de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Por lo expresado, cabe reiterar el aporte insustituible que la propia cultura implica para quienes son partícipes de ella, tanto por ser un amplio recurso adaptativo que provee sentidos y medios de toda índole (ideacionales, espirituales y tangibles) para vivir adecuada e integralmente en ese contexto, como también porque responden a las necesidades específicas de identificación, pertenencia y sentido que todo ser humano requiere satisfacer.

Sin embargo, estas razones que se presentan como tan obvias y básicas cuando se trata de la propia cultura, no siempre se reconocen como tales cuando se trata de otras, y menos aún, cuando se refiere a culturas actualmente minoritarias, que además, han sido catalogadas en algún momento de la historia como “primitivas”, “atrasadas”, o con otros epítetos discriminatorios similares. En ello, caben muchas culturas de los diferentes pueblos originarios, afrodescendientes u otras migraciones o colectivos emergentes.

Si bien es cierto que educar “con y en el relativismo”, *“es educar en el pluralismo, en el pensamiento débil, y, en consecuencia, en la secularización, la “desorientación”, la tolerancia (222)*, como señala Gervilla (2010), también debe cuidarse la falta de ciertos valores compartidos de convivencia, respeto y libertad, lo que implica flexibilidad para llegar a una educación para todos y no sólo para los dominantes y poderosos.

Por tanto, frente a este problema, para poder avanzar realmente desde un punto de vista educativo, cabe reconocer, de partida, el **etnocentrismo negativo** que por lo general está implícito en nuestras creencias y acciones, y que se expresa en prejuicios y subvaloraciones, que tenemos hacia otras culturas que son diferentes a la propia. Es válido que el etnocentrismo positivo es necesario y formador sobre todo en la primera infancia para la identidad, autoestima y valoración de los suyos, pero también debe favorecerse un relativismo cultural que permita valorar a los demás.

Por lo expresado, una educación intercultural no es solamente un tema técnico que se limita a manuales, guías y ciertas metodologías de trabajo como muchas veces se le ha enclaustrado, sino es una problemática ética profundamente humana y por tanto valórica, no fácil de asumir e instalar, por el cuestionamiento personal y social que implica.

La diversidad de comunidades en Iberoamérica es extensa y aumenta cada día con las migraciones y avances político-sociales, y el multiculturalismo como presencia y coexistencia de estos grupos está presente en todos los países, constituyendo parte fundamental de su riqueza humana.

Los pueblos originarios y afrodescendientes; los provenientes de las diversas migraciones históricas y actuales (en especial asiática y africana), más la extensa población mestiza o ladina con todas sus variantes, constituyen un escenario humano y cultural para valorizar en la formación de las nuevas generaciones. De esta manera, junto con favorecer la identidad y el sentido de pertenencia tan importantes desde el punto de vista de desarrollo personal y social, se puede propiciar una adecuada apertura e interrelación con representantes de otras comunidades culturales lo que permite ampliar la convivencia, contribuyendo a una sociedad más democrática y respetuosa de todos sus miembros a partir de la valoración de sus diversidades.

Junto con estos conceptos básicos, se hace necesario tener presente también ciertos criterios generales para favorecer una adecuada interculturalidad, algunos de los cuales se plantean a continuación.

### **Criterios para favorecer la interculturalidad educativa.**

Como ya se ha señalado, promocionar la interculturalidad educativa conlleva importantes desafíos valóricos y formativos para los educadores quienes son los que deben propiciar los cambios deseados, lo que implica una revisión de diversos criterios pedagógicos que ayuden a cambiar las prácticas al respecto. A continuación se exponen algunos de ellos que se consideran importantes para tal efecto.

*Se hace necesario contar con agentes educativos con actitudes y conocimientos que les permitan hacer proyectos educativos integrales con fundamentos interdisciplinarios, entre ellos, los provenientes de la antropología socio-cultural, para una mejor comprensión de los diversos contextos culturales de los niños y niñas y sus familias.* Como toda construcción curricular, las propuestas que se desarrollen para esta etapa, requieren tener una base interdisciplinaria que permita fundamentar, situar y orientar la contextualización histórico-política-situacional y cultural del proyecto educativo de manera que se favorezca el diálogo y respeto intercultural. Ello se debe realizar considerando las características específicas de desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños, los principios de la pedagogía de la primera infancia, la etnoeducación de los pueblos o grupos involucrados, y los valores y sentidos culturales de las familias y comunidades partícipes.

*(A) La definición y selección cultural que involucra el currículo, requiere del estudio de esas culturas, y de la concurrencia y del acuerdo de las diversas comunidades involucradas, ya que definir los ejes y contenidos profundos de ellas en todas sus dimensiones, es una labor compleja.*

En el plano de la interculturalidad, uno de los mayores problemas de la construcción curricular, radica en la selección de los ejes o contenidos profundos de cada cultura en relación al ciclo para el cual se está diseñando una propuesta educativa. Si bien es cierto que existen en la región documentos importantes de apoyo sobre los énfasis de las culturas<sup>2</sup>, lo cierto es que la adecuada selección de los contenidos o saberes en la diversidad de comunidades existentes, pasa por diversos niveles de interpretación o lecturas, no siempre concordantes, entre todos los que participan en estos procesos.

Uno de los ejemplos más comunes, es limitarse a los estereotipos externos de una determinada cultura, colocándose imágenes en la ambientación física o “decoración” de las salas o en libros de trabajo de los niños, y no abordar el rico mundo valórico o las cosmovisiones de los grupos involucrados; o desconocer otras formas de organizar e interactuar con el mundo natural o cultural, o el significado de formas y colores en los diseños y elementos visuales de otras culturas, por dar algunos ejemplos de posibles ejes culturales.

<sup>2</sup> Por ejemplo, el Marco Filosófico de la Cultura Maya, Guatemala, 2004.

La definición de cuáles son estos códigos o ejes profundos de una cultura, no es tarea fácil de realizar para un educador externo a ellas, incluso para un representante, ya que nadie es portador y/o interpretador total de una determinada cultura. Ello se construye con la participación de miembros de diferentes sexos, edades, actividades, en experiencias que desarrollan un diálogo constructivo y selectivo sobre qué requiere intencionarse en el trabajo educativo con los niños y niñas.

*(B) La participación significativa de las diversas familias y comunidades es fundamental en la construcción, implementación y evaluación de currículos interculturales.*

El tema de la participación de las familias y comunidades en los programas de atención a sus niños/as ha sido un tema complejo en la educación en general. También en la primera infancia donde no debería serlo, ya que este principio está en sus paradigmas educativos fundantes tanto de la cultura occidental, como en la de todo pueblo, como los originarios.

Si bien es cierto que este planteamiento se encuentra en las políticas educativas de casi todos los países, por problemas de diferente índole no siempre “inocentes”, poco se ha traducido en un trabajo permanente, respetuoso y de ayuda mutua entre las instituciones educativas, los agentes educativos y las familias. Empoderar a otros no ha sido la tendencia del desarrollo curricular de las culturas dominantes, y eso, debe ser asumido como tal para poder avanzar realmente en este campo.

Es así es que hemos observado “clases de cultura afrodescendiente o de lengua indígena” para los niños/as, estando los padres representantes de ellos, como observadores afuera de la sala mirando desde la puerta; o restringir la enseñanza de la lengua materna a un momento del horario de actividades, ya que el agente educativo en sala, no la conoce del todo, dejando de lado cualquier participación de la familia, que es hablante.

La mayoría de las veces la participación de la familia es como colaboradores de mano de obra para levantar o arreglar las sedes o centros, buscar alimentación, u otros recursos, pero no son considerados como educadores insustituibles de “saberes y haceres” llenos de significados para los niños/as, más allá del derecho que les cabe por ser sus hijos.

Su participación en los proyectos educativos discutiendo y consensuando sobre el tipo de niño/a a favorecer, los objetivos a propiciar, las actividades y contenidos a realizar en tiempos y espacios significativos en cada cultura, son experiencias aún escasas y difíciles en los países pero que muestran que, cuando se realizan, se enriquecen notablemente los contenidos afectivos y cognitivos a favorecer.

*(C) Para el análisis de la calidad de la propuesta educativa que se implementa, se hace necesario analizar no sólo su explicitación documentada, sino el “currículo que se anula” y el “currículo oculto”, por la incidencia que tienen estos últimos en las prácticas.*

La mayoría de las experiencias que se han implementado, centran su selección y análisis cultural en el currículo que se norma en documentos oficiales y en las planificaciones y evaluaciones que se declaran; sin embargo, las investigaciones en este campo demuestran que más que el currículo explícito, los resultados dependen del currículo oculto que se instala en toda experiencia a través de gestos, actitudes, expresiones, cantos, cuentos y en todo tipo de elementos “didácticos” como objetos y juguetes; es decir, se lleva a cabo fundamentalmente mediante las interacciones afectivas y cognitivas de tipo cotidiano que tienen lugar en la sala de actividades en distintas situaciones y con diferentes elementos. Por ello, se hace necesario “remirar” y “repensar” lo que se realiza diariamente, como también los contenidos o experiencias que se han dejado afuera (el currículo que se anula), que muchas veces es más importante que el que se manifiesta en los contenidos seleccionados. Generalmente, la o las culturas diversas a la mayoritaria, son las que se anulan, por prejuicios o falta de conocimiento de ellas.

Algunos ejemplos se observan en los cuentos o cantos que se transmiten (la mayoría proveniente de culturas tradicionales externas, los que no siempre se relacionan con valores que hoy se consideran importantes); los rincones o zonas que se implementan en las salas y sus materiales, entre ellos, las muñecas, que en muchos casos representan biotipos físicos muy diferentes a los de los niños, niñas y sus familias.

Esto no significa que no deba haber recursos de otras culturas en el curriculum que se consideren valiosos, sino que los que se incluyan no deben implicar la ausencia o discriminación de los propios de las diversas culturas participantes. En una América mestiza y morena o en una Europa cada vez con más migrantes, los cuentos e imágenes que representan a estas familias, sus valores y saberes, son los menos.

*(D) Dada la variedad de la multiculturalidad actual, se debe hacer un diagnóstico de cada comunidad educativa, en función a detectar la “vitalidad cultural” de los diversos grupos representados.*

Si bien es cierto que se pueden encontrar comunidades educativas relativamente homogéneas (de los pueblos originarios, afrodescendientes, de algunas migraciones históricas o del presente), u otras que representan culturas urbanas, campesinas, isleñas, de costa, etc., lo cierto es que cada vez más la multiculturalidad está presente en los centros infantiles de toda Iberoamérica. De esta manera, se observan niños y niñas cuyas familias representan formas de vida que son expresiones de los lugares diferentes de donde provienen o de características propias como hemos señalado.

Ello lleva a la necesidad de hacer diagnósticos de la situación de las personas (niños y familias) de estas culturas representadas en cuanto a sus vínculos con su patrimonio, la vitalidad o vigencia de sus valores culturales, como también sus expectativas y aportes a la construcción curricular. A partir de ello, se podrán hacer las adaptaciones y enriquecimientos curriculares, dando lugar a ello en los objetivos, espacios, tiempos, actividades y formas evaluativas que se realicen.

*(E) En el desarrollo curricular, se deben seleccionar e implementar objetivos y prácticas educativas diversas y dinámicas, para contextos multiculturales que son siempre específicos, en función a aportar a la inclusión e interculturalidad.*

Cada comunidad educativa, incluso las que pertenecen a una misma cultura de pertenencia, tiene características, intereses y expectativas propias que a la vez son dinámicas o cambiantes en el tiempo; por ello, si bien es cierto se pueden compartir ciertos ejes o contenidos comunes propios de una determinada cultura, el proceso de construcción curricular debe recoger los énfasis de cada grupo específico de niños y niñas y sus familias.

Este criterio sin embargo, experimenta fuertes riesgos en la formalización de las políticas para este sector, ya que hay una tendencia a hacer “guías” o “manuales” que junto con inmovilizar el currículo y reducirlo a ciertas categorías bastante simples que homogenizan y aculturán en función a un grupo cultural, no permiten su adaptación a las variaciones tan necesarias que los tiempos y las dinámicas actuales impulsan en toda cultura y comunidad humana.

*(F) El desarrollo de un currículo intercultural implica una selección de ejes culturales significativos el que a partir de la(s) cultura(s) de pertenencia de los niños y niñas del grupo de trabajo, considere la apertura a otros ámbitos culturales que conforman la cultura planetaria.*

El planteamiento de una adecuada selección cultural del currículo, debe entenderse, que comprende desde las culturas de pertenencia o locales, hasta la cultura global o planetaria, lo que implica incorporar también lo regional, nacional, iberoamericano y occidental, como instancias intermedias.

El énfasis que hemos puesto en las culturas de pertenencia, por todas las razones que se han expresado, no implica que las experiencias educativas deben limitarse sólo a ellas, por significativas que sean. En el mundo actual, importantes cambios se ha producido en los contextos culturales de los párvulos; los avances en general, y en particular, la tecnología y los medios de comunicación les han acercado ámbitos culturales que antes estaban más distanciados de sus experiencias y que también son de su interés como actores de esta época. Temas como el espacio, los dinosaurios, el mundo submarino, los inventos, los niños en otras culturas, las comunicaciones, el arte en todas sus formas, etc., pueden y deben ser parte de sus aprendizajes, en la medida en que no se pierda su aproximación a estas temáticas desde su mirada de niño o niña, y de sus formas de aprendizaje. Esto último hace referencia al juego, al descubrimiento, y a la creatividad.

Se trata en definitiva, de abrirles a los niños todos los horizontes que este mundo actual ofrece, partiendo siempre de la cultura más propia. Para ello, junto con reforzar aprendizajes siempre valederos (valores, autoestima, identidad cultural, interrelaciones personales, familiares y comunitarias, etc.), es importante que se ofrezcan también nuevas situaciones y desarrollen competencias que en el contexto cultural de hoy, son relevantes para un desarrollo pleno de los niños y niñas, siempre sobre la base de sus intereses infantiles.

Tener una mente abierta a la diversidad, tener capacidad de adaptación a diferentes personas y contextos, contar una actitud de cuidado personal, propiciar ambientes saludables, son, entre otros, objetivos necesarios para vivir en el mundo actual, de fronteras bajas y de muchas oportunidades y desafíos.



## **A**lgunas experiencias de avances a la interculturalidad en educación infantil.

La temática de ir vinculando la(s) cultura(s) del contexto de los niños y niñas y/o las de sus familias y comunidades con el currículo, ha sido una lenta tarea en Iberoamérica, y en general, en los países dependientes o emergentes.

Las experiencias europeas tan conocidas, como son las de los Centros Infantiles de Reggio Emilia, de Pistoia (Italia) o de las Escuelas Municipales Bressol de Barcelona, son algunas de las que han ido mostrando maravillosamente, cómo se puede ir avanzando curricularmente a partir de los contextos y culturas locales de las que son parte. En Reggio Emilia, la “piazza” medieval de múltiples encuentros, la luminosidad del norte de Italia, los vitrales de las iglesias, la arquitectura y el arte en sus diversas manifestaciones, están plenamente reflejados en su propuesta educativa y han sido ampliamente documentados y lamentablemente tratados de reproducir tal cual en otros contextos, que no tienen esas características.

Este problema, refleja una vez más la dependencia cultural de los países en desarrollo o emergentes, que en vez de mirar su cultura y la de sus niños/as, familias y comunidades para construir currículo, optan por transferir otras experiencias que no deben ser “trasplantadas”, como lo han expresado los propios creadores de estas modalidades. Al respecto es interesante el reciente<sup>3</sup> curso-taller que realizó la Asociación de maestros Rosa Sensat en Barcelona, que tuvo como título ¿“Puede haber Reggio, fuera de Reggio”? Ante lo cual, se concluyó una vez más que no, porque esta propuesta educativa italiana está creada para esa realidad y cultura, y que por tal motivo incluso el intento que se quiso hacer en Barcelona hace unos años por el mismo equipo, no resultó. Se señaló que puede haber inspiración en sus principios y criterios, pero que no cabe copiarla, lo que es un sugestivo llamado para muchos que están en esa línea.

La propia Carlina Rinaldi, una de las representantes de esta experiencia, señaló en la conferencia de cierre de este Congreso que: *“la ciencia más bella es la que busca”,* por lo que *“es siempre una respuesta transitoria”,* agregando la necesidad de *“destruir las dicotomías, y que los educadores deben ser agentes culturales de una cultural del plural”.*

Este llamado a ser *“agentes culturales de una cultural del plural”,* es una interesante imagen de este camino a la interculturalidad, que no es fácil, pero que sólo se construye haciéndolo, evaluando, aprendiendo y reiniciando.

En tal sentido Iberoamérica, ha ido creando propuestas curriculares más pertinentes culturalmente, en este difícil camino de superar las dominancias de todo tipo; en ello habría que reconocer lo que se ha hecho desde hace décadas en países como México, Guatemala, Ecuador, Bolivia, Brasil, Colombia, Venezuela, Perú, en el ámbito de los pueblos originarios. Estas experiencias de una “educación intercultural bilingüe” que se han desarrollado, sobre todo, en comunidades indígenas apoyadas por algunas ONGs u otros Centros de estudio nacionales e internacionales, han

<sup>3</sup> Realizado en Barcelona, en Julio del presente año.(2015)

desarrollado y documentado en parte el saber que se ha ido construyendo en esta área.

Sin embargo, en la actualidad, han ido apareciendo nuevas experiencias que se han abierto a esta multiculturalidad existente en todos los países. Experiencias que merece la pena destacar porque están abriendo nuevos caminos en ámbitos educacionales que son cada vez más homogeneizantes y restrictivos a la diversidad. Estas experiencias se encuentran tanto a niveles nacionales como regionales o locales.

### **Experiencias a nivel nacional en macro currículos oficiales.**

La construcción de currículos oficiales en Iberoamérica tiene una historia de avances y contradicciones. Por efectos de extensión de este documento, nos limitaremos a los últimos años, donde se observan algunas experiencias interesantes de analizar.

La década de los noventa se configura como un período donde casi todos los países empiezan a realizar sus primeras versiones o a mejorar las anteriores. Algunos continúan la tendencia “modernista” previa y realizan sus propuestas con un enfoque más bien universalista de la teoría y práctica de la educación infantil. Otros empiezan a diseñar sus currículos abriéndose a otros enfoques que se podrían caracterizar como más propios de una construcción posmoderna, proceso que se evidencia en especial en algunos de los currículos producidos a fines de esa década y a comienzos del nuevo milenio. Entre estos países podrían mencionarse a: Brasil (Referente Curricular para educación Infantil, 1998); Chile (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001); Ecuador (Referente Curricular “Volemos alto”, 2002); México (Programa de Educación Preescolar, 2004).

Las características generales de estos macro currículos nacionales evidencia que sus fundamentos son más amplios en sus contenidos que lo tradicional: se presentan integrados o en forma interdisciplinaria centrados en ciertas ideas-fuerza esenciales que se explicitan desde estos diversos aportes; el concepto de niño/a que se plantea es más potente –como persona-sujeto de la educación- concebido así desde bebé; los contextos histórico-socio-culturales propios de cada país empiezan a considerarse más claramente, y el diseño organizativo, rompe la presentación rígida y lineal clásica de los aprendizajes por edades, y se asume, en algunos de ellos, la estructura de “ciclo” ( de 0 a 3 años o 3 a 6 años) en torno a ciertas áreas, ámbitos o sectores en los que se categorizan los aspectos de desarrollo o los aprendizajes deseados. En la mayoría de los casos, la construcción ha sido participativa, con consulta a los actores involucrados (Chile, Ecuador) en diferentes grados y formas. Como producto de estas decisiones curriculares se da más libertad o flexibilidad a los agentes educativos para realizar sus adaptaciones o innovaciones a las características socio-culturales de las comunidades reales con que se desempeñan, proceso que se ha facilitado con su participación en alguna instancia de construcción del instrumento.

En estos currículos, cabe señalar el llamado explícito a la “pertinencia cultural” de las “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” en Chile (2001) que aún están vigentes, documentos del que se desprendieron diversas experiencias en jardines

infantiles y escuelas del país del sector público, lográndose avances interesantes en la relación culturas locales-educación.

También el currículo creado en Ecuador: “*Volemos alto*” (2002) fue –porque ha sido reemplazado recientemente por otro diseño-, una experiencia interesante de construcción más que de implementación, ya que no se diseñó un proceso intencionado al respecto. Destacamos el ámbito de la construcción porque se dispuso que debía hacerse un énfasis explícito sobre el arte, característica propia históricamente de las culturas ecuatorianas, por lo que se incluyó en el equipo elaborador una especialista permanente en el tema. A ello se agregó que la selección de ciertos objetivos y orientaciones fue revisada con el aporte de las diversas zonas socio-culturales del Ecuador (Costa, Sierra y Amazonía). En ello, fue muy interesante el trabajo con comunidades afrodescendientes (de Esmeralda), que por primera vez participaron en una instancia de ese tipo.

En la actualidad, todos los países de Iberoamérica cuentan con Currículos nacionales oficiales diseñados para el período desde el nacimiento a los seis años. Respecto a las dos grandes tendencias de construcción curricular, algunos continúan desarrollando un enfoque “moderno”, aunque varios “transitan” a la posmodernidad, con algunos aportes de esta última perspectiva en especial en sus fundamentos y orientaciones pedagógicas generales, como son los casos de Chile, Nicaragua, Paraguay y Panamá (0 a 3 años, 2013), y el reciente Marco Curricular para el ciclo de 0 a 6 años del Uruguay (2014). Estos dos últimos documentos entregan algunos ejemplos interesantes de analizar.

En el caso del “Currículo para la primera infancia, desde el nacimiento hasta los tres años” (2013) de la República de Panamá, es interesante la caracterización que se hace de los niños, sus familias y su país, en el cual se explicita su diversidad socio-cultural:

*“Los niños y niñas pequeños son personas que nacen en una familia de un país y de un mundo que ofrece mayores oportunidades.”*

*Los niños y las niñas nacen en la actualidad en una época y en un medio familiar, comunitario, nacional e internacional que junto con atender sus necesidades básicas, les otorgan identidad y mayores oportunidades de crecimiento, desarrollo y aprendizajes que las generaciones anteriores. Ello, por los avances sociales del país y porque las ciencias nos entregan cada vez mayores conocimientos sobre cómo educarlos mejor.*

*Nuestros niños y niñas panameños son personas con Derechos nacidas en el siglo XXI, en un país muy especial y estratégico geográficamente como el nuestro, conformado por comunidades indígenas, campesinas, costeñas, isleñas, urbanas, y por familias muy variadas: algunas extensas otras más pequeñas, pero todas muy amantes de sus hijos e hijas.*

*Somos parte de un país muy verde de naturaleza que se hace necesario proteger, entre mares con enormes historias, considerado como un crisol de culturas por lo que tenemos muchas formas de expresar nuestras creencias, tradiciones y creaciones culturales, en un marco común de valores*

*que pretende el bien común. En estas familias multiculturales nacen nuestros niños; alegres, dinámicos, creativos, sensibles, con muchas ganas de explorar y aprender todo lo que para ellos es nuevo*<sup>4</sup>.

Posteriormente, en las orientaciones, objetivos y en particular en las actividades y recursos que plantea este documento técnico oficial, hay una intencionalidad manifiesta en utilizar elementos de su cultura y los recursos locales (naturales y culturales) para el trabajo con bebés.

En el caso del Marco Curricular del Uruguay (2014), se diseñó con una amplia consulta al sector sobre las características de forma y fondo que debía tener. Entre las referidas a fundamentos, luego de varias reuniones de trabajo y de la aplicación de diversos instrumentos de consulta, se consensuó entre otros, que, en relación a los diseños curriculares anteriores, se debía:

- Hacer mayor referencia a los contextos familiares y comunitarios diversos en que se desarrollan los niños y niñas, y su relación con el trabajo educativo.
- Incluir con mayor relevancia, el ámbito cultural, tanto en relación al sentido de pertinencia local, nacional, como de ciudadanía mundial.
- Introducir el tema medio ambiental o de desarrollo sustentable.

Posteriormente, al empezar a trabajarse la redacción de la presentación y los fundamentos, se incluyeron nuevas ideas tendientes a caracterizar más explícitamente el país, sus culturas y familias, quedando finalmente una parte de la redacción en los siguientes términos:

*“Niñas y niños nacidos en el Uruguay del siglo XXI.*

*La República Oriental del Uruguay es un país pequeño territorialmente, ubicado al oriente del río Uruguay, vocablo que en guaraní significa “río de los pájaros”... Borneado por un río que lo abre a un enorme océano y con un puerto con significado histórico y ubicación estratégica, su población se fue conformando por el impulso de diversas corrientes migratorias, caracterizándose como una comunidad hospitalaria, integrada al mundo y respetuosa de su diversidad”<sup>5</sup>.*

Más adelante, en los fundamentos se señala como explicitación de la segunda idea-fuerza:

*“La familia, dotada de singularidad constituye el primer entorno educador”:*

*“Los niños y niñas del Uruguay, nacen en una familia con características propias y en un contexto social, económico y cultural específico. En este núcleo básico formativo desarrollan sus primeros afectos y el sentido de pertenencia, iniciando el despliegue de su ser social mediante la interacción*

<sup>4</sup> MEDUCA. (2013) “Currículo para la primera infancia, desde el nacimiento hasta los tres años”. Panamá.

<sup>5</sup> MEDUCA. (2013) “Currículo para la primera infancia, desde el nacimiento hasta los tres años”. Panamá.

*co-responsable de su familia con otras personas que intervienen desde otros espacios e instituciones". (pag.13).*

Estos y otros planteamientos, se operacionalizan en el documento técnico en principios, competencias y orientaciones para la implementación curricular.

Con estos ejemplos se muestra cómo los países iberoamericanos tratan de avanzar en la búsqueda de currículos que consideren más las características de sus países, culturas y comunidades, esfuerzos que a nivel nacional, constituyen iniciativas interesantes que rompen la homogeneización o "neutralidad" que generalmente estos documentos técnicos conllevan.

A la par de estos ejemplos, también hay experiencias interesantes a niveles de Provincias, Alcaldías o Municipios que cabe señalar.

### **Experiencias a nivel de gobiernos provinciales o locales.**

La búsqueda que han iniciado diversas territorialidades y sus comunidades como los municipios europeos de Reggio Emilia, Pistoia y Barcelona, ha tenido su correlato en diversos países iberoamericanos. En esta oportunidad presentaremos las experiencias de la Provincia de Entre Ríos (Argentina), la Alcaldía Mayor de Bogotá (Colombia) y de la Corporación Municipal Castro en el Archipiélago de Chiloé (Chile).

Argentina como país federal y acorde a sus leyes de educación general, establece la posibilidad de un Sistema Educativo Provincial, que se considera parte del nacional. Acorde con ello, las provincias generan currículos y orientaciones educativas. La provincia de Entre Ríos que tiene una importante historia sobre los comienzos de la educación infantil en ese país, cuenta con un documento técnico que ha denominado: "Lineamientos curriculares para la educación inicial" (2008) que tiene interesantes aportes en función a la interculturalidad.

Sitúa el currículum haciendo una descripción muy integrada y a la vez, descriptiva de la provincia, realizando además una reseña de ser "*cuna y simiente de los jardines infantiles argentinos*<sup>6</sup>". Posteriormente hace una presentación de lo que implica la educación inicial en las zonas rurales y en las islas.

Entre los fundamentos, incluye "las bases socioculturales del desarrollo infantil", donde expresa que: "*todos los niños y niñas crecen y aprenden en un entorno en que los adultos y otros niños, los objetos, las actividades, los saberes y la lengua hablada por los miembros del grupo social trazan los caminos de su desarrollo. Aunque estos caminos son diferentes, todos aquellos conducen a la adquisición de conocimientos y el aprendizaje del lenguaje como forma de comunicación*" (pag. 31). Continúa en un nuevo punto que se titula: "*La educación inicial y la diversidad sociocultural: experiencias de alteridad*"(pag.32), donde se expresa entre otros que: "*la educación "en" y "para" la diversidad es una práctica necesaria que requiere una readaptación de convicciones institucionales que contemplan las diferencias étnicas, familiares, físicas, y "el derecho de las personas con discapacidades, temporales o*

<sup>6</sup> Gobierno de Entre Ríos. (2008) "Lineamientos curriculares para la Educación Inicial". Dirección de Educación Inicial. Pág. 21.

*permanentes* (pag.33). Estos y otros planteamientos se expresan posteriormente en los objetivos y criterios que se ofrecen.

A su vez, la Alcaldía Mayor de Bogotá (Colombia) en el año 2010, con participación de diversas instituciones y maestras del nivel, desarrolló un documento técnico denominado: “*Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*”<sup>7</sup>. Se contextualiza con la Historia de la Educación Inicial y en los fundamentos se profundiza en el planteamiento de Desarrollo Humano, instancia donde se hace una referencia a la importancia del concepto de cultura como un hito fundamental en la resignificación de este postulado. En la parte referida al desarrollo evolutivo, se hace una explicitación de las características de la cultura universal y local y su influencia en el desarrollo infantil.

En las orientaciones que se señalan en las “dimensiones”, que es la forma en que se organiza el currículo, se expresa en la parte práctica que: “*un trabajo sobre la diversidad de los grupos humanos que confluyen en el jardín infantil o colegio es una oportunidad para el acercamiento al conocimiento sobre los fenómenos sociales, las prácticas culturales y los desarrollos de los grupos sociales, así como para la comprensión de éstos como construcciones históricas que han cimentado saberes según sus vivencias y han traspasado con sus saberes al desarrollo socio-histórico-cultural de toda la humanidad* (pag.166).

La co-construcción de un currículo culturalmente pertinente para los niños y niñas de la Comuna de Castro en el Archipiélago de Chiloé al sur de Chile, realizado en los años 2013-2014<sup>8</sup>, corresponde a una de las experiencias más recientes en este ámbito. En el presente, se encuentra en una etapa de implementación en etapas apoyada con diversos recursos técnicos (talleres de reelaboración, materiales didácticos realizados por artesanos locales, asesoría en terreno y a distancia).

El inicio de este proyecto se realizó con un Curso-seminario, dirigido a los agentes educativos, en el que se pretendían los siguientes objetivos formativos:

- Comprender bases antropológico-culturales necesarias para la construcción de currículos con un enfoque de interculturalidad.
- Analizar aportes de la psicología actual a la comprensión de las diversidades específicas del desarrollo infantil, como parte de la influencia de los ambientes socio-culturales.
- Distinguir los planteamientos de una pedagogía de la posmodernidad, en función a facilitar la construcción de currículos situados.
- Seleccionar en relación con agentes culturales significativos, contenidos culturales pertinentes a las características y formas de aprendizaje de los párvulos.
- Generar currículos interculturales para los centros de educación parvularia donde se desempeñan los participantes, con alta participación de la comunidad educativa.

<sup>7</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010) “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito”. Bogotá.

<sup>8</sup> Realizado por la Corporación Municipal de Salud y Educación de la Comuna de Castro con la asesoría de la Universidad Central de Chile. Equipo I.I.D.E.I.

A partir de esta formación inicial en el tema, se generó un proceso de selección de ejes y contenidos culturales significativos los que fueron trabajos por las comunidades educativas de cada escuela o jardín infantil del proyecto, además de un grupo de expertos locales en diversas áreas del saber y hacer de Chiloé. De esta manera participaron guarda parques, dirigentes indígenas, historiadores, músicos, conocedores de diversas áreas de la cultura chilota, lo que a la par de una investigación bibliográfica entregó un conjunto de insumos, que fueron integrados en un documento preliminar. Esta selección cultural fue sometida a un proceso de validación de los mismos expertos y educadores, instancia de la cual surgió la propuesta final de fundamentos y ejes culturales.

(A) Fundamentos a potenciar en un currículo para párvulos del siglo XXI

- Un concepto potente de los niños y niñas, como personas proactivas, sujetos de sus aprendizajes.
- Los párvulos son miembros activos de comunidades que les otorgan identidad y pertenencia.
- La importancia de la familia como el núcleo formativo insustituible.
- La relevancia de aprendizajes esencialmente humanos como orientación para la construcción de experiencias educativas significativas.
- Ejes culturales significativos de las culturas chilotas e enfatizar en un currículo intercultural para párvulos
- Los valores compartidos: espíritu comunitario, relación con la naturaleza.
- La creatividad de la cultura chilota.
- Las relaciones con lo trascendente.

A partir de estos fundamentos y ejes que complementan el currículo nacional, se desprenden en el mismo estilo de este instrumento oficial, los aprendizajes y experiencias sugeridas, que son el resultado de las planificaciones propuestas por las educadoras para estos énfasis.

En síntesis, estas experiencias que hemos dado a conocer, evidencian junto a otras existentes en la región, que hay avances en la contextualización socio-cultural de los currículos educacionales a nivel de la educación inicial en los diversos países que permiten ir aproximándose a una más intensa interculturalidad. Ello puede servir de base a otros, a nivel macro o micro, para iniciar o profundizar en propuestas de este tipo que fortalezcan las culturas de pertenencia junto con los aportes que surgen de los demás ámbitos como es lo iberoamericano, lo occidental y lo planetario.

## **A** modo de conclusión

En los puntos desarrollados, hemos tratado de mostrar cómo un tema de calidad relevante como es la construcción de currículos que avancen a la interculturalidad, es factible y urgente de implementar, debido a los alarmantes antecedentes de

homogeneización o “neutralidad” que están teniendo lugar en la Región. Estas políticas y prácticas no sólo están eliminando nuestra riqueza cultural y la formación de identidad cultural de los niños y niñas sino que limitan el acceso a lo valioso de otras culturas.

Ello se relaciona con los planteamientos que diversos y destacados autores iberoamericanos han planteado desde hace décadas como fundamental para nuestro crecimiento como verdaderos actores de nuestros destinos personales y colectivos. En efecto, si se revisan los postulados de Gabriela Mistral, Pablo Freire, Leopoldo Zea, Viola Soto, Abraham Magendzo, y de tantos otros educadores de la “educación popular” o de propuestas “interculturales”, podemos encontrar en todos ellos, este llamado a construir currículos desde nosotros mismos con apertura a otros ámbitos culturales. Sin embargo, este camino ha costado construirlo.

El mayor conocimiento de las posibilidades de aprendizaje de los párvulos, unido a la riqueza de las culturas de pertenencia y la posibilidad de acceso a muchas otras, ofrece un panorama alentador, que puede responder a las muchas preguntas, intereses y demandas que plantean los niños y niñas actuales.

Para ello, los educadores, las familias y comunidades debemos comprender que los caminos para generar una buena educación, son otros a los de la mera “copia” curricular que tanto se ha realizado en el pasado pero que poco aportan a la interculturalidad. Para progresar hacia ese propósito, somos los adultos los que debemos avanzar remirando, investigando, re-pensando, resignificando, proponiendo, creando, evaluando y reconstruyendo permanentemente.

Sólo así podremos construir una verdadera educación humana de calidad para las nuevas generaciones de niños y niñas de Iberoamérica que responda mejor a los desafíos que demandan los tiempos y a sus proyectos e identidades personales y colectivas.

## **R** referencias bibliográficas

- Corporación Municipal de Salud y Educación de la Comuna de Castro/Universidad Central de Chile (2014). I.I.D.E.I. *Un currículo culturalmente pertinente para los niños y niñas de la Comuna de Castro*. Castro, Chile.
- Dahlberg, G. (2010). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Editorial Grao.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Santiago, Chile: ICIRA.
- Gervilla, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. Madrid: Editorial DYKINSON.
- Magendzo, A. (1998). *Currículo, Educación para la democracia en la Modernidad*. Bogotá, Colombia: Editorial Santafé.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.



- Ministerio de Educación. (2013). *Currículo para la primera infancia, desde el nacimiento hasta los tres años*. Panamá: MEDUCA
- Ministerio de Educación (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Morín, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa Editorial.
- Peralta, V. (2003). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peralta, V. (2008). *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil*. México: Editorial Trillas.
- Pérez Juste, R. (2001) *Calidad de la educación: personalización educativa y pertinencia social*. Décima conferencia mundial trianual: Pedagogía de la diversidad. Creando una cultura de paz. Madrid.
- Presidencia de la República de Uruguay (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: Oficina de Planeamiento y Presupuesto/Uruguay Crece Contigo/ CCEPI.
- Rivas, C. (2009). *Búsqueda del sentido. Cuadernos de ruta*. Caracas: Editorial Equinoccio.
- Tirzo, J. y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Revista Cuicuilco*, 17(48).
- UNESCO (2006). *Directrices de la Unesco sobre la Educación Intercultural*. París: UNESCO.

Artículo concluido el 20 de septiembre de 2015

Peralta Espinosa, M.V. (2015). Bases y criterios para avanzar a la interculturalidad en educación inicial en iberoamérica. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 23-42.

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

***Victoria Peralta Espinosa***

**Universidad Central Santiago de Chile  
Chile**

***E-mail: mvperaltae@ucentral.cl***



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



Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 43-60

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 14-12-2015

Fecha de aceptación: 15-12-2015

**Jugar y contar historias en lenguaje propio. Juguetes artesanales con pertinencia cultural y libros de cuento bilingües.**

**Play and tell stories in mother tongue. Handcrafted toys culturally relevant and bilingual story books.**

**Gloria Bejarano**

Panamá

**Gloria Bejarano**

Panamá

### **Resumen**

Con la producción de libros bilingües y juguetes artesanales para los Centros de Educación Familiar y Comunitarios de Educación Inicial-CEFACEI de Panamá, nace una relación explícita entre la labor educativa y las comunidades de los ahora artesanos/as jugueteros. Esta experiencia inédita surge en 2005 como parte del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, un logro de los pueblos indígenas que por muchos años han venido reivindicando el derecho a una educación con pertinencia cultural. Un breve recorrido por el devenir histórico de la EIB y su situación en Panamá nos ayuda a contextualizar y definir la importancia de la tarea emprendida. Importancia que se incrementa si tomamos en

### **Abstract**

With the production of bilingual books and handmade toys for Family Education and Community Centers of Early Childhood Education - CEFACEI, Panamá - an explicit link between educational work and the artisans of indigenous communities was born. This new experience emerges in 2005 as a part of the National Plan for Bilingual Intercultural Education of the Ministry of Education and as a big victory for indigenous communities who for many years have claimed the right to an education with cultural relevance.

A brief overview of the historical development of the EIB and its location in Panama helps us to contextualize and define the importance of the task undertaken. This importance increases if

consideración el gran peso de una cultura escolar vertical y homogénea que ha predominado históricamente en nuestra educación. El peso de esta realidad exigió cuidar mucho la nueva propuesta multicultural para no caer en la mera “adecuación” de los programas existentes. El reto para abordar la interculturalidad consiste en encontrar una línea base que garantice su horizontalidad con principios pedagógicos sustentados en los derechos de los niños y niñas de cualquier cultura (derecho al juego, a la alegría, a su lengua materna y a su identidad). Los materiales educativos para la Educación Inicial Intercultural Bilingüe EIB, deberían conjugar los códigos de cada cultura comprometida, valorar los elementos propios de la vida en la comunidad y encontrar una lúdica reapropiación de la lengua materna en el caso de las poblaciones indígenas semi-asimiladas por la migración hacia zonas urbanas. En respuesta a estos postulados se trabajó con los siguientes elementos constitutivos: origen, tradición, literatura, el objeto-texto y el concepto de ambientes lúdicos, creativos y colaborativos para el aprendizaje.

En su momento este proyecto representó un oasis en el desierto pedagógico de la educación intercultural bilingüe. Quienes participamos en él soñamos con el inicio de una nueva era, pero solo fue eso, un sueño, una ilusión más en medio de un sistema atascado en las estructuras del pasado. Esta realidad nos plantea el reto de continuar profundizando sobre el verdadero significado de la interculturalidad en el universo educativo.

El texto está organizado en los siguientes apartados: se inicia con una introducción sobre el devenir histórico de la EIB en Panamá, para pasar al análisis de la experiencia sobre los siguientes temas: (a) el reto de la interculturalidad; (b) la EIB, libros y juguetes artesanales para la Primera Infancia; (c) así sucedió; (d) la producción; (e) artesanos jugueteros y (f) entre la unidad y la diversidad.

**Palabras clave:** Educación Infantil, Multiculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe, Juegos y juguetes culturalmente pertinentes, Educación Inicial en Panamá.

we consider the great weight of a vertical and homogeneous school culture as the culture prevailing then in Panama. The weight of that context demanded to be very careful with the new multicultural approach to avoid falling into mere “adequacy” to existing programs. The main challenge to address multiculturalism is to find a baseline to ensure its links with pedagogical principles based on the rights of all children (the right to play, to joy, to use their native language and to build their identity). Educational materials for Intercultural Bilingual Initial Education (EIB) should combine the codes for each culture, to value the elements of life in the community and to find a playful reappropriation of the mother tongue in the case of indigenous peoples semi-assimilated by migration to urban areas. Responding to these postulates, we worked with the following elements: origin, tradition, literature, texts and the concept of playful, creative and collaborative learning environments.

At the time the project represented an oasis in the pedagogical desert of the intercultural bilingual education. The participants had the dream of being at the starting of a new era. And in fact it was so, just a dream, one more illusion in the middle of the blocked structures of the past school system. This reality challenged us to continue developing the true meaning of multiculturalism in the world of education.

The text is organized into the following sections. It begins with an introduction to the historical development of the EIB in Panama, then it follows with (a) the challenge of multiculturalism; (b) the EIB, books and handmade toys for Early Childhood; (c) It happened in that way; (d) production; (e) artisans of handmade toys and (f) between unity and diversity.

**Keywords:** Early Childhood Education, Bilingual cross-cultural Education, Plays and toys culturally pertinent, Early Childhood Education In Panama.

## Introducción

El concepto educativo de interculturalidad implica horizontalidad en las interacciones, diálogos y aprendizajes producto (de) la convivencia de (entre) diferentes culturas, que se retroalimentan y se enriquecen mutuamente. Esa horizontalidad exige reconocer del origen y la identidad de las culturas interactuantes como base para el aprendizaje. Si bien, el tema que nos ocupa se enfoca en la producción de materiales educativos para la Educación Inicial de Panamá con enfoque intercultural bilingüe para tres culturas indígenas (Emberá, Ngäbe y Wounaan), entendemos que para dar significado a estos materiales, es importante revisar brevemente el proceso histórico de la EIB, las políticas educativas y el papel de la interculturalidad en el ámbito educativo panameño.

Panamá es un territorio de tránsito y encuentro de culturas. Es definido como un Estado multicultural y plurilingüe con una población indígena de origen, representada por 7 culturas con sus respectivos alfabetos: Ngäbe, Buglé, Kuna, Emberá, Naso, Wounaan y Bribri, ubicados en cinco comarcas que representan el 20% del territorio nacional: Comarca Ngäbe, Comarca Guna Yala, Comarca Emberá-Wounaan, Comarcas Guna de Madugandí y Wargandí. Se estima que de una población de 3.850.735 habitantes; 318,059 son indígenas, cifra equivalente al 12.3% de la población nacional, de los cuales el 50% vive fuera de las comarcas por razones económicas INEC 2013<sup>1</sup>.



### Sobre el devenir histórico de la EIB en Panamá

La historia de los pueblos originarios de América está marcada por una larga lucha enfocada en la sobrevivencia y el ejercicio de sus derechos en todos los campos de la vida. En particular, una de sus mayores aspiraciones ha sido el derecho a una educación con pertinencia cultural, como garantía para su desarrollo. Desde el nacimiento de las repúblicas en nuestra región y, de alguna manera, todavía en la actualidad, la diversidad cultural ha sido considerada como un obstáculo y un peligro permanente para la soberanía del Estado-Nación. En Panamá la normativa constitucional propuso, “*procurar por todos los medios pacíficos la reducción a la vida*

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estadística y Censo. Censo nacional 2010

*civilizada de las tribus salvajes indígenas*<sup>2</sup> Un reflejo de esta política fue el hecho de anexas el sistema de enseñanza de los indígenas al Ministerio de Gobierno y Justicia, y no al de Instrucción Pública.

Mas tarde, al ingresar al sistema educativo, los niños y niñas indígenas encontraron una escuela reproductora del orden hegemónico, que descalificaba y prohibía las lenguas indígenas, definidas como dialectos, y como representación de salvajismo e incultura. De ahí que las reivindicaciones lingüísticas formen parte de los primeros derechos defendidos por los pueblos indígenas a fin de conseguir que sus lenguas fueran respetadas y reconocidas como medio privilegiado para acceder al conocimiento<sup>3</sup>.

*"Bia anmar wis ibmar sogbie, bia anmar sunmaggoe, bia anmar binsaed daggoe, anmar binsaed daggegala, gwen ega neg ugledsurdo, aagi anmar ibmar biega, geb aa ukinballi, anmarmoga binsa sunmagdsurmogad".*  
Rigoberta Menchú  
(Texto en lengua indígena Guna o Dule)

*"Lo que pasa es que como no nos han dado el espacio de palabra, no nos han dado el espacio de hablar, de opinar y de tomar en cuenta nuestras opiniones, nosotros tampoco hemos abierto la boca por gusto".*  
Rigoberta Menchú

Figura 1. Sin espacio para hablar y opinar (Rigoberta Menchú)<sup>4</sup>

Esta imposibilidad de manifestarse tiene su origen en el fracturado recorrido histórico de la EIB, que no es otra cosa que un reflejo de las políticas educativas oscilantes entre la exclusión y la aceptación de los gobiernos de turno, como se puede observar en el breve recuento de la incidencia del concepto de la Interculturalidad en el sistema educativo, desde mediados del siglo XX hasta el presente.

Con la Constitución de 1946, el país incorpora principios inéditos en materia social y educativa que originan la ley Orgánica de Educación<sup>5</sup> promoviendo la homogenización con contenidos, métodos y modelos para todos los ciudadanos panameños. Según Jacotot (2008), una normativa que promueve "educación igual para todos" solo reafirma la desigualdad. De hecho los pueblos indígenas quedaron invisibilizados, sin cultura ni lenguas propias. En la constitución de 1972 aparece un atisbo de reconocimiento: se elaboran los alfabetos indígenas, se desarrollan programas de educación para los grupos indígenas, "ya que poseen patrones culturales propios, y a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana"<sup>6</sup>.

La reforma educativa de 1975, contempló un Programa Especial que feneció con la derogación de la ley de la reforma. De allí en adelante no hay políticas definidas hasta el año 1995 con la ley 34 que señala que "la educación de la comunidades indígenas se enmarcará dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrollarán conforme a las características, objetivos y metodologías bilingüe intercultural".

<sup>2</sup> República de Panamá, Código Administrativo, ed. Oficial, 1919. pag. 418; en su parte: Libro Cuarto (Asuntos varios). Título Primero.

<sup>3</sup> Ideas contenidas en el plan nacional de EIB Meduca 2005h

<sup>4</sup> Entrevista en el Libro biográfico de Rigoberta Menchú Premio Nobel de la Paz. [www.envio.org.ni/articulo/759](http://www.envio.org.ni/articulo/759)

<sup>5</sup> Ley 47 Orgánica de Educación de 1946 por la cual se regula un sistema de enseñanza único para todos los panameños bajo un mismo idioma.

<sup>6</sup> Constitución de la República de 1972, capítulo 5 art. 104

Finalmente en el año 2005, con el lanzamiento oficial del programa (de) EIB se dio el paso largamente esperado la construcción inédita de una Educación Intercultural Bilingüe protagonizada por los pueblos indígenas de Panamá. Este proceso da un paso atrás en 2009, con la decisión institucional de “integrar” operativamente la EIB al sistema general de Educación. La DNEIB continúa trabajando en el país con una labor de bajo perfil que no la ahoga pero tampoco propicia su avance. Estos antecedentes explican el origen de las barreras para la instauración de la Educación Intercultural Bilingüe en la vida del país.

## **E**l reto de la interculturalidad

Más allá de las políticas coyunturales y de su accidentado recorrido histórico, la DNEIB continúa su labor sustentada en la legislación panameña que reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos originarios, ordenando implementar la enseñanza de la lengua materna y la espiritualidad en los 7 pueblos indígenas, (Guna, Emberá, Wounaan, Ngäbe, Bri Bri, Buglé y Naso)<sup>7</sup>. Se avanza en la construcción de currículos EIB, con un diálogo permanente con las autoridades comarcales congresos y coordinadoras indígenas, investigadores docentes de EIB respaldados por políticas internacionales,<sup>8</sup> estudios y declaraciones de intelectuales indígenas e instituciones y profesionales indigenistas.

### **La primera Infancia EIB**

Con la creación de la Dirección Nacional de Educación Inicial, en 1988<sup>9</sup> se abrió un nuevo capítulo para la educación de la primera infancia y con ella una mirada a la niñez indígena, que representa el 20.9% del total de la población menor de 6 años en el país (81.068 personas), de las cuales más de la mitad (52.1%) reside fuera de las comarcas, principalmente en provincias aledañas, como Bocas del Toro, Panamá y Chiriquí. La provincia de Panamá concentra al 16.6% de los niños indígenas menores de 6 años, lo cual refleja la creciente migración de este grupo étnico hacia la Capital<sup>10</sup>.

En la actualidad el programa Nacional de Educación Inicial, atiende esta población principalmente en la modalidad no formal, con 1736 centros en sus diferentes modalidades de los cuales 628 atienden población indígena. Existe un esfuerzo de la DNEI por dar cobertura a la población menor de 6 años (489.064)<sup>11</sup> pero no logra llegar a todos sobre todo en las áreas indígenas de difícil acceso. Por otro lado los programas existentes todavía no tienen el enfoque EIB, y no se cuenta con suficientes docentes de EIB, lo que dificulta aún más su realización.<sup>12</sup>

<sup>7</sup> Ley 88 del 22 de noviembre de 2010 Reconoce las lenguas y los alfabetos de los pueblos originarios de Panamá y dicta normas para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, y con la Ley 687 del 23 de diciembre del 2008 que implementa la enseñanza de la lengua materna y la espiritualidad en los 7 pueblos indígenas.

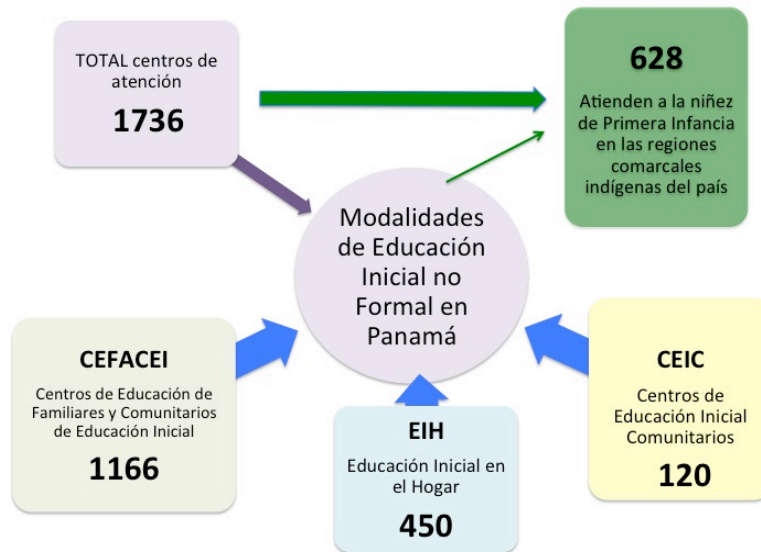
<sup>8</sup> En 1993 la ONU instaura el año internacional de los pueblos indígenas. y se declara el 9 de agosto como día internacional de los pueblos indígenas del mundo. La Declaración de los Derechos Humanos de los pueblos indígenas fue aprobada recién el 13 de septiembre de 2007, en la asamblea general de la ONU.

<sup>9</sup> Creada por decreto 110 el 4 de julio de 1988

<sup>10</sup> Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá 2014 PNUD

<sup>11</sup> Instituto Nacional de Estadística y Censo INEC 2010

<sup>12</sup> Informe de revisión nacional 2015. Educación para todos EPT”



## Libros y juguetes artesanales para la Primera Infancia – EIB

*En cuanto a los contenidos básicos del derecho a la educación... en los niños indígenas debe contemplar la existencia de instituciones con programas pertinentes en sus territorios; la formación docente en educación intercultural-bilingüe y la elaboración de materiales pedagógicos culturalmente pertinentes.<sup>13</sup>*

La propuesta de un currículo diferenciado, desde el Nivel Inicial, hasta el 6° grado de la Básica General, estableciendo el empleo de la lengua materna de cada grupo indígena como objeto e instrumento de enseñanza, a la par del español, generó la necesidad de orientar, capacitar y contar con materiales educativos con pertinencia cultural. El Ministerio de Educación realizó una convocatoria para la producción de materiales educativos con pertinencia cultural para 500 Centros de Educación Familiar y Comunitarios de Educación Inicial-CEFACEI de tres regiones indígenas (Emberá Wounaan y Ngäbe).

Frente a esta convocatoria, la Fundación Casa Taller presentó una particular propuesta para producir libros bilingües con pequeñas antologías de cuentos y leyendas de cada cultura que, a su vez, estarían relacionados con juguetes artesanales inspirados en esa literatura y la vida cotidiana comunitaria. En esencia lo que planteaba esta propuesta era la necesidad de reconocer en la Interculturalidad un nuevo espacio pedagógico con nuevos paradigmas educativos, nuevos caminos para acceder al conocimiento y nuevas maneras de participar de la cultura, la ciencia y la

<sup>13</sup> *Desafíos*. Sept 2012 DDHH de los pueblos indígenas. Boletín de la infancia sobre los avances de los Objetivos de desarrollo del Milenio. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) - Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNICEF - TACRO)



tecnología. En respuesta a estos postulados se trabajó con los siguientes elementos constitutivos:

- a) *Origen e Identidad cultural.* Fundamentalmente se trataba de concretar en los materiales educativos los derechos culturales de los niños y niñas indígenas<sup>14</sup>. Para ello se propuso trabajar con el principio de “*lo que somos y lo que tenemos*” para validar las posibilidades educativas de los juguetes artesanales, con fundamentos y ejes transversales del plan Nacional EIB como: la identidad cultural, la lengua materna, la participación, la coexistencia pacífica y el trueque de valores en condiciones de equidad, la estrecha relación del hombre con la tierra, su sentido colectivo y el valor de la memoria ancestral<sup>15</sup>
- b) *Tradición oral e innovación.* Para entender mejor este concepto, quiero referirme a una experiencia cercana que nos enseñó sin mucho discurso, el valor de la oralidad en los pueblos originarios. Adalberto, joven cartógrafo indígena y tallerista creativo, cuenta que cuando quiso entrevistar a su abuelo para recuperar historias de su pueblo y de su vida, lo visitó con grabadora en mano, pero el abuelo lo rechazó con su silencio; sencillamente lo ignoró. Entonces, Adalberto cambió su táctica y se acercó con lápiz y libreta, pensando que la grabadora lo intimidaba, pero fue inútil, nuevamente fue rechazado. Pasado un tiempo el abuelo lo invitó a pescar río arriba, caminaron largo trecho y cuando estaban lejos del poblado, rodeados solo por los ruidos de la selva, sentados en una piedra, el abuelo le dijo: “*Mira atentamente mi boca y prepara tu memoria... Ahora, escucha lo que te voy a contar*”<sup>16</sup>

*Los aztecas y los mayas habían plasmado su conciencia histórica en pirámides sagradas entre volcanes acezantes, y tenían emperadores clarividentes, astrónomos insignes y artesanos sabios que desconocían el uso industrial de la rueda, pero la utilizaban en los juguetes de los niños.*

GG Márquez. *Por un país al alcance de los niños*<sup>17</sup>

- c) *Juego, juguete y literatura.* Son tres elementos fundamentales de la propuesta pedagógica para un aprendizaje creativo. Partimos del juego como lo más cercano, como lo que somos, “homo-ludens”. El juego lejos de ser una herramienta para enseñar, es inherente a la vida. Según Vigosky (1896-1934) “... *el juego simbólico en grupo actúa como una manera infantil de participar en la cultura y de crear cultura, apropiándose de símbolos, produciendo, en interacción, nuevos significados, acordando reglas, subordinándose a ellas, consiguiendo una autorregulación que no tiene en su vida real. Haciendo uso*

<sup>14</sup> Tomando como referentes los derechos culturales de Identidad, Educación, Expresión e Igualdad de oportunidades, consignados en los artículos 15 al 19 de la Convención Internacional de los DD HH de los Niños y Niñas.

<sup>15</sup> Plan nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Panamá. Ministerio de Educación 2005.

<sup>16</sup> Versión libre de esta anécdota ocurrida en la comunidad Guna mientras se realizaba la investigación para el proyecto de historia y ciudadanía *El abuelo de mi abuela*, a propósito del centenario de la República de Panamá. 2002-2003

<sup>17</sup> Gabriel García Márquez. 1993. Colombia al filo de la oportunidad. Por un país al alcance los niños.

*del pensamiento creativo inventan juntos situaciones imaginarias compartidas, ensayan escenarios lúdicos, crean argumentos, aceptan e inventan roles y papeles, adoptando comportamientos y situaciones que anticipan y ensayan problemas que más tarde encontrará en la vida real”* <sup>18</sup>



Juego con mi muñeca

*“Nosotros jamás conocimos juguetes comprados, juguetes de plástico. Pero conocimos la naturaleza. Nuestra vida fue diferente a la de niños de otras sociedades. Jugamos con la naturaleza. Nuestros abuelos tenían un respeto profundo a la tierra, a los árboles, a los animales”. Rigoberta Menchú*<sup>19</sup>

Los niños/as campesinos e indígenas que habitan en zonas rurales de difícil acceso, tienen poca relación con los juguetes comerciales, y ninguna oferta de juguetes que los identifique. Su mayor riqueza está en la posibilidad de explorar su mundo con su interacción lúdica con la naturaleza.

*La literatura* es el juego de la imaginación, la palabra y la acción. Cuento, canto y poesía son los lenguajes literarios de la primera infancia. El ser humano cuenta y lee desde siempre, lo hace de muchas maneras, unas veces con la palabra, otras con el pincel y el cincel, otras con cantos, tambor y flautas. Los cuentos tejen realidad y fantasía y en una trama de pensamiento, emoción, palabras e imágenes. Narrar cuentos a los niños/as además de ser el más grande acto de amor, es entrar en sintonía con un mundo lleno de interrogantes, asombros y descubrimientos.

- d) *El valor de los objetos.* Otro paso a la innovación en esta experiencia consistió en mover el enfoque tradicional de una estética artesanal indígena y campesina, confinada como tema de estudio, material de museo u objeto de mercadeo por su atractivo turístico, para descubrir en cada objeto el significado de una cultura. Tanto los objetos de uso como los objetos rituales cuentan sobre una manera de pensar el mundo, cuentan de sus tradiciones, costumbres, creencias y formas de convivencia. Ahora bien, si cuentan también se “leen”: estos objetos constituyen, en realidad, parte de los primeros “textos”. Según Roland Barthes (1999), *“textos e imágenes pueden ser susceptibles de convertirse en signos por su potencialidad de significar o de ser significados, en síntesis, por su cualidad de posicionarse como lenguajes-objetos”*(pag. 206)<sup>20</sup>. En nuestro caso, libro y juguete se convierten en “lenguajes-objeto”, que llegan a los niños/as con los lenguajes de su cultura, como un reflejo de su vida.

<sup>18</sup> Citado por Vallejo A. 2012. Juego Material didáctico y juguetes en la primera infancia. [www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-vallejo-salinas.pdf](http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-vallejo-salinas.pdf)

<sup>19</sup> Ibid. [www.envio.org.ni/articulo/759](http://www.envio.org.ni/articulo/759)

<sup>20</sup> Barthes, R. 1999: Mitos P. 206

- e) *Ambientes de aprendizaje lúdico, creativo y participativo.* El trabajo inspirado en la pedagogía TIEC<sup>21</sup>, propuso los cuentos tradicionales y los juguetes artesanales como elementos clave en la creación de ambientes de aprendizaje. En este caso los ambientes se identifican con la *Cultura senti-pensante de los niños y niñas*, una cultura que se alimenta y se comunica con los lenguajes del amor, el juego y la imaginación; que es sensorial, corporal y navega entre asombros y descubrimientos.

## **A** sí sucedió

La Fundación Casa Taller convocó un equipo multidisciplinario para iniciar la investigación previa al proceso de producción con el fin de identificar materiales, el diseño y la calidad del trabajo artesanal. Igualmente, para estudiar las posibilidades de una producción acorde con los lineamientos y estrategias del plan nacional de EIB<sup>22</sup> Para comenzar se realizó un taller que denominado “Origen” en el cual se trabajaron los fundamentos del proyecto y se trazó la ruta de trabajo: Investigación de campo

- Identificación de códigos culturales de las comunidades indígenas (Emberá -Wounaan y Ngäbe)
- Producción de libros
- Talleres de consulta en las diferentes comunidades participantes.
- Creación de prototipos de juguetes, con pertinencia cultural
- Planes de producción y seguimiento
- Diseño y ejecución de planes de capacitación sobre metodologías participativas
- Definición de contenidos para elaboración de guías metodológicas

De los libros y juguetes artesanales se esperaba que reflejaran las tradiciones culturales, valores ancestrales, su identidad y sus modos de vida, con la intención de dar sentido social a la oralidad, y al uso de su propia lengua, creando la necesidad de hablarla, leerla y escribirla. El trabajo se inició con incertidumbres, como ocurre en todo proceso de creación. En el esfuerzo por superar las dificultades que se presentaban paso a paso, el grupo de trabajo asumió el significado de la pedagogía de la problematización como vía de aprendizaje.

a) *Primera dificultad: el rechazo.* La Fundación Casa Taller propuso elaborar juguetes, sustentando que el juego-juego conlleva una experiencia de aprendizaje, por lo tanto ponerle apellido “didáctico” es una redundancia. En

<sup>21</sup> Bejarano G. 1974 – 2015. Pedagogía sobre principios de la creatividad el juego y la vida cotidiana, denominada TIEC por su origen en el Taller Integral de Expresión Creadora.

<sup>22</sup> Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación MEDUCA Panamá. <http://www.binal.ac.pa/panal/kuna/downloads/eib.pdf>

este sentido el valor educativo es intrínseco en un juguete que representa la tradición, facilita la apropiación de códigos culturales y propicios elementos básicos para el aprendizaje de la lengua, la lectura y la escritura. El ministerio de Educación rechazó la propuesta porque la convocatoria rezaba “*producir material didáctico como frisos, afiches, cartillas, rompecabezas y todo aquel material que tenga un objetivo de enseñanza de los contenidos curriculares de educación inicial EIB*”. Se retiró esta parte de la propuesta y se inició únicamente con la producción de libros bilingües.

*Respuesta ante esta dificultad: la Investigación de campo.* A pesar del rechazo, la idea de los juguetes siguió rondando por el ámbito educativo de Ciudad del Saber. Los diálogos con otras entidades interesadas en nuevos campos de creación dio por resultado el respaldo de Unicef. Se organizó nuevamente una comisión interdisciplinaria, esta vez con la participación de las facultades de Arquitectura y Diseño industrial de la Universidad Isthmus<sup>23</sup>. El grupo se lanzó a la investigación de campo con el reto de realizar los prototipos de los juguetes propuestos. Se programaron giras por el río Tuira en Darién, Veraguas y Bocas del Toro. Técnicos indígenas, jóvenes estudiantes de diseño industrial y arquitectura, y talleristas pedagogas de la creatividad, visitaron comunidades, solicitaron autorización de caciques y dirigentes tradicionales, conversaron, registraron imágenes de poblaciones y naturaleza, jugaron con los niños/as y regresaron con la cabeza y el corazón llenos rumores de selva y montes, de voces de ancianos/as, mujeres y niños/as, de ideas y sentimientos, de colores y texturas.

*b) Segunda dificultad: la duda.* La entidad financiadora expresó su preocupación por considerar que una fundación de carácter educativo y cultural no tendría la capacidad para producir un gran número de juguetes, tanto más si se consideraba el detalle de la elaboración artesanal de cada pieza que aparecía en la propuesta. Era una duda razonable ante una experiencia inédita.

*Respuesta ante esta dificultad: el estudio de factibilidad.* Esta duda era compartida por la FCT y todas instituciones comprometidas, por lo tanto había que despejarla con un estudio de factibilidad, identificando por todo el país talleres, artesanos, capacidad instalada y capacidad de producción. Con la entrega de los prototipos y el estudio de factibilidad, así como la presentación de un mapa de 22 talleres con capacidad de producir los juguetes se superó esta fase, se dio la largada para la producción de juguetes y se creó una estructura nacional de coordinación y producción con planes para atender: (1) compra y distribución de materiales; (2) designación de juguetes por taller; (3) plan de asistencia técnica y financiera; (4) seguimiento y control de calidad; (5) plan de producción y recepción de entregas parciales, inventarios y empaques; (6) intercambio horizontal de saberes entre comunidades.

<sup>23</sup> Universidad Isthmus en Ciudad del Saber, escuela de Arquitectura y Diseño América Latina y el Caribe, una apuesta a la innovación educativa [www.isthmus.edu.pa](http://www.isthmus.edu.pa)

A viajar por las comarcas. Los equipos conformados realizaron varios viajes de reconocimiento, indagación, estudio de factibilidad y seguimiento a la producción y validación. Los primeros viajes se programaron para trabajar con los cuentos seleccionados en tres comunidades representativas de las tres culturas (Ngäbe, Wounaan y Emberá). En cada comunidad los cuentos fueron narrados a niños y niñas por hablantes nativos de cada lengua. A continuación se realizó un taller creativo en el que los chicos recrearon personajes y escenarios de los cuentos con la guía de una artista de la plástica.



*El taller de libros.* Terminada la gira por las tres comunidades, el equipo productor inició su trabajo de escrituración, transcripción y edición, incorporando las ilustraciones de los chicos. La meta era producir libros bilingües para cada cultura: una pequeña antología de 5 cuentos tradicionales y un libro de canto y poesía.

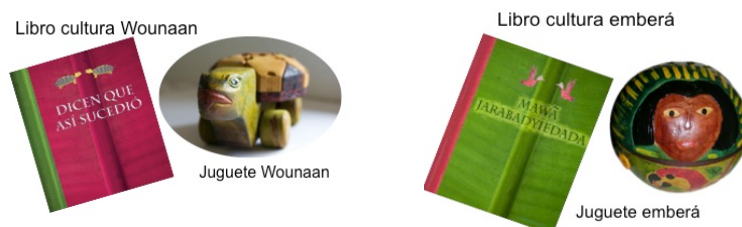
En el taller de los libros, lingüista, poeta, traductores/as, editores, niños/as ilustradores, diseñadores gráficos, artistas, transcriptoras, elaboraron las primeras versiones de los libros de cuento, canto y poesía llevados a la escritura en sus respectivas lenguas para convertidos en libros bilingües ilustrados por niñas/os de cada una de las culturas. Regresaron con ellos a las comunidades para su validación.

*Juguetes con libro.* Un cuento de cada cultura sirvió de inspiración a los jóvenes diseñadores/a para crear sus juguetes. De esta manera los personajes salían del libro para jugar con los niño/as.



IKLESI SÖRÄNI. Nombre del pescador de una leyenda de cultura Ngäbe, raptado por un gigante a la orilla de un río. Este juguete ofrece) el concepto del fractal. El personaje tallado en madera debe desplazarse rodando por un laberinto diseñado con la forma de la cabeza del gigante que a su vez contiene puntos de llegada, indicando en cada uno el origen de diferentes elementos de la naturaleza: agua, ají, maíz, gallinas, etc.

MESALE. Tortuga en lengua Wounaan. versión del cuento tradicional africano del Tío conejo y la tortuga que narra la apuesta de una carrera, en este caso ocurre entre el ñeque y la tortuga. Juguete que rueda y además lleva una caparazón constituida por 7 piezas hexagonales que encajan de manera cóncava o convexa.



BOSAIN, el guerrero de leyenda emberá, el zorro y la gallina entraron al libro ilustrado por niños/as y salieron nuevamente convertidos en un juguete que representa a Bosain en un totumo que, a su vez, contiene un totumo con el Zorro y este contiene la gallina asustada. Es juguete tallado y pintado que cuenta el cuento por extensión, a medida que van saliendo los personajes. Cerrado cada uno y con semillas son tres sonajeros en diferente tono.

Otros juguetes como la Jefe Culebra, rompecabezas que juega con el color; el Gusano medidor, de gran plasticidad en las formas; el Tucán rodante; la Rana cantora y, para ganar en relación intercultural, un Tangram (juguete de la cultura china) que juega con las figuras geométricas y los colores propios de la cultura Ngäbe; y la hermosa muñeca de trapo de cada cultura.

*Lecturas de origen.* Con la producción de libros y juguetes se propuso un ejercicio de iniciación a la lectura, pero no a cualquier lectura, sino a la creativa, la que permite reconocer en la vida cotidiana, los códigos y signos culturales del entorno para descifrar situaciones. Leemos desde siempre, desde el vientre materno. Desde el nacimiento asociamos objetos, voces, formas, texturas, imágenes con espacio y distancia; descubrimos el tiempo y el ritmo en el juego de la palabra y el cantar de los silencios. Nuestro cuerpo, vestuario y entorno son libros abiertos para las primeras lecturas: de imágenes, formas, color, diseño, signos y fonemas. Los conjugamos de igual forma que lo hacemos con los íconos y códigos propios de la era de informática y la comunicación.

Los cuentos, mitos y leyendas tradicionales de las culturas indígenas, conllevan el doble sentido pedagógico. Por un lado son lecturas de origen (iniciáticas) que ofrecen una visión integradora del mundo facilitando el paso de la extrañeza a la comprensión. Por otro, estas lecturas también crean ambientes de confianza propios de las creencias colectivas y su relación ancestral con la naturaleza. La palabra es un principio de creación. En las historias, leyendas y tradiciones se guarda el alma de los pueblos y se propicia la elaboración de signos culturales con identidad comunitaria.

Los cuentos rescatados de la memoria de los Pueblos Ngäbe, Emberá y Wounaan, fueron tejidos con la narración de los ancianos, guardianes de la tradición, y recreados en un juego de palabra, acción y creación de ilustraciones de niños y niñas, para ser contados al mundo<sup>24</sup>. Estos libros bilingües forman parte de un

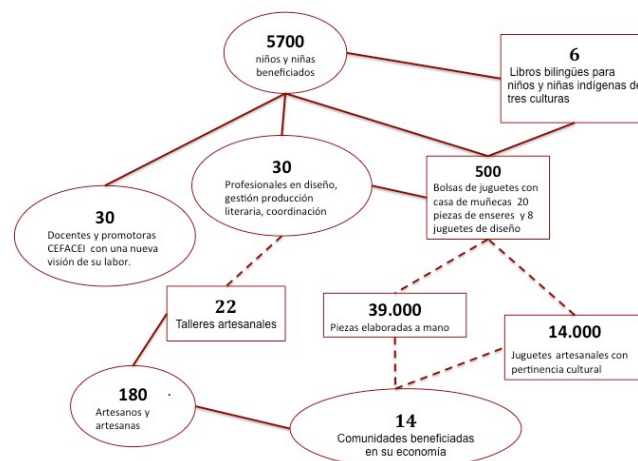
<sup>24</sup> Destacamos el proceso participativo de la elaboración de estos libros; el compromiso de instituciones, autoridades

sistema de construcción pedagógica creativa, que relaciona juego, palabra, historias, imágenes y juguetes, con nuestra necesidad de contar y descifrar. Con los juguetes los niños y niñas inician un diálogo con su entorno y su imaginación, propiciando las primeras lecturas ricas en asociaciones y comunicación porque ese tiempo indefinido del, “juguemos a qué éramos...” les da licencia para experimentar mil maneras de leer y apropiarse el mundo.



## La producción

La experiencia se convirtió en un espacio de desarrollo social educativo, con las giras de estudiantes universitarios y docentes a las comunidades indígenas, los diversos talleres de pedagogía, dibujo, literatura, producción, modistería, tejidos, pintura y talla, realizados en la ciudad y en las comunidades. Durante los 10 meses transcurridos entre la fase de investigación y la fase de producción todo fue un ir y venir desde el Darién profundo hasta Bocas de Toro.



Educadores, investigadores, artesanos indígenas, ebanistas, modistas, pintores, escritores, teatreros, artistas de la plástica, arquitectos/as, poetas, diseñadores, lingüistas antropólogos, pedagogas, trabajaron conjuntamente

indígenas, técnicos de EIB, diseñadores, artistas, talleristas, escritores y, en especial, la irremplazable frescura estética de los niños y niñas que dieron forma y color a las historias de sus ancestros, sus historias.

demostrando con hechos que los saberes se construyen en las interacciones socio-culturales cuando cada cual tiene mucho que dar y otro tanto que aprender. De ahí se desprendió todo un reconocimiento de las posibilidades reales de aportar a la educación de los más pequeños del país desde el quehacer de cada cual. El tejido se enriqueció al relacionar la primera infancia con la academia, la pedagogía, la organización indígena, el arte, las ciencias sociales, las políticas educativas (nacionales e internacionales).

El proyecto ingresó en un espacio de conocimiento a partir de la investigación para la creación de prototipos inspirados en la vida y la tradición oral de tres pueblos indígenas, y del estudio de factibilidad para una producción de 6 libros bilingües (1 de cuentos y 1 de canto y poesía para cada lengua) y 500 bolsas de juguetes con 39.000 piezas para 500 CEFACEI. Cada bolsa de juguetes elaborada en lona impermeable con logos, diseño distintivo de cada cultura y el nombre del sub proyecto:

**CONTENIDO DE UNA BOLSA DE JUGUETES**

1 Casa de muñecas con elementos básicos de uso cotidiano a escala, de acuerdo al diseño tradicional de las construcciones en cada una de las culturas.

**Juguetes de diseño:**

- 2 musicales: Rana cantora, sonajera triple Bosain
- 3 de encajar, armar, complementar, organizar, comparar: Culebra jefe, Tortuga Mesalé
- 1 de nivelación y desplazamiento: Laberinto de Iklesi
- 2 de rodar: Tucán, y tortuga
- 1 para abrazar: Muñeca de trapo



**La CASA DE MUÑECAS EMBERÁ Y WOUNAAN**

**Descripción:** Tambo circular desarmable, con piso tejido esterilla de palma chonta y techo en capas tejidas de palma tierna de Naguala.

- Estructura:**
- 8 Columnas redondas
  - 1 techo de 6 pequeñas vigas insertadas en cono superior,
  - 1 Piso circular enrollable
  - 1 Aro de amarre en corteza de chonta
  - 1 escalera tallada al modo emberá

**Objetos de la casa:**

- Hamaca tejida - Fogón de piso
- Asiento de Jaibana
- Cesto de naguala para ropa
- Canoa con sus canaletes
- 2 cerditos - 1 gallo y 1 gallina

**Técnica de armado:** encaje de madera y amarre de piezas

**Personajes:** Familia Emberá: Padre, madre, hija adolescente, hijo pequeño

**Presentación:** Bolsa de manta sucia, 1 para la familia y otra para objetos tallados

Con sus juguetes artesanales los niños y niñas indígenas recrean su vida cotidiana, aprenden y se preparan para posteriores interacciones sociales comprobando que su cultura es importante no solo para el círculo cerrado de su comunidad sino para su país, para sus educadores y su escuela.

Los niños y niñas indígenas tienen su propia casa de muñecas para jugar y soñar. Hablan con los personajes de sus leyendas en su propia lengua, exploran saberes con los retos del juego. La producción de materiales se convirtió en un medio privilegiado para transmitir un mensaje de valoración, autoestima y el reconocimiento de la estética natural de las culturas indígenas y los conceptos de vida contenidos en los elementos propios de su cultura.

## Artesanos jugueteros

Todo el esfuerzo por lograr las metas de producción, dejó una huella innegable como experiencia de aprendizaje y proyección en el ámbito de las comunidades involucradas. La producción de juguetes artesanales además de dar respuesta a las necesidades de la Educación Intercultural Bilingüe EIB, generó un movimiento económico en las comunidades de artesanos y artesanas.





El fondo para la producción de juguetes fue una inyección para la economía local, fortaleciendo de su capacidad de organización y producción. Los ingresos fueron directos para las familias de artesanos y artesanas (un 80% del fondo de producción quedó en los 22 talleres de jugueteros); igualmente se generaron espacios para la creación de nuevas líneas de producción artesanal para el mercado abierto. Al finalizar, comprendimos la importancia de la “realimentación” mediante la producción de materiales educativos con la participación de la comunidad, en el campo educativo y económico.

## **E**ntre la unidad y la diversidad

*“...el antecedente más importante de la lectura, el desarrollo temprano del lenguaje, es el descubrimiento fundamental de las cosas...tienen nombre”*

M Wolf.<sup>25</sup>

Entre el discurso, la letra de las leyes y la realidad existe un gran trecho, el panorama actual de nuestras escuelas registra una realidad muy lejana de los postulados de la interculturalidad. A pesar de los esfuerzos realizados en los planes de estudio no se percibe la riqueza de la diversidad propia del país, el ambiente escolar carece de referentes multiculturales, códigos o símbolos que permitan a cada niño y niña identificarse con su propia cultura. Basta observar un aula cualquiera para confirmar el carácter homogéneo, vertical y excluyente de los mensajes oficiales que atiborran sus paredes. El sistema educativo no cuenta con suficientes docentes bilingües, ni especializados en pedagogía de la interculturalidad, *“...más de 3,000 docentes, que hasta la fecha, no han recibido formalmente el proceso de enseñanza – aprendizaje con la calidad y pertinencia requerida, para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”*<sup>26</sup>.

Lo cierto es que nos empeñamos en negar que somos “un pequeño género humano” como lo expresara en 1815, Simón Bolívar en su carta de Jamaica<sup>27</sup>. Ignoramos la riqueza de nuestra diversidad en el más amplio sentido, vivimos el día a día en un ámbito que niega su multiculturalidad de manera sistemática, la sociedad y

<sup>25</sup> M Wolf. 2008 “Como aprendemos a leer” P.105 p 3.

<sup>26</sup> EL Plan Nacional de EIB Meduca lanzado en el año 2005, , “...apoya la planificación y organización de un proceso encaminado a lograr su institucionalización a corto plazo, como una modalidad dentro del sistema educativo nacional. La DNEIB, como la garante de la implementación de la EIB, en Panamá, según el Decreto 274.

<sup>27</sup>W. Ospina “El dibujo secreto de América Latina” p. 2 pg. 181

los medios de comunicación insisten en proyectar la imagen de una población blanca a un país indo-mestizo-afro-criollo.<sup>28</sup>

El trabajo continúa... las grandes realidades que nos agobian, se matizan con el micro-mundo creado por maestras y promotoras indígenas comprometidas con la EIB, que día a día van buscando respuestas para su labor educativa. Le preguntamos a la maestra Georgelina, de la cultura Emberá: *Para ti, ¿qué valor tiene trabajar con estos juguetes artesanales EIB?* Ella respondió: *“Bueno el valor no es uno, son muchos valores, a todo le ponemos nombre Emberá. Primeramente con la muñeca que se llama Ebépono, que significa dulce flor de montaña, cuando estamos en alguna actividad la muevo y les hablo en idioma Emberá, los saludo y los niños se quedan fascinados... Ud. sabe, ellos son muy llamativos a lo que son los juguetes. Por ejemplo, la culebrita me ayuda a contar apa, ume, cumbe, kinae y así se van... El Tucán, keuaná, me ayuda con los colores, chicuará es amarillo, chitumbí, chipamará es el verde. Así avanzan en su lengua, se sienten contentos con lo suyo. Ellos juegan solos con la casita, con el piloncito de la casita, les cuento que las señoras en Darién pilan así. Decimos todo en idioma Emberá y cantamos ahí mismo”*.

## R referencias bibliográficas

I Cumbre continental de mujeres indígenas de Abya Yala (2007). Puno, Bolivia. Disponible en: <http://cumbrecontinentalindigena.wordpress.com/>

Atlas socio lingüístico de los pueblos indígenas de América Latina. (2009). Unicef 1ª edición

Barthes, R. (1985). *Crítica y verdad*. México: Siglo XXI.

Baudrillard, J. (1997). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.

Bejarano G. (1989). *Talleres creativos para nuestros niños*. Guatemala: Edit. Piedra Santa.

Bejarano, G. (1989). *Nuestra Creatividad Cartillas de cultura*. Bogotá: Colcultura.

Bejarano G. et alii (1980). *Ambientes Educativos CLIC para aprender en la Era de la Información: 6 Ideas fuerza para la construcción de conocimiento*. Disponible en: <http://www.ediciones.uniandes.edu.co/>

ONU (2007). *Declaración de los derechos de los pueblos indígenas*. Whashington D.C: ONU.

Jacotot, J. (2008). *Enseñanza universal. Lengua Materna*. Buenos Aires: Cactus. 1º edición.

<sup>28</sup> Para del día del niño en Panamá, las tiendas distribuyen catálogos de venta, esta vez recibimos el catálogo del bebe 2015 con hermosos bebés blancos, de 27 imágenes de niños/as 26 son rubios o de tez blanca, solo una pequeña niña mulata eso si de ojos claros. <http://www.elmachtetazo.com/index.php/catalogo-bebe-2015>

Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (1995). *Amor y juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano*. Santiago, Chile: INTECO.

Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Bogotá: Edit. Norma.

Maturana, H. y Varela F. (2005). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Edit. Universitaria.

Wolf, M. (2008). *Como aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.

Ospina, W. (2006). *América Mestiza, El país del futuro*. Bogotá: Aguilar.

Ospina, W. (2014). *El dibujo secreto de América Latina*. Madrid: Edit Randon House.

Artículo concluido el 6 de julio de 2015

Bejarano, G. (2015). Jugar y contar historias en lenguaje propio. Juguetes artesanales con pertinencia cultural y libros de cuento bilingües. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 43-60.

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

**Gloria Bejarano**

**Fundación Casa Taller  
Panamá**

**E-mail: [casataller@cwpanama.net](mailto:casataller@cwpanama.net)**



Directora General de Fundación Casa Taller, “*Centro Internacional para el desarrollo del Pensamiento Creativo*” (2002 a la fecha). Programa afiliado a CDS. Coordinadora de Centro de Fomento Educativo de la Vicepresidencia de Investigación y Formación de Ciudad del Saber.

Creadora de la Pedagogía de Participación Creativa. (Cali, Colombia 1976), para una educación “senti pensante” que se sustenta en los principios del pensamiento creativo y la cultura de participación ciudadana. Reconocida internacionalmente como pedagogía TIEC.

Como lectora incansable considero que mi principal aporte en el campo la educación ha sido el diseñar una metodología de trabajo que parte de la vida misma, gestando proyectos creativos a partir de la identidad cultural, la literatura, el juego creativo, los acontecimientos cotidianos y lenguajes de expresión artística. Creo en el Desarrollo Humano Integral y creo que una educación de calidad es posible con esta clave: Juego +Arte + Ciencia + Convivencia Creativa=Conocimiento.

Asesora para programas de cooperación internacional con organismos multilaterales (UNICEF, OEA, PNUD, OPS, CERLACL) en 16 países de América Latina, en temas de Desarrollo Humano, Desarrollo Socio Cultural, Ciudadanía, Educación y Derechos Humanos. (1979-2015).



Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 61-82

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 10-12-2015

Fecha de aceptación: 15-12-2015

## El mundo a primera vista.

**Elizabeth Ivaldi Rocha**

Uruguay

### Resumen

Se analiza el papel desempeñado por las sensaciones y la percepción en las interacciones de los niños y niñas pequeños con los elementos naturales y culturales que conforman su entorno. Las nuevas generaciones nacen y crecen en entornos multimedia caracterizados por una alta provisión de estímulos, la mayoría de ellos de índole visual. Investigaciones recientes revelan el lugar de prevalencia que ocupa el sentido de la vista por sobre los demás. Giovanni Sartori (1998) anunciaba décadas atrás el surgimiento del homo videns, del video niño y del video poder, augurios que parecen haberse cumplido. La Cultura Visual es una corriente de la educación artística que genera pensamiento y acción en relación al tema. Los educadores en primera infancia, que nos encontramos inmersos en la iconósfera de la que también participan nuestros alumnos y sus familias, necesitamos generar reflexión al respecto. A partir

## The world at first sight.

**Elizabeth Ivaldi Rocha**

Uruguay

### Abstract

The analysis of the role played by senses and perception during the interactions between children and the natural and cultural elements of their environment is the concern of this text. New generations are born and grown in multimedia environments characterized by a high provision of stimuli, most of them of visual nature. Recent research shows the prominent place of the sense of sight above the rest. Decades ago, Giovanni Sartori (1998) declared the emergence of the homo videns, video children and video power, omens that seem to have taken place. Visual Culture is the area of the artistic education that produces knowledge and action related to this subject. As early childhood Educators, we are immersed in the iconosphere of our students and their families, therefore we must reflect about it. Our interventions can modify the direction of the processes of acculturation that the 21st century children are facing. We need to

de nuestras intervenciones podremos modificar la dirección que están tomando los procesos de aculturación por los que transitan los niños y niñas del siglo XXI. Entre otras cosas, se han de promover acciones que incidan en la formación inicial y permanente de los educadores en el uso educativo de los recursos multimedia con posturas críticas en relación al mundo de la imagen. Los educadores debemos favorecer en nuestros alumnos las experiencias directas que resultan insustituibles para su desarrollo y sus aprendizajes. El lenguaje multimedia ha de ser incorporado a nuestras prácticas de forma proactiva, en diálogo con otros lenguajes, especialmente los lúdico-expresivos.

promote actions which affect the ongoing training of teachers in the educational use of media with critical positions in relation to the image world. Educators must encourage students to take part in irreplaceable experiences for their development and learning. The multimedia language must be taken proactively into our practices and in dialogue with other languages, especially those related to leisure and expression.

**Palabras clave:** Educación, Primera Infancia, Sensopercepción, Cultura Visual, Lenguaje Multimedia.

**Keywords:** Education, Early Childhood, Sensoperception, Visual Culture, Multimedia Language.

## Infancias, sensopercepción y estímulos multimedia

*Nada hay en el entendimiento*

*que no haya estado antes en los sentidos*

(Aristóteles en Mandolfo, R, 1959:132)

Desde el momento del nacimiento, niños y niñas se relacionan con el mundo que los rodea con sus cinco sentidos en interacción: oído, vista, tacto, gusto y olfato. Todo acto perceptivo requiere de un complejo proceso mental. Mediante la observación y la exploración, los sentidos nos proporcionan algunas sensaciones que, posteriormente y con gran rapidez, se reelaboran en el cerebro por la aplicación de diferentes esquemas y operaciones. Esto da lugar al acto básico de nuestra psique o mente que se denomina percepción. Si bien es posible considerar la especialización de cada uno de los sentidos, la percepción se produce de forma global. (Read, H, 1955).

En el acto de percepción intervienen un objeto, separado y exterior, y un sujeto, “un ser humano sensible, un organismo viviente, parte de cuyo equipo físico son determinados sentidos que pueden dirigirse hacia ese objeto externo (para) verlo, tocarlo, gustarlo, olerlo u oírlo” (Read, H, 1955: 62). La sensopercepción se refiere al proceso que realizan los órganos sensoriales y el sistema nervioso central en forma conjunta, al captar los estímulos externos (sensaciones) para ser procesados e interpretados por el cerebro (asociación y memoria), involucrando en ello la razón y las emociones.

La sucesión de experiencias sensoperceptivas, por medio de las cuales niños y niñas decodifican la información que les proporciona el medio, genera en ellos, nuevos conocimientos. “el cerebro que recibe el reflejo del objeto es un cerebro que durante la totalidad de su experiencia consciente ha recibido numerosos reflejos análogos, y éstos han dejado sus impresiones, capaces de ser revividas, y por así decirlo, re-experimentadas” (Read, H, 1955: 63).

La asociación es el proceso mediante el cual los seres humanos conectamos un acto presente de percepción con un acto revivido. La memoria nos permite revivir la conciencia de percepciones anteriores. El inconsciente del sujeto suele mantener ocultas muchas de las relaciones existentes entre el acto de percepción y un conocimiento revivido, o entre dos conocimientos revividos. La teoría del psicoanálisis se fundamenta, entre otras cosas, en esta afirmación (Read, H, 1955).

Se denomina sensación a la reacción de carácter motriz, neuronal, glandular y del aparato metabólico que el organismo psicofísico del sujeto, receptor activo, manifiesta como respuesta a los estímulos recibidos a través de los órganos de los sentidos. Las respuestas de carácter afectivo se encuentran reguladas por los sentimientos.

Los seres humanos no podríamos vivir una vida solamente basada en las sensaciones; sería un caos. Por ello desarrollamos la “discriminación, esencial para la aprehensión de un objeto determinado” y la posibilidad de reaccionar ante los estímulos que nos ofrece el medio acorde a nuestro interés. No somos “un espejo pasivo de los acontecimientos, sino un organismo con deseo de vivir y este objetivo biológico va involucrando toda (la) experiencia, incluso (los) actos de percepción”. (Read, H, 1955: 64).

Considerando estos procesos, resulta imprescindible generar en los primeros años de vida ambientes provistos de estímulos multisensoriales adecuados en cantidad y calidad, presentados de forma oportuna para que despierten en niños y niñas el deseo de experimentar y conocer. Para aprender a discriminar, diferenciar, reconocer y recordar, el sistema sensorial, de base biológica, necesita del contacto con la naturaleza y de las producciones que forman parte de la cultura.

La educación de la primera infancia debe jerarquizar en los contextos socio-culturales del siglo XXI, sus principios fundantes, entre los que se encuentran los referidos a la actividad y la contextualización:

- Los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años son activos en el sentir, el hacer y el pensar. Desde que nacen, descubren su cuerpo, se desplazan libremente y exploran el espacio circundante con interés e iniciativa, de acuerdo a las posibilidades que le brindan las distintas fases del desarrollo. Desde pequeños, niños y niñas, acompañados por sus “otros significativos” deben contar con oportunidades para desplegar su libertad, imaginación, afectividad, ideas y creatividad, en diferentes espacios y utilizando diversos materiales.
- Niños y niñas encuentran sentido a sus experiencias cuando se relacionan con su contexto. Las pautas, normas, planes, programas, proyectos,

recursos destinados a la atención y educación en la primera infancia deben ser analizadas por las personas adultas para adaptarlos a la realidad de su contexto y dotarlos de pertinencia. De esta forma es posible preservar y atender la diversidad presente en todo grupo humano. (UCC, MEC, 2014:17).

Desde hace varias décadas, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que amplían las posibilidades del mundo perceptivo, se vienen instalando de manera creciente en los ambientes en los que transcurre la vida cotidiana de niños y niñas. Las habilidades desarrolladas por las nuevas generaciones en el uso de los recursos tecnológicos que tienen a su alcance nos sorprenden a todos. Concomitantemente, aumenta entre los educadores la preocupación por conocer y reflexionar sobre los efectos que los entornos multimedia<sup>1</sup> producen en los primeros años de vida, sobre todo cuando se constata su uso en edades cada vez más tempranas, además de hacerlo muchas veces con prevalencia y exceso.

“La hipermediatización nos priva de experiencias nuestras, experiencias de primera mano y nos deja a merced de experiencias de segunda mano, lo cual tiene graves consecuencias, pues cada uno de nosotros sólo comprende de verdad las cosas sobre las que tiene una experiencia directa, una experiencia personal. No hay libro, ni discurso, ni representación que pueda hacer las veces de nuestro propio error. Para aprender a nadar hay que tirarse al agua” (Sartori, G, 1998: 135).

## Ver y mirar en el Siglo XXI

La palabra “imagen” viene del latín “*imago*” que significa retrato, copia, imitación; e “*ícono*”, viene del griego “*eikón*” que significa “imagen”. Ambos términos refieren al soporte de comunicación visual que reproduce o representa una parte del universo perceptivo, prolongando su existencia a lo largo del tiempo. Las imágenes poseen materialidad e independencia en relación con los elementos que representan. A lo largo de la historia, y a medida que se fueron sustituyendo los procedimientos rudimentarios de reproducción de imágenes por técnicas más avanzadas, el universo iconográfico se fue enriqueciendo y complejizando. Junto con el desarrollo económico y social, creció la producción de imágenes a nivel mundial. En la actualidad, la imagen constituye una parte esencial de los mass media<sup>2</sup>.

La expansión visual es fruto del crecimiento incontrolado de los mass media. Se basa en la *redundancia* que produce, entre otras cosas, los estereotipos y los clichés, imágenes estructuradas y aceptadas por la mayoría como representativas de lo real. En los entornos multimedia del siglo XXI, la distinción entre imagen y realidad, se vuelve difícil para los niños y niñas pequeños.

Giovani Sartori (1998) nos alertó desde tiempo atrás sobre el inicio de una

<sup>1</sup> Los *recursos multimedia* utilizan de forma simultánea varios medios para transmitir la información; por ejemplo: imagen, texto, movimiento, sonido...

<sup>2</sup> Los *mass media* son medios de comunicación de masas que, utilizando recursos tecnológicos, transmiten información de manera simultánea e indiscriminada a muchos destinatarios, generalmente desconocidos por los editores.



rápida revolución multimedia que generaría, entre otras cosas, un nuevo tipo de ser humano: el *homo videns* caracterizado por su *video vivir*. Un nuevo mundo que se apoyaría “sobre los frágiles hombros del vídeo-niño: un novísimo ejemplar de ser humano educado en el tele-ver -delante de un televisor- incluso antes de saber leer y escribir” (Sartori, G, 1998:12).

Sus augurios se fueron cumpliendo. En el siglo XXI la experiencia humana es mucho más visual que antes. Desde sus primeros meses de vida, niños y niñas se sienten demandados por entornos plagados de recursos multimedia en los cuales priman las pantallas de televisión, las computadoras, las tabletas, los teléfonos celulares, las cámaras fotográficas y el cine en varias dimensiones. Los colores, las formas, el movimiento y los sonidos se complementan en extraordinarias producciones destinadas a la infancia con la intención de lograr mayores efectos sobre los espectadores. A esto se suman las imágenes de carteles, afiches y publicidades que inundan, sobre todo, el medio urbano. Nos encontramos inmersos en una sociedad con una alta incidencia de lo visual, con cámaras ubicadas en cajeros automáticos, centros comerciales, vehículos y avenidas. “*El video está transformando al homo sapiens, producto de la cultura escrita, en un homo videns para el cual la palabra está destronada por la imagen. Todo acaba siendo visualizado*”. (Sartori, G , 1998: 11).

En este mundo de imágenes, la sobre estimulación o los estímulos a destiempo se han vuelto algo difícil de controlar. “*La televisión sustituye a la baby sitter (es ella la primera en encender la televisión) y, por tanto, el niño empieza a ver programas para adultos a los tres años*”. (Sartori, G, 1998:36).

Las imágenes visuales son omnipresentes y persuasivas, guardan relación con las prácticas culturales del momento, resultan casi siempre atractivas y placenteras, producen identificación, y “*conectan con la constitución de los deseos, en la medida en que enseñan a mirar y a mirarse, y contribuyen a construir representaciones sobre sí mismos y sobre el mundo (lo que constituye la realidad)*” (Hernández, F, 2007:30).

El lenguaje icónico posee la atracción de la inmediatez, es de fácil duplicación y está plagado de significados que pueden llegar a condicionar el comportamiento humano. “*Las cosas representadas en imágenes cuentan y pesan más que las cosas dichas con palabras.*” (Sartori, G, 1998: 26) . “*Entendemos la palabra sólo si podemos, es decir, si conocemos la lengua a la que pertenece; en caso contrario, es letra muerta, un signo o un sonido cualquiera. Por el contrario, la imagen es pura y simple representación visual. La imagen se ve y eso es suficiente; y para verla basta con poseer el sentido de la vista, basta con no ser ciegos. La imagen no se ve en chino, árabe o inglés;... se ve y es suficiente.*” (Sartori, G, 1998: 35).

*Ver* es un acto de base biológica, natural, no intencional e indeterminado que practican todos los niños y niñas que poseen el sentido de la vista. *Mirar*, en cambio, es un acto de base cultural, semántico, intencional y determinado, que se produce y se enriquece en el marco de las experiencias de vida. “*El ver busca cosas; el mirar sentidos*” (Vásquez Rodríguez, F, 1992: 2). En el acto de *mirar* intervienen la imaginación y la memoria; se ponen en juego, entre otras cosas, el contexto, las experiencias previas, las vivencias, las expectativas, las predisposiciones e intereses personales, el estado de ánimo, la subjetividad, la personalidad.

En medio de este *régimen de visualidad* surgió una nueva línea de pensamiento de la educación artística, denominada *Cultura Visual* que indaga acerca de “*las prácticas culturales relacionadas con la mirada y las maneras culturales de mirar en la vida contemporánea...en particular, las maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo*” (Hernández, F, 2007: 21/21). La Cultura Visual incorpora en su análisis todas las formas de arte, diseño, cine, fotografía, publicidad, video, televisión o internet. Se interesa por estudiar, entre otras cosas, qué son las imágenes, cómo se producen y se difunden, sus implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias. Intenta desvelar el poder que se esconde detrás de la producción de imágenes y se preocupa por conocer los procesos mediante los cuales las personas le encuentran sentido a lo que ven.

Quienes integran esta línea de pensamiento sostienen que las imágenes poseen una inmediatez sensual que hace que, muchas veces, las sensaciones que generan trasciendan a las palabras, por lo tanto no han de ser consideradas *textos que se leen*. Siguiendo esta línea de pensamiento deberíamos preguntarnos: ¿qué sucede con los niños y las niñas que nacen y crecen en contextos socio-culturales con un alto predominio de la imagen?; ¿qué lugar posee el lenguaje icónico en la vida cotidiana de los niños y niñas pequeños?; ¿qué lugar le otorgamos los educadores en nuestras propuestas de enseñanza?

## **C**onstruir sentidos a partir de la mirada

El sujeto social se constituye como tal en diálogo con su cultura de pertenencia. Cultura, sujeto y subjetividad se integran de forma recursiva en el contexto de la ecología humana (González Rey, F, 2002). La subjetividad se construye a partir de las percepciones, imágenes, sensaciones, memorias y emociones que impulsan y orientan las acciones de las personas en interacción con el ambiente (Grajeda, B, 2001) Se trata de un proceso en el cual el individuo participa de forma activa, organizando y significando el universo de sus experiencias. La capacidad de aprender, inherente a cada ser humano, necesita de la capacidad del medio para ofrecerle las experiencias que faciliten su desarrollo y sus aprendizajes. La forma en que se estructura esta relación condiciona la modalidad de las interacciones.

Entendemos la cultura como... *el entramado de nuestros pensamientos, nuestros sentimientos, nuestros sueños, nuestras formas de relación y de comunicación, nuestra creatividad y la expresión de nuestro ser y estar en el mundo... La cultura es aquello que asigna identidad a nuestra vida individual pero también a nuestra vida colectiva....Cada sociedad, cada pueblo, cada grupo cultural debe sentirse respaldado y reconocido en lo que más valoran de su historia, de sus visiones del mundo, de sus tradiciones y de sus expresiones, es decir, de su cultura. No al margen de los otros pueblos o grupos culturales, o frente a ellos, sino con ellos, en un intercambio continuo de valores y expresiones culturales... En esta permanente dialéctica se encuentran la riqueza y los desafíos de la diversidad cultural. El ser humano es uno y múltiple, y sus culturas reflejan esa multiplicidad, fruto de los*

*avatares de su historia y de los recursos de su inteligencia e imaginario.* (OEI, 2009: 10/11).

La construcción de la subjetividad se relaciona con la singularidad de las experiencias. Aunque la misma experiencia resulte accesible a varias personas, es asimilada por cada una de ellas según su estado de conciencia y la carga emocional que le adjudica. Con el término experiencia hacemos referencia a las vivencias gratificantes o displacenteras, subjetivas, individuales, personales, únicas, que nos caracterizan y nos diferencian de los otros. La singularidad *“está presente en cada ser humano desde el momento de su nacimiento. Todo niño/a es diferente en relación a sus intereses, estilos, capacidades, sentidos y ritmos de aprendizaje. El reconocimiento de esta individualidad resulta fundamental para el desarrollo de la confianza y la seguridad básica en el proceso de construcción de la autoestima. La singularidad de cada niño/a se hace posible y se desarrolla desde la primera infancia en relación con sus otros significativos, es decir con aquellas personas que le resultan cercanas afectivamente.”* (UCC, MEC, 2014:16).

Según lo evidencian investigaciones recientes, en los seres humanos existe una marcada prevalencia del sentido de la vista. Un grupo de antropólogos y lingüistas del Instituto Max Planck de Psicolingüística (Lila, San Roque y otros, 2015)<sup>3</sup> lograron confirmar que el sentido de la vista predomina en todas las culturas, algo que ya había anticipado en los años 80 el lingüista Ake Viberg (1984). Para realizar el estudio, los investigadores contaron las veces que aparecían en las conversaciones las palabras que hacían referencia a *ver, oír, tocar, saborear y oler*. En los trece idiomas de la muestra, conformada por hablantes en inglés, español y mandarín, además de otras lenguas habladas por pequeñas comunidades indígenas, aparecieron muy frecuentemente palabras y verbos relacionados con *observar, contemplar, mirar, ver, vigilar, leer*, representando un 60% del vocabulario relacionado con los sentidos. En los idiomas occidentales más hablados los vocablos relacionados con la vista llegaron a representar hasta el 80 %. Las explicaciones dadas por los investigadores ante este hecho hacen referencia a:

- la estructura del cerebro, ya que el 50% se dedica al procesamiento visual,
- la experimentación constante con las imágenes que realizamos durante el día,
- la coordinación del conjunto de nuestras experiencias a través de la vista.

*El mundo a primera vista*, título del presente artículo, se refiere al rol que juegan los sentidos, entre ellos la vista, en lo que concierne a aprehender el mundo desde los primeros años de vida. Giovani Sartori (1998: 139) nos alertó acerca del nacimiento del video-poder haciendo referencia con ello a la posibilidad de incidir en la formación de la opinión pública que poseen los medios de comunicación. En este sentido, sus augurios también se han cumplido. *“Vivimos en un mundo donde tanto el conocimiento como muchas formas de entretenimiento son visualmente*

<sup>3</sup> El Instituto Max Planck de Psicolingüística está situado en el campus de la Universidad de Radboud, vinculado al Instituto Donders para el Cerebro, la Cognición y la Conducta, al Centro de Neuroimagen Cognitiva y al Centro de Estudios del Lenguaje. Su misión es llevar a cabo investigaciones relacionadas con los fundamentos psicológicos, sociales y biológicos del lenguaje con la intención de comprender, entre otras cosas, las relaciones del lenguaje con otros aspectos del cerebro.

*construidos. Donde lo que vemos tiene más influencia en su capacidad de crear opinión, proyectar la subjetividad y posibilitar la inferencia de conocimiento que lo que oímos o leemos. Se dice, utilizando una metáfora bélica, que vivimos en un mundo en el que las imágenes nos bombardean”* (Hernández, F, 2007: 27). La metáfora del bombardeo ejemplifica la inocente pasividad de quien recibe las imágenes, el bombardeado, en contraposición con las claras intenciones de quienes las producen, los que realizan el bombardeo. (Eisenhauer, J, 2006 citada por Hernández 2007:27). Esto se cumple a cabalidad cuando los que se encuentran frente a las pantallas son niñas y niños pequeños, abiertos a explorar y conocer el mundo que los rodea, en intensos procesos intersubjetivos mediante los cuales construyen significados y sentidos. Salvo contadas excepciones, la producción y difusión de imágenes en el siglo XXI responde a visiones adultocéntricas, con proliferación de estereotipos, tendencia a la sobre estimulación, y en base a intereses, mayoritariamente políticos o comerciales. Esto influye de forma directa en la construcción de la subjetividad de quienes se encuentran expuestos a estas visualizaciones. *“Las representaciones visuales contribuyen, a modo de espejos, a la constitución de maneras y sentidos de ser, que se derivan e interactúan con las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturalización en las que se encuentra inmerso desde su nacimiento y a lo largo de la vida. Estas formas de relación contribuyen a dar sentido a su manera de sentirse y de pensarse, de mirarse y mirar, no desde una posición determinista sino en constante interacción con los otros y su capacidad de acción”* (Hernández, F, 2007: 29).

Los avances en las tecnologías de la información y la comunicación han alterado, entre otras cosas, las relaciones humanas, el vínculo entre la aldea que habitamos y el mundo globalizado al cual pertenecemos. *“El mundo visto en imágenes es necesariamente un mundo de primeros planos: algunas caras, un grupo, una calle, una casa. Por tanto, la unidad foto-aprehensible es, al máximo, la aldea, el conglomerado humano mínimo. ¿Cuál es, entonces, la unión entre mundo y aldea? ... A tiempo perdido, o para matar el tiempo, estamos dispuestos a abrazar causas errantes y lejanas. Pero en cuanto estas causas lejanas nos afectan al bolsillo y en primera persona, entonces la defensa de lo “mío” se hace paroxística, la pequeña patria prevalece y el localismo no se atiene a razones. Cuando nos sensibilizamos ante las mismas cuestiones pretendemos -por ejemplo- que basura, industrias contaminantes, prisiones, se instalen o se desplacen a cualquier otra localidad. Como son necesarias, hay que encontrarles un lugar; pero no en el nuestro. Repito: cuando nos enfrentamos a un problema concreto, la aldea triunfa y se desvanece la idea de ser de cualquier lugar del mundo. En conclusión, ¿la televisión promueve una mente “empequeñecida” (aldeanizada) o una mente “engrandecida” (globalizada)? No hay contradicción en la respuesta: a veces una y a veces otra, pero a condición de que no colisionen, porque si lo hacen, entonces prevalecerá la mente empequeñecida”* (Sartori, G, 1998: 119/120/121).

## Educar a la primera infancia en entornos multimedia

*El progreso tecnológico no se puede detener,  
pero no por ello se nos puede escapar de las manos,  
ni debemos darnos por vencidos negligentemente*

(Sartori, G, 1998: 50)

La situación detectada requiere que los educadores asumamos una actitud proactiva. Mantenernos inactivos o manejar el tema solamente a nivel del discurso, no detendrá los cambios. Por el contrario, contribuirá a que los mismos se produzcan “*de manera espontánea, sin esfuerzo o dirección autoconsciente*, dando lugar a procesos de *aculturación o inculturación*”. Es debido a estos procesos que “*la mayoría de los niños de un determinado grupo cultural muestra una sucesión semejante de logros a consecuencia de sus comunes experiencias de socialización*” (Hargreaves, D, 1991:174).

*“Los cambios son inevitables... la mejora es opcional. Los docentes podemos vivir esos cambios como problema o como una posibilidad para mejorar...Cambiar y hacerlo en una dirección de mejora, requiere en cualquier caso y para todos los implicados – una condición necesaria: tener claro en qué mundo vivimos y elegir qué mundo esperamos”* (Hargreaves, A, 1999:17).

En términos de “posibilidad”, el análisis que venimos desarrollando nos conduce al planteo de las siguientes premisas básicas:

- la reflexión y estudio de la Cultura Visual debe formar parte de la formación docente (inicial y permanente),
- la educación de la primera infancia debe rescatar y promover las experiencias directas (observación y apreciación),
- el lenguaje multimedia debe formar parte de las propuestas de enseñanza, en diálogo con múltiples lenguajes.

### La reflexión y estudio de la cultura visual debe formar parte de la formación docente (inicial y permanente)

Es necesario que los educadores en formación y en activo reflexionemos acerca de nuestra propia relación con las tecnologías de la información y la comunicación, ya que nos encontramos inmersos en el mismo universo que rodea a los niños y niñas que pretendemos educar. Estamos expuestos a los mismos estímulos y tenemos las mismas disyuntivas.

En relación a las imágenes, la reflexión y estudio de la Cultura Visual nos ayudará a transitar desde la visión acrítica a la mirada crítica y desde el consumo

pasivo al análisis consciente. De lo que se trata es de aprender a “*desvelar las prácticas y estrategias discursivas vinculadas a las manifestaciones de la cultura visual*” (Hernández, F, 2007: 63)

Para ello es necesario que los educadores estén dispuestos a:

- *Pensar sobre lo visual en términos de significación cultural, prácticas sociales y relaciones de poder en las que están implicadas las imágenes y las prácticas de visualidad: las maneras de mirar y de producir miradas*
- *Pensar sobre las relaciones de poder que producen y se articulan a través de las imágenes, y pueden ser favorecidas por las maneras de ver, imaginar y producir representaciones.*
- *Afrontar las representaciones de la cultura visual como discursos que reflejan prácticas culturales.* (Hernández, F, 2007: 77)

Los educadores somos trabajadores de la cultura y, como tales, no debemos actuar como meros transmisores de los bienes culturales del pasado. Debemos asumir el compromiso de promover activamente las construcciones culturales del presente.

Las prácticas que caracterizan la educación de la primera infancia, revelan instituciones saturadas de imágenes generalmente banales y de estereotipos que influyen negativamente en la educación de la mirada.

Los educadores creamos imágenes de una manera constante: para ambientar el aula, documentar tareas, saberes, proyectos, informar a las familias y la comunidad, entre otras funciones. ¿Somos conscientes del impacto que tienen sobre los niños, las niñas, sus familias, el equipo de educadores y nosotros mismos las imágenes que producimos? ¿Pensamos acerca de la producción de imágenes que tenemos a nuestro cargo?

Cambiar en este sentido no es una tarea fácil. Por eso es preferible hacerlo en equipo. Al igual que las palabras, las imágenes son propiedad de todos y se comparten. El tema debe ser abordado en forma colectiva, leyendo, mirando, analizando, debatiendo, construyendo y de-construyendo, teniendo en cuenta que no todos vemos lo mismo cuando miramos. Es importante que los educadores se cuestionen acerca de su tendencia a crear imágenes *para* los niños, y asuman su responsabilidad de producir imágenes *con* los niños y sus familias en procesos de enseñanza y de aprendizaje enmarcados en los postulados de la Cultura Visual.

En las imágenes existen visibilidades e invisibilidades. Es necesario “*dudar de la verdad de la propia representación (poniéndola) en relación con otras imágenes, contextos e interrogantes, (vinculándolas) con las experiencias de los visualizadores, (favoreciendo) prácticas de apropiación que las conecte con problemáticas actuales o emergentes*” (Hernández, F, 2007 : 54).

Mediante el desarrollo de una pedagogía de la imagen contribuimos a construir una nueva mirada del mundo en que vivimos.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 1. Producción realizada por una alumna magisterial en procesos de reflexión y producción visual

### Consejo de Formación en Educación-Institutos Normales de Montevideo



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 2 y 3. Docentes en formación experimentando la transformación de una textura matérica en textura visual. Taller Barradas- Montevideo

## La educación de la primera infancia debe rescatar y promover las experiencias directas (observación y apreciación)

Las niñas y niños, desde el nacimiento a los ocho años y muy especialmente durante los dos primeros años de vida, necesitan vivir experiencias directas en contacto con las personas y los elementos del mundo natural y cultural que los rodea. De esa forma construyen su subjetividad mientras van aprehendiendo el mundo en el que viven.

Las experiencias directas posibilitan que niños y niñas participen de procesos de aprendizaje permanentes, mediante el despliegue de sus capacidades:

- **sensoperceptivas:** por medio de las cuales perciben sensorialmente, desarrollando su intuición, su agudeza mental y su pensamiento, experimentando diferentes

sensaciones (placer-displacer)

- creativas: por medio de las cuales exploran, descubren, imaginan, desarrollando su propia manera de ver, conocer y producir.
- cognitivas: al observar, analizar, comparar, relacionar, inferir, clasificar, interpretar, valorar, evaluar, elaborar juicios críticos, comprender, negociar, reflexionar, pensar, generar ideas, buscar, investigar, diferenciar cualidades, descifrar códigos.
- lingüísticas: al hablar sobre lo percibido y lo sentido, al comunicar, debatir, opinar, exponer, describir, explicar, justificar, argumentar.

Los educadores no solo debemos propiciar las experiencias directas sino también informar a las familias acerca de la importancia que las mismas poseen para el desarrollo y los aprendizajes de niños y niñas, invitándolas a participar de algunas de ellas.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 4. Familias del Jardín de Infantes N° 345 de Montevideo-Punta de Rieles  
Elaborando una alfombra sensorperceptiva para utilizarla con los niños

Hacia el interior del centro educativo es necesario generar *aulas sensorperceptivas*, en las cuales sea posible que los cinco sentidos entren en interacción. Su implementación-ambientación debe ser cuidadosa en cuanto a los elementos que se ofrecen a los niños, procurando que puedan ser vistos, oídos, tocados, olfateados, degustados. Se han de incorporar materiales no estereotipados, naturales y manufacturados, priorizando los recursos propios del entorno para investigar sus propiedades. Niños y niñas han de participar de procesos de observación-experimentación y de investigación-creación.

Promover el contacto con el entorno natural y social requiere que los educadores extiendan el aula hacia el entorno que la rodea: aulas extendidas o a cielo abierto, comenzando por el patio de juegos.



*“El espacio exterior, utilizado generalmente en algunos momentos del día puede ser resignificado con una visión amplia para realizar actividades tales como merendar, descansar, escuchar cuentos, pintar, explorar, experimentar, etcétera. Ha de presentárseles a niños y niñas como un ambiente interesante, enriquecido y zonificado con superficies de diferentes texturas con variadas oportunidades de exploración y experimentación.*

*En lo posible, para su zonificación es conveniente tener en cuenta la presencia de:*

- una zona de tierra con plantas, hojas, flores, frutos diversos ; bichitos de jardín; espacio para una huerta u otro tipo de plantaciones; desniveles naturales que motiven al juego exploratorio, creativo y manipulativo con agua, piedras, arena, tierra, de diferente color, grosor, tamaño y textura.; recipientes que promuevan el trasvasado
- una zona pavimentada con baldosas u otros materiales donde resulte posible realizar juegos motores y simbólicos

*Al implementar áreas de juego con equipamientos que promuevan la ejercitación corporal y los juegos simbólicos, es conveniente considerar los materiales naturales y/o reciclados como troncos, sogas, ruedas de auto, envases de plástico, etcétera. Este tipo de equipamientos suelen resultar más pertinentes e interesantes que las estructuras adquiridas en el circuito comercial, generalmente elaboradas con materiales industrializados y con un alto costo.” (UCC, MEC, 2014: 51)*



Fuente: Elaboración propia

Fotografías 5 y 6. Niños y niñas del Jardín de Infantes N° 311 de Montevideo- Malvín Norte, explorando los elementos naturales existentes en el patio de juegos

El entorno inmediato es una obra natural y humana que se le ofrece al niño para ser investigada. pero, para que esto suceda, debe sentirse emocional e intelectualmente implicado. Es entonces cuando el entorno se convierte en una gran aula donde se producen múltiples aprendizajes.



Además de reconocer y actuar de forma directa sobre el entorno natural, los niños y niñas han de interactuar con los elementos que componen el entorno urbano para llegar a comprender el *paisaje social y cultural* que habitan. Los educadores debemos promover la *formación de una mirada cultural* desde la primera infancia (Hernández, F, 2007)

En definitiva, se trata de procurar que niños y niñas interactúen con su medio natural y cultural desarrollando la sensibilidad que caracteriza a los artistas, portadores de una actitud contemplativa hacia la naturaleza y apreciativa hacia las producciones de la cultura.



Fuente: Elaboración propia

**Fotografía 8 y 9. Niños y niñas de los Jardines de Infantes N° 311 y 221 de Montevideo- Malvín Norte y Buceo, interactuando con una producción visual y plástica expuesta en un museo y con una escultura ubicada en un espacio urbano abierto.**

Es necesario considerar que los niños no estarán siempre motivados a priori hacia la observación y la experimentación; los educadores debemos interesarlos utilizando para ello todos los medios que estén a nuestro alcance, acompañando los procesos de exploración, búsqueda y descubrimiento, en alianza con cada uno de ellos y con el grupo en su totalidad. La actitud del educador debe ser la de un compañero de ruta, la de un guía estimulante, que se compromete con la observación-experimentación, al igual que sus alumnos, proporcionándoles ayuda durante las búsquedas personales y grupales, aceptando todas las preguntas y participando en la búsqueda de las respuestas. Su propuesta de enseñanza debe basarse en la libertad concedida a niños y niñas para actuar en función de sus intereses, su curiosidad, sus emociones, acorde al nivel de desarrollo de su pensamiento y de sus recursos sensoriales.

Para ello ha de planificar sus actividades de una manera abierta, diseñando proyectos con la participación de niños y niñas, considerando sus intereses. En el desarrollo de los proyectos han de estar presentes la sorpresa, lo imprevisto y el asombro en una búsqueda personal hacia la creatividad y la innovación. Los educadores podemos hacer que la enseñanza y el aprendizaje se transformen en experiencias personales, vivenciales, y divertidas, generando otra forma de *sentir* y *estar* en las escuelas.

Los recursos tecnológicos pueden y deben ser integrados a las propuestas de enseñanza en el marco del desarrollo de las experiencias directas y en diálogo con los múltiples lenguajes, especialmente con los lúdico-expresivos.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 10 y 11. Niños, niñas y familias del Jardín de Infantes N° 345 de Montevideo- Punta de Rieles participando de un proyecto de Educación Artística en el cual decoraron globos para ambientar el patio interior, los fotografiaron con las XO e intervinieron las fotografías por medio del dibujo aplicando un programa de computación (Plan Ceibal- Proyecto Un Ceibal en el Jardín- Uruguay, 2011)

## El lenguaje multimedia debe formar parte de las propuestas de enseñanza, en diálogo con múltiples lenguajes

La proliferación de recursos tecnológicos a los que acceden los niños y niñas de hoy, junto al bombardeo de imágenes al que se encuentran expuestos demanda que los educadores expliciten sus intervenciones. Es por ello que, en el reciente proceso de elaboración del *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (Uruguay, 2014), decidimos incluir en el *Área de la Comunicación*, un eje dedicado al *Lenguaje Multimedial*<sup>4</sup>, considerando que “dentro de la dimensión comunicativa se identifican los lenguajes no verbales, expresivos y multimediales” (UCC, MEC, 2014: 25).

El lenguaje multimedia resulta valioso para conocer, enseñar, aprender y comunicar expresiones, sentimientos e ideas. Es necesario orientar a las personas adultas (familias, docentes y otros agentes educativos) acerca del rol de mediación que les corresponde jugar en estos procesos.

Entre las *Competencias Generales* que el referido *Marco Curricular* propone para la educación de las niñas y niños desde el nacimiento a los seis años destacamos las siguientes:

- *Capacidad de sentir, expresarse y comunicarse mediante distintos lenguajes, disfrutando de situaciones lúdico-creativas.*
- *Identificación, comprensión y apropiación de diferentes tipos de símbolos, signos y códigos significativos para sí mismo y su vida en relación* (UCC, MEC, 2014: 19)

En las *Orientaciones Generales*, dentro del apartado titulado *Otras formas de comunicación*, en referencia al tema que nos ocupa consignamos:

*“Los recursos tecnológicos facilitan, entre otras cosas, el diálogo respetuoso con diversidad de culturas, conociendo y comprendiendo las diferencias étnicas y lingüísticas que están presentes en la sociedad humana. De esta forma, niños y niñas desarrollan su identidad junto con el sentido de pertenencia a un mundo culturalmente rico y complejo.*

*La cultura, que no es estática sino dinámica, demanda que desde la primera infancia se incorpore el inter juego entre lo local y lo global, entre la cultura planetaria y la diversidad de culturas, capitalizando a su favor el uso de diversos mediadores: computadoras, internet, cámaras fotográficas digitales, video cámaras, teléfonos celulares, etcétera... Estos recursos han de ser explorados para conocer sus posibilidades lúdicas y creativas. Utilizados de manera oportuna y pertinente, no solo agregan y suman, sino que multiplican porque permiten innovar llegando a creaciones que resultan imprevisibles. Su incorporación se debe realizar en diálogo con los lenguajes expresivos, no verbales y verbales que caracterizan esta etapa de la vida enriqueciendo la comunicación humana mediante el uso de múltiples lenguajes.*

<sup>4</sup> Existen antecedentes al respecto. En el *Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años* del Consejo de Educación Primaria del año 1998, el *Área de Comunicación* se conformaba a partir de cuatro *Contenidos Estructuradores*: *Expresión, Matemática, Tecnología, Familia-Escuela*

*Las personas adultas tienen la responsabilidad de oficiar de mediadoras intentando que niños y niñas se relacionen con las herramientas tecnológicas como usuarios responsables. De esta forma resulta posible prevenir situaciones extremas de uso en las que pueden caer debido a su indefensión frente a un creciente lenguaje multimedial que los atrae y atrapa.” (UCC, MEC, 2014: 47)*

El Área de la Comunicación tiene como objetivo: *“Promover la comunicación de niños y niñas mediante el desarrollo de los diferentes lenguajes y sus interrelaciones, favoreciendo la integración social y la expresión de emociones, deseos, sentimientos e intereses” (UCC, MEC, 2014: 25)*

Dicha Área se estructura en base a tres ejes interrelacionados: *Expresión y creatividad, Lenguaje preverbal y verbal, Lenguaje multimedial*. Este último se explicita de la siguiente forma:

*“Eje: Lenguaje Multimedial”*

- Descripción:

*Comprende el conjunto de aprendizajes relacionados con la manipulación, conocimiento, análisis, reflexión y uso de diferentes recursos tecnológicos al servicio del juego, de la expresión y de la comunicación iniciándose en la alfabetización multimedia.*

- Objetivo:

*Favorecer la comunicación mediada por la tecnología en contextos de revalorización de los vínculos humanos utilizando diversos recursos multimediales.*

- Competencias Específicas

- *Experimentar formas de comunicación, que se han utilizado en diferentes culturas y épocas con diversos recursos y materiales.*
- *Descubrir las características de los aparatos tecnológicos y los recursos multimediales que le resultan de interés, en entornos confiables y seguros.*
- *Comprender paulatinamente las posibilidades, funciones y lenguajes de los diferentes recursos multimedia.*
- *Identificar íconos, figuras, imágenes y sonidos característicos del lenguaje multimedial.*
- *Conocer y utilizar diferentes recursos tecnológicos en forma individual y/ o en grupo de pares en función a sus intereses y proyectos.*
- *Crear mensajes en diferentes formatos acorde a las características del medio de comunicación a utilizar.*
- *Comunicarse a través de diferentes medios tales como: teléfono, cartas, fotos, videos e internet experimentando las*

posibilidades que ofrece la tecnología para relacionarse con otros.

- *Seleccionar información pertinente, acorde a diversos propósitos: comunicativos, de registro, estético, entre otros.* (UCC, MEC, 2014: 28)

En las *Orientaciones Generales* se incluyó un apartado titulado *El ambiente también educa* en el que se señala la importancia de que los niños y niñas participen de la ambientación de los espacios que habitan. Su formación como creadores activos se verá favorecida, superando el lugar de consumidores pasivos que generalmente les destinan las producciones multimedia.

*“Para que los niños y niñas desde el nacimiento a los seis años de edad se sientan cómodos y confiados en sus espacios de actuación, han de participar de su ambientación. La presencia de objetos de su interés, el diseño de elementos que conforman su entorno con creatividad y alegría, junto con la consideración de sus ideas para la organización e implementación, desarrollan sentimientos de apropiación que generan en niños y niñas mayores deseos de explorarlo e interactuar con él. De esa forma sentirán el espacio físico como propio, crearán sus códigos y señales, se reconocerán en él.*

*Un espacio físico sentido como propio favorece que niños y niñas expresen su curiosidad, desarrollen sus habilidades y potencialidades, actúen y se comuniquen con los demás, lo exploren e investiguen con todos sus sentidos, construyan proyectos y aseguren su autonomía, todo lo cual promueve avances en sus aprendizajes.”* (UCC, MEC, 2014: 49)



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 12 y 13. Niños y niñas del Jardín de Infantes N° 311 de Montevideo-Malvín Norte creando su imagen de un dinosaurio mediada por la tecnología (retroproyector)



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 14 y 15. Producciones visuales tridimensionales (maqueta) y dibujo en pantalla de computadora en el marco de un proyecto de creación de un espacio infantil desarrollado por niños y niñas del Jardín de Infantes N° 345 de Montevideo-Punta de Rieles.

## A modo de conclusión

*Vivimos en un mundo visualmente complejo,  
por tanto debemos ser complejos a la hora de utilizar  
todas las formas de comunicación,  
no solo la palabra escrita*

(Lucas, G, 2004, en Hernández, F, 2007: 22)

El tema que venimos desarrollando no se agota en las breves reflexiones que forman parte del presente artículo. Su único mérito tal vez consista en apelar a la reflexión sobre cuestiones de actualidad, incorporadas en el discurso de los educadores pero al que no todos le otorgan relevancia en relación a sus prácticas. El uso y avance creciente de los más diversos recursos tecnológicos junto con la proliferación de imágenes que caracterizan el siglo XXI nos interpelan acerca de su inclusión en los contextos educativos.

Niños, niñas, familias y docentes, estamos inmersos en una misma *iconósfera*<sup>5</sup>: “ecosistema cultural formado por los mensajes icónicos audiovisuales que envuelven al ser humano, basado en interacciones dinámicas entre los diferentes medios de comunicación y entre éstos y sus audiencias”. (Gubern, R, 1996:183).

La Cultura Visual está constituida por todo lo que forma parte de la iconósfera que respiramos: las imágenes que circulan en todo tipo de medios y soportes y

<sup>5</sup> El término *iconósfera* fue acuñado por Gilbert Cohen-Seat en 1959.

que caracterizan y definen el presente que habitamos. La educación de la visión perceptiva contribuye a formar un ojo con mayor capacidad para explorar, analizar, ordenar y recordar. (Malaguzzi, L en Hoyuelos, 2006).

El lenguaje visual nos permite interrogar el mundo para establecer conexiones con nuevas experiencias, uniendo los procesos expresivos con los cognitivos, superando la desintegración disciplinar existente y la dedicación exclusiva y separada de dicho lenguaje a sus actividades más tradicionales: el dibujo, el modelado, la pintura. *“Sabemos bien que cada lenguaje, para ser hablado y actuado con competencia, requiere un profundo aprendizaje específico, pensamos que esto es importante y que siempre hay que tenerlo presente; pero también estamos convencidos de que un lenguaje verdaderamente culto está dotado para relacionarse con los otros lenguajes, y siente la necesidad de nutrirse y dialogar con ellos (Vecchi, V, 2004:139).*

De lo que se trata, entonces, es de procurar que niños, niñas, familias y educadores adquieran *“un alfabetismo visual crítico que permita a los aprendices analizar, interpretar, evaluar y crear a partir de relacionar los saberes que circulan por los textos orales, ... visuales, escritos, corporales, y en especial por los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporáneas” (Hernández, F, 2007: 22)*

## **R** referencias bibliográficas

- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad, una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson
- Grajeda, B. y Anzaldúa, R. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México DF.: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Azcapotzalco)
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad (Cambian los tiempos, Cambia el Profesorado)*. España: Morata.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2007). *Espigadores de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat Octaedro.
- Mandolfo, R (1959). *El pensamiento antiguo*. Volumen I. Buenos Aires: Losada Cita de Aristóteles (Metafísica, XI, 6, 1062).
- Organización de Estados Iberoamericanos (2009). *Un proyecto cultural para la década de los bicentenarios Conferencia Iberoamericana de Ministros de*



*Educación*. Madrid OEI Colección Metas 2021. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

Read, H. ( 1955). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós.

San Roque, L.; Kendrick, K.; Norcliffe, E.; Brown, P.; Defina, R.; Dingemane, M.; Dirksmeyer, T.; Enfield, N.; Floyd, S.; Hammond, J.; Rossi, G.; Tufvesson, S.; Van Putten, S. y Majid, A. (2015). Los verbos referentes a la vista predominan en las culturas, la clasificación de verbos no visuales varía. *Revista Lingüística Cognitiva*, 26(1). Disponible en <http://www.mpi.nl/>

Sartori, G. (1998). *Homo Videns: la sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus

Uruguay Crece Contigo (UCC) - Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* Uruguay-Presidencia de la República- Disponible en [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular\\_primera-infancia\\_version-digital-2.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf)

Vázquez Rodríguez, F. (1992). Más allá del ver está el mirar (pistas para una semiótica de la mirada). *Revista de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá*, 11(20), 31-40. Disponible en : <http://www.javeriana.edu.co/signoypl/coleccion.htm>

Vecchi, V. y Giudici, C. (2004). *Bambini, arte e artista*. Italia: Reggio Children.

Viberg, A. (1984). Los verbos de percepción: un estudio topológico. *Revista Lingüística*, 21(1), 123-162.

Artículo concluido el 9 de noviembre de 2015

Ivaldi Rocha, M. E. (2015). *El mundo a primera vista*. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 61-82.

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

***María Elizabeth Ivaldi Rocha***

**Instituto de Formación en Servicio  
Administración Nacional de Educación Pública  
Consejo de Educación Inicial y Primaria  
República Oriental del Uruguay**

***E-mail: chabemail@gmail.com***



Maestra Inspectora Especializada en Educación Inicial, profesora de Formación Docente (Educación Artística) y Coordinadora General del Instituto de Formación en Servicio. Actualmente trabaja para la Administración Nacional de Educación Pública- Consejo de Educación Inicial y Primaria (Montevideo, Uruguay).



Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 83-98

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 10-12-2015

Fecha de aceptación: 15-12-2015

## Buenas prácticas en educación infantil en un contexto multicultural.

## Good practices in early childhood education in a multicultural context.

Mercedes Cuevas López

España

Mercedes Cuevas López

España

### Resumen

La educación multicultural en nuestro contexto, la Ciudad Autónoma de Ceuta es algo natural. Si entendemos por multiculturalidad convivencia y armonía entre diferentes culturas y lo extrapolamos a nuestras escuelas; podemos confirmar que éstas son un auténtico laboratorio para experimentar todo tipo de innovaciones que conllevan a una mejora de la calidad educativa. Por otro lado, tristemente, la multiculturalidad en la mayoría de nuestros centros se traduce en una mayoría de alumnos de origen marroquí cuyas familias padecen graves carencias socio-económicas y culturales. En este contexto, las aulas de Educación Infantil de los colegios públicos son un primer estadio de socialización de los niños y niñas; para las profesionales de esta etapa educativa constituye un importante reto que en muchos casos deriva en cansancio y agotamiento: el

### Abstract

Multicultural education in our context, the City of Ceuta, is natural. If we understand the multiculturalism as coexistence and harmony among different cultures and we extrapolate it to our schools, we can confirm that these are a real laboratory experience to all kinds of innovations that lead to improve the educational quality. On the other hand, sadly, multiculturalism in most of our schools comes from a majority of Moroccan students whose families suffer from serious socio-economic and cultural needs. In this context, the kindergarten classrooms in public schools are a first stage of socialization for children, the teachers of this educative level face up a major challenge that leads often to fatigue and exhaustion: the rudimentary knowledge of the Spanish language, the values of democratic societies, coeducation,

rudimentario conocimiento de la lengua española, los valores propios de sociedades democráticas, la coeducación, etc. son elementos curriculares que se tienen que dominar para una aceptable adaptación a los centros educativos. Pero tenemos que estar orgullosos del trabajo realizado por estos profesionales. Las “Buenas prácticas” en Educación Infantil se están extendiendo de forma progresiva en nuestros colegios. En este artículo presentamos la experiencia de un colegio que se puede poner como ejemplo de buenas prácticas y, dentro de él, el trabajo llevado a cabo en un aula de infantil y la actuación de su profesora como modelo.

etc. are curricular elements that must be mastered to an acceptable adaptation in schools. But we have to be proud of the work done by these teacher. The “Best Practices” in Early Childhood Education are gradually spreading in our schools. This article presents the experience of a school that can serve as an example of good practice and, within it, the work done in a kindergarten classroom for children and the modelic performance of the teacher.

**Palabras clave:** Educación, Buenas prácticas, Infancia, Multiculturalidad, Profesorado.

**Keywords:** Education, Best practices, Childhood, Multiculturalism, Teachers.

## Introducción

Este artículo pretende describir la experiencia llevada a cabo en la Ciudad Autónoma de Ceuta entre los cursos 2012-13 y 2014-15, para seleccionar en primer lugar y confirmar posteriormente buenas prácticas en la educación infantil.

Esta investigación forma parte de una más amplia llevada a cabo, tanto a nivel nacional como internacional, vinculada al proyecto I+D EDU2012-30972 y cuyo objetivo es la selección de 100 buenas prácticas en la Educación Infantil.

En la memoria del proyecto se especifican los propósitos básicos:

- Identificar, analizar, representar y hacer visible un centenar de buenas prácticas en los diversos componentes y dimensiones que caracterizan y afectan a la Educación Infantil;
- Establecer un marco de características y condiciones plural y flexible sobre las experiencias analizadas: qué tienen de común y de diferente, de propio y de transferible;
- Crear una comunidad internacional de profesionales e investigadores capaces de generar dinámicas de colaboración e intercambio de experiencias a través de distintos dispositivos de comunicación e intercambio (un Instituto Internacional sobre estudios de la infancia, una factoría de recursos virtuales, una revista electrónica, etc.).

Por otro lado, la multiculturalidad de la población ceutí nos va a permitir conocer otros modelos para responder a las características propias del contexto cultural. Este hecho sobresale en todas las experiencias investigadas hasta ahora. Tanto los centros educativos como las aulas de infantil y las profesionales que en ellas ejercen, se adaptan, se forman e investigan para conseguir una educación de calidad; nunca alejada de la realidad cotidiana de su alumnado.

El contexto de nuestro estudio reúne unos ingredientes curiosos e irrepetibles por las circunstancias de la situación geográfica ya que nos encontramos en una ciudad frontera entre dos mundos. Entre culturas muy diferentes y lenguas distintas que conviven en un espacio tan reducido que están abocadas a un buen entendimiento y, donde nuestros centros educativos, son fieles reflejo de esta realidad.

La educación de la infancia se convierte en esta situación en un hecho trascendental, donde resulta imprescindible la buena labor del profesorado que, no sólo se implica en la educación de los niños, sino también en la formación de las propias familias.

Actualmente hay un amplio consenso que reconoce la función esencial que desempeña la educación de la primera infancia en el logro de resultados significativos en términos de equidad y calidad educativas. Este consenso se basa en las investigaciones realizadas y en el análisis de las medidas políticas que se han aplicado en los países que actualmente ostentan los mejores indicadores educativos. Para quebrar el ciclo de la pobreza, debemos intervenir lo más pronto posible, mediante políticas que garanticen que los niños de las familias que viven en condiciones de vulnerabilidad social reciben una educación temprana de gran calidad, que les permita continuar su escolaridad con buenos resultados en su debido momento. (Juan Carlos Tedesco, 6/10/2016. En una entrevista en el día mundial de los docentes publicada por la UNESCO).

## ¿A qué llamamos buenas prácticas?

Cuando nos referimos a “Buenas prácticas” en la Educación Infantil, estamos hablando de profesionales que trabajan en la escuela infantil en el 2º ciclo de la etapa (con niños de tres a seis años) y cuya labor destaca de la realizada por los demás compañeros y compañeras; bien por reconocimiento social, por las innovaciones llevadas a cabo, por la relación con las familias, o por cualquier otro motivo. Pero estos condicionantes tampoco son suficientes para llevar a cabo esa sanción social. En este sentido, el equipo de investigadores ha tenido que catalogar una serie de indicadores que aparecían repetidos en las diferentes prácticas para definir categorías e intentar aglutinarlas y, de este modo, ofrecer un banco de las mismas para que sirviera de modelo para futuras investigaciones.

Los criterios que figuran en el proyecto (I+D EDU2012-30972) para identificar una buena práctica son los siguientes:

- **Innovación:** actuaciones originales en relación a la atención asistencial y/o educativa a niños pequeños.
- **Mejora:** actuaciones que incluyan algún tipo de plusvalía y mejora (en recursos, espacios, horarios, formas de trabajo, modos de relación, etc.)
- **Fundamentación científica:** actuaciones con una fuerte base científica bien de tipo psicológico, neurológico, pedagógico o de cualquier otra ciencia o arte relacionado con el desarrollo de los niños pequeños.
- **Evaluación:** instituciones o iniciativas que hayan sido evaluadas con resultados positivos bien sea por los resultados obtenidos bien por alguna

condición o característica propia.

- **Satisfacción:** instituciones o iniciativas que resulten satisfactorias para los responsables educativos, los profesionales, los padres/madres y/u otros agentes implicados.

Pero, como decíamos anteriormente, estos criterios son demasiado abstractos para llevarlos a la realidad diaria de las aulas. La selección de los profesionales no ha sido fácil y se ha tenido que recurrir a diferentes fórmulas para hacerlo. También debemos señalar que después del análisis de las primeras prácticas observadas, las categorías se redujeron a cinco grandes bloques:

- **Centros** (proyecto educativo, liderazgo, coordinación, etc.)
- **Práctica** (cualidades que tenía la práctica seleccionada)
- **Profesores** (experiencia, pasión, actitudes, implicación)
- **Niños** (implicación, actividades significativas, autonomía)
- **Familias** (participación, aval de la práctica).

Aunque no es obligatorio que se cumplan todos los elementos definitorios de una buena práctica, sí es interesante que se contemplen una gran mayoría. De forma resumida señalamos a continuación los criterios utilizados en las segundas prácticas analizadas que fueron definidos en los siguientes términos:

- Innovación continua (entendida como reto, inconformismo, necesidad de mejora continua y de cambio).
- Transferibilidad (transferencia de conocimientos a la comunidad y difusión de la buena labor para que sirva de nuevos modelos de referencia).
- Factibilidad (posibilidades de repetición en situaciones similares).
- Impacto positivo (obtención de resultados positivos).
- Planificación (programación exhaustiva de toda la actividad escolar: saber planificar y secuenciar las acciones a llevar a cabo).
- Liderazgo social sólido (como medio de romper con el individualismo y ganándose el respeto de la comunidad educativa).
- Responsabilidades definidas (reparto de tareas, asunción de compromisos).
- Sistema de evaluación (criterios muy definidos y consensuados por los equipos docentes, registros realizados de forma muy sistemática).
- Peer-recognition (reconocimiento de toda la comunidad educativa y sanción social).

Si realmente todos estos términos se contemplan en una “buena práctica” deben manifestarse a través de un desarrollo organizacional, de un desarrollo profesional y, por ende; de un desarrollo personal tanto del alumnado como de los mismos docentes.

Es posible que las expectativas sean muy altas, pero después de haber conocido in situ diferentes experiencias, podemos afirmar que una gran mayoría de los profesionales que trabajan con alumnos de Educación Infantil son exigentes

tanto con ellos mismos como con su trabajo. Son exigentes “y a través del esfuerzo permanente por seguir aprendiendo mediante nuevos inputs formativos, y sobre todo, a través de la revisión de sus prácticas profesionales en comunidades de aprendizaje” Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2011).

En definitiva, se puede entender por “buenas prácticas docentes”, de acuerdo con la definición del Grupo DIM2 (2007), a las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar, mayor profundidad en los aprendizajes... La bondad de las intervenciones docentes se analiza y valora mediante la evaluación contextual.

De acuerdo con Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2011), podemos resumir este apartado diciendo que las prácticas ejemplares consisten en crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes; desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural; dominar las técnicas de la documentación y la observación; diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños pequeños y que cubran adecuadamente el currículo de la etapa y sentirse y asumir los compromisos propios de un maestro/a de Educación Infantil.

## **L**a investigación

Todas las buenas prácticas analizadas se ajustan a un protocolo consensuado por el grupo de investigadores. En primer lugar la justificación de su elección, posteriormente la autorización de la dirección del centro y la de la persona seleccionada para observar y analizar la labor realizada con los alumnos. El compromiso es firmado por el maestro/a y el investigador/a con el visto bueno de la dirección del centro. Al mismo tiempo, se realiza un primer informe donde la dirección del centro y la maestra sujeto de investigación, acceden a una entrevista. En ella se advierte que se van a llevar a cabo observaciones en el aula y grabaciones de las sesiones en vídeo, así como la realización de fotografías. Para realizar esas grabaciones y fotos y utilizar posteriormente la documentación, se solicita autorización a los padres, madres o tutores de los alumnos.

La entrevista al director/a del centro, tiene la finalidad de confirmar si la práctica seleccionada es reconocida a nivel de centro. Este instrumento, también nos sirve para obtener todos los datos de interés de la escuela objeto del estudio.

Por otro lado, la observación en el aula junto con la revisión de documentos (programaciones, registros de las competencias alcanzadas por los alumnos) y del material fotográfico, ofrecen al investigador una visión global sobre el trabajo realizado en el aula.

Cada “buena práctica” exige presentar:

- Documento donde se justifica la práctica elegida: Título, ubicación del centro, criterios de selección de la práctica y justificación de la elección, y autorización del centro.
- Biografía de la maestra seleccionada

- Entrevista al director/a del centro.
- Entrevista realizada a la maestra seleccionada.
- Ficha donde se recogen los datos del investigador/a que realiza la práctica, nombre de la experiencia, datos del creador de la práctica (pequeña síntesis de su biografía, y sus percepciones de su paso por la escuela, momentos de impacto en su vida y momentos relevantes en su carrera profesional).
- En la ficha también se recoge la institución que la pone en marcha, y los datos de la práctica (nº de destinatarios directos e indirectos, motivos por los que se eligió, actores que intervienen, objetivos generales y específicos, metodología de intervención y las acciones realizadas como la observación un día en el centro, observación de un día en el aula) y la ejemplificación de algún apartado.
- Dossier de fotografías o vídeos.

### El contexto de investigación

Ceuta es una ciudad fronteriza situada en el norte de África, a cuatro km de Marruecos. Este hecho afecta a toda la vida de la Ciudad ya que su extensión es de unos 22km<sup>2</sup>. Estamos separados de la Península Ibérica por el estrecho de Gibraltar, sólo a 14 km de distancia.

Su población de 85.000 habitantes constituye un crisol de cuatro culturas. Aunque existen dos culturas mayoritarias: los musulmanes de origen marroquí con asentamientos de dos o tres generaciones actualmente y la que podemos denominar como cristiana-occidental. Además de las anteriores, tenemos también ciudadanos de origen hindú y hebreos, que constituyen las otras dos minorías pero con gran potencial cultural y sobre todo económico. Aunque la lengua oficial es el español, lengua materna de los cristianos y utilizada también por los hindúes y hebreos; el colectivo musulmán utiliza un dialecto del árabe, el “dariya magrebiya” muy generalizado entre ellos. Este dialecto sólo se habla pero no se escribe. Este hecho resulta muy relevante desde el punto de vista educativo porque afecta a los colegios de Ceuta, en el sentido que los niños y niñas cuando se escolarizan por primera vez tienen grandes dificultades de comunicación con sus maestros y maestras. Además, esta población conforma un colectivo bastante desfavorecido social, cultural y económicamente en el que muchas familias se encuentran en paro.

Precisamente el centro objeto de nuestro estudio se encuentra situado en una zona periférica de la Ciudad, muy cercano a la frontera entre Marruecos y España. Es por eso que podemos decir que su alumnado vive entre dos mundos. Los niños viven en Ceuta durante la semana asistiendo al colegio español por lo que están inmersos en nuestra cultura durante esos cinco días. Ahora bien, el resto del tiempo hablan su dialecto y participan de las costumbres árabes. También es importante señalar que la mayoría de ellos asisten a las escuelas coránicas, en horario de tarde 3 o 4 horas, para estudiar el Corán; lo que conlleva un choque radical en la concepción cultural. Por ejemplo, en estas escuelas no se contempla la coeducación.

Como consecuencia de lo anterior, nos encontramos que sus vivencias están divididas entre la cultura occidental y la oriental (como nos manifestaba la directora



del Centro en la entrevista que se le realizó en los inicios del estudio).

En esta situación, podemos decir que la multiculturalidad se vive en nuestra Ciudad como un hecho natural y se refleja en nuestros centros educativos. Las escuelas ceutíes son multiculturales. Pero esta condición no siempre significa una bondad, pues incluso se puede caer en planteamientos reduccionistas si se utiliza el término como justificación del ambiente de nuestros colegios. Si la multiculturalidad significa que toda la población estudiantil de un centro tiene una cultura diferente a la de los docentes, y si además esta población tiene diferente lengua a la de su profesorado y sus familias pertenecen a clases sociales deprimidas; la multiculturalidad se traduce en muchos casos en conflictos, dificultades académicas en los alumnos y pesimismo laboral en los profesores.

### **El centro y la profesora objetos de estudio**

El C.E.I.P Santa Amelia, pasó por lo que podíamos llamar una época decadente. La plantilla de profesores era muy poco estable, faltaba también un liderazgo de la dirección fuerte y las familias manifestaban poca satisfacción con el colegio; en definitiva, el centro no gozaba de buena salud. Sin embargo, hace unos ocho años, todo esto cambió. Se incorporó un nuevo equipo directivo liderado por una directora que venía de fuera de la ciudad, pero que tenía una gran experiencia en dirección y también como maestra. Por otro lado, a través del concurso de traslado destinaron una nueva generación de profesores. En definitiva, se ha consolidado un claustro estable muy activo e innovador y con mucha confianza en los nuevos cambios. Se trabaja en una atmósfera donde el alumnado es feliz y las familias se van implicando cada vez más en las actividades propuestas por el centro.

Actualmente, se está llevando a cabo un programa de acción tutorial tanto con las madres como con el profesorado. Se ha elegido una madre representante de cada curso para que sirva de enlace con las demás madres y con los profesores que está dando buenos resultados. Al mismo tiempo, se ha organizado una escuela de madres para mejorar su alfabetización y sobre todo para que ayuden en el proceso socializador de los niños de 3 años antes del comienzo del curso escolar. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las mamás no hablan español y que, además, proceden de zonas rurales de Marruecos. Este hecho se produce porque los chicos españoles musulmanes (una gran mayoría soldados profesionales) a la hora de casarse buscan mujeres marroquíes porque son mejores amas de casa y no están “modernizadas” en la cultura occidental. De este modo las mujeres consiguen la nacionalidad española (la mayoría tienen las dos nacionalidades española y marroquí).

La familia es un factor clave en el proceso de formación de la infancia: “Esta concepción de la escuela como un eje central hecho de familias y niños, y unos profesionales que colaboran con el proceso de socialización primaria implica una nueva cultura escolar y una forma de repensar, no sólo las prácticas escolares sino otros temas como la comunicación, los vínculos, las interacciones...” (Ferrer Ribot, M y Riera Jaume, M. A., 2015). Del mismo modo, Zabalza (2015) es tajante: “Con algunas cosas conviene ser claros y honestos: no resulta viable una Educación Infantil de calidad sin una intensa participación de las familias. Y en esto no deberían caber titubeos ni el típico relativismo del “depende...”. Puede que la relación con las familias no sea siempre fácil; puede que las agendas de educadores y padres estén

tan sobrecargadas que cueste mucho trabajo liberar tiempos para los contactos y la colaboración; puede que la actual cultura profesional de los docentes tienda a ser demasiado escolar y les cueste abrirse a las familias, al igual que la actual cultura familiar puede llevar a algunos progenitores a vivir la escuela infantil de sus hijos como algo ajeno a ellos y que deben atender los maestros que para eso les pagan". Este centro está involucrado en diferentes proyectos innovadores que, de alguna manera, han mejorado la práctica educativa. Utilizando las palabras de Fullan (2002, 160), podemos decir que se está reculturizando. En cualquier caso, "resulta obvio que un proceso de innovación, de cambio o de reforma trasciende el propio espacio de la escuela y resulta, a su vez, influido por el entorno en el que se desarrolla".

Las medidas tomadas a nivel de centro son importantes, pero éstas no son viables sin el compromiso del claustro de profesores. El profesorado es el sector de la comunidad educativa más significativo: su formación, dedicación, empeño, compromiso y motivación repercute en el aula. Son el factor clave para tener una educación de calidad. En este sentido, presentamos la experiencia de una profesora cuya práctica puede servir de modelo a otros profesionales.

Nuestra profesora tiene una experiencia de 12 años de ejercicio como maestra de infantil. Además de su titulación de maestra de infantil, también cursó Psicopedagogía. Actualmente es la coordinadora de la etapa de infantil de su centro. Es una persona muy apasionada y transmite esa pasión por su profesión.

### Descripción de la experiencia

La "Buena práctica" objeto de este estudio se realizó durante el curso académico 2013-14 en la Ciudad Autónoma de Ceuta. Los principales datos de la misma son los siguientes:

- Alumnos y alumnas a los que está destinado: 20 directos, pero más de 100 de forma indirecta (todos el alumnado de infantil)
- Motivos por los cuales se realizó esta práctica: El centro de profesores y recursos de Ceuta nos animó a realizarla. Fue seleccionada entre el profesorado que tiene más formación por los cursos realizados en el CPR, también la profesora seleccionada imparte cursos de formación en el mismo. Colabora con el CPR desde hace varios años.
- Particularidades de la buena práctica:
  - Temática: Entre dos mundos. Niños felices en su escuela.
  - El colegio y en concreto sus aulas de infantil, ofrecen a su alumnado la oportunidad de ser realmente niños. La escuela contrarresta las penurias que tienen fuera de ella. Son niños transfronterizos, su vida transcurre entre la cultura oriental y occidental.
- Actores que intervienen: Todo el centro educativo, el equipo docente de infantil y el CPR de Ceuta.

Seguidamente ofrecemos las principales características de la experiencia llevada a cabo.

- Objetivo general: Comprobar el buen hacer del equipo docente de infantil del colegio y en concreto el aula de la profesora seleccionada.
- Objetivos específicos:
  - Conocer el centro donde vamos a llevar a cabo la investigación.
  - Conocer el aula donde vamos a trabajar.
  - Verificar las acciones de coordinación del equipo de infantil.
  - Investigar sobre los procesos de E-A en el aula seleccionada.
- Metodología de intervención: Estudio de caso a través de la observación no participante y de revisión de documentos.
- Acciones realizadas:
  - Entrevista a la directora del centro.
  - Entrevista a la profesora seleccionada.
  - Observación de un día en el centro.
  - Observación durante un día el aula.
- Fases:
  - Primer contacto con la profesora seleccionada en el Centro de profesores y recursos de Ceuta.
  - Fijar el día de visita al Centro.
  - Entrevista con la directora y visita al centro. Firma de los protocolos de la investigación.
  - Entrevista con la profesora seleccionada.
  - Tramitación de los permisos de las familias para que la utilización de fotos y vídeos.
  - Visita al aula y revisión de materiales y documentos.
  - Puesta en común con la profesora sobre lo observado: intercambio de información.
- Evaluación de la buena práctica (herramientas):
  - Recogida de documentos que avalan las buenas prácticas del Centro.
  - Observación no participante.
  - Entrevistas semiabiertas.
- Valoración de la práctica:
  - Fortalezas: la implicación de toda la comunidad educativa del Centro . El liderazgo tanto de la coordinadora de infantil como el de la directora del Centro.
  - Debilidades: Falta algo más de implicación de las familias a nivel de Centro. En infantil la satisfacción es alta.
- Elementos definitorios de la buena práctica (criterios de calidad):

- Innovación: continua
- Transferibilidad: participan en distintos foros para difundir el buen hacer.
- Factibilidad: Los resultados han mejorado.
- Impacto positivo: Sí, en toda la comunidad.
- Planificación: A través de los equipos de coordinación, a nivel de centro, etapas, niveles.
- Liderazgo social sólido: Está constatado, tanto en la dirección del Centro como en la coordinación de etapa de Infantil.
- Responsabilidades definidas: sí.
- Sistema de evaluación: Los criterios muy definidos y consensuados entre el profesorado de nivel. Se registra los logros del alumnado de forma sistemática.
- Peer-recognition: Reconocimiento de toda la comunidad educativa.
- Perspectivas de futuro:
  - El centro y en concreto nuestra profesora sigue tan motivada y entusiasmada con su labor como profesora de infantil. El colegio sigue con infinidad de objetivos que ayudan a mejorar su práctica y los resultados académicos de su alumnado.
- Valoración global de la buena práctica:
  - Para la selección de esta “buena práctica” se recurrió al Centro de Profesores y Recursos de la Ciudad (después de haber hablado con el servicio de inspección educativa de Ceuta). Se cerró una primera entrevista con la jefa de programas del C.P.R y se organizó una reunión con diferentes profesoras de infantil de distintos colegios seleccionadas por ella y sus colaboradores. Se formó así un grupo de trabajo para conocer las diferentes metodologías que se llevan en las aulas y a las personas que están llevando a cabo la innovación y el buen hacer en Educación Infantil en Ceuta.
  - Después de esa reunión, junto con el personal del C.P.R seleccionamos la profesora y el Centro.
  - Por otro lado, fue una sorpresa para mí que el colegio seleccionado para investigar la buena práctica, ha recibido también el mismo calificativo a nivel nacional.
  - Este centro tiene un contrato programa que le obliga a cumplir una serie de criterios para mejorar, encaminando todas las acciones hacia el éxito escolar.
  - Así en la entrevista con la directora, me confirmó que en estos últimos ocho años se han realizado muchos cambios en el centro: se han involucrado en buscar fórmulas para que las familias se impliquen más, como la elección de una representante de la AMPA para cada aula, la alfabetización de las madres, etc. Por otro lado, todos los años tienen

una actividad “las olimpiadas” donde implican a toda la comunidad. El desarrollo organizacional del colegio Santa Amelia ha sido muy positivo y vincular ese desarrollo a un contrato programa del Ministerio les ha beneficiado.

- En el caso concreto de nuestra profesora de infantil, lo más significativo es su gran capacidad para animar a todos sus compañeros/as para trabajar de forma colaborativa. Ella misma es un buen ejemplo para todos, asume la responsabilidad de coordinación y motivación.
- El trabajo en equipo, donde se programan infinidad de actividades conjuntas entre todo el profesorado de infantil. Liderar esa coordinación conlleva la innovación, la utilización de metodologías como el método de proyectos que se planifica en los tres cursos de infantil, contribuye a crear un clima muy positivo que repercute en el éxito de los procesos de aprendizaje del alumnado.
- En el aula se respira un ambiente muy relajado, ordenado y de felicidad de sus alumnos.

Para finalizar este apartado, debemos señalar que, dado que no es resulta fácil medir con criterios objetivos la calidad de una buena práctica en Educación Infantil, consideramos que es la comunidad educativa y el entorno quien tiene que hacer ese reconocimiento. En este sentido, hemos podido comprobar que:

- El Centro de Profesores y Recursos apoya y reconoce la buena labor de nuestra profesora.
- El Colegio es reconocido como centro de buenas prácticas a nivel nacional. En nuestro caso la profesora es la coordinadora de la etapa de infantil. Este centro se ha evaluado con resultados positivos a pesar de poder catalogarlo como de difícil desempeño por la situación socio-cultural y económica de las familias.
- La innovación utilizada como herramienta para adaptarse continuamente a las necesidades de los alumnos. La creatividad como medio de estimulación continua.
- El trabajo en equipo, el liderazgo pedagógico tanto de la directora del centro como el de la coordinadora de infantil son también aspectos que han ayudado en la mejora del centro.
- La satisfacción de las familias a través de una mayor implicación y colaboración con las actividades del centro.

### La protagonista

A continuación transcribimos la entrevista realizada a la profesora cuya actuación docente ha recibido el calificativo de buena práctica.

#### ¿Cuántos años tienes de experiencia en Infantil?

12 años.

#### ¿Cuántos niños tienes en el aula?

20 alumnos.

**¿Cuántos tienes en total musulmanes?**

Todos.

**¿Hay algún otro/a que pertenezca a otra cultura o religión?**

No

**Cuando empezaste con ellos en Infantil de 3 años, ¿qué te llamó más la atención?**

Lo que más me llamó la atención fue un nivel mayor de comprensión y expresión del castellano y de hábitos que otros años, esto lo consideramos debido a que hicimos una reunión informativa en vez de en septiembre, como lo veníamos haciendo otros años, en Junio, y ahí explicamos la importancia de hablarles durante el verano en castellano y de ir dejando que fueran haciendo cosas habituales de forma autónoma como ( vestirse y desvestirse, ir al baño solos, limpiarse cuando hacen caca o pipí, comer solos, utilizando los cubiertos, darles pequeñas responsabilidades, enseñarles a expresar sus miedos, dolores, etc..) y parece que surgió muy buen efecto.

**¿Qué lengua utilizan para comunicarse entre ellos?**

Al principio el Dariya pero, poco a poco, vamos implantando la necesidad de expresarse en castellano, intentamos fomentarlo mucho, utilizando la asamblea, como lugar de intercambio comunicativo, ayudándolos a ampliar vocabulario, para que tengan más recursos lingüísticos.

**¿Qué dificultades nos puedes señalar en tu labor diaria con tus alumnos?**

*Aunque son dos grandes objetivos que nos planteamos todos los años, seguimos teniendo dificultades con el dominio del lenguaje en castellano y los hábitos con los que vienen de casa, esto dificulta muchísimo el proceso de Enseñanza-aprendizaje.*

**¿Te atreves a explicarnos muy brevemente que metodología empleas?**

Mi metodología es muy participativa, global y utilizando como recurso principal sus propias experiencias, que aunque en la mayoría de los casos son muy escasas, me sirve como punto de partida y entorno a ellas secuenciar mis actividades. Utilizo un método "Los diversónicos" de la editorial de Everest, pero lo uso considerándolo como un recurso didáctico más, porque a lo largo del año vamos trabajando distintos proyectos y talleres, tanto a nivel de ciclo, como con el conjunto del colegio, me gustaría destacar cuatro grandes proyectos de centro que llevamos a cabo, con resultado muy positivo ( carnavales, olimpiadas, programa contrato ( grupos interactivos y tertulias literarias) y radio escolar) en torno a ellos vamos organizando distintas actividades de forma coordinada todo los niveles educativos del centro.

La relación con las familias tiene un papel muy importante en nuestra práctica diaria, llevamos a cabo actividades con ellas de resultado muy positivo, aunque en muchos casos la participación de las misma es escasa, es un punto fuerte en nuestro centro y que vamos fomentando cada vez más con el paso de los años.

Partimos de la información de las familias cuando vamos a trabajar algún aspecto relacionado con las mismas, llevamos a cabo entrevistas individuales continuamente, como parte de nuestras actividades de acción tutorial.

Evaluamos continuamente el proceso de E-A para realizar los ajustes necesarios, a través de evaluaciones iniciales, continuas y finales, elaboramos pruebas de evaluación para dejar constancias de los aprendizajes adquiridos por nuestros alumno/as y tomarlos como punto de referencia para aprendizajes futuros.

El agrupamiento es flexible, permitiendo un reajuste en caso necesario, para garantizar el mayor rendimiento de nuestros alumnos/as.

Aunque disponemos de pocas horas de especialistas y carecemos de un maestro/a de Educación física, intentamos que nada de estos contenidos se queden fuera de nuestra programación, dando nosotras mismas, las tutoras, la Psicomotricidad, esto supone un esfuerzo doble por nuestra parte, el sacar horario para que nada que contribuya a su desarrollo integral quede sin reforzar.

#### **¿Cómo es un día en tu aula?**

Intenso, sacando de todos los momentos una situación de aprendizaje, por otra parte en ocasiones difícil, sobre todo cuando tenemos que abordar algún contenido de los que carecen experiencia y vocabulario, pero aun así, estos son los más motivadores para mí. A veces me cuesta mucho llevar a cabo las labores de coordinación de ciclo, ya que prácticamente el infantil lo organizo y gestiono yo principalmente, para ello el equipo directivo me da plena autonomía. Ser maestra de infantil es muy bonito, pero muy sacrificado, sobre todo si te lo tomas como creo que hay que tomárselo, con dedicación e ilusión plena.

#### **¿Qué tipo de actividades te han dado mejor resultado?**

Las actividades en equipo son muy ricas, aportan mucho y los aprendizajes que de ellos se derivan son almacenados con mayor éxito, aunque soy partidaria de trabajar todo tipo de actividades y agrupamientos porque cada uno de ellos son positivos si se organizan bien.

#### **¿Cómo es tu relación con las madres y padres?**

Debo destacar que las características de las familias de los alumnos de este centro son peculiares y en ocasiones la comunicación y la relación se hace difícil, pero con mucho esfuerzo, a base de mucho machaqueo, concienciación, reuniones, circulares, etc. conseguimos que la participación e implicación vaya a más, y se vaya fomentando una relación de más calidad.

#### **Para finalizar, ¿Desea añadir algún otro comentario?**

Como añadir, solo quiero dar las gracias a Mercedes Cuevas López, por dejarme colaborar con ella en este proyecto de investigación de buenas prácticas educativas y por contar y confiar en mí. Me siento enormemente agradecida y orgullosa. Gracias.

## A modo de conclusión

Las propuestas de los organismos internacionales como OCDE y UNESCO sobre la visibilización de buenas prácticas en la Educación Infantil tienen como objetivo ponerlas a disposición de quienes puedan beneficiarse de tales ejemplos: así reza en la Memoria del proyecto de investigación.

En nuestro caso, la realidad escolar nos lleva a contextualizarla dentro de los parámetros de la multiculturalidad: un elevado porcentaje (casi el 75%) de nuestro alumnado pertenece a otra cultura de origen magrebí. Nos encontramos con alumnos que no comparten ni lengua ni cultura. “En la medida en que dichos factores (lengua, cultura, religión, usos y costumbres) impliquen algún tipo de dificultad para los alumnos, se deberán propiciar una serie de actuaciones educativas tendentes a compensar las situaciones de desigualdad.” (Díaz Rosas, F, 2001).

Recae sobre los centros educativos y sobre los maestros y maestras la responsabilidad de compensar las desigualdades de partida, pero también la familia comparte con la escuela la responsabilidad social de transmisora de valores, actitudes y normas. La conjunción de ambos colectivos debe proveer estabilidad emocional a nuestro alumnado.

En esta difícil coyuntura, hemos presentado nuestra buena práctica: para demostrar que las cosas pueden hacerse bien; prueba de ello, son los muchos centros educativos que intentan innovar para cambiar y convertirse en centros de éxito escolar. Aunque tengan muchas dificultades en el camino debido a su entorno. Estos colegios que podemos catalogar como de difícil desempeño favorecen su desarrollo organizacional a través de proyectos donde implican a toda la comunidad educativa.

Las aulas de educación infantil pueden llegar a convertirse en espacios donde los niños y niñas cuidados por sus profesores/as son felices en ellas.

En la experiencia relatada en el C.E.I.P Santa Amelia de la Ciudad autónoma de Ceuta, nos encontramos con un alumnado que vive entre dos mundos. Desde los primeros años de su escolaridad en Infantil, van creciendo interiorizando sus vivencias y transformándolas en una nueva cultura.

El aprendizaje se traduce en formas de ver la vida con ojos diferentes según los días de la semana. Su escuela infantil es un lugar de bienestar, de paz, tranquilidad, amor, coeducación, todo acondicionado para que ellos sean los protagonistas de la historia. En el otro mundo, la pobreza, el maltrato, se hacen mayores antes de tiempo, comparten con cuatro o cinco hermanos lo poco que tienen, y las niñas desde su nacimiento aprenden a desarrollar los hábitos propios de su sexo. En definitiva viven en un ambiente hostil a su condición de niños.

En estas condiciones el colegio tiene que hacer una labor importante para compensar los déficits producidos por el choque cultural. Es precisamente en la etapa de Infantil, donde el trabajo del profesorado adquiere un papel fundamental.

Se han realizado otras investigaciones en otros centros educativos con características similares a la experiencia presentada y con otras buenas profesionales, los resultados obtenidos coinciden en el esfuerzo de las profesoras por aprender la



lengua materna de sus alumnos, en reeducar a las familias para que se impliquen más en las escuelas. También hay coincidencias en que la dificultad mayor que encuentran es en la comunicación con las familias y con sus alumnos.

En este sentido y como nos dice Navarro, M.J y Gordillo, M (2014) para educar en la diversidad partimos de “una concepción del aula como escenario incierto, complejo y cambiante donde tienen lugar interacciones que difícilmente pueden preverse”.

El profesorado se convierte en investigadores en su aula, se adaptan los espacios, la metodología, se crean escuelas de padres y madres, e incluso se intenta aprender otras lenguas (árabe) para poder responder a esta diversidad. El aula se convierte en un laboratorio, donde la reflexión- acción-investigación sobre la práctica docente es el pilar fundamental para conseguir una educación de calidad.

## **R**Referencias bibliográficas

- Díaz Rosas, F. (2001). Multiculturalidad y diversidad. En M. Cuevas López et al. (eds.), *Atención a la diversidad en contextos multiculturales* (pp. 94). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ferrer Ribot, M y Riera Jaume, M.A. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *Reladei*, 4(2), 29.
- Fullan, M (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Grupo DIM2 (2007). Grupo de investigación y comunidad de aprendizaje. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Navarro Montano, M.J. y Gordillo Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto*, 33(2), 115-125.
- Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113.
- Zabalza Beraza, M.A (2015). La educación infantil como tarea compartida. *Reladei*, 4(2), 13.
- UNESCO: Los docentes desempeñan una función decisiva en la construcción de sociedades más justas y sostenibles (entrevista a J.C. Tedesco). Disponible en: [http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/single-view/news/teachers\\_play\\_a\\_crucial\\_role\\_in\\_building\\_fairer\\_sustainable\\_societies/#.Vi0B6qQWz-Y](http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/single-view/news/teachers_play_a_crucial_role_in_building_fairer_sustainable_societies/#.Vi0B6qQWz-Y) .Visitada 24/10/2015

Artículo concluido el 27 de octubre de 2015

Cuevas López, M. (2015). Buenas prácticas en educación infantil en un contexto multicultural. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 83-98.

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

***Mercedes López Cuevas***

**Universidad de Granada  
España**

***E-mail: mmcuevas@ugr.es***



Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Campus de Ceuta). Especialista en Organización de Instituciones Educativas, Liderazgo, Educación Infantil, Multiculturalidad y Estudios de Género.





# MISCELÁNEA





Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 103-115

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 10-10-2014

Fecha de aceptación: 27-11-2015

## Attività motoria in ambiente naturale: una scelta per la vita.

Ario Federici

Italia

### Riassunto

L'eccessiva urbanizzazione delle nostre città e gli scorretti stili di vita, condizionano negativamente il contatto del bambino con l'ambiente naturale. Si propone una riflessione sui modelli educativi per l'infanzia e l'età evolutiva attraverso l'attività motoria, ludica, ed esplorativa svolta in ambiente naturale.

**Parole chiave:** Ambiente Naturale, Infanzia, Corpo, Gioco, Educazione Motoria, Esplorazione.

## Actividad motora en la naturaleza: una elección de vida.

Ario Federici

Italia

### Resumen

La excesiva urbanización de nuestras ciudades y unos estilos de vida inadecuados condicionan el contacto del niño con la naturaleza. Nos proponemos una reflexión sobre los modelos educativos de la infancia y la edad del desarrollo mediante una actividad motórica, lúdica y exploratoria.

**Palabras clave:** Naturaleza, Infancia, Cuerpo, Juego, Educación Motriz Exploración.

## Physical activity in the natural environment: a lifetime choice.

### Abstract

Excessive urbanization and some lifestyles have negative effects on children's relationship with the natural environment. We propose a reflection about the educative models for childhood and adolescence through a motor, playful and exploratory activity.

**Keywords:** Natural Environment, Childhood, Body, Play, Motor Education, Exploration.

## Introduzione

La dualità del rapporto tra uomo e ambiente, seppur in questi ultimi anni ha conosciuto una particolare crescita dialettica, una piccola silenziosa rivoluzione etico-culturale che ha fornito occasione di riflessione e crescita socio-educativa in alcuni contesti; dall'altra parte altri modelli di sviluppo propongono ancora oggi città cementificate e la soppressione di spazi verdi e condizionano negativamente la possibilità di vivere il fondamentale contatto con l'ambiente naturale. Le esigenze ed i ritmi imposti da quella che chiamiamo "la civiltà del progresso" tendono sempre più a dilatare le distanze tra individuo e movimento, individuo e Natura. In questo contesto la possibilità di usufruire dell'ambiente naturale e del movimento nelle sue diverse forme viene ulteriormente impoverito per il bambino in età evolutiva sia in ambito scolastico, che familiare e quindi del tempo libero. La vita quotidiana dei bambini è spesso programmata dagli stessi genitori con pochissimo tempo dedicato al gioco, all'esplorazione, alle attività ludiche all'aperto e tanto meno in ambiente naturale. Il neo-ambientalismo ha contribuito a creare una nuova coscienza, a diversificare stili di vita, volti all'acquisizione di sane e permanenti abitudini, tuttavia l'azione trainante deve essere attuata dalla Scuola ed in particolare iniziata precocemente nella Scuola dell'infanzia.

## Natura e educazione

L'educazione Motoria in ambiente naturale può svolgere un ruolo essenziale nel creare un corretto atteggiamento nei confronti della natura attraverso un ritorno effettivo ad essa, per offrire ai ragazzi esperienze reali e concrete di vita all'aperto che porteranno a conoscere la natura e a rispettarla, responsabilizzando il comportamento di ognuno verso l'ambiente naturale ed insegnando come praticare le attività motorie in essa senza turbarne l'equilibrio. L'attività motoria in ambiente naturale è per noi una manifestazione di scuola veramente attiva, con fini chiaramente educativi, nei quali è preminente l'esercizio del movimento nelle sue diverse forme, integrate con attività interdisciplinari, di ricerca, di studio, di osservazione. Una attività motoria in piena natura, se guidata oculatamente, produce infatti gli stimoli catalizzatori per una educazione ambientale. Proviamo oggi a ripensare alle tante nostre esperienze didattiche attuate nella Scuola in diversi gradi ed ordini da oltre un trentennio e alle intrinseche possibilità educative a favore delle giovani generazioni (Federici A., 1993).

Dal 1987/88, proclamato anno Europeo dell'ambiente, si è visto un fiorire di iniziative col fine di proporre la questione ecologica al centro del modello di civiltà, ascoltando e soppesando la voce di tutte le componenti sociali che accampano diritti sull'ambiente: da quella che rivendica il diritto a consumare e manipolare le risorse naturali, a quelle che rivendicano il diritto a rispettare e valorizzare la natura e la tutela ambientale.

Il desiderio di tornare alla natura in questi anni è cresciuto ed ha richiamato l'attenzione del mondo della scuola nel promuovere attività di educazione ambientale



all'interno delle proprie discipline e ancor di più ha favorito una riflessione sul modello educativo per contribuire a maturare nei giovani una concreta, positiva coscienza ed un equilibrato rapporto con l'ambiente naturale. Ma troppo spesso, al di là dell'aspetto celebrativo ed enfatico del problema, resta la triste realtà: troppo poco l'attività in ambiente naturale è sviluppata nelle scuole di ogni ordine e grado, a volte il problema è proposto solo per soddisfare un'esigenza di transitoria moda ecologica. Altresì non trova logico approfondimento in ambito della formazione degli insegnanti, mancando spesso proprio qui il fermento culturale che dovrebbe produrre quei cambiamenti educativi e di costume. Il modello culturale dell'attuale società ha infatti ridotto drasticamente l'attività motoria e l'accesso a spazi naturali e all'aperto. Si sono ridotti spazi e tempi per vivere l'ambiente naturale, le attività dell'infanzia e delle giovani generazioni si sono concentrate sia in ambito scolastico che del tempo libero all'interno di quattro "rassicuranti mura".

Già all'inizio del secolo scorso Maria Montessori aveva intuito il legame speciale che esiste tra infanzia e natura cogliendone le immense potenzialità educative esternate nel suo primo libro (*Il metodo della pedagogia scientifica applicato nelle Case dei Bambini 1909*), dedicando ad esso un intero capitolo "*la Natura dell'educazione*", poi ripreso nel testo *La scoperta del Bambino 1950*, dove sottolinea il contrasto esistente tra la vita naturale e quella sociale dell'uomo civilizzato. Troviamo perfino profetiche ancora oggi le sue parole quando afferma che

ci sono ancora troppi pregiudizi su tale argomento, perché tutti ci siamo fatti volontariamente prigionieri e abbiamo finito con l'amare la nostra prigione e trasmetterla ai nostri figlioli. La natura si è poco a poco ristretta, nella nostra concezione ai fiorellini che vegetano, e agli animali domestici utili per la nostra nutrizione, per i nostri lavori, o per la nostra difesa. Con ciò anche l'anima nostra si è rattrappita (Montessori, 1951, p. 74)

E prosegue (Montessori, 1951, p. 74): "la natura, in verità fa paura alla maggior parte della gente. Si temono l'aria e il sole come nemici mortali. Si teme la brina notturna come un serpente nascosto tra la vegetazione. Si teme la pioggia quasi come l'incendio".

L'immaginario collettivo fatto di recondite paure degli adulti comporta una iperprotezione dei bambini, che impedisce loro di vivere la natura e i suoi fenomeni e ne comprime le energie. La stessa Montessori sottolinea che (1951, p. 75-76)

le energie muscolari dei bambini anche piccolissimi sono superiori a quanto supponiamo, ma per rivelarcele occorre la libera natura. Se i bambini sono a contatto della natura, allora viene la rivelazione della loro forza. Anche al di sotto di due anni di età, i bambini normali, se di forte costituzione e ben nutriti, fanno chilometri di cammino.

Una forza che stimola l'apprendimento del bambino, non solo funzionale alla sua armonica crescita fisica, ma anche senso- percettiva, psichica e morale.

In una realtà sempre più sedentaria, invece, i bambini dell'era contemporanea perdono le capacità di dialogo del proprio corpo con l'ambiente e di esplorazione dello spazio come strumento di conoscenza.

Obesità, sindrome ipocinetica, astenia, deficit di attenzione, perdita di capacità funzionali coordinative e condizionale quali forza, velocità, resistenza, sono l'espressione palese di cattivi stili di vita dei nostri bambini metropolitani. La lontananza o la carenza di spazi verdi e di strutture dedicate all'attività sportiva diminuisce il volume di attività fisica effettuato mediamente dagli adolescenti (Boone-Heinonen, Casanova, Richardson & Gordon-Larsen, 2010; Haug, Torsheim, Sallis & Samdal, 2010; Iannotti et al., 2013).

In questo scenario, le esperienze attuate nei primi anni di vita, cominciando dal nido e dalle scuole d'infanzia, assumono un ruolo importante e decisivo nel processo educativo. Grande è la riconoscenza storica e pedagogica verso studiosi come Rousseau, Montessori, Dewey, che hanno saputo intuire e anticipare con tanto acume il pericoloso allontanamento dalla natura nella nostra vita quotidiana e saputo formulare proposte metodologiche, suggerire strategie, soluzioni didattiche fin dall'inizio del ventesimo secolo. Lungi dal voler fare "una apologia del primitivismo" o incitare ad un ritorno romantico alla natura, vogliamo invece cogliere spunti critici di riflessione sul nostro operato di insegnanti per offrire al bambino sin dalla scuola dell'infanzia di vivere la natura attraverso il corpo, il movimento, l'azione, l'esplorazione dello spazio e degli elementi biotici e abiotici dell'ambiente.

## **A**mbiente naturale, corpo e movimento

L'ambiente e il fantastico mondo della natura per divenire efficaci strumenti pedagogici di apprendimento devono essere offerti ed esplorati dal bambino attraverso il proprio corpo, il movimento, l'azione e la ricerca di quelle prassie cioè atti intenzionali che ritrovano nel gesto in ambiente naturale, quella spontanea "efficacia" degli stessi schemi motori alla base della motricità umana.

Camminare, correre, saltare, lanciare, prendere, afferrare, arrampicare, rotolare, strisciare, esplorare liberamente l'ambiente attraverso quella fisicità sostanziale del proprio corpo, trovano la palese giustificazione del movimento e dell'azione.

L'ambiente Naturale con le innumerevoli attività pone il bambino in una "spazialità di situazione" e richiede al corpo del ragazzo di agire in uno spazio esteso e vario all'interno di situazioni problematiche che sollecitano continuamente l'espletamento di compiti immediati. Lo spazio seppur circoscritto di un prato o di un giardino della scuola, e ancora di più un ambiente naturale costituiscono un ambito privilegiato di spazialità corporea. Alberi, cespugli, prati, panchine, terra, sabbia, erba, sentieri qualificano tutto lo spazio come una situazione in cui la continua mobilità del corpo del fanciullo si organizza sulla base di compiti concreti, spinto dalla curiosità di esplorare, di toccare, prendere afferrare, sollevare attraverso un coordinamento percettivo e senso-motorio. Il bimbo sperimenta continuamente questo "essere-al-

mondo del corpo”, sul quale fondare un’esistenza ricca di significati e di valori. Tanto più il corpo agisce nello spazio in vista di compiti e di realizzazioni pratiche, tanto più lo spazio esistente si allarga e si carica di significati protesi verso il mondo delle cose e degli altri. Le attività pratiche proposte, fondano l’azione del corpo nello spazio e come afferma Merleau-Ponty (1965), “per me non ci sarebbe spazio se non avessi un corpo”. La spazialità del corpo dunque si compie nell’azione quando il ragazzo esplora, gioca, manipola, si sposta, corre, si arrampica, tutto il corpo è impegnato in un movimento ampio e significativo. Tale movimento, anziché subire lo spazio e il tempo li assume attivamente, li riprende nel loro significato originario, non riproducendo situazioni o simulazioni, ma autentici contesti reali. Attraverso le attività in ambiente naturale il corpo del ragazzo abita lo spazio e il tempo, invece di inserirsi passivamente, immobile e chiuso al futuro, come avviene tuttora per gran parte dell’educazione “seduta” scolastica che intrappola il bambino in spazi ristretti, angusti, preordinati e fissi. La componente ludica del movimento, del gioco libero, apparentemente senza regole fissate da adulti, viene fortemente stimolata negli spazi aperti, attraverso giochi esplorativi, simbolici, immaginativi, creativi, giochi e materiali strutturati vengono sostituiti da materiali semplici, di fantasia (Lapierre, 1978). Si riscoprono e spesso sono ben accettati dai bambini semplici giochi popolari e tradizionali, giochi di movimento ricchi anche di dinamiche relazionali, di comunicazioni interpersonali, di cambi di ruolo e di azione, che stimolano il rispetto di regole, di sé e degli altri (Parlebas, 1997).

L’esercizio del movimento nelle sue diverse forme integrate con proposte a carattere interdisciplinare, ludiche, ma anche di osservazione, se guidate oculatamente possono produrre stimoli catalizzatori per un corretto rapporto di rispetto per l’ambiente naturale e per le sue variegate forme di vita. Per far crescere e sviluppare la spontanea attrazione del bambino verso la natura, bisogna consentire al fanciullo di partecipare, in prima analisi attraverso il corpo, i sensi, alla scoperta dell’ambiente naturale e dei suoi piccoli e grandi fenomeni. Il fascino di vivere queste “scoperte” con gli occhi della meraviglia, dello stupore nei confronti della realtà, con la totalità del corpo, in una desueta spazialità di situazione, aiutano la curiosità a strutturarsi secondo una logica precisa, aprendo le porte alla conoscenza e alla consapevolezza (Federici, 1993). Osservando i bambini “immersi” in questo bagno sensoriale li scopriamo coinvolti, impegnati, affascinati, per nulla affaticati o annoiati. Dobbiamo stimolare l’innata attrazione emotiva dell’uomo verso la natura e gli esseri viventi come si evince dagli studi della psicologia evoluzionistica (Kellert & Wilson, 1993). Un bisogno innato, biologico dell’uomo di profonda “biofilia” con l’ambiente naturale, come se i nostri geni riconoscessero una attrazione spontanea ed una positiva risposta alla natura (Kaplan, 1995; Nelson, 1993; Ulrich, 1981; Ulrich, 1984). Nella sua formulazione più recente, la biofilia è definita come “la tendenza innata a concentrare la nostra attenzione sulle forme di vita e su tutto ciò che le ricorda e, in alcune circostanze, ad affiliarsi emotivamente” (Wilson, 2002). L’istinto biofilico troverebbe quindi espressione nella fascinazione, cioè la capacità di lasciarsi attrarre dagli stimoli naturali, e nell’empatia asimmetrica, cioè la capacità di partecipare emotivamente alle diverse forme di vita. Fascinazione ed empatia asimmetrica costituirebbero i due costrutti centrali della biofilia.

Inoltre secondo la classificazione proposta da Howard Gardner (1999), nella sua Teoria delle Intelligenze Multiple, si identifica una l’intelligenza naturalistica come l’ottava manifestazione di intelligenza umana. Essa è definita come l’abilità di entrare in connessione profonda con gli esseri viventi non umani e di apprezzare l’effetto che

questa relazione ha su di noi e sull'ambiente esterno. Questa forma d'intelligenza richiede un'abilità sensoria sviluppata per percepire gli organismi viventi, una capacità di ragionamento logico che permette di distinguerli e di classificarli, una particolare sensibilità emotiva verso ciò che è "naturale", e una certa sapienza esistenziale che consente di legare insieme tutte queste qualità sulla base di esperienze d'ordine spirituale (Barbiero, 2012).

Dobbiamo stimolare quindi il bambino a mantenere vivo questo desiderio di contatto con il mondo naturale prima che una distorta educazione del quotidiano ci convinca della non necessità del contatto con la natura e tanto meno del movimento, del piacere cinestesico dell'azione in essa. Troppe seducenti distrazioni del mondo tecnologico, dei video-giochi, dei moderni sistemi di comunicazione ci inducono a pensare che l'educazione possa fare a meno di tutto ciò che è arcaico e naturale. Nel rapporto con la Natura possiamo osservare un'evoluzione del comportamento del bambino, fin da piccolissimi, dai sei mesi ai due anni, i bambini sono spontaneamente attratti dalle forme viventi che si muovono, in una sorta di equazione "movimento = vivente". Intorno ai due-tre anni cresce l'attrazione verso i cuccioli di molti vertebrati mentre cominciano a sviluppare paura e avversione verso ragni, serpenti, scorpioni e insetti come le vespe. Tra i tre e i sei anni i bambini cominciano a mostrare interesse verso alcuni tipi di vita vegetale, soprattutto fiori, frutti e semi. Dagli otto ai dodici anni i bambini amano costruirsi rifugi segreti dove spiare il mondo circostante (Wilson, 2006).

La stessa Montessori (1950), sottolinea che "...il sentimento della natura cresce come ogni altra cosa e non è certo trasfuso da noi con qualche descrizione ed esortazione fatta pedantesca dinanzi ad un bimbo inerte e annoiato, chiuso tra quattro mura..."

La nostra trentennale esperienza maturata in diversi ambiti e gradi scolastici dal fanciullo del nido, al ragazzo della scuola secondaria, dall'adulto, all'anziano dell'Università della terza età, ci hanno convinto ulteriormente della necessità intrinseca di mantenere vivo il desiderio di contatto con il mondo naturale attraverso il corpo, il movimento, la senso-percezione per far risorgere ogni volta quell'incanto delle prime passeggiate tra i boschi evocate dai ricordi indelebili della nostra fanciullezza. Quando l'incanto delle piccole grandi scoperte, durante una corsa o un gioco ci facevano esclamare quasi a bocca aperta quel "Guarda !!!..", come se gli occhi della meraviglia non potessero contenere lo stupore, la piacevole sorpresa per l'incontro con un animale, per la vista di un paesaggio o di un Altresì, abbiamo notato la poca motivazione, la mancanza di interesse e persino l'avversione nelle piccole difficoltà che si possono trovare in ambiente naturale per i suoi elementi biotici e abiotici, in chi mai ha avuto nella propria infanzia sia in ambito scolastico, che familiare o extrascolastico alcuna esperienza diretta con l'ambiente naturale. La totale negazione dell'ambiente naturale nella propria esistenza di un fanciullo ma ancor di più nella vita dell'uomo e nella sua educazione, conducono proprio a questa totale abnegazione, al disinteresse e persino a repulsione e odio per la natura.

Non serviranno poi gli appelli al rispetto per l'ambiente quando si svuoteranno periodicamente le città come durante le ferie o i tradizionali fine settimana per riempire prati e boschi con un'orda di uomini in cerca di facili emozioni, fruendo dell'ambiente esclusivamente come mero bene di consumo (Federici, 2001). L'attività in ambiente

naturale deve divenire a pieno titolo sin dalla Scuola dell'infanzia non solo uno strumento affascinante e innovativo ma un obiettivo dell'educazione nel contesto di un piano educativo generale che sappia integrare le attività svolte dentro la sezione all'ambiente esterno, dal cortile, al giardino della scuola, al parco urbano protetto, alle oasi e parchi naturali. Partire dalle piccole esperienze ormai consolidate dei terrari, degli orti e giardini della scuola, dai Centri di Educazione Ambientale, dalla cura di piccoli animali e piante, dalle oasi e parchi faunistici siti nelle vicinanze della Scuola. L'attività in ambiente naturale dovrebbe essere svolta in particolare proprio in Scuole fortemente antropizzate. Se palesi, possono essere le difficoltà di reperire ambienti naturali idonei, specie nelle grandi invivibili metropoli, in queste ancora più forte si sente l'impellenza culturale e fisica di avvicinare i bambini verso questo mondo. Maggiori dovranno essere gli sforzi di far praticare le attività, ricercando soluzioni alternative in accordo con l'intero Istituto, coinvolgendo le istituzioni scolastiche, amministrative e politiche del luogo e persino le Associazioni di volontariato ambientale. Adottare il territorio, un pezzo di città, di quartiere, un ambiente naturale, un parco pubblico, uno spazio verde. Riappropriarsi del territorio con l'aiuto delle diverse componenti della vita civile per meglio utilizzarlo, assumendo atteggiamenti responsabili, nel tentativo di trovare le chiavi di accesso alla città ritagliate su bisogni ed esigenze più vicini alle realtà del bambino. Riappropriarsi dell'ambiente implica significativi rinnovamenti educativi nelle relazioni tra le persone le Istituzioni, tra Scuola e territorio (Federici, 1998). Una Scuola che voglia formare l'uomo e il cittadino dovrà necessariamente stimolare la conoscenza del territorio. L'ambiente si pone come autentico crocevia della cultura: in essa si raccolgono la tradizione del passato e la spinta al cambiamento del presente, i valori di cui sono portatrici le civiltà di ieri con quelli di cui è portatore l'uomo di oggi. Frabboni (1985, p.46), afferma

...l'ambiente è la sede dove nascono e si consumano i bisogni dell'uomo, ne consegue che l'ambiente va considerato una sorta di libro aperto. Non un libro smisurato e senza fine: al contrario, un insieme di capitoli, una specie di sillabario, ricco di pagine che molti ragazzi (ma anche molti adulti) mai hanno letto: pagine sulle quali sono passati in fretta, in modo disattento, sovrappensiero...

Gli effetti benefici dell'attività motoria sono:

- L'attività in ambiente naturale è stata associata ad una diminuzione del rischio d'insorgenza di patologie asmatiche in bambini di 10-12 anni e in ragazzi adolescenti rispetto all'ambiente cittadino ed agli spazi chiusi (Covar et al., 2010; Kosti et al., 2012).
- Piccole dosi di esercizio all'aria aperta possono avere effetti benefici sulla salute mentale, da una meta-analisi di dieci studi è emerso che la pratica di attività all'aria aperta, per un minimo di 5 minuti, migliora sia l'umore che l'autostima; dalla ricerca risulta inoltre che l'effetto dello sport all'aria aperta è maggiore nei più giovani. Effetti migliori si sono osservati in quei luoghi in cui il verde si abbina al blu, ad esempio per la presenza di acqua (Mejia, 2010).

- Si riscontrano effetti positivi nella permanenza in ambiente naturale rispetto agli ambienti artificiali, il semplice risiedere ad esempio in ambiente naturale ha effetti sulla sfera psico-emotiva quali: lieve diminuzione della fatica percepita, della aggressività e della tristezza, aumentata sensazione di energia avvertita, riduzione degli stati d'ansia (Bowler, Buyun-Ali, Knight & Pullin, 2010).
- In generale, l'attività fisica svolta in ambiente naturale (e non semplicemente all'aperto) favorisce lo stato di calma e la sensazione di comfort. L'attività fisica d'intensità lieve o moderata in ambiente naturale permette di ridurre i livelli di stress (Lee et al., 2011; Tsunetsugu et al., 2007).
- Aumento delle capacità attentive e della sensazione di tranquillità, diminuzione della pressione arteriosa e della frequenza cardiaca, diminuzione delle concentrazioni di cortisolo (Bowler et al., 2010; Lee et al., 2011; Park, Tsunetsugu, Kasetani, Kagawa & Miyazaki, 2010).
- Aumenta le ore medie dedicate al sonno, specie se praticata nelle ore pomeridiane (Morita, Imai, Okawa, Miyaura & Miyazaki, 2011).
- Le stimolazioni senso-motorie in ambiente naturale stimolano l'apprendimento nel bambino, migliorano il lavoro tra pari, la collaborazione, riducendo i comportamenti antisociali e devianti nei contesti scolastici facilita lo sviluppo di leadership, di abilità di problem-solving, ha effetti positivi sulle capacità motorie, linguistiche (Fjørtoft, 2001; Malone & Tranter, 2003; Moore, 1996; Pyle, 2002).

## **L**e scuole all'aperto: Tra passato e presente

La scuola all'aperto, cioè la scuola che trattiene gli scolari fuori dall'aula, per tutto l'orario delle lezioni, nacque come diga, debole diga, al dilagare della tubercolosi (Baiocco, 1956). La prima pietra fu certamente gettata in Italia e all'estero dalle affermazioni di Kock, che il sole distrugge i bacilli della tubercolosi. I tentativi fatti in California di giovare della permanenza all'aria aperta e al sole per combattere o per prevenire la tubercolosi aiutarono il sorgere della scuola all'aperto in Europa e al di là si diffuse in molte città della Germania, quindi in Inghilterra prima, poi in Svizzera, in Austria, in Francia. Queste concezioni igienistiche si sono conservate sino a noi, come il famoso detto di Carton (1951), "Là dove penetra aria e sole, il medico non entrerà mai". Cioè si vuole che mediante il lavoro all'aria aperta, l'educazione fisica, ed una vita semplice si rinforzi l'organismo e si fortifichi il corpo. In Italia i primi tentativi di scuola all'aperto, si fecero a Milano, Roma, Torino e in altre città, tentativi modesti per i pochi mezzi. Una delle prime Scuole all'aperto si fece a Padova, chiamata poeticamente "Raggio di sole" e nel comune di Torino (Baiocco, 1956; Mor, 1912; Ottino, 1951). La denominazione stessa dichiarava lo scopo principale dell'istituzione, ponendo quasi secondario lo scopo istruttivo, retta da salubri attività all'aperto, ginnastica e giochi di movimento. Gli scolari scelti tra i più deboli fisicamente, venivano occupati in varie attività all'aperto, dai lavori di giardinaggio, alle attività fisiche e motorie, allo studio dei fenomeni naturali, dell'ambiente storico e geografico. Questi primi tentativi furono per l'Italia esempio di Scuola all'avanguardia, di sperimentazione didattica. Lo

stesso Baiocco (1956), presidente dell'associazione Nazionale Educatori Benemeriti affermava con orgoglio che "queste scuole non avevano nulla da invidiare o da temere a quelle di altri paesi e invitava i dirigenti a preservare i metodi didattici dalle infatuazioni esterofili..." A titolo di curiosità le scuole all'aperto alla fine dell'ultima guerra erano 48 (in gran parte Statali), con 226 classi sparse in 26 province. Si erano attivate sezioni anche con scolari che non presentavano problemi e l'apertura di sezioni di Scuole Materna. L'organizzazione giuridica era la medesima delle Scuole comuni ma con un orario didattico (8,30-16,30) che oggi definiremmo da tempo prolungato, permetteva l'estensione oltre che delle lezioni teoriche, di attività particolari pratiche in ambiente naturale, sorrette da uno spirito di vita associativa e temprata da molteplici occasioni di collaborazione, di organizzazione e gestione di comitati operativi, per le attività sportive, della biblioteca, della cassa di gruppo, o di tutte le attività ricreative e culturali. Crediamo comunque significative le parole di Baiocco (1956, p. 207).

La nozione non viene scodellata bella e fatta dall'insegnante ma con la guida di questi viene ricercata dallo scolaro. La cultura dell'alunno non è più la fatica dell'insegnante ma, atto gioioso dello scolaro, che lo compie incoraggiato e aiutato dall'intervenire intelligente dell'insegnante. Non dal testo scaturisce la cultura, ma dall'osservazione e dalla ricerca: il libro servirà più tardi a confermare le nozioni scoperte, a fissarle e organizzarle in unità.

Per quanto diverse oggi possano essere le condizioni storiche ed il contesto sociale che allora determinarono queste scelte didattiche, ancora validi possono essere alcuni principi pedagogici, le varie attività e le metodologie proposte. Forse semplicemente, bisognerebbe rifarsi alle necessità sentite dai pedagogisti di altri tempi per ritrovare le origini, i propositi ed i principi della Scuola all'aperto. Comenius (1657, p. 69) affermava:

perché al posto dei libri morti non offriamo ai ragazzi il libro vivente della natura? Istruire la giovinezza non vuol dire darle una somma di parole, di frasi, di sentenze, di giudizi raccolti dagli autori, bensì aiutarla a comprendere attraverso le cose.

Questi erano i principi ispiratori della Scuola all'aperto, fucine di corpi e spiriti sani. Niente di assolutamente nuovo, nessuna scoperta come lo stesso Baiocco osservava, ma lo sforzo di attuare quei principi di didattica che da decenni, per non dire da secoli, sono spesso dimenticati nei volumi della Pedagogia. Tanti altri uomini come Baden-Powell (1963) e Hébert (1936), hanno attuato validi metodi educativi in ambiente naturale per l'educazione e la formazione dei ragazzi.

## **C**onclusioni

Oggi ci troviamo di fronte ad una società dell'opulenza, della tecnologia, della ricchezza che come abbiamo affermato, ha allontanato l'uomo e le nuove generazioni dalla natura,

dalle sue leggi e ritmi. Ci troviamo di fronte ad una sterilità di valori etici, di valori morali e di comportamenti, di disprezzo per la vita. Crediamo che sia questa la vera emergenza educativa e sociale. Tuttavia, alcuni buoni segni si stanno diffondendo sui temi educativi dell'apprendimento all'aperto oggi enfatizzato come *Outdoor Education*, concependo l'ambiente naturale sia come luogo che come l'oggetto dell'apprendimento. Un modo in cui il bambino impara nuove competenze. Nel Nord Europa in particolare le politiche educative e sociali sono state particolarmente attente a progettare sistemi educativi per lo sviluppo, la crescita ed il pieno benessere delle giovani generazioni. Ricordiamo il Centro di Educazione Ambientale all'Aperto e della Salute (National Center for Outdoor Environmental Education and Health) dell'Università Linköping in Svezia che mantiene collegamenti culturali in molti paesi. Si prevedono e programmano esperienze concrete e reali in ambienti esterni con ricerche interdisciplinari in campo educativo, ponendo particolare attenzione allo spazio di apprendimento dall'aula, alla vita in ambiente naturale a quello sociale e culturale. Si evidenziano le relazioni sensoriali legate all'esperienza, all'apprendimento fondato sul luogo e alle opportunità esplorative, alle relazioni che tali circostanze favoriscono nelle dinamiche interpersonali e di gruppo tra pari, di leadership e di abilità nella soluzione dei problemi. Esperienze che stimolano la motivazione, vera molla dell'agire, essenziale per tutti i processi di apprendimento creativo (Dahlgren, Szczepanski & Kinda, 1998). Troppo spesso però le idee, i bei progetti si perdono nel nulla, dissolvendosi come neve al sole, quando si devono calare sul reale e trovare una logica attuazione didattica ed educativa. I problemi logistici ed organizzativi si devono risolvere praticamente con una buona progettazione che trovi nella realtà la giusta collocazione operativa per realizzare quindi un funzionale e razionale collegamento tra scuola e territorio. Nello stesso tempo la bravura degli insegnanti sarà tale da coinvolgere tutte le componenti delle varie Istituzioni e Organizzazioni ambientali, culturali, del volontariato, ma anche gli stessi genitori. Questi chiedono di essere partecipi alle iniziative della Scuola, spesso le incomprensioni e la sfiducia diffidente verso queste iniziative sono il risultato non del disinteresse, ma della disinformazione e dei preconcetti aprioristici. Occorre comunque la capacità di saper lavorare in gruppo, di coinvolgere gli stessi colleghi di lavoro, di superare l'apatia e la rassicurante sicurezza di saper lavorare solo tra quattro mura, di superare i preconcetti del nuovo e la paura di cimentarsi nel desueto. Crediamo fermamente che queste attività in ambiente naturale siano occasione di rinascita culturale anche per il singolo insegnante ma non debbano rappresentare una contrapposizione ideologica che escluda radicalmente l'uno o l'altro metodo. I bambini di una scuola dell'infanzia attueranno principalmente le attività nel giardino della stessa scuola per poi oculatamente espandere le attività a centri concentri attingendo dalle potenzialità logistiche ambientali e territoriali del luogo (parchi naturali, oasi faunistiche, fattorie didattiche ecc.). Per Scuole Primarie e di 1° grado si partirà dal proprio quartiere, per passare poi alla città, all'ambito provinciale, regionale, sino alle realtà interregionali e Nazionali.

In definitiva, attuare una Scuola all'aperto che faciliti l'apprendimento nel far acquisire sane e durature abitudini di vita, praticare attività motoria, tutelare la salute come pieno benessere fisico, psichico e sociale, educare al tempo libero, al rispetto dell'ambiente naturale. Obiettivi prioritari che devono essere perseguiti nell'ambito di un progetto di formazione integrale della persona, di educazione permanente, ben più ampio, che vada dal bambino all'anziano, ma che poggi le basi sostanziali del cambiamento sin dalla prima infanzia per ottenere un autentico successo.



## Riferimenti Bibliografici

- Baden-Powell, R. S. S. (1963). *Manuale dei lupetti*. Milano: Ancora.
- Baiocco, A. (1956). *Scuola e Maestri d'Italia*. Roma: Centro editoriale d'infanzia.
- Barbiero, G. (2012). Ecologia Affettiva per la Sostenibilità. *Culture della Sostenibilità*, 10, 126-139.
- Boone-Heinonen, J., Casanova, K., Richardson, A. S., & Gordon-Larsen, P. (2010). Where can they play? Outdoor spaces and physical activity among adolescents in U.S. urbanized areas. *Preventive Medicine*, 51(3-4), 295-298.
- Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M. & Pullin, A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC Public Health*, 10, 456.
- Carton, P. (1951). *Le Décalogue de la santé*. Paris: Le François.
- Comenius, J. A. (1657). *Didactica Opera omnia*. Amsterdam: Impensis D. Laurentii de Geer, excuderunt Christophorus Cunradus, & Gabriel à Roy.
- Covar, R. A., Strunk, R., Zeiger, R. S., Wilson, L. A., Liu, A. H., Weiss, S., Tonascia, J., Spahn, J. D. & Szeffler, S. J. For the Childhood Asthma Management Program Research Group (2010). Predictors of remitting, periodic, and persistent childhood asthma. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 125(2), 359-366.
- Dahlgren, L. O., Szczepanski, A. & Kinda, K. I. (1998). *Outdoor Education: Literary Education and Sensory Experience: an Attempt at Defining the Identity of Outdoor Education*. Linköping: Linköping University.
- Federici, A. (1993). *Attività motorie in ambiente naturale. Idee, proposte ed esperienze*. Urbino: Montefeltro.
- Federici, A. (1998). Attività motoria in ambiente naturale: Trekking, camminare nella natura *Educazione Fisica e Sport nella Scuola*, 151, 9-24.
- Federici, A. (2001). Attività Sportive ecocompatibili, animazione del tempo libero e turismo. *Educazione Fisica e Sport nella Scuola*, 170, 19-28.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Frabboni, F. (1985). *Scuola e ambiente*. Milano: Mondadori Bruno.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Basic Books.
- Haug, E., Torsheim, T., Sallis, J. F. & Samdal, O. (2010). The characteristics of the outdoor school environment associated with physical activity. *Health Education Research*, 25(2), 248-256.
- Hébert, G. (1936). *L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle: Exposé doctrinal et principes directeurs de travail*. Paris: Vuibert.

- Iannotti, R. J., Chen, R., Kololo, H., Petronyte, G., Haug, E. & Roberts, C. (2013). Motivations for adolescent participation in leisure-time physical activity: international differences. *Journal of physical activity & health*, 10(1), 106-112.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(4), 169-182.
- Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (1993). *The Biophilia hypothesis*. Washington: Island Press.
- Kosti, R. I., Priftis, K. N., Anthracopoulos, M. B., Papadimitriou, A., Grigoropoulou, D., Lentzas, Y., Yfanti, K. & Panagiotakos, D. B. (2012). The association between leisure-time physical activities and asthma symptoms among 10- to 12-year-old children: the effect of living environment in the PANACEA study. *The Journal of Asthma*, 49(4), 342-348.
- Lapierre, A. (1978). *L'educazione psicomotoria nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Lee, J., Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Ohira, T., Kagawa, T. & Miyazaki, Y. (2011). Effect of forest bathing on physiological and psychological responses in young Japanese male subjects. *Public Health*, 125(2), 93-100.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003). Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87-137.
- Mejia, R. (2010). Green exercise may be good for your head. *Environmental Science & Technology*, 44(10), 3649.
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Città di Castello: S. Lapi.
- Montessori, M. (1951). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Moore, R. (1996). Compact nature: the role of playing and learning gardens on children's lives. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 8, 72-82.
- Mor, C. A. (1912). *La scuola all'aperto e i criteri formativi di assistenza educativa*. Milano: Antonini e C.
- Morita, E., Imai, M., Okawa, M., Miyaura, T. & Miyazaki, S. (2011). A before and after comparison of the effects of forest walking on the sleep of a community-based sample of people with sleep complaints. *Biopsychosocial Medicine*, 5, 13.
- Nelson, R. (1993). Searching for the lost arrow: Physical and spiritual ecology in the hunter's world. in Kellert S. R. & Wilson, E. O., *The biophilia hypothesis* (pp. 201-228). Washington, D.C.: Island Press.
- Ottino, L. (1951). *Le scuole comunali di Torino prima del loro passaggio allo Stato*. Torino: Gambino.
- Park, B. J., Tsunetsugu, Y., Kasetani, T., Kagawa, T. & Miyazaki, Y. (2010). The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 15(1), 18-26.

- Parlebas, P. (1997). *Giochi e Sport- Corpo e Comunicazione*. Torino: Il capitello.
- Pyle, P. O. (2002). Eden in a vacant lot: special places, species and Kids in community of live. In Kahn, P.H. & Kellert S.R., *Children and nature: Psychological sociocultural and evolutionary investigation* (pp. 305-328). Cambridge: MIT Press.
- Tsunetsugu, Y., Park, B. J., Ishii, H., Hirano, H., Kagawa, T. & Miyazaki, Y. (2007). Physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the atmosphere of the forest) in an old-growth broadleaf forest in Yamagata Prefecture, Japan. *Journal of Physiological Anthropology*, 26(2), 135-142.
- Ulrich, R. S. (1981). Natural Versus Urban Scenes Some Psychophysiological Effects. *Environment and behaviour*, 13(5), 523-556.
- Ulrich, R. S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224, 420-422.
- Wilson, E. O. (2002). *The Future of Life*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Wilson, E. O. (2006). *The Creation: An Appeal to Save Life on Earth*. New York: Norton.

Artículo concluido el 18 de septiembre de 2015

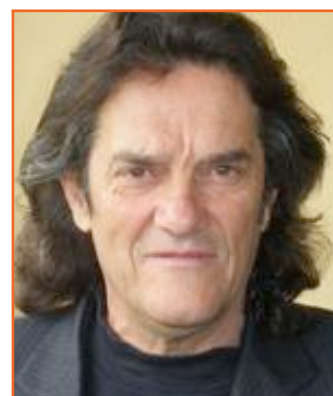
Federici, A. (2015). Attività Motoria in ambiente naturale: una scelta per la vita. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 103-115.

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

### **Ario Federici**

**Dipartimento di Scienze Biomolecolari  
Scuola di Scienze Motorie e della Salute  
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo  
Italia**

**E-mail: [ario.federici@uniurb.it](mailto:ario.federici@uniurb.it)**



Laureato in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie, specializzazione in ecologia. Professore associato presso la Scuola di Scienze Motorie e Scienze della Formazione per l'insegnamento dell'attività motoria per l'età evolutiva, adulta ed anziana. Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze dello Sport. Presidente Regione Marche del Comitato Nazionale Fair Play. Docente Nazionale di Pallavolo. Ha pubblicato diversi articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento. Da anni si occupa della sperimentazione diretta alla ricerca di nuove metodiche nel campo delle attività ludico-motorie in ambito



**The construction of environments for learning graphic-pictorial skills. An empirical research in two Italian infant-toddler centres.**

**La construcción de ambientes para el aprendizaje de habilidades gráfico-pictóricas. Una investigación empírica en dos institutos italianos del primer ciclo de educación infantil.**

**Ermanno Mazza  
Elena Luciano  
Massimo Marcuccio**  
Italia

**Ermanno Mazza  
Elena Luciano  
Massimo Marcuccio**  
Italia

**Abstract**

The article presents some results from an exploratory empirical research carried out in two public infant-toddler centres in northern Italy in order to understand which contextual conditions can favour the development of graphic and pictorial competence in children. Within a socio-cultural and socio-constructivist theoretical framework, the graphic-pictorial activities proposed to 31 children aged 24–36 months have been investigated from a pedagogical perspective, giving priority to the analysis of the group process of the children who scribble and to the context where it takes place.

**Resumen**

El artículo presenta algunos resultados de un estudio empírico exploratorio realizado en dos institutos del primer ciclo de educación infantil en el norte de Italia con el fin de comprender cuáles condiciones contextuales puedan favorecer el desarrollo de la competencia gráfico-pictórica de los niños. Dentro de un marco teórico de tipo socio-cultural y socio-constructivista, han sido objeto de la investigación, en una perspectiva pedagógica, las actividades gráfico-pictóricas propuestas a 31 niños de 24-36 meses, favoreciendo el análisis del proceso del niño que garabatea en grupo y del

We made 14 video recordings of children's group activities guided by an educator. The children's graphic-pictorial drawings were collected too. Video recordings were subsequently used to conduct a video-stimulated interview with the seven educators involved. The analysis of the video recordings led to the identification of five main content areas (the group's contagious imitation and "resonance"; the child's attribution of meaning to his/her drawings and the verbalization of the adult; children's play and exploration during the drawing activity; the communication between adults and children and the teacher's verbal behaviour; conclusion of drawing and graphic-pictorial activities). This paper aims at presenting the first two areas. The analysis of the educators' beliefs allowed us to bring out, in particular, the relevance of beliefs about the "spontaneity" of the child's behaviour and the educational practice adopted in relation to it. In the light of the research results, some areas of intervention for teachers' professional development have been identified.

**Keywords:** Early childhood education, Art education, Empirical research, Curriculum development, Teachers' attitudes, Beliefs, Teachers' professional development.

contexto en el que se desarrolla su acción. Han sido realizadas las grabaciones vídeo de 14 actividades propuestas a los grupos de niños acompañados por una educadora. Al final de las actividades han sido recogidos los trabajos. Las grabaciones vídeo han sido posteriormente utilizadas para conducir una entrevista, con estímulo vídeo, dirigida a siete educadoras implicadas. El análisis del proceso de producción de los trabajos gráfico-pictóricos, condujo a la identificación de cinco principales áreas de interacción de las diferentes variables (contagio imitativo y "resonancia" de grupo; atribución de significado a los garabatos por parte del niño y conducta verbal del adulto; juego y exploración de los niños; comunicación entre adultos y niños y conducta verbal de la educadora; conclusión del dibujo y de la actividad) de las cuales las primeras dos se ilustran aquí. El análisis de las convicciones de las educadoras han consentido en cambio de hacer sobresalir, en particular, la relevancia de las convicciones sobre la "espontaneidad" de la conducta del niño y sobre la práctica educativa que se tiene que utilizar en relación con esa. En las conclusiones se ipotizan, a la luz de los resultados de la investigación, algunas áreas de intervención para la formación de las educadoras.

**Palabras clave:** Educación de la primera fase de la infancia, Educación artística, Investigación empírica, Desarrollo curricular, Actitudes de los profesores, Convicciones de los profesores, Desarrollo profesional de los profesores.

## **G**raphic-pictorial activities at the preschool age: themes and issues

The research project presented herein is based on the idea of exploring children who are drawing at the infant-toddler centre – as opposed to exploring the children's drawings – and understanding what environmental conditions could promote children's exploration as well as their graphic-pictorial skill level. In particular, attention is focused on the older children at the infant-toddler centre, ranging from 24 to 36 months old, those children who are generally engaged in scribbling. In Italy these children are the protagonists – in the scope of an ever more articulated educational system for children from 0 to 6 years old – of specific early educational experiences, a topic of debate to which the research has nevertheless only dedicated partial attention.

This project therefore does not set forth new interpretive hypotheses on children's drawings, for which ample literature is already available (e.g., Vass, 2012).

Infantile drawing and graphic representation have already been the object of study in numerous fields starting from the nineteenth century. The perspectives for the analysis of these drawings have diversified in several directions, from clinical-therapeutic to developmental stage studies and finally to the aesthetic-perceptual perspective, in each case highlighting emotional, developmental, cognitive and linguistic aspects.

Specific research on the genesis and development of graphic-pictorial skills in children from 0 to 3 years old has been carried out in this context. And from this analytical perspective, primarily stage-based, the first graphic manifestations – or scribbles – were long considered only to be neuromuscular preparation for subsequent figurative manifestations (Lowenfeld, 1947; Luquet, 1927; Read, 1958).

Most scholars who have studied spontaneous drawing have considered this age period to be a preparatory stage, a sort of necessary practice phase leading to “something more” (the first figurative schemas). Some have accentuated the progressive attainment of various movements and fine motor skills implicated in the various types of marks; there are also those who have given greater emphasis to the link between muscular movements and visual feedback resulting from the development of marks and shapes; others have placed more attention on the emotional and expressive aspects of gestures, and there are also those who have considered scribbling to be an occasion for encouraging a child to tell his/her story, an instrument for revealing the child's experiences for possible discussion.

Only later, the studies conducted by Kellogg (1969) and Winnicott (1971), though based on totally different theoretical perspectives, attributed more complex significance to the development of children's skills in the use of graphic-pictorial and plastic media. In particular, Rhoda Kellogg (1969), who did not hide her links to the theories of Rudolph Arnheim (1954, 1966), presented more analytical reflections on the first scribbles made by children in the preschool age, considering these the outcome of a specific developmental stage and not only as a necessary prelude to the appearance of the first recognizable figures, the first representational “schemas”.

The same stage-based perspective, in light of studies on visual perception and neuroscience, was profoundly criticized for its tendency to decontextualize the images produced by children with respect to the environmental situations that made them possible and therefore developed in a social-constructivist perspective (Vygotsky, Bruner, Arnheim), reassessing the educational significance of the relationship between child and adult (teacher and parent) as well as the relationship between peers (Clark, 2012). Some research focused on these topics has concentrated on the importance of encouraging communicative behaviours and attitudes from the adult to facilitate children's graphic expressiveness as well as the importance of graphic activities in stimulating verbal expression (Ballo et al., 1981; Ring, 2006; Scott Frisch, 2006; Sartori, 2009; Papandreou, 2014).

Furthermore, these same studies carried out from a sociocultural and constructivist point of view indicated the “ingenuous” convictions of teachers about art and art education (Rose et al., 2006; Probine, 2014). It seems that many teachers still make it a priority to focus attention on the final product as opposed to the artistic

process (Pearson, 2001), a fact which is in contrast to research that emphasizes how teachers who continue their professional training focused on the development of the preschool age child are better prepared for promoting the children's development (Ackerman, 2005; Bueno, Darling-Hammond, & Gonzales, 2010; Howes et al., 2000).

Another educational context that has been reinterpreted in light of a sociocultural and social-constructivist perspective is the assessment of child development, primarily highlighting the need to consider the level reached in spontaneous drawing activities as well as that reached in supported drawing activities (Boyatzis, 2000; Pinto, Accorti Gamannossia, & Cameron C.A., 2011).

The field of research on the art education curriculum also includes studies focused on justifying the introduction of art education into educational paths (Anning, 1999; Efland, 1990; Vecchi, 2001; Clark, Grey, Terreni, 2013) and on analysing teaching models that incorporate art activities and production (Mazza, 1996, 2001; Pizzo Russo, 1988; Vecchi, 2010). In drafting a curriculum – and therefore specific proposals for graphic activities for children from 24–36 months old – the observations put forth by Mazza (2001) are important, as they emphasize the relevance of motivation supported by curiosity (Berlyne, 1960), perception of competence (White, 1959) and a theory of action in which the mental and functional processes are organized in an integrated manner (Miller et al., 1960; Mazza, 1985). Other studies, in the wake of the standards-based movement, have also offered some proposals in Anglophone contexts for possible specific curricula designed for children in the 2–3 year age range. Finally, the most appropriate methodological perspectives for identifying the diverse aspects involved in art education seem to be observational in nature (Musatti, 1980; Musatti & Mantovani, 1987; Eisner, 2007), though not excluding experimental type perspectives (Matthews, 1999).

In light of these theoretical references, our exploratory research examined the graphic-pictorial activities proposed to children 24 to 36 months old in public infant-toddler centres in northern Italy, with a focus on the child who scribbles and the context in which the activity takes place instead of the actual marks drawn on paper.

The investigation developed starting from some assumptions about the research context: 1) currently in Italian early childhood services the characteristics of the development and potential of children from 24 to 36 months old are not always opportunely acknowledged and appreciated by teachers and parents alike, and consequently the educational activities offered to these children are not designed appropriately; 2) often these activities do not seem to be accompanied by the awareness that drawing and other types of art production using plastic materials are actually a form of expression and knowledge for the child: the child explores and gets to know himself, art and the world through art activities, communicating his own expressiveness, offering those adults who are capable of observing the child and curious to know him an important opportunity for promoting the child's methods of learning and exploring, his potentials and talents, wary of any forms of spontaneity; 3) priority is given to analysis of "finished drawings" considered to be the outcome of the child's natural "spontaneity" and original creativity, which would lend less significance to the external environment.

We also deemed it necessary to collect, document and study the drawings of the children involved in the research as a conclusive result of a process – the primary object of the investigative research – as well as in relation to all of the "lines",



“diagrams”, “combines” and “aggregates” indicated by Kellogg (1969) that were found and confirmed, as well as their spatial “arrangement” within the support in which they were processed. It was also important for us to question if in the child, as in the adult, the personal richness of each individual is not also the result of the metabolism of contacts, stimuli and suggestions coming from interactions with the group and the environmental context in general. As this pertains to the role and influence of teachers, it strongly reiterates the problem of the quality of their presence and interventions, which certainly cannot coincide with their progressive withdrawal to leave more space for children’s autonomous original creativity.

The perspective chosen for the research is particularly important in the pedagogical field for its diagnostic value as well as planning use<sup>1</sup>. And in this sense analysing executive processes is decisive for driving the investigation towards comprehension of children’s artwork and their artistic exploration, on the one hand, and educational intentions and planning by adults in the scholastic environment on the other.

### **Field of investigation, objectives, methodology, stages and subjects involved in the research**

The general issue that we investigated is as follows: In the context of public infant-toddler centres in a northern Italian municipality, what are the “pedagogical conditions” that govern the planning and implementation of educational interventions in the graphic-pictorial context currently in use with children in the 24 to 36-month-old age group? Specifically, the research questions were: What and how do children learn during the drawing activities proposed at the infant-toddler centre? What explicit and implicit curriculum is followed to favour learning of graphic-pictorial skills? What teaching methods are implemented by the teachers? What educational relationship is established by the teachers with the children to reach this objective? In what way does the adult-child relationship on the one hand and the child-child relationship on the other influence learning in the children involved in drawing activities at the infant-toddler centre? What are the convictions of the teachers that influence the process and the results of the children’s graphic-pictorial activities?

The general objective of the exploratory-descriptive research is therefore to reconstruct the framework of the primary dimensions and pedagogical aspects present in the graphic-pictorial education experience. The specific objectives interconnected with this are: to describe the curriculum, explicit and implicit, for the graphic-pictorial education projects; to identify the specific developmental and educational needs of the children identified by the teachers for implementation of educational interventions; to identify the educational practices and relational methods put into place by the teachers for the children and those promoted among the children; to identify if and how the adult-child relationship on the one hand and the relationship among peers on the other influence the creation of the children’s drawings; to reconstruct the articulation of the teachers’ pedagogical convictions related to graphic-pictorial education in early childhood<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> It should be noted here that the perspective used for the investigation relative to executive processes is also present in the semiologic art field. See, for example, the essay on the poetry of René Passeron in the book by Calabrese (1980).

<sup>2</sup> The research also had the objective of investigating the methodological aspects relative to the data collection and analysis phase. In particular, the efficacy of the interviewing technique using video stimulated recall. This aspect of the

The theoretical perspective that we chose for the research is systematic/process-based, situated and pedagogical/didactic. We embraced a holistic view of educational activities, trying to identify the interaction between subjects involved (teacher/children; child/child), personal dimensions (cognitive, social-emotional and corporal), cultural resources and materials at certain moments in the school day' in the centre specifically dedicated to the promotion of graphic-pictorial skills. We also carried out analyses of the complexity of situated educational experiences based on an analysis of the educational-didactic process through which the children produce works that are analysed from a morphological-structural standpoint. In this model of reference the child's work is conceived as the result of plural aspects that overlap with one another during the process developmental of the situated educational experience.

The investigation was conducted in two public infant-toddler centres in northern Italy and involved 31 children in the age range 24 to 36 months subdivided into five groups of 4–6 children each. In fact, in this age group the drawings produced are recognizable and more appropriate for investigation, in particular with respect to the processes through which they are constructed and developed.

There were seven teachers involved in the project. In the first infant-toddler centre, one teacher worked with the same group of children from one class for three sessions, while the other three teachers worked with a second group, coming from another class, one session each. In the second infant-toddler centre, two teachers worked with their own groups of children for three sessions, and a third teacher worked with a third group for two sessions. The children at this infant-toddler centre came from the same class.

The data was collected based on a qualitative approach for the purpose of the investigative goals, specific objectives and the object of the investigation. The different aspects of the graphic-pictorial education sessions were documented using video recordings without the presence of a researcher. The activities were carried out in an environment specifically arranged for graphic-pictorial activities. In the first infant-toddler centre, the studio was set up inside a closed room. In the second infant-toddler centre, the studio was set up in an open space. The sessions were carried out according to the infant-toddler centre schedules from 10:30 a.m. to 11:30 a.m.

We used an openEyA (*Enhance your Audience*) (<http://www.openeya.org/openeya/>) software system suitable for the demands of the research project with a Linux-based automated lecture capture system originally created for recording university lectures<sup>3</sup>. The software was loaded onto a notebook computer and permitted simultaneous synchronized management of a webcam, panoramic microphone and a camera programmed to take photographs every 15 seconds. All three instruments were camouflaged to make sure that the children did not see them. Fourteen drawing sessions with an average duration of 26 minutes and 15 seconds were recorded for a

---

research, however, is not examined in this paper.

<sup>3</sup> This system was selected for the following reasons: 1) it is an open system and therefore freely accessible while still guaranteeing quality of data appropriate for the research objectives; 2) it is easy to transport from one setting to another; 3) it does not require the recorded subjects to wear a microphone; 4) it permits display of synchronized output (video, audio and images) in only a few minutes, automatic synchronization without requiring an intervention by a technician; 5) in the reproduction phase, the details in the high definition photographs can be enlarged; 6) videos and photographs can be downloaded singularly for subsequent individual analysis; 7) the cost of the hardware is relatively low.

total of 6 hours, 7 minutes and 36 seconds. More than 1400 photographs were taken.

At the conclusion of the sessions, we collected the children's "finished" drawings, which included the children's names and the names of their teachers. In total, we collected 100 drawings on A3 size sheets of paper, of which 63 were analysed.

During the second stage, the teachers were interviewed using the *video stimulated recall* technique to gather their pedagogical insights regarding the children's learning, drawing, relationships among peers and their own roles. Each teacher was invited to watch the sessions with the possibility of interrupting at any time. The semi-structured interview was developed in three stages: presentation of contextual elements of the session and the particular situations of the children; viewing of the video and open comments; guided in-depth discussion with points of view about the experience. The interviews were carried out according to a non-directive approach, giving preference to the mirror interview technique (Lumbelli, 1981; Mantovani, 1998). The seven interviews were audio recorded and lasted an average of 42 minutes and 17 seconds for a total of 4h 56'. We collected the video recordings of the sessions, the audio recordings of the interviews and the drawings after having asked for and obtained informed consent from the children's parents and the teachers.

We carried out the data analysis in two different directions using two distinct databases: the first was designed to reconstruct the interaction of the different variables during the production process of the drawings during the sessions and the emergence of specific dynamics; the second was designed to manage the articulation of the teachers' pedagogical beliefs.

The video recordings of the sessions constituted the common frame of reference for both analysis paradigms. They were analysed and subsequently encoded using a bottom-up procedure. In particular, the following aspects of the child were analysed: needs (exploration, play, creativity); familiarity with means of expression; skills (perception of shapes and colours, language, motor control and expressiveness); verbal and corporal interactions with other children (imitation, collaboration/competition, interference) and with the teacher. In regard to the materials, special attention was given to the tool (coloured pencils, wax crayons, coloured markers) and the use of supports (paper). The analysis of the verbal and non-verbal behaviour of the teachers was focused primarily on the organization of the setting, the instructions, questions and suggestions given to the children and comments on the activities and the children's work. To carry out a more detailed analysis on the verbal interactions between the children and between the children and teachers, the communication exchanges were transcribed on a computerized support.

To reconstruct the entire process of the sessions, the children's drawings (all the drawings on paper) were analysed as the result of a process using a specific analysis chart following the Kellogg classification criteria (1969) through the reconstruction of the main process stages using sequences of the photographs.

The analysis of the video recordings together with the analysis of the topics covered in the transcriptions of the verbal interactions and the interviews with the teachers, in this case also carried out through inductive encoding a posteriori (Krippendorff, 2004) using Hyperresearch software, constituted the database for deducing the teachers' beliefs.

### Data analysis. Analysis of the graphic-pictorial production process

The analysis of the data for the reconstruction of the production process of the drawings in the educational sessions and the emergence of specific dynamics rooted in the context led to the identification of five primary content areas:

- the group's contagious imitation and "resonance"
- the child's attribution of meaning to his drawings and the verbalization of the adult
- the children's play and exploration during the drawing activity
- communication between adults and children and the teacher's verbal behaviour
- conclusion of the drawing and graphic-pictorial activities

The purpose of this study is not to account for all the areas in an exhaustive manner but to present instead some aspects pertaining to the first two which we consider to be especially relevant'.

### *The group's contagious imitation and "resonance"*

The focus of attention was on the actions of the children during the drawing activity and the conditions in which they made their drawings, permitting identification and analysis of the methods with which the children reciprocally influence not only their own drawings but more so the process of expression, exploration and knowledge. In fact, the videos demonstrate diverse group "contagion" and "resonance" phenomena, which in turn present similar characteristics to the dynamics of imitative learning, already extensively identified and studied by psychologists in animal and human behaviour (Allport, 1937; Harlow *et al.*, 1971; Lorenz, 1965; Piaget, 1945, 1951).

Imitation is not intended in the sense of "copying" the work of classmates – this would not even be possible at this developmental stage in drawing skills – but instead refers to the suggestive influence that each child, through his or her actions and verbalizations, can have on another child over the course of activities. Children reciprocally observe and listen to each other, and this influences their ways of behaving and exploring while using art materials.

This reciprocal influence is also reflected in the drawings of the single children, but in many cases it seems to spread curiosity and exploratory behaviours related to the sensory-muscular, cognitive, technical, relational, emotional and imaginative realms, all of which are the foundations of progressive acquisition of graphic-pictorial skills. It is clear that in this developmental stage the children, in exploring the materials, are trying to understand what these materials are (paper, pencils, pastels, markers ...) and what it is possible to achieve with them, how they can be controlled, how to master them and "bend" them to one's own will.

For example, in one of the videos from the study, one of the children spends some time touching the "dust" left by the coloured pencils on the sheet of paper with his fingertips, dragging it back and forth on the paper: he was evidently still exploring one of the characteristic qualities of the material available to him, regardless of the marks that he had already made or those he would make later. When his experience

is observed by his nearby classmate, this sparks the desire in the second child to also try this new game, representing one of these “contagious” moments which frequently occurred during the video recorded sessions at the two infant-toddler centres.

In relation to how the children use the materials, when one of the children under observation starts to tap the tip of the marker on the paper and make dots, also creating a consistent and obvious “acoustic” rhythm, other children also start to play at the same game<sup>4</sup>. In this case also the chance start of the game by one child instilled the desire in all the other children to try the game on their own.

The study also demonstrated that when no specific instructions were given by the teacher, the choice of materials (crayons or coloured pencils or chalk) and their use was often based on the observation of another child using a material in a certain way, a behaviour accompanied by an explicit invitation to a classmate when the child was being observed: “Look, I’m using this.”

In some videos a child, at first randomly, marks a finger or wrist with the marker and then intentionally does so, leaving marks on his own body. In a short time span the new “tattoo” game spreads through the group of children, reflecting knowledge and curiosity about the most essential art materials: the children discover that using a tool, the marker in this case, they can leave marks not only on paper but also on other surfaces, including the human body and the Formica table. Also, for example, rubbing on the mark left on the Formica table erases the mark, which does not happen on the child's arm or on paper. Other children discover that when using coloured pencils, certain yellow and pink pencils leave marks that are less bright than those left by red or blue pencils, while others draw using three crayons held in the same hand like one large crayon with three tips.

In other cases, the drawing is put aside and the child begins to play by setting the coloured pencils side by side to create a kind of “fence”. Also in this case other children are attracted by this new activity, and they try to imitate it on their own, competing with one another to see who could hold the most pencils.

Ideas and suggestions therefore emerge among the children which can motivate new attempts at creating and new inventive, exploratory, play-related directions based on materials, shapes and colours in both the “actors” and the “observers”. Furthermore, imitation is indicated by Piaget (1951) as a decisive element in the alternating assimilation-accommodation equilibration in the process of learning.

In the aforesaid cases the imitative behaviour of the children also influenced the marks they made, even though only in an indirect manner, but certainly influenced by the desire to repeat behaviours and gestures to obtain specific effects.

These contagious phenomena are probably due largely to the fact that the children are involved in a group learning activity, where they are working together and not individually, observing and contributing to common exploration and co-construction of meaning. In this sense, this being together, just as it elicits empathy and imitational resonance on an emotional, social-relational, muscular and linguistic spectrum, also has similar repercussions in the graphic-pictorial context.

On the other hand, psychological and ethological research, as well as the

<sup>4</sup> This resulted in a “braking” intervention by the teacher, presumably more interested in preventing the markers with tips that had been pressed inwards from becoming unusable instead of taking a cue from the children's intuition and further enhancing their exploration of artistic materials.

more recent discoveries in the field of neurobiology on mirror neurons, have also demonstrated that merely observing behaviours in other congeneric individuals stimulates new possibilities for learning in puppies and is a fundamental learning method.

Observations of these group “resonances” lead to a new appreciation of the Vygotskian meaning of proximal or potential development. This, if a rethinking of the crucial nature of the role of the adult in education has served us well, without diminishing the active, autonomous and creative role of the child who is learning, can also broaden the possibilities for development motivated by the stimulating and provocative presence of other children in the group.

Therefore if children exhibit behaviours which incite curiosity and imitation in their peers, this phenomenon should not only be observed, documented and understood by teachers, but also given value as an extraordinary resource for individual and cooperative learning (Laroche, 2015). This requires caution and competence in teachers (observation, communication, planning) in the reading of the work and presentations of children, but also in the management and planning of their own interventions. If in fact the teachers are not alert, available and ready to take note of these imitative and resonance dynamics, their ability to understand the processes and products is significantly reduced, and their ability to guide and promote graphic-pictorial exploration is even less effective (Cohn, 2014).

The ability to grasp certain incidents could be refined to the point of transforming these incidents into valuable opportunities for documenting the development of the children’s abilities, their interests and their potentials, in order to offer more specific, useful, well-aimed, encouraging comments and suggestions. This would give value to the opinions and discoveries of the children and draw from them suggestions and ideas for the continuation and calibration of ongoing activities and the planning of future activities..

### **Attribution of meaning to the doodles by the child and verbalization by the adult**

“What is it?” This is perhaps the most common question that the teachers involved in the research had when confronted with the children’s artwork, and it was the same question that they posed insistently to the children.

In all the video-recorded sessions, the questions “What did you make?”, “What is this?” appeared. In some of the videos it is evident that the children do not always have a ready, clear answer for the questions “What is that?”, “What did you make?” In a couple of cases the child does not respond even though the teacher insists. In some situations the child seems embarrassed by having to give an answer because he was simply enjoying the experience of using the available materials to obtain certain effects – “taking the pencil for a walk”, Klee would have said – without the representational intentions hypothesized or expected by an adult. At times the answers produced seem to be more an attempt at making the teacher happy than the description of a true attempt at representation. In this sense, many of the videos documented how the answers imitate the answers previously given by their peers. And so a chorus of monsters, balloons, nests, seas and beaches, etc. suddenly arise.

For example, in one video a little boy said: "I made a balloon," and in another video, another child answered a direct question from the teacher saying, "This is a monster." In both cases, immediately afterwards other children in the group attributed the same meaning to their own scribbles or declared that they also wanted to make the same image. In other cases the representational contents (the "what is it?"), even if not recognizable, seem to be connected to previous experiences from stories, songs, family situations, visits to gardens or farms, represented in the artwork of the children sometimes with colours, with certain lines, with memories that function to verbalize the answer to the question, now expected and ritualized, "What is it?"

The teachers' questions seem to reflect a sort of difficulty the adults have in deciphering the marks made by the child and, when confronted with this difficulty, the questions seem to emphasize the request to the child to explain his intentions or at least provide some suggestions for a possible interpretation of his work. These questions could nevertheless be interpreted by the child as a sign of his limited ability to express himself in an understandable way. And this could be quite discouraging for the child.

But just behind this question there is another problematic issue related to the adult's expectation that every mark made by the child must be a graphic representation of a thought, idea or feeling about an object, a situation or event. Through the question posed, the adult communicates her expectation that the scribble has a recognizable "graphic translation" with the desire to communicate something, which often is in some way the general objective implicit in the graphic-pictorial activities proposed.

The expectation of "figurative intentionality" overlaps the expectation of *figurative realism* by the adult. In fact, all the adults evidently expect the appearance of the first "little person" or "house" in the children's drawings so they can celebrate. But figurative realism also presents ambivalences that translate into overlapping didactic objectives that could weaken the differentiation of various activities, not only at the infant-toddler centre but also subsequently. In fact, these figurative manifestations – these "schemas", according to terminology by Lowenfeld (1947) – do not spring from nowhere, as if they were the result of a sudden leap in maturity. As demonstrated by Kellogg (1969) and Morris (1962), they have their roots in scribbles, in the various marks, in their overlapping and simplifications, requiring slow gestation in muscular, visual, topologic, mental learning, sometimes not adequately taken into account.

The necessary competencies for accurately decoding the images and those that can be promoted to build these competencies are at the base of educational concerns and proposals for graphic-pictorial activities in infant-toddler centres as well as in subsequent schools. Therefore it is understandable that the paradigm of figurative realism – based on "what is it?" – appears as a need in the child to create something that is recognizable and can be shared as well as something that persists in the expectations of most adults, for many of whom this unfortunately remains the only criterion for aesthetic evaluation. An image that is similar to represented reality is a beautiful image. Only what is recognizable is tolerated. There is a need for realism and the expectation of realism: understandable because, in the long-term educational process, these are not the only parameters for reading and producing an image. Figurative realism is not a replica or copy of reality but instead an evocation, a resonant reference, obtained by taking advantage of and using the characteristics of the means implemented (Eisner, 1972).

In light of this, it seems auspicious to expand the questions asked, going beyond only asking, “What is it?” to articulating verbal interventions that accompany the children’s artwork with questions and considerations about the materials, gestures, choice of colours or problems that may have arisen. We witnessed in some of the observed cases an intervention by an adult that was more focused on encouraging the child to talk about his experiences, relationships and emotions, as opposed to only soliciting the “secrets” of the graphic language, which seems inconsistent with educationally connoted graphic-pictorial activity in the infant-toddler centre, that is to say, aimed at reaching specific educational objectives. There is often accompanying verbal interaction that seems oriented towards pursuing general developmental objectives (like eliciting memories of experiences, recalling relationships and emotional bonds, referring to precise cognitive or linguistic elements) as opposed to objectives that are more focused on knowledge and practice of the graphic-pictorial language.

### **Analysis of teachers’ feedback**

Also in relation to the beliefs of the teachers, the purpose of this work is not to present them in a complete manner but instead to present only a few aspects that we consider to be particularly relevant. It should also be noted here that because of the exploratory nature of the research, the objective of the analysis in this specific aspect of educational situations is not so much the identification of transversal constants as the creation of a map, as complete as possible, of the areas of beliefs and their articulations and interconnections, as they can be inferred by the words and behaviours of the group of teachers involved in this study.

A preliminary element – contextual – that emerges from the statements made during the interviews, is the absence of specific preparatory training courses aimed at the development of competencies for managing educational activities that promote children’s graphic-pictorial skills. The few training occasions in which some of the teachers had participated were all part of their in-service training programmes. The rest of their preparation occurred during normal socialization processes at work with the strong influence of experiences they had in their first years as teachers. This shows us that the set of firm beliefs with which the teachers begin teaching is more influenced by the “common” culture than by a critical reflection on it based on the results of scientific research. If we consider this situation in relation to the short amount of time dedicated and the conditions in which, for organizational reasons, in-service training is provided in infant-toddler centres, as well as the medium to long time necessary for changes to the belief systems of the adults to be made, we cannot help but suppose that the possible “ingenuous” beliefs about graphic-pictorial development in children and about art education formed over the passage of time are deeply rooted and persist widely, without the possibility for real change.

Looking in more detail at the beliefs held by the teachers, an interesting area that their words highlight – and which we would like to briefly explore – involves the “spontaneity” of the children’s behaviours and the educational practice that should be adopted in response. The emergence of a belief about “spontaneity” can be seen above all in relation to the statements made by some teachers about the decision of the children to remain involved in or abandon the drawing activities. For example, one of the teachers stated: “I am happy that I tried to wait a moment with the children and I tried to turn the situation around, and I got some responses [...] [if I had not found



myself in the situation of being video recorded] I don't know if I would have waited so long to ask them to come back in; there I have some doubts [...] but I wanted to try and propose something different to the children [...] I don't know if I did the right thing." (E4)<sup>5</sup>

We also find a belief about "spontaneity" "at work" in the words of another teacher (E5), who said when she viewed herself involved in a situation in which two children were drawing on paper for about thirty minutes: "I asked myself: should we continue or should I interrupt them!? Because seeing them [...] I was sorry to interrupt their work [...] It usually never happens, [...] really. They immediately give you signals – either because they tell you or they get tired and sit there without doing anything else or they get up and leave – clear signals that make you understand that they are tired. In this case it left me a bit perplexed [...] I quickly 'liquidated' [...] the tired children; I sent them to the classroom because that's what we usually do, but at the same time I had some difficulty [...] telling them 'that's enough'."

In the first case we see, still on a largely implicit level, the teacher's questioning of her belief about the concept/phenomenon of the child's "spontaneity" at a largely implicit level and the relative educational methods for managing it. The "pressure" of the research situation perceived by the teacher led her, when confronted with a child's behaviour interpreted as the choice/desire to stop drawing, to give the child a new piece of paper and invite the child to continue. In a "normal" situation, she said, she would not have acted that way. The "unexpected" behaviour by the child following the teacher's "new" proposal – he goes back to drawing – surprised the teacher, who quite likely expected the child's refusal to be perpetuated because it was derived from a deliberate "choice", firm and decisive, which the teacher had to respect absolutely so as not to interfere with the child.

In the second case, even though a contrasting situation – the teacher intervenes to interrupt the activity and not to promote an already interrupted activity – we see the teacher in a conflictual situation because of the children's behaviour. Confronted with a clear manifestation of interest and involvement in the drawing process – independent of the reason at the base of it – the teacher's question implicitly reveals that she considers the children's behaviour to be a manifestation to be respected in full so as not to limit them with her own intervention.

It is probable that, as underlined by Eisner (1974), this behaviour is born from the fear of being intrusive and limiting the children's free expression. Nevertheless, without wishing here to investigate the "causes" of the beliefs or to evaluate them, we can certainly affirm that the data analysis demonstrates the presence of a belief – about the absolute value of what spontaneously emerges from the child and that this must be accepted and respected by the teacher – the strength of which seems to have been "weakened" by the children's behaviour itself: upon the simultaneous urging of the teacher, in the first case, but not in the second case.

If our interpretation can be considered valid, it then also has important implications for the methods used for teacher in-service training and how this training can be conducted more effectively.

<sup>5</sup> In this section of the article, E (educator) followed by a progressive number indicates quotes from the interviews.

## C onclusions

The perspective of the research presented here concentrated on the actions of the children involved in drawing activities and the conditions in which they make their drawings. It permitted identification of multiple dynamics, among them the widespread phenomena of group “contagion” and “resonance”, where the actions and words of each child, through listening and reciprocal observation, have an evident suggestive influence – or serve as inspiration and suggestion – on the exploration of other children in the same small group. This reciprocal influence is also reflected in the artistic creations of the single children, but in many cases it seems to spread curiosity and exploratory behaviours related to the sensorial-muscular, cognitive, technical, relational, emotional and imaginative realm, all of which are the foundations of progressive acquisition of artistic skills.

Alongside the diffusion of these imitation and contagion phenomena among peers, interventions by adults who are well-prepared, capable and willing to uncover these imitative dynamics and articulate them through well-aimed verbalizations seem to be less common. In this sense, greater intentionality in the adults in understanding the children’s words, gestures and actions could transform some episodes (a pencil point that breaks, the comment of a child who when using white on white paper says, “This doesn’t write ... should we throw it away?”, a sheet of paper that tears or gets a hole in it, the child who suggests to the child next to him: “But the sea is blue, not purple!”) into valuable opportunities for renewing the educational objectives of the graphic-pictorial activity proposed to the children: for documenting the development of the children’s abilities, their interests and their potentials, for offering comments and suggestions that are more specific, useful, well-aimed, welcoming and able to give value to the opinions and discoveries of the children, as well as for drawing from them ideas for the continuation and calibration of ongoing activities and the planning of future activities.

In particular, the teacher’s verbal intervention could collect the suggestions of the children, encouraging them towards “targeted” explorations of the graphic language, thus articulating their own verbal behaviour far beyond the question, “What is it?” In this way, the children’s interests and curiosity could be not only accommodated but also rebounded back to them – thanks to the intervention of an attentive adult, not invasive but instead present – towards richer, more articulated forms of exploration, respecting the children’s ideas, resources and potentials and consistent with the objectives of the graphic-pictorial project they are involved in. Otherwise, every project risks being dependent on chance, each learning opportunity dangerously abandoned to spontaneity and extemporaneity.

In this regard, the comprehensive data analysis seems to demonstrate that the graphic-pictorial projects proposed in the two infant-toddler centres investigated were guided by “partial” educational objectives or objectives linked largely to general and/or “superficial” and/or “functional/instrumental” aspects. These educational objectives are not always easily recognizable unless they are linked to generic socialization objectives, consequently making it difficult to promote consistent and incisive educational methods specifically designed for the graphic language. In particular, it is difficult to see an orientation of the activity on the part of the teacher towards the

promotion of the children's curious exploration of the cultural area under consideration. Furthermore, the interviews confirm the generic nature of the objectives, in particular in light of the teachers' statements.

On the one hand, in the interviews the "non-interventionist" presence of the teachers is in some cases motivated by the precise intention to "observe as opposed to intervene in the play". On the other hand, the detached and decentralized teaching style seems less concentrated on observing themes and actions related to the graphic-pictorial exploration and more concentrated and insistent on managing conflicts among peers, steering the children towards behaviours considered appropriate and encouraging dialogue among the children about stories and memories connected with what they are drawing. It should nevertheless be taken into consideration that some of the teachers attributed their own verbal behaviour towards the children to the influence of the research situation, making them feel as if they needed to give more visibility to the children involved in the activities under observation.

But often this respect for children's autonomous activity and the specific methods used for some of the teachers' interventions – when implemented – risk being transformed into a solution that leaves the children alone in confronting the world, the world of imagery and the world constructed by them, for which they only essentially possess nascent skills. But must the teacher's intervention be limited to providing an opportunity for these activities, leaving the learning to take place just by attempts? And if the adults are involved in observing and listening to the children, how can they use the data collected to create appropriate environments and learning projects capable of enhancing the originality and creativity of the children and promoting their graphic-pictorial competencies?

The research seems to confirm the enduring misunderstandings and beliefs of the teachers about the "spontaneity" of the children's behaviour and their original, innate creativity that deserve further analysis and investigation.

For example, the generic nature of the objectives of the proposed graphic-pictorial activities seems to be based on the desire to satisfy the demands of the children's parents: to let the children participate in the "messy" activities that are rarely proposed and not very feasible at home, to see their children's "artwork", to see that their child has the same type and number of drawings and "artwork" as the other children. And it seems therefore that the idea persists that promoting the children's interests, resources and potentials (as pertains to graphic-pictorial exploration) means offering them the activities that they like and have the most fun doing. Nevertheless this idea is also accompanied by another idea – more generic than based on drawing out each child's originality – the idea that they will work well with any project that you propose to them.

All this demands reflection on what kind of educational project, what educational relationship with children and what relationship with children's families early childhood education is actually focused on and on the conditions that could transform the children's learning processes in relation to the graphic language into a valuable opportunity to renew the protagonism of the children on the one hand and educational alliances with the families on the other.

Along with this, a decisive investment in developing specific competencies in the teachers for promoting graphic-pictorial skills also seems to be an auspicious

prospect. This could contribute to the professionalism of teachers who are capable of promoting children's learning processes in a single educational area – for example, graphic-pictorial activities – not so much in a sectorial and fragmented sense but instead as part of a precise educational style and a wider educational project.

Finally, a decisive investment in professional training is particularly important. This would make it possible not only to give educational meaning to the planning of graphic-pictorial activities – often improvised rather than planned – but also to construct new ways of exploring shapes, colours, materials and expressive languages. In this way, children and adults (parents and teachers) could participate and become the co-creators of a common and shared educational project that believes in the power of images and of expressiveness, in the face of the depersonalizing and trivializing pressures of images from the mass media that children are subjected to on a daily basis.

## **R**ferences

- Ackerman, D. J. (2005). Getting teachers from here to there. Examining issues related to early care and education teacher policy. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/ackerman.html>
- Allport, G. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York, Holt, Rinehart, & Winston.
- Anning, A. (1999). Learning to draw and drawing to learn. *Journal of Art and Design Education*, 18(2), 163–172.
- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception. A Psychology of the creative eye*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Arnheim, R. (1966). *Toward a psychology of art. Collected essays*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ballo, M., Bertetti, B., Campagna, C., Kraus, A., & Lumbelli, L. (1981). Disegnare parlando e parlare per disegnare. In L. Lumbelli (ed.), *Pedagogia della comunicazione verbale* (pp. 179–213). Milano: Franco Angeli.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Boyatzis, C. J. (2000). The artistic evolution of mommy. A longitudinal case study of symbolic and social processes. In C. J. Boyatzis & M. W. Watson (Eds.). *Symbolic and social constraints on the development of children's artistic style* (pp. 5–30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bueno, M., Darling-Hammond, L., & Gonzales, D. (2010). A matter of degrees. Preparing teachers for the pre-k classroom. Retrieved from [http://www.preknow.org/documents/teacherquality\\_march2010.pdf](http://www.preknow.org/documents/teacherquality_march2010.pdf)
- Calabrese, O. (1980). *Semiotica della pittura*. Milano: Il Saggiatore.
- Clark, V. (2012). Art Making as a Political and Ethical Practice. *Canadian Children*, 37(1), 21-26.

- Clark B, Grey A, & Terreni L (eds.) (2013). *Kia Tipu Te Wairua Toi - Fostering the creative spirit: Arts in early childhood education*. Auckland: Pearson New Zealand.
- Cohn N. (2014). Framing “I can’t draw”. The influence of cultural frames on the development of drawing. *Culture & Psychology*, 20(1), 102-117.
- Efland, A. (1990). *A history of art education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York, NY: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1974). The mythology of art education. *Curriculum Theory Network*, 4(2/3), 89–100.
- Eisner E. (2007). Assessment and evaluation in education and the arts. In Bresler L. (ed.), *International handbook of research in arts education*. Part one (pp. 423-426). Dordrecht: Springer.
- Harlow, H., Mc Gough, J.L., & Thompson, R.F. (1971). *Psychology*. San Francisco: Albion Publishing Company
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113–132.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children’s art*. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Laroche G. (2015). Social Learning and Drawing: What Children Learn by Copying the Images of Their Peers. *Art Education*, 68(3), 19-25.
- Lorenz, K. (1965). *Evolution and modification of behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth; a textbook on art education*. New York, NY: Macmillan.
- Lumbelli, L. (1981). *Il colloquio non direttivo*. Milano: Franco Angeli.
- Luquet, G.H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Delachaux e Niestlè.
- Mantovani, S. (ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Matthews, J. (1999). *The art of childhood and adolescence: The construction of meaning*. Philadelphia: Palmer Press.
- Mazza, E. (1985). La razionalità della tecnica. Contributo per un itinerario didattico-espressivo. *Ricerche pedagogiche*, 76–77.
- Mazza, E. (1996). Indagine sul riconoscimento dello stile e delle qualità espressive di un’opera d’arte. In B. Vertecchi (ed.), *Per una nuova qualità della scuola* (pp. 231–242). Napoli: Tecnodid.
- Mazza, E. (2001). *Incontrare l’immagine. Per sapere e per fare. Prospettive didattiche*. Roma: Anicia.

- Miller, G., Galanter, E., & Pribram K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York, NY: Holt, Rinehart & Wilson.
- Morris, D. (1962). *The biology of art*. London: Methuen & Co.
- Musatti, T. (ed.). (1980). *L'osservazione dello sviluppo psicologico e della socializzazione del bambino in asilo-nido*. Roma: Istituto di psicologia del CNR.
- Musatti, T. & Mantovani, S. (ed.). (1987). *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*. Bergamo: Juvenilia.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and Thinking Through Drawing Activity in Early Childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.
- Pearson, P. (2001). Toward a theory of children's drawing as social practice. *Studies in Art Education*, 42(4), 348–365.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Pinto G., Accorti Gamannossia B., & Cameron C.A. (2011). From scribbles to meanings: social interaction in different cultures and the emergence of young children's early drawing. *Early Child Development and Care*, 181(4), 425-444.
- Pizzo Russo, L. (1988). *Il disegno infantile. Storia teorie pratiche*. Palermo: Aesthetica.
- Probine, S. (2014). Thinking Through Art—A Self-Study That Explored the Use of Visual Art as a Tool to Examine Pedagogy. Te Iti Kahurangi. School of Education e-Journal, 2. Retrieved from [http://edjournal.manukau.ac.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0018/172413/Probine\\_S-staff.pdf](http://edjournal.manukau.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0018/172413/Probine_S-staff.pdf)
- Read, H. (1958). *Education through art*. New York, NY: Pantheon Books.
- Ring, K. (2006). Supporting young children drawing: developing a role. *International journal of education through art*, 2 (3), 195-209.
- Rose S. E., Jolley R. P., & Burkitt E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *Journal of Art and Design Education*, 25(3), 341–349.
- Sartori, P. (2009). I piccolissimi e l'arte. *Infanzia*, 6, 458–465.
- Scott Frisch, N. (2006). Drawing in Preschools: A Didactic Experience. *International Journal of Art & Design Education*. (25(1), 74-85.
- Vass, Z. (2012). A psychological interpretation of drawings and paintings. The SSCA method: A systems analysis approach. Budapest: Alexandra.
- Vecchi, V. (2001). The curiosity to understand. In Reggio Children & Project Zero (eds.), *Making learning visible. Children as individual and group learners* (pp. 158–212). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. Abingdon, Oxon: Routledge.

White, R. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.

Winnicott, D. W. (1971). *Therapeutic consultation in child psychiatry*. London: Hogarth Press & The Institute of Psycho-Analysis.

Artículo concluido el 6 de mayo de 2015

Mazza, E., Luciano, E. & Marcuccio, M. (2015). The construction of environments for learning graphic-pictorial skills. An empirical research in two Italian infant-toddler centres. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 117-136.

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

### ***Ermanno Mazza***

**Department of Classics, Modern Languages, Education, Philosophy**

**University of Parma**

**Italia**

***E-mail: [ermanno.mazza@unipr.it](mailto:ermanno.mazza@unipr.it)***



Adjunct Professor. Ermanno Mazza is a researcher of didactics and empirical research in education. He worked at the University of Parma and since his retirement he has continued to cooperate as senior researcher at the same University. In particular, some of the subjects of study are: the methodology of empirical research, art education, comics comprehension, educational dimension of fostering and adoption and didactics.

### ***Elena Luciano***

**Department of Classics, Modern Languages, Education, Philosophy  
University of Parma  
Italia**

***E-mail: elena.luciano@unipr.it***



Ph.D., Researcher. Elena Luciano has a degree in Letters and a Ph.D. in Education. She is a researcher in General and Social Pedagogy at the University of Parma, where he teaches Early childhood education and Adult Education. She conducts research and training sessions in educational services for children and families, as well as in the hospital setting. In particular, some of the subjects of study, treated with attention to the European context, are: the educational relationship, the relationship between adults in childcare services, documentation and evaluation of learning of children, the children voice and perspectives on their learning, the educational value of the childhood disease, the relationship between educational, social and health.

### ***Massimo Marcuccio***

**Department of Education Studies «Giovanni Maria Bertin» - EDU  
Alma Mater Studiorum – University of Bologna  
Italia**

***E-mail: massimo.marcuccio@unibo.it***



Ph.D., Associate Professor. Massimo Marcuccio has a degree in Philosophy and a Ph.D. in Empirical research in education. He is associate professor at the University of Bologna where he is lecturer in Theories and Methods for Planning and Evaluating Educational and Training Programmes. His research focuses on three main areas: educational assessment and evaluation in formal, non formal and informal contexts; methodology of empirical research with particular attention to mixed approaches; learning to learn.





Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 137-157

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 16-06-2015

Fecha de aceptación: 09-12-2015

## **Formação inicial de professores para a Educação Infantil: reflexões a partir de realidades da América Latina e Europa.**

**Dirce Hechler Herbertz**

**Maria Inês Côrte Vitória**

Brasil

### **Resumo**

O presente estudo faz parte de uma pesquisa realizada durante o Doutorado em Educação no período do estágio PDSE/CAPES, na Espanha. O objetivo é refletir sobre a realidade de Formação Inicial de Professores para a Educação Infantil entre países como Brasil, Cuba, Espanha e Itália, verificando aproximações e/ou distanciamentos que se apresentam em ambas as realidades. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa/qualitativa por compreender que uma pesquisa nas duas abordagens se apresenta mais completa abrangendo as inferências de análise da pesquisadora sobre os dados numéricos. O estudo teve como fonte para coleta de dados, a análise documental dos currículos do Curso de Formação

## **Formación inicial de profesorado en Educación Infantil: reflexiones a partir de realidades de América Latina y Europa.**

**Dirce Hechler Herbertz**

**Maria Inês Côrte Vitória**

Brasil

### **Resumen**

El presente estudio forma parte de una encuesta realizada durante el doctorado en Educación de Dirce Hechler Herbertz en el periodo de estancia PDSE/CAPES en España. El objetivo es reflejar la realidad de la formación inicial de los docentes de infantil en diferentes países como Brasil, Cuba, España e Italia. Así verificaremos las aproximaciones y/o distanciamentos que se muestran entre ambas realidades. Se trata de una encuesta de abordaje cualitativo y cuantitativo. El motivo de esta elección es que las dos formas de abordarlo presentan una visión más completa, mostrando las inferencias de análisis entre los datos numéricos. El estudio tuvo como recogida de datos el análisis documental de los currícula de cursos de formación de cada país. Se

de cada país. Optou-se em fazer um recorte que levou em conta as peculiaridades regionais e geográficas para assim selecionar uma universidade de cada país, usando como critério de escolha, ser instituição pública. Como resultados pode-se dizer que a formação inicial para os professores nos quatro países tem pontos que se aproximam, como por exemplo, áreas de conhecimentos comuns ou similares, o perfil profissional entre Brasil e Espanha forma para além da docência. Assim os divergentes, Cuba e Itália formam o profissional para a docência. Na América Latina os cursos tem a mesma duração bem como estão organizados por carga horária. Sendo que na Europa, pelo próprio sistema do Espaço Europeu de Educação Superior os cursos são organizados por créditos com tempo de duração e estrutura diferentes.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação Infantil, Currículo, Europa, América Latina.

optó por hacer una fragmentación que llevó a tener en cuenta peculiaridades regionales y geográficas, seleccionando finalmente una universidad de cada país, con el indicador de titularidad pública. Algunos de los resultados obtenidos son de vital importancia: destaca que la formación inicial para los docentes en los cuatro países tiene puntos en común, como por ejemplo, áreas de conocimiento comunes o similares o que el perfil profesional de Brasil y España va más allá de la docencia. Son divergentes los casos de Cuba e Italia, donde se forma al profesional estrictamente para la docencia. En América Latina los cursos se definen or su carga horaria. Sin embargo, en Europa, dada la situación actual del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los cursos son organizados por créditos con tiempos y estructuras diferentes.

**Palabras clave:** Formación de Profesorado, Educación Infantil, Currícula, Europa, América Latina.

## Initial training of Early Childhood Teachers: Reflections about realities of Latin America and Europe.

### Abstract

This study is part of a survey conducted during the Doctorate in Education at the stage of the period PDSE / CAPES, Spain. The aim is to reflect on the reality of Initial Teacher Training of Early Childhood Education in countries such as Brazil, Cuba, Spain and Italy, checking approaches and / or distances which are in both realities. It is a quantitative / qualitative research because a survey in the two approaches appears as a more complete analysis, showing the inferences obtained from the numeric data. The study is based on the data collection and on curricula document analysis of training courses in each country. It was decided to make a cut that took into account regional and geographical peculiarities selecting a university in each country, using as a criterion of choice, to be public institution. As a result it can be said that the initial training of teachers in the four countries have points in common, such as areas of common or similar knowledge. Specially, both in Brazil and Spain the professional profile is beyond teaching. So divergent, Cuba and Italy fashion professional for teaching. In Latin America the courses have the same length and are organized by workload. Whereas in Europe, by the very system of the European Area of Higher Education courses are organized by credits with different duration and structure.

**Keywords:** Teacher's Training, Early Childhood Education, Curriculum, Europe, Latin America.

## Introdução

O tema formação de professores, neste século tem tido papel de destaque no mundo todo. O assunto é debatido e tem interessado não somente a comunidade científica como também aos que são responsáveis pela definição de políticas educacionais que atingem os sistemas de profissionalização. Além das produções teórico-científicas realizadas por pesquisadores e acadêmicos, destaca-se a crescente circulação de dados e informações sobre formação de professores decorrentes de intercâmbios realizados entre dirigentes e profissionais técnicos da área de diferentes países, membros de órgãos nacionais e agências internacionais.

O objetivo para este estudo é refletir sobre realidades de Formação Inicial de Professores para a Educação Infantil entre países como Brasil, Cuba, Espanha e Itália, verificando aproximações e/ou distanciamentos que se apresentam em ambas as realidades, as ênfases atribuídas em relação à carga horária nas diferentes áreas do conhecimento e a partir disso estabelecer um diálogo entre a estruturação do curso de formação que é ofertado em cada país para os futuros profissionais de educação e os demais dados que vão emergindo dessa análise.

Trata-se de um estudo inicial de caráter exploratório, cuja abordagem é qualitativa/quantitativa por compreendermos que ambas se complementam. A quantitativa apresenta maior fidedignidade e veracidade dos dados obtidos possibilitando melhor compreensão e visibilidade do todo da pesquisa. E a qualitativa dá ênfase à descrição dos fatos, à inferência, à teoria fundamentada e as compreensões do investigador (Ludke e André, 1986).

A fonte para coleta de dados foi a análise documental dos currículos do Curso de Pedagogia dos quatro países. Considerando ainda que cada instituição tem autonomia para definição dos seus currículos, não há como fazer generalizações. Portanto, realizou-se um recorte que levou em conta as peculiaridades regionais e geográficas para selecionar uma universidade de cada país, usando como critério de escolha, ser instituição pública. Sendo assim, a universidade brasileira se localiza na região nordeste, a universidade cubana no distrito de El Vedado, a universidade espanhola na região da Galícia e a universidade italiana na região da Emília-Romanha.

## Formação inicial: conceitos e histórico

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.  
(Nóvoa, 1997)

Pensando na formação de professores de um modo mais amplo, não há como negar que se faz necessário ampliar a perspectiva do olhar que tal temática exige e considerar a contextualização da realidade histórica, social, política, econômica e

cultural atravessada por cada país a fim de compreender seu momento bem como a estrutura curricular de um curso de formação inicial para professores em Educação Infantil.

De um modo geral, a partir da década de 90 emergiram debates mais intensos acerca da formação de professores trazendo em seu escopo o processo de qualificação da Educação Básica como estratégia para construir o sujeito cidadão e para o desenvolvimento de toda a nação. Este também vem a ser um argumento implícito nas exigências das organizações internacionais junto aos países em desenvolvimento para que avancem nas políticas de formação dos professores objetivando índices mais avançados nos resultados das avaliações na Educação Básica. Embora que a formação de professores não possa se restringir apenas à essa questão.

A formação e valorização dos professores é oriunda de movimentos internacionais e nacionais que tomaram como meta defender a profissionalização da docência. Ações planejadas pela Organização Internacional do Trabalho – OIT e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, apresentadas em conferências desde a década de 60 vão sendo o marco para tratar da situação da profissionalização docente. A conferência de Jomtiem no início da década de 90 da mesma forma é considerada um marco significativo para a Educação, bem como para a formação dos profissionais que atuam nessa área. Essa conferência incumbiu que cada país refletisse e repensasse a formação de seus professores.

Nesse período ainda, foi debatida a necessidade emergente de mudanças no âmbito educacional a fim de que o ensino estivesse adequado ao novo momento e cenário mundial, que é o da produção. Nesse sentido, que a demanda da produtividade, do trabalho qualificado fizesse parte das discussões no âmbito universitário e incluídos nos programas curriculares dos cursos de formação para desenvolver habilidades e competências exigidas no novo perfil profissional. As preocupações com a formação docente adequada ao momento mundial, também fica expressa no relatório para a UNESCO, “Educação para o século XXI”, coordenado por Jacques Delors. Nesse documento foi mapeada a realidade e traçado um caminho a ser seguido para configurar políticas educativas bem como tratou de questões da formação de professores para que se cumprisse com o objetivo de ofertar e promover uma educação para todos.

Conforme as considerações de Mizukami (2002) apesar de reconhecer todas as limitações e fragilidades que a formação de professores é acometida, não se pode afirmar que seja improdutivo o processo de produção de conhecimento e formação nesta área nos últimos anos resultando em ricas e inovadoras experiências no contexto da formação inicial. A função da formação inicial é proporcionar bases para a construção de conhecimentos pedagógicos especializados, considerando ser a constituição inicial da socialização da profissão docente (Imbernón, 2000). Assim, a analogia de Nóvoa (2007) quando faz alusão à Dewey (referenciando a escola de Chicago, que ensinava seus alunos a nadar sem entrar na água) ilustra a questão do envolvimento docente e sua ação pedagógica. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar (p. 10).

Considerando a formação de professores um processo contínuo, nos parece imprescindível pensar e refletir sobre as influências e contribuições dos avanços tecnológicos e científicos das diversas áreas do conhecimento que dialogam com a educação. A formação de professores, nesse sentido, torna-se um campo privilegiado de interlocução, já que necessita e promove reflexões permanentes sobre as concepções epistemológicas e práticas pedagógicas dos professores de diferentes campos do conhecimento. Nesse contexto da formação docente e o conhecimento profissional base, Muñoz (2001, p. 35) afirma que a formação inicial deve “dotar de un bagaje sólido en los âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal há de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando reflexivamente con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias”.

Partindo dos conceitos da Enciclopédia Pedagogia Universitária – Glossário (Vol. 2), publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e pela Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) em 2006, pode-se ver a formação docente sob três aspectos: formação inicial de professores, formação continuada e formação em serviço. Destes conceitos nos apoiaremos tão somente no primeiro, uma vez que este é o foco deste estudo. De acordo com a enciclopédia, se entende que:

Formação Inicial de Professores: processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. Notas: os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais (Cunha, 2006, p. 353).

Pensando no contexto no qual a Enciclopédia apresenta o conceito de formação e na perspectiva de Guimarães e Reis (2011, p. 16), a formação inicial é entendida como “um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre possíveis formas de mediar a aprendizagem”. Os autores contribuem para a discussão trazendo a ideia de que uma formação nessa perspectiva pode caracterizar a docência mais construtivista, uma vez que ela é produto de uma complexidade de mediações. E o currículo formativo para assimilação do conhecimento profissional de base deveria promover experiências interdisciplinares que vão possibilitar aos docentes em formação, integrar conhecimentos e procedimentos das diferentes disciplinas (Muñoz, 2001). Segundo o autor isso é possível quando se proporciona espaço para debates temáticos, refletindo e confrontando noções, atitudes, realidades educativas e analisando situações pedagógicas.

Perante o novo contexto que traz consigo inúmeros desafios, Delors (2006), no Relatório para a UNESCO, defende que a educação deve tentar vencê-los na medida em que contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm

um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (p. 152).

Pode-se assim intuir que, para fazer frente a este desafio, seja imprescindível que o professor desempenhe um protagonismo que se opõe a uma prática e perspectiva na qual ele é visto como o detentor do saber. Nessa linha de pensamento, portanto, “[...] es necesario construir un proyecto de formación académica y profesional consistente y bien estructurada, que posibilite un profundo conocimiento en el saber disciplinar y en el saber pedagógico, así como una formación epistemológica, ética y política” (Isaza; Henao; Gómez, 2005, p. 192). As construções e desconstruções na formação profissional, estão intimamente ligadas com a questão de todo o processo de pensamento do docente e a maneira como compreende e desenvolve o ensino. Essa transformação, além de ser considerada um processo também implica a apropriação de conhecimentos prévios de cada professor, seus conhecimentos pedagógicos construídos ao longo de sua formação acadêmica e profissional bem como a relação dessa teoria com a prática pedagógica.

Conforme Rosek (2010, p. 80), “a formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo”. Pode-se ainda afirmar que a capacidade reflexiva docente propicia a ressignificação de paradigmas cristalizados acerca da prática pedagógica, bem como do processo de ensino e aprendizagem, além de fazer o movimento do discurso ser coerente com a prática. (Isaza; Henao; Gómez, 2005) contribuem defendendo a ideia de que “en el contexto mundial de la formación inicial de maestros y desde la concepción de grupos y líneas de investigación, se viene fortaleciendo una tendencia que propende por el impulso de un modelo de práctica reflexiva en relación con la enseñanza y la formación de maestros orientada hacia el conocimiento de la acción, la reflexión en la acción” (p. 197).

### **Formação de professores: organização estrutural do curso de formação inicial para professores: Brasil, Cuba, Espanha, Itália**

A partir da retomada teórica sobre a formação de professores, propomos agora um olhar e reflexões sobre a formação inicial em quatro países - Brasil, Cuba, Espanha e Itália - focando sua estrutura curricular para o contexto formativo considerando os departamentos ou áreas de conhecimento.

Quando se fala em formação inicial de professores, torna-se oportuno, situar quais são as especificidades em que a formação docente se ampara em cada contexto e realidade. Optou-se primeiramente realizar uma breve retomada dos aspectos legais aos quais os cursos de formação inicial estão vinculados, bem como apresentar os componentes curriculares que sustentam cada departamento ou área.

PAÍS	DURAÇÃO DO CURSO	ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO	IDENTIFICAÇÃO DEPARTAMENTOS/ÁREAS
Brasil	5 anos	Dpto	Administração Escolar e Planejamento Educacional
			Psicologia e Orientação Educacional
			Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação
			Métodos e Técnicas de Ensino
Cuba	5 anos	Áreas	Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação
			Fundamentos Fisiológicos e Psicológicos da Educação
			Fundamentos Pedagógicos da Educação
			Orientação em contexto Educativo
			Didática e Currículo
			Metodologia da Investigação
Espanha	4 anos	Dpto	Didática e organização escolar
			Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação
			Psicologia Evolutiva e da Educação
			Filosofia, Teoria e História da Educação
			Sociologia
			Didática da Língua e Literatura e das Ciências Sociais
			Didática das Ciências Experimentais
			Didática da Expressão Musical, Plástica e Corporal
Itália	2 anos E necessário para sua maior compreensão especificar: (O Curso de Pedagogia tem a duração de dois anos LM: Laurea magistrale. Acesso con Diploma universitario, Laurea; durata 2 anni. sendo que antes disso o aluno deve ter cursado a formação de três anos no Ensino Superior. L: Laurea. Acesso con Diploma; durata 3 anni (Universidade de Bolonha, 2015)	DPTO CC.EE	Fundamentos Filosóficos e Históricos
			Fundamentos Pedagógicos e Metodológico-didáticos
			Fundamentos Psicológicos, Sociológicos e Antropológicos
			Práticas de Formação

Fonte: Organização das autoras

#### Quadro 1. Organização das áreas de Conhecimento

Os cursos de graduação podem ter variações em sua estrutura curricular, porque a exemplo da realidade brasileira, o Ministério da Educação, a partir das Diretrizes Curriculares, estabelece um mínimo de componentes curriculares a serem cursados para que seja conferido o diploma profissional ou acadêmico. Embora cada

instituição, além desse mínimo e baseado em seu Projeto Pedagógico de Curso, oferta outros componentes a fim de complementar a formação do aluno. Estas podem ser de natureza obrigatória, optativa ou eletiva.

Via de regra, os cursos estão associados a uma área do conhecimento e baseados na perspectiva científica, imprescindível ao desenvolvimento da carreira escolhida, tendo, portanto, uma base comum entre os diferentes cursos ofertados na mesma área. O que diferencia o ciclo profissional são as atividades curriculares específicas para o curso. Ambas vinculadas e de responsabilidade de cada departamento dentro da universidade.

Julga-se necessário, primeiramente, traçar algumas considerações acerca da constituição da formação docente e os aspectos legais que regem a formação inicial em cada país selecionado para desenvolver este estudo.

### **No Brasil**

A formação de professores vem se constituindo num delineamento histórico e lamentavelmente a formação docente para a Educação Infantil só foi vista como uma necessidade a partir do momento em que se pensou a criança como um sujeito de direitos. Pois a Constituição e Legislação Educacional vigentes, até 1988, se ocupavam em contribuir e pensar no atendimento à infância no viés assistencial, até então nem se pensava nas atividades em caráter educativo.

Considerando as particularidades na educação das crianças, se tem a partir das primeiras tentativas de organização de creches e orfanatos o caráter assistencialista com o objetivo de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa bem como as viúvas desamparadas. Se priorizava a questão alimentar, o cuidado com a higiene e a segurança física, sem espaço para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares para a formação de professores a fim de normatizar a formação inicial tanto para atuação na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tratava-se de uma nova matriz para todos os cursos de licenciatura que devia ser considerada em todas as universidades. Esse foi um expressivo esforço para que instituições formadoras e legisladoras pudessem formar e qualificar da melhor forma seus docentes para a Educação Básica. O desencadeamento dessas Diretrizes foi a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica, Lei nº 9.394/1996 que legitima a formação do professor para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao afirmar em seu artigo 62 que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação” (Brasil, 1996). Nesse sentido, as Diretrizes configuravam um curso de Pedagogia que habilita o professor para o exercício da docência na Educação Infantil; nas séries iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional, ou seja, na área de serviços e apoio escolar; e em outras áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos.

E em 2007, foi instituído o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID para alunos de cursos de licenciatura e Pedagogia das universidades públicas a fim de desenvolverem projetos de educação voltados a sua



área e especificidade nas escolas da rede pública oportunizando assim o ingresso dos acadêmicos no ambiente escolar. Ainda que se formulem políticas novas para qualificar a formação inicial, nem sempre é uma medida que atende de fato as necessidades reais. As iniciativas de mudança aparecem como um esforço imediato, a curto prazo, quando deveria ser contemplado em um processo de análise a longo prazo.

### **Em Cuba**

A educação de um modo geral, em Cuba, constitui um de seus principais pilares, também sendo um compromisso vital do estado para com a sociedade. Essa característica se expressa na estreita relação e coordenação de políticas e estratégias governamentais estruturadas para que haja um desenvolvimento educacional e avanço sócio-econômico favorecido. Para Cuba, a educação é algo sério e pela qual todos têm a incumbência de participar, envolvendo-se de alguma forma, pois é de responsabilidade de todos, embora seja de incumbência do Ministério da Educação a função estatal de dirigir, orientar e controlar nos diferentes níveis.

A Constituição da República Cubana referenda os princípios e objetivos que regem e organizam a educação. Tais princípios originam a fonte basilar do Sistema Nacional de Educação como mecanismo de expandir a obra educativa do país. Ainda caracteriza os subsistemas a fim de dar garantia ao cumprimento dos principais objetivos educacionais que são: formar as novas gerações e todo o povo na concepção científica do mundo; desenvolver em toda sua plenitude as capacidades intelectuais, físicas e espirituais; fomentar elevados sentimentos e gostos estéticos; converter os princípios ideológicos, políticos e morais comunistas em convicções pessoais e hábitos de conduta diária, com a participação da escola, da família e de toda a sociedade (López, 2011).

O Sistema de Educação Superior de Cuba, de responsabilidade do Ministério da Educação Superior, garante os estudos universitários a todos os estudantes que terminam o duodécimo grau ou nível equivalente e realiza os exames de ingresso correspondentes. Há uma expressiva valorização pela formação pedagógica, o que preconizou um processo coordenado o qual fortaleceu a preparação pedagógica dos professores em sua formação inicial bem como a função dos centros formadores no desenvolvimento comunitário e local. O principal ponto do novo programa formativo foi a prática docente, que reforçou a necessidade de mudanças que foram implementadas até o final dos anos 90 e ampliadas para o início do século XXI.

Reuniram-se esforços para desenvolver uma formação mais coerente às demandas docentes bem como para avaliar a efetividade daquilo que havia sido realizado. Isso também ofereceu sustentação para a integração entre os centros formadores e as necessidades advindas dos territórios nos quais eram desenvolvidos os trabalhos.

Desta forma, (López, 2011) aponta que a formação deveria garantir uma sólida preparação política, ideológica, patriótica e cidadã; a formação impulsionasse o esforço para uma motivação profissional dos acadêmicos; que esta se realize no e para o trabalho; aumentar a capacitação e o preparo pedagógico, sociológico e psicológico dos acadêmicos; fortalecer conhecimentos e habilidades para conhecer e compreender os alunos com os quais se atua; fazer com que os acadêmicos que ingressam no ensino

superior sejam pedagogos e que sejam distintos como profissionais universitários; flexibilizar o trabalho pedagógico no que se refere a aplicação dos planos de estudo, possibilitando o rompimento de critérios antigos sem cair para o outro extremo, um *laissez faire*; que a concepção sobre o aperfeiçoamento dos planos de estudos deve andar em estreita relação com o enfrentamento sistemático dos acadêmicos com as diversas fontes de conhecimento, pluralidade de autores e textos desenvolvidos no sentido crítico-científico.

Assim sendo, a formação e o aperfeiçoamento dos professores, estão marcados pela contínua centralidade política educacional, fundada na dialética entre a estabilidade e a mudança. O governo de Cuba investe em recursos e esforços para que haja efetivamente o aprimoramento do trabalho dos professores e que a formação destes profissionais seja de maior qualidade, na busca de aproximar a formação inicial e a escola, ampliando as responsabilidades tanto da escola como de cada professor.

### **Na Espanha**

A partir de 1986, ano em que a Espanha se insere no contexto da comunidade da União Européia bem como a vivência de um processo de democratização política, fez com que houvesse gradativas reformas no âmbito da educação as quais geraram significativas conquistas do ponto de vista dos padrões na qualidade de ensino. Destaca-se a formação dos professores como um dos aspectos fundamentais desta melhoria e qualidade do ensino.

Nesse sentido, a formação de professores é ofertada pela Faculdade de Educação e conforme as competências gerais do Curso de Grau em Mestre de Educação Infantil, é necessário:

G1 - Compreender os processos educativos e de aprendizagem no período de 0-6, no contexto familiar, social e escolar.

G2 - Promover e facilitar as aprendizagens na primeira infância, de uma perspectiva globalizadora e integradora das diferentes dimensões cognitiva, emocional, psicomotora e volitiva.

G3 - Desenhar e regular espaços de aprendizagem em contextos de diversidade que atendam às singulares necessidades educativas dos alunos, à igualdade de gênero, à equidade e ao respeito pelos direitos humanos.

G4 - Fomentar a convivência em sala de aula e fora dela e abordar a resolução pacífica de conflitos. Saiba observar sistematicamente contextos de aprendizagem e convivência e saber refletir sobre eles.

G5 - Refletir em grupo sobre a aceitação de normas e respeito aos demais. Promover a autonomia e a singularidade de cada estudante como fatores de educação das emoções, os sentimentos e os valores na primeira infância.

G6 - Conhecer a evolução da linguagem na primeira infância, saber identificar possíveis disfunções e garantir a sua correta evolução. Abordar com eficácia situações de aprendizagem das línguas em contextos multicultural e multilingues. Se expressar oralmente e por escrito e dominar o uso de diferentes técnicas de expressão.

G7 - Conhecer as implicações educativas das tecnologias da informação e da comunicação, nomeadamente da televisão na primeira infância.

G8 - Conhecer fundamentos de dietética e higiene infantis. Conhecer fundamentos de atenção precoce e as bases e desenvolvimentos que permitem compreender os processos psicológicos, de aprendizagem e de construção da personalidade na primeira infância.

G9 - Conhecer a organização das escolas de educação infantil e a diversidade de ações que compreende o seu funcionamento. Assumir que o exercício da função docente tem de ir aperfeiçoando e adaptando às mudanças científicas, pedagógicas e sociais ao longo da vida.

G10 - Atuar como orientador de pais em relação à educação familiar no período 0-6 e dominar habilidades sociais no atendimento e relação com a família de cada aluno e com o conjunto das famílias

G11 - Refletir sobre as práticas de sala de aula para inovar e melhorar o trabalho docente. Adquirir hábitos e competências para a aprendizagem autônoma e cooperativa e promovê-los estudantes.

G12 - Compreender a função, as possibilidades e os limites da educação na sociedade atual e as competências fundamentais que afetam os colégios em educação infantil e aos seus profissionais. Conhecer modelos de melhoria da qualidade com aplicação aos centros educativos.

No âmbito docente e de formação, onde se concentra a sua atividade profissional, os mestres podem trabalhar em estabelecimentos de ensino públicos e privados, especialmente escolas infantis de primeiro e segundo ciclo, academias, centros de educação permanente, serviços educativos em centros de saúde, centros socio-cultural, centros de acolhimento. No âmbito empresarial, podem realizar atividades de consultoria em empresas de jogos, materiais didáticos, editoras, parques temáticos. Assim sendo, a formação inicial dos professores coloca os futuros docentes em contato com situações concretas e problematizadoras da realidade escolar. O que permite a construção de uma atitude reflexiva sobre o contexto sócio-político-econômico e cultural, sobre a realidade dos alunos, dos professores, de suas rotinas diárias, de sua linguagem, do seu planejamento.

### **Na Itália**

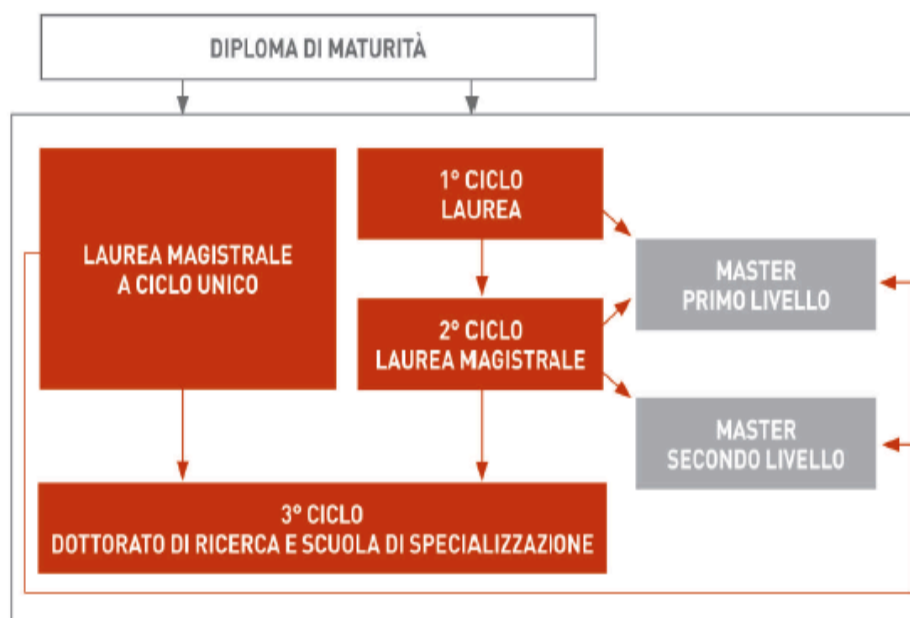
A Itália, no período entre 2003 e 2004, realizou uma reforma universitária a qual introduziu mudanças significativas no ensino superior do país, a fim de uniformizá-lo aos padrões da União Europeia. A educação e a formação profissional são de responsabilidade de cada região italiana. Desta forma, os cursos a nível superior tem uma variação em relação ao tempo de duração.

O programa de graduação é o primeiro nível de estudos universitários. Para obter o grau, os alunos devem adquirir 180 créditos distribuídos em até 20 testes. O curso tem duração de três anos e no final dos estudos é concedido um grau em que se obtém o título de Doutor. O objetivo do curso de graduação é proporcionar um fundo geral sobre as disciplinas básicas e caracterizar o curso escolhido, também visando a formação profissional para promover a integração no mundo do trabalho. Depois de ganhar um grau (L) os estudantes tornam-se elegíveis para a entrada no

segundo ciclo. Assim sendo, a organização dos estudos universitários é dividida em três ciclos:

- Primeiro Ciclo. Laurea di primo livello é um curso de graduação com duração de 3 anos, com 180 créditos, acessível para quem tem o Ensino Médio concluído. O objetivo deste curso é proporcionar aos alunos um qualificado domínio de métodos e conteúdos científicos e adquirir conhecimentos profissionais que são específicos.
- Segundo Ciclo. Laurea magistrale é a continuação da Laurea di I livello que objetiva uma formação de nível mais elevado para que o profissional possa exercer atividades em áreas específicas. São previstos 2 anos de estudo, 120 créditos formativos e confere o título de Dottore Magistrale.
- Terceiro ciclo. Diploma di Specializzazione objetiva desenvolver conhecimentos e habilidades para o exercício de atividades profissionais de alta qualificação. As escolas de especialização, em número limitado, e instituídas sob específicas leis italianas ou diretivas da União Europeia, oferecem cursos que variam de 2 a 6 anos, 300/360 créditos acessíveis por meio de um concurso baseado em títulos e provas. No final dos estudos, o aluno adquire a qualificação de Especialista. O quadro a seguir ilustra essa organização.

#### ► SCHEMA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ITALIANO



Fonte: Universidade de Bolonha (2005)

Imagem 1. Il Sistema Universitario

Em sua maioria, as universidades são estatais cujo financiamento é conjunto com o estado. De posse do Diploma de graduação, que é o I Ciclo, o aluno faz mais dois anos de curso para obter formação inicial para professores, que é o segundo Ciclo. E a prática docente em sala de aula se dá somente após a formação universitária concluída. O sistema de ensino superior segue as linhas da reforma

universitária Decreto 270/2004 (seria importante complementar com o artigo 4 do decreto ministerial de 22 de Outubro 2004, n. 270, as aulas de cursos de graduação que é parte integrante e se aplica a todas as universidades estatais e não-estatais), que substituiu o antigo 509/99 Reforma.

## **A** nálise comparativa da estrutura curricular do curso de pedagogia: aproximações e distanciamentos

Partimos do pressuposto que a formação inicial de professores para atuarem na Educação Infantil, nos países Brasil, Cuba, Espanha e Itália parte da formação universitária como pré-requisito para a docência. No que se refere à formação docente nos quatro países aqui analisados, pode-se perceber que existem algumas diferenças, como por exemplo, o tempo de formação. No Brasil e Cuba a formação universitária se dá ao longo de 5 anos de estudos. Enquanto que na Espanha são 4 anos e na Itália são 2 anos de formação básica para a docência, (embora já tenham uma formação superior de 3 anos). Quanto à estrutura curricular, no geral, sua organização converge em torno das mesmas áreas. O quadro a seguir apresenta as áreas do conhecimento nas quais os componentes curriculares estão relacionados.

CARGA HORÁRIA / CRÉDITOS POR ÁREA DE ESTUDOS								
ÁREA/DEPARTAMENTO	BRASIL		CUBA		ESPANHA		ITÁLIA	
	5 anos/ Horas	%	5 anos / Horas	%	4 anos / Créditos	%	2 anos / Créditos	%
Administração Escolar e Planejamento Educacional (Fundamentos da Educação)	765	23,83	646	8,98	18	7,50	14	11,67
Psicologia e Orientação Educacionais	525	16,36	1139	15,84	36	15,00	40	33,33
Fundamentos Socio-(Histórico) filosóficos da Educação	540	16,82	570	7,93	18	7,50	40	33,33
Métodos e Técnicas de Ensino (Didática)	900	28,04	4139	57,56	141	58,75	26	21,67
Eletivas/Optativas	360	11,21	111	1,54	27	11,25	0	0,00
Horas complementares / Currículo próprio	120	3,74	586	8,15	0	0,00	0	0,00
<b>Total</b>	<b>3210</b>	<b>100</b>	<b>7191</b>	<b>100</b>	<b>240</b>	<b>100</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Fonte: Organização das autoras

Quadro 2. Carga horária e créditos por Área de estudos em cada País

Cabe também dizer, que se tomou como base a organização de Departamentos da realidade da universidade brasileira, (selecionada para este estudo) a fim de compor este quadro de dados e a posterior análise em relação a ênfase atribuída a cada Área, apresentando em números e percentuais, tornando claro para o leitor a organização de cada universidade em relação a oferta do Curso de Formação Docente.

Outro aspecto importante é em relação à distribuição de carga horária na América Latina e créditos na Europa. O uso de créditos na Europa faz parte de um novo sistema de avaliação no ensino universitário a qual é uma das principais medidas de implementação do Espaço Europeu de Educação Superior que é un proyecto, impulsado por la Unión Europea, para armonizar los sistemas universitarios europeos de manera que todos ellos tengan una estructura homogénea de títulos de grado y postgrado, es decir, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente entendible por todos los Estados miembros.

Os créditos são representados em um valor entre 1 a 60 estipulado para cada módulo de estudos que o aluno terá que cumprir. Os créditos também expressam a quantidade de atividades e trabalhos exigidos em cada ano de estudos. Estas atividades podem ser: aulas teóricas, trabalhos práticos, seminários, estágios ou pesquisas investigativas, exames ou demais formas de avaliação. Desta forma, é entendido pelo contexto europeu, que permite avaliar o desempenho acadêmico de maneira relativa e não absoluta.

Respeitadas as devidas proporções e distribuições de carga horária e créditos, que não nos cabe aqui discutir, trataremos agora de explicitar cada área do conhecimento com seus devidos componentes curriculares para assim dar visibilidade ao peso dado para as áreas em cada país, apontando ainda o que isto representa em percentuais. Como já anunciado anteriormente, tomamos como base a estruturação curricular brasileira para a constituição do trabalho aqui desenvolvido.

A Área de Administração Escolar e Planejamento Educacional no Brasil, absorve 23,83% do curso de Pedagogia, contemplando os seguintes componentes curriculares: primeiro ano: Organização Escolar Brasileira, segundo ano: Gestão Educacional e Escolar; Teoria Curricular; Seminário da Gestão da Educação e do Ensino; Avaliação Educacional; Seminário escola, currículo e docência; terceiro ano: Avaliação da aprendizagem; Seminário docência e Ensino Fundamental A; Seminário docência e Ensino Fundamental B; quarto ano: Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar; Seminário docência em Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado em Gestão Educacional; Seminário Gestão e prática pedagógica; e no quinto ano: Planejamento e financiamento da educação escolar no Brasil; Política Educacional Brasileira; Seminário investigação da prática pedagógica e da prática docente; Seminário Análise da prática pedagógica e da prática docente; Teorias da Educação.

Em Cuba esta mesma área é englobada pelos Fundamentos Pedagógicos da Educação e absorve 8,98% do total do curso. Os componentes curriculares no primeiro ano de curso são: Introdução à Especialidade; Pedagogia I; no segundo ano: Pedagogia II; Educação para a saúde e sexualidade; no terceiro ano: Higiene da Atividade Pedagógica; Direção Científica Educacional I; Direção Científica Educacional II; no quarto ano: História da Pedagogia; Fundamentos da Educação Especial; quinto

ano: Tendências Pedagógicas Contemporâneas; Educação Comparada.

Na Espanha a área compõe 7,5% do total do curso sendo os componentes curriculares alocados somente no segundo ano. São eles: Organização e gestão do Centro Escolar; Design e desenvolvimento curricular; Projetos e inovação na aula.

Na Itália se creditam 11,67% desta área sobre o total do curso. Cujos componentes curriculares para o primeiro ano são: Laboratório de especialização em ensino I; Laboratório de especialização em ensino II; no segundo ano: Teorias e métodos de concepção; avaliação de processos educativos.

A Área de Psicologia e Orientação Educacionais, no Brasil se constitui de 16,36% sendo assim distribuídos os componentes curriculares. Primeiro ano: Aspectos Sócio-afetivos do Desenvolvimento; Psicologia do Ensino e da Aprendizagem; segundo ano: Fundamentos da Educação Inclusiva; terceiro ano: Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; quarto ano: Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, Cultura organizacional e educação; Processos interativos no espaço escolar; quinto ano: Trabalho de conclusão de curso I; Trabalho de conclusão de curso II.

Cuba dispõe de 15,84% do total do curso distribuídas entre duas áreas: Fundamentos Fisiológicos e Psicológicos da Educação e Orientação em Contexto Educativo. No primeiro ano estão contemplados os componentes curriculares: Fisiologia do Desenvolvimento Humano; Psicologia; Comunicação Educativa I; segundo ano: Psicologia da Personalidade I; Psicologia da Personalidade II; Psicologia da Aprendizagem I; Psicologia da Aprendizagem II; Comunicação Educativa II; Psicologia de Grupos I; terceiro ano: Psicologia do Desenvolvimento I; Psicologia do Desenvolvimento II; Psicologia de Grupos II; Psicopatologia; Orientação Educativa I; Orientação Educativa II; Orientação familiar; Orientação Profissional; Orientação da Sexualidade; quarto ano: História da Psicologia; Orientação Comunitária; quinto ano: não foi contemplado nenhum componente para esta área.

Na Espanha a Área de Psicologia e Orientação Educacionais contempla 15% distribuídos da seguinte maneira. No primeiro ano de curso: Psicologia da Educação; Psicologia do desenvolvimento (0-3anos); Psicologia do desenvolvimento (3-6anos); Dificuldades de Aprendizagem e transtornos do desenvolvimento; Infância, saúde e alimentação. Segundo ano: Escola Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais.

A Itália destina 33,33% do total do curso para a área ofertando no primeiro ano: Psicopatologia do ciclo da vida; Educação das crianças e famílias; História do Serviço Educativo Infantil e imaginação; segundo ano: Educação para a vida (projeto inclusão); Comunicação e gestão de conflitos.

Na Área de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, também inclusos os Fundamentos Históricos, o Brasil absorve 16,82% da carga horária total do curso de Pedagogia. A distribuição por ano está assim organizada. Primeiro ano: Antropologia da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação; Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas; Seminário Educação e Cultura; Filosofia da Educação I; História Geral da Educação; terceiro ano: Filosofia da Educação II; quarto ano: História da Educação no Brasil; Sociologia da Educação Brasileira; Trabalho e Educação – realidade, tendências e desenvolvimento humano. No segundo e quinto ano, nenhum componente relacionado à área.

Em Cuba esta área está dividida em Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação; Marxismo – Leninismo e ideário Martiano e Preparação para a defesa. Representa 7,93% do total do Curso de Pedagogia. Sendo assim, os componentes estão relacionados da seguinte forma: primeiro ano: Filosofia Marxista Leninista; Economia Política; Segurança Nacional; Defesa Nacional; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação. Segundo ano: Teoria Sociopolítica; Ética e ideário Marianos; História de Cuba I; História de Cuba II. Terceiro ano: Educação Patriótica I. No quarto ano: Educação Patriótica II e nenhum componente curricular no quinto ano.

Na Espanha a Área de Fundamentos Socio-filosóficos da Educação abrange 7,5% dos créditos do curso. Somente no primeiro ano que são contemplados componentes curriculares para esta área. São eles: Infância, família e escola; Teoria e Instituições Contemporâneas de Educação Infantil; Sociologia da Educação.

Itália conta com 33,33% dos créditos para a Área Socio-filosófica. Sendo que no primeiro ano ofertam os componentes de História do Estado Social; Sociologia da Educação Extracurricular e Políticas Educacionais. Segundo ano: Filosofia de representação; Educação das diferenças e mediação cultural; Reflexividade ética e educacional.

A área de Métodos e Técnicas de Ensino, incluindo a Didática, está contemplada em 28,04% do total das horas no curso do Brasil. Os componentes estão distribuídos nos três primeiros anos. Primeiro ano: Metodologia da Pesquisa Educacional; Processos formativos em espaços não escolares; Seminário Educação em espaços não escolares. Segundo ano: Didática; Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I; Fundamentos do ensino da Matemática I; Práticas curriculares na escola e na sala; Fundamentos do ensino de Geografia; Fundamentos do ensino de História. Terceiro ano: Fundamentos do ensino da Língua Portuguesa II; Fundamentos do ensino da Matemática II; Fundamentos do ensino de Ciências; Fundamentos do ensino de Artes; Estágio Ensino Fundamental A; Estágio Ensino Fundamental B.

Cuba destina 57,56% da carga horária total para esta área de Métodos e Didática. Primeiro ano: Informática Educativa; Educação Física I; Educação Física II; Introdução da Metodologia da Investigação Educativa; Prática integral da Língua Espanhola I; Prática integral da Língua Espanhola II; Prática da Língua Inglesa I; Prática da Língua Inglesa II; Reflexão e debate. Segundo ano: Informática Educativa; Educação Física III; Educação Física IV; Educação Artística I; Educação Artística II; Didática Geral I; Metodologia da investigação educativa I; Metodologia da investigação educativa II; Prática concentrada I; Reflexão e debate. Terceiro ano: Didática geral II; Didática da Pedagogia e da Psicologia I; Didática da Pedagogia e da Psicologia II; Metodologia da Investigação Educativa III; Reflexão e debate; Prática Concentrada II. Quarto ano: Tecnologia Educativa; Design Curricular; Metodologia da investigação educativa IV; Metodologia da investigação educativa V; Prática Laboral I. Quinto ano: Prática laboral II; Culminação de Estudos.

Na Espanha esta área contempla 58,75% dos créditos do Curso. Primeiro ano: Didática e profissão docente; Observação e Análise: sujeitos e processos educativos. Segundo ano: Organização e gestão da aula; Observação e análise: escola e contexto; Processos de melhoria e uso de TIC; Aprendizagem da Língua oral; Estágio I: Vida de aula e tarefas do professor. Terceiro ano: Aprendizagem de matemática; Iniciação à leitura e à escrita; Aprendizagem de línguas em contextos multilíngues; Educação visual e plástica: contextos e processos artísticos; Música na Educação



Infantil; Motricidade na Educação Infantil; Literatura Infantil e dramatização; Estágio II. O centro escolar e o seu contexto: projetos e práticas. Quarto ano: Aprendizagem das ciências sociais; Aprendizagens das ciências da natureza; Estágio III. Processos de melhoria da aula e do centro; Trabalho de fim de grau.

Na Itália, Métodos e Técnicas, Didática, absorvem 26 créditos do total do curso. Primeiro ano: Teorias e ferramentas de ensino de mediação; Inglês. Segundo ano: Metodologia da pesquisa empírica na educação.

No contexto brasileiro o curso de Pedagogia forma profissionais para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos educacionais e experiências escolares e não-escolares. Visa, ainda, a prepará-lo para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e de diversas áreas emergentes da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. O campo de atuação docente desse profissional envolve as seguintes áreas: educação infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, as disciplinas de formação pedagógica, do nível médio, educação especial, de jovens e adultos, bem como outras modalidades de ensino.

Na Espanha o curso habilita para o exercício da profissão de Mestre em Educação Infantil. No âmbito docente e de formação, onde se concentra a sua atividade profissional, podem trabalhar em estabelecimentos de ensino públicos e privados, especialmente escolas infantis de primeiro e segundo ciclo, academias, centros de educação permanente, serviços educativos em centros de saúde, centros socio-cultural, centros de acolhimento. No âmbito empresarial, podem realizar atividades de consultoria em empresas de jogos, materiais didáticos, editoras, parques temáticos.

A formação de professores cubana visa garantir a preparação eficiente de professores para atender às demandas e necessidades da escola, em um ensino dinâmico e criativo, contribuindo para a formação integral dos alunos, a fim de que possam responder por si mesmos e para além da escola, com as exigências que o desenvolvimento da sociedade impõe.

Entre os quatro países investigados, Brasil, Cuba e Itália, formam os professores para o exercício da docência no Curso de Pedagogia, na Espanha a formação inicial para professores se dá pelo curso de Mestre em Educação Infantil. O Curso de Pedagogia forma o profissional para o trabalho mais Técnico-Pedagógico.

Outro aspecto interessante é observar que Brasil, Cuba e Espanha dão maior ênfase da formação docente para o campo da Didática e dos Métodos e Técnicas. Já a formação na Itália enfatiza as áreas da Psicologia e dos Fundamentos sócio-filosóficos da Educação. Salienta-se também que Brasil, Cuba e Espanha ofertam um número de horas ou créditos que contemplam componentes curriculares que são denominadas de eletivas, optativas ou currículo próprio, tal como pode ser observado no quadro nº 02. E o currículo brasileiro é o único que requer do acadêmico, realização de horas complementares, que são atividades além das horas de sala de aula.

A formação de professores no Brasil se diferencia dos demais países aqui estudados, pois não só forma para a docência em Educação Infantil como também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atuação nas disciplinas de Formação Pedagógica do nível médio, Educação Especial, de Jovens e Adultos, bem como outras modalidades de ensino e em projetos educativos. A formação na Espanha

que mais se aproxima, pois habilita para atuação na docência no ensino primário, em Centros Educativos, Centros Sócio-culturais, Centros de saúde com atividades educativas e atividades de consultoria. Cuba e Itália formam para a atuação docente em sala de aula.

A partir da realidade dos cursos aqui apresentados, nos inquieta saber se de fato essa estrutura curricular dá conta de “formar” o professor para a atuação em sala de aula considerando a especificidade das demandas da Educação Infantil. No contexto brasileiro, a função docente na Educação Infantil ultrapassa, muitas vezes, as questões educativas. Ao professor são atribuídas funções, em algumas situações, que são de competência da família. Seria este um dos papéis docentes? Que formação daria conta de atender as diversidades de uma sala de aula?

Concordamos com a perspectiva de Zabalza (2011) quando afirma que a formação se estrutura como um processo contínuo desde a formação inicial no período acadêmico da universidade no qual se estabelecem os fundamentos teóricos e práticos do saber profissional docente. Saberes esses que vão sendo construídos relacionando teoria e a experiência prática vivida no contexto escolar. Espaço esse em que o professor tem papel pedagógico fundamental através de suas atitudes e técnicas, suas reflexões sobre a prática pedagógica, um permanente (re)aprender.

## **C**onsiderações finais

Retomando o objetivo inicial deste estudo que foi refletir sobre realidades da Formação Inicial de Professores entre países como Brasil, Cuba, Espanha e Itália, verificando aproximações e/ou distanciamentos que se apresentam em ambas as realidades, pode-se dizer que a maior ênfase dada nos cursos de formação inicial está nos Métodos e Técnicas de Ensino e Didática, pois essa área é que trabalha com os aspectos práticos da ação docente. Inferimos ainda, que o perfil profissional docente, na formação brasileira e espanhola, se aproximam uma vez que a atuação profissional não se restringe apenas à sala de aula.

Entende-se que a estrutura da formação inicial deve proporcionar aos futuros docentes a possibilidade de uma análise global das situações educativas. De igual modo, é necessário ofertar uma formação que proporcione um conhecimento sólido e que gere uma ação interativa e dialética que conduza a valorização de uma atualização permanente em virtude das inúmeras mudanças que se produzem, bem como das especificidades que demanda a Educação Infantil. Ser criadora de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão, construindo assim um estilo rigoroso e investigativo (Muñoz, 2001). Pode-se pensar que a partir de uma formação desta natureza, torna-se possível o professor apoiar suas práticas pedagógicas em uma fundamentação que evita cair numa visão mecânica da racionalidade técnica.

Nesse sentido, a formação dos professores, numa perspectiva ampla de sua profissionalização, passa a ter papel fundamental no processo de aprendizagem quando desenvolverem competências necessárias para atuarem no novo cenário educativo. Desta forma, cabe pensar se a fragmentação curricular dos cursos de formação de professores estruturados sobre disciplinas que pouco ou nada dialogam entre si, dificulta ou não, a constituição de um profissional da educação

que compreenda o desenvolvimento da aprendizagem da criança como um processo integrado.

Na realidade brasileira muitos são os desafios postos à formação, uma vez que a mudança no perfil profissional dos professores, advindas das novas funções que lhes são atribuídas pela sociedade, vão muito além das possibilidades de uma formação sólida. Os currículos de formação muitas estão sobrecarregados de disciplinas e com isso correm o risco de se tornarem superficiais para uma demanda de desempenho profissional eficiente, sem que para isso haja um aumento de investimentos e construção de uma formação contínua. Nesse contexto, lamentavelmente, tem-se cada vez menos procura por esta área de formação, haja vista a escassez de incentivos para que a carreira se torne atrativa, principalmente quando se trata dos aspectos de condições e realidades de trabalho, além da questão salarial.

Por fim, dizer que, por se tratar de um estudo exploratório, o mesmo não teve a pretensão de apontar resultados fechados, certamente novos questionamentos e novos estudos emergirão a partir de outros olhares e perspectivas.

## **R** referências bibliográficas

- Brasil, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394* (20 de dezembro de 1996). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).
- Delors, J. [et al] (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Escudero, J. M. e Gómez, A. L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- Garcia, C.M. (editor). (2001). *La función docente*. Madrid, España: Síntesis Educación.
- Guimarães C. M; Reis, P. G. R., (2011). *Professores e Infâncias: estudos e experiências*. Araraquara. SP: Junqueira&Marin.
- Imbernón, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Isaza, L.S.M.; Henao, B.L.S.; Gómez, M.E. G. (2005). *Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia – Facultad de Educación, p. 187-221.
- López M. Q. *A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios*. Estud. av. vol.25 nº.72 São Paulo (May/Aug. 2011). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200006&script=sci_arttext).
- Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mizukami, M. G. N. et. al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EDUFSCar.

- Morosini, M. C. (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*. v.2. Brasília: INEP/RIES.
- Muñoz, J. M. E. *Dilemas éticos de la profesión docente*. Número 16. Profesorado y calidad de la educación. CEE Participación Educativa, (16 marzo 2011). Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-escudero-munoz.pdf>.
- Nóvoa, A. *O regresso dos professores*. (2007). Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2007/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>.
- Pérez G., A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Rosek, M. (2010). *Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras*. Tese de doutorado. Porto Alegre.
- Tardif, M. (2007) *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. ET ALL. (2007) *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch, 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Universidade de Bolonha (2015). Il Sistema Universitario. Extraído de Fonte: <http://www.unibo.it/it/didattica/iscrizioni-trasferimenti-e-laurea/il-sistema-universitario>.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1996) *Didáctica da la educación infantil*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A et al. (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. Número 16. Profesorado y calidad de la educación. CEE Participación Educativa, (16 marzo 2011). Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-zabalza-beraza.pdf>.

Artículo concluido el 10 de junio de 2015

Hechler Herbertz, D. & Côrte Vitória, M.I. (2015). Formação inicial de professores para a Educação Infantil: reflexões a partir de realidades da América Latina e Europa. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 137-157.

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

***Dirce Hechler Herbertz*****Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul****Bolsista CAPES****Brasil*****E-mail: dhtz@hotmail.com***

La doctorando Dirce Hechler Herbertz tiene un recorrido en el mundo de la educación, que va desde sus estudios iniciales en pedagogía y orientación educativa hasta su especialización en el área de la formación inicial y prácticas pedagógicas en la educación infantil. Actualmente, está trabajando en las diferencias de formación de países desarrollados y recogiendo los frutos de su investigación en Galicia (España).

***Maria Inês Côrte Vitória*****Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PUCRS****Brasil*****E-mail: mvitoria@puhrs.br***

Posee una graduación en letras por la Universidad de PUCRS/Brasil. Posteriormente, se doctoró en la Universidad de Santiago de Compostela (España). Actualmente es profesora del programa de post-graduación y graduación en educación. Actualmente es investigadora en el área de educación, actuando principalmente en las siguientes áreas: formación de profesores, expresión escrita en profesionales de la educación y enseñanza universitaria.





Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 159-176

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 20-05-2015

Fecha de aceptación: 11-12-2015

## **El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica.**

**M. Carmen Sarceda Gorgoso**

**Silvia María Seijas Barrera**

**Vanesa Fernández Román**

**Denís Fouce Seoane**

España

### **Resumen**

En este trabajo se realiza una aproximación conceptual a los proyectos como metodología de trabajo en la Educación Infantil. Se inicia con un breve recorrido en lo que respecta a sus antecedentes y contexto de surgimiento así como a aquellos autores considerados precursores del trabajo por proyectos, que lleva a definir qué significa, a día de hoy, hablar de proyectos.

Una vez situados en el marco teórico, se aborda la práctica de los proyectos en el aula, profundizando en elementos clave como los criterios para optar por esta metodología, el rol del profesorado, la

## **Project work in early childhood education: theoretical and practical approach.**

**M. Carmen Sarceda Gorgoso**

**Silvia María Seijas Barrera**

**Vanesa Fernández Román**

**Denís Fouce Seoane**

España

### **Abstract**

This paper presents a conceptual approach to the project as a working methodology in Early Childhood Education. It begins with a brief review about the background and emerging context as well as the authors considered precursors of project work. This leads us to define what today means talking about projects.

Once at the theoretical framework, it is analysed the practice of classroom projects in key elements as the criteria for choosing this methodology, the role of teachers, the organization of the learning environment (space and time), the materials and

organización del ambiente de aprendizaje (espacios y tiempos), los materiales y los recursos, y el papel del juego en ellos. Se contempla también la organización en fases, analizando tres propuestas con matices diferenciados, para finalizar con una recapitulación, a modo de síntesis, de lo presentado en el trabajo.

**Palabras clave:** Educación de la primera infancia, Trabajo por proyectos, Aprendizaje activo, Método de aprendizaje, Método de enseñanza, Innovación pedagógica.

resources, and the role of play in them. It is also considered the organization in phases analyzing three proposals with different nuances, ending with a summing up as a synthesis of the work.

**Keywords:** Early childhood education, Project work, Activity learning, Learning methods, Teaching methods, Pedagogical Innovations.

## **A**ntecedentes de los Proyectos y contexto de surgimiento

Identificar el contexto de surgimiento del trabajo por proyectos es complicado, puesto que de la revisión de la literatura sobre el tema, se constata que esta metodología de trabajo no proviene de una única tradición pedagógica. Como se señala:

Son muchas las aportaciones y experiencias que lo han hecho posible, algunas de una manera muy directa y otras asumiendo un protagonismo más discreto. Los factores comunes entre estas tradiciones y, que podemos considerar como puntos de partida de los proyectos de investigación son dos: la crítica al tratamiento curricular del conocimiento y la necesidad de modificar los métodos de aprendizaje escolar (Martín, 2006, p. 10).

Ahondando sobre esta idea, debemos señalar, en primer lugar, que el origen de los proyectos surge de denunciar la distancia existente entre la escuela y la realidad, con contenidos escolares centrados exclusivamente en cuestiones académicas que ignoran y que olvidan la experiencia vital del alumnado fuera del ámbito escolar. Este modelo curricular promueve una fragmentación de los saberes y un estancamiento de los conocimientos, lo que implica que el alumnado no pueda plantearse preguntas vitales, ya que a estos interrogantes sólo se les da respuesta mediante una única disciplina. Esto haría necesario abrir las puertas de la escuela a la vida, lo supone una modificación y al mismo tiempo un cambio repentino de todo aquello que conlleva la organización curricular, fomentando una visión en la que cada niño y niña encuentre en la escuela su “lugar” donde aprender y no solo de recibir información que de nada le serviría en la vida real (Simón y Croll, 1980).

En segundo lugar, se puede considerar como origen de los proyectos la necesidad, cada vez más sentida, de un cambio, tanto en la manera de enseñar como en la de aprender en el ámbito escolar. El aprendizaje exclusivamente memorístico, centrado en prácticas repetitivas de contenidos y cuyas metodologías no respetan en ningún momento los intereses discentes y deja de lado la actividad reflexiva, se revela como ineficaz. Se demanda, por tanto, un nuevo modelo que, desde el trabajo colaborativo y la actividad del alumnado tenga en cuenta toda la dimensión procesual que implica el aprendizaje y considere no sólo lo que se busca explícitamente, sino también aquello que se encuentra.



Estas dos líneas de origen, reivindican un nuevo modo de trabajo en el que las intenciones escolares deben de atender a las necesidades de los niños y niñas, potenciando desde un primer momento su capacidad para aprender y conocer, aprovechando en todo momento promover la relación entre iguales y sobretodo favorecer su sentido crítico, dándole importancia a todas aquellas cuestiones que interesen y motiven al alumnado. Esto requiere de una metodología flexible capaz de fomentar la experimentación, observación y reflexión, sustentada en una nueva manera de entender el aprendizaje.

### Las primeras aportaciones

Es difícil nombrar todas las aportaciones que han propuesto una aproximación global e interdisciplinaria al conocimiento y que han defendido la investigación en el ámbito escolar en la línea de los proyectos.

Entre las referencias obligadas a la hora de hablar de métodos globalizados y trabajo por proyectos encontramos al pedagogo Ovide Decroly. Sanchidrián y Ruiz (2010) realizan una síntesis de su pensamiento, señalando que el principio dominante de su doctrina estaba expresado en el lema “escuela por la vida y para la vida”, destacando la importancia otorgada a conocer lo mejor posible a los niños y niñas para darles la mejor educación posible, es decir, defiende una pedagogía basada en los intereses del discente. Con la finalidad de romper la fragmentación curricular, introduce los denominados “centros de interés” que permitirán la confluencia de las distintas áreas en una sola idea o conjunto de ideas. Estas ideas serán los ejes a partir de donde el alumnado realizará las actividades escolares, respetando en todo momento las capacidades y ritmos de desarrollo (Martín, 2006).

Otro autor de ineludible referencia es John Dewey. Su concepción de la educación como una reconstrucción continua de la experiencia, hace que la acción y la experiencia se constituyan en los motores del aprendizaje (Martín, 2006). Sobre esta premisa fundamental, Sanchidrián y Ruiz (2010) inciden en una de las características del pensamiento de Dewey: el carácter activo del sujeto inmerso en un proceso de actividad continua con el medio externo, en contraposición al pensamiento dominante en la época que le otorgaba un papel pasivo en su proceso de aprendizaje. Al tratarse de sujetos activos, el proceso de conocimiento gira en torno a una problemática que le sucede a este mismo sujeto con el medio externo y que para cuya resolución necesitará un esfuerzo de aprendizaje. Mediante este proceso de conocimiento será el propio alumnado el que irá construyendo las propuestas que dirigirán sus aprendizajes (Martín, 2006).

La propuesta metodológica de Dewey contiene numerosos elementos que otros autores, como William Kilpatrick, considerado como el padre del trabajo por proyectos, utilizarán en su trabajo. Kilpatrick parte de la nueva concepción del aprendizaje, estableciendo que el niño o niña no aprenderá de un modo fragmentado, sino globalmente y a partir de las situaciones de la vida cotidiana. Insiste en la importancia de que lo que se enseña, debe ser atractivo y servir de alguna utilidad para el alumnado. Es decir, todo proyecto de investigación debe tener un carácter motivacional para el alumno o alumna, pero también debe tener alguna dimensión práctica que debe mejorar algún aspecto de la realidad. Su método didáctico servirá como guía para realizar las actividades de investigación dentro de la escuela. Un método que Kilpatrick desarrollaba en cuatro fases (Martín, 2006): decidir el propósito

del proyecto, elaborar un plan de trabajo que permita su resolución, ejecutar el plan diseñado y evaluarlo.

Por último, cabe destacar a Celestin Freinet (creador de diferentes técnicas orientadas al aprendizaje y de la elaboración de proyectos consensuados que se cree que han ayudado a concretar la actual metodología por proyectos), quien veía la escuela como un espacio estimulante mediante el cual el alumnado, gracias a la ayuda de los docentes, realizaban su propio proceso de aprendizaje mediante la investigación y las relaciones entre los miembros del grupo (Martín, 2006).

## De qué hablamos cuando hablamos de proyectos? Una aproximación conceptual

Según la Real Academia Española (2001) en su *Diccionario de la Lengua Española*, el concepto de proyecto se entiende como “primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva”, o “conjunto de escritos, cálculos y dibujos que se hacen para dar idea de cómo ha de ser y lo que ha de costar una obra de arquitectura o de ingeniería”.

Este concepto ha sido trasladado al campo educativo, en donde adquiere una dimensión más amplia y connotaciones específicas. Así, desde un enfoque pedagógico, el concepto de proyecto, se define como:

Un conjunto de diversas actividades relacionadas entre sí que sirven a una serie de intenciones u objetivos educativos. En un sentido amplio, se trata de proponer a los niños/as que se impliquen en la realización de proyectos que respondan a su interés y que tengan sentido para ellos (Benitez, 2008, p. 2).

En esta línea, Lacueva (1997) señala que la planificación didáctica sobre un proyecto es un trabajo educativo más o menos prolongado, con fuerte participación de los estudiantes tanto en su planteamiento como en su diseño y en su seguimiento, y al mismo tiempo propiciador de la indagación infantil en una labor autopropulsada que conduce a obtener una serie de resultados propios.

Otra conceptualización sería la que nos ofrece Pitluk (2007) quien entiende un proyecto -y más concretamente, el trabajo por proyectos en un contexto educativo- como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado. Este producto final se va construyendo en distintos acercamientos en función de lo investigado y analizado, se va realizando en etapas y puede estar integrado por productos parciales. Enlazando con esta idea estaría la propuesta de Hernández (2002) desde la consideración de los proyectos como un camino que va de la información al conocimiento, el proyecto de trabajo representa un formato abierto para la indagación, entendido desde una perspectiva multicultural y contextual.

Un rasgo esencial de los proyectos radicaría en el hecho de que son actividades que forman parte de la vida de la escuela y que se implantan con la voluntad de garantizar determinados aprendizajes, de hacer más eficaz la intervención docente, de favorecer el conocimiento entre los miembros del centro, o sencillamente, de

pasar juntos un buen rato. Pero, a la vez, son actividades que encarnan valores que se proponen con intensidad a los niños y niñas que participan en ellas (Martín, 2006). Desde este posicionamiento, los grandes protagonistas sería el alumnado, resultando imprescindible que éste pueda:

Utilizar su capacidad para hacer proyectos y organizar el trabajo. Se trata, por tanto, de un método que permite que los niños se encuentren bien dentro de un montón de túneles que tendrán, poco a poco, que superar, abandonar y sustituir. En su gran capacidad de negociación entre ellos nacerá, así, una forma de inteligencia diversa, con actitudes diversas capaces de converger para dar, como fruto, muchas ideas” (Malaguzzi, 2001, p. 101).

Por tanto, la inmersión del niño en el proceso es total, exigiéndole una implicación activa, lo que le obliga “a actualizar los conocimientos previos que posee, a reestructurarlos y enriquecerlos en un proceso caracterizado por el gran número de conexiones que debe establecer entre lo que ya sabe y lo que se le enseña” (Benítez, 2008, p. 2).

Se entenderían por tanto como una posibilidad para poder establecer un horizonte. El proyecto significa darle sentido a una acción transformadora mediante una representación o a partir de una tarea (Llavador y San Martín, 2000).

De estas conceptualizaciones se desprende que el trabajo por proyectos responde a una intención organizada de un deseo de aprender de una forma natural. Los aprendizajes que se promuevan con éstos deben ser abiertos y desde un enfoque globalizador, por lo que para De Pablo y Vélez (1993) aunque el método de proyectos fuese concebido como una técnica didáctica, debería definirse actualmente como un procedimiento de aprendizaje con el que se permita alcanzar unos objetivos a partir de ciertas acciones, interacciones y recursos para así resolver una situación o problema.

El proceso de enseñanza del trabajo por proyectos debe concebirse como progresivo y en constante movimiento. Éste se materializará a través de un diseño y del desarrollo de diversas estrategias pedagógicas, entendiendo esta pedagogía como “una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos” (Prieto, 1995, p. 16).

La opción por trabajar por proyectos requiere el establecimiento de unos principios pedagógicos presentes a lo largo de todo su desarrollo y que se concretarían en los siguientes (Amor y García, 2012): el aprendizaje significativo; actitud favorable para el aprendizaje tanto por parte del alumnado como del profesorado; sentido de funcionalidad; globalidad; identidad y diversidad; aprendizaje interpersonal activo; investigación sobre la práctica; memorización comprensiva de la información; y evaluación procesal:

Sintetizando todas estas aportaciones, entendemos el trabajo por proyectos como un método pedagógico centrado en el alumnado y que el docente utiliza para responder a la necesidad que éste tiene de construir sus propios conocimientos, mediante una comunicación y un intercambio continuo de contenidos y experiencias. Sería, asimismo, un método que tiene en cuenta todos aquellos principios metodológicos importantes para la etapa de educación infantil.

Trabajando por proyectos, los niños y niñas son conscientes de que aprenden, estableciendo vínculos con sus intereses y su curiosidad, al mismo tiempo que relacionan los nuevos conocimientos con lo que ya tenían, lo que les permite ser conscientes de que todo lo que están aprendiendo está contextualizado. Hay que tener en cuenta que en el aula es necesario fomentar un clima relacional, afectivo y al mismo tiempo emocional en el que tiene que estar permitido compartir, debatir, proponer y organizar. En otras palabras, esta forma de trabajo fomentará su autonomía y los pequeños y pequeñas serán protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

## **L**a práctica de los proyectos en el aula

Trabajar por proyectos en el aula de Educación Infantil requiere clarificar y tomar decisiones que influirán significativamente en el resultado de los mismos. Su oportunidad en función de determinados criterios, el papel que debe adoptar el profesorado, la organización del ambiente de aprendizaje, los materiales y los recursos, o el papel del juego, son algunos aspectos a considerar.

### **Criterios para el trabajo por proyectos**

La opción por trabajar sobre la base de proyectos puede ser una dinámica habitual o, por el contrario, algo que se realiza en un momento puntual. Tanto en un caso como en otro, es importante tener en cuenta una serie de criterios que contribuirán a desarrollar la potencialidad de esta práctica. Domínguez (2004) destaca tres puntos esenciales a considerar:

- Criterio **educativo**: guarda relación con el aprovechamiento de los objetivos que están prescritos para la educación infantil.
- Criterio de **oportunidad**: a medida que se va avanzando en un proyecto, pueden surgir situaciones que no teníamos pensado abordar en un primer momento y que podremos incluir en éste. Debemos incluir estos nuevos aspectos que surjan de una manera coherente y significativa, teniendo en cuenta el interés por parte de los niños y niñas.
- Criterio de **prioridades**: a medida que trabajamos en un proyecto, pueden ir surgiendo nuevos intereses que encajen en el tema en el que está centrado. Esto debemos de aprovecharlo intentando relacionarlo con lo que estamos trabajando, de esta manera conseguiremos mantener el interés.

### **El papel del profesorado**

Apesar de que el alumnado es el protagonista en el trabajo por proyectos, el profesorado tiene un rol fundamental en la organización y desarrollo de todo el proceso, puesto que, tal y como señala Benítez (2008), éste debe ser planificado desde un enfoque que sea en todo momento globalizador, siendo de vital importancia tener en cuenta los intereses de los niños/as en todo este proceso, para así poder responder a la necesidad del saber qué y el para qué de la profundidad de todo aquello que se está

trabajando en el seguimiento de este mismo. En este sentido, la actuación que los docentes lleven a cabo han de estar dirigidas a (Decreto 330/2009):

- **potenciar** en su alumnado una serie de habilidades de pensamiento que lo ayuden a encontrarle sentido a su experiencia y a involucrarse activamente en la actividad a realizar.
- **conectar** con el saber, con el saber hacer y con el saber estar de cada alumno y alumna, para lo cual es imprescindible partir de sus esquemas de conocimiento y del significado que les atribuye.
- **mediar** entre el alumnado y la cultura, atendiendo a la diversidad del mismo y contemplando situaciones que requerirán, a veces, dirigir, sugerir, y otras acompañar.
- **intervenir** en cada caso, a partir de la observación de lo que los niños y niñas saben, del modo más próximo a los conocimientos del alumnado y ayudar a reflexionar sobre el modo de indagar lo que dice un texto, buscar pistas, buscar coherencia, etc.

### La organización del ambiente de aprendizaje: espacios y tiempos

Una adecuada organización del ambiente será fundamental para un correcto desarrollo de los proyectos en el aula. En relación al ambiente de aprendizaje haremos referencia a los espacios y los tiempos, puesto que “tanto en su sentido macro como en el más reducido de la escuela, constituyen coordenadas esenciales en el diseño y articulación de cualquier experiencia educativa para niños y niñas pequeños” (Zabalza, 2014, p. 13), lo que requiere diseñar ambientes de aprendizaje gratos, afectivamente significativos y estéticamente agradables que permitan al alumnado sentirse cómodo, seguro y acogido.

En lo que respecta al espacio, en su distribución se debe tener en cuenta que los niños y niñas dispongan de lugares propios y de uso común para compartir, para estar solos y para jugar y para relacionarse con los demás; espacios para actividades que requieran una cierta concentración y espacios amplios que faciliten el movimiento. El alumnado debe sentirlo como suyo para lo cual es necesario potenciar una distribución flexible del mismo, así como un aula abierta a todos. Es por todo esto que se deben tener en cuenta los espacios comunes (lo que hará que todo el mundo participe y que se le dé la oportunidad de ser responsable al alumnado de su organización, creación y uso), un lugar físico (donde colocar la información), un lugar para juntarse y debatir, y lugares para agrupamientos variados (Arias, Arias, Navaza y Rial, 2009).

En este sentido, y tal como indica Eslava (2014), con frecuencia “se piensa el espacio construido como un contenedor vacío para alojar acciones que posteriormente lo llena; nada más lejos de la realidad compleja donde todo es suceso y motivo de experiencia para sus actores, los niños” (p. 54). Por otra parte, es necesario organizar el tiempo bajo presupuestos de flexibilidad, combinando tiempos de rutinas con tiempo de actividades específicas (medios o largos) contempladas en el desarrollo de los proyectos. Un aspecto que se debe tener siempre presente es la relación que establece entre espacio y tiempo, lo que implica establecer una coherencia entre ambas dimensiones. Desde este punto de partida:

El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas (...). En todo caso, debemos tener presente que la organización del espacio debe ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa (Iglesias, 2008, p. 53).

### Los materiales y los recursos

Los materiales y los recursos se seleccionarán teniendo en cuenta su adecuación a los tipos de contenidos, a las características y necesidades específicas de cada contexto educativo y del proyecto que estemos trabajando, y, consecuentemente, a las características individuales del alumnado.

Debe procurarse que sean lo más diversos posibles y que ofrezcan múltiples posibilidades de utilización en función de las necesidades de cada situación y momento. Un aspecto importante a considerar, es el uso de materiales no estructurados, que Guerra (2013, p. 108) denomina “inusuales” o “no convencionales” y que permitirán potenciar la multidisciplinariedad y complejidad de las experiencias que se lleven a cabo, al mismo tiempo que posibilitarán acercar los aprendizajes al entorno. En relación con esto, es importante trasladar a las aulas elementos del medio natural y sociocultural que favorezcan la relación con la identidad del alumnado y creen un ambiente significativo, al mismo tiempo que despiertan el interés por explorar y experimentar.

### El juego en el trabajo por proyectos

El juego es, probablemente, la actividad más importante en Educación Infantil desde una perspectiva didáctica. A través de él, se ofrece al alumnado un espacio privilegiado para la manipulación, la creación, la transformación, el establecimiento de relaciones, la manifestación de sus vivencias y experiencias, y, en definitiva, para el aprendizaje, ya que éste va a depender, en última instancia, de las oportunidades a las que tengan acceso los alumnos y alumnas.

Centrándonos específicamente en el trabajo por proyectos, el juego es un elemento clave para establecer el tipo de proyecto sobre el que queremos trabajar, puesto que es necesario que la elección de éste se realice de manera adecuada y precisa que permita contextualizar el aprendizaje del alumnado. Vázquez (1991) nos ofrece una clasificación de distintos tipos de proyectos tomando como unidad de análisis este elemento:

- proyectos de **simulación**: establecen como principal característica la realización de juegos de carácter simbólico y dramático, o que tienen como elemento esencial algo fantástico o misterioso.
- proyectos de **investigación**: a través de ellos se propone la resolución de problemas y dudas mediante la observación y la experimentación y con los que se descubre el medio natural o el propio cuerpo.
- proyectos **cooperativos**: tienen como objetivo principal que los niños y niñas aprendan juntos unos de otros, resolviendo sus propios conflictos y disfrutando de las situaciones conjuntas. Además, ayudan a fomentar las interacciones entre el alumnado para que juntos elaboren las reglas sociales.

- proyectos **tecnológicos**: basados en los juegos de construcción, que a su vez tienen como soporte el desarrollo de un plan y un diseño.

## **L**a organización en fases

El trabajo por Proyectos no es algo improvisado y que se va a crear sobre la nada, sino que éstos tienen un eje vertebrador que organiza el trabajo, algo así como una estructura base que es común a todos ellos. No son unas fases rígidas que se desarrollen de modo mecánico, ya que según el tipo de proyecto se dedicará más tiempo a unas partes que a otras.

A pesar de la diversidad de propuestas en cuanto a fases, se aprecia como existe estructura común a muchas de ellas, aunque también es posible diferenciar ligeras variaciones. Para llevar a cabo su análisis, tomaremos como referencia las propuestas de Díez Navarro (1998), Arias, Arias, Navaza, y Rial (2009) y Vizcaíno (2008).

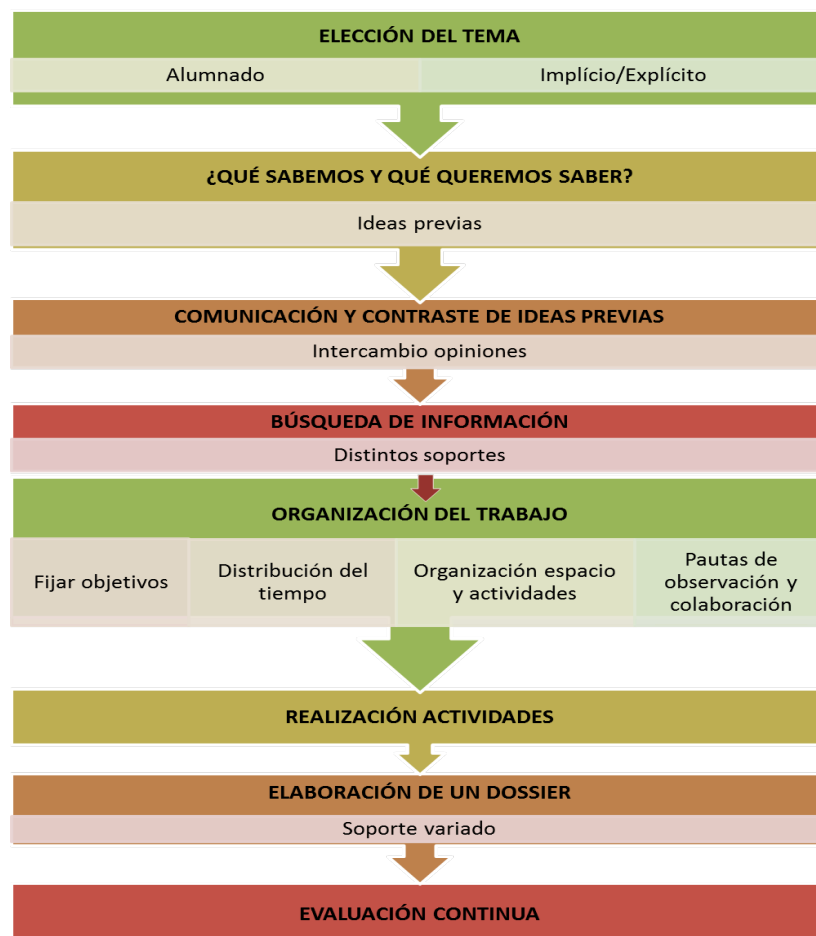
### **Propuesta de Díez Navarro (1998)**

Para Díez Navarro (1998), un proyecto tiene unos elementos fijos que lo estructuran en su desarrollo. Las fases por las que pasa un Proyecto son las siguientes:

1. Elección del tema de estudio: este tema debe ser elegido por el alumnado. Bien de una manera explícita o implícita, el tema será elegido de formas diversas, puede venir determinado por situaciones que tienen lugar durante el juego simbólico, los recreos, las comidas, excursiones... o también por los intereses que despierten los niños y niñas en una asamblea. Para Díez Navarro (1998, p. 35) "las ideas surgen sin cesar y es importante aprovecharlas porque son la tónica del pensamiento del niño, emergen, son portavoces del momento y de cada segundo de su momento evolutivo, y no es cosa dejarlo pasar".
2. ¿Qué sabemos y qué queremos saber?: a través de ella comenzaremos a investigar cuáles son las ideas previas que tienen los niños y niñas sobre el tema elegido del proyecto. En esta fase también se recoge qué es aquello que se quiere saber sobre el tema.
3. Comunicación de las ideas previas y contraste entre ellas: los partícipes del proyecto comunicarán que es aquello que saben. Este intercambio de opiniones debe ser fluido y coherente
4. Búsqueda de fuentes de documentación: en esta fase se buscarán las fuentes y recursos que respondan a las preguntas planteadas en fases anteriores por los niños. Las fuentes de información pueden ser diversas.
5. Organización del trabajo: esta fase corre a cargo del docente, quien organizará el trabajo de la siguiente forma:
  - Establecimiento de objetivos
  - Distribución del tiempo

- Organización del espacio
  - Organización de actividades
  - Pautas de observación
  - Pautas de colaboración con la familia y el entorno
6. Realización de actividades: en esta fase se trabajará todo lo planteado. Los docentes deben ser conscientes de dar oportunidades por igual a su alumnado y de realizar los cambios y ajustes que sean oportunos.
  7. Elaboración de un dossier: etapa en la que se recogerán los aspectos que se han ido proponiendo a partir del proyecto. Su soporte puede ser variado.
  8. Evaluación de lo realizado: aunque la evaluación debe de ser tratada durante todo el proceso de aprendizaje, en esta fase se comprobará que las preguntas planteadas formuladas por los niños y niñas hayan sido respondidas.

Podemos sintetizar estas fases gráficamente en la siguiente figura:



Fuente: Elaboración propia

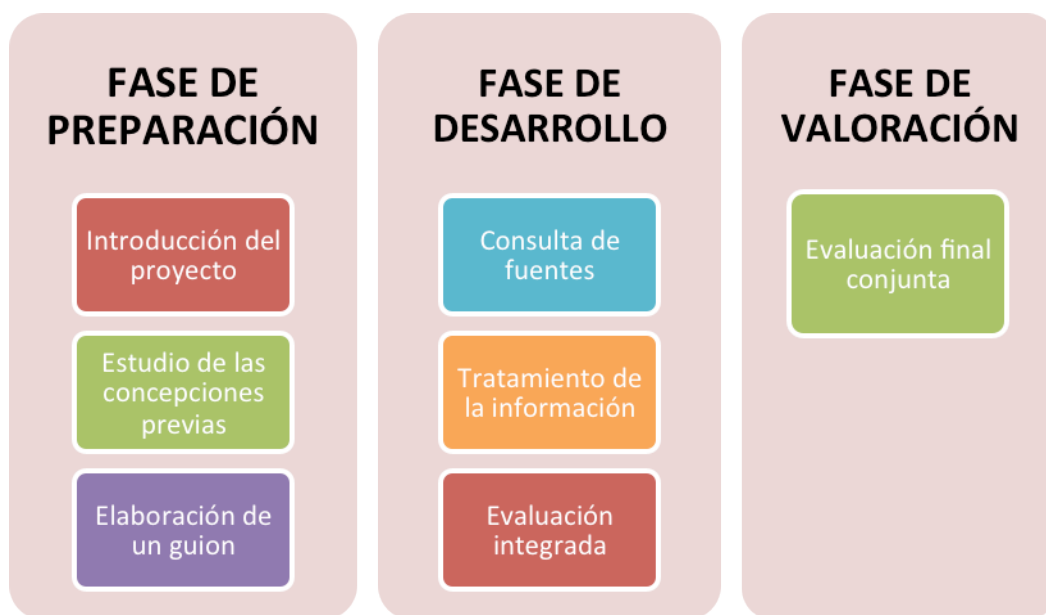
Figura 1. Fases de un proyecto según la propuesta de Díez Navarro (1998)



### Propuesta de Arias, Arias, Navaza y Rial (2009)

Otra propuesta sobre las fases de un proyecto es la que realizan Arias, Arias, Navaza y Rial (2009) sobre otra formulación anterior (Arias y Rial, 1996). A la hora de planificar las estrategias del trabajo por proyectos, es habitual distinguir una primera fase que sirve para definir lo que se debe trabajar; una segunda de desarrollo, en el que tendrá lugar la puesta en práctica del proyecto con tareas y actividades; y una tercera fase de valoración que tiene por objetivo la valoración global de todo el desenvolvimiento del proyecto y que nos ayudarán a mejorar nuestras propuestas como futuros docentes.

Las tres fases anteriormente citadas van a ayudarnos a entender y comprender mejor la realidad de un modo más sencillo. Además contribuirá a que todo el alumnado participe junto a la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Fases de un proyecto según la propuesta de Arias, Arias, Navaza y Rial (2009)

Estas tres fases comprenden a su vez una serie de tareas que pueden considerarse como subfases.

La fase de **preparación** contempla tres tareas: introducción del proyecto (punto de partida), estudio de las concepciones previas (¿qué sabemos?), y elaboración de un guion (¿qué queremos saber?).

Un proyecto nacerá de las necesidades e intereses de los niños y niñas, en respuesta a todas las preguntas que no son pocas y muy variadas. Con esto podemos decir que el punto de partida de un proyecto serán aquellas cosas o temas que preocupan o interesen al alumnado, lo que le llevará a introducirse en el mundo de las aventuras, de la exploración, teniendo siempre como referencia una realidad que le permita hacer suyo el mundo. Para Arias, Arias, Navaza y Rial (2009), los proyectos no deben ser dejados al azar, sino que tienen que estar diseñados y planificados. El proyecto se introducirá en el aula mediante el profesorado, el alumnado, el grupo, la familia, el propio centro... Los medios por los que se introduce son variados también: una carta, un folleto, un libro, una imagen, una noticia... El proyecto puede partir de una pregunta o de un problema e incluso de una situación de la comunidad educativa.

Una vez establecido el punto de partida, corresponde llevar a cabo el estudio de las concepciones previas. En este momento, el alumnado expondrá sus propias ideas sobre el tema elegido, y la información que cada uno tiene que se verá enriquecida con la del resto del grupo-clase. El diálogo, que debe ser constante, favorecerá el proceso, y permitirá que el aprendizaje se vaya construyendo poco a poco, siempre con la ayuda de todos y de todas.

Las ideas previas mostradas les llevarán a plantearse y formular hipótesis y es aquí donde comenzará el viaje. Para esto será necesario completar y descubrir nuevos conceptos, lo que permitirá que el alumnado se dé cuenta de lo que sabe y de lo que no, de lo que conoce y de lo que desconoce, contando siempre con la ayuda del maestro o maestra como punto de apoyo para guiarlo a saber más sobre el tema.

En esta fase se llevará a cabo una lista de preguntas sobre aquello que les interesa para dar lugar a un futuro índice, que servirá de gran ayuda para volver a él siempre que sea preciso.

La fase de **desarrollo** se organiza también en tres momentos secuenciales: consulta de fuentes (¿qué información necesitamos?), tratamiento de la información (¿cómo organizamos la información?), y evaluación integrada (¿qué hacemos con la información?).

En un primer momento, el alumnado se implicará en la búsqueda de información, a través de fuentes diversas, y hará un contraste de la misma, lo que hará que sea una tarea motivadora e implicará de nuevo a todos. En este proceso, espacio y tiempo serán dos elementos clave.

La siguiente tarea consistirá en su organización, para lo cual es muy importante establecer cómo se va a llevar a cabo y con quién. Este tratamiento de la información puede hacerse de diversas formas: en grupo, parejas, individual, etc. Toda la información se debe reflejar por escrito, siempre poniendo en una lista el alumnado participante en el proyecto, así como el rol que representa cada uno.

Finalmente, se llevará a cabo una evaluación integrada que implica la clasificación, justificación, ordenación, interpretación, análisis y síntesis de la información. Una vez que ya la tenemos estructurada, se debe comunicar lo aprendido al grupo-clase y se puede presentar un informe final o bien hacer uso de las exposiciones, radio, murales, etc. En esta propuesta se concede gran importancia a comunicar la información ya que así se pone al alcance de todos, al mismo tiempo que se destaca que un proyecto no tiene que tener un único resultado sino que puede tener varios.

La última fase sería la de **valoración**, que supondría una evaluación conjunta (¿qué aprendimos?). En ella se debatirán las experiencias vividas, y será aquí donde se elabora lo que las autoras definen como “Libro o Álbum del proyecto” que servirá para reconstruir lo vivido. En este punto se hablará de evaluación formativa, integrada y continua. Pero se hace hincapié en que esta evaluación tiene un doble sentido: dar a conocer todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (a través de autoevaluación, evaluación mutua, y coevaluación), y observar y valorar cómo y qué aprende el alumnado (autoevaluación, evaluación de grupo, y evaluación externa). Es importante realizar y compartir un debate final en el que se comentarán los resultados y se responderá a una última y clave pregunta ¿qué hemos aprendido?.

### Propuesta de Vizcaíno (2008)

Vizcaíno (2008) realiza una propuesta en la que estructura el trabajo por proyectos en nueve fases: planificación y desarrollo de las ideas; organización y propuesta de las actividades; organización del espacio; organización del tiempo; recopilación y estudio de la información; materiales y recursos; elaboración de las actividades; síntesis y evaluación; y elección del siguiente tema:



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Fases de un proyecto según la propuesta de Vizcaíno (2008)

Las ocho primeras fases se tratan de la misma manera que en las propuestas anteriores. Sin embargo en ésta se incluye la elección del siguiente tema y del siguiente proyecto, lo que permitirá pensar por adelantado diferentes posibilidades que permitan anticiparse a la acción.

## **P**ara finalizar

El trabajo por proyectos en Educación Infantil es una opción que puede posibilitar al alumnado un proceso de aprendizaje que vaya más allá de la acumulación de información, y que trascienda esta dimensión para integrar los conocimientos con experiencias reales, lo que les permitirá desarrollar competencias que orienten su forma de actuar y de vivir, al mismo tiempo que facilita la necesaria actitud favorable hacia el aprendizaje.

Desde un enfoque globalizador, los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen como punto de partida situaciones globales, situaciones comunicativas, conflictos o cuestiones sociales, intereses comunes... en los que se pondrán en juego los contenidos de las diferentes áreas, siendo éste un principio que sustenta todo el proyecto.

A través del desarrollo de aprendizajes significativos, sobre la base de sus conocimientos, de sus hipótesis, de sus experiencias..., podrá establecer vínculos con lo que ya sabe, dándole además a esos nuevos conocimientos una perspectiva funcional, concreta y útil que le capacite para resolver los problemas que se le vayan planteando y, de esta manera, generar nuevos aprendizajes. Y esto desde un enfoque en el que el avance hacia el desarrollo de la identidad personal se conjuga con la atención a la diversidad de cada niño y niña a partir de la integración de los intereses individuales con los intereses colectivos que resultan del proyecto. El trabajo en equipo, con el juego en su base, se convierte en el recurso imprescindible para promover el contraste, el debate, la toma de decisiones que promoverán que los pequeños y pequeñas se conviertan en un pequeño investigador que construye su propio conocimiento y, por ende, su mundo.

Esta labor de investigación se muestra como fundamental para el, culminando con un proceso de evaluación fundamentada en la reflexión en el que se hacen explícitos los nuevos aprendizajes llevados a cabo.

Todo esto hace posible el trabajar por proyectos. Sin embargo, y aunque el surgimiento de esta metodología se remonta hace más de 100 años, lamentablemente no se puede afirmar que sea una práctica extendida a día de hoy, lo que hace que nos formulemos una pregunta: ¿por qué?. Las hipótesis son muchas: desconocimiento, falta de costumbre, miedo a no saber hacerlo bien, las propias características de la institución escolar, los resultados de aprendizaje “menos visibles” a corto plazo, etc.

Sin duda la lista podría ser mucho más larga. Hay numerosos factores que están incidiendo en que el trabajar por proyectos sea una realidad casi anecdótica en las aulas de Educación Infantil cuando lo deseable sería mostrar otra cara en la que fuese una praxis cotidiana. Probablemente la situación pueda cambiarse, pero hará falta que se hagan más visibles las prácticas que se llevan a cabo, que la comunidad educativa en su conjunto conozca todas las potenciales del trabajo por proyectos, de manera que desde la participación y colaboración de todos se inicie un nuevo camino.

## **R**eferencias bibliográficas

- Amor, A. y García, M.T. (2012). Trabajar por proyectos en el aula. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 1(1), 127-154
- Arias, A. y, M.D. (1996). *Traballar por proxectos nas aulas de infantil e primaria*. Vigo: Xerais
- Arias, A.; Arias, D.; Navaza, V. y Rial, D. (2009). *O traballo por proxectos*. Santiago: Xunta de Galicia
- Benítez, A. (2008). El trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 12, 1-12
- Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el curriculum de la Educación Infantil en Galicia (DOG de 23 de junio)
- De Pablo, P. y Vélez, R. (1993). *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: Alhambra-Longman.
- Diez Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Domínguez, G. (2004). *Proyectos de trabajo: Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 51-80.
- Guerra, M. (2013). Materiali non convenzionali a scuola: esperienze didattiche e potenzialità formative. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 105-120
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de Trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, (310), 78-82.
- Iglesias Forneiro, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Lacueva, A. (1997). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-187.
- LLavador, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar: bases para el proyecto educativo*. Madrid: Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender: cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.
- Pitluk, L. (2007). *La planificación didáctica en Educación Infantil*. Sevilla: MAD.
- Prieto, D. (1995). *La comunicación en Educación Infantil*. Buenos Aires: Stella.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.

Simon, B. y Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Vizcaíno, I. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años)*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Zabalza, M. (2014). Tiempos y espacios en la educación infantil. *RELAdeI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 13-15.

Artículo concluido el 19 de mayo de 2015

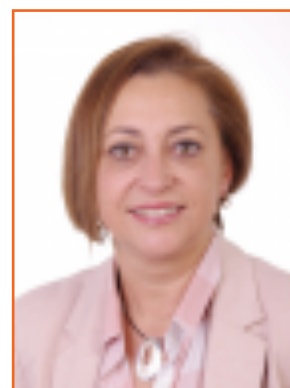
Sarceda, C.; Seijas, S.; Fouce, D. y Fernández, V. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 159-176.

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

### **M<sup>a</sup> Carmen Sarceda Gorgoso**

**Universidad de Santiago de Compostela  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
España**

**E-mail: [carmen.sarceda@usc.es](mailto:carmen.sarceda@usc.es)**

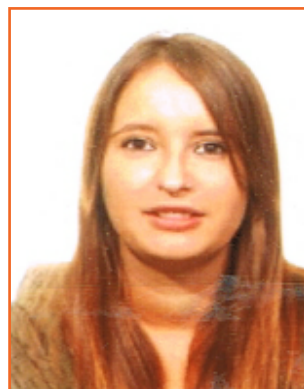


Doctora en Filosofía en Ciencias de Educación por la Universidad de Santiago de Compostela, actualmente es Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela en el Campus de Lugo, donde centra su docencia en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil y en el Máster de Secundaria. En lo que respecta a investigación, forma parte del Grupo de Estudios para la Formación e Inserción Laboral (GEFIL) de la USC y ha participado en distintos proyectos de convocatorias competitivas de las que se derivan diferentes publicaciones científicas. Desarrolla también labores como revisora/evaluada de originales de revistas especializadas de educación y es miembro, desde hace años, de comités de Congresos de ámbito Internacional.

**Silvia María Seijas Barrera**

Xunta de Galicia  
Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria  
España

*E-mail: silviaseijas92@edu.xunta.es*



Graduada en Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela (España) en el año 2014, completando esta formación con cursos sobre Recursos didácticos y psicopedagógicos, Dinámicas de relación interpersonal en el aula, Atención a la diversidad en el marco de la programación por competencias y Metodología de Pequeños Proyectos como Herramienta Didáctica y Psicopedagógica en Educación Infantil. Actualmente es maestra en el CEIP San Miguel de Reinante, en Lugo.

**Vanesa Fernández Román**

Escuela Infantil "Lucus Baby"  
España

*E-mail: vanesafroman@gmail.com*



Graduada en Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela (España) en el año 2014. Ha realizado diversos cursos con la finalidad de seguir formándose como maestra de educación infantil: Curso Integración de la Pizarra Digital Interactiva Smart Board en el Aula, Metodología de Pequeños Proyectos como Herramienta Didáctica y Psicopedagógica en Educación Infantil, Psicología infantil: Experto en Conducta y Desarrollo en niños, y Herramientas de Autor para la Creación de Contenidos Didácticos Interactivos. Actualmente ejerce como maestra en la Escuela Infantil "Lucus Baby" (Lugo).

***Denís Fouce Seoane***

**Universidad de Santiago de Compostela**

**España**

***E-mail: denis.fouce@rai.usc.es***



Graduado en Maestro de Educación Infantil, ha completado su formación inicial con actividades vinculadas a la *Resolución de conflictos en el aula* y *Uso de las TICs en educación*.





Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 177-191

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 14-01-2015

Fecha de aceptación: 10-12-2015

## **Review dell'attività motoria, del movimento e della salute in età evolutiva.**

**Manuela Valentini**

**Chiara Piacentini**

Italia

### **Riassunto**

Un periodo importantissimo di sviluppo di tutte le aree della Personalità ed anche impegnativo nell'impostare sane e permanenti abitudini di vita è sicuramente quello dell'età evolutiva dove anche l'attività fisica trova resistenze. Lo scopo di questa review<sup>1</sup> è quello di valutare e riflettere sui dati raccolti in 14 studi scientifici che pongono in relazione l'attività fisica in bambini dai 3 ai 10 anni con alcuni indicatori di salute: livello di adiposità (5 studi), sviluppo di abilità e capacità motorie (9 studi), benessere psicosociale (4 studi), sviluppo cognitivo (3 studi) e altri indicatori come il fitness cardiorespiratorio (2 studi) e asma e iperattività

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

## **Revisión sistemática de la actividad motora, del movimiento y de la salud en la edad de desarrollo.**

**Manuela Valentini**

**Chiara Piacentini**

Italia

### **Resumen**

Un periodo muy importante en el desarrollo de todas las áreas de la personalidad. Es también un reto para establecer hábitos de vida saludables y permanentes, es sin duda en la edad del desarrollo donde también la actividad física encuentra resistencia. El propósito de esta revisión es el de evaluar y reflexionar sobre los datos recogidos en 14 estudios científicos que ponen en relación la actividad física en niños de 3 a 10 años con algunos indicadores de salud: nivel de adiposidad (5 estudios), desarrollo de habilidades y destrezas motrices (9 estudios), bienestar psicosocial (4 estudios), desarrollo cognitivo (3 estudios) y otros indicadores como el fitness cardiorespiratorio (2 estudios), el asma y la hiperactividad (1 estudio). Para obtener una visión general "mundial" los

(1 studio). Per avere una panoramica “mondiale” i lavori sono stati selezionati da 11 Paesi: Australia, Bulgaria, Egitto, Finlandia, Giappone, Grecia, Portogallo, Regno Unito, Romania, Serbia e Stati Uniti e ricercati in tre database elettronici: SportDiscus, PubMed e PsycInfo. Da tutti gli studi si evince che l'attività motoria porta benefici in diversi indicatori di salute. In alcuni programmi lo si dimostra aumentando l'intensità dell'attività motoria, in altri aumentando la durata del movimento ed in altri ancora confrontando i risultati di alcuni test specifici di bambini più attivi e di quelli più sedentari. Complessivamente è stato riconosciuto il ruolo chiave del movimento e del gioco per uno sviluppo sano e corretto dei soggetti, conoscenza utile per diffondere la “cultura del movimento” in età evolutiva.

**Parole chiave:** Attività Fisica, Movimento, Adiposità, Abilità Motorie, Capacità Cognitive, Salute Psicosociale.

estudios se han seleccionado en 11 países: Australia, Bulgaria, Egipto, Finlandia, Japón, Grecia, Portugal, reino unido, Rumania, Serbia y Estados Unidos. Buscado en tres database electrónicos: SportDiscus, PubMed y PsycInfo. De todos los estudios resulta que la actividad motora trae beneficios en diferentes indicadores de salud. En algunos programas se demuestra el aumento de la intensidad de la actividad motora, el aumento de la duración del movimiento y en otros mediante la comparación de los resultados de algunas pruebas específicas de niños mas activos con los mas sedentarios. En general, se reconoció el papel clave del movimiento y el juego para un desarrollo saludable y correcto de los sujetos, conocimiento útil para difundir la “cultura del movimiento” en la edad evolutiva.

**Palabras clave:** Actividad Física, Movimiento, Adiposidad, Habilidades Motoras, Capacidad Cognitiva, Salud Psicosocial.

## Review of physical activity, motricity and health in the period of growth.

### Abstract

A very important period for the development of personality and the definition of permanent active living behaviour is the period of growth when physical activity often finds resistances. The aim of this review is to evaluate and take into consideration data collected from 14 scientific studies which related physical activity in children from 3 to 10 years old to health indicators: adiposity (5 studies), motor skill development and ability (9 studies), psychological and social fitness (4 studies), cognitive development (3 studies) and other indicators such as cardiorespiratory fitness (2 studies), asthma and hyperactivity disorder (1 study). In order to have an international overview, works have been selected among 11 different countries: Australia, Bulgaria, Egypt, Finland, Japan, Greece, Portugal, Great Britain, Romania, Serbia and the USA, using three electronic databases: SportDiscus, PubMed and PsycInfo. Evidences have been found that suggested a positive relation between physical activity and health indicators. Those positive effects have been obtained by increasing the intensity or the time spent in physical activities or by comparing test results of the most active children with the less active ones. To sum up, the work identified the importance of active behaviours emphasizing the efficiency of motion games on the evolution of children. The knowledge is useful for spreading the “movement culture” in the development age.

**Keywords:** Physical Activity, Motricity, Adiposity, Motor Proficiency, Cognitive Skills, Psychosocial Health.

## Introduzione

L'età evolutiva è quel periodo della vita durante il quale l'individuo raggiunge il pieno sviluppo delle sue caratteristiche somatiche e psichiche, ed è identificata come un momento critico per lo sviluppo di comportamenti sani e abitudini corrette, quali l'attività fisica. L'attività fisica, infatti, svolge un chiaro ruolo educativo definibile come pedagogia delle attività fisiche e sportive (Gulinelli, 2005). Essa svolge un ruolo chiave per lo sviluppo generale del bambino, non soltanto nel settore delle prestazioni motorie e nel miglioramento delle condizioni fisiologiche generali, ma anche nello sviluppo della personalità, dell'intelligenza, delle capacità cognitive, affettive e sociali ed inoltre svolge un ruolo di forte importanza a livello preventivo per molte malattie (De Pascalis, 2010). Insegnare ai bambini ad avere uno stile di vita attivo è fondamentale affinché questi abbiano uno stile di vita sano anche nell'età adulta, in quanto il movimento e l'attività fisica prevengono la comparsa di molte patologie presenti nel mondo industrializzato, come l'ipertensione, l'obesità, il diabete, patologie cardiovascolari e tumori (Sartorio, Buckler, 2008). Nonostante tutte le linee guida sull'attività motoria elaborate in molti Paesi del mondo e nonostante la conoscenza di tutti gli effetti benefici dell'attività motoria, il livello di fitness dei bambini di tutto il mondo continua a calare drasticamente con il passare degli anni e nonostante le direttive dell'OMS sulla promozione del movimento, gli ambienti educativi per l'infanzia ne sottovalutano ancora l'importanza. Lo scopo di questa review è quello di valutare i dati raccolti da 14 studi scientifici che pongono in relazione l'attività fisica con alcuni indicatori di salute, in età evolutiva, dai 3 ai 10 anni. In questo contesto l'attività fisica è intesa come qualsiasi forma di lavoro prodotta dalla muscolatura scheletrica che determini un dispendio energetico superiore a quello a riposo (OMS, 2010), quindi spazia dagli esercizi di fitness, alle passeggiate, ai giochi all'aria aperta o in spazi chiusi, purché di movimento. Gli indicatori di salute presi in considerazione sono stati: abilità e capacità motorie, obesità e sovrappeso, fitness fisico, capacità cognitive, salute psicosociale e altri indicatori come il fitness cardiorespiratorio, l'asma e l'iperattività. I 14 studi scientifici sono stati raccolti da 3 database elettronici, SportDiscus, Pubmed e PsycInfo e sono stati svolti in 11 Stati: Australia, Bulgaria, Egitto, Finlandia, Giappone, Grecia, Portogallo, Regno Unito, Romania, Serbia e Stati Uniti per avere una visione d'insieme.

## Analisi della review

### Metodo

La ricerca bibliografica è stata complessa e minuziosa ed ha interessato diversi motori di ricerca. In particolare la scelta si è concentrata su 5 studi trovati in SportDiscus, 5 in Pubmed e 4 in PsycInfo. Le ricerche sono state fatte tra giugno e settembre 2014.

## Criteria di inclusione

In questa review sono stati inclusi studi che trattano del gioco, del movimento e dell'attività fisica dei bambini in età evolutiva, intendendo l'attività fisica come "Ogni elemento di moto prodotto dai muscoli dello scheletro che comporti una spesa di energia maggiore dell'attività di riposo" (Organizzazione Mondiale della Sanità). Tutti gli studi trattati nella review analizzano e approfondiscono i benefici dell'attività fisica in età evolutiva nei seguenti indicatori di salute:

- Livello di sovrappeso e obesità (misurati secondo l'indice di massa corporea, la circonferenza vita e la percentuale di grasso corporeo).
- Sviluppo di abilità motorie, capacità motorie e fitness.
- Sviluppo cognitivo (capacità cognitive, sviluppo dell'attenzione, dell'intelligenza fluida, miglioramento dei voti scolastici).
- Salute psicosociale (interazione con i compagni, collaborazione all'interno di un gruppo).
- Altri indicatori di salute come il fitness cardiorespiratorio, l'asma e l'iperattività.

Sono stati presi in considerazione solo gli studi pubblicati ufficialmente su riviste scientifiche, per far sì che tutti fossero attendibili e valutati e revisionati da personale esperto. I diversi studi sono stati inclusi se utilizzavano uno dei seguenti metodi: studio randomizzato controllato, studio di coorte prospettico, studio longitudinale o studio trasversale. Per praticità sono stati inclusi solo studi in lingua inglese. Inoltre, tutti gli studi pubblicati precedentemente al 2010 non sono stati presi in considerazione, perciò viene trattato un range temporale di 4 anni, dal 2010 al 2014.

Per quanto riguarda i soggetti delle ricerche, sono stati inclusi studi che riguardavano esclusivamente bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni, senza avere preferenze sulla sede della sperimentazione, cioè se fosse svolta in ambiente scolastico o extrascolastico. Sono stati, invece, esclusi da questa revisione sistematica tutti i protocolli che accostassero all'attività fisica una dieta e quelli in cui l'attività fisica era stata seguita e raccolta su questionari esclusivamente dai genitori e quindi non controllata e osservata direttamente dai ricercatori.

AUTORI	ANNO	PAESE	NUMERO DI BAMBINI	ETA' DEI BAMBINI	SETTING	ATTIVITA'	RISULTATI
Matvienko O. et al.	2010	U.S.A	70 (I:42, C:28)	4/10 anni	Dopo scuola	Progetto <i>NutriActive</i> . Incremento attività fisiche libere e non	Abilità motorie e fitness
Katz D.L. et al.	2010	U.S.A	1214 (I:655, C:559)	7/10 anni	Scuola	Programma di fitness <i>ABC</i> . Attività fisica nei tempi morti (+30 min. al giorno circa)	Fitness e riduzione medicinali per asma e iperattività
Reed J.A. et al.	2010	Regno Unito	155 (I:80, C:75)	9/10 anni	Scuola	+30 min. attività fisica per 3 mesi, 3 volte a settim.	Intelligenza fluida e voti scolastici
Jones R.A. et al.	2011	Australia	97 (I:52, C:45)	3/5 anni	Scuola	20 settimane di progetto <i>Jump Start</i>	Abilità motorie, fitness fisico e BMI
Zenong Yin et al.	2012	U.S.A	574 (I:292, C:282)	7/10 anni	Dopo scuola	Programma <i>Fitkid</i> , 80 minuti di attività fisica ogni giorno	Circonferenza vita, % di grasso corporeo e fitness cardiorespiratorio
Deacu M.	2012	Romania	48 (I:24, C:24)	6/7 anni	Scuola	Giochi di movimento	Capacità motorie e capacità di relazione
Savičević D. et al.	2012	Serbia	128 (I:61, C:67)	5/7 anni	Scuola	+ 30% attività fisica, per 5 volte a settimana, per 9 mesi	Abilità e capacità motorie

Fonte: elaborazione a cura di C. Piacentini e M. Valentini

Tabella 1 (a). **Prospetto degli studi esaminati per ordine di anno di pubblicazione**

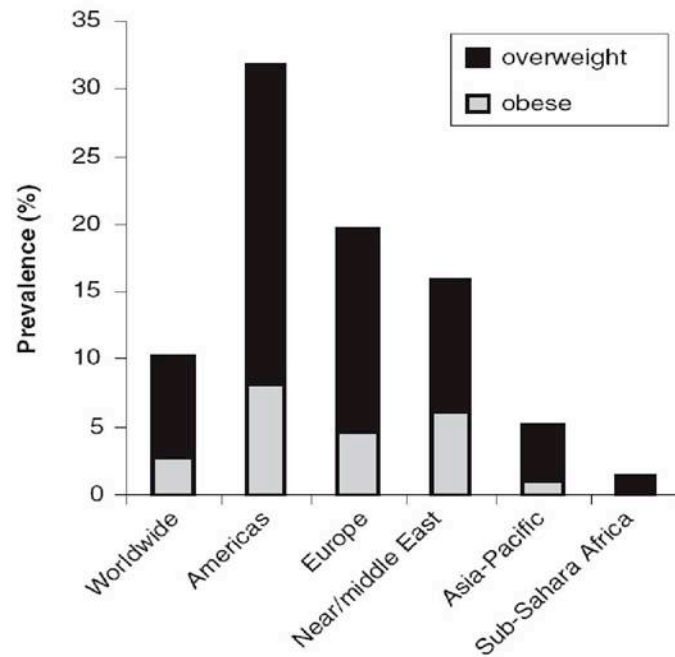
AUTORI	ANNO	PAESE	NUMERO DI BAMBINI	ETA' DEI BAMBINI	SETTING	ATTIVITA'	RISULTATI
Matvienko O. et al.	2010	U.S.A	70 (I:42, C:28)	4/10 anni	Dopo scuola	Progetto <i>NutriActive</i> . Incremento attività fisiche libere e non	Abilità motorie e fitness
Katz D.L. et al.	2010	U.S.A	1214 (I:655, C:559)	7/10 anni	Scuola	Programma di fitness <i>ABC</i> . Attività fisica nei tempi morti (+30 min. al giorno circa)	Fitness e riduzione medicinali per asma e iperattività
Reed J.A. et al.	2010	Regno Unito	155 (I:80, C:75)	9/10 anni	Scuola	+30 min. attività fisica per 3 mesi, 3 volte a settim.	Intelligenza fluida e voti scolastici
Jones R.A. et al.	2011	Australia	97 (I:52, C:45)	3/5 anni	Scuola	20 settimane di progetto	Abilità motorie, fitness fisico e BMI

Fonte: elaborazione a cura di C. Piacentini e M. Valentini

Tabella 1 (b). Prospetto degli studi esaminati per ordine di anno di pubblicazione

### Obesità e sovrappeso in età evolutiva

L'obesità e il sovrappeso stanno raggiungendo livelli allarmanti anche nell'età evolutiva. Secondo i dati raccolti dall'International Obesity Task Force (IOTF), i bambini in età scolare obesi o sovrappeso nel mondo sono 155 milioni, cioè uno su dieci (Buchner et al. 2012). Fra il 1980 e il 2000 si è assistito a un aumento dei casi di obesità di circa due volte nei bambini di età compresa fra i 6 e gli 11 anni e di tre volte negli adolescenti (Sartorio, Buckler, 2008). La persistenza del fenomeno dell'obesità, durante tutta la vita dell'individuo, influisce sull'aumento della probabilità, da adulti, di contrarre malattie croniche come diabete, ipertensione, patologie cardiovascolari e tumori (Maffeis, 2009). Oltre alle conseguenze sulla salute, i bambini obesi e in sovrappeso presentano conseguenze emozionali, sociali e psicologiche. E' quindi necessario prevenire l'obesità in età evolutiva grazie ad interventi di attività motoria e incentivare i giochi di movimento adatti alle varie età del bambino per preservare la loro salute.



Fonte: International Obesity Task Force 2002

Figura 1. Percentuale dei bambini in sovrappeso ed obesi in alcuni paesi del mondo

### Abilità e capacità motorie

L'educazione motoria è un insieme di azioni e occasioni intenzionalmente programmate e realizzate per consentire a tutti di raggiungere il proprio sviluppo massimo. Ha come soggetto attivo la persona, in questo caso particolare il bambino, inteso come unità complessa e come totalità di corpo e mente e ha come oggetto lo sviluppo di capacità e l'apprendimento di abilità motorie (Le Boulch, 1975). L'educazione motoria si realizza attraverso interventi educativo-didattici che siano scientificamente fondati, che tengano conto delle caratteristiche individuali e che siano strutturati secondo obiettivi, mezzi, contenuti, metodi e fasi di verifica (Agabio, 1994). In conclusione, lo scopo dell'attività fisica nell'età evolutiva è quello di far raggiungere ai bambini il più elevato sviluppo del comportamento motorio, inoltre, più i fanciulli apprendono abilità e capacità motorie, più avranno voglia di muoversi e fare sport e ci saranno più possibilità che nell'età adulta, questi, abbiano uno stile di vita più attivo e dinamico. Sicuramente per il miglioramento del fitness dei bambini è preferibile un'attività motoria aerobica, rispetto a quella anaerobica. A questo proposito non esistono esercitazioni specifiche da segnalare, ma è fondamentale proporre esercizi e giochi che stimolino, oltre all'apprendimento, i giusti substrati energetici, tenendo sempre presente le peculiarità anatomiche e fisiologiche dei bambini. Una volta che l'educatore avrà preso coscienza di queste caratteristiche, dovrà provvedere a creare una base motoria ricca e di qualità, che favorisca apprendimenti multidisciplinari per stimolare un'ottimale strutturazione di tutti gli schemi motori. Pertanto risulta inutile e controproducente per lo sviluppo del fanciullo cercare una specializzazione sportiva precoce in età evolutiva (Hahn, 2005).

## Il movimento come fonte dei processi cognitivi

Il corpo è il primo mezzo con cui il bambino sperimenta l'ambiente e agisce ed è anche il primo canale con cui comunica con gli altri. I primi processi mentali del bambino, perciò, si costruiscono sulle azioni che egli compie nei confronti dell'ambiente e degli oggetti che lo circondano; a questo proposito, il compito dell'attività motoria risulta quello di promuovere il movimento, il gioco e l'attività fisica non solo per una maturazione fisica e della salute, ma anche intellettuale (Santandrea, 1989). Secondo Piaget (1995), infatti, le prime costruzioni logiche del bambino dipendono dalla motricità e dalle sue forme. I primi processi mentali si impernano esclusivamente sulle azioni che egli compie nei confronti dell'ambiente e degli oggetti che lo circondano. Solo in uno stadio successivo, e molto avanzato, il soggetto potrà costruire il pensiero formale, cioè una forma di pensiero che non poggia più direttamente sugli schemi di azione, ma capace di estrarre da questi schemi concetti e pensieri più astratti (Piaget, 1955). Questa astrazione sarà resa possibile grazie ai dati dell'esperienza senso-motoria, tramite la quale il bambino si è creato conoscenze di base. In altre parole, all'inizio, il conoscere non è altro che il fare, l'agire, il compiere delle azioni che portano il soggetto a contatto con il mondo esterno. Grazie quindi ad un sistema di conservazione e assimilazione, le percezioni vengono immagazzinate tutte dal soggetto.

## Il benessere psicosociale e il movimento in età evolutiva

Muoversi nella vita quotidiana fa bene a tutti e ancora di più fa bene ai bambini per crescere in modo sano e corretto. Il movimento, infatti, è fondamentale sia per lo sviluppo fisico che per lo sviluppo psicologico e favorisce e migliora non solo le capacità e abilità motorie, ma anche varie componenti della personalità e dell'area sociale dell'individuo (Farnè, 2010).

Il movimento, il gioco e l'attività fisica, inoltre, non migliorano solamente la socialità e lo sviluppo della personalità, ma anche altri aspetti della psicologia e della sfera emozionale. Numerosi studi dimostrano, infatti, che l'attività fisica migliora anche il modo di gestire lo stress e le funzionalità mentali (come la capacità di prendere decisioni, quella di pianificare e la memoria a breve termine), riduce l'ansia, promuove una sana regolazione del sonno e aumenta l'autostima. Oltre a ciò, è stato anche dimostrato un effetto positivo dell'esercizio fisico sulla depressione, soprattutto negli adolescenti (Castelli, Pellai, Rocca, Vicini, Tamborini, 2004).

## **R**isultati della ricerca e sintesi dei dati

In generale, dai risultati di questa ricerca, si può affermare che un aumento dell'attività fisica è positivamente associato a minori livelli di adiposità, a migliore sviluppo di abilità e capacità motorie e a migliore sviluppo delle capacità cognitive e della salute psicosociale.

Gli indicatori di salute sono stati misurati attraverso metodi differenti e vari nei diversi protocolli. Sono stati usati pedometri e accelerometri per valutare il livello



di fitness, BOTMP-SF test (Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency-Short Form) per valutare le abilità motorie, test di batteria motoria di Kurelic, Momirovic, Stojanovic, Sturm, Radojevic & Viskic-Stalec (1975) per valutare le abilità motorie, PTCS test (Primary Test of Cognitive Skills) per valutare le abilità cognitive, fitnessgram per valutare il fitness e il BMI, test clinici, plicometria, BMI, questionari svolti dai bambini, test di coordinazione Kiphard-Schilling per valutare la coordinazione motoria, test Standard Progressive Matrices (SPM) per misurare l'intelligenza fluida, PACT test (Palmetto achievement challenge test) per valutare la preparazione degli studenti nelle materie scolastiche e misurazioni di follow-up.

### Obesità, BMI

Sono stati presi in considerazione 5 studi che hanno esaminato la relazione tra l'attività fisica e l'adiposità tramite la misurazione del BMI, la misurazione delle pliche sottocutanee, la misurazione della circonferenza vita e della percentuale di grasso corporeo.

Dalle ricerche emerge che una maggiore attività fisica è stata associata positivamente alla riduzione di questi indicatori. Alcuni esperimenti hanno seguito programmi strutturati e specifici di incremento dell'attività fisica (Zenong Yin et al. 2012, Lopes et al. 2012, Jones et al. 2011), altri, invece, hanno dimostrato che i bambini più attivi, e che svolgevano durante la giornata più attività motorie da moderate a vigorose, avevano livelli di BMI più bassi rispetto ai coetanei più sedentari (Iivonen et al. 2013). Gli studi che mettono in relazione l'attività fisica con la riduzione della massa corporea richiedono tempi di ricerca lunghi, in quanto questi cambiamenti antropometrici avvengono con lentezza e non sono osservabili nell'immediato.

- Jones et al., 2011. Durata dell'esperimento: 20 settimane
- Zenong Yin et al., 2012. Durata dell'esperimento: 3 anni
- Lopes et al., 2012. Durata dell'esperimento: 5 anni
- Iivonen et al., 2013. Durata dell'esperimento: 2 anni
- Khan et al., 2014. Durata dell'esperimento: 9 mesi

Lo studio 14, per esempio, ha fatto svolgere ai 110 bambini del gruppo d'intervento il programma FITkids che consisteva nell'aumento dell'attività fisica di 70 minuti al giorno. L'attività giornaliera consisteva in:

- esercizi per fitness
- distribuzione di una merenda sana
- giochi organizzati o attività sportive
- esercizi di distensione finale

I bambini del gruppo d'intervento hanno diminuito sia la percentuale di massa grassa, sia la percentuale di massa grassa centrale, mentre i 110 bambini del gruppo

di controllo hanno leggermente aumentato entrambi gli indicatori e hanno ottenuto quindi risultati peggiori.

Questi dati dimostrano i benefici dell'attività fisica sull'adiposità. Inoltre, la riduzione della percentuale di massa grassa e della percentuale di massa grassa centrale, è diminuita sia in soggetti normopeso sia in bambini sovrappeso o obesi.

### **Abilità e capacità motorie e fitness**

Nove studi hanno esaminato il rapporto tra l'attività fisica, il gioco e il movimento e i benefici di questi nello sviluppo delle abilità e capacità motorie e nel livello di fitness dei bambini. Alcuni ricercatori, aumentando l'attività fisica e i giochi di movimento, sia strutturati che non, hanno osservato risultati migliori nei test di abilità e capacità motorie (David Katz et al. 2010, Deacu, 2012, Savičević et al. 2012, Matvienko et al. 2010, Jones et al. 2011, Ivanova e Kartzelyanska-Stancheva, 2013), altri, invece, hanno dimostrato che i risultati migliori in questi test sono stati ottenuti dai bambini più attivi e che si muovevano di più, rispetto ai compagni più sedentari.

In conclusione, più il bambino gioca, si muove e si mette alla prova sperimentando il suo corpo, più acquisterà padronanza dei suoi movimenti, più si svilupperanno le sue abilità e capacità motorie e più avrà un livello di fitness corretto. Lo sviluppo delle abilità e capacità motorie risulta essenziale per avvicinare il bambino al mondo dello sport e del movimento, e quindi essenziale per condurre uno stile di vita attivo.

- Matvienko et al., 2010. Durata dell'esperimento: 4 settimane
- Katz et al., 2010. Durata dell'esperimento: 7 mesi
- Rachel, Jones et al., 2011. Durata dell'esperimento: 20 settimane
- Deacu, 2012. Durata dell'esperimento: 1 anno scolastico
- Kambas et al., 2012. Durata dell'esperimento: 2 mesi
- Savičević et al., 2012. Durata dell'esperimento: 9 mesi
- Tanaka et al., 2012. Durata dell'esperimento: sono stati considerati solo i dati dei bambini che hanno utilizzato l'accelerometro per almeno 2 settimane e 1 week end
- Ivanova, Kartzelyanska-Stancheva, 2013. Durata dell'esperimento: 1 anno scolastico
- Iivonen et al., 2013. Durata dell'esperimento: 2 mesi

Nello studio 1 è stato fatto svolgere a 42 bambini del gruppo d'intervento il programma Nutriactive, che consisteva nell'aumento dell'attività fisica di 90 minuti al giorno, per 4 settimane. L'attività motoria era suddivisa in:

- una camminata mattutina
- attività fisica post-scolastica con enfasi sulle capacità motorie

- brevi lezioni sull'alimentazione
- gioco libero

Alla fine del protocollo, i bambini che avevano partecipato al programma Nutriactive hanno ottenuto risultati significativamente migliori in diverse abilità motorie rispetto ai compagni del gruppo di controllo. Le abilità misurate sono: flessioni, trazioni, salto in lungo, corsa veloce, salti con la corda, lanci e calci.

Lo studio 7, invece, ha messo a confronto bambini attivi e bambini più sedentari.

Ai 232 bambini del nord della Grecia che hanno partecipato all'esperimento, non è stato fatto svolgere nessun programma di attività motoria, ma gli è stato semplicemente chiesto loro di indossare un pedometro per tutta la giornata, per 2 mesi. Alla fine dell'esperimento è stato svolto il BOTMP\_FS test per valutare e misurare le loro abilità motorie e sono stati divisi in quartili, da quelli che possedevano meno abilità motorie a quelli che possedevano più abilità motorie. I bambini dell'ultimo quartile avevano abilità motorie più sviluppate ed erano anche i bambini più attivi, perciò, in conclusione, i bambini più attivi sono risultati quelli con migliori abilità motorie.

### **Capacità cognitive, voti scolastici e salute psicosociale**

La relazione fra attività fisica e capacità cognitive è stata esaminata da 3 studi, mentre la relazione fra attività fisica e salute psicosociale è stata esaminata da 4 studi. In generale, gli studi che hanno dimostrato miglioramenti nelle capacità cognitive, li hanno ritrovati anche nella socializzazione e nella volontà di cooperare con i compagni. È stato osservato che, aumentando l'attività fisica e i giochi di movimento, i bambini acquisiscono maggiori e migliori capacità cognitive e sono più propensi ad interagire e collaborare con i coetanei. Molti bambini, attraverso il gioco, hanno migliorato notevolmente la loro competenza sociale e migliorato non solo la memoria, il linguaggio e l'intelligenza fluida, ma anche i voti scolastici.

- Reed et al., 2010. Durata dell'esperimento: 3 mesi
- Deacu, 2012. Durata dell'esperimento: 1 anno scolastico
- Ivanova, Kartzelyanska-Stancheva, 2013
- Ramah, 2014. Durata dell'esperimento: 8 settimane

Lo studio 3 ha incrementato, in 80 bambini del gruppo d'intervento, l'attività motoria di circa 30 minuti al giorno per 3 mesi e alla fine dell'esperimento ha osservato che i bambini hanno ottenuto voti migliori del gruppo di controllo in 4 materie scolastiche: inglese, matematica, studi sociali e scienze. Questi risultati dimostrano che l'attività motoria può portare benefici anche nei risultati scolastici.

Nello studio 13, i 18 bambini del gruppo di controllo hanno svolto per 8 settimane esercizi di Square Stepping, che sono esercizi low cost e molto semplici che consistono in una piattaforma quadrettata in cui devono ripetere a memoria varie sequenze di passi. Alla fine dell'esperimento i bambini del gruppo d'intervento hanno avuto risultati migliori in diverse variabili cognitive, come spazialità, memoria, abilità concettuali e abilità verbali. Inoltre sono stati osservati miglioramenti nella socializzazione e nella collaborazione con i compagni, rispetto ai bambini del gruppo di controllo.

### **Asma, iperattività e fitness cardiorespiratorio**

Uno studio ha esaminato gli effetti positivi che l'attività motoria ha sulla riduzione dei medicinali per l'asma e l'iperattività (Katz et al. 2010) e 2 studi hanno esaminato gli effetti positivi del moto sul fitness cardiorespiratorio (Zenong Yin et al. 2012, Khan et al., 2014). Entrambi gli studi hanno dimostrato che l'attività fisica porta benefici in questi indicatori di salute.

- Katz et al., 2010. Durata dell'esperimento: 7 mesi
- Zenong Yin et al., 2012. Durata dell'esperimento: 3 anni
- Khan et al., 2014. Durata dell'esperimento: 9 mesi

Infine, 1 studio ha messo in relazione l'attività fisica con la riduzione di medicinali per asma e iperattività.

Lo studio 2, aumentando l'attività fisica di circa 30 minuti al giorno, ha osservato nel gruppo d'intervento una diminuzione dell'uso di medicinali per asma e iperattività. I bambini, seguiti da medici, non hanno mai smesso di usare i medicinali, ma ne hanno diminuito le dosi.

### **Rischi dovuti all'aumento dell'attività fisica**

In nessuno di questi 14 studi sono stati riportati rischi e controindicazioni riguardanti l'aumento dell'attività fisica nei bambini in età evolutiva.

## **C**onclusioni

Questo lavoro basato su una review dedicata all'importanza del movimento, dell'attività motoria per una migliore qualità di vita dei piccoli futuri/e uomini e donne di domani, ha sicuramente dei punti di debolezza; il primo: non tutti i protocolli hanno un campione alto, ad esempio lo studio con campione minore è lo studio 13, che ha preso in considerazione un totale di 28 bambini. Questo non rappresenta un esempio isolato in quanto non è facile trovare per l'età evolutiva campione molto alto a causa, ad esempio, del calo demografico; secondo: perché trattasi di minori; genitori non sempre disponibili; poche risorse economiche; le Istituzioni non sempre collaborative

ecc. e per queste ragioni tutti i ricercatori che se ne occupano fanno un grande servizio anche di informazione e diffusione nel ribadire l'efficacia di un piccolo corpo che "non sta fermo". Si è purtroppo, per ragioni politiche e non solo, ancora "ignoranti", lontani dall'aver interiorizzato l'utilità della "scienza del movimento" per tutti fin da piccoli. Altro punto di debolezza è che in alcuni esperimenti non si sono potute far svolgere ai bambini tutte le attività motorie in programma a cause delle strutture (palestre, aule e parchi) obsoleti e carenti, a volte anche ambienti non del tutto sicuri. Questo è significativo in quanto spesso poco o nulla si investe, anche dal punto di vista architettonico, a "misura di bambino".

A tutti i livelli, in sinergia, ci si deve preoccupare e prendersi "cura" dei più PICCOLI perché sicuramente tutto e tutti troveranno benefici!

## Riferimenti bibliografici

- Agabio, R. (2004). *Ginnastica generale: didattica e metodologia*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Buchner, B. et al. (2012). *Obesità: gli impatti sulla salute pubblica e sulla società*. Parma: Barilla CFN.
- Castelli, L. Pellai, A. Rocca, G. Vicini, M. Tamborini, B. (2004). *Mi muovo, sto bene. Benessere movimento e sport dalla scuola dell'infanzia alla superiore*. Milano: Franco Angeli.
- De Pascalis, P. (2010). *Il giovane campione: lo sviluppo psicomotorio in età evolutiva, il ruolo della motricità*. Roma: Aracne.
- Deacu Marcel (2012). Study regarding the influence of motion games on motric capacities in preschool education level. *Series Physical Education & Sport/ Science, Movement & Health*, 12(1), 35-40.
- Farnè, R. (2010). *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*. Milano: Franco Angeli.
- Gulinelli, M. (2008). *Pratica sportiva ed educazione*. Roma: Scuola dello sport.
- Hahn, E. (2005). *L'allenamento infantile. Problemi, teoria dell'allenamento, pratica*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Iivonen, K.S. et al. (2013). Relationship between fundamental motor skills and physical activity in 4-years-old preschool children. *Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement*, 117(2), 627-646.
- Ivanova, V. e Kartzelyanska-Stancheva, V., (2013). Mobile games in the preparation of children for school. *Activities in Physical Education and Sport*, 3(2), 191-194.
- Jones, R.A. et al. (2011). Promoting fundamental movement skill development and physical activity in early childhood setting: a cluster randomized controlled trial. *Pediatric Exercise Science*, 23, 600-615.

- Kambas, A. et al. (2012). The relationship between motor proficiency and pedometer-determined physical activity in young children. *Pediatric Exercise Science*, 24, 34-44.
- Katz, D. L. et al. (2010). Putting physical activity where it fits in the school day: preliminary results of the ABC (activity bursts in the classroom) for fitness program. *Preventing Chronic disease, Public Health Research, Practice and Policy*, 7(4), A82.
- Khan, N.A. et al. (2014). Impact of the FITkids physical activity intervention on adiposity in prepubertal children. *American academy of pediatrics, dedicated to the health of all children*, 133, 875-883.
- Le Boulch, J. (1975). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.
- Lopes V.P. et al. (2012). Motor coordination, physical activity and fitness as predictors of longitudinal change in adiposity during childhood. *European Journal of Sport Science*, 12(4), 384-391.
- Maffeis, C. (2009). *L'obesità del bambino: aspetti clinici e fisiopatologici*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Matvienko, O. et al. (2010). The effects of 4-week after school program on motor skills and fitness of kindergarten and first grade students. *American Journal of Health Promotion*, 24(5), 299-303.
- Piaget, J. (1955). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Edizioni scientifiche Einaudi.
- Ramah, N. (2014). The effects of Square-Stepping exercises on cognitive skills for kindergarten age children. *Science, Movement and Health*, 14(1), 126-130.
- Reed, A.J. et al. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: a preliminary investigation. *Journal of Physical Activity and Health*, 7, 343-351.
- Santandrea, M.C. (1989). *Le ragioni del corpo, analisi delle connessioni tra apprendimento e movimento*. Bologna: Società Editrice Esculapio.
- Sartorio, A. Buckler, J. M., (2008). *Obesità infantile: un problema in crescita. I consigli dei medici ai genitori*. Milano: Vita e Pensiero.
- Savičević, D. et al. (2012). Transformation effect of physical activity programming model on the motor abilities of preschool children. *Physical Culture*, 66(2), 119-128.
- Tanaka, C. et al. (2012). Locomotive and non-locomotive activity as determined by triaxial accelerometry and physical fitness in Japanese preschool children. *Pediatric Exercise Science*, 24, 420-434.
- Timmons, B.W. et al. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37, 773-792.
- Zenong Yin, et al. (2012). The impact of 3-year after-school obesity prevention program in elementary school children. *Childhood Obesity*, 8(1), 60-70.

Artículo concluido el 3 de diciembre de 2014

Valentini, M. & Piacentini, C. (2015). Review dell'attività motoria, del movimento e della salute in età evolutiva. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 177-191.

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

### **Manuela Valentini**

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

**E-mail: [manuela.valentini@uniurb.it](mailto:manuela.valentini@uniurb.it)**



Laureata in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie. Ricercatore presso la Scuola di Scienze Motorie e Scienze della Formazione per l'insegnamento e laboratorio di "Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva". Ha pubblicato diversi articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento per educatori ed animatori nella scuola e nel tempo libero. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambienti 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.

### **Chiara Piacentini**

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

**E-mail: [chiarapiac12@gmail.com](mailto:chiarapiac12@gmail.com)**



Laureata in Scienze Motorie, Sportive e della Salute presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.







Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 193-207

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 04-12-2015

Fecha de aceptación: 14-12-2015

## **Early Childhood Education. From utopia to reality, from rights to citizenship practices.**

**Maristela Angotti**

Brasil

### **Abstract**

The article presented here is part of our discussion on child rights in a democratic and participatory process. Thus, our intention is to analyze the interfaces of research and community service projects in order to identify whether the democratic processes imposed by Law are promoting participatory practices that can guarantee quality and enforce constitutional rights to children's education Brazil. The question to be answered is grounded on legislation, analyzing whether the pedagogical practices afforded to early childhood respect children's rights and ensure their full development. Ensure our democratic processes the participation of parents and society in the pursuit of a quality education?

The material submitted for analysis is the result of a qualitative research that took into consideration

## **Educación infantil temprana. De la utopía a la realidad, de los derechos a las prácticas de ciudadanía.**

**Maristela Angotti**

Brasil

### **Resumen**

El presente artículo forma parte de nuestra discusión sobre los derechos de los niños y niñas en los procesos democráticos y participativos. Nuestra intención es analizar las relaciones entre la investigación y los proyectos de servicios a la comunidad de cara a constatar si los procesos democráticos impuestos por las leyes están promoviendo realmente prácticas participativas que puedan garantizar la calidad y el cumplimiento efectivo del derecho constitucional a la educación infantil en Brasil. La cuestión a responder se fundamenta en la legislación, analizando si las prácticas pedagógicas proporcionadas a la primera infancia están atendiendo a los derechos infantiles y garantizando el pleno desarrollo de niños y niñas. ¿Podemos decir con certeza que nuestros procesos democráticos están garantizando la participación

kindergarten teachers' accounts to analyze their training, difficulties, interpersonal relationships, as well as educational and institutional practices established which can provide the full development of children under six years. Research findings will be contrasted with data from a project that aimed to publicize and promote the role of childhood and society in Early Childhood Education, working with professionals, parents and those who are interested in the education of children.

**Keywords:** Early Childhood Education, Educational rights, Pedagogical practices, Institutional practices, Teacher's training.

de los padres y de la sociedad en la búsqueda de una educación de calidad?

El material que se analiza es fruto de investigaciones cualitativas que se basaron en las voces de docentes de Educación Infantil para analizar su formación, sus dificultades, las relaciones interpersonales así como las prácticas didácticas e instituciones constituidas que puedan promover el desarrollo integral de niños y niñas menores de 6 años. Datos de la investigación serán contrastados con datos ofrecidos por programas de extensión para profesionales, padres e interesados por la educación infantil que tuvieron por finalidad el publicitar y divulgar el papel de la infancia y de la Educación Infantil en la sociedad.

**Palabras clave:** Educación Infantil, Derecho a la educación, Prácticas educativas, Prácticas institucionales, Formación de profesores.

## Rights and Constitution

The "Citizen Constitution", or so it was called, is the Constitution of the Federative Republic of Brazil, enacted in 1988, which was defined in its essence by its aim to provide new levels of democracy and popular participation to citizens in Brazil. New social dynamics need to be structured after complementary legislation in order to guarantee to the child, now recognized as a citizen of rights, that this condition could reach social practices, especially educational ones, and also pedagogical practices that would favor the integral development of children under six years of age.

A new chapter in the history of childhood in Brazil starts to be written, with the child recognized in his/her condition of being a citizen, of recipient of rights, and as a historical being. This needs to be understood, recognized and conceptually "built" in the social, historical and cultural dynamics of the country, which will project a new scenario for the education and for society participation. Education, a social right given to the child, is sanctioned by the Constitution (1988) in the article 205:

Education, right of all and duty of the state and the family, will be promoted and encouraged with the collaboration of society, to the full development of the person, his preparation for the exercise of citizenship and his qualification for work.

The fact that education is a right makes it crucial for us to include the participation of all citizens, so that a more just and socially harmonic society can be implemented. That means that all society must be aware and willing to uphold their rights and duties, recognizing that we are all equal in the eyes of the Law, as it is defined in principle. Education is conceptually understood in the National Education Law of Guidelines and Bases No. 9394/96 (Henceforth, LDBEN, nº 9394/96), in

its Article 1 as:

Education encompasses the formative processes that are developed in family life, human relationships, at work, in educational and research institutions, social movements and civil society organizations and cultural manifestations.

The responsibility to uphold the right to education is no longer the State's exclusively, being now shared with an idealistically more humanized society.

Art. 2º: Education, duty of the family and of the State, inspired by the principles of freedom and human solidarity, aims at the full development of the learner, his preparation for the exercise of citizenship and his qualification for work (LDBEN, nº 9394/96).

As our analysis is focused on children under the age of six, as well as on their right to education, we show the addition of the Early Childhood Education to the Brazilian educational system as part of basic education in article 21, Title IV, Chapter I of the LDBEN, nº 9394/96. So, school education is composed of (I) Basic education, comprised of early childhood education, elementary education and high school level education, and (II) University education.

## **E**arly childhood education

The purpose and configuration of early childhood education in the educational system are thus presented:

Art. 29. Childhood education, the first stage of basic education, aims at the integral development of children up to five (5) years, in their physical, psychological, intellectual and social aspects, complementing the action of the family and community. (Amended by Law 12.796, 2013).

Art. 30 Early childhood education will be offered in: I - daycare centers or similar entities, for children up to three years of age; II - preschools, for children from four (4) to five (5) years of age. (Amended by Law 12.796, 2013).

It takes a special meaning, then, for someone to have their every right upheld at any point in their lives, the legal guarantee for their continuing full development – which is essential for their socio-historical-cultural coexistence and interaction with others, for their preparation for the exercise of civic life, and for their qualifications for the job market. That is, this condition requires everyone's, especially at the specific stage of our concerns and investments, knowledge, appreciation and commitment regarding childhood, having as a goal the early childhood education we desire, a consensus established that explores the best of humanity in humans.

This concern with the human child in their process of integral development expressed in their physical, psychological, intellectual and social aspects in the construction of their individual and collective (cultural) identity process, being understood and recognized as a product and producer of culture with the need to be inserted in the contributions of the binomial to care by educating and to educate by caring, as well as coming from the field of Arts and playfulness for obtaining a

consequent development of being, their imagination, their fantasizing, their creativity, is defended in the National Curriculum guidelines for Early Childhood Education, from 2009. This has been an instrument of great value in and for the protection of educational rights of children who are contextually inserted in a given culture and who have social, historical and cultural projections of being protagonists. It has also been instrumental for the idea of children being a *tabula rasa*, a miniature adult, and other no less frustrating conceptions in the sense of understanding the human being at any stage of their life as humans, with specific characteristics and potentials to be recognized, worked, learned, and developed.

Brazilian children are lawfully being respected in their experiences, in their trials and significant elaborations, in their way of being and being inserted in their group. From those states of affairs there must be structured pedagogical practices to be done with children.

## **C**urriculum Guidelines for Early Childhood Education

In this framework of conceptual redefinition of the child and childhood, which is a vital element to change the behavior towards the new social educational dynamics, new and better teaching practices need to be proposed, recognized and valued, as required by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009), which define that:

Art: 3 The Early Childhood Education curriculum is designed as a set of practices that seek to articulate the experiences and knowledge of children with the skills that are part of artistic, environmental, scientific and technological cultural heritage, in order to promote the comprehensive development of children 0-5 years of age.

Art: 4 The pedagogical proposals of early childhood education should consider the child, the center of curriculum planning, is a historical being who has rights, and, in their interactions, relationships and everyday practices they experience, build their personal and collective identity, play, imagine, wish, learn, observe, experience, chronicle, question and constructs meaning about nature and society, producing culture.

Effectively we have reached a level of appreciation of the child and childhood in our legal base that reveals social maturity, respect for scientifically produced knowledge about areas that are interested in the child, the child, and the education that is dispensed to them, it is indisputable!

It should be offered to the child access to a broad level of knowledge through experimentation from an early age; pedagogical practices support the process of child development through the knowledge that can be generated, which is presented by the children in their peculiar life histories, their exchanges, their challenges, their sharing, their identifications.

Article 8 The pedagogical proposal of Early Childhood Education institutions should aim to provide the child with access to processes of appropriation, renewal and articulation of knowledge and learning of different

languages, as well as the right to protection, health, freedom, trust, respect, dignity, frank, the coexistence and interaction with other children.

That legal reorientation arisen from the promulgation of the Constitution reveals the condition of shared responsibility towards the education that requires from society revisions of its interactive dynamics and of its shared responsibility. Its is necessary, in my understanding, the triggering of cultural transgressions that pave the way for changes in concepts, values, principles, behaviors, habits, relationships towards the betterment of the educational process.

Education, everyone's right, duty of the State and the Family should be promoted and encouraged with the cooperation of society, offering us the prospect of a collective agreement between the different "educational actors" - professional and laymen, in favor of a differentiated society that respects its members, regardless of their age, race, creed... and may project clear protagonists in the relationship between the different elements. Here arises the necessary prediction and condition of dialogue and participation of parents in a relationship of sharing dreams, ideals, principles, regarding children and their future and for the promotion of a society that can effectively protect their welfare, respecting its citizens and providing them with conditions of growth, development, quality of life and education.

## **E**ducational institutions and community involvement

The LDBEN No 9394/96 advocates for clear conditions of progressive autonomy for educational systems to effect their pedagogical proposals. Consequently, this autonomy and participation reaches the teacher and those responsible for the child in their educational process. Educational institutions or educational units should liaise with families and society, presenting their responsibility from the outset, providing participation in discussions regarding the pedagogical dynamics and its further advances in the full development of the child. It is up to the teachers to collaborate on the task of articulating this relationship, this dialogue with families and the community.

Thus the rights are recognized and there comes the necessary dialogues between family and school, dialogues that have been little fruitful so far, dialogues that have been reluctant from all educational and social actors involved. On the one hand school complains about the lack of parents' involvement in the school life of their children, on the other parents do not understand the meaning of the fruitless meetings and understand little about the situation of their children, whose discipline or indiscipline constitute an exclusive theme to those institutional meetings. Dialogue between strangers without amalgam that connects them, despite all the necessary sharing of responsibility towards the child and the future society.

What can be feasibly recognized in any approach with families and educational units is the definition of divergent commitments among educational actors, whether professional or not, who are responsible for the education of children! Families who are not engaged, teachers who have little interest in inserting others in the process of thinking childhood education, its needs and requirements for the fulfillment of pedagogical practices that promote the full development of the child.

We can consider that the absence of dialogue between society, families and the educational institutions in discussions of this nature reveals a lethargic state that allows citizens to stay in a comfort zone that does not demand conflicts, confrontations, especially in the process of avoiding responsibility over childhood, educational processes and the future of society.

What explains this lack of citizens' involvement: troubled education in the period following the military dictatorship? An education that does not allow people to show their leadership and awareness? Lack of personal, professional, and familial commitment with others? The professional frustration due to legal conditions that favor systemic hierarchies among educational stages that undermine teachers' self-worth? Those are questions to be considered and that are not limited to this presentation.

## **ur project: Free School for Professional and Nonprofessional Educators**

Returning to this paper's framework, which is something necessary so the awareness of responsibility may impose itself regarding the dissemination of knowledge about the importance of the role of childhood and the necessary educational care in Early Childhood Education so that collaborations can be done to structure it in a consistent manner to provide for the full development of the child. This publicization may offer respectful dialogues regarding children, childhood and society.

Here lies the necessary construction of the relationship between family and Early Childhood Education institutions in an expanded professionalism capacity, which is effected from an education that invests in the training of professionals as well as the constructive and fruitful professional development in their professionalization processes.

This was the guiding principle of an extension project and research conducted in the city of Araraquara-SP, called Free School for Professional and Nonprofessional Educators. This is a "methodologically dynamic dynamics" project, an alternative that was intended to bring knowledge and reveal the importance of understanding and investing educationally in children, in different instances of childhood, and educational services for early childhood (0 to 6 years old). For several years various proposals have been put forth in order to foster empowerment, defined here as:

A process of recognition, creation and use of resources and tools for individuals, groups and communities, on themselves and on the surrounding environment, which translates into an increase of power - psychological, socio-cultural, political and economic - which allows these subjects to increase effective exercise of their citizenship (Pinto, 1998, n.p.).

Regarding the extension projects and research developed,

Empowerment is the possibility to invest in a more efficient and effective manner on issues and problems regarding quality in childhood. A possibility of investing in conceptual and epistemological fields beyond a little argued defense that, by thus being, often prevents important decisions and innovative moves from being designed and formalized (Angotti; Barreto, 2009, p.153).

However, the responses regarding the participation of professionals and non-professionals were not very satisfactory over the years, especially in 2012, when the activities were carried out within three institutions Childhood Education (schools) with the support of the management educational units.

The methodology included an invitation made to parents through a process of raising awareness and restlessness of parents and guardians to participate in activities. A scenic and questioning activity on the role of education in the lives of parents and children was conducted over a week at the door of the institutions, which revealed the questioning and restlessness of people. The trainees of the extension project and research utilized clothes with questions on them, written questions to motivate this restlessness.

The activities showed some tentative participation of parents in the task designed for them to experience situations where they would assume the role of being children, to experience the important activities conducive to child development, such as recreational and artistic activities (language education) so that they could feel pleasure and understand their meanings, plus an insightful theoretical presentation of what should be conceptually understood by children and their development, infancy, early childhood education and its necessary investments.

If, on the one hand, the low parental involvement, despite being intense in the case of the parents who were present, can be alarming in the face of a possible lack of interest in life and training of their children and/or children under their responsibility, on the other hand more appalling and saddening was the total absence of teachers in activities. Only one teacher participated on a Saturday, but she did so because she was also mother of one of the children. This was the only participation of teachers in the activities undertaken; meanwhile, the management and support staff (maids, cooks, cleaners) participated quite actively.

That is, those data reveal that, while parents are not greatly involved in their children's education, teachers also have to reconsider their roles. It must be considered to invest in education and in teachers' and institutions' roles towards the parents, and to also invest in the community as means of interaction between those actors, aiming to guarantee collective activities that benefit children. There must also be investment in the formative process, even it would not count towards promotions, as we need to offer quality education to our children (whatever that entails or means), which is a constitutionally guaranteed right.

Legal, institutional and cultural mechanisms may be considered as elements that prevent achievement of self-worth and positive construction of identity of the teacher that works in Early Childhood Education. That leaves him a technician, not a professional whose identity is markedly committed to children and the society to which they belong. That occurs because the legislation has fragmented this educational stage, creating hierarchization processes through per capita financing and through conditioning it as a public right, regarding all Basic Education, with exception of day care, from 0 to 3 years of age.

Commitments to sharing responsibility, publicizing the importance of early childhood educational services, exploratory, unsettling and happy experiences, commitment to an innovative, cooperative culture, collaborative within the educational units of the system and society with its different instances (institution, family,

community), society thinking itself, rethinking and investing in their quality of life, their co-existence, an interaction whose amalgam is the knowledge that is provided by the sustainability of human life the best that it can be, and to have and produce for quality living. Here there is a special role for professionals, who, for the education they had or should have had, must commit.

By focusing on the relationships between state/educational institution and family, these relationships should unravel understanding of an insight into current, innovative childhood, an educational service related to a comprehensive development which refer to a more adequate understanding, directed to the specificity of this new educational stage that promotes full development, as well as collective and individual identities of children in their group. We must publicize concepts and teaching practices to be implemented in the specific group of children, and this procedure should come from faculty and professionals who work in this educational stage.

The territory of childhood education reveals large contributions to childhood and child development, it is necessary to externalize our commitment to it. But it is necessary to reaffirm the necessary interpretation of the statutory text, which defines the family as co-responsible in the educational process and the guarantee of constitutional law, connecting to the community in the determination of the ideology that promotes positively and transgressively the quality of life in society from a possible, culturally and historically determined consensus.

We believe that the social dynamics must be the target of big and deep modifications for its own benefit and its members'. In that sense, thinking Education means speaking of the dissemination of knowledge about the area to the community that is not, but needs to be, self-aware. The achievement of knowledge allows for other types of commitment to family, society and education of those who are under one's responsibility, whether they are children, relatives or fellow citizens in any capacity.

Relationships need to go beyond invasion or competition between institutions and families to the establishment of respectful dialogue pivotal in the grounding of principles, goals that respect and consider children in their process of being. These goals need to be constituted in their insertion to the professional educational services. Shared responsibility that cannot disrespect those involved and their roles, but seek in the foundations the guarantees that children are given their integral development, their identity perspective, their needed intellectual autonomy, as well as the sensitivity and creative insight, so that they can be people, innovate as a human being, improve society basing themselves on knowledge, reason and emotion that enrich people and societies.

The institution may structure itself in a very significant way to approach the families or guardians of children under of six years of age in this dialogue, because demands on the institution and faculty are already given in relation to family and other caregivers as LDBEN 9394/96 standardizes in its articles 12 and 13, specifically.

The school should therefore seek proximity and the establishment of links with family and the community in such a way to promote and clarify the formative proposal in Early Childhood Education and seek to sensitize parents to engage with it, to become architects of the educational process with their children and with a social pact, having teacher as the main interlocutors to mediate this dialogue. Thus we would be able to favor instances of childhood in the community to which they belong, with



recognized and valued space, place and role for the professional and nonprofessional educators.

The participation of nonprofessional educators, adults responsible for children in the institution, tends to take place only in parent-teacher conferences (that also need to alter its role from informational to formative), school council meetings, leisure activities such as fund raisers, mas can and should also be a participation that fundamentally regards education.

Other links and spaces may be designed and proposed. However, apparently simple or trivial measures on daily relationship changes may be effected if there is non-unilateral recognition of responsibility and commitment to children, childhood and society, extrapolating the institutional walls and constituting more profound and wide consequences at the core of the community. Investment from and in society!

In this scenario the teacher has a dimension that goes beyond his current profession, putting him on a level of professionalism that is based on the practice of his civic responsibility and commitment to social welfare, which may allow the recognition that education and its different stages are the determinant so that humans can think about their real existence and, for this century or at least the next few decades, that means recognizing that the condition of sustainability of human life is being defended here as also the responsibility of education.

Analyzing schools through insertion allows us to recognize that its planning and purpose are conditioned to structuring of a social project, the mediation of teachers as highly qualified determinant actors, which can be expected in the family/institution dialogue.

In the contrast of data from the extension project, we have, on the other hand, those derived from the research, focus of this paper, grounded methodologically in a mixed approach. This approach used qualitative and quantitative principles and procedures. It sought to listen to professionals of early childhood education institutions, aiming to discover whether the quality we want, having the Law in our favor, was considered and effected in the establishment of a greater integration and collaborations among the institutional, familial and social contexts pertaining children.

The subject sample contemplated 3 types of professionals: 32 educational agents that work with children from 0 to 3 years of age; 25 principals; and 22 teachers that work with children from 4 to 6 years of age at the Education and Recreation Centers, representing the 34 institutional units in the years 2008-2009. The sample was comprised of 79 subjects that volunteered and answered a long electronic form.

We aimed at first to discover what was the educational background of the subjects in every segment. Here, we focus on the education of the teachers of children over 3 years of age. Expressive data in the context of this analysis and that reveals investment in the education of teachers concerns goals achieved in terms of titles. Out of the 22 teachers, six were taking graduate courses, seven had already attained it, one was not interested in pursuing it, and the other 8 wanted to pursue it. 59,09% of the subject already held a specialization title and 36,36 want to attain it. Moreover, two teachers (9,09%) had PhDs, one had a Master's degree, and one other was pursuing it. However, a more careful analysis reveals something absolutely worrying, which may indicate skepticism regarding the necessary education to work pedagogically with

children under 6, as only 9,09% of the sample, that is, two teachers, maintain that teachers well trained meet the criteria for Early Childhood Education.

In that sense, data from another research gains meaning and reveals the necessary concern with the lack of recognition of the role and the importance of teachers in educational processes. That research was coordinated by Maria Malta Campos (2006) concerning the quality consultation in early childhood education. The Consult revealed data about the teacher, the educator, and the lack of recognition of their professional role. This is very intriguing, as they are the ones responsible, or at least should be, for the effect of teaching and educational practices. The final report of the consultation shows lack of content and understanding with the absence of that professional, which we share.

It would be logical to expect that the answers showed an appreciation of the role of the teacher (rather, the teacher) and the importance of their training for the early childhood education could cover so many and such important goals. However, this aspect has not been sufficiently valued by many respondents, including children themselves. It seems that the identity of the teacher of early childhood education has not been consolidated as a professional, which presupposes a specific competence as a mediator of learning and child development.

In the ambiguity of people who act in a “second home” (which should “take care” of the child) as well as educators (that need to prepare children for a better school and work future), they lose their main motivator, facilitator and enabler function of learning and development of children of this age group, development that presupposes the integration of aspects of care and education in everyday practices. In this regard, the mark of the still incomplete transition from early childhood institution towards its integration to basic education is conspicuous in many responses recorded in this consultation (2006, p. 111).

## Ideas for improving quality of children education and care

Continuing with the analysis of the data of our research, focus of this paper, we return to the question: *What should be done to improve the quality of care of children in your institution?*, because our interest lies in the perspective that the quality may be favored by the integration of institutional, familial and community contexts, in a participatory and cooperative partnership.

In this issue we will avail ourselves of data relating to 3 segments, as they represent the educational institution. We see that only eight respondents in the sample involving the three segments (total of 79 subjects) have identified the relationship with the family or the community as a possible factor in improving the quality of care for children under six years. Five responses, among educational agents, two of the directors and only one in the sample of teachers were identified. However, it must be emphasized that there is no clear definition of this relationship and the roles to be performed, revealing the continuance of a monitoring of the child by the parents, especially assuming responsibilities as defined by the institution as expressed in the

response of the educational agents segment:

In my institution it would be certainly necessary proper planning conducted by suitably qualified persons. This planning should be explained to the professionals and subsequently realized. Parents should have their presence and more responsibilities required by the institution. Educators should be properly prepared to deal with children starting with basic elements since they were hired without any knowledge requirement.

Still in this segment there is a unique response that projects collaborative integration between contexts and seeks the establishment of forces to guarantee the rights of the child by means of Education.

To seek the help of society and the cooperation of all to understand and act in children's education and especially a government that provides a quality education for our children that is ongoing and active.

It is interest to notice that, even with all the opinions regarding the purpose of early childhood education towards to the full development of children, we find the definition of the role of parents lying on the contribution to the learning of their children. Conceptual issues that need to be clarified so that the essence of the educational services to be performed towards early childhood are not lost in the definition of a strictly cognitive doing and/or bound to the strict sense of the literacy process. As in the example of a teacher's open-response: *perhaps a larger involvement of families in the learning of their children.*

However, we found a response in the segment of directors that depicts an interesting and necessary perspective to be considered about family relationships that need be kept and preserved – it is the first reference children in their identification process. But that compromises the pedagogical contribution to child development in a defense that remains, to this day, contradictory to the child's right to education.

Children aged 0-3 should stay with their mother or guardians, because it is noticeable that they are losing the bond with their family, the bonds of love, affection, care and others, as important and necessary at this age. But how, in a country like ours? It would be cheaper for the government to give an allowance to mothers or guardians to stay with their children of this age group and therefore it would reflect on the human relationships in society. In conclusion, the care in Child Education should be start at 3 years of age, because nobody replaces mother or the children's family, as children who often spend 10 hours a day in a school.

The relevance of the role of educational assistance to children under six years does not mean that they should be deprived of contact with their family, but that they must find in both social segments conditions and practices that may provide their full development. It is not a matter of funding, but of Law.

When asked *what is missing in order for the service offered by you to be improved?*, in which one could assume that the contribution of parents, guardians and community could be a factor in strengthening ties in pursuit of public policies which aimed to life quality citizens, this was not quite the privileged focus of analysis, having not been registered any respect by the faculty segment in that effect. The educational agents show a somewhat greater concern about the prospect of the integration of

contexts, whether to improve the information about the children, or to garner more cooperation, though it is not explicit what kind. Thus we have a list of answers provided by education agents and by principals:

More collaboration from parents and guardians.

Especially the knowledge of where the child come from, what it is like in their homes. Often mothers leave their children in daycare, and do not tell how the child spent the night if sleep well, etc.

Construction of new units to unburden some RECs, to bring students close to their homes increasing contact with the local community, decrease class sizes and hiring professionals to work in the school office, because today this function belongs to the principal.

Even though the open questions allow the view of little relevance to the integration of contexts, in objective responses there is consensus in the recognition of it being worked on it and seeking the cooperation of parents and/or guardians in education. Of the total sample involving the three segments we obtained 97.47% (77 subjects) of positive responses when the question was to confirm or not a favorable position; they had to tick *yes* or *no* in the question *do you and your institution strive to guide and have the parental involvement in children's education?* Only 2.53% expressed not doing these efforts. That could reveal investments in mentoring relationships and partnerships with and among educational professionals and non-professionals.

The coda to the question presented was done through an open question: In case the previous response was positive, tell in what way. Here, in relevant way, they are presented.

Listening to suggestions from parents and guiding them on how to help their children at home (in pedagogical issues, in social life and even emotionally)

We seek to educate parents and families about the importance of the educational foundation that Early Childhood Education represents, through dialogues, meetings, lectures, and in our own daily actions of respect and credibility with the community.

Through periodic meetings at which the work undertaken with students is outlined and the needs of REC and forms of participation to the community are discussed.

What we can emphasize is the prospect of a one-way vision of guidance and collaboration on the needs of the institution, especially regarding some points related to the improvement of infrastructure or monitoring that parents should direct towards their children, as per request of the institution. It is not a context of dialogue and construction of partnerships to determine the development of the education program or towards a consensual social pact, as we defend. There is not a consideration of a possible contribution from the parents for this task by the institution and its staff.

As many studies have shown, the quality of education cannot be evaluated without considering the culture of the school and its environment interactions, where "it does much more than produce learning" (Thürler, 1998). The physical and human environments in which the educational processes happen form attitudes and behaviors, as well as determine the way in which

everyone involved - students, professionals, relatives – build their knowledge. (Campos, 2006. P.15)

In the analysis of the role of the school and its commitment to strengthening democracy, in the work *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*, Enguita (2005) recovers the main elements that permeate the defense for the Nation not to dissolve into a set of disarticulated individuals without relationships formally imposed for the benefit of the whole, recognizing this as a major problem in society, its institutions, and specifically of the school. It resumes important and unpretentious discussions that they seem to be part of the collective imagination of a better society. Issues are raised, but not experienced, and they need to be disclosed in the proposal for teacher education that expresses commitments to improving the quality of society.

Therefore, one has to consider the person, training, learning and professional development of the teachers who work in Early Childhood Education as a key to think about the upholding of child rights, as well as the improvement of service.

The author offers elements for the analysis of centers, educational units and the relationships among peers, educational professionals, by revealing the fundamental character of society. According to him:

Toda sociedad, y en especial toda sociedad libre, es decir, democrática, requiere como elementos básicos en las relaciones entre sus miembros el reconocimiento y el apoyo mutuos. Reconocimiento significa aceptar al otro tal como es, o como ha decidido ser, sin otros límites que los de que no atente contra la convivencia, lo cual implica cuando menos tolerancia y, en la medida de lo posible, estima. Por tolerancia entiendo precisamente lo mismo que quienes la consideran una palabra inadecuada, pues no me refiero a la celebración de la diversidad, ni a un presunto enriquecimiento recíproco ( como tantas veces se predica desde cierto angelismo escolar), sino a la aceptación de aquello que no nos va a beneficiar ( o no creemos que vaya a hacerlo) e incluso nos desagrada: la tolerancia es algo más que acudir a un sarao gitano, un restaurante chino o una tetería marroquí, por ejemplo; no consiste en aceptar lo que nos gusta del otro sino todo, comenzando por lo que no nos gusta. Por estima entiendo la asunción del hecho de que todas las culturas, los grupos y las personas poseen elementos de valor, lo cual no obliga a nadie a aceptar cualquier cosa desde una perspectiva relativista, pero sí a un esfuerzo por ponerse en la piel del otro y por tratar de ver el mundo con sus ojos. (...)

Cooperar es actuar con los otros para lograr un resultado, y puede consistir en actuaciones muy diversas,... (Enguita; Souza e Rávena, 2005, p. 30).

The path to the early childhood education school as a space for action and education among contexts that need to be integrated to improve the quality of care offered to the teaching of children under six years and ensure their rights is still short and has not begun its process of crawling. The institutional culture must be transgressed; new credits must be assigned to parents and the community as collaborative and cooperative partners in the quest for quality education, even if it relies on an expanded teaching professionalism to publicize the importance and the role of Early Childhood Education for the full development of the child.

The existence of legal rules does not guarantee participation in the defense of children's rights, who is being of rights. The expansion of citizenship status provided by the Constitution recognized and defined children as citizens did not favor participation processes in defense of children's rights, especially to education. People do not have access to the entire current bill of rights and are not aware of it.

It is a fact, and with data collected and analyzed during the research and extension project we can say that today that we have a very interesting and rich legislation in the sense of conceptually defining the child, childhood, and the preservation and furtherance of their identity development processes. However, it is also confirmed that the social gain from the implementation of legislation loses strength as it does not always reveal the respect achieved in terms of rights to children, fostering cases where funding undermines the dynamics reset with and by the gain of rights. It also causes frustrations and low self-worth in the identity construction of teachers who work at this educational stage, as well as the lack of social knowledge about children, their development conditions, and prospects of being protagonists and of links with methodologies dealing with the nature of children, which has compromised the quality of Early Childhood Education.

We assume and lose ourselves in the legal level in defense of the right of children by virtue of funding and the low participation of parents and society regarding defense, execution of gains or the search for new perspectives. A quite pertinent conclusion leads us to answer that the educational rights of children are not necessarily being secured and effected, citizen participation has not done its part in securing these rights, and neither the pedagogical practices have favored them.

Extension projects and/or NGO participation in this scenario become necessary, because of our citizen inertia due to our little or no commitment to the child, with childhood, with the present and the future of society. New texts must be written in the project of a constructive integration process of contexts of children's belonging in their lives in society, so that guarantees for the implementation of the basic rights of childhood can be sought. Teachers need to understand and be imbued with such a commitment within the institutional culture, creating ties of intra and extramural school in order to assert their commitment, respect for the child and childhood, as well as to contribute to a social pact that focuses on human relationships in order to have a projected life fairer and a further exploration of humanity in humans.

## References

- AA.VV. (2006). *Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez.
- Angotti, M; Barreto, C. (2008). A Escola Livre para Educadores Profissionais e Leigos: um projeto de integração de contextos em favor da infância e da qualidade na educação infantil. In M. Angotti (org.) *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* (pp. 151-171). Campinas: Alínea.
- Campos, M. M; Malta Campo, Ma.; Coelho, R. de C. & Vieira Cruz, S. H. (2006). *Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final*. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

- Enguita, M. F.; Souza, X. M. & Rávena, R. R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Colección Recursos, nº 75. Serie La escuela del nuevo siglo. Barcelona (Es): Octoedro.
- Governo do Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 05 de outubro de 1988.
- Governo do Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/96. Brasília: CNE/MEC, 20 de dezembro de 1996.
- Governo do Brasil (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 05/09. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2009.
- Pinto, C. Empowerment: uma prática de serviço social. En *Política Social*. ISCSP: Lisboa, 1998. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/empowerment>.

Artículo concluido el 6 de junio de 2015

Angotti, M. (2015). Early Childhood Education. From utopia to reality, from rights to citizenship practices. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 193-207.

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

### **Maristela Angotti**

**Universidade de São Carlos  
Brazil**

**E-mail: [maristela\\_angotti@hotmail.com](mailto:maristela_angotti@hotmail.com)**



Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (2006), Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos processos de ensinar e aprender, na formação e atuação do educador infantil e os direitos da infância. É coordenadora da equipe de pesquisa “Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento de educadores da infância em contextos integrados”. Também é pesquisadora do grupo “Contextos integrados em Educação Infantil” da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo é membro da “Rede de Pesquisadores da Qualidade em Educação Infantil” vinculado a Universidade do Minho, em Portugal.







**Vol. 4 N°3**  
Diciembre 2015

ISSN: 2255-0666

# EXPERIENCIAS





Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 211-230

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 23-05-2014

Fecha de aceptación: 10-12-2015

## **A ludicidade ameaçada: implicações pedagógicas das experiências das crianças no ciclo de alfabetização.**

**Neusa Maria Roveda Stimamiglio**

**Sueli Salva**

Brasil

### **Resumo**

As teorias psicogenéticas, baseadas nas contribuições de Piaget, Wallon e Vygotski, são aportes teóricos fundamentais para se compreender a importância de considerar o sujeito da aprendizagem como um sujeito integral, considerando a corporeidade, a emoção, a afetividade e a inteligência. A perspectiva da Pedagogia-em-Participação desenvolvida por Formosinho contribui, alinha-se a essa forma de compreender o sujeito. Os teóricos abordaram, de acordo com as especificidades de cada teoria, um sujeito dinâmico diante do objeto de aprendizagem, um sujeito integral, datado historicamente e inserido numa cultura, um sujeito de afetividade, dotado de emoções, o qual constrói o conhecimento agindo, participando, explorando, buscando soluções para seus problemas; um sujeito que aprende e apreende o mundo integralmente.

## **El lúdico amenazado: implicaciones pedagógicas de las experiencias de los niños en el ciclo de alfabetización.**

**Neusa Maria Roveda Stimamiglio**

**Sueli Salva**

Brasil

### **Resumen**

Las teorías psicogenéticas, basados en las contribuciones de Piaget, Wallon y Vygotsky son aportes teóricos fundamentales para la comprensión de la importancia de considerar el sujeto del aprendizaje como un sujeto integral, teniendo en cuenta el aspecto físico, emocional, el afecto y la inteligencia. La perspectiva de Pedagogía-en-Participación desarrollada por Formosinho contribuye y se alinea a esta forma de entender el sujeto. Los teóricos han tratado, de acuerdo con las especificidades de cada teoría, un sujeto dinámico delante del objeto de aprendizaje, un sujeto integral, histórico y inserto en una cultura, un sujeto de afectividad, dotado de emociones, que construye sus conocimientos, participando, explorando, en la búsqueda de soluciones a sus problemas; un sujeto que aprende y aprehende

Este artigo objetiva aprofundar a reflexão acerca das implicações pedagógicas das experiências, da corporeidade, da ludicidade durante os primeiros anos do ensino fundamental em que a criança está em processo de construção do sistema de leitura e escrita, o chamado ciclo de alfabetização, partindo desta questão: Como trabalhar pedagogicamente nos primeiros anos escolares, tendo um olhar para o sujeito integral, considerando a expressão da corporeidade e do lúdico na aprendizagem? O artigo objetiva atingir um aprofundamento teórico sobre o assunto e sugere a importância do professor, como um elemento importante, um mediador, necessitando, para isso, proporcionar situações pedagógicas favoráveis ao grupo, sendo que, nas situações lúdicas, as crianças estão envolvidas e engajadas mentalmente, com possibilidade de criação e inovação, desenvolvendo-se nas esferas física, social, moral, cognitiva e emocional.

**Palavras-chave:** Ludicidade, Sujeito integral, Ciclo de Alfabetização, Crianças, Infância.

al mundo en su totalidad. Este artículo tiene como objetivo profundizar la reflexión sobre las implicaciones pedagógicas de las experiencias de la corporeidad, del lúdico durante los primeros años de la escuela primaria en la que el niño se encuentra en construcción del sistema de lectura y escritura, el llamado ciclo de alfabetización, a partir de esta pregunta: ¿Cómo trabajar pedagógicamente en los primeros años escolares, teniendo en cuenta el sujeto integral y considerar la expresión de la corporeidad y del lúdico en la aprendizaje? El artículo pretende lograr un estudio teórico sobre el tema y sugiere la importancia del profesor como un elemento importante, un mediador, necesitando para ello, proporcionar situaciones pedagógicas favorables para el grupo, y que en las situaciones lúdicas, los niños están involucrados y comprometidos mentalmente, con la posibilidad de creación y innovación, se desarrollando en la esfera física, social, moral, cognitiva y emocional.

**Palabras clave:** Lúdico, Sujeto Integral, Ciclo de Alfabetización, Niños, Infancia.

## The threatened playfulness: pedagogical implications of children's experiences in the literacy cycle.

### Abstract

The psychogenetic theories, based on Piaget's, Wallon's and Vygotsky's works, are theoretical contributions to understand the importance of considering the subject of learning as an integral subject, considering the physicality, emotion, affection and intelligence. The prospect of Pedagogy in-Participation developed by Formosinho contributes and aligns itself with this way of understanding the subject. Theorists have addressed, according to the specificities of each theory, a dynamic subject against the learning object, an integral subject, dated historically and inserted in a culture, a subject of affection, endowed with emotions, which builds knowledge acting, participating, exploring, seeking for solutions to her/his problems; a person who learns and grasps the world fully. This article aims to deepen the reflection on the pedagogical implications of the experiences of embodiment, the playfulness during the early years of elementary school when the child is building the reading system and writing, the so-called literacy cycle, starting from this issue: How to work pedagogically in the early school years, taking a look at the whole subject, and the expression of corporeality and the playfulness in learning? The article aims to achieve a theoretical study on the subject and suggests the importance of the teacher as an important element, a mediator, needing for that to provide pedagogical situations favorable to the group, and in the play situation; children are involved and engaged mentally, with the possibility of creation and innovation, developing the physical, social, moral, cognitive and emotional spheres.

**Keywords:** Playfulness, Full Subject, Literacy Cycle, Children, Childhood.

## Introdução

Toda a criança aprende a falar brincando e tendo prazer em imitar os pais, em ouvir sua própria voz. Ela experimenta, se descontrola, equilibra, erra, até dominar aquele instrumento. [...] Por que negar a criança maior, a chance de continuar aprender brincando, tendo prazer? (Vianna & Castilho, 2002, p. 17).

O objetivo deste artigo é refletir acerca das implicações pedagógicas das experiências das crianças durante o ciclo de alfabetização, partindo desta questão: Como trabalhar pedagogicamente nos primeiros anos escolares, tendo um olhar para o sujeito integral, considerando a expressão da corporeidade e do lúdico na aprendizagem? Acreditamos que conhecer aspectos teóricos acerca do processo de desenvolvimento da criança, compreender a importância do respeito ao tempo da vida na infância, entender que a criança é um sujeito ativo e que essa é uma condição para a sua aprendizagem é um ponto de partida para pensar pedagogicamente o processo de aprendizagem. Neste sentido, o artigo pretende-se aprofundar teoricamente aspectos relativos a ludicidade, corporeidade, e sobre a importância do professor, no ciclo de alfabetização, agir como mediador, provocador da curiosidade, capaz de provocar a construção de novos sentidos pelas crianças e capaz de escuta sensível para, a partir dessas ações, proporcionar situações pedagógicas favoráveis ao grupo, sendo que, nas situações lúdicas, as crianças estão envolvidas e engajadas mentalmente, com possibilidade de criação e inovação, desenvolvendo-se nas esferas física, social, moral, cognitiva e emocional. Não vamos nos ater ao processo de alfabetização em si, nossa reflexão pretende discutir aspectos relativos à forma de perceber a criança nesse tempo da vida, tempo que deixa a Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental, sem, no entanto, deixar de ser criança.

Os aportes teóricos que sustentarão os argumentos provem de pesquisadores que discutiram os processos de aprendizagem e participação ativa das crianças no processo de aprendizagem tais como: Piaget, Wallon, Vygotski, e Formosinho e Araújo, que advogam acerca da importância de compreender o sujeito da aprendizagem como um sujeito integral, considerando a corporeidade, a emoção, a afetividade e a inteligência. Os teóricos abordaram, de acordo com as especificidades de cada teoria, um sujeito dinâmico diante do objeto de aprendizagem, um sujeito integral de corporeidade, datado historicamente e inserido numa cultura, um sujeito de afetividade, dotado de emoções, o qual constrói o conhecimento agindo, explorando, buscando soluções para seus problemas; um sujeito que aprende e apreende o mundo integralmente, que é aberto ao mundo, um ser social que ocupa um lugar, um ser singular, portador de uma história, que a interpreta, que lhe dá sentido. Um ser humano que, no argumentar de Charlot (2000, p. 33) é “um sujeito confrontado com a necessidade de aprender, e com a presença em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”.

Está é uma reflexão teórica desencadeada a partir da nossa participação como professoras formadoras no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ligado a Universidade Federal de Santa Maria, cuja experiência nos possibilitou dialogar com duas turmas de professoras alfabetizadoras, uma formada por 27 (vinte e sete)

professoras e a outra formada por 26 (vinte e seis professoras e 2 (dois) professores, oriundos de diferentes cidades do Rio Grande do Sul/Brasil. Durante o processo de formação adotamos uma postura de escuta acerca das práticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras com as crianças pequenas, especialmente, aquelas de 6 (seis) anos de idade que ingressam no ensino fundamental. Através do diálogo com as professoras percebemos que a preocupação com práticas escolares disciplinadoras, rígidas e que desrespeitam os princípios da infância eram uma constante, desse modo nos desafiamos a pesquisar e fundamentar a discussão acerca da importância do lúdico no ciclo da alfabetização e propor a discussão para o grupo de professoras alfabetizadoras em formação no PNAIC. Nossa prática como formadoras inclui uma postura de escuta e registros dos relatos das 'professoras-alunas' do PNAIC durante o processo formativo, o que nos possibilita ter dados para reflexão posterior. Neste caso específico, a nossa preocupação é chamar atenção para a importância dos aspectos lúdicos nos primeiros anos da escolarização no Ensino Fundamental, considerando o tempo de vida das crianças e a importância do envolvimento efetivo das mesmas nesse processo. A partir da nossa percepção através dos relatos das professoras, que prevaleciam as práticas disciplinadoras em detrimento das práticas lúdicas e participativas das crianças, sentimos a necessidade de abordar essa discussão para enfatizar a importância dessas últimas, tendo como base os autores já citados anteriormente.

O PNAIC foi “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, pelos Estados e Municípios e por entidades, firmando o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 (oito) anos de idade, ao fim do ciclo de alfabetização” (Caderno de Apresentação, 2012, p. 5)<sup>1</sup>. O Programa tem amparo legal na Lei Nº 11.237, de 06 de fevereiro de 2006 que “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”.

Num primeiro momento, a proposta do Pacto retirou os professores de seus espaços cotidianos, literalmente dos espaços de sua casa, de sua cidade, de suas salas de aula e os levou em direção à cidade de Santa Maria, através da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição responsável por uma parte da formação dessa proposta. A UFSM divide o compromisso da formação dos professores no Estado do Rio Grande do Sul com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Participamos do processo de formação que iniciou dezembro de 2012 e teve continuidade em 2013 finalizando em novembro. Nesse período, foram retomadas as questões teóricas que compreendem o processo de alfabetização, a importância de a criança ter contato com diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização, de ser considerado um sujeito integral, de propor práticas pedagógicas que deem suporte ao trabalho cotidiano do processo de alfabetizar-se. Além disso, foram aprofundadas questões que oportunizam ao aluno tornar-se um produtor de textos, um leitor competente que avança no seu processo de alfabetização para se tornar ortográfico.

Partindo de referenciais teóricos, contribuições do grupo, relato e da troca de experiências, refletiu-se sobre as metodologias que contribuem positivamente para que o aluno pense sobre seu próprio processo de construção e de compreensão

<sup>1</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília: 2012.

do sistema alfabético. Percebe-se ao longo das discussões com o grupo que, especialmente, no primeiro ano do ciclo de alfabetização, quando a criança passa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a ludicidade e a corporeidade são relegadas em detrimento da disciplina, do silenciamento e do aprisionamento do corpo, aspectos enraizados nos princípios da escola tradicional. As práticas que privilegiam tais princípios negam a concepção de sujeito integral, a importância do lúdico para o processo de desenvolvimento das crianças e a própria proposta do PNAIC. Além disso, desconsideram que o tempo da infância é compreendido do nascimento até os 8 (oito) anos de idade, conforme indicam os diferentes documentos oficiais e compromissos políticos mundiais para a primeira infância destacados por Fujimoto (2014, p115). De acordo com a autora:

La primera infancia es muy importante porque se estructuran las bases fundamentales del desarrollo humano: físicas, psicológicas, sociales, emocionales, las mismas que se irán consolidando y perfeccionando en las etapas posteriores de desarrollo del ser humano.

Neste sentido, queremos chamar atenção para o fato de que a criança não deixa de estar no tempo da infância apenas porque ingressou no ensino fundamental. O direito a infância é negado quando as bases fundamentais para o seu desenvolvimento integral não são respeitadas, o que ocorre muito frequentemente nas práticas pedagógicas no primeiro ano do Ensino Fundamental de acordo com os relatos das professoras, que muitas vezes são pressionadas a apresentar resultados sobre o desempenho das crianças, através de práticas inspiradas em resultados classificatórios do ensino fundamental. Nossa defesa é que devem ser os estudos sobre a infância desenvolvidos pelos estudiosos tais como Piaget, Wallon, Vygotski, Formosinho a influenciar as práticas pedagógicas no ensino fundamental.

A contribuição teórica proposta pelo PNAIC traz questões complexas e desafiadoras; na realidade, a proposta do programa possibilita um aprofundamento teórico e reflexivo, que contempla o papel do professor nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e enfatiza a importância da ludicidade especialmente, no primeiro ano do ensino fundamental. O material teórico traz inúmeras contribuições para uma maior reflexão sobre a apropriação do sistema alfabético pela criança, compreendendo que “Alfabetizar” implica uma postura pedagógica por parte do professor. Esse posicionamento pedagógico tem relação direta com a forma como o professor concebe o sujeito de aprendizagem. Além disso, diz respeito a como o professor se relaciona como sujeito de aprendizagem e com os sujeitos ensinantes/aprendentes.

Dessa forma, na perspectiva epistemológica do “alfabetizar”, a criança é um sujeito reflexivo, crítico, um sujeito vivo e dinâmico que é capaz de construir e reconstruir o sistema de leitura/escrita, concedendo sentido para sua aprendizagem. Portanto, a partir da intervenção adequada do professor, a criança torna-se autônoma, reflexiva e com capacidade metacognitiva, capacidade essa que possibilita que ela conduza seu próprio processo de construção do conhecimento, aprimorando-o ao longo do tempo.

Diante disso, precisa-se considerar que algumas mudanças na legislação levantaram, também, a necessidade de dirigir um olhar sensível para a criança que hoje ingressa aos 6 (seis) anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. A Lei Federal 11.114/2005 determina a matrícula obrigatória de todas as crianças com 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Em fevereiro de 2006, foi publicada a Lei Federal 11.274, que estabelece a alteração na duração da escolaridade do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória desde os 6 (seis) anos de idade. Essa alteração na legislação desestabilizou todo um processo de luta para efetivação de políticas públicas destinadas à Educação Infantil. Essas novas leis, como se sabe, alteraram artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Antes dessas novas medidas, a Educação Infantil se destinava ao atendimento de crianças de zero a 6 (seis) anos de idade, querendo garantir que, antes do ingresso no Ensino Fundamental, a criança tivesse acesso à Educação Infantil até essa idade.

O Conselho Nacional de Educação criou normas para a ampliação do Ensino Fundamental segundo a lei. Destacam-se, neste texto, apenas duas determinações que servem para a reflexão aqui proposta: uma delas reza que, na rede pública estadual e na municipal, não deve ser prejudicada a oferta e a qualidade da Educação Infantil, preservando-se sua identidade pedagógica. A lei adverte ainda: que é necessário que as escolas se adaptem à nova realidade com uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos, em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos.

A Lei sinaliza que as escolas deveriam se adequar aos novos parâmetros com uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos. Alguns anos atrás, essas mesmas crianças – que hoje estão no primeiro ano – estariam no último ano da Educação Infantil. Essa reflexão inicial torna-se fundamental para que o texto possa desafiar os professores a pensarem nas necessidades de uma criança de 6 (seis) anos, vista de forma integral, ou melhor, como uma criança que aprende e apreende o mundo, agindo, explorando e construindo seu próprio processo de conhecimento.

Na proposta do programa PNAIC o processo de alfabetização quer possibilitar não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas o desenvolvimento integral da criança, através da ludicidade, respeitando a interdependência entre inteligência, afetividade, corpo, organismo e desejo.

## **P**ara pensar a infância

Não se pode estudar o tema *infância*, sem validar as importantes contribuições de Platão, Sócrates, Comenius, Rousseau, Durkheim, Hegel, Marx, Ariès, Foucault, pois foram referências que interferiram nos processos educacionais. Neste momento não vamos nos debruçar sobre as ideias desses pensadores, nosso referencial são outros autores imprescindíveis como Piaget, Wallon e Vygotski e suas contribuições para a perspectiva psicogenética, pois são esses que sustentam a base teórica do PNAIC, ligada a abordagem sociointeracionista em que o sujeito constrói o seu conhecimento de forma ativa.



Iniciamos com aspectos relativos à corporeidade. Na Antiguidade, a Filosofia já se preocupava com a problemática do corpo, e discursos a esse respeito passaram por diferentes períodos na história da Filosofia. Filósofos de diferentes períodos abordaram o corpo, de acordo com as especificidades de cada corrente filosófica e as ideias por elas defendidas. A Igreja por muito tempo propagou a noção de que a criança tinha natureza má por ter nascido do pecado e por ter sido manchada também pelo pecado dos pais. Ela precisava, pois, ser batizada, purificada e exorcizada de todo mal.

Dessa forma, o catolicismo remete a um corpo que é fruto também do pecado; portanto, o homem nasce com pecados e deve ser livrado do mal pelo batismo. Com Descartes<sup>2</sup> a Filosofia reduz o corpo a um objeto, e essa visão cartesiana e mecanicista segrega o homem a um dualismo entre corpo e mente. Esse pensar filosófico ainda hoje está enraizado nas mais variadas áreas do conhecimento, por exemplo, na medicina, para a qual, muitas vezes, o corpo é a soma das partes. Pode-se, também, fazer uma relação entre o pensamento cartesiano e suas implicações na educação. Teorias de aprendizagem tradicionais partem do pressuposto teórico de que o sujeito aprende passivamente, por memorização e repetição. Essa concepção de educação comportamentalista concebe o sujeito de aprendizagem como um receptor passivo de informações, um sujeito controlado corporalmente e exercitado intelectualmente. As teorias de aprendizagens propostas por intelectuais contemporâneas concebem o sujeito da aprendizagem um ser ativo, dotado de corporeidade e o processo de aprender ocorre através da interação entre sujeito e objeto e entre os sujeitos através de processos de ação e interação. Ou seja, o sujeito é concebido como um ser integral e seu corpo não mais pensado a partir de uma de uma fragmentação, mas a partir da corporeidade considerada “como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e estende-se por meio da cultura” (Freitas, 1999, p. 53). Conceber corpo enquanto corporeidade é conceituá-lo a partir de concepções não dualistas superando a polarização corpo/mente.

Teóricos contribuíram de maneira fundamental para a reflexão e a compreensão da construção do conhecimento pela criança. Destacam-se, no momento, as contribuições de Piaget, Wallon, Vygotski, Formosinho e Araújo. Esses teóricos abordaram, de acordo com as especificidades de cada teoria, um sujeito dinâmico diante do objeto de aprendizagem, um sujeito integral, datado historicamente, inserido numa cultura, um sujeito de afetividade, dotado de emoções, que constrói o conhecimento agindo, explorando, buscando soluções para resolver seus problemas. Um sujeito que aprende e apreende o mundo integralmente.

## **A**s teorias psicogenéticas e o olhar voltado ao sujeito da aprendizagem

As teorias psicogenéticas, baseadas nas contribuições de Piaget, Wallon e Vygotski, são aportes teóricos fundamentais para se compreender a importância de considerar o sujeito da aprendizagem como um sujeito integral, levando em conta a corporeidade,

<sup>2</sup> O racionalismo de Descartes foi abordado por Damásio em sua obra: *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*.

a emoção, a afetividade e a inteligência. Esses teóricos estabelecem relações entre fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico, bem como as implicações entre aspectos afetivos e cognitivos.

Além disso, as teorias psicogenéticas dão conta de responder à complexidade do sujeito que constrói seu conhecimento, sendo o pressuposto teórico fundamental para a quebra de paradigmas da abordagem behaviorista, que influenciou a ciência e a Psicologia, resultando, conseqüentemente, em uma concepção de educação comportamentalista e tradicional.

Essa revisão teórica não tem o intuito de aprofundar teorias de tamanha complexidade, mas de retomar algumas questões importantes para esta reflexão. Portanto, serão retomados alguns aspectos teóricos, pontos de aproximação entre as teorias de Piaget, Wallon, Vygotski e Formosinho que concebem o sujeito da aprendizagem como um sujeito integral, destacando a corporeidade, a emoção e a afetividade.

Para Charlot (2000, p. 71) “o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato [ ... ] como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo”. O aluno, a criança é alguém que tem uma história, faz parte de um contexto social e familiar, tem uma história marcada por conflitos, rupturas, sonhos, desejos, aspirações e que ao longo de sua história constrói a sua relação com o saber. Essa relação implica o desejo – desejo de saber. O desejo de saber advém quando o sujeito experimenta o prazer que decorre da aprendizagem e conseqüentemente de saber. O prazer pode gerar no sujeito a mobilização para aprender. Mobilização é um processo construído pelo próprio sujeito que reúne forças para partir, para iniciar o seu percurso, um percurso que gera prazer ao percorrer e não só pelo resultado, um percurso que produz movimento para entrar na atividade. A mobilização não é o resultado do processo, é prazer sentido durante o percurso e que pode levar a um resultado positivo do processo de aprendizagem.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então uma dinâmica interna (Charlot, 2000, p. 55).

O móbil é o prazer advoga Charlot (2000), que pode se manifestar através de sentimentos como o desejo de aprender a ler, calcular, situar-se no mundo, ter habilidade no jogo.

Dantas (1992, p. 85), em seu artigo “A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon”, destaca algumas importantes concepções sobre o processo de aprendizagem da criança enfatizando aspectos relativos à emoção. Segundo a autora Wallon coloca a dimensão afetiva como sendo central na construção da pessoa e do conhecimento. A construção da pessoa e do conhecimento inicia no período impulsivo-emocional que se estende até o primeiro ano de vida. A criança, no início da vida, tem uma conduta puramente emocional. A inteligência, a cognição humana, numa perspectiva genética, se constrói a partir de um longo processo que inclui a maturação orgânica a nível cerebral, as trocas estabelecidas com o meio e o acesso ao universo simbólico da cultura.

Para Wallon, a emoção, sua formação e flutuação dependem de uma natureza química, de outra que seja mecânico-muscular periférica e, ainda, de uma representacional, por isso é abstrata. Interessa, aqui, a relação que o autor faz das flutuações do tônus com as alterações emocionais. Aborda o papel do tônus em relação aos estados emocionais, dizendo, por exemplo, que situações em que o sujeito passa por uma depressão, ou mesmo por momentos de susto, pode reduzir o tônus a uma natureza hipotônica. Outras emoções são hipertônicas, quer dizer, geradoras de tônus, como a ansiedade e a cólera, deixando a musculatura periférica tensa, contraída. Por outro lado, em situações afetivas, agradáveis e prazerosas, ocorre um fluxo tônico, dando origem a “movimentos expressivos”, citando, por exemplo, o sentimento de alegria (Dantas, 1992, p. 85).

Dessa forma, aproximando a teoria walloniana do tema proposto neste material, pode-se dizer que o sujeito é uma unidade indissociável, sendo que as emoções alteram imediatamente a natureza do tônus. Ainda: se pode referir que as atividades lúdicas e os jogos originam sentimentos de alegria, de prazer, atendendo às necessidades das crianças durante a infância, ou seja, o período que compreende o ciclo de alfabetização.

Além disso, de acordo com essa teoria é muito importante que a criança aprenda a transmutar a emoção em ação mental ou motora como forma de se organizar emocionalmente. Nesse viés, cabe ressaltar a importância da função simbólica, segundo a teoria de Wallon, momento em que a criança pode dissociar o significado do significante. Com a aquisição *da* e o progresso *na* linguagem, a função simbólica permite que a criança extrapole o aqui e agora, conquiste e aprimore sua inteligência, reduzindo gestos motores desnecessários, havendo, ao invés disso, uma economia de gestos.

Dantas (1992, pp. 93-95), de acordo com a teoria de Wallon, explica que a construção do *eu* é um processo inacabado e que persistirá para sempre, além disso, destaca o desenvolvimento humano como um processo não linear, “zigzagueante de uma psicogenética onde o dialético é sinônimo de contraditório e paradoxal”. Nesse processo, o sujeito precisa muitas vezes voltar atrás, como se tivesse a oportunidade de recuperar, reviver, experimentar novamente possibilidades, porque não dizer, reintegrar seu *eu*.

Na perspectiva walloniana o desenvolvimento humano ocorre através do social, da inserção na cultura, pois que não existe situação em que a emoção não esteja presente em algum grau, haja vista que toda ação supõe um componente afetivo, ou seja, para conhecer precisa haver desejo, movimento, intenção, troca, relação. Diante disso, pode-se refletir sobre a importância da qualidade do vínculo afetivo construído entre professor e aluno e a interdependência que subsiste na construção do conhecimento, no processo de aprendizagem, pois a educação é, basicamente, uma atividade relacional (Dantas, et. alli., 1992).

Dessa forma, pensando na transposição da teoria da emoção walloniana para o fazer pedagógico, conclui-se que ter acesso ao universo simbólico da cultura é se apropriar da bagagem de conhecimentos construída pela humanidade ao longo do tempo, incluindo, por exemplo, a apropriação dos sistemas de leitura-escrita e do sistema numérico. Mas, além disso, é oportunizar a vivência com uma cultura lúdica, já que o lúdico é a própria expressão do humano.

Brougère (2000, p. 97-98), ao abordar o tema *brincadeira e cultura*, diz que a brincadeira não é natural para a criança, isto é, a brincadeira humana supõe um “contexto social e cultural, pois a criança desde o nascimento está inserida no social, e os seus comportamentos “estão impregnados por essa imersão”. Na lição desse autor, a brincadeira é aprendida, portanto, é uma aprendizagem social; numa palavra: aprende-se a brincar. Desde o nascimento a criança é iniciada na brincadeira pelos adultos que cuidam dela. O autor prossegue lançando luzes: “É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança”, pois, inicialmente, é o adulto quem brinca com a criança. Dessa forma, em tese, a criança é o brinquedo do adulto, um espectador das iniciativas do adulto e mais tarde um parceiro do brincar (Dantas, 1992).

Neste contexto, Stimamiglio (2005) cita Huizinga referindo-se ao lúdico:

O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo [...]. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter (Huizinga, 2000, p. 193).

Stimamiglio (2005) dá conta de que os jogos e as brincadeiras infantis, como designação da infância, são apropriações culturais que se transformam de acordo com as ideias, os pensamentos, que fundamentam cada época histórica; são construídos e se transformam de acordo com a maneira de organização dos grupos sociais, das formas de viver situadas e datadas historicamente.

O *ludus* não é idêntico em todas as culturas nem foi igual seu conceito em todas as épocas da história. Cada cultura estabelece certos padrões para designar o que é jogo. Kishimoto (2002, p. 21-22) explica: “Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações; em outras palavras, uma cultura que lhe dá sentido.” Dessa forma, a cultura lúdica está inserida no social, e são os atores sociais inseridos no grupo cultural os que interpretam e dão significado ao jogo conforme o que o próprio grupo designa e reconhece como lúdico.

Stimamiglio (2005) lembra que a cultura lúdica supõe regras que os sujeitos inseridos em um determinado grupo cultural conhecem. Ela é construída, é dinâmica, viva, se transforma, se diversifica conforme os sujeitos e os grupos. Ela também varia dependendo dos espaços, do clima, da idade e do sexo. Enfim, defende ela, que, como um produto cultural, a cultura lúdica é produzida pelos sujeitos, assimilada pelo acúmulo das experiências humanas e constantemente reinventada pelos acontecimentos, modismos de cada momento histórico. A criança constrói sua cultura lúdica brincando. Por isso, pode-se dizer que a cultura lúdica é um processo externo e interno; ao mesmo tempo que provém da cultura, depende da ação do sujeito.

Na teoria de Wallon, ocorre um longo processo na “construção de si mesmo”, e esse percurso compreende a importância de um espaço de expressão nas suas mais diversas linguagens, incluindo a possibilidade de se identificar com personagens no jogo dramático, quer dizer, de um espaço para brincar. Retomando a ideia walloniana de que a construção da pessoa é “uma autoconstrução” permanente, pode-se pensar que o brincar é um espaço para expressão, que assume uma fundamental importância para a criança, pois é uma possibilidade de construção de si mesma. Além disso, inserir-se na cultura é assimilar o acúmulo de experiências construídas pelos homens e mulheres ao longo dos tempos, incluindo, também, o direito de ter acesso às brincadeiras passadas de geração em geração.

Algumas ideias sobre o brincar foram tema de estudos de Piaget (1987). Apresentaremos algumas ideias da teoria piagetiana que se referem aos jogos, à importância do simbolismo, ao significado que tem para a criança o brincar, à relação entre os jogos infantis e o desenvolvimento moral, bem como à interdependência entre desenvolvimento moral e intelectual.

Piaget, em sua obra: *O nascimento da inteligência na criança* (1987), se refere ao período sensório-motor como o período em que nasce a inteligência na criança e, por isso, o nascimento da imitação, da linguagem, da imagem mental e do jogo. No período sensório-motor, a criança faz inúmeras conquistas na sua linha evolutiva de desenvolvimento. É através da ação que, nesse estágio, a criança explora e inicia a construção do seu espaço-temporal. A criança é ação, e o espaço é o espaço perceptivo. Portanto, o estágio sensório-motor, como diz o próprio nome, é o período das sensações, das manipulações, dos movimentos, da ação direta sobre o meio e, conseqüentemente, a fase em que ocorre o nascimento do jogo.

A imitação, o jogo e a representação surgem com as ações do sujeito e seguem sendo construídas numa linha evolutiva de desenvolvimento. São eles que permitem ao sujeito agir, compreender, simbolizar, representando o mundo através de esquemas intelectuais e afetivos.

No período sensório-motor (de 0 aos 2 anos), é através da ação, das manipulações, das repetições de esquemas que surge o jogo. Nesse período, o jogo é chamado de jogo de exercício. O jogo com o prazer de exercitar o próprio corpo. Piaget se refere a ele como um jogo de exercício, o qual evolui na manutenção ou na prática de atividades pelo prazer, pela satisfação e pelo sentimento de poder que proporciona. A criança realiza jogos de exercício, repete esquemas para brincar e age sobre os objetos com intencionalidade crescente, repetindo ações que ultrapassam a exploração do objeto e que se convertem em jogo. Melhor dizendo, eles se prolongam em situações lúdicas pelo prazer de agir.

No período pré-operatório, a partir dos 2 anos, a criança tem na linguagem seu veículo para atingir a capacidade simbólica. A criança faz uso de imagens decorrentes de suas ações sobre os objetos. Essas imagens, que foram construídas durante o período sensório-motor, permitem agora o uso da imagem mental, mesmo na ausência dos objetos. Pode-se constatar que, no jogo simbólico, há o aparecimento de combinações compensatórias e liquidantes. Nas combinações compensatórias, o sujeito realiza, no jogo, o que não pode fazer na realidade e, nas combinações liquidantes, revive, no jogo, situações de dor, de frustração, de desagrado.

Poder se expressar, imaginar, fantasiar e viver diferentes papéis possibilita à criança uma busca de identidade, reintegrando sua personalidade, preparando-a para a vida e para situações cotidianas. Ter um espaço no qual seus sentimentos possam ser expostos, considerados e trabalhados permite à criança um autoconhecimento e um respeito maior para com o *outro*.

As atividades lúdicas permitem que a criança compreenda, reviva, torne a significar situações desagradáveis e conflitantes e, ainda, possa viver, simbolicamente, situações imaginárias que gostaria de viver na realidade e que lhe proporcionam prazer. Portanto, no ciclo de alfabetização, a criança pode se utilizar da aquisição do sistema de leitura e da escrita como um veículo de expressão, de imaginação. Torna-se fundamental, nessa fase de escolarização, que a criança ouça histórias e as dramatize, que conte histórias aos colegas, que organize suas próprias brincadeiras, criando seus próprios teatros.

Seguindo com os períodos designados por Piaget, após o período pré-operatório, surge o período operatório concreto. Nessa etapa, que, de acordo com os estágios da teoria inicia aos 7 ou 8 anos e que se estende até os 12 anos, a criança revela a capacidade de operar logicamente, de estabelecer relações de causa e efeito, por isso, assimila regras próprias do jogo que é o jogo que acompanha o seu desenvolvimento nesse período.

No período operatório concreto, a criança assimila a regra do jogo, coopera e sente alegria ao praticar jogos com regras. De acordo com Kamii e Devries (1991, p. 38), a respeito dos jogos com regras, afirmam que “as crianças se desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente através dos jogos com regras”. As autoras seguem explicando a afirmação que faz Piaget no sentido de que a lógica não poderia se desenvolver “sem a interação social porque é nas situações interpessoais que a criança se sente obrigada a ser coerente”.

Portanto, na teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual e o moral são interdependentes, por isso, as brincadeiras e os jogos permitem que a criança se desenvolva integralmente. De acordo com Kamii e Devries (1991), os jogos infantis ajudam as crianças a se desenvolverem nas esferas: intelectual, moral, social, física, política, linguística e emocional. O desenvolvimento intelectual e moral mantêm uma estreita ligação, sendo que o desenvolvimento moral passa por períodos paralelos aos estágios de desenvolvimento que abrangem sua teoria.

De acordo com Piaget (1997) no período sensório-motor, a criança vive em anomia com relação ao desenvolvimento moral. Nessa etapa, a criança não sabe distinguir o certo do errado, o bem do mal, tem memória curta e vaga e, por isso, mexe no objeto no qual fora alertada para não mexer. Aos poucos, ela faz uma leitura da expressão dos adultos, das palavras, dos *nãos* e passa a imitá-los.

No período pré-operatório, a criança vive em heteronomia em relação ao desenvolvimento moral. Nesse tempo, a criança fica presa à autoridade do adulto, ou seja, das figuras que representam poder. No período operatório, a criança é autônoma em relação ao desenvolvimento moral, pois, nessa etapa, já tem condições de operar logicamente, de coordenar pontos de vista, de considerar o *outro*.

Pode-se observar que os desenvolvimentos moral e intelectual são interdependentes e construídos a partir das vivências das crianças, de dentro para fora, de acordo com seu amadurecimento individual e social, por conseguinte, o

desenvolvimento moral depende do desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: intelectual, linguística e social.

Afirmam Kamii e Devries (1985, p. 57): “Para nós, autonomia é o objetivo primeiro, porque como diz Piaget (1972), não pode haver autonomia moral sem autonomia intelectual, e vice-versa.” O desenvolvimento moral, o processo de socialização e a cooperação são construções que acompanham a criança ao longo de seu desenvolvimento, e uma forma de conservar o interesse das crianças, satisfazer suas necessidades e de mantê-las mentalmente ativas é através dos jogos, das brincadeiras pelo prazer que proporcionam.

É através dos jogos de grupos que a criança aprende a compartilhar seus pensamentos, a cooperar, a superar conflitos, a negociar soluções, a transformar regras, a submeter-se a determinadas normas e a descentrar-se. As descentralizações ocorrem porque forçam a criança, enquanto joga, a se colocar no lugar do *outro*, a imaginar o que está pensando, o que está tramando e que estratégias estará planejando.

É ainda por meio dos jogos e das brincadeiras que a criança é levada para o social, desenvolvendo-se intelectual, social e moralmente, à medida que se submete a regras oriundas de um processo sociocultural, cooperando pelo simples desejo de cooperar. Conforme Devries e Zan (1988, p. 81), “o objetivo construtivista é que as crianças construam equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores sociais e morais”.

Nesse passo, a teoria construtivista tem um objetivo maior em termos de formação ético-moral, qual seja, que o sujeito atinja autonomia moral, porque isso implica ter autonomia intelectual e, além disso, ambas são interdependentes. Para atingir a autonomia moral, o sujeito, com certeza, deverá estar inserido numa prática pedagógica adequada, na qual o ambiente socioconstrutivista seja coerente com a proposta teórica.

É interessante, nesse cenário, estabelecer a interdependência entre a afetividade e a inteligência, posto que, na teoria cognitiva de Piaget, esse aspecto afetivo não foi desconsiderado por ele, embora não tenha sido relevante em seus escritos: o sentimento. Para Piaget era tão indissociável a vida afetiva da cognitiva que não abordou o *sentimento* especificamente, preocupando-se mais com o objetivo de investigação que direcionou suas pesquisas: o conhecimento.

Porém, ao longo do desenvolvimento moral, ou mesmo durante o surgimento do jogo, no simbolismo das brincadeiras, nos jogos de grupo, percebe-se o forte componente afetivo implícito. O desenvolvimento cognitivo não se dá só e indissociavelmente do afetivo e do social. Esquemas, ou estruturas, da inteligência estão impregnados de elementos sociais e afetivos. Bringuier (1993, p. 71), ao questionar Piaget sobre a supremacia da inteligência em sua teoria, recebeu como resposta do teórico a seguinte afirmação: “É inteiramente evidente que, para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é o afetivo. [...] O interesse, a motivação afetiva, é o móvel de tudo.”

As premissas da teoria sócio-histórica desenvolvida por Vygotski (1989), revela a importância dos aspectos históricos e culturais na história da humanidade como forma de se compreender a relação que se estabeleceu entre o homem e o mundo, uma relação mediada por sistemas simbólicos. De acordo com Moll

(1996), as teorias de Vygotski, em sua época, foram uma tentativa de elaboração e construção de uma “nova Psicologia”. No início do século XIX, havia duas correntes que influenciavam a Psicologia, como campo científico: a Psicologia como ciência natural e a Psicologia como ciência mental. A abordagem sócio-histórica buscava a unicidade do ser humano, entendido como corpo e mente, um ser biossocial, participante do processo histórico-cultural da humanidade. Esse referencial teórico teve seu embasamento na filosofia marxista.

O marxismo defendido por Vygotski era o suporte teórico fundamental para se entender o homem, pois, de acordo com Moll (1996, p. 39), para Vygotski, “não poderia haver qualquer concepção do ser humano sem Marx”. Foi num contexto tumultuado, pós-revolucionário, que Vygotski e colaboradores tentaram romper com a visão que se tinha da Psicologia tradicional, a qual fragmentava e quantificava o ser humano. Nesse ambiente de muitos problemas sociopolítico-educacionais é que a abordagem sócio-histórica imbuída de um ideal de sociedade socialista, serviu como tentativa de reconstrução e resolução de muitos problemas.

Para iniciar qualquer tentativa de compreensão da teoria vygotiskiana, é mister esclarecer que, na visão de Oliveira (1999, p. 24), para Vygotski, o cérebro “não é um sistema de funções fixas e mutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie [humana] e do desenvolvimento individual”.

Portanto, o homem tem aparato biológico e se transforma em sócio-histórico através da cultura. A cultura constrói e ordena o real, ponto fundamental para se compreender o funcionamento psicológico dentro de uma perspectiva sócio-histórica. Vygotski (1989) argumenta que o brinquedo nem sempre proporciona prazer, pois que muitas atividades, como os jogos competitivos, são acompanhadas de desprazer, quando a criança se frustra com o resultado negativo. Portanto, o prazer não é a única característica que define o brinquedo. A criança tem necessidade de brincar. O brinquedo satisfaz algumas necessidades da criança, demandas essas que mudam de acordo com a idade.

As crianças pequenas têm necessidade de realização imediata de seus desejos. Elas não esperam um tempo nem mesmo projetam para o futuro a realização dos mesmos. A criança precisa resolver essa tensão para satisfação própria, surgindo daí a imaginação, o mundo ilusório no qual pode realizar seus desejos, suas necessidades através dos brinquedos.

Considerando as teorias de Vygotski (1989, p. 106), “podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação”. Logo, se pode concluir que, no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária e, segundo a abordagem sócio-histórica, na própria situação imaginária, já estão implícitas as regras. Para uma criança imitar a mãe e/ou a professora, por exemplo, ela deverá se comportar de acordo com o papel social que aquelas desempenham, por isso as regras também fazem parte da situação imaginária.

Da mesma forma que um jogo de regras se transforma em situação imaginária à medida que lida com a subjetividade, o imaginário, o significado construído na situação da brincadeira é particular para cada jogador. Para as crianças bem menores, os objetos têm força motivadora. Pode-se dizer que a percepção está ligada aos motivos e à ação da criança. Nesse momento, o próprio objeto motiva a ação.



Observando crianças pequenas, percebe-se que agem de acordo com os objetos: Ex.: gaveta para abrir, escada para subir.

Através dos brinquedos, a criança age numa situação imaginária, e a percepção e o significado começam a separar-se. Vygotski (1989, p. 111), escreveu que, na idade pré-escolar, ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não das coisas, por isso os objetos utilizados numa situação imaginária não são objetos reais. Sem saber, ou ter consciência, a criança ultrapassa a situação momentânea de “restrições situacionais” e, espontaneamente, separa o significado do objeto.

Por intermédio do brinquedo, a criança experimenta o autocontrole na medida em que controla seus impulsos imediatos para ocasionar prazer a si mesma. Nas brincadeiras, muitas vezes, age ao contrário do que agiria se não estivesse brincando, mas respeita as regras, supera conflitos entre o desejo de fazer o que gostaria espontaneamente e a própria regra da brincadeira, gerando satisfação.

Dessa forma, respeitar regras é fonte de prazer e leva a criança a formar-se moralmente. A criança aprende a desejar, a realizar seus desejos na ficção do brinquedo e a respeitar regras. Pode-se dizer, então, que o brinquedo intervém na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que, na situação imaginária da criança, ela se comporta tentando imitar e viver papéis além da sua idade, como se fosse maior. Isso faz com que ela avance e se desenvolva. Conclui-se de tudo que o brinquedo gera desenvolvimento.

No entender de Vygotski (1989, p. 181), “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Em rigor, o brinquedo qualifica as funções psicológicas uma vez que ele cria situações significativas, separando-as de situações concretas, como, por exemplo, no jogo de “faz de conta”. Através da brincadeira, a criança ingressa no universo simbólico, indispensável para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Depois dessa fase, a criança tem condições de ingressar e assimilar a escrita simbólica como um processo sociocultural. Moll (1996, p. 304) entende a respeito da escrita que “brincar com a escrita, jogar com formas e convenções, usando a escrita como uma expressão do jogo dramático pode servir para abrir a atividade da escrita ao pensamento e à exploração”.

Faz-se oportuno enfatizar que a criança, quando adquire a linguagem oral, explora, faz descobertas, brinca com a linguagem falada. Dessa maneira, a criança desenvolve a “consciência metalinguística”, passa a compreender que a linguagem é um sistema e que pode ser explorado, manipulado de várias maneiras. Da mesma forma, durante o processo de alfabetização, a linguagem escrita é adquirida de maneira a permitir que a criança aja com essa nova representação como se estivesse jogando, ela descobre como explorá-la, como manipulá-la, o que pode fazer com ela. Quando é permitido à criança seja alfabetizada com o prazer que o lúdico proporciona, ela avança em seu aprendizado e desenvolvimento, pois, segundo Vygotski (1989), no jogo, a criança age como se estivesse maior do que realmente é, e isso lhe proporciona confiança e competência.

Na aquisição da linguagem escrita, a criança precisa sentir que se apropria dessa representação, que tem competência para produzir, para ser escritora. É importante que a criança desenvolva expectativas positivas em relação a essa aprendizagem, compreendendo que ela é uma forma de auto-expressão e comunicação num processo totalmente interativo. A criança precisa sentir a necessidade de escrever, de descobrir e de encontrar “seus próprios usos para a escrita”.

Retomamos a pergunta inicial: Como trabalhar pedagogicamente o processo de alfabetização nos primeiros anos escolares, tendo um olhar para o sujeito integral, considerando a expressão da corporeidade e do lúdico na aprendizagem? A interrogação colocada tem um sentido provocativo para que não se esqueça da dimensão da infância durante o processo de alfabetização.

## **P**or uma “pedagogia-em-participação” no ciclo<sup>3</sup> da alfabetização

Em suas investigações sobre a importância da educação infantil em Portugal, Julia Formosinho e Araújo (2001) abordaram aspectos fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança, a partir da perspectiva pedagógica da “pedagogia-em-participação”. De acordo com essa perspectiva a criança é compreendida como “um ser de agência”, que significa considerá-la como sujeito “livre, colaborativo com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Formosinho e Araújo, 2001, p. 08). As autoras desenvolveram essa perspectiva a partir dos seus estudos com crianças pequenas em creches.

Qual a justificativa para utilizar a perspectiva de Formosinho em uma reflexão sobre aprendizagem da leitura e escrita das crianças do ciclo de alfabetização do ensino fundamental? Em primeiro lugar porque o tempo da infância não encerra quando a criança entra no ensino fundamental, segundo porque através de dados empíricos temos observado uma ruptura muito profunda entre a educação infantil e o ensino fundamental que pode causar prejuízos ao pleno desenvolvimento da criança, uma vez que o espaço da ludicidade, da interação, da expressão, da corporeidade é deixado para trás em nome da ordem, da disciplina, da reprodução. Em terceiro lugar porque observa-se que em muitas escolas da infância é a perspectiva pedagógica tradicional aplicada no Ensino Fundamental que norteia as práticas. Consideramos que boas práticas pedagógicas colocadas em ação na educação infantil, ancoradas em fundamentos que considerem a criança como um “sujeito integral, ativo” (Piaget, 1972), (Vygotski, 1989), “afetivo, relacional” (Charlot, 2000), “com capacidade de pensamento e ação reflexiva” (Formosinho, Araújo, 2001) e que possibilite a “construção de si mesmo”, disponha de espaços de expressão das suas mais diversas linguagens, incluindo o espaço para a ludicidade, para o brincar (Huizinga, 2000), que a criança seja respeitada como a pessoa em processo de autoconstrução permanente, em relação ao qual a brincadeira é um espaço privilegiado que permite a expressão si, que possibilita experimentar-se na relação com o outro, sejam também os princípios norteadores das práticas desenvolvidas nos primeiros anos do ensino fundamental.

Os fundamentos propostos por Formosinho e Araújo (2001) na Pedagogia-em-participação são construídos com base em quatro eixos pedagógicos: o primeiro

<sup>3</sup> Ciclo de alfabetização corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental.

eixo compreende o ser-estar. Constitui-se na possibilidade de a criança identificar-se com o outro, sentir-se semelhante dentro da diversidade de cada sujeito. Isso ocorre através das relações estabelecidas entre os pares e entre crianças e adultos e funda-se na possibilidade de construir a identidade e alteridade. Para isso é necessário construir um ambiente favorável e ter professores que compreendam o sentido de ser-estar no mundo e possibilite a criança essa experiência. A criança é sensorial, a atividade pedagógica prevê a integração “do sentir, do agir, do bem estar físico e psicológico, do emocionar-se” (Formosinho e Araújo, 2001, p. 8), neste sentido o espaço, tempo e as interações devem responder as necessidades das crianças, possibilitar o contato com a natureza. De acordo com Formosinho e Araújo (2001, p. 15), “a natureza é percebida como um espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a exploração e aprendizagem”.

O segundo eixo pedagógico é o do “pertencimento e da participação” que se dá em um dinamismo constante no espaço escolar. Para essa perspectiva não se pode pertencer sem participar, sem relacionar-se, sem formar laços. Esses laços que pressupõe uma postura de acolhimento, também envolve o afeto, o olhar, fazendo com que a criança possa deixar rastros da sua presença. A criança marca a sua presença através da participação que um processo instituinte da identidade, na qual a criança exercita o seu processo de identificação e de diferenciação. O terceiro eixo pedagógico refere-se a “explorar e comunicar” e baseia-se na concepção que a criança aprende através da experiência, na possibilidade de explorar e de experimentar-se através de diferentes linguagens. Esse eixo enfatiza a importância do diálogo, conta com a sensibilidade do educador para escutar a criança, acolher suas necessidades, promover outras, possibilitando que através da exploração do mundo e da interação apreenda o mundo, agindo nele, transformando-o. O ambiente é previsto para ser rico de possibilidades e as crianças estimuladas progressivamente a utilizar a variabilidade de linguagens passando a compreender aspectos culturais do seu pertencimento. O quarto eixo pedagógico é o da “narrativa e jornadas de aprendizagem, o qual prevê a intencionalidade”. Esse eixo é levado à prática através da documentação da criança, cuja importância reside não só em deixar registros para a história, mas possibilitar a criança ver-se através do seu processo para que ela posa ver-se através de si própria. Esse eixo abarca todos os demais, é uma forma de a criança compreender o próprio processo, de ver-se e comunicar-se. Aqui considera-se o papel ativo da família e seu envolvimento no processo de aprendizagem das crianças.

Uma escola de Ensino Fundamental organizada a partir da pedagogia-em-participação, pode ser um ambiente mais propício a aprendizagem da criança, evitando a ruptura pedagógica que ocorre quando a criança deixa a Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental. Muitas vezes a criança se depara com um ambiente árido, vazio de afetos, distante da natureza e que privilegia o aprisionamento do corpo em detrimento da possibilidade de expressão, experimentação, ação, linguagem, criação. A criança se depara com a impossibilidade de brincar, com a cobrança para ficar quieto, em silêncio, com a cobrança de ter que ler e escrever como se fosse um processo puramente intelectual. Neste tempo da vida a corporeidade da criança resiste à imobilidade e ao força-la colocamos a criança em sofrimento, dificultando o seu pleno desenvolvimento. Nosso convite é, portanto, o de possibilitar que os princípios teóricos desenvolvidos pelos autores citados neste artigo, sejam eles

a inspirar a construção de uma prática pedagógica que respeite a criança e lhe oportunize aprender participando e experimentando.

## **C**onclusão - convite

Com a inclusão das crianças de seis (6) anos no Ensino Fundamental e objetivo de alfabetizá-las até os oito (8) anos de idade, passou-se a se exigir da criança uma postura de aluno, que pouco respeita o tempo da vida da infância, ou seja, a forma de construir a prática pedagógica com essas crianças parece desrespeitar a importância das interações, da corporeidade, da aprendizagem como processo ativo e participativo. Para discutir sobre esse tema nos propomos neste artigo realizar algumas reflexões acerca da importância de considerar a criança como sujeito ativo, integral, dotado de afetividade, corporeidade, inteligência, que apreende o mundo e se desenvolve a partir das suas interações. O tema surge a partir das discussões nos grupos de professoras das turmas do PNAIC as quais atuamos como professoras formadoras diante da nossa percepção que aspectos importantes para o desenvolvimento das crianças tais como a corporeidade e a ludicidade eram relegados nos primeiros anos do ciclo de alfabetização. Nosso objetivo é de propor o debate sobre as práticas pedagógicas, especialmente, no primeiro ano do ciclo de alfabetização no que diz respeito a forte inclinação de exigir das crianças posturas rígidas como a disciplina, a obediência, o silêncio, a imobilidade, a reprodução e o mérito. De acordo com estudos e pesquisas de teóricos que se ocuparam da infância, tais como Piaget, Vygotski, Brougère, Huizinga essa postura pode trazer prejuízos ao desenvolvimento integral das crianças. Nossa defesa vai ao encontro da construção de pedagogia-em-participação, na qual a criança é considerada um ser de agência, pertencente, ativo, colaborativo (Formosinho e Araújo, 2001). Nosso convite é que se constitua um movimento em que as práticas pedagógicas da Educação Infantil possam ser fonte de inspiração para as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental como forma de não privar as crianças do direito ao brincar.

## **R**eferências bibliográficas

- Brasil (2006). Lei Nº 9.694, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907>
- \_\_\_\_\_ (2006). Lei Nº 11.237, de 06 de fevereiro de 2006. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907>
- \_\_\_\_\_ (2012). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907> BRINGUIER, J. C. (1993). *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Brougère, G. (2000). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Dantas, H., DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. (1992). Teorias psicogenéticas em discussão. 3. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- Dantas, H. (1992). *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. In: H. Dantas. Teorias psicogenéticas em discussão. 3. ed. São Paulo: Summus.
- Devries, R.; Zan, B. (1998). *A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*; Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Formosinho, J. O.; Araújo, S. B. (2001). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. En. J. Formosinho (coord.), *Pedagogia-em-Participação em creche: a perspectiva da Associação Criança (8-19)*. Braga: Livraria Minho.
- Freitas, G. G. (1999) *A Consciência Corporal e a Corporeidade*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- Fujimoto, G. (2014). El derecho del niño al juego, a las artes y a las actividades recreativas (113 – 124). En. *RELAdEI Revista Latinoamericana de Educacion Infantil*. 3(1). <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>
- Huizinga, J. (2000) *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Kamii, C.; DEVRIES, R. (1991). *Jogos em grupo na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_ (1985). *O conhecimento físico na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Moll, L. C. (1996) *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, M. K. (1999). *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Stimamiglio, N. M. R. (2005). *Lembranças de infâncias: narrativas entrelaçando espaços-tempos na cidade de Antônio Prado*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.
- Vianna, A.; Castilho, J. (2002). O Corpo que fala dentro e fora da escola. En. A. Vianna; J. Castilho et. ali. *Percebendo o corpo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Vygotski, L. S. (1989) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Artículo concluido el 25 de mayo de 2015

Stimamiglio Roveda, N. R. & Salva, S. (2015). A ludicidade ameaçada: implicações pedagógicas das experiências das crianças no ciclo de alfabetização. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (3), 211-230.

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

**Neusa Maria Roveda Stimamiglio**

**Pesquisadora colaboradora da UFSM**

**Brasil**

**E-mail: [neusar@nol.com.br](mailto:neusar@nol.com.br)**



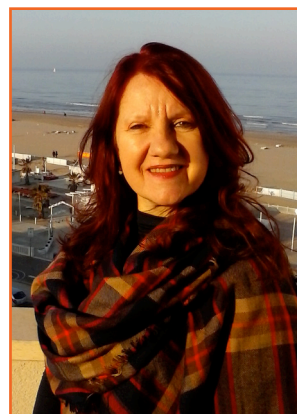
Pedagoga, Mestre em Educação pela UFRGS, especialista em psicopedagoga, colaboradora de pesquisa do Programa de Pós-graduação em educação da UFSM no tema da infância e práticas escolares, professora formadora no Programa Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, professora da Especialização em Docência na Educação Infantil (2013).

**Sueli Salva**

**Professora adjunta da UFSM**

**Brasil**

**E-mail: [susalvaa@gmail.com](mailto:susalvaa@gmail.com)**



Pedagoga, especialista em dança, Dr<sup>a</sup> em Educação pela UFRGS, professora adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM, pesquisadora, formadora no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), professora da Especialização em Docência na Educação Infantil (2013 e 2015) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM dos temas da Infância e juventude e práticas escolares, Pós-Doutora pela Università degli Studi di Milano (UNIMI).









**Vol. 4 N°3**  
Diciembre 2015

ISSN: 2255-0666

**EN LA RED**





Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 235-237

ISSN: 2255-0666

# En la red

Por Ángeles Abelleira Bardanca

## La Televisión Educativa Iberoamericana

La red virtual ha dotado de nueva vida a una, ya, “vieja” tecnología, la televisión, que en contra de quedarse relegada ante la oleada de aparatos de nueva generación, ha sabido adaptarse rápido y bien a los tiempos actuales. Aún así, a la televisión educativa no se le da el uso que se merece en la formación de alumnado y de profesorado, pareciendo que no acaba de cuajar, motivo por el que en este número de RELAdEI queremos referenciar una macroiniciativa que aglutina todos los canales educativos iberoamericanos en el portal ATEI, de la Asociación de Televisiones Educativas Iberoamericanas.

Nos encontramos ante una de las iniciativas más importantes que existe en el mundo sobre el uso de los medios audiovisuales en educación, nacida en nuestro país, acordada su creación en la II Cumbre Iberoamericana celebrada en Madrid en 1992, como respuesta a la necesidad de nuevos instrumentos para consolidar la cultura de cooperación en el marco de la comunidad iberoamericana.

La visita a este espacio nos refuerza más en la idea de que las concepciones, inquietudes y necesidades sobre la educación son muy coincidentes pese a proceder de lugares bien distantes, amén de confirmar las bondades de la colaboración interregional compartiendo aciertos, eventos, reflexiones, saberes y producciones. La riqueza de la diversidad en la conformación de un bagaje formativo, cultural y experiencial.



Imagen 1: Logo de TEI. Fuente: ATEI

ATEI es la Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas que tiene como misión contribuir al desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura en Iberoamérica, red integrada en la actualidad por 123 instituciones entre las que se encuentran canales de televisión públicos (nacionales, regionales y locales), los Ministerios y organismos responsables de los ámbitos de la educación y cultura de cada país o región, las Universidades, ONGs y centros de formación permanente. En el apartado *Nosotros* se detallan los inicios y objetivos de esta red, así como la relación de canales participantes, existiendo la posibilidad de acceder a cada uno de ellos a través de un mapa interactivo, así como los enlaces a redes sociales: Facebook y Twitter.

Llegar a todos los fondos de tan diversa procedencia podría parecer harto dificultoso, por ello es aún más loable el esfuerzo organizativo realizado.

Con el ánimo de instar a la visita de este portal, haremos una somera presentación de los apartados en los que se han clasificado los recursos.

- **CANALES**, de entre los 22 existentes, destacamos:
  - *Canal de Cooperación Iberoamericana*, compendio de actuaciones en la región.
  - *Canal Derechos Humanos*, con documentos, vídeos y cortos de animación.
  - *Canal de Emisión en Directo*, información constante sobre educación y cultura
  - *Canal Virtual Educa*, con formación para alumnado y formadores.
  - *Canal Leer*, uno de los más activos, dependiente del Ministerio de Educación de España, e integrado por Poemas de la semana, Voces expertas, Entrevistas, encuentros formativos, Nuevas voces de la narrativa iberoamericana, Libro infantil iberoamericano, Buenas prácticas de aula, Experiencias lectoras, Juegos para mejorar el lenguaje, y El Escritorio.
- **PORTA(L)VOZ**, una revista *on line*, estructurada en: Experiencias IA, A ciencia cierta, ¿Cómo te suena?, Viva la calle, EducArte, Los nuestros, El Mural, El Escritorio, Conversaciones, Caminantes, W-W-W y Dizque.
- **ÁRBOL DE LA CIENCIA**, contribuciones audiovisuales que comunican la ciencia desde el punto de vista de cada participante.

- **EDUCACIÓN:** Noticias, Canales TV, Fondo Audiovisual, Guías didácticas.
- **FONDO AUDIOVISUAL:** integrado por Base de datos y Vídeos.

Es ingente la cantidad de información contenida en este portal, por lo que recomendamos que cada persona seleccione los apartados que sean de su interés y seguir la actualidad a través de las respectivas redes sociales.

### **Ángeles Abelleira Bardanca**

**EEI Milladoiro (Ames)**

**Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España**

***angelesabelleira@edu.xunta.es***

**<http://innovarteinfantil.wordpress.com/about/aab/>**



Ángeles Abelleira Bardanca es maestra desde 1989, Grado en Educación Infantil, con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es fundadora y coautora del blog InnovArte Educación Infantil.





**Vol. 4 N°3**  
Diciembre 2015

ISSN: 2255-0666

## RECENSIONES







## **L**a capacidad cerebral en la primera infancia

**Título:** La capacidad cerebral en la primera infancia

**Autor:** Pam Schiller

**Fecha de la edición:** 2015

**ISBN:** 978-84-277-2118-0

**Número de páginas:** 151

**Formato:** 15 x 20

**Encuadernación:** Básica

**Cubierta:** Color, plastificada

**Editorial:** Narcea

**Colección:** Primeros Años

**Lugar:** Madrid

**Idioma:** Español

**E**l libro se desarrolla en el marco de la neurociencia, pero debe de quedar claro que no se trata únicamente de un análisis teórico sobre los últimos estudios del cerebro y avances tecnológicos. Si no que es una recopilación de experiencias y actividades que se pueden desarrollar para bebés, preescolares y niños en edad escolar.

En el primer capítulo, aborda la temática de los aromas y las conexiones cerebrales con los mismos. Destacan que es el único sentido que va directamente al cerebro sin filtros previos. Además, configuran una lista de problemas de carácter psicológico y olores de hierbas que son eficaces para mitigarlos. Algunas de las actividades que propone para los niños son de uso cotidiano, pero la explicación queda para las mismas y las fuentes utilizadas son un recurso importante para las familias.

El segundo capítulo, tiene como principal foco la libertad de elección de los niños. Según el autor, demasiadas opciones abruman a los pequeños, y la vinculación entre el sentimiento y los cambios físicos deben de tenerse en cuenta. Son interesantes las actividades que aumenta la responsabilidad de las elecciones, en base al ofrecimiento de sugerencias. Destacan las actividades propuestas para niños en las escuelas, concretamente aquellas que ayudan a la creación del trabajo colaborativo en pequeños grupos.

El tercer capítulo, está vinculado a los colores y nuestra conducta. Las actividades están basadas en la utilización del color con el fin de reforzar nuestro aprendizaje e influir en los estados de ánimo. Destaca el uso de la expresión oral en las actividades para bebés y preescolares y el refuerzo de los procesos psicológicos básicos de análisis y comparación para los niños en edad escolar.

En el cuarto capítulo, hablan de un tema que está de auge actualmente y es el movimiento lateral cruzado cerebral. Que nos ayuda a poner en marcha la maquinaria de ambos lados del cerebro y que el aprendizaje sea efectivo. Las actividades que propone bebés, son fáciles de realizar y con un coste cero muy tentador para padres y educadores. Las actividades para preescolares no están adaptadas a la cultura española, pero esto puede servir para trabajar el área lingüística.

En el quinto capítulo, explican la importancia de nuestras emociones en la memoria y en la motivación. A día de hoy mucho, las emociones tienen un papel vital en nuestra vida. La inteligencia emocional está comenzando a tener cada vez más espacios en el proceso de enseñanza y aprendizaje formal. Llama la atención el uso de la dramatización y juegos de rol para saber qué cosas sientan la actualidad y que sienten los demás, es decir, ayuda al nivel de empatización.

En el sexto capítulo, hacen práctica aquella frase célebre de “mens sana in corpore sano”, utilizando ejercicios beneficiosos para el cerebro y para el cuerpo. Las actividades que proponen para los bebés y para preescolares, son actividades que los padres realiza normalmente sin ser conscientes de que están creando potencial cerebral. Las actividades propuestas para niños en edad escolar, necesitan un lugar amplio y de ciertas rutinas para su asimilación.

El séptimo capítulo, está dedicado a los hemisferios del cerebro. Presenta una tabla interesante en la página cincuenta y una, que ayuda a saber qué tipo de pensamiento y de procesamiento de la información ocurre en cada misterio.

El octavo capítulo, habla sobre la importancia del agua y la utilización de la misma en actividades. Además, hacen explícita la advertencia de que a los niños menores de seis años no se les debe dar mucha agua por problemas en la función renal. Las actividades que presentan para bebés, preescolares, y niños en edad escolar son de una riqueza extraordinaria, no sólo por su valor sino también por la utilización de creación de actividades que puede realizar un adulto con creatividad.

En el noveno capítulo, descifran la realidad existente entre la risa y el desarrollo cerebral. Los ejercicios están propuestos con el objetivo de utilizar la risa para estimular la memoria y el sistema inmunitario. Debo decir que algunas de las experiencias y actividades propuestas para preescolares y escolares, servirían también para la realización en grupos de adultos.

En el capítulo décimo, nos habla sobre los estilos de aprendizaje. Explica que la neurociencia, con sus últimos aportes, ha indicado que los niños muestran diferentes estilos de aprendizaje en diferentes situaciones. Este apartado hace un recorrido por los diferentes tipos de aprendizaje y propone actividades para cada uno de ellos. Los padres y agentes educativos, que tenga sus aulas o casas a niños que son aprendices visuales tendrán actividades interesantes en las actividades propuestas para dos o más niños.

En el capítulo undécimo, nos relata la importancia del movimiento y el cerebro. Se pueden encontrar actividades vinculadas al uso del equilibrio, manipulación, ritmos, actividades de línea media, vestibulares y perceptivo-sensoriales. Los circuitos de obstáculo son muestras del trabajo de varias de las áreas especificadas anteriormente.

Es en estos momentos donde llega uno de los temas más interesantes, la música y el cerebro. En la actualidad, somos plenamente conscientes de que el desarrollo del lenguaje de los bebés se debe en gran parte a la conciencia musical. La utilización de cintas para ver su sonido al rozar con el viento, puede parecer una actividad muy simple, pero merece un hincapié dado el poco tiempo que tenemos al día, adultos y pequeños para fijarnos en los pequeños detalles.

En el capítulo decimotercero, nos habla del poder de lo nuevo y la liberación de adrenalina como fijador de la memoria y estímulo de alerta. Destacan las actividades para niños en edad escolar que tienen su base en contar nuestros cuentos clásicos desde otro punto de vista.

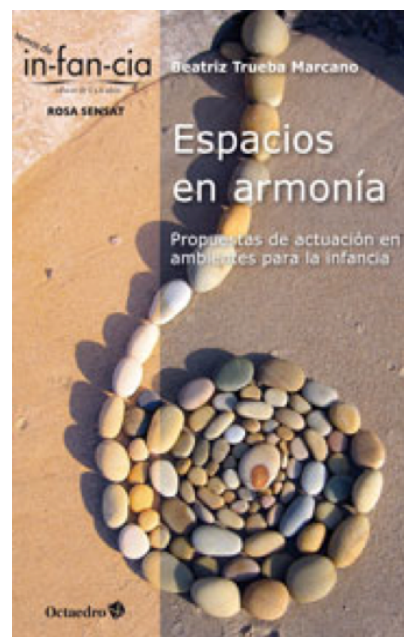
Otros temas que se trabajan en el libro son la alimentación, la sobreestimulación, la configuración cerebral, la repetición, la resolución de problemas, elogios y estímulos, la segunda lengua, el uso del sentido, la conexión mano-cerebro, el estrés y la tecnología.

Como veis es un documento que pese a tener ciento cincuenta páginas, trae una variedad temática que ayudará a padres a iniciarse en el mundo de la estimulación infantil.

**Yesshenia Vilas Merlas**

Universidad de Santiago de Compostela (España)





## **E**spacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia

**Título:** Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia

**Autora:** Beatriz Trueba Marcano

**Fecha de la edición:** 2015

**ISBN:** 978-84-9921-777-2

**Número de páginas:** 192

**Formato:** 15 x 23

**Encuadernación:** Rústica con solapas

**Cubierta:** Color

**Editorial:** Octaedro

**Colección:** Temas de Infancia

**Lugar:** Barcelona

**Idioma:** Español

Toda una generación de docentes de infantil tenemos entre nuestras referencias bibliográficas “Talleres integrales en educación infantil” de Beatriz Trueba Marcano, un libro publicado en 1999 en el que se nos presentaba una propuesta de organización del escenario escolar, que aún a día de hoy, sigue siendo innovadora, motivo por el que está presente en todas las citas sobre organización del espacio. Así, recibimos con alegría la nueva aportación de esta maestra de infantil y asesora de formación, desempeño que la ha llevado a ser conocida tanto por sus publicaciones como por sus intervenciones en múltiples foros de educación infantil.

En palabras de la autora, “Espacios en armonía”, es el fruto de dos años de trabajo, en los que a partir de un artículo y animada por un editor, decide plasmar sus reflexiones alimentadas por su experiencia en los centros y en el asesoramiento formativo, lo que le ha supuesto un enorme esfuerzo de pulido de lenguaje ya que los tópicos pedagógicos están tremendamente contaminados. En esa línea, plantea como eje la importancia de los paradigmas que sustentan nuestras prácticas y la manera en que se manifiesta la relación entre el hacer, el decir, el pensar y el sentir como maestros. He ahí la clave, ¿cuántas veces nuestro pensamiento entra en clara contradicción con nuestra praxis?, ¿en cuántas ocasiones lo que decimos no se corresponde con lo que realmente sentimos sobre la educación?

*“Mientras estas facetas en un docente estén actuando de forma inconexa en lugar de hacerlo como un engranaje fluido, no podremos abordar un aprendizaje con-sentido y com-prometido (sentir y prometer para con uno mismo y los demás). Es importante conectar y sintonizar todas estas partes con coherencia, lo que comienza con el autoanálisis, siendo conscientes de nuestras propias contradicciones para provocar una superación y avance hacia la armonía.” (pp. 23)*

La autorreflexión y análisis que se haga sobre estas cuestiones serán claves para entender por qué actuamos de un determinado modo, seleccionamos un material y no otro, organizamos nuestro espacio, nos relacionamos, y por qué transmitimos una imagen de escuela que a veces no se corresponde con la idea de “nuestra escuela”, “nuestra educación”, y “nuestra infancia”. Será una lectura altamente recomendable, para todas y todos los que, con frecuencia, nos encontramos en esas encrucijadas, que llegan incluso a producirnos malestar por la discrepancia palmaria entre los que decimos, lo que hacemos, lo que pensamos y lo que sentimos

“Espacios en armonía” nos introduce en este viaje de introspección profesional, y nos va llevando de la mano al autoanálisis cotidiano, ese que podemos hacer sin resultar engañoso, tedioso o condescendiente, y que finalmente nos lleva a “la coherencia, lo que nos hacer ser mejores maestros” (pp.25), para lo que apuesta decididamente por el diario pedagógico como un paso más para sacar a la luz nuestro concepto de infancia.

El libro se estructura en cinco partes, con títulos, que ya de por sí, nos indican los pasos que iremos dando, hasta llegar finalmente a la organización del espacio en armonía.

1. Ser maestro: en la proa del avance
2. La contradicción educativa: de la intención a la práctica

3. Reconocimiento del propio paradigma de actuación como principio de coherencia
4. La imagen del niño: donde la enseñanza comienza
5. Desde la necesidad a la forma: principios de filosofía educativa y organización del espacio, una propuesta de coherencia

Coherencia educativa, paradigmas docentes y organización del escenario escolar están íntimamente imbricados, ya que organizar espacios no es sólo mera decoración:

*“El espacio está lleno de mensajes silenciosos: habla al oído de niños y adultos, expresa y delata la acción educativa (tanto si somos conscientes de ello o no), susurra al oído de niñas y niños sugerencias de acción e intervención ( )*

*La disposición del espacial no es inocente ni casual” (pp. 57)*

Un espacio que no es neutral, un espacio de vida que nos habla al oído, flexible y cambiante, movilizador de nuestras conductas. La propuesta de Beatriz Trueba “consiste en proyectar nuestro escenario escolar desde una imagen de la infancia que dé lugar a una serie de principios de acción educativa” (pp. 61), así presenta una guía propuesta basada en la idea de un niño inteligente y capaz, con cultura propia, pleno de capacidades, constructor y creador, poseedor de múltiples lenguajes expresivos, que crece en interacción con sus iguales y con los adultos que le rodean:

- Significatividad y escucha
- Identidad
- Autonomía
- Interacción y comunicación
- Diversidad
- Habitabilidad, estética y belleza
- Orden y equilibrio
- Complejidad y creatividad

Estos principios educativos basados en un paradigma interactivo y socioconstructivista, darán lugar a espacios cómplices, a espacios reconocidos, espacios interesantes y significativos, espacios de los que la autora da abundantes ejemplos y diseños, bien a través de una cuidadosa selección de fotografías y referencias de escuelas.

Se completa la magnífica aportación de la autora con una propuesta de trabajo práctico sobre el diseño espacial y principios educativos; una extensa bibliografía y tres apéndices de gran utilidad tanto para docentes en activo como para estudiantes de educación:

- A. Cuestionario sobre paradigmas
- B. Transformar escenarios: análisis y modificación de escenarios

C. Entorno y conductas: diseñar espacios que susurren al oído

Destacamos, por su rigurosidad un cuestionario de de organización ambiental en los que se apuntan algunos problemas, algunas soluciones.

Beatriz Trueba cierra con unas palabras finales con las que nos invita a relacionar nuestros pensamientos con nuestras acciones:

*“Ser maestros y maestras pasa por desprenderse de lo innecesario, de llegar a lo esencial, de quitarse ropas viejas que nos alejan de lo importante: la pasión por aprender juntos, niños y adultos en un contexto rico de aprendizaje.*

*Es un camino al que nadie puede poner un broche final.”*

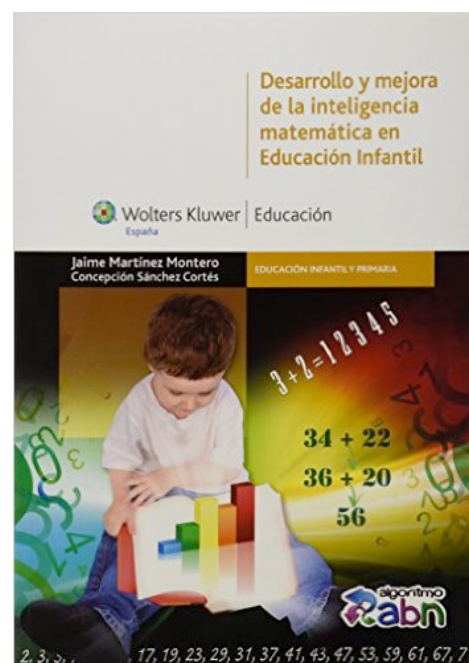
A la lectura de las primeras páginas, ya tuve la intuición de que “Espacios en armonía”, ocuparía un lugar importante en mi biblioteca profesional, cuando lo finalicé tuve la seguridad de que será importante en la formación de miles de maestros, convirtiéndose en una referencia al igual que lo es “Talleres integrales en educación infantil”.

**Ángeles Abelleira Bardanca**

Maestra de educación infantil en la EEI Milladoiro (España), coautora del blog  
InnovArte Educación Infantil

<https://innovarteinfantilesp.wordpress.com>





## **D**esarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil.

**Título:** Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil

**Autores:** Jaime Martínez Montero y Concepción Sánchez Cortés

**Fecha de la edición:** 2011

**ISBN:** 978-84-9987-044-1

**Número de páginas:** 272

**Cubierta:** Color

**Editorial:** Wolters Kluwer

**Lugar:** Madrid

**Idioma:** Español

**E**nseñar matemáticas a los niños es complejo por diferentes factores, pero progresivamente un método conocido como método ABN se está incorporando en las aulas para hacerlo mucho más fácil.

Los niños en edades infantiles, tienen dificultades de abstracción. De ahí que las matemáticas sean algo complejo de enseñar, ya que son abstractas. Por ello, es necesario que un adulto, un maestro en este caso, sirva de apoyo y ayuda para que el aprendizaje se produzca. Al contrario de otros ámbitos de conocimiento, como por ejemplo el lenguaje, ofrece pocas oportunidades para la autoeducación. Además, tiene un carácter acumulativo, requiriendo del sujeto una gran implicación y la capacidad de memorizar (difícil en estas edades).

El enfoque tradicional no relaciona lo que se está aprendiendo con las experiencias próximas al sujeto. Hace que los niños realicen cálculos de manera memorística, sin ningún tipo de sentido para ellos, a través de fichas y libros de texto. No se sacan partido a las capacidades de los niños en su periodo sensible, y éstas son las que busca potenciar el método ABN.

El nombre del algoritmo “ABN” viene de las características principales del método. “A” de “abierto”, ya que permite al alumno realizar las tareas matemáticas de la forma más fácil para él, y “BN” de “basados en números” con significado para ellos.

Jaime Martínez Montero y Concepción Sánchez Cortes en su libro *Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil* (2011), hablan acerca de la secuencia de contenidos que se debería cumplir en esta etapa y las diferentes técnicas significativas para los niños para que les sean más fácil de aprender procedimientos tales como el conteo, la suma, la resta, la multiplicación y la división.

Un aspecto principal es que los niños adquieran el sentido del número desde el primer momento. Para ello, es preciso que los niños sigan un proceso que empieza por el emparejamiento entre diferentes conjuntos de elementos para que sean conscientes de sus semejanzas y diferencias, hasta que finalmente los hayan interiorizado por completo, pudiendo aplicarlos a la cadena numérica.

Esta paulatina adquisición del sentido numérico tiene relación, por lo tanto, con la progresión en la cadena numérica. En el libro, se habla de los diferentes niveles de desarrollo del conteo, proponiendo diferentes actividades para potenciarlo. Éstas son manipulativas, con sentido para los niños, ayudando a que adquieran de manera más rápida y sencilla el sentido del número.

Se puede incorporar, por ejemplo, a las rutinas diarias un ejercicio de control de asistencia. Este permite ver cuántos niños han faltado, cuantas niñas, sumar ambos para buscar el total y restárselo al número total de alumnos. Lo mismo sucede con el calendario. Se pueden contar los días que pasan del mes, los días que soleados, lluviosos que se dan cada cierto espacio de tiempo, los días que faltan para algún acontecimiento... En ambos ejercicios se aprovechan situaciones cotidianas para desenvolver el conteo, la suma, la resta...

También se puede desarrollar esto a través de los juegos. El juego de las sillas, por ejemplo, permite contar en orden descendente. Una variante sería la recta numérica con sillas, donde se colocan en las sillas números del 1 al 10 y los niños tienen dorsales con ellos. Cuando termina la música, tienen que sentarse en el que corresponde y el último queda eliminado. Las cartas también es un buen método para desarrollar el sentido del número, la cadena numérica y otros, como la comparación entre cantidades. Se reparten 10 cartas a cada niño y se tiran las cartas. Quien tenga la mayor, se las lleva. El que coja más, gana. Éste último pude ver cómo se realizaba durante mi estancia en el periodo de prácticas y la verdad es que los niños aprenden rápidamente y se interesan muchísimo en la actividad.

Hay quien dice que trabajar la multiplicación y la división en Educación Infantil es demasiado precipitado, y en cierto modo es así. Pero nada impide que se asienten bases necesarias para ello en niveles educativos posteriores. Contar de dos en dos, de cinco en cinco, de diez en diez..., son cosas que a los niños en estas edades pueden llegar a controlar y son el principio de la multiplicación. La división se trabajaría con los equilibrios de reparto de cantidades. Todo ello se puede trabajar también con material manipulativo, como caramelos, bloques, los dedos de las manos...

Por lo tanto, no es necesario iniciar a los niños en conceptos básicos matemáticos de manera abstracta. Ya no tenemos que pensar automáticamente en la suma, con su formato tradicional de "1+1=2", para enseñarla. Tampoco es preciso esperar a niveles educativos posteriores para iniciar en aprendizajes más complejos. Se pueden ajustar a las posibilidades de los más pequeños para sacar el máximo partido posible, de una manera significativa, fácil y divertida para ellos, aprovechando circunstancias que se nos presentan en el día a día en las aulas y con materiales manipulables.

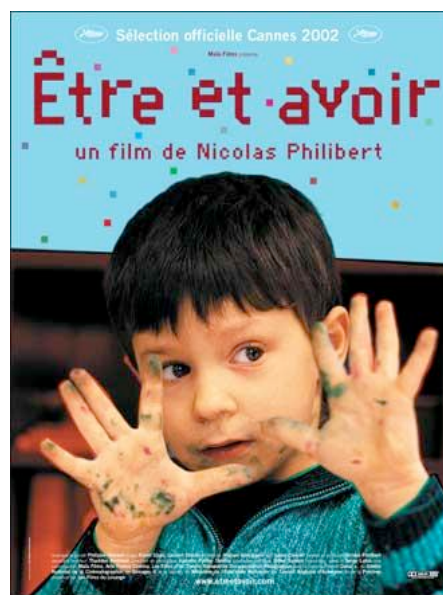
**Andrea Farpón Vázquez**

Universidad de Santiago de Compostela, España

**Ánxeles Vidal López**

CEIP Pío XII-Santiago de Compostela, España





## Être et avoir (Ser y tener).

**Título:** Être et avoir (Ser y tener)

**Dirección y guión:** Nicolas Philibert

**Protagonistas:** Georges Lopez, Laura, Guillaume, Julien, Jonathan, Nathalie, Olivier, Alizé, Johann, Jessie, Jojo, Marie, Létitia y Axel

**Música:** Philippe Hersant

**Fotografía:** Nicolas Philibert, Laurent Didier, Katell Djian y Hugues Gemignani

**Productora:** Le Studio Canal+

**Año:** 2002

**Ubicación:** Auberne (Francia)

**Duración:** 104 minutos

**Género:** Documental, Cine Familiar

**Temática:** Enseñanza, Infancia, Educación Infantil y Primaria, Escuelas Unitarias, Vida Rural

**Idioma:** Francés (con subtítulos en algunas lenguas, como en castellano)

**E**l documental gira alrededor de la escuela unitaria de una villa francesa, Auberne, liderada por el maestro Georges Lopez. Para recensionarlo me voy a centrar en las 10 categorías que estoy utilizando para un trabajo que estoy realizando. Estas categorías han surgido de todo aquello que me llamó la atención o que motivó por alguna razón la detención del vídeo para dedicarle unas líneas.

- **Contexto:** en la aparente tranquilidad que reina en Auberne se esconde la escuela unitaria que protagoniza este documental. Cerca de los 2 minutos de vídeo se ven en un aula de esta escuela dos tortugas, que quizás quieran metaforizar dicho contexto.
- **Autoridad del maestro:** aunque las prácticas de nuestro maestro, de origen español por parte paterna, son de carácter *laissez-faire* en muchos momentos; en otros observamos cómo las dinámicas del aula giran en torno a sus decisiones y presencia y a situaciones que se sobreentiende que los niños han aprendido con respeto a su figura.
- **Protagonismo del alumnado:** ese *laissez-faire* al que me referí antes es siempre “meditado”, pues en muchos momentos del documental se visualiza al profesor guiando el *laissez-faire* de las niñas y niños; a quien el maestro ofrece muchos tiempos y espacios en que sentirse protagonistas, sobre todo al alumnado en etapa de Educación Primaria, quien interviene en numerosas ocasiones como asistente del maestro, ayudando a al alumnado más chico.
- **Relación actividades de la escuela-vida:** en diferentes instantes a lo largo del documental vemos cómo el maestro pone interés en unir lo que se trabaja en el contexto escolar con la vida diaria y real de su alumnado: el vivir con la enfermedad, la cocina (haciendo ver a su alumnado que esta es responsabilidad de hombres y mujeres a la vez, introduciendo la perspectiva de género en sus discursos), etc.
- **Ingenuidad infantil:** se detectan pasajes del vídeo en que los niveles de implicación de las niñas y niños en la tarea les hacen pasar por alto alguna “norma” del “saber estar”. Sin embargo, en los dos momentos que yo he detectado como ejemplo de ello, ni el niño ni la niña protagonistas de ellos buscaban llamar la atención de los demás, sino que son momentos totalmente espontáneos; y por ello esta categoría fue bautizada de “ingenuidad infantil”.
- **Medios:** en el minuto 17:25 se enfoca una estantería con cintas casete. En 2015, año en que nos encontramos, pueden llamar bastante la atención. Pero pensemos que a principios de los años 2000, cuando se rodó el documental, el casete aún existía en la escuela, aunque el material digital comenzaba a sacarle protagonismo.
- **Llamadas de atención: reflexión y resolución de conflictos:** el maestro trabaja mucho la mediación y estimula bastante la reflexión para solucionar los conflictos que surgen: peleas (leves, todo hay que decirlo), irresponsabilidades por parte de algún alumno, etc.

- **La familia:** la tutoría que ofrece el maestro a una madre y la situación de estudio en la casa de una familia que vive un alumno son los dos ejes principales de esta categoría. Era de esperar que la familia no pudiese faltar en el documental, como agente educativo más inmediato para un niño o niña, además de la escuela.
- **Experiencias significativas de aprendizaje:** se suele decir que en los pequeños detalles se encuentran las grandes hazañas. Pues bien, en una corta secuencia del documental visualizamos cómo el maestro, aprovechando que un niño se está lavando las manos, repasa el nombre de los dedos. Me pareció de destaque especial y por eso lo comparto con ustedes.
- **Otros momentos que dan lugar a discusión:** voy a poner solo un ejemplo. Me defino por ser bastante consciente con las 4 R: reducir, reciclar, reutilizar y recuperar; y es por ello que no pudo pasar desapercibido para mí un momento clave en el largometraje que versa sobre unos niños usando la fotocopidora. Mi reflexión se genera a partir del momento en que la fotocopia les sale mal e inmediatamente echan el papel a la papelera (que podría ser de reciclaje, no lo pongo en duda); pero... ¿Dónde está la reutilización del mismo?

Espero que estos detalles a modo de ejemplo extraídos del vídeo animen a muchas lectoras y lectores de *Reladei* a ver el vídeo. Sin duda lo recomendaría, pero quisiera advertirles que no hagan como yo. Primero vi “Solo es el principio” (documental sobre Educación Infantil, *Ciel de Paris Productions*), y meses después vi “Ser y tener”. Se supone que el primero ha venido motivado por el segundo, así que para quien no haya visto ninguno, de querer hacerlo y de recibir un consejo, comiencen por “Ser y tener” y pasado un tiempo vean “Solo es el principio”. Creo que de este modo la impresión será mejor, pues teniendo de referente esta última quizás el documental que estamos recensionando se quede un poco escaso de contenido. Para el próximo número prometo recensionar “Solo es el principio”.

**Lucía Casal de la Fuente**

Universidade de Santiago de Compostela (España)