



**VOL  
7.2-3**

**DICIEMBRE 2018**

**EDUCACIÓN INFANTIL Y FAMILIA**

**ISSN 2255-0666**

**RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA**

**DE EDUCACIÓN INFANTIL** VOL. 7.2–3

**Educación Infantil y Familia**

Diciembre 2018

**EDITA**

ILAdEI – Instituto Latinoamericano  
de Estudios sobre la Infancia [www.iladei.net](http://www.iladei.net)

**ON LINE PUBLICATION**

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

**ISSN** 2255-0666

**RELEASE DATE** Diciembre 2018

---

**EDITORIAL MANAGEMENT**

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

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

**TECHNICAL SECRETARY**

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia  
[berta.martini@uniurb.it](mailto:berta.martini@uniurb.it)

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ. de Vigo, España [mzabalza@uvigo.es](mailto:mzabalza@uvigo.es)

**PUBLISHING HEADQUARTER**

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

**EXECUTIVE MANAGEMENT**

Orsa, Fondazione Montessori Italia

**GRAPHIC AND DESIGN**

Elisa Zambelli, Fondazione Montessori Italia  
[elisa.zambelli@fondazionemontessori.it](mailto:elisa.zambelli@fondazionemontessori.it)

**SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR ITALY**

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia  
[berta.martini@uniurb.it](mailto:berta.martini@uniurb.it)

**SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR SPAIN**

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la Univ. de Vigo, España [mzabalza@uvigo.es](mailto:mzabalza@uvigo.es)

**ILADEI RELADEI COMMUNICATION TEAM**

Lois Ferradás Blanco, España [lois.ferradas@usc.es](mailto:lois.ferradas@usc.es)  
Julia O. Formosinho, Portugal [jffformosinho@gmail.com](mailto:jffformosinho@gmail.com)  
Quinto Borghi, Italia [qborghi@gmail.com](mailto:qborghi@gmail.com)  
Inés de Côte Vitoria, Brasil [mvitoria@puhrs.br](mailto:mvitoria@puhrs.br)  
Noemí Burgos, Argentina [noemiburgos2@gmail.com](mailto:noemiburgos2@gmail.com)  
Rosa María Cruz Guzmán, México  
[rmcruz82@hotmail.com](mailto:rmcruz82@hotmail.com)

**ADMINISTRATIVE OFFICE**

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

**ILADEI EDITORIAL COMMITTEE**

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

**ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR**

Battista Quinto Borghi, Italia [qborghi@gmail.com](mailto:qborghi@gmail.com)

**PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR**

Inés de Côte Vitoria, Brasil [mvitoria@puhrs.br](mailto:mvitoria@puhrs.br)

**ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR**

Raquel Vázquez Ramil, España [raquel@acett.org](mailto:raquel@acett.org)

**INTERNATIONAL SUPPORT COMMITTEE**

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

## SCIENTIFIC COMMITTEE

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

## EDITORIAL

- 9** La función educadora de la familia  
La Funzione educativa della famiglia  
*The educational role of the family*  
~ Dosil Maceira, A.

## MONOGRÁFICO

### PRÓLOGO DEL MONOGRÁFICO

- 17** Educación Familiar  
Educazione Familiare  
*Family Education*  
~ Torío López, S.
- 19** La Educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil  
Parental education through the Positive Parenting model. Modalities and resources in Pre-primary Education  
~ Torío López, S.
- 41** De la seguridad al aprendizaje: claves para el trabajo con la familia desde la psicología del apego  
From security to learning: key elements for working with families from an attachment perspective  
~ Pitillas, C., Halty, A. y Berástegui, A.
- 51** Crescere “ad alto contatto”, tra nuove pratiche di parenting e insicurezze genitoriali: il ruolo dei servizi per l’infanzia  
Creer “con alto contacto”, entre las nuevas prácticas de crianza y las inseguridades de los padres: el papel de los servicios para la infancia  
*Growing “with high contact”, between new parenting practices and parental insecurities: the role of childcare services*  
~ Musi, E.
- 67** Crescere insieme genitori e bambini: l’esperienza dello Spazio Gioco dell’Università di Foggia  
Creer padres e hijos juntos: la experiencia del “Spazio Gioco” de la Universidad de Foggia  
*Parents and children growing together: the “Spazio Gioco” experience of Foggia’s University*  
~ Lopez, A.G., Caso, R. e Altamura, A.
- 79** Participación y Convivencia de las familias en entornos educativos dialógicos  
Participation and coexistence of the families in educational environments communicative  
~ Cruz Díaz, M.R.



## MISCELÁNEA

- 99** Cine de animación y educación. Modelos de películas de animación y sus virtualidades educativas  
Animation and education movies. Models of animation films and their educational skills  
~ González-González, M<sup>a</sup>.C., Martínez-Gómez, E. y Pereira, M<sup>a</sup>.C.
- 127** A formação de professores e os aspectos subjetivos da experiência no Estágio Curricular denominado Practicum na Espanha  
La formación de profesores y los aspectos subjetivos de la experiencia en la Etapa Curricular denominado Practicum en España  
*The training of teachers and the subjective aspects of the experience in the Practicum Curriculum Internship in Spain*  
~ Meireles, S.
- 137** Montessori e Wittgenstein. Il linguaggio come costruzione del mondo  
Montessori y Wittgenstein. El lenguaje como construcción del mundo  
*Montessori and Wittgenstein. Language as construction of the world*  
~ Consalvo, G. e Tomazzolli, E.
- 149** Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil  
Abordaje de la Documentación Pedagógica en la Formación en Contextos de Educación Infantil  
*Approach to the Pedagogical Documentation on Training in Contexts of Early Childhood Education*  
~ Fochi, P. S.

## EXPERIENCIAS

- 161** Jogos matemáticos da educação infantil na perspectiva dos campos de experiências  
Juegos matemáticos en educación infantil desde la perspectiva de los campos de experiencias  
*Mathematical games in early childhood education from the perspective of the fields of experiences*  
~ Poerner, M. N. y Pereira, K.
- 171** Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali  
La narrativa digital en el aula para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales  
*Digital storytelling in classroom for inclusion of students with special educational needs*  
~ Salis, F.

## RECENSIONES

- 185** Selina: Unha educación de premio, Galaxia, Vigo, 2018, 128 pag.  
~ Otero, B.

## EN LA RED

- 189** Familias Desorientadas por hiperinformación  
Families disoriented by hyperinformation  
~ Abelleira, A.



# EDITORIAL





# La función educadora de la familia

## La funzione educativa della famiglia

### *The educational role of the family*

Agustín Dosil Maceira, ESPAÑA

Traduzione dallo spagnolo di Battista Q. Borghi

**C**on motivo de la celebración del AÑO INTERNACIONAL DE LA FAMILIA, en 1994, se publicaron un gran número de libros y artículos, y se realizaron investigaciones sobre esta temática por organismos e instituciones de toda índole. Supuso una especie de concienciación colectiva sobre la importancia de la familia como forja de la sociedad y escuela de ciudadanía. El evento central de esa efemérides lo protagonizó la Organización de las Naciones Unidas que hizo una Declaración sobre la familia, respaldada por todos los países presentes, en la que se destacaban las funciones de la misma, que van desde el establecimiento de lazos emocionales, sociales y económicos entre los cónyuges, pasando por la procreación y las relaciones sexuales entre los mismos; la afiliación de nombre y estado, especialmente para los niños; los cuidados básicos de los niños, y en muchas culturas de las personas mayores y de los parientes con algún tipo de discapacidad; la protección de los niños en la familia y la asistencia emocional y recreativa a los mismos; y el intercambio de bienes y servicios; para concluir con la función de socialización y educación de los niños e incluso de los padres. Siendo todas las funciones ciertamente importantes, vamos a fijarnos en esta última: su responsabilidad socializadora y educadora.

Los conceptos de socialización y educación los podemos aunar en el concepto de desarrollo personal o personalización puesto que la socialización ha de entenderse como una de las dimensiones de la persona. Una dimensión que podemos llamar horizontal, de

**I**n occasione delle celebrazioni dell'Anno Internazionale della Famiglia, nel 1994, è stato pubblicato un gran numero di libri e riviste e sono state realizzate ricerche su questo argomento da parte di organismi e istituzioni diverse. L'importanza della famiglia come fucina della società e scuola di cittadinanza costituisce una sorta di consapevolezza comune. L'evento centrale di tale ricorrenza vide protagonista l'Organizzazione delle Nazioni Unite che fece una dichiarazione sulla famiglia sostenuta da tutti i paesi presenti, in cui si mettevano in risalto le sue funzioni che vanno dai legami emotivi, sociali ed economici fra i coniugi, alla procreazione ed alle relazioni sessuali, l'attribuzione del cognome dei figli, la cura dei figli e in diverse culture anche degli anziani e dei parenti affetti da qualche disabilità, la protezione dei bambini in famiglia e il loro sostegno emotivo e ricreativo, lo scambio dei beni e servizi, per concludere con il ruolo che i genitori hanno per quanto concerne la socializzazione e l'educazione dei figli. Le funzioni elencate sono tutte importanti e noi ci concentreremo su quest'ultima: sulla responsabilità sociale ed educativa.

I concetti di socializzazione ed educazioni li possiamo inglobare in quello di sviluppo personale o personalizzazione dal momento che la socializzazione deve essere intesa come una delle dimensioni della persona. Una dimensione che possiamo chiamare orizzontale, di impegno con gli altri, con la società. Il processo di socializzazione, oltre a comportare questo impegno, presuppone una dimensione verticale: vale a dire, uno sviluppo integrale di tutta la persona come unità bio-

*compromiso con los otros, con la sociedad. El proceso de personalización, además de implicar este compromiso, supone una dimensión vertical; esto es, un desarrollo integral de toda la persona como unidad biológica, psíquica, social y que busca encontrar sentido a lo que hace, tanto en las pequeñas cosas como en las grandes, incluso de su propia vida. Por ello, entendemos que el proceso educativo deberá poner a la persona en el centro, para así poder dar respuesta desde una concepción antropológica, amplia y completa, a las exigencias de la misma.*

*Así entendido el proceso educativo, la familia se convierte en un ámbito genético y epigenético privilegiado por cuanto adquiere un serio compromiso con la biología y con la biografía del nuevo ser.*

*Y decimos que la familia es un ámbito privilegiado para este desarrollo pleno porque nadie como ella está en condiciones de proporcionar la “confianza básica”, piedra angular sobre la que se construye la personalidad del nuevo ser y, al tiempo, en ningún otro ámbito se garantiza, como en la familia, la “urdimbre afectiva” que en palabras de Roz Carballo: “nos envuelve y nos arropa desde los primeros instantes de nuestra vida”. Conocemos, por múltiples investigaciones, las consecuencias nefastas que la carencia de seguridad y afecto tiene en los infantes. Y junto a estos aspectos imprescindibles para un desarrollo armónico de la persona, se suma el compromiso fundamental de la familia con una “acción de influencia intencional” como es la escolarización. Por ello, la Escuela ha de verse como una prolongación lógica y necesaria de la educación familiar, convirtiéndose, de esta manera, los profesores en los colaboradores necesarios en la educación de los hijos. En consecuencia, los padres, como principales responsables de la educación de los hijos, deberán poder elegir el tipo de educación que desean para ellos y, consecuentemente, el tipo de escuela que, junto a ellos, va a completar su formación. La normativa de los países democráticos así lo contempla, aun cuando en la práctica se presenten dificultades no siempre fáciles de solventar. Conjugar la libertad con la calidad y la equidad educativa no siempre es fácil.*

*Al mismo tiempo que nos referimos a la dimen-*

*lógica, psíquica, social e che cerca di dare un senso a ciò che fa, tanto nelle piccole cose come nelle grandi, compresa la propria vita. Per questo riteniamo che il processo educativo debba porre la persona al centro, per poter così dare risposta, da una prospettiva antropologica ampia e completa, alle proprie esigenze.*

*Secondo questa idea di processo educativo, la famiglia può essere vista da una prospettiva genetica ed epigenetica privilegiata per quanto concerne un serio impegno con la biologia e la biografia del nuovo essere.*

*E diciamo che la famiglia è un ambito privilegiato per questo sviluppo pieno perché nulla più di essa è in grado di procurare la “fiducia di fondo”, pietra angolare sulla quale si costruisce la personalità del nuovo essere e, nello stesso tempo, in nessun altro ambito è possibile garantire, come nella famiglia, il “tessuto affettivo” che, usando le parole di Roz Carballo: “ci avvolge e ci protegge fin dai primi istanti della nostra vita”. Siamo a conoscenza, per molte ricerche, delle conseguenze nefaste che la mancanza di sicurezza e di affetto produce nei bambini piccoli. E a questi aspetti imprescindibili dello sviluppo armonico della persona si aggiunge l’impegno fondamentale della famiglia con una “azione di influenza intenzionale” quale è la scolarizzazione. In questo senso, la scuola deve essere vista come un prolungamento logico e necessario dell’educazione familiare, e in questo modo i docenti diventano collaboratori necessari nell’educazione dei figli. Di conseguenza, i genitori, come principali responsabili dell’educazione dei figli, devono poter scegliere il tipo di educazione che desiderano per essi e perciò il tipo di scuola che, insieme alla famiglia, completa la loro formazione. La normativa dei paesi democratici contempla questo principio, anche se nella pratica si presentano delle difficoltà non sempre facili da superare. Coniugare la libertà con la qualità e l’equità educativa non è sempre facile.*

*Facendo riferimento alla dimensione genetica ed epigenetica della famiglia, vorremmo evidenziare la speciale importanza di due aspetti che integrano ed arricchiscono quanto fino ad ora abbiamo detto: la famiglia come luogo di comunicazione e la famiglia come contesto di valutazione. Come è ben noto, la famiglia è un sistema di relazioni interpersonali che si sviluppano a*

sión genética y epigenética de la familia, quisiéramos destacar la especial importancia de dos aspectos que complementan y enriquecen lo hasta ahora recogido: la familia como ámbito de comunicación y la familia como ámbito de valoración. Como bien es sabido, la familia es un sistema de relaciones interpersonales que se desarrollan desde la aceptación de la singularidad de cada uno; es una comunidad con una empresa en común que, como ya dijimos, es crecer como personas.

En este contexto, la comunicación tiene una especial significación por cuanto tan importante como lo que se comunica es la forma cómo se comunica. Sabemos que la comunicación puede darse a distintos niveles, y también sabemos que la comunicación profunda, el diálogo de intimidades, es el que más favorece el cambio, el desarrollo de las personas. De ahí que tienen mucha importancia los estilos educativos que se utilicen en la comunicación (tanto en la familia como en la escuela); estilos educativos o parentales que tienen una estrecha relación con la estructura del medio ambiente familiar. Está más que probado que los estilos autoritarios y permisivos que se corresponden con estructuras rígidas y débiles no son, desde un punto de vista de desarrollo de la persona, los más adecuados. Por ello, siempre que sea posible, deberemos favorecer el diálogo, la comunicación profunda, que se corresponden con estructuras del medio ambiente flexibles.

Y junto a ello, la familia, y también la escuela, juegan un papel sumamente importante como ámbito de valoración puesto que el proceso de personalización va a depender de la forma en que se “metabolicen” las realidades que nos circundan incluyendo nuestra propia existencia. Vivimos en una sociedad con una gran disociación/atomización de la cultura que obstaculiza en buena medida el proceso de personalización. Los padres y profesores juegan en este proceso de asunción de valores por parte de las jóvenes generaciones un papel fundamental, por cuanto deberán ser ellos el espejo en el que se miren y se reflejen los valores que queremos que nuestros hijos y alumnos introyecten. Los más jóvenes, como decía Tagore, deberán poder robarnos los valores pero, para ello, los padres y profesores deberemos encarnarlos. Alguien decía que si presentásemos

partire dall'accettazione dell'individualità di ciascuno: è una comunità con un impegno comune che è, come abbiamo detto, di crescere come persone.

In questo contesto, la comunicazione assume il significato della pari importanza fra ciò che si comunica e come si comunica. Sappiamo che la comunicazione può avvenire a diversi livelli, e sappiamo anche che la comunicazione profonda, il dialogo intimo fra intimi, è quella che favorisce maggiormente il cambiamento, lo sviluppo delle persone. Ne deriva che gli stili che si utilizzano nella comunicazione rivestono molta importanza tanto nella famiglia come nella scuola: stili educativi o parentali sono in stretta relazione con la struttura del contesto familiare. È più che dimostrato che gli stili autoritari e permissivi che si verificano in strutture rigide oppure deboli non sono, dal punto di vista dello sviluppo della persona, i più adeguati. Per questo, sempre che sia possibile, dobbiamo favorire il dialogo, la comunicazione profonda, che sono realizzabili solamente in contesti flessibili.

E insieme a tutto questo, la famiglia ed anche la scuola svolgono un ruolo sommamente importante sul piano della valutazione dato che il processo di personalizzazione dipende dal modo nel quale si “metabolizza” la realtà che ci circonda, compresa la nostra esistenza. Viviamo in una società caratterizzata da una grande dissociazione e atomizzazione della cultura che rende in buona misura difficile il processo di personalizzazione. Genitori e insegnanti giocano in questo processo di assunzione dei valori da parte delle giovani generazioni un ruolo fondamentale, in quanto costituiscono lo specchio nel quale si misurano e si vedono riflessi i valori che desideriamo che i nostri figli e alunni introiettino. I più giovani, come diceva Tagore, dovranno poterci “rubare” i valori, ma questo richiede che genitori e insegnanti li incarnino.

Qualcuno diceva che se presentiamo i valori con la necessaria chiarezza nessuno si rifiuterebbe di abbracciarli dato che il suo potere attrattivo è tale per cui noi tutti ce ne sentiremmo sedotti. Famiglia e scuola costituiscono un binomio fondamentale per il conseguimento dell'equilibrio personale per il cammino che dobbiamo percorrere nel corso della vita. Per questo devono



los valores con la nitidez que ello exige nadie rehusaría abrazarlos puesto que su poder de atracción es tal, que todos nos sentiríamos seducidos por ellos.

Familia y escuela conforman un binomio del todo necesario para la consecución del equilibrio personal en el escalamiento que debemos hacer a lo largo de la vida. Por ello, deben trabajar al unísono evitando, la contradicción y la aparición de “esquizofrenias” innecesarias.

Esta introyección de valores (más que inculcación) debe producirse, en lo posible, ya desde los primeros años. Considero que, cuando menos, deben asegurarse por parte de la familia y, por supuesto también, por parte de la escuela los siguientes: afecto; confianza; curiosidad; intereses individuales/personales; capacidad para asumir riesgos; autonomía (progresiva); demora de la gratificación; empatía; austeridad; sentido (como principal fuente de motivación).

Vivimos en una sociedad en la que no siempre es fácil llevar a cabo lo que venimos diciendo puesto que los retos educativos para la familia y la escuela no son pocos. Entre las sombras/retos de la sociedad actual que dificultan, cuando no impiden, este proceso de desarrollo personal destacamos un exacerbante predominio del “tecnologismo/utilitarismo” que aplica principios propios de su ámbito a otros que nada tienen que ver; la “transitoriedad” en donde priva lo que está de moda, o el “reduccionismo biológico” que ignora otras dimensiones importantes de la persona; la “masificación” que nos empuja a comportamientos gregarios; la “asunción de roles familiares por otros poderes”, en especial, por regímenes totalitarios; o los retos del “conocimiento y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. Ciertamente estas sombras se ven contrastadas por luces que brillan con gran intensidad como es el hecho de que vivimos en una “sociedad del conocimiento, del aprendizaje y de la inteligencia” para la que los padres, la escuela y los educadores en general deberán prepararse y, de esta manera, dar satisfactoria y cumplida respuesta a las necesidades y exigencias que presentan sus hijos y alumnos.

Para terminar quisiéramos señalar algunos de los ejes vertebradores de una educación escolar de calidad

laborare all'unisono, evitando le contraddizioni e le “schizofrenie” non necessarie.

Questa introiezione (pensiamo infatti a qualcosa di assimilato e non certo di “inculcato”) di valori deve avvenire, nella misura del possibile, già fin dai primi anni. Credo che, quanto meno, devono essere assicurati dalla famiglia e certamente anche dalla scuola i seguenti valori: affetto, fiducia, curiosità, interessi individuali / personali, capacità di affrontare il rischio, autonomia (progressiva), gratificazione differita, empatia, austerità, sensibilità (intesa come principale fonte di motivazione).

Viviamo in una società nella quale non è sempre facile portare a termine ciò che diciamo, inteso che le sfide della famiglia e della scuola non sono poche. Fra quelle che sono in ombra nella società e che rendono perciò difficile, quando non impediscono, questo processo personale, evidenziamo un esacerbante predominio del “tecnicismo/utilitarismo” che adotta principi che gli sono propri e che non hanno nulla a che vedere con altri; la “transitorietà” in cui prevale ciò che è di moda, o il “riduzionismo biologico” che ignora altre dimensioni importanti della persona, la “massificazione” che ci induce a comportamenti gregari, l’“assunzione di ruoli familiari per altri poteri” tipici dei regimi totalitari, o le sfide della “conoscenza e delle nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione”. Certamente queste ombre si vedono contrastate dalla luce che brilla con grande intensità come il fatto che viviamo in una “società della conoscenza, dell’apprendimento e dell’intelligenza” per cui i genitori, la scuola e gli insegnanti in generale dovranno prepararsi e, in questo modo, dare soddisfacente e completa risposta alle necessità e alle esigenze che presentano i propri figli e alunni.

Per concludere vorrei indicare alcune mete importanti dell’educazione nella scuola di qualità che costituiscono un prolungamento dell’educazione in famiglia. Ne indichiamo quattro: rigore scientifico e pedagogico in un insegnamento significativo; attivazione di motivazioni di livello ogni volta più elevato degli alunni; educazione personalizzata e personalizzante; partecipazione degli attori che compongono la comunità educante. In questo terreno, i genitori e gli insegnanti deb-



que constituyen una prolongación de la educación familiar. Señalamos únicamente cuatro: Rigor científico y pedagógico en una enseñanza significativa; Activación de motivaciones de rango cada vez superior en los alumnos; Educación personalizada y personalizadora; y Participación de los agentes que configuran la Comunidad educativa.

En este terreno, los padres y los educadores escolares deben aunar esfuerzos en la misma dirección puesto que conforman un mismo equipo en donde el desencuentro no tiene ningún sentido.

La Fundación Familias Mundi que tiene como lema de la familia “Fons Vitae, Ludus Amoris; Fornax Humanae Societatis”, viene trabajando de acuerdo con los parámetros señalados, y estamos seguros que organizaciones como RELAdEI tienen una gran coincidencia de planteamientos, de ahí la necesidad de sumar sinergias para ganar cuotas de calidad y excelencia en la educación. Este, y no otro, ha sido el principal motivo por el que escribo estas reflexiones al tiempo que agradezco a su Director, el profesor y amigo Dr. Miguel Zabalza, esta oportunidad que me ha brindado, que ojalá sea de provecho para alguien.



**Dr. Agustín Dosil**

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Profesor Emérito USC  
Presidente de Familias Mundi  
rector@liberquare.com

bono unire gli sforzi muovendosi nella stessa direzione poiché hanno gli stessi obiettivi e il disaccordo non ha nessun senso.

La Fondazione Familias Mundi che ha come motto la frase latina “Fons vitae, Ludus Amoris, Fornax Humanae Societatis”, opera in linea con i parametri sopra indicati e siamo certi che organizzazioni come RELAdEI sono portatrici di valori coincidenti con i nostri: da qui la necessità di mettere insieme le energie per raggiungere quote elevate di qualità e di eccellenza educativa. Questo, e non altro, è stato il principale motivo per il quale ho scritto queste riflessioni, mentre ringrazio il suo direttore, professore e amico Miguel Zabalza, di questa opportunità che mi ha dato, che confido possa essere utile per qualcuno.

**Dr. Agustín Dosil**

Cattedratico di Psicología Evolutiva y de la Educación  
Professore Emérito USC  
Presidente di Familias Mundi  
rector@liberquare.com



# MONOGRÁFICO





## INTRODUCCIÓN AL MONOGRÁFICO

# Educación Familiar Educazione Familiare *Family Education*

Susana Torío López; ESPAÑA

**A** la familia se la reconoce como entidad educativa por ser el ámbito de los primeros contactos sociales y el lugar en que se inician las primeras estructuras de la futura personalidad del niño y de la niña. En ella, se inicia el aprendizaje de dimensiones tan importantes como la afectiva y la sexual; se aprende una imagen del mundo, de los demás y de sí mismos; se adquieren los primeros patrones lingüísticos; se asimilan valores, comportamientos, actitudes y las normas que regulan la conducta. La familia, entendida como entorno cálido, íntimo y apoyativo, ofrece grandes posibilidades de desarrollo personal y fuente de bienestar; y es el agente socializador básico y escenario de aprendizaje, por excelencia.

Aun cuando, cada vez en mayor medida, se reconoce la importancia de los primeros años en el aprendizaje y en el desarrollo de los menores, la implicación de los padres y madres en la crianza y la tarea educativa no está exenta, en la actualidad, de diversas y abundantes limitaciones: falta de tiempo, dificultad de la conciliación de la vida laboral y familiar, falta de asesoramiento pedagógico... Desde la revista RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), se ha querido dedicar un monográfico a la “Educación Familiar” con el deseo y el objeto de resaltar tanto la importante labor de las familias en el período inicial de la vida de los niños y niñas, como el trabajo de otras instancias educativas (escuela, medios de comunicación, espacios socioeducativos...) que aportan un conjunto de intervenciones o acontecimientos educa-

tivos, intencionales o no, de importante valor en el proceso educativo del menor. Pasamos a describir, brevemente, cómo ha sido articulada la propuesta.

No cabe duda de que la tarea de ser padres y madres se aprende. Las limitaciones o dificultades que se presentan precisan de la implicación de las familias y no el dejar su actuación a la improvisación. Es, pues, necesario fomentar programas de educación parental de orientación y apoyo a los progenitores para que puedan proporcionar a los menores un crecimiento más sano y un desarrollo psicológico que aproveche todas las posibilidades del niño y de la niña en cada momento evolutivo. Este es el objetivo central del artículo que lleva por título “*La Educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil*”: proporcionar argumentos para fomentar la educación parental y reseñar algunos programas grupales con un enfoque experiencial que se están llevando a cabo en diferentes contextos, internacionales y nacionales, con el fin de apoyar a las familias en su labor educativa. Esta contribución constituye una línea de trabajo del Grupo ASOCED de la Universidad de Oviedo que, tanto en su desarrollo teórico como empírico, llevan abordando desde hace tiempo.

El equipo de trabajo del Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas (Madrid) – Carlos Pitillas, Amaia Halty y Ana Berástegui – en el capítulo que lleva por título “*De la seguridad al aprendizaje: claves para el trabajo con la familia desde*

la *psicología del apego*” describe claves esenciales aportadas por la teoría del apego para la comprensión de los factores que promueven la seguridad en el marco de las relaciones afectivas entre el niño y sus adultos de referencia. El artículo analiza cuidadosamente dos principios de trabajo con las familias, orientado al desarrollo de alianzas de cuidado familia-escuela: el trabajo centrado en fortalezas y el trabajo centrado en la experiencia. Se trata, en definitiva, de la provisión de experiencias seguras tanto en el ámbito doméstico como educativo con el objetivo de acompañar al infante en la construcción de vínculos seguros.

El nacimiento de un hijo o hija resulta una experiencia extraordinariamente enriquecedora pero, también, delicada y crucial para la vida de la pareja, ya que supone una transformación progresiva de las rutinas más consolidadas. El artículo de la profesora Elisabetta Musi de la Universidad Católica del Sagrado Corazón (Piacenza), que lleva por título “*Crescere ‘ad alto contatto’, tra nuove pratiche di parenting e insicurezze genitoriali: il ruolo dei servizi per l’infanzia*”, pone de manifiesto los cambios que se producen con la experiencia de la maternidad y la paternidad: el tiempo para la pareja se comprime, los temas de conversación giran en torno a un protagonista indiscutible, la economía contempla gastos cada vez más importantes, las perspectivas laborales se modifican, etc., en síntesis, la capacidad de discernir y establecer nuevas prioridades es un imperativo absoluto. La maternidad y paternidad compartida es un compromiso difícil y nunca concluido, que se enfrenta a las provocaciones, demandas, estímulos internos y externos que impulsan el sistema familiar.

Sin duda, además, los padres y las madres pueden compartir la tarea educativa con personas de su familia, otros adultos, educadores o educadoras, entre otros. De ahí que, desde la Universidad italiana de Foggia, Anna Grazia Lopez, Rossella Caso y Alessandra Altamura presenten una colaboración titulada “*Crescere insieme genitori e bambini: l’esperienza dello Spazio Gioco dell’Università di Foggia*”. En sus páginas se describe un interesante proyecto, *Spazio Gioco*, que apoya a los empleados de la Universidad con hijos e hijas de 3 a 10 años de edad en la conciliación de su vida familiar y laboral desde el año 2013 hasta la actualidad (durante los meses de junio a septiembre). Las experiencias educativas que se proporcionan (laboratorios de narración, arte, música, educación ambiental, tiempo libre...) se presentan como recursos educativos de primer orden. El artículo detalla la experiencia del “laboratorio de lectura”, una sesión semanal donde se

aborda la superación de estereotipos vinculados a los conceptos de género y familia, a la vez que se promueve el reconocimiento de la igualdad de oportunidades entre niños y niñas. Los libros, sin duda, transmiten maneras de ser o de relacionarse con los demás, formas de actuar, pautas de comportamiento, etc.; y, en este espacio de juego creado para tal fin, se proponen formas alternativas de ser niños y niñas y, en perspectiva, hombres y mujeres del mañana para lograr una sociedad más igualitaria, solidaria y tolerante.

La etapa de Educación Infantil se entiende como una vía complementaria, capaz de fomentar el desarrollo infantil y ampliar la transmisión de conocimientos. Se impone buscar formas de relación entre la familia y la escuela que permitan una comunicación fluida, bidireccional y una colaboración de las familias en el contexto escolar. La profesora M<sup>a</sup> del Rocio Cruz-Díaz, en su contribución, “*Partecipación y Convivencia de las familias en entornos educativos dialógicos*”, destaca la importancia de la implementación de modelos dialógicos de aprendizaje esenciales con objeto de promocionar herramientas y estrategias que faciliten la prevención de conflictos familia-escuela. Así, el establecer estrechas relaciones entre profesorado, familias y administradores institucionales, como las experiencias educativas de “*Comunidades de Aprendizaje*”, facilitan propuestas integradoras, coherentes con el proyecto educativo de los centros, al tiempo que generan contextos educativos generosos en espacios de comunicación, participación y cooperación, y coadyuvan a la transformación social y cultural del centro educativo y su entorno. Se reseñan numerosas experiencias, en su mayor parte a través de las escuelas de padres y madres, que confirman el impacto positivo que tienen dichas experiencias en la escuela (prevenir el absentismo y el fracaso escolar) y en las familias (refuerzo de la identidad cultural, etc.).

Así pues, a tenor de las investigaciones recogidas en el presente monográfico, se pone de manifiesto la necesidad de “trabajar juntos” (familia, escuela, medios de comunicación, espacios socioeducativos...) para superar las limitaciones o dificultades de la vida diaria, ya que es en la “cotidianidad” donde educamos a nuestros menores y es, en las pequeñas cosas que hacemos cada día, donde está el cambio. Esperamos que estas páginas nos inviten a reflexionar, a optimizar aquellas experiencias que favorezcan el desarrollo integral de la infancia y a dar un nuevo sentido, si cabe, a nuestras experiencias familiares.



# La educación Parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil

## Parental education through the Positive Parenting model. Modalities and resources in Pre-primary Education

Susana Torío López; ESPAÑA

### RESUMEN

Aunque la paternidad es una decisión responsable, más bien parece que la improvisación y el ensayo-error suelen ser las estrategias de resolución usadas con más frecuencia en la educación familiar. Sin duda, el ejercicio de la parentalidad hoy, en un escenario de cambios sociales y demográficos, se torna más complicado. El objetivo principal de estas páginas es proporcionar argumentos para fomentar la educación parental, entendida como la acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, entrenamiento y clarificación de los valores, actitudes y prácticas de los progenitores en la educación de sus vástagos. Se abordan las principales modalidades de apoyo parental (la visita domiciliaria, la atención grupal y la atención comunitaria), centrandó la atención en algunos programas grupales de educación parental para familias con menores en la etapa de Educación Infantil, que se están implementando, tanto a nivel internacional como nacional, en los centros educativos o en otros espacios socioeducativos (servicios sociales y comunitarios, asociaciones, organizaciones sin ánimo de lucro, etc.) y que están siendo un buen recurso de apoyo acorde con el enfoque de la parentalidad positiva. En las últimas décadas, dichos programas han ido evolucionando según el enfoque conceptual y las necesidades de los progenitores de cada generación (modelo tradicional, técnico y experiencial). De igual modo, se señala la tendencia de la parentalidad en In-

ternet, de más reciente difusión, la proliferación de plataformas virtuales de formación on-line. Se concluye resaltando los cambios y mejoras en las competencias parentales en las familias que participan en los programas de apoyo familiar.

**Palabras clave:** Parentalidad Positiva, Educación Parental, Modalidades de Apoyo Familiar, Modelos de Formación Parental, Programas Grupales de Educación Parental, Competencias Parentales, Apoyo Parental On-Line.

### ABSTRACT

Although paternity is a responsible decision, it seems that improvisation and trial - error are the most commonly used strategies in family education. In the actual scenario of social and demographic changes parenthood has become more and more complicated. The main objective of these pages is to provide arguments to promote parental education. Parental education is understood as the educational action of awareness, learning, training and clarification of the values, attitudes and practices used by parents in the education of their children. The main modalities of parental support (home visiting, group and community care) are addressed, focusing attention on some parental education programs for families with children in pre-primary education. These programs are being implemented both at the international and national level, in educational institutions or in other socio-educational spaces (e.g. social and community services, associa-

tions, non-profit organizations), being a good support for the positive parenting approach. In recent decades, these programs have evolved according to the changes in conceptual approaches and parents' needs (traditional, technical and experiential model). Similarly, the tendency of parenting on the Internet and the proliferation of virtual online training platforms are pointed out. The paper finishes highlighting parental skills improvement in those families which have participated in family support programs.

**Key Words:** Positive Parenting, Parental Education, Parenting Programs, Family Support Modalities, Parental Education Models, Group Parental Education Programs, Parental Competences, Online Parental Support

## PARENTALIDAD POSITIVA

Tener un hijo no es sólo concebirlo y preocuparse de su salud, alimentación y vestido, sino que supone vivir junto a él una auténtica historia de entrega, comprensión y amor, para ayudarlo a integrarse en el mundo social que le ha tocado vivir (Torío, 2003). Convertirse en padre o madre es un hecho habitual en la vida de la mayoría de los adultos, pero los procesos y conocimientos que requiere este acontecimiento han sufrido cambios y múltiples repercusiones a lo largo del tiempo.

Educación es cuidar, nutrir, amar, guiar, “sacar de cada persona las mejores posibles actitudes y comportamientos, a la vez que se le dote de los valores suficientes para afrontar la vida con la mayor dignidad” (Núñez Cubero, 2000). Todos los niños y las niñas de cualquier época han necesitado de ello. Los cuidados físicos que plantea la crianza, como la lactancia, la alimentación o la higiene, son una tarea ardua, pero deben cubrir otros objetivos que están en consonancia con su maduración física y psíquica, proporcionando un sentimiento de seguridad básica, que constituye la base fundamental del desarrollo afectivo, social y cognitivo de etapas posteriores. Somos conscientes de la importancia que tienen el tipo y la calidad de las experiencias y aprendizajes vividos en la infancia en el futuro adulto. Son decisivas para el desarrollo equilibrado de los niños (Flaquer, 1999) la estabilidad de las expectativas emocionales y sociales, la ausencia de conflicto entre los adultos, la asunción de responsabilidades educativas y la coherencia en las normas. Por el contrario, la falta de modelo y de apoyo parental, de la dimisión moral, la abdicación de las responsabilidades, son actos con graves consecuencias.

La vida familiar es un escenario donde se “construyen” personas adultas y se aprenden responsabilidades, un lugar de encuentro intergeneracional y apoyo social, y sigue siendo, habitualmente, la comunidad de referencia más intensa e importante de la vida emocional de la gente. Al igual que manifiesta Rojas Marcos (1999), en lugar de obsesionarse con el declive de los modelos tradicionales de familia, la sociedad deberá prestar atención prioritaria a mejorar las oportunidades y la calidad de vida de todos los hogares, independientemente de su composición, a la vez que ha de garantizar que los niños crezcan en un medio lleno de aceptación, de seguridad y de cariño.

El ejercicio de la parentalidad hoy, en un escenario de cambios sociales y demográficos, se torna más complicado. Factores como la diversidad de familias, la difícil tarea de conciliar vida familiar, personal y laboral, la necesidad de corresponsabilidad familiar o responsabilidad compartida entre los progenitores, la irrupción de las tecnologías de la información en nuestra sociedad, etc., son agentes que influyen en la dinámica familiar cotidiana. Aun cuando todos los padres y madres están expuestos a la complejidad del rol parental, unos los llevan a cabo adecuadamente y otros fracasan o, al menos, alcanzan escasas cotas de satisfacción y bienestar familiar. Dicha variabilidad (Rodrigo López et al. 2015a; Rivas, 2012) no sólo se explica por las características personales de los progenitores, sino por el contexto psicosocial (condiciones del entorno familiar que puede resultar de riesgo para las familias o presencia de factores de protección), las necesidades evolutivas de los menores (periodos de edad, condiciones de salud...) y las capacidades parentales para la crianza y la educación de los hijos e hijas.

En la actualidad, los cambios que han generado un concepto nuevo de familia – descenso de la natalidad, aumento de familias monoparentales, incorporación de la mujer al mundo laboral, etc.– han obligado a la aparición de figuras influyentes en la educación, como pueden ser los tíos, los abuelos, el actual compañero de uno de los miembros de la pareja, etc. Esta situación ha generado la aparición de una familia más flexible. Ahora surge la necesidad de redefinir y llenar de contenido los roles de ambos progenitores para afrontar la responsabilidad en el proceso de socialización de los hijos y las hijas. La familia se entiende, cada vez más, como un sistema de apoyo instrumental y afectivo, a la vez que se van abandonando ciertas tendencias o formas de relación más autoritarias.

El objetivo de la tarea de ser padres (Rodrigo, Mái-quez & Martín, 2010a) es el de promover relaciones



positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del menor en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial del menor y su bienestar.

El enfoque de la “*Parentalidad positiva*” constituye una nueva perspectiva que contiene respuestas potenciales a esta situación. El ejercicio positivo de la parentalidad significa que la principal preocupación de los padres y las madres debe ser el bienestar y el desarrollo saludable del menor y que deben educar a sus hijos de forma que puedan desarrollarse lo mejor posible en el hogar, en el colegio, con los amigos y en la comunidad. Se refiere dicho término: “*al comportamiento de los padres y las madres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño*” (Consejo de Europa, 2006, p.3). Implica la idea de que “*los padres deben realizar un ejercicio activo y consciente de construcción de su propio rol parental, que, sin duda, estará basado en parte en sus propias vivencias familiares y las que hayan obtenido de la observación de los demás*” (Rodrigo López et al. 2015a, p. 30).

Este modo de concebir el ejercicio de la paternidad modifica sustancialmente la tarea parental. El concepto de autoridad parental (Rodríguez et al., 2015b), centrado únicamente en la necesidad de lograr metas de obediencia o disciplina en los hijos e hijas, es sustituido por otro más complejo y demandante como es el de la responsabilidad parental. Según este concepto, la cuestión clave no es si las figuras parentales deben ejercer la autoridad para que los menores les obedezcan, sino cómo ejercerla de modo responsable para que se preserven los derechos de los mismos, sin menoscabar los de padres y madres, y se fomenten sus capacidades críticas y de participación en el proceso de socialización, al mismo tiempo que se promueve progresivamente su autonomía y contribución a la vida comunitaria.

Los principios de parentalidad positiva destinados a las familias recogidos en los trabajos empíricos y programas desarrollados en el Centro de Parentalidad y Apoyo a la Familia de la Universidad de Queensland (Loizaga, 2011; March & Orte, 2014; Sanders, 2008; Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003) son los siguientes:

- Garantizar un ambiente seguro y de interés en el que los niños puedan explorar, experimentar y desarrollar sus habilidades.
- Crear un ambiente de aprendizaje positivo estan-

do disponibles cuando los niños necesitan ayuda, cuidado y atención.

- Utilizar una disciplina asertiva siendo conscientes y actuando con rapidez cuando el niño se comporta de forma inadecuada.
- Tener expectativas realistas en relación con los hijos y uno mismo como padre o madre.
- Cuidarse uno mismo como padre o madre satisfaciendo las necesidades personales.

Dicha parentalidad se manifiesta y articula en cuatro planos diferentes – ver Tabla 1- que deben atenderse adecuadamente para poder llevar a cabo la tarea con éxito (Rodrigo López et al. 2015a):

a) *Plano personal*, es una tarea evolutiva cuya buena realización reporta enormes beneficios para el desarrollo de la persona adulta y contribuye a la realización y bienestar personal.

b) *Plano diádico*, una dimensión íntima llevada a cabo en el plano de los afectos desde edades muy tempranas para proporcionar al menor una base segura y confiada en el mundo, que repercute, igualmente, en el desarrollo de las figuras parentales. El fracaso en el establecimiento de esta vinculación puede reportar una experiencia negativa y frustrante de la personalidad.

c) *Equipo parental*, que toma formas variadas. En ocasiones, dos adultos (del mismo o diferente género) que mantienen relaciones de coparentalidad para ejercer tareas de crianza y educación de los menores; en otras, junto a la figura o figuras parentales, existen otras personas (abuelos y abuelas, exparejas u otros adultos significativos) que complementan o suman esfuerzos en el periodo de crianza.

d) *Parentalidad social*. La parentalidad requiere contar con el apoyo de numerosas personas (redes sociales) o instituciones del ámbito escolar, sanitario, laboral y comunitario que apoyen el bienestar familiar y calidad de vida.

El contexto de la parentalidad enfatiza un modelo multidimensional en el que se produce una interacción entre los recursos y las capacidades parentales, las necesidades de desarrollo del menor y los factores ambientales (Daly, 2012). Plantea la necesidad de ejercer un control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación y la estructuración de rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos e hijas (Bernal y Sandoval, 2013; Rodrigo López, 2015; Torío, 2017). Sin duda, los padres y madres sienten una mayor presión

PARENTALIDAD SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redes sociales de apoyo.</li> <li>• Instituciones escolares, sanitarias, laborales y comunitarias</li> </ul>
EQUIPO PARENTAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coparentalidad</li> <li>• Parentalidad complementaria (abuelos, adultos, exparejas...)</li> </ul>
PLANO DIÁDICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación afectiva</li> <li>• Desarrollo figuras parentales</li> </ul>
PLANO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal</li> <li>• Bienestar personal</li> </ul>
Planos Parentalidad Positiva	

Tabla 1. Planos en el establecimiento de la parentalidad positiva.

Fuente: Adaptación de Rodrigo López et al. (2015a)

social para ejercer el rol en los planos presentados y sienten que cuentan con pocos apoyos a su tarea, no sólo recursos económicos, sino también de carácter psicoeducativo.

La Recomendación del Comité de Ministros sobre política de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, adoptada en 2006, constituye la piedra angular del trabajo del Consejo de Europa en el campo de la relación padres-hijos y se ha convertido en la referencia de prácticamente todas las políticas de parentalidad promovidas en Europa. El objetivo de dicha Recomendación es que los Estados reconozcan la importancia de la responsabilidad parental y la necesidad de que los padres y las madres tengan suficientes apoyos para cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos e hijas. Se propone conseguir que los estados miembros del Consejo de Europa sean conscientes de la necesidad de proporcionar a los padres los mecanismos de apoyo suficientes para cumplir sus responsabilidades en la crianza y educación de sus hijos e hijas. Concretamente, los componentes fundamentales de las políticas y medidas propuestas (Consejo de Europa, 2006) son las siguientes:

- Apoyo a la labor parental en los tres niveles siguientes: a) informal, creación y consolidación de los vínculos sociales existentes y fomento de nuevos vínculos entre los padres, las madres y sus familias, vecinos y amigos; b) semi-formal, fortalecimiento de las asociaciones de padres y del ámbito de la infancia y otras ONGs, así como la promoción de grupos y servicios de autoayuda y otros de tipo comunitario; y c) formal, facilitar el acceso a los servicios públicos.

- Promoción de la educación sobre los derechos de los niños y el ejercicio positivo de la parentalidad. Se

animará a los padres y las madres a adquirir mayor conciencia del carácter de su función y la promoción de programas preventivos y programas específicos para familias en situaciones difíciles, resolución de conflictos, etc.

- La creación de las condiciones necesarias para lograr una mejor conciliación de la vida familiar y laboral.

Si bien es cierto que la mayoría de los países han tomado medidas para facilitar la vida a las familias (creación de escuelas infantiles, ampliación de los permisos de paternidad y maternidad...) todavía son pocos los que proponen políticas ambiciosas de apoyo a la parentalidad. En algunos países como Reino Unido, Suecia o Noruega (Moreno, 2010; Daly, 2012), los gobiernos han desplegado medios importantes para la creación de servicios, el desarrollo de programas de educación parental y la sensibilización de los padres y las madres. Entre las iniciativas de los gobiernos, cabe citar la creación de material pedagógico para padres y madre accesible en línea (Austria), la creación de materiales y formaciones para profesionales (Bélgica, Portugal, España), la multiplicación de talleres para padres y madres (Chipre), la creación de espacios para encuentros intergeneracionales (Alemania), la promoción del partenariado entre personal de guarderías y los padres y las madres (Finlandia), la producción de manuales para profesionales (Austria), la promoción de la investigación, publicaciones y conferencias sobre parentalidad positiva (España, Grecia, Portugal, Letonia).

Por otro lado, el planteamiento tradicional de trabajo con las familias, centrado en corregir las deficiencias y eliminar los factores de riesgo (Rodrigo

ENFOQUE BASADO EN EL DÉFICIT Y EL RIESGO	ENFOQUE BASADO EN LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN
Reactivo y finalista Identifica deficiencias y riesgos Es prescriptivo con las familias Proporciona recursos sólo para los grupos de riesgo Foco centrado en los individuos. Cambio centrado en comportamientos	Proactivo y del proceso Identifica fortalezas y protección. Es colaborativo con las familias Proporciona recursos normalizadores Foco contextual y comunitario Cambio centrado en relaciones e interacciones

*Tabla 2. Características diferenciales entre enfoque basado en la prevención y promoción y el enfoque basado en el déficit y el riesgo. – Fuente: Rodrigo López et al (2015a)*

López et al, 2015a), es sustituido por el modelo de prevención y promoción en el trabajo con familias. Trabajar en prevención supone poner en marcha medidas orientadas a minimizar la influencia de los factores de riesgo y potenciar la influencia de los factores de protección del entorno de las familias, permitiendo la realización de una gran variedad de acciones de intervención. Trabajar en promoción corresponde a la realización de acciones que pretenden incrementar las competencias y resiliencia de las personas y las familias para que puedan satisfacer sus necesidades, resolver situaciones conflictivas y movilizar recursos personales y sociales para mejorar la autonomía y el control de la propia vida. Se supera, por tanto, el concepto de figura parental como persona adulta “propietaria y responsable de los hijos e hijas” y el concepto de la infancia y adolescencia como “objeto de protección” para pasar a considerarlos como sujeto activo de derechos que las figuras parentales deben promover, respetar y proteger (Rodríguez et al., 2015b). Algunas de las características del modelo de la prevención y promoción frente a los modelos tradicionales centrados en el déficit y el riesgo se sintetizan en la Tabla 2.

## **RESPUESTA FAMILIAR A LAS NECESIDADES DEL MENOR**

La familia debe permitir al niño y a la niña encontrar respuestas a sus necesidades básicas. Debe proporcionar cuidados, sustento y protección al menor, empezando antes del nacimiento en forma de nutrición o cuidados médicos prenatales para, posteriormente, continuar con un correcto desarrollo psicomotor, lingüístico y proporcionar diversidad de experiencias para la exploración del medio. Es, en estos años de la infancia, cuando las experiencias y las interacciones con padres y madres, otros miembros

de la familia y demás adultos ejercen una enorme influencia en su desarrollo.

Aunque no existe un acuerdo universal sobre cuáles son los deberes o responsabilidades de la parentalidad (Daly, 2012) entre las principales tareas de la responsabilidad parental, se señalan las siguientes:

- portar los cuidados de base, proteger y educar al niño hasta una edad adecuada;
- garantizar la seguridad del niño;
- orientarlo y fijarle límites;
- asegurarle la estabilidad;
- asegurar las condiciones de su desarrollo intelectual, afectivo y social, en especial la transmisión de ciertas competencias aceptadas y el modelado de los comportamientos deseados;
- respetar la ley y contribuir a la seguridad de la sociedad.

López Sánchez (1995, 2008) analiza las necesidades del menor de estas edades, además de las formas de prevenir las carencias y los riesgos más frecuentes. No se puede olvidar que tratamos de una etapa compleja, la etapa infantil, donde se producen rápidos y numerosos cambios en cada uno de sus ámbitos de desarrollo: perceptivo, afectivo, psicomotor, lingüístico, etc. Las respuestas de los padres y las madres se han agrupado en torno a tres ámbitos: necesidades de carácter físico-biológico, cognitivas y socio-emocionales, en las que se han establecido las principales áreas de intervención para cada una de ellas – ver Tabla 3, 4 y 5 –.

Paralelamente a la familia, cada agente implicado en la educación del menor ha de contribuir, en la medida que corresponda y según sus funciones, a crear el ambiente adecuado que propicie su desarrollo, es decir, que éste crezca física, psíquica y emocionalmente sano. Pasemos, a continuación, a comentar los tres grupos de necesidades.

La familia ofrece al niño distintos modelos de identificación respecto a hábitos, como la alimentación, el

NECESIDADES DE CARÁCTER FÍSICO-BIOLÓGICO	PREVENCIÓN	RIESGO
ALIMENTACIÓN	Adecuada alimentación de la madre. Lactancia materna: suficiente, secuenciada en tiempo, adaptada a la edad.	Ingestión de sustancias que dañan al feto. Desnutrición. Déficits específicos.
TEMPERATURA	Condiciones de vivienda, vestido y colegio, adecuadas.	Frío y humedad en la vivienda. Falta de calzado y vestido.
HIGIENE	Vivienda, alimentación, vestido, entorno.	Suciedad. Contaminación del entorno. Gérmenes infecciosos, parásitos y roedores.
SUEÑO	Ambiente espacial protegido y silencioso. Suficiente, según edad.	Inseguridad. Contaminación del entorno. Interrupciones frecuentes, insuficiente en el tiempo.
ACTIVIDAD FÍSICA: EJERCICIO Y JUEGO	Libertad de movimiento en el espacio. Espacio con objetos, otros niños, elementos naturales (agua, tierra, plantas, animales, etc.). Paseos, excursiones, marchas.	Inmovilidad corporal. Ausencia de espacio, objetos, juguetes. Inactividad, Sedentarismo.
PROTECCIÓN DE RIESGOS REALES. INTEGRIDAD FÍSICA	Organización de la casa (enchufes, escaleras, detergentes, electrodomésticos, etc.).	Accidentes domésticos. Castigo excesivo. Accidentes de circulación. Agresiones.
SALUD	Revisiones adecuadas a edad y estado de salud. Vacunaciones.	Falta de control. Provocación de síntomas. No vacunación.

Tabla 3. Necesidades del menor de carácter físico-biológico. – Fuente: Torio (2003)

sueño y el ejercicio físico, así como el tipo de juguetes o actividades que proporcionan; todo ello son necesidades de carácter físico-biológico que, en principio, el niño y la niña deben tener cubiertas. Está comprobado que si un menor está bien atendido desde el punto de vista de la alimentación e higiene, con un descanso regular, vacunado adecuadamente y en un clima de afecto y relación positiva con otras personas, se desarrolla física e intelectualmente mejor que aquel a quien no se le respetan los horarios o que está básicamente desatendido –ver Tabla 3.

Respecto a las necesidades cognitivas, la familia va a tener importancia capital en este desarrollo. Es, en esta primera infancia, donde se asientan las bases de la inteligencia y la adquisición de conocimientos que, en el futuro, estará determinada por la forma en que se hayan desarrollado las estructuras mentales desde el nacimiento. Comienza a partir de las conquistas que el niño va realizando a través del ejercicio de los sentidos, a través del movimiento, de la manipulación y exploración de los objetos. El desarrollo cognitivo se plantea como un proceso a través del cual se adquiere un conocimiento objetivo de la realidad – ver Tabla 4.

NECESIDADES COGNITIVAS	PREVENCIÓN	RIESGO
ESTIMULACIÓN SENSORIAL	Estimular los sentidos. Interacción lúdica en la familia. Estimulación lingüística.	Privación sensorial. Pobreza sensorial. Monotonía de estímulos y de estimulación lingüística.
EXPLORACIÓN FÍSICA Y SOCIAL	Contacto con el entorno físico y social, rico en objetos, juguetes, elementos naturales y personas. Exploración de ambientes físicos y sociales.	Entorno pobre. No tener apoyo en la exploración. No compartir exploración con adultos e iguales.
COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD FÍSICA Y SOCIAL	Escuchar y responder a las preguntas. Hacerles participar en el conocimiento de la vida, el sufrimiento, el placer y la muerte. Transmitir las actitudes, valores y normas.	No escuchar, no responder. Responder en momento inadecuado. Ocultar la realidad. Anomía o valores antisociales.

Tabla 4. Necesidades cognitivas del menor – Fuente: Torio (2003)

Las necesidades emocionales y sociales de los hijos e hijas deben ser tenidas en cuenta para sentir la seguridad que necesitan, es decir, sentirse unidos a las personas con las que viven, además de felices e integrados. La adecuada evolución de la afectividad es de trascendental importancia, mayor cuanto menor es el niño o niña – ver Tabla 5. Durante este periodo, el desarrollo afectivo y social se realiza en estrecha relación con el lenguaje, las características motrices, la inteligencia, etc., pudiéndose afirmar que un desarrollo afectivo óptimo se convierte en el impulsor de los demás.

Existen otras dimensiones obligatorias básicas para lograr el correcto desarrollo de su personalidad: el desarrollo de la autonomía personal, el autoconcepto positivo y realista, la formación de la conciencia moral y el desarrollo de la capacidad de convivencia en libertad con los demás (Torio, 2003). En síntesis, no parece suficiente, en la tarea de ser padres y madres, acudir cuando lllore nuestro hijo o hija, preocuparse por su alimentación o estimular y jugar durante algún tiempo.

En la investigación parental moderna, cada vez está más claro que un concepto válido de la parentalidad debe incluir una reciprocidad de las relaciones (Ato, Galián y Huescar, 2007; Daly, 2012; Rohner y Khaleque, 2005). Lejos de mantener una postura pasiva, las acciones de los padres y las madres tienen consecuen-

cias sobre los hijos e hijas, pero también los menores influyen sobre los progenitores de modo decisivo. Una vez más, se ha de resaltar la importancia de los distintos niveles señalados por la Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), al tiempo que no se deben olvidar las variaciones temperamentales de los distintos miembros de la fratría. La naturaleza recíproca y bidireccional de las interacciones padres-hijos está demostrada tanto para los niños muy pequeños como para los adolescentes. Este principio también reconoce que la parentalidad es un proceso donde los progenitores y los menores deben cambiar, hacer evolucionar su comportamiento y sus ideas a medida que el niño y la niña crecen.

## EDUCACIÓN PARENTAL: MODALIDADES DE APOYO PARENTAL

Si bien, como venimos manifestando, la tarea de ser padres y madres no está exenta de dificultades, en el tema de la Educación Parental, recientemente se constata un incremento del número de publicaciones. Dicha tarea precisa de una seria y permanente formación, aunque paradójicamente sea el único “trabajo” para el que no se exige ningún tipo de estudios, ni aprendizajes previos. Son muchas las obras que, con cierta regularidad, se ponen a disposición de madres

NECESIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES	PREVENCIÓN	RIESGO
SEGURIDAD EMOCIONAL	<p>Apego incondicional, aceptación, disponibilidad, accesibilidad, respuesta adecuada a demandas y competencia.</p> <p>Contacto íntimo: táctil, visual, lingüístico, etc.</p> <p>Capacidad de control, de protección.</p>	<p>Rechazo.</p> <p>Ausencia.</p> <p>No accesibles.</p> <p>No percibir, ni interpretar, no responder, incoherencia en la respuesta.</p> <p>Falta de capacidad de control y de protección de peligros.</p> <p>Autoritarismo.</p> <p>Amenaza de retirada de amor.</p>
RED DE RELACIONES SOCIALES	<p>Relaciones de amistad y compañerismo con los iguales.</p> <p>Continuidad en las relaciones.</p> <p>Incorporación a grupos o asociaciones infantiles.</p>	<p>Aislamiento social.</p> <p>Separaciones largas de los amigos.</p> <p>Imposibilidad de contacto con amigos.</p> <p>Prohibición de amistades.</p> <p>Aburrimiento.</p> <p>Compañeros de riesgo.</p>
PARTICIPACIÓN Y AUTONOMÍA PROGRESIVAS	<p>Participación en decisiones y en gestión de lo que le afecta y pueda hacer a favor de sí mismo y de los demás.</p>	<p>No ser escuchado.</p> <p>No responder.</p> <p>Castigar ciertas manifestaciones infantiles.</p>
CURIOSIDAD SEXUAL, IMITACIÓN Y CONTACTO	<p>Responder a preguntas.</p> <p>Proteger de abusos.</p>	<p>No escuchar, ni responder.</p> <p>Abuso sexual. Engaño.</p>
PROTECCIÓN DE RIESGOS IMAGINARIOS	<p>Escuchar, responder y comprender a sus temores: miedo al abandono, rivalidad fraterna, miedo a enfermedad y a la muerte.</p>	<p>No tranquilizar.</p> <p>Inhibición emocional.</p> <p>Violencia verbal.</p> <p>Violencia física en el entorno.</p> <p>Amenazas.</p>
INTERACCIÓN LÚDICA	<p>Interacción lúdica en la familia con la madre, el padre y otros familiares.</p> <p>Juegos con los iguales.</p>	<p>No disponibilidad de tiempo.</p> <p>Tono vital triste o apagado de padres.</p> <p>Ausencia de iguales.</p> <p>Juguetes inadecuados: sexistas, bélicos, etc.</p>

*Fuente: Torio (2003)*  
*Tabla 5. Necesidades afectivas y sociales del niño/niña*



y padres con la finalidad de ofrecer pautas de actuación en las tareas de crianza y educación en la vida familiar, propuestas para la resolución de conflictos debido a las desigualdades entre los miembros de la pareja, etc. La formación o educación parental constituye una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, entrenamiento y clarificación de los valores, actitudes y las prácticas de los padres y las madres en la educación de sus vástagos.

La relación entre paternidad/maternidad y la educación de los hijos e hijas no es algo que dependa exclusivamente de los progenitores (Maganto & Bartau, 2000), sino que, por la influencia de la perspectiva ecosistémica, forman parte de un sistema de relaciones internas y externas con su entorno. La formación parental debe considerarse dentro del marco de las relaciones familia-escuela-comunidad.

Como venimos comentando, todas las familias necesitan apoyos para llevar a cabo un ejercicio adecuado de la parentalidad, pero van a diferir en intensidad y modalidad (Rodrigo López, et al., 2015a). Así, desde familias que precisan apoyos intensivos y breves en el tiempo (como apoyo individual o visitas domiciliarias), pasando por apoyos menos intensivos pero de más larga duración, hasta orientaciones a los progenitores proporcionadas en una modalidad grupal, todo ello a fin de mejorar la competencia parental.

Contextualizando la exposición en España, la "Formación de Padres" ha estado limitada durante muchos años a las Escuelas de Padres, desde la concepción de que, al igual que los padres y las madres enseñan a sus hijos e hijas, estos pueden ser enseñados por "maestros" o "profesionales del campo" para mejorar las prácticas educativas y socializadoras, con la finalidad principal de reducir y evitar el fracaso escolar (Rodrigo y Palacios, 1998). Sin embargo, esta perspectiva se ha visto complementada en las últimas décadas por nuevos planteamientos que, siguiendo la legislación nacional en materia educativa, las recomendaciones del Consejo de Europa, y las evidencias del ámbito de la investigación educativa, se centran en una formación a través de intervenciones psicopedagógicas, formativas, educativas e informativas, principalmente mediante una metodología grupal e integradora.

Los planes de apoyo se llevan a cabo mediante tres tipos de modalidades de atención a las familias: la visita domiciliaria, la atención grupal y la atención comunitaria (Rodrigo López, et al., 2015a). Respecto a la primera modalidad, atención domiciliaria, proporciona una atención individualizada que permite conocer el hábitat de la familia, observar las rutinas e

interacciones sociales en su entorno natural, así como adaptar las actividades en las que pueden colaborar en función de los recursos y características de sus miembros. Permite, a su vez, llevar a cabo medidas para reducir la atención y el estrés familiar, así como cubrir necesidades emocionales, de aprendizaje y de estimulación. La segunda modalidad, la atención grupal, proporciona espacios y oportunidades de aprendizaje de nuevas competencias que contribuyen a configurar su propio rol dentro del escenario familiar. Supone que la tarea principal de padres y madres es identificar, reflexionar y analizar las propias ideas, creencias, sentimientos y acciones en las diferentes situaciones cotidianas (Torío et al, 2013). Lo que se busca es partir de lo que hacen los progenitores diariamente, su modelo educativo, no de lo que "debería ser". Finalmente, la tercera dimensión, la atención comunitaria (Rodrigo López, et al., 2015a), intenta lograr la capacitación de las personas de su comunidad a través de proyectos o programas siguiendo el análisis de la realidad, detección de necesidades, planificación, implementación y evaluación. En la Tabla 6 se destacan los puntos fuertes y débiles de cada una de estas modalidades.

En este sentido, como venimos comentando, el Consejo de Europa (2006) recomienda proporcionar a los padres y las madres una serie de servicios y programas centrados en el contenido de las tareas y funciones parentales, destacando, entre otros, los programas educativos y de ayuda a padres y madres (por ejemplo, durante el embarazo o en distintas etapas del desarrollo del niño y programas para apoyar la educación de los hijos, prevenir el abandono escolar y promover la cooperación entre padres y centros escolares). De igual modo, en el informe "Parenting in contemporary Europe: a positive approach" (Consejo de Europa, 2007), se señala la posibilidad que tienen los padres y las madres para aprender hablando sobre sus experiencias con otros padres, amigos y familiares. Se recomienda, por tanto, recurrir a servicios profesionales que, de forma directa (educación para padres y madres) e indirecta (terapia de pareja), les apoyen en su papel parental.

El objetivo principal de los programas grupales es proporcionar a los padres y madres una fuente de apoyo que les permita desempeñar mejor sus tareas y responsabilidades educativas optimizando las relaciones familiares y el desarrollo de los menores. De una manera más específica, los objetivos más destacados son los siguientes (Rodrigo, Maíquez & Martín, 2010 b; Torío et al, 2013; Maganto & Bartau; 2000):



MODALIDAD	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
ATENCIÓN DOMICILIARIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Adecuar la ayuda a las peculiaridades de la familia.</li> <li>. Entorno privado menos amenazante</li> <li>. Uso sistemático del modelaje, el acompañamiento y el apoyo social.</li> <li>. Apoyo psicológico individual y seguimiento de su evolución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Sobrecarga del servicio.</li> <li>. No se resuelve el aislamiento social de la familia.</li> <li>. Fomenta la dependencia del técnico y dificultad de evaluación.</li> </ul>
MODALIDAD GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Promueve la integración comunitaria.</li> <li>. Posibilita la corresponsabilidad familiar.</li> <li>. Asegura una implementación más homogénea de la intervención y una evaluación más rigurosa.</li> <li>. Rompe la barrera de acceso a recursos comunitarios.</li> <li>. Proporciona apoyo grupal.</li> <li>. Promueve la autonomía de la familia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Requiere que todos participen.</li> <li>. Esfuerzo sostenido para que asistan.</li> <li>. Elaboración de programas sistematizados.</li> <li>. Mediador/a bien formado en dinámica de grupos.</li> </ul>
ATENCIÓN COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Se comparten experiencias, necesidades y objetivos grupales comunes.</li> <li>. Se abren puertas y oportunidades de desarrollo para las familias.</li> <li>. Se incrementan los apoyos informales y formales de las familias en la comunidad.</li> <li>. Se incrementa la cohesión social en la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Las familias pueden no sentirse llamadas a participar en acciones colectivas.</li> <li>. Es difícil romper las barreras de acceso a recursos comunitarios.</li> <li>. Intentar satisfacer las demandas y exigencias de dicha comunidad.</li> </ul>

*Fuente: Adaptación de Rodrigo et al (2015a) y Rodrigo, Maíquez & Martín (2010b).*

*Tabla 6. Modalidades de apoyo parental y beneficios y limitaciones*

- Mejorar el trabajo de padres y madres como agentes educativos en el medio familiar.
- Mejorar la experiencia de aprendizaje de los menores y optimizar sus oportunidades en la vida.
- Fomentar en los padres y las madres el cambio de sus concepciones sobre el desarrollo y la educación que respaldan sus actuaciones en la vida diaria.
- Promover un amplio repertorio de pautas educativas adecuadas que vayan reemplazando las inadecuadas.
- Mejorar y reforzar la percepción y satisfacción del rol parental.
- Facilitar la adaptación al cambio durante las transiciones vitales de la familia.
- Desarrollar una cultura entre los padres y madres de continuo aprendizaje.
- Fomentar un funcionamiento autónomo y re-

sponsable en el afrontamiento de la vida familiar y de sus relaciones con el entorno.

- Mejorar el apoyo social y el uso de los recursos municipales.
- Apoyar la participación activa de los progenitores en los procesos de educación e implicación en las relaciones familia- escuela-comunidad.
- Ofrecer un espacio para facilitar la expresión de sus preocupaciones y vivencias sobre la crianza y la educación de sus hijos/as.

En síntesis, la mayoría de los programas de formación de padres suelen perseguir dos finalidades: la primera, garantizar o potenciar de la manera adecuada el desarrollo, aprendizaje y crecimiento personal y social de los hijos y las hijas; y, la segunda, promover las aptitudes, la comprensión, la confianza y el apoyo de los padres y las madres en el ejercicio de su rol

parental (Cataldo, 1991). Por lo tanto, se concretan en estimular el desarrollo de los menores y apoyar a los progenitores en su tarea educativa y de crianza.

Las principales dificultades que se presentan en el desarrollo de los programas de formación de padres y madres (Cataldo, 1991; Maganto & Bartau, 2000) son las siguientes: a) captación inicial (problemas de tiempo, horarios y obligaciones laborales y familiares de los participantes; experiencias anteriores negativas; reticencias y temores en la institución o centro; escasa adecuación a las necesidades de las familias...); b) conflictos de puntos de vista y valores entre los participantes y el guía/educador responsable del programa; c) personal con formación y aptitudes inadecuadas (falta de experiencia con grupos de padres, falta de habilidades de comunicación, de resolución de conflictos...); d) disminución del interés por parte de los padres; e) problemas en el funcionamiento de los grupos (escasa confidencialidad, monopolización de la conversación por parte de algunos participantes, negarse a participar, desviaciones en el hilo de la conversación...); f) falta de continuidad (escasa duración del programa, falta de regularidad...).

Pasamos, a continuación, a analizar los modelos de formación parental (la evolución de la metodología y el papel del educador o educadora en su aplicación) así como a presentar algunos programas, ejemplos de buenas prácticas de parentalidad positiva que se están implementando tanto a nivel internacional y nacional en familias con hijos e hijas en el período de la Educación Infantil. Dichos programas se ofrecen desde diversas instituciones educativas y sociales, siendo los más comunes: centros escolares, servicios sociales y comunitarios, asociaciones, instituciones religiosas y Centros de Orientación Familiar, Centros y servicios de orientación familiar privados y Organizaciones sin ánimo de lucro.

## MODELOS DE FORMACIÓN-EDUCACIÓN PARENTAL

Sin duda, con la formación de padres y madres se van a introducir mejoras en el escenario educativo familiar así como en su propia funcionalidad. Citando a Ceballos y Rodrigo (1998):

*“Muy importante es que los padres reciban asesoramiento y apoyo para discernir sobre la conveniencia de utilizar una estrategia de socialización en función de la edad, el estilo de comportamiento de su hijo o las siguientes situaciones conflictivas que se planteen. (...) es conveniente que, después de conocer las distintas me-*

*tas y estrategias posibles, los padres reflexionen sobre cuáles son las suyas propias. Así, deben pensar en cómo desean que sean sus hijos, qué están haciendo para conseguirlo y cómo se sienten en el papel de padres. Quizás descubran que las estrategias que emplean no son las más adecuadas para conseguir sus metas. O que lo que resulta inadecuado son las metas mismas. De cualquier modo, es un ejercicio de reflexión personal al que nosotros asistimos como guía y apoyo, ya que la verdadera decisión de cambiar está bajo el control de la voluntad de los padres.” (p. 242)*

Desde el ámbito de la investigación educativa, se han generado diferentes *modelos de formación parental* y, a su vez, diferentes concepciones y expectativas de los propios progenitores sobre su grado de implicación, compromiso y actitud en el desarrollo de los programas (Máiquez et al, 2000; Martín Quintana et al, 2009). Se establece, por tanto, una clasificación de las diferentes intervenciones desarrolladas con familias, proponiendo tres modelos de formación parental: el modelo tradicional, el modelo técnico y el modelo experiencial –ver Figura 1.

- El *modelo tradicional* es la modalidad de formación de padres más habitual que se caracteriza por la traslación del modelo de la escuela (educación escolar) al ámbito de la Formación de Padres. Su estructura, por tanto, es la misma que la de la escuela: existen una serie de clases, los padres y las madres se convierten en alumnos que van a recibir un conjunto de conocimientos, y el profesional encargado de la formación desempeña la función de profesor que desarrolla la clase y guía el aprendizaje del alumnado (familias, en este caso). Así, los programas de formación se imparten, en la mayoría de las ocasiones, desde y en los propios centros escolares, con la finalidad de trasladar la imagen de “escuela de padres” fomentando la escucha activa de la persona que transmite los conocimientos, y una relación de asimetría basada en el rol de profesorado y alumnado. En este contexto y modalidad se genera una desigualdad entre el que enseña y el que aprende, y una superioridad del primero sobre el segundo. La formación que se imparte desde esta perspectiva genera una transmisión general y global del conocimiento para todas las familias (Rodrigo y Arnay, 1997), frecuentemente uniforme, que no tiene en cuenta las necesidades específicas de cada grupo familiar a nivel individual o colectivo; por ejemplo, por tener hijos en la misma etapa educativa.

- El *modelo técnico* entiende que el rol que desempeñan los padres y las madres es el de meros técnicos y que, por lo tanto, no es necesario que sean

expertos en educación. Se plantea, así, una crítica al modelo tradicional afirmando que existe una falta de eficacia en las acciones que se desarrollan, porque los profesionales-expertos carecen de una buena formación para el desarrollo de su actividad, y se centran en la transmisión de conocimientos inútiles y ajenos a la realidad familiar, desde una perspectiva teórica que carece de estrategias y pautas centradas en la acción. Además, sostiene que los padres y las madres no “aprenden de verdad”, al tratarse de un entrenamiento memorístico, basado en la repetición de ideas y conocimientos, y no en la asimilación y valoración de la viabilidad de su puesta en práctica. Así pues, a través de las diferentes acciones formativas dirigidas a padres, es necesario promover que se dominen y utilicen estrategias y destrezas que les permitan modificar la conducta de sus hijos, actuando como “verdaderos técnicos”. Por ello, el profesional encargado de la formación entrena a los padres y las madres en un conjunto de acciones muy pautadas a desarrollar ante determinados comportamientos.

- El *modelo experiencial* tiene como objetivo promover en el colectivo de padres una formación basada en sus propias situaciones y vivencias personales, escolares y familiares. Así, desde este planteamiento, se trabaja con los padres y las madres para que consigan determinadas habilidades comunicativas y/o de afrontamiento y resolución de problemas, en base a sus propias experiencias y a la interacción con otras familias (Torío, Fernández e Inda, 2016). Al partir de los episodios de la vida cotidiana, analizando y reflexionando sobre lo que las familias hacen, se fomenta la participación activa en todo el proceso y, sobre todo, propician compromisos de cambio. Parar llevar un sistema de funcionamiento familiar sano y equilibrado, la adaptación y el cambio son dos conceptos fundamentales (Maganto, Etxeberría y Porcel, 2010). En este modelo, la actuación del profesional se fundamenta en la negociación entendida como un proceso mediante el cual se llega a acuerdos aceptables dentro de una relación de respeto mutuo. Según esta perspectiva, existe una relación directa entre la ausencia de habilidades interpersonales de los padres y las madres y los problemas conductuales de los hijos, por lo que se hace necesario centrar la intervención con las familias potenciando el desarrollo de competencias personales, educativas y parentales. Asimismo, puesto que los padres y las madres actúan en el desarrollo de su rol basándose en una serie de ideas o teorías que condicionan su actuación, se aspira a que, a través de un proceso inductivo, se logre una conceptualiza-

ción que les permita realizar una disociación entre la aplicación de los conocimientos adquiridos y un uso más adecuado y frecuente de los mismos; es decir, un cambio en sus concepciones educativas hacia modelos más constructivos que promuevan el desarrollo integral de los hijos.

Maganto, Bartau, Echeverría y Martínez González (2000) afirman que la metodología de los programas de formación de padres y madres que resulta más eficaz para conseguir los objetivos formativos y que también es valorada como más enriquecedora por parte de los participantes, es la modalidad experiencial, dirigida por un profesional del ámbito de la educación que actúa como “guía” del proceso de aprendizaje y cambio cognitivo de las familias. De esta forma se generará una interacción entre los participantes que les permitirá compartir sus preocupaciones, intereses, aconsejarse y ayudarse mutuamente, etc.; promoviendo con ello, el aprendizaje cooperativo que permitirá a las familias liberar las tensiones y sentimientos de culpa, relativizar sus puntos de vista, normalizar sus situaciones, desarrollar las narraciones de problemáticas y, finalmente, afianzar su confianza y sentimiento de competencia ante su rol parental.

Atendiendo a los modelos de formación de padres y madres (académico, técnico y experiencial), *¿cómo ha de ser el educador o educadora que desarrolla el mismo?* Son varios los formatos que suelen adoptar los agentes de intervención en función del modelo elegido –ver Tabla 7.

Pasemos, a continuación, a valorar cada uno de ellos (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

- *Modelos de experto*. Si el modelo de formación está basado en el aprendizaje de conocimiento o de técnicas, parece razonable la utilización del modelo de experto donde los profesionales son los que poseen conocimiento, otorgan autoridad, asumen el control absoluto y toman todas las decisiones esperando de los padres y madres que acepten las decisiones tomadas y sean fieles seguidores de las instrucciones que les señalan.

- *Modelo de trasplante*. Está ligado al modelo anterior, pero la implicación de los padres y madres es mayor al enseñarles técnicas o estrategias conductuales para trabajar problemas específicos del desarrollo, aun cuando las decisiones las sigue tomando el experto.

- *Modelo de usuario o personas legas*. Es más acorde en una formación experiencial. Se trata de personas entrenadas para guiar la dinámica de padres y madres, otorgando el máximo respeto hacia las iniciati-

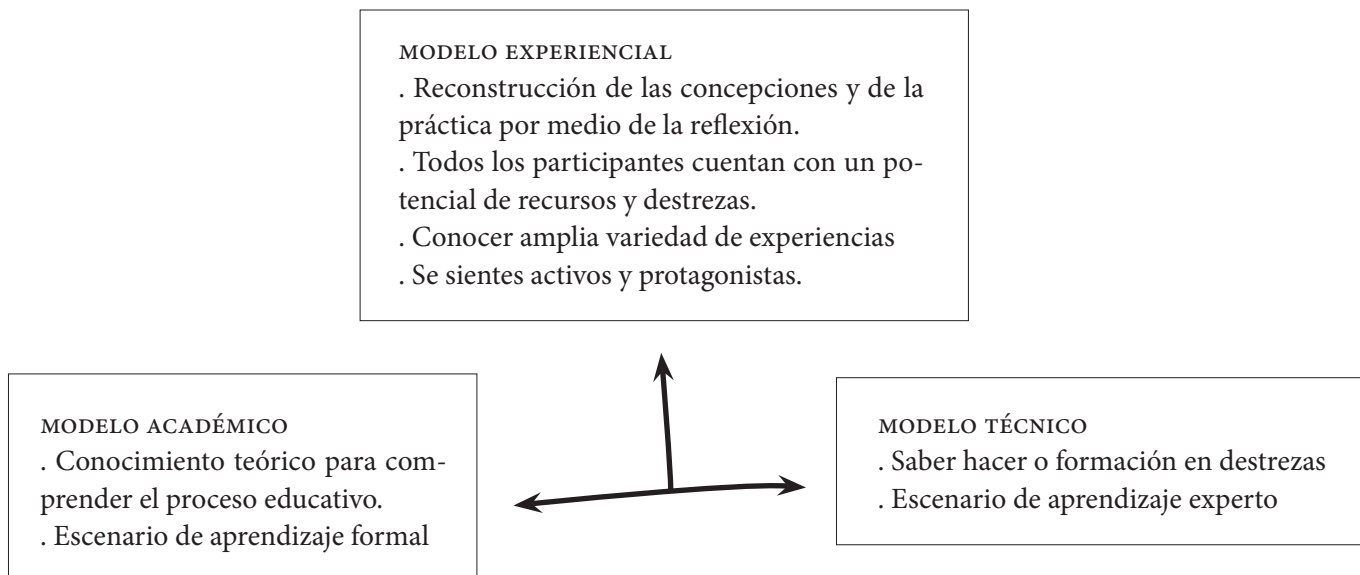


Figura 1. Modelos de formación parental

Fuente: Elaboración propia

vas personales de los progenitores e incrementando el grado de libertad en la toma de decisiones: “Según este modelo, los padres no son ayudantes sino que son considerados como usuarios de los servicios profesionales (...). En la relación padres-profesionales, los padres tienen el control de la toma de decisiones ya que pueden seleccionar lo que creen más adecuado. Para ello, el profesional se encarga de ofrecer a los padres una gama de opciones y la información necesaria para que autónomamente puedan realizar una selección. Esta forma de actuar lleva implícito el reconocimiento de los padres como personas que conocen su propia situación, tienen experiencia y son competentes” (Máiquez, Rodrigo, Capote & Vermaes, 2000, pp. 47-50).

Por otro lado, la actuación del profesional en este modelo se fundamenta en la negociación entendida como un proceso mediante el cual se llegan a acuerdos aceptables, dentro de una relación de respeto mutuo. Su intervención quedaría definida por las si-

guientes tareas: a) como facilitador en las formas de verbalización que emplean los padres y madres para referirse a situaciones educativas, a sus concepciones y a los comportamientos; b) como fuente de información alternativa al proporcionar modelos alternativos que no hayan salido espontáneamente en el discurso explícito de los padres; c) como apoyo y ayuda en el proceso de intercambio y negociación de los puntos de vista de los padres y madres ante las distintas situaciones educativas; y, d) como *regulador del clima emocional* del grupo para que el autoconcepto parental, las relaciones interpersonales y los aspectos motivacionales sean los adecuados.

Frente a la idea de “técnico” o “experto” de un tema externo al grupo, el formador pasará a construir el conocimiento como un miembro más, regulando las aportaciones de los padres y madres, centrándolas en la dinámica del grupo. Así, además de formarse en los temas básicos del programa, debe tener unas

PAPEL DEL EDUCADOR O EDUCADORA	<i>Modelo Académico</i> (Modelo experto)	. Poseen el conocimiento. . Asumen el control y toma de decisiones.
	<i>Modelo técnico</i> (Modelo de transplante)	. Enseñan técnicas o estrategias o conductuales. . Mayor implicación por parte de progenitores. . Decisión por parte del experto.
	<i>Modelo Experiencial</i> (Modelo de usuario o personas legas)	. Guiar la dinámica y respetando iniciativas de las familias. . Los progenitores toman el control de la toma de decisiones. . Los padres/madres son competentes y con experiencia.

Tabla 7. Papel del educador o educadora en la educación parental.

Fuente: Elaboración propia

cualidades y aptitudes especiales para desempeñar este trabajo. Entre otras cosas, debe estar preparado ante la aparición de mecanismos de defensa de los padres y madres, saber transitar de una fase a otra del programa, controlar la conversación cuando se deba, respetar el turno de palabra, saber escuchar a los que participan, capacidad para reconocer y tratar las emociones de las madre y los padres, saber evaluar sus necesidades, etc., entre otras.

De igual modo, los guías o monitores que implementen los programas estarán atentos a los diferentes problemas que pueden minar el éxito del mismo. Por ejemplo, los conflictos que puedan surgir en cuanto a puntos de vista y valores en la medida en que las familias son diferentes y también son diferentes las normas y valores sobre los niños y niñas; la pérdida de interés por parte de padres y madres con el tiempo (índice de desgaste) apareciendo la desilusión o el abandono del mismo; la preocupación por la intimidad: necesitan tener la seguridad de que estas conversaciones gozarán de una estricta confidencialidad, no sólo por parte de los educadores, sino también por parte de los restantes padres y madres participantes; problemas en el funcionamiento de los grupos (monopolizar la conversación determinadas parejas...), etc.

## **BREVE RESEÑA DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARENTAL PARA FAMILIAS CON HIJOS E HIJAS EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Somos conscientes de las dificultades que entraña profundizar en el escenario educativo familiar pero es necesario conocer e interpretar las prácticas educativas del momento en el que nos encontramos (Torío, Peña & Rodríguez, 2008). Asegurar un cuidado y sano crecimiento de los hijos e hijas, aportar estimulación, ampliar sus relaciones, facilitar un clima de diálogo y de expresividad, encauzar los sentimientos, practicar experiencias de valores, etc., son algunas de las dimensiones básicas beneficiarias en el itinerario educativo del menor para alcanzar el correcto desarrollo de su personalidad y una armonía interior. Se opta, mayoritariamente, sobre estas dimensiones a la hora de diseñar intervenciones y establecer propuestas para intentar optimizar “las buenas prácticas” y minimizar los factores de riesgo en la vida familiar.

La experiencia nos enseña que no pocos padres y madres están desorientados y dudan de cómo educar a sus hijos e hijas (Torío, 2003). Saben que no pueden re-

petir las prácticas que observaron en sus progenitores, pero se sienten solos en la tarea de cuidado y crianza. Desearían compartir experiencias y problemas, lo que les conferiría confianza y seguridad en la forma y el modo de educar. En suma, necesitan “aprender a ser padres y madres” adaptados a las exigencias de los tiempos que les ha tocado vivir. En este sentido, entendiendo la familia como escenario de aprendizaje y medio educativo, consideramos necesario la implementación de programas de educación parental.

Dichos programas han ido evolucionando a lo largo del tiempo y cambiando sus objetivos, contenidos y metodología según el enfoque conceptual y las necesidades de los progenitores de cada generación. Durante las últimas décadas, hay una multiplicidad de experiencias en contextos diversos.

Podemos destacar programas de educación parental en el ámbito internacional tales como el programa de Dinkemeyer & McKay (1976) con el título “*Systematic Training for Effective Parenting (STEP)*” –versión en castellano “*Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático (PECES)*”-. En principio, éste era un programa de carácter esencialmente preventivo dirigido a las familias de niños en Educación Infantil. En las versiones que se elaboraron a partir de 1981, se incluyó la perspectiva remedial dirigida a los casos de familias cuyos hijos e hijas presentan necesidades educativas especiales, parejas con conflictos de comunicación o familias monoparentales. Este programa se orienta a capacitar a padres y madres en las estrategias necesarias para mejorar las relaciones familiares y solucionar problemas. Se centra en el autoconocimiento y en el de las hijas e hijos, la confianza en sí mismos, la comunicación y la disciplina responsable. Los agentes educativos implicados en este programa deben ser expertos o formarse en el ámbito de la dinámica de grupos con padres. Aplica una metodología abierta, activa, participativa y flexible, y se basa en la comunicación abierta, la resolución de problemas y la disciplina democrática.

Mención especial merece el Programa de Parentalidad Positiva “*Triple P-Positive Parenting Program*” (Sanders et al., 1999, 2003, 2008), diseñado en la Universidad de Queensland Australia e implementado en más de veinte países en el mundo. Dicho programa ha mostrado que genera cambios positivos en habilidades parentales, problemas conductuales y bienestar parental, variando los resultados en función de la intensidad de la intervención y según la modalidad de entrega (individual, grupal y autoadministrada) con mejores resultados en intervenciones personalizadas.



Hay que destacar, igualmente, el programa “Técnicas eficaces para padres” (TEP) de Gordon (2006); el “*Strengthening Family Program: Children’s skills training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children’s Skills training manual and Family skills Training manual*” de Kumpfer et al. (1989); y el “*Active Parenting Now. Leader’s guide for parents of children ages 5 to 12*” de Popkin (2002, 2008)– ver Tabla 8.

En su mayor parte, estos programas se sitúan en un modelo técnico, pretendiendo que los padres y madres adquieran procedimientos y técnicas específicas de modificación de la conducta de los hijos e hijas (ver, también, Molinuevo, 2013). Pérez-Bóveda y Yániz Álvarez (2015) reflexionan sobre la incidencia de la formación previa de los autores del programa y el tipo de metodología que eligen para la implementación del mismo, así como la influencia de las tendencias metodológicas del sistema educativo formal. Como veremos, el estilo metodológico que predomina en programas españoles es la metodología experiencial.

En el ámbito español, podemos señalar programas de desarrollo de competencias parentales basados en evidencias empíricas mediante una intervención grupal, en un contexto de prevención primaria o secundaria y que adoptan, fundamentalmente, una metodología experiencial que favorece la construcción compartida del conocimiento entre los padres y madres par-

ticipantes. Estos programas pueden ser aplicados en múltiples contextos o centros donde se dispensan. Por ejemplo, familias y centros educativos (Díaz-Sibaja et al, 2009; Equipo de Preescolar Na Casa, 1998; García Bacete & Forest, 2006; Maíquez et al, 2000; Torío et al, 2013), servicios sociales (Hidalgo, et al, 2007; Rodrigo et al, 2000, 2008, 2010) o, en ambos contextos –centros escolares y servicios sociales – (Maganto y Bartau, 2004; Martínez, 2009) –ver Tabla 9.

Se ha de destacar el contexto de implementación principal del Programa “Preescolar Na-Casa. Educar en positivo” (Equipo de Preescolar Na Casa, 1998), desarrollado fundamentalmente en el medio rural (especialmente, familias con niños no escolarizados, atención a zonas con menos servicios y más aisladas...) puesto que existe, cada vez, más dificultad para el encuentro entre los menores, escasas posibilidades de los padres y madres de compartir sus experiencias e inquietudes con otros pares, dificultad de acceder a fuentes de información, así como la necesidad de desplazarse para recibir atención educativa formal. Está concebido para contribuir a la formación de los progenitores y demás miembros de la familia. En los últimos años, se ha comenzado a tener mayor presencia de este programa en el medio urbano.

Finalmente, hemos de reseñar la reciente difusión de recursos webs para padres y madres, así como pro-

TÍTULO DEL PROGRAMA	AUTORÍA	METODOLOGÍA
STEP. Systematic Training for Effective Parenting	Dinkemeyer & McKay, 1976; Dinkemeyer, McKay & Dinkemeyer (1998);	Metodología experiencial (Modalidad grupal)
Triple P-Positive Parenting Program	Sanders (1999)	Modelo técnico (Modalidad Individual y Grupal)
Strengthening Family Program Children’s skills training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children’s Skills training manual and Family skills Training manual	Kumpfer et al.(1989)	Modelo técnico
Active Parenting Now. Leader’s guide for parents of children ages 5 to 12	Popkin (2002)	Modelo técnico
Técnicas eficaces para padres (TEP)	Gordon (2006)	Modelo Técnico

Tabla 8. Programas de Educación Parental: Ámbito Internacional  
Fuente: Elaboración propia

TÍTULO DEL PROGRAMA	AUTORÍA	METODOLOGÍA	DESTINATARIOS
Programa EDUCA. Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos	Díaz-Sibaja, Comeche & Díaz (2009)	> Modelo técnico	Familias con menores
Programa Preescolar Na Casa. Educar en familia	Equipo de Preescolar Na Casa (1998)	> Metodología experiencial	Familias y niños (0-6 años) del ámbito rural
Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela	García Bacete & Forrest (2006)	> Metodología experiencial	Familias con menores y adolescentes
Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres	Maíquez, Rodrigo, capote & Vermaes (2000)	> Metodología experiencial	Familias con menores y adolescentes
“Construir lo cotidiano”: un programa de educación parental	Torío, Peña, Rodríguez, Fernández, Hernández, & Inda (2013)	> Metodología experiencial > (Modalidad grupal)	Familias con menores (0-12 años)
Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF)	Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence & Jiménez (2007)	> Modalidad experiencial	Familias con menores y adolescentes
Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil	Rodrigo, Maíquez, Byrne, Rodríguez, Martín, Rodríguez & Pérez (2008)	> Metodología experiencial > Modalidad Grupal > Atención domiciliaria	Familias con menores 0-5 años
La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos	Maganto & Bartau (2004)	> Metodología experiencial > Modalidad Grupal	Familias con menores y adolescentes
Programa- Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales	Martínez González (2009)	> Metodología experiencial > Modalidad Grupal	Familias con menores y adolescentes (2-17 años)

Tabla 9. Programas de Educación Parental: Ámbito Nacional  
Fuente: Elaboración propia

gramas de formación on-line y plataformas virtuales que ofrecen formación on-line. De hecho, la propia Recomendación Rec (2006) 19 del Consejo de Europa cita el apoyo on-line como uno de los recursos para promover la parentalidad positiva en Europa.

Este panorama de rápido crecimiento de Internet en la vida cotidiana, va ligado a las transformaciones

socioculturales y a la mayor conciencia de responsabilidad parental en la educación de los hijos e hijas. Muchas familias tratan de buscar respuestas a las necesidades de la vida familiar a través de Internet, especialmente familias con niños recién nacidos, con alguna enfermedad o necesidad específica del desarrollo, buscando el intercambio de la experiencia de

TÍTULO DEL PROGRAMA	AUTORÍA	RECURSO WEB
Educación en positivo	Grupo FADE, Universidad de La Laguna	<a href="http://educarenpositivo.es">educarenpositivo.es</a>
Cursos on-line CEAPA	Confederación Española de Asociaciones de padres y Madres del Alumnado (CEAPA)	<a href="http://www.ceapa.es/formacion/cursos-online">www.ceapa.es/formacion/cursos-online</a>
Familias en red (Plataforma digital Familiasenred.es)	Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades	<a href="http://www3.gobiernodecanarias.org/medula/familiasenred/mod/page/view.php?id=19198">www3.gobiernodecanarias.org/medula/familiasenred/mod/page/view.php?id=19198</a>
Aula virtual en la web	Organización sin ánimo de lucro "Acción Familiar"	<a href="http://www.accionfamiliar.org/que-hacemos/aula-virtual-en-la-web">www.accionfamiliar.org/que-hacemos/aula-virtual-en-la-web</a>
Radio ECCA (Escuela de padres y madres)	Radio ECCA. Fundación Canaria	Radio
Programa Preescolar Na Casa	Equipo de Preescolar Na Casa (1998)	Televisión; Radio; Internet
Familias Aula virtual ("En familia")	Federación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)	<a href="http://www.aulavirtualfad.org">www.aulavirtualfad.org</a>
Universidad de padres	Fundación Educativa Universidad de padres (Dir. José Antonio Marina)	<a href="http://universidaddepadres.es/conocenos/">universidaddepadres.es/conocenos/</a>
Familias en la nube	<a href="http://Familiasenlanube.org">Familiasenlanube.org</a>	<a href="https://familiasenlanube.org/?gclid=EAIaIQobChMIu7qsirPj1gIVyDLTChou2Q9fEAMYASAAEgIodfD_BwE">https://familiasenlanube.org/?gclid=EAIaIQobChMIu7qsirPj1gIVyDLTChou2Q9fEAMYASAAEgIodfD_BwE</a>

Tabla 10. Plataformas virtuales de formación parental y Programas de Apoyo parental on-line en España  
Fuente: Elaboración propia

otros usuarios en situaciones similares a ellos mismos. Los usuarios ganan un escenario en el que, a cualquier hora, pueden sentirse cómodos para hablar y exponer dudas y preocupaciones. Existen diferentes formatos para recibir apoyo de grupos de pares en Internet (Rodrigo et al, 2015a), tales como *grupos de apoyo online*, *foros*, *web communities*, *web chat rooms* y *listas de correos electrónicos* que sirven para interactuar entre ellos y, en ocasiones, con algún experto. Debemos tener en cuenta que son los estratos socioeconómicos más favorecidos y con mayor nivel cultural los que más los usan, existiendo una brecha digital. Es de esperar, igualmente, que el perfil de usuarios se abra también a ambas figuras parentales, no solo a la madre.

Los profesionales han identificado, dentro de este escenario, un camino abierto para el trabajo con las familias que ofrece múltiples ventajas (Rodrigo et al, 2015a): el abaratamiento del servicio, la eliminación de barreras geográficas y el acceso a un mayor número de familias. Se presentan, a continuación, algunos ejemplos de estos recursos –ver Tabla 10.

Así, el mencionado "Programa Preescolar Na casa-Educación en familia" dispone de otros medios como la radio, televisión e internet para el apoyo parental. Instituciones como la FAD [Fundación de Ayuda a la Drogadicción] presentan una oferta variada de cursos on-line. Si bien, en su mayor parte, están destinados a familias con hijos e hijas en edad adolescente, existen



también cursos dirigidos a edades más tempranas. Es el caso del curso “Abuelos y abuelas. También educamos” o “El uso adecuado de las TIC”. Por otro lado, desde el Grupo FADE [Universidad de la Laguna, Canarias] se presenta el curso “Educar en positivo”.

## CONCLUSIÓN

Una adecuada promoción de la parentalidad positiva a través de los programas de educación parental pasa por una correcta adecuación de las competencias implicadas en la tarea de ser madres y padres. En síntesis, la parentalidad positiva (Daly, 2012) exige cuatro tipos de actividad parental:

- *Favorecer el desarrollo completo* del niño y la niña con un comportamiento que responda a su necesidad de afecto, de seguridad, de pertenencia y de apego seguro. Para lograrlo, las personas que asumen el papel de padres deben manifestar su calidez, tolerancia, receptividad, apoyo y un compromiso positivo.

- *Estructurar al menor*, supone definir los comportamientos apropiados y no apropiados, hacerlos respetar y dar ejemplo uno mismo. Para fijar límites, los padres necesitan crear unas normas claras, esforzarse en mantener una cierta organización en los horarios (sin hacerlos rígidos), establecer límites razonables y apropiados y tener en cuenta la opinión y las reacciones del menor.

- *Reconocer al menor en tanto que persona*. El niño y la niña tienen necesidad de ser reconocidos y ver que su experiencia personal es tenida en cuenta y confirmada por sus progenitores. Reconocer y respetar sus opiniones y experiencia les estimula a desarrollarse plenamente.

- *Desarrollar su autonomía*, es decir, transmitirle a la vez el sentido del control de sí mismo y la capacidad de influir en el comportamiento de los otros. Para ello, los progenitores deben preocuparse en valorar sus puntos fuertes respetando la evolución de sus capacidades.

Los cambios y competencias parentales en las familias que participan en los programas grupales han sido ampliamente contrastados, identificando evidencias empíricas (ver, entre otros, Bartau & Etxeberria, 2007; Orte et al, 2014; Pérez-Bóveda & Yániz Álvarez, 2015; Rodrigo, Maíquez & Matín, 2010b; Sandler et al, 2011; Torío et al, 2012, 2015). Destacamos las principales competencias en las que se observan cambios en los progenitores participantes:

a) *habilidades emocionales* (relacionadas con la identificación, expresión y manejo de emociones; la

identificación de creencias limitantes; el ajuste de expectativas, la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia autopercibida del rol parental);

b) *habilidades de desarrollo familiar* (habilidades dirigidas al desarrollo de la pareja, a la revisión o realización de un proyecto de vida; aspectos relacionados con los estilos educativos o modos de educar...);

c) *habilidades sociales* (regulación de conflictos, la comunicación y la utilización de las redes sociales de apoyo);

d) *habilidades organizativas o de gestión* (gestión familiar, reparto del trabajo doméstico, gestión de la relación con la escuela...); y,

e) *conocimientos teóricos* (contenidos dirigidos a la adquisición de conocimientos generales, tales como conceptos relacionados con el desarrollo evolutivo y necesidades de cada etapa, la corresponsabilidad familiar, los estilos educativos parentales...).

Sin duda, la labor que se ha realizado en las últimas décadas en materia de educación parental ha sido muy importante, pues los cambios son lentos y limitados. Todo ello anima a seguir invirtiendo en esta tarea desde la investigación y la intervención socio-educativa.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ato Lozano, E., Galián Conesa, M<sup>a</sup> D., & Huéscar Hernández, E. (2007). Relación entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33-40.
- Bartau, I., & Etxeberria, J. (2007). Evaluación de un programa de formación parental para fomentar la participación de los hijos en las tareas familiares. *Bordón*, 59(4), 541-563.
- Bernal Martínez, A., & Sandoval Estupiñán, L.Y. (2013). “Parentalidad positiva” o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre Educación*, 25, 133-149.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Cataldo, C.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid, Visor.
- Ceballos, E., & Rodrigo, M<sup>a</sup> J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M<sup>a</sup> J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Fami-*

- lia y desarrollo humano (pp. 225-243). Madrid, Alianza Editorial.
- Confederación Española de Asociaciones de padres y Madres del Alumnado (CEAPA). Cursos on-line CEAPA. Recuperado de: <https://www.ceapa.es/formacion/cursos-online>.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación REC (2006)19 del Comité de Ministros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Daly, M. (Ed.). (2012). *La Parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz-Sibaja, M.A., Comeche M.I., & Díaz, M.I. (2009). *Programa EDUCA. Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos*. Madrid, Pirámide.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. D. (1976). *Systematic Training for Effective Parenting: Parents Handbook*. Minnesota: Ed. Cicle Pinner. American Guidance Services Inc. (Versión en castellano: Dinkmeyer, D. y McKay, G. D. (1990). *Padres eficaces con entrenamiento sistemático (PECES)*. Madrid: TEA).
- Dinkemeyer, D., McKay, G.D., & Dinkmeyer, D. (1998). *STEP. Systematic Training for Effective Parenting*. EEUU, AGS [American Guidance Services]
- Equipo de Preescolar Na Casa (1996). *Programa Preescolar Na Casa*. Fundación Meniños.
- FAD [Fundación de Ayuda contra la Drogadicción]. *Aula virtual "En Familia"*. Recuperado de: <http://www.aulavirtualfad.org>.
- Familiasenlanube.org. *Familias en la nube*. Recuperado de: [https://familiasenlanube.org/?gclid=EAIaIQobChMIu7qsirPj1gIVyDLTChou2Q9fEA MYASAAEgIodfD\\_BwE](https://familiasenlanube.org/?gclid=EAIaIQobChMIu7qsirPj1gIVyDLTChou2Q9fEA MYASAAEgIodfD_BwE)
- Flaquer, Ll. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona, Ariel.
- Fundación Educativa Universidad de padres. *Universidad de padres*. Recuperado de: <https://universidaddepadres.es/conocenos/>
- García Bacete, F.J., & Forest, C. (2006). *Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia, Nau Llibres.
- Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades. *Familias en red (Plataforma digital Familiasenred.es)*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/familiasenred/mod/page/view.php?id=19198>
- Gordón, T. (2006). *Técnicas eficaces para padres (TEP)*. Barcelona, Ediciones Medidi.
- Grupo FADE [Universidad de la Laguna, Tenerife]. *Programa de educación parental "Educar en positivo"*. Recuperado de: <http://www.educarenpositivo.es/>.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., & Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Kumpfer, K.L., Demarsch, J.P., & Child, W. (1989). *Strengthening Falilien Program: Children's skills training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children's Skills training manual and Family skills Training manual*. Salt Lake City, UT [University of Utah], Social Research Institute, Graduate School of social work].
- Loizaga Latorre, F. (2011). Parentalidad positiva. Las bases de la construcción de la persona. *Educación social*, 49, 70-88.
- López Sánchez, F. (1995). Necesidades de la infancia: respuesta familia. *Infancia y Sociedad*, 30, 7-47.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid, Pirámide.
- Maganto, J.M., Bartau, I., Echeverría, J., & Martínez González, R.A. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón*, 52(2) 197-211
- Maganto, J.M., & Bartau, I. (2000). *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*. Universidad del País vasco.
- Maganto, J.M., & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid, Pirámide.
- Maganto, J M<sup>a</sup>, Etxeberria, J., & Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 69-84
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J. Capote, C., & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid, Editorial Visor.
- March Cerdá, M.X., & Orte Socias, C. (Coords). (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el*

- siglo XXI. Barcelona, Octaedro.
- Martín-Quintana, J.C., Máiquez Chaves, M<sup>a</sup> L., Rodrigo López, M<sup>a</sup> J., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B., & Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid, Ministerio de sanidad y Política Social e Igualdad.
- Molinuevo, D. (2013). *Parenting Support in Europe*. Dublín, Eurofound [European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions].
- Moreno, E. (2010). Políticas de infancia y parentalidad positiva en el marco europeo. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 17-28
- Nuñez Cubero, L. (2000). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid, PPC.
- Organización sin ánimo de lucro "Acción Familiar". *Aula virtual en la web*. Recuperado de: <http://www.accionfamiliar.org/que-hacemos/aula-virtual-en-la-web>.
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B., & Vaqué, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 163-182.
- Pérez-Bóveda, A. & Yáñez Álvarez, C. (2015). Programas de formación parental. Análisis compartido. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía [REOP]*, 26(2), 104-122.
- Popkin, M. H. (2002). *Active Parenting Now. Leader's guide for parents of children ages 5 to 12*. Georgia, Active Parenting Publishers.
- Radio ECCA. Fundación Canaria. *Radio ECCA (Escuela de padres y madres)*. Recuperado de: <http://www2.radioecca.org/home>.
- Rivas, A.M. (2012). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. *Portularia*, XII(2), 29-41.
- Rodrigo, M<sup>a</sup> J., & Arnay, J. (Comps.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo López, M. J. (2015). Preservación familiar y parentalidad positiva: dos enfoques en convergencia. *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*, 204, 36-47.
- Rodrigo, M<sup>a</sup> J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M<sup>a</sup> Vi., Máiquez, M<sup>a</sup> L., Martín, J.C., Martínez, R.A., & Ochaíta, E. (2015b). *Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid, Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M.J., Capote, C., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Rodríguez, G., Guimerá, P., & Peña M. (2000). *Manual del Programa Apoyo Personal y Familiar*. Santa Cruz de Tenerife, Fundación ECCA.
- Rodrigo, J.M., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G., & Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, M<sup>a</sup> J., Máiquez, M<sup>a</sup> L., & Martín, J. C. (2010a). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid, Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M<sup>a</sup> J., Máiquez, M<sup>a</sup> L., & Martín, J. C. (2010b). *La educación parental como recursos psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid, Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo López, M.J., Máiquez Chaves, M.L., Martín Quintana, J.C., Byrne, S., & Rodríguez Ruiz, B. (Coord.). (2015a). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid, Síntesis.
- Rodrigo, M<sup>a</sup> J., & Palacios, J. (Coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza Editorial.
- Rohner, R., & Khaleque, A. (2005). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. Storrs, Rohner Research Publications.
- Rojas Marcos, L. (1999). *La ciudad y sus desafíos*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Sanders, M.R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.
- Sanders, M.R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening. *Journal of family psychology*, 22(3), 506-517
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner,

- M.T.(2003). Theoretical, scientific and Clinical Foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1. University of Queensland. Australia: Parenting and Family Support Centre.
- Sandler, I., Schoenfelder, E., Wolchil, S., & MacKinnon, D. (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: Lasting effects but uncertain processes. *Annual Review of Psychology*, 62, 299-329.
- Torío López, S. (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de Educación Infantil y Primaria en Asturias*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Torío López, S. (2017). ¿Cómo educar? ¿Lo estamos haciendo bien? Contribuyendo al actual debate de la literatura acerca del estilo educativo parental óptimo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 29, 9 - 18.
- Torío López, S., Fernández García, C. M<sup>a</sup> & Inda Caro, M<sup>a</sup> M (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44, 31-37.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V., & Hernández García, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: “Construir lo cotidiano”. *TESI [Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información]*, 13(2), 343-368.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V., Inda Caro, M<sup>a</sup> M., Fernández García, C. M<sup>a</sup>, & Rodríguez Menéndez, C. M<sup>a</sup> (2015). Evaluation of the Building Everyday Life positive parenting programme. *Journal of Children 's Services*, 10(2), 173-184.
- Torío López, S. Peña Calvo, V., & Rodríguez Menéndez, C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, M.C., Fernández, M.C., Hernández, J., & Inda, M.M. (2013). “Construir lo cotidiano”: un programa de educación parental. Barcelona, Editorial Octaedro.

Fechas: Recepción 14.06.2018. Aceptación: 08.11.2018  
Artículo concluido el 20 de noviembre de 2017

Torío López, S. (2018). La educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 17-39. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Susana Torío López**

Universidad de Oviedo, España

[storio@uniovi.es](mailto:storio@uniovi.es)

Licenciada en Filosofía y Letras (Sección: Filosofía y Ciencias de la Educación) por la Universidad Pontificia de Salamanca (1988). Doctora por la Universidad de Oviedo (2001). Profesora Titular de Universidad de la Universidad de Oviedo en el Área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación (2003). Su actividad docente se centra en la subárea de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y colabora como profesora en varios Másteres. En su actividad investigadora es miembro del GRUPO A.S.O.C.E.D. (Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) formalmente constituido como grupo de investigación y reconocido por la Universidad de Oviedo y ANECA. Es miembro de la “Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social” (S.I.P.S.) desde el año 2001 y Miembro de la “Sociedad Española de Pedagogía” desde el año 2003.





# De la seguridad al aprendizaje: claves para el trabajo con la familia desde la psicología del apego

## From security to learning: key elements for working with families from an attachment perspective

C. Pitillas Salvá; A. Halty Barrutieta; A. Berástegui Pedro-Viejo; ESPAÑA

### RESUMEN

**E**ste trabajo parte de la premisa de que el proceso de aprender implica más que la mera adquisición de información. Durante los primeros años de vida, el aprendizaje exige una experiencia básica de seguridad emocional, desde la cual el niño pueda explorar el entorno, manejar información novedosa, colaborar, etc. El artículo describe algunas claves esenciales aportadas por la teoría del apego para la comprensión de los factores que promueven la seguridad en el marco de las relaciones afectivas entre el niño y sus adultos de referencia (padres y educadores). Asimismo, se exploran las dinámicas de adaptación del niño a los contextos relacionales seguros y amenazantes, a través de la descripción de las estrategias inseguras de apego y de la lógica adaptativa que subyace a las mismas. Se presentan también las particularidades de las manifestaciones del apego en el aula. Finalmente, se discuten dos principios de trabajo con las familias orientado al desarrollo de alianzas de cuidado familia-escuela: trabajo centrado en fortalezas y trabajo centrado en la experiencia. Estas claves están centradas en la provisión de experiencias seguras al niño a través de los ámbitos doméstico y educativo.

**Palabras clave:** Apego, Estilos de Apego, Relación Familia-Escuela, Emociones, Aprendizaje

### ABSTRACT

This work is based on the premise that the process

of learning involves more than the mere acquisition of information. During the first years of life, learning requires a basic experience of emotional security, from which the child can explore the environment, handle new information, collaborate, etc. The article describes some essential keys provided by the theory of attachment for the understanding of the factors that promote safety within the framework of affective relationships between the child and its reference adults (parents and educators). Likewise, the dynamics of the child's adaptation to safe and threatening relational contexts are explored, through the description of insecure attachment strategies and the adaptive logic that underlies them. The particularities of the manifestations of attachment in the classroom are also presented. Finally, two principles of work with families oriented to the development of family-school care alliances are discussed: strengths-focused intervention and experience-centered intervention. These principles are focused on the provision of secure experiences to the child through the domestic and educational spheres.

**Key words:** Attachment, Attachment Styles, Family-School Relationship, Emotions, Learning

### INTRODUCCIÓN

Desde que nacemos, los seres humanos aspiramos continuamente a construir y mantener relaciones afectivas estables con otros seres humanos. Este de-



seo básico de conexión interpersonal gobierna buena parte de nuestros comportamientos desde el comienzo de la vida. Esta idea comenzó a ocupar un espacio importante de la sensibilidad psicológica a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando se desarrollaron observaciones sistemáticas de bebés y niños que vivían en condiciones de abandono (en orfanatos, por ejemplo) o que crecían en el seno de una relación afectivamente distorsionada con la madre. La psicología comienza entonces a manejar la hipótesis de que la relación afectiva entre el bebé y una o varias figuras de referencia es condición necesaria para que se desarrollen toda una serie de fenómenos propios de la mente adulta (Cassidy, 2016). Las relaciones tempranas son un *motor del desarrollo psíquico*.

Muchas de las dimensiones del funcionamiento infantil que nos preocupan dentro del ámbito educativo, nacen y se consolidan en el seno de las relaciones niño-cuidador. La autonomía, la auto-regulación, la autoestima, etc., son términos que engañan, al incorporar todos ellos el sufijo “auto”: nos hacen pensar que son patrimonio exclusivo del individuo, realidades internas. En realidad, ninguno de estos fenómenos tendría lugar independientemente del mundo de las relaciones. Por ejemplo, para que el niño tenga autoestima, es imprescindible que la estima haya llegado desde fuera. Lo mismo sucede con la auto-regulación, la autonomía, el autoconcepto, etc. La relación con uno o varios otros que transmiten afecto, que regulan para el niño sus estados mentales nuevos o difíciles, que aportan información o explicaciones al niño acerca de quién es, de cómo es y cómo funciona el mundo, etc., sientan el mapa básico que servirá al niño para moverse en el mundo social, por un lado, y para asimilar, almacenar y emplear la información que proviene de fuera (es decir, *aprender*), por el otro.

Por ello, podemos defender, parafraseando a Stephen Mitchell (2009), que la vida humana está definida por una “relacionalidad” básica. Somos seres sociales, nos hacemos en relación. Esto implica que nuestras reflexiones sobre educación, sobre la relación familia-escuela, sobre los factores promotores o comprometedores del aprendizaje, etc., deberán estar iluminados siempre por una consideración acerca de la calidad de los vínculos entre el niño y sus adultos de referencia y, muy especialmente, del *nivel de seguridad* que el niño experimenta en estos vínculos.

El presente artículo tiene como objetivo explorar algunas de las cuestiones más relevantes que rodean a esta premisa. Revisaremos los postulados esenciales de la teoría del apego acerca de las necesidades so-

cioemocionales básicas del niño en edad preescolar. Exploraremos los aspectos de la respuesta adulta que promueven la seguridad en el niño. Finalmente, expondremos algunos principios básicos para establecer alianzas de cuidado en la relación familia-escuela, adaptados de nuestro programa de intervención familiar Primera Alianza. Este proyecto se centra en la promoción de vínculos seguros entre adultos (padres y profesores) y niños, como estrategia para promover un desarrollo integral en estos. Buena parte de las reflexiones y recomendaciones técnicas de este artículo se encuentran desarrolladas en detalle en el libro *Primera Alianza: fortalecer y reparar los vínculos tempranos* (Pitillas y Berástegui, 2018).

### **UNA PREMISA: APRENDER ES MÁS QUE ACUMULAR INFORMACIÓN**

La experiencia de profesores y familias, junto a la investigación, no dejan de demostrarnos lo siguiente: la seguridad del niño influye directamente sobre su capacidad de aprender. El niño no aprende como simple resultado de acumular información. Porque, al fin y al cabo, ¿qué es aprender? A poco que nos paremos a observar el aprendizaje con cierto detalle, nos daremos cuenta de que, para aprender, el niño necesita:

- Salir de su zona de confort
- Cooperar con otros (a los que en ocasiones no se conoce bien)
- Tolerar la incertidumbre y la ambigüedad
- Exponerse a la posibilidad de fallar
- Confiar en la información que proviene de fuera

Todos estos procesos tienen que ver con la capacidad de explorar del niño, de “salir afuera” para asimilar la novedad. Y explorar es imposible si no existe una base de seguridad. Nadie se atrevería a “salir” si no se siente capaz de moverse adecuadamente por el mundo, o si no tiene un lugar donde volver. La seguridad en las relaciones es el centro, a veces invisible, de los procesos de aprendizaje. Y, como tal, debería estar también en el centro de nuestras reflexiones sobre la educación.

### **FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA DEL APEGO PARA UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA**

El bebé, desde que nace, busca una conexión estable y segura con uno o varios adultos capaces de protegerlo. Una de las primeras evidencias sobre la que John Bowlby (padre de la teoría del apego) hizo este descubrimiento es el patrón de respuestas que aparece en el niño cuando sus adultos de referencia se alejan: el niño

protesta enérgicamente para lograr la vuelta de la madre. Si tiene éxito, la protesta cesa. Si, por el contrario, la separación con respecto a la madre se extiende por períodos prolongados de tiempo o se hace crónica, la protesta puede evolucionar hacia la desesperación y el desapego (cuadros infantiles que recuerdan mucho a la depresión adulta). La madre <sup>1</sup>, concluye Bowlby, es fundamental para el niño. En consecuencia, el niño busca activamente convertirse en un anexo de la madre, estar cerca de ella, estar apegado. ¿Por qué?

## EL APEGO COMO NECESIDAD BIOLÓGICA BÁSICA

Venimos al mundo predispuestos a apegarnos a adultos que son más maduros que nosotros, más fuertes y más expertos, con el objetivo de *sobrevivir*. Para el bebé humano, durante la historia evolucionista de nuestra especie, sobrevivir ha sido todo un reto. El bebé está indefenso al nacer, y lo estará durante un período de que abarcará, literalmente, varios años. Sus capacidades para protegerse, huir del peligro, u obtener alimentación con autonomía son inexistentes o muy limitadas. Por ello, *asegurarse una conexión física y emocional duradera con la madre* suponía un mecanismo de supervivencia básico (véase Hrdy, 2000). Esta reflexión se acompaña de una evidencia que irá creciendo conforme avancen los años: el niño no sólo necesita estar en una relación segura con su cuidador primario, sino que además está preparado para establecer y proteger dicha relación, desde que nace. El bebé humano es un experto a la hora de atraer afectivamente a los adultos (especialmente a los adultos genéticamente vinculados a él), a la hora de medir la distancia física de dichos adultos y recuperar la proximidad con ellos mediante comportamientos específicos (tales como el llanto), y a la hora de aprender dos cuestiones esenciales: “qué puedo esperar de mis cuidadores”, por un lado, y “qué debo hacer para mantenerlos cerca”, por el otro.

Como resultado, el tiempo de vigilia del bebé se invierte, casi en su totalidad, en interactuar con otros. En el seno de estas interacciones, el niño desplegará dos necesidades psicológicas básicas, que serán gestionadas por los cuidadores.

## DOS SISTEMAS EN INTERACCIÓN

Aunque las necesidades del niño pequeño parecen abundantes y muy variables a lo largo del tiempo y a través de contextos diversos, podemos agruparlas en dos grandes sistemas motivacionales (o dos grandes necesidades): **exploración** y **apego**.

La **exploración** comprende la motivación del niño para separarse de sus adultos y probar habilidades nuevas, conocer el mundo, recibir estimulación que enriquezca su experiencia, etc. Suele incluir conductas y señales por las cuales el niño (o el adolescente) establece distancia con sus cuidadores. Las formas que puede asumir esta necesidad son casi infinitas, desde el bebé que comienza a gatear, alejándose del cuerpo protector de la madre, hasta el adolescente que defiende sus opiniones, alejándose de las perspectivas de sus padres y educadores.

El **apego** comprende la motivación del niño por acercarse a sus adultos para recibir ayuda, consuelo, explicaciones que aporten tranquilidad o, sencillamente, para que los adultos organicen su experiencia. Suele incluir conductas y señales por las cuales el niño recupera la proximidad respecto a sus cuidadores: desde el gateador que, cansado, levanta los brazos en una petición de ayuda, hasta el adolescente que, desde la incertidumbre, pide consejo a quienes tienen más experiencia.

Existe una relación inversa entre ambos sistemas: cuando el apego se pone en marcha, la exploración se desactiva, y viceversa. Así, si al niño del parque se le presenta algo atemorizante o nuevo (un perro, por ejemplo), interrumpirá su exploración y volverá la vista hacia su madre, buscándola. Quizás llorará, o alzará los brazos: el sistema de exploración se ha desactivado, para dar paso al sistema de apego. Igualmente, el descubrimiento de algo interesante puede hacer que el niño, confortablemente envuelto por los brazos de su madre, decida separarse temporalmente para explorar eso que tanta fascinación le produce: el sistema de apego se ha desactivado, y cede el paso al sistema de exploración. Sucede de forma semejante en las aulas de educación infantil y preescolar: un alumno, recién separado de su madre, da muestras de inquietud, mira a sus compañeros en silencio mientras estos juegan y, alternativamente, busca el contacto visual de la maestra (apego). Cuando ésta se aproxima y, con calidez, explica al alumno lo que harán durante el día y cuándo volverán sus padres a recogerlo, el alumno comienza a mostrar un interés más acusado por sus compañeros (exploración).

El niño muestra así dos formas básicas de estar en relación. Para cada una de ellas, el cuidador/educador cumple funciones distintas (tabla 1). La función primordial que ejerce frente al sistema de apego es la de ser *refugio seguro*. Esta función incluye comportamientos tales como establecer contacto físico, consolar, explicar lo que sucede, dar cariño o protección. Entre

REFUGIO SEGURO (frente al apego): ¿Qué hace el cuidador?	BASE SEGURA (frente a la exploración): ¿Qué hace el cuidador?
Tolera la dependencia y la fragilidad del niño	Tolera la diferenciación del niño y su autonomía
Establece contacto físico	Invita al niño a que explore
Consuela	Guía la exploración
Explica lo que sucede	Ofrece apoyo y supervisa a distancia
Regula (se hace cargo de) las emociones intensas del niño	Celebra los logros

Tabla 1. Dos formas de cuidado complementarias: refugio seguro y base segura

las respuestas al sistema de apego se incluye también la capacidad del cuidador para hacerse cargo de las emociones caóticas y difíciles que el niño no puede regular por sí mismo. Por otra parte, frente al sistema de exploración, la función primordial del cuidador es la de ser *base segura*. Esta función comprende comportamientos tales como invitar al niño a que juegue, dar instrucciones para guiar la exploración, supervisarla a distancia o celebrar con el niño sus logros.

Conforme el niño crece, o a través de contextos distintos, las señales que despliega para comunicar lo que necesita se hacen más ricas y flexibles. El llanto de los primeros años puede ir siendo sustituido por la movilización del niño hacia la madre (ahora que puede gatear o caminar) o por una petición verbal directa (ahora que maneja el lenguaje). Estos cambios en la forma de relacionarse del niño no dependen sólo de su maduración. Muy especialmente, el niño moldea sus interacciones con los cuidadores/educadores *en función de lo que aprende a esperar de ellos*, tal y como detallamos más abajo.

### APEGO Y EXPLORACIÓN EN EL AULA

Las necesidades de apego y exploración de los niños se ponen también en juego en el contexto escolar. La forma que adoptan las señales con que el niño comunica estas necesidades es semejante a la que encontramos en las relaciones del niño con sus padres, si bien hay dos variaciones propias del entorno escolar que conviene poner de relieve:

- Señales distintas simultáneas. La experiencia del maestro en el aula de educación infantil es la de tener que dar respuesta a necesidades distintas y continuamente variables en el alumnado. Algunos niños necesitan recibir un tipo de respuesta que ayude a re-

bajar la angustia, la incertidumbre, el dolor, etc. Estos estados, vinculados al apego, se manifiestan sobre todo mediante el llanto, la búsqueda de contacto visual o físico, seguir al maestro o no querer separarse, etc. Otros niños buscan del adulto un apoyo para su exploración, alguien que observe lo que hacen, guíe cuando haga falta y, durante y después de la exploración, celebre los logros del niño (la exploración en sí es muchas veces el objeto de dicha celebración).

- Intensidades distintas en las señales. No sólo los alumnos piden cosas distintas, sino que sus señales ponen de manifiesto distintos niveles de intensidad emocional o de urgencia de la necesidad en cada niño. No es lo mismo un puchero que un llanto desconsolado: ambos pueden ser señales de apego, pero la segunda reclama una respuesta más rápida, más próxima y más prolongada. Frente al niño que llora con intensidad, el cuidador normalmente se aproxima, establece contacto físico, permanece junto al niño hasta que la angustia ha remitido. Para el niño que hace un puchero o contacta visualmente con el maestro desde la distancia, puede bastar una respuesta más tardía o menos intensa para que el niño consiga calmarse.

Imaginemos en un aula de preescolar, donde el alumno del fondo está comenzando a angustiarse porque no entiende el contenido de una ficha que están haciendo sus compañeros (apego); mientras, una de las niñas de la primera fila está tratando de compartir con el maestro sus resultados en el ejercicio (exploración); dos alumnos más necesitan algo de ayuda para continuar con la tarea que, por lo demás, les gusta (exploración); y en primera fila, el niño nuevo busca el contacto visual con el profesor para tranquilizarse (apego). En una situación así, las diferentes necesidades de apego y exploración presentan niveles

distintos de intensidad y de “urgencia”. A pesar de esta aparente complejidad, muchos maestros y profesores detectan automáticamente las señales distintas y simultáneas que mandan sus alumnos, y responden a ellas de forma adecuada, incluso sin darse cuenta. Teniendo en cuenta de forma más o menos natural estas dos dimensiones de la necesidad de su alumnado, el maestro observa y descifra las señales y decide, en cada momento específico, en qué orden dar respuesta a ellas.

## ASPECTOS DE LA RESPUESTA ADULTA PROMOTORES DE LA SEGURIDAD

La cultura de crianza y educativa contemporánea está atravesada por una preocupación en torno a las técnicas y las estrategias. Una pregunta que recorre buena parte de los libros, blogs, vídeos, etc., dirigidos a los profesionales de la educación y a las familias, es: *¿qué comportamientos del adulto promueven la salud mental, el bienestar y la seguridad del niño?*

Nuestra propuesta, en línea con las de otros programas (Powell, Cooper, Hoffman y Marvin, 2013), se basa en la idea de que esta pregunta está incorrectamente formulada, ya que coloca el punto de mira en las conductas que supuestamente configurarían una lista de “cosas que hay que hacer”. Esta búsqueda de un catálogo conductual para la parentalidad se hace también muy presente entre las familias que nos piden ayuda alrededor de las dificultades de conducta de sus hijos: *¿qué hago cuando se porta así?* Como alternativa a este abordaje, creemos que la parentalidad segura no se define por un conjunto abstracto de recomendaciones conductuales. Las respuestas que aportan seguridad no se definen tanto por su contenido (lo que el adulto hace) sino por su forma, por su grado de ajuste al estado subjetivo del niño, y por la actitud que transmiten desde el adulto.

Específicamente, existen cuatro características del funcionamiento adulto que contribuyen a la consolidación de la seguridad en el niño. La aparición regular de estas cuatro dimensiones en la respuesta adulta ofrece al niño la base de bienestar y confianza que le permitirá explorar el entorno, aprender o tolerar la frustración, entre otras.

La primera de estas características es la *responsividad* del adulto, o su capacidad para detectar las señales del niño, reconocer la necesidad a la que dichas señales corresponden (apego o exploración) y ofrecer una respuesta adecuada frente a dicha necesidad. En

el centro de esta capacidad está la función del adulto como *traductor* de la comunicación del niño. Éste tiende a comunicarse a través de lo no verbal (mediante el llanto, la expresión facial, la postura, etc.), en secuencias conductuales cortas y rápidas y, ocasionalmente, de formas paradójicas o ambivalentes (Pitillas y Berástegui, 2018, para detalles). Por ello, una fuente primordial de seguridad es la habilidad del adulto para procesar estas señales comunicativas y ofrecer respuestas ajustadas. Repetidamente, la investigación ha demostrado que los niveles altos en responsividad en el cuidador se acompañan de indicadores de seguridad en el niño (Ainsworth et al., 1978; Pasco Fearon y Belsky, 2016).

La rabia, el miedo, la tristeza, los nervios, etc., pueden alcanzar niveles muy altos de intensidad para el niño, y amenazar con la desorganización emocional. Frente a esto, la adecuada responsividad de los padres incluye una forma de estar, una actitud donde el adulto se muestra *más fuerte, más sabio y más amable* que el niño (Powell, Cooper, Hoffman y Marvin, 2013). Estas tres categorías implican que el cuidador es capaz de tolerar, sin desbordarse, las emociones difíciles del niño (más fuerte); comprender lo que al niño le pasa y comunicarlo de forma adecuada para que éste capte dicha comprensión (más sabio); y mantener en todo momento un interés evidente por el bienestar del niño, incluso aunque sea necesario frustrar alguna necesidad o poner límites (más amable).

En segundo lugar, los adultos seguros son aquellos capaces de variar su respuesta con la *flexibilidad* suficiente para adaptarse a los cambios en el contexto, el estado subjetivo del niño, su edad, o sus necesidades alternantes (apego y exploración). El cuidado que es sensible y promotor de la seguridad “no toma la misma forma exactamente para todos los niños. Tampoco toma la misma forma a través de todas las situaciones que vive un mismo niño” (Pasco Fearon y Belsky, 2016; p. 296). De hecho, una de las principales trampas que entraña la filosofía de las técnicas de crianza es que, de forma implícita, asume que las técnicas funcionan bien independientemente de las variables recién mencionadas. Por el contrario, nosotros defendemos que un maestro o padre es eficaz cuando, frente a la angustia intensa del niño pequeño, es capaz de dar mucho cariño, y cambiar este patrón por un apoyo respetuoso y atento de la autonomía cuando el niño es mayor o su bienestar actual le permite alejarse y explorar. Este principio de flexibilidad se aplica también a las diferencias que existen entre alumnos o los hijos de un mismo cuidador.



Otro factor que marca la diferencia entre interacciones seguras e inseguras es la capacidad del adulto para *reparar* las rupturas que se han producido en su intercambio con el niño. En el diálogo incesante con el niño pequeño, el adulto trata de descifrar las señales, trata de dar respuestas ajustadas, trata de tolerar los afectos difíciles del niño y acompañarlo, etc. Se trata de una tarea compleja, en el curso de la cual tanto padres como educadores fallan inevitablemente. A veces, el cuidador se entera demasiado tarde de lo que realmente estaba transmitiendo el niño, u ofrece una respuesta desajustada, o demasiado intensa, o está distraído, cansado o triste, etc. Los fallos en la respuesta adulta a las necesidades de apego y exploración forman parte del intercambio natural con los niños. La psicología evolutiva viene demostrando desde hace algunos años que las díadas madres-bebé con apego seguro no presentan un funcionamiento perfecto en términos de ajuste, sino que se definen más bien por la repetición fluida de estas secuencias ruptura-reparación (Beebe y Lachman, 2014). La reparación supone para el niño una experiencia de eficacia o agencia como participante en una relación: el niño se siente capaz de hacer llegar su mensaje y obtener del otro lo que necesita. A su vez, estos ciclos permiten que el niño aprenda que sus figuras de referencia son, aunque no perfectas, fiables.

El último de los factores promotores de la seguridad tiene más que ver con el mundo interno del adulto. Específicamente, consiste en la capacidad de éste para observar con *perspectiva* la conducta del niño. Constantemente, los padres piensan acerca de lo que significa la conducta y los gestos de sus hijos. Puede suceder de forma inconsciente, pero sucede: el niño hace algo y el padre, automáticamente, interpreta el significado de lo que el niño hace. De esta interpretación se derivan las respuestas que el padre ofrece a su niño. Hay una diferencia entre pensar "*Quiere provocarme*" a darse cuenta de que "*Lo siento como si ella quisiera provocarme*". En el segundo caso, hay una toma de distancia por parte del cuidador, capaz de moverse en el terreno del "como si" (Jones, 2010) y asumir la diferencia entre su propia mente y la de su hijo: "*lo que me hace sentir mi hijo/alumno y su intención no son necesariamente lo mismo*". La capacidad de los padres de leer las conductas de sus hijos y atribuir significado a las mismas con perspectiva es otro de los pilares que sostienen el apego seguro, y un importante factor de protección frente a la transmisión del trauma entre padres e hijos, incluso en contextos de mucha adversidad y riesgo (véase Luyten, Nijssens, Fonagy y Mayes, 2017).

## ADAPTACIONES DEL NIÑO EN FAVOR DE LA SEGURIDAD

Uno de los más importantes descubrimientos de la investigación en apego corresponde a Mary Ainsworth, quien, en los años 70, descubrió que los niños comunican sus necesidades y gestionan la proximidad con respecto a sus cuidadores de formas variables. Estos estilos o patrones se diferencian en función del nivel de seguridad que manifiestan, y de las estrategias que emplea el niño para gestionar la proximidad con respecto al cuidador (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1975). La clasificación de los estilos de apego y la descripción de cada uno de estos estilos excede las limitaciones de espacio de este artículo, y puede ser consultada en algunas obras de referencia (p.ej. Siegel, 2007). Baste aquí desarrollar la lógica fundamental que se desprende de los estudios de Ainsworth, a saber: en un intento constante por asegurarse la proximidad, la aceptación y el cuidado de los adultos, el niño desarrolla estrategias específicas de funcionamiento relacional.

Así, los niños que emplean las estrategias a las que llamamos "evitadoras" con alguna de sus figuras de apego, ha aprendido que a ese adulto en particular le suele resultar incómoda la dependencia o la fragilidad emocional del niño, lo que hace que se irrite o tienda a alejarse. Para el niño, la mejor forma de mantener al adulto disponible y de prevenir su rechazo, es disminuyendo el volumen de sus señales afectivas, haciéndose invisible. Frente a esto, las estrategias de apego ansiosas o "ambivalente-resistentes" operan según una dinámica inversa: estos niños han aprendido que el adulto en cuestión es inconstante en su disponibilidad, a veces se acerca y otras es rechazante, y todo ello de una forma poco predecible. Frente a esto, la estrategia ansiosa implica un aumento del volumen de las propias señales afectivas (el niño se aferra, muestra ansiedad de separación, no se consuela fácilmente cuando el adulto vuelve o trata de ayudarlo, etc.), como forma de conseguir que el adulto no se aleje.

## LA CONDUCTA (TAMBIÉN LA PROBLEMÁTICA) COMO ACTO DE COMUNICACIÓN

Este planteamiento tiene importantes consecuencias para la observación y la comprensión del niño, tanto en la familia como en la escuela. Algunas de las conductas problemáticas que observamos en el aula o en el patio, por ejemplo, son una propiedad de la relación del niño con su entorno, y no tanto un síntoma

o rasgo de carácter del niño. Por ejemplo, el niño con dificultades para mantenerse quieto, o el que tiende a expresarse de forma muy intensa o estridente, o el que reclama con frecuencia nuestra atención, entre otros, podrían estar empleando estrategias ansiosas. El subtítulo de su conducta sería algo así como: “no sé si puedo confiar en ti, en que te mantendrás cerca o disponible, así que trato de controlar la situación volviéndome difícil”. Por su parte, las estrategias evitadoras pueden traducirse en formas de aislamiento social, en una ausencia de demandas o de conductas problemáticas, en un comportamiento sumiso, etc. En casos así, solemos responder sin darnos cuenta de ellos (son niños que pasan desapercibidos), elogiando su buen comportamiento y aparente madurez, o exigiéndoles aún más. El subtítulo posible de estas conductas, en términos de apego, sería algo así: “*Creo que mis necesidades, mi dependencia o mis emociones pueden ser incómodas para ti o provocar que te alejes o me hagas daño, así que pasaré desapercibido para evitarlo*”.

Estas reflexiones no son sinónimo de que todo lo que hace el niño es un mensaje relacional. La fatiga, la enfermedad física, elementos del contexto que no tienen que ver con la relación, el temperamento y otras variables también condicionan la conducta del niño. Sin embargo, tanto la investigación original de Ainsworth como sus desarrollos posteriores señalan dos aspectos esenciales del funcionamiento social infantil y de las relaciones de apego. El primero consiste en que toda conducta es un acto de comunicación. Incluso aunque el niño no desee comunicar nada con su comportamiento (éste, simplemente, “aparece”), el comportamiento transmite algo de la necesidad del niño, de su estado subjetivo y de su forma de entender y adaptarse al contexto de relaciones en el que vive. En segundo lugar, muchas dificultades del niño (incluidas las dificultades para aprender) son una *propiedad de las relaciones* en las que el niño crece, y no tanto de sí mismo.

Por ello, cuando trabajamos con bebés y niños en edad preescolar, conviene enfrentarse a los problemas de conducta desde una perspectiva preocupada por el contexto. El niño rara vez necesita un tratamiento individual (tenga éste la forma de una terapia, una iniciativa disciplinaria, etc.). Reducir el estrés contextual, corregir algunas prácticas adultas que reducen la seguridad, trabajar individualmente con padres o educadores en torno a sus propias heridas emocionales, conectar a la familia con la comunidad, dar apoyo, etc., son estrategias congruentes con esta visión del comportamiento infantil como propiedad

del sistema. En palabras de Crittenden: “*El problema es el peligro. Cambiad el peligro, no al niño. cread un entorno en el que los niños no se sientan amenazados, y el apego se corregirá por sí mismo*” (2016, p. 33).

## **PROMOVER ALIANZAS DE CUIDADO EN EL TRABAJO ESCUELA-FAMILIA**

“Primera Alianza” trata de promover vínculos afectivos seguros en la familia, y de reparar dichos vínculos cuando estos están dañados por el trauma, el estrés, las separaciones más o menos prolongadas, etc.

En el ámbito educativo, el concepto de *alianzas de cuidado* nos ayuda a conceptualizar y organizar algunas de las prácticas que tienen lugar cotidianamente en el ámbito de la relación familia-escuela. Desde las tutorías programadas hasta las fiestas escolares, pasando por las conversaciones de pasillo o en la puerta del centro, educadores y cuidadores primarios (padres) pueden construir formas de colaboración orientadas a ofrecer un contexto de seguridad, que ejerce su influencia con continuidad, desde el colegio hasta el hogar. Las alianzas de cuidado ponen su atención en lo afectivo de la vida del niño más que en lo programático (tareas, exámenes, fichas) y, en ese sentido, pretenden ser un complemento a las conversaciones familia-escuela más “tradicionales”.

Para promover la construcción y el mantenimiento de estas alianzas de cuidado, nos basamos en algunos principios extraídos de nuestro modelo de intervención familiar. Dichos principios se materializan en un conjunto particular de estrategias de intervención terapéutica. Para el tema que nos ocupa, estos principios pueden servir para organizar las acciones del profesorado y la institución educativa en relación con las familias, con el objetivo de acompañar a éstas en la construcción de vínculos seguros.

## **TRABAJO BASADO EN FORTALEZAS (CAMBIAR LA MIRADA)**

Frente a un planteamiento focalizado en los déficits de las familias o en su distancia con respecto al funcionamiento familiar supuestamente “saludable”, una aproximación basada en fortalezas presta especial atención a la detección de las competencias parentales. Éstas pueden definirse como la capacidad de los padres de adaptarse con flexibilidad a las *circunstancias contextuales* en las que se desarrolla su parentalidad, por un lado, y a las *necesidades y señales específicas de su hijo*, por el otro (Rodrigo, Martín-



Quintana, Cabrera y Máiquez, 2009). De este modo, el marco de la evaluación familiar cambia: dejamos de preguntarnos por cuánto se ajustan las familias a un modelo estándar, y pasamos a preguntarnos acerca de cómo se ajusta cada familia a las necesidades concretas de sus hijos, en las condiciones específicas en que viven sus miembros. Así, cuando trabajamos con los padres, podemos atender a habilidades distintas que definen a cada familia. En algunas familias puede destacar la capacidad de detectar sensiblemente las necesidades de sus niños pequeños; mientras que en otras es relevante la capacidad de proporcionar a sus hijos un espacio ordenado y seguro donde desarrollar su exploración; en otras la eficacia a la hora de solicitar apoyo o buscar recursos que favorezcan el bienestar de sus hijos; etc.

Una forma normalmente eficaz de consolidar la alianza de cuidado con familias “difíciles” es, por un lado, construyendo sobre habilidades que los cuidadores ya tienen y, por el otro, ofreciendo un apoyo externo que guíe y regule a estos cuidadores en el ejercicio de su parentalidad. Esta estrategia no sólo nos ayuda a conectar mejor con la familia y a trabajar conjuntamente con ella, sino que también contribuye transformar positivamente las representaciones que tienen los padres acerca de sí mismos como cuidadores: viéndose mirados positivamente por el educador, comienzan a manejar una imagen de sí mismos alejada de la auto-crítica, la indefensión, la ineficacia, etc. Un padre que se ve a sí mismo con mejores ojos es un padre más dispuesto a recibir información externa, aceptar la ayuda, observar su parentalidad, y cambiar.

### **TRABAJO CENTRADO EN LA EXPERIENCIA (CADENAS DE SEGURIDAD)**

Ayudar a los cuidadores a constituirse como base y refugio seguro para sus hijos, requiere que nuestras intervenciones les proporcionen una experiencia de seguridad (Powell et al., 2009). Por otro lado, ayudar a que los cuidadores desarrollen su capacidad de pensar acerca de lo que su niño necesita y siente (su perspectiva), exige que ofrezcamos a los cuidadores un espacio en el que, lejos de recibir pasivamente una información, puedan pensar. Para conseguir esto, es necesario que los programas se desarrollen en un marco de *intervención basada en la experiencia*, dentro del cual el aprendizaje y la capacitación de los cuidadores no se produce como el mero resultado de una transmisión de conocimientos o de técnicas, sino fundamentalmente a causa de experiencias de reconexión y segu-

ridad, por un lado, y de auto-observación, por el otro.

Es frecuente que los programas de educación parental se basen en la docencia de conceptos evolutivos o en el entrenamiento de destrezas. La propuesta de Primera Alianza es, por el contrario, la de generar espacios de confianza y colaboración educador-padre, en condiciones de relativa simetría, y en los que se pueda parar, observar y reflexionar. Tratamos de ofrecer seguridad a los padres para que ésta pueda trasladarse a la relación padres-hijo. Esto, en un nivel pragmático, implica que el educador, en el diálogo con los padres, puede ejercer alternativamente las funciones de refugio seguro (frente al apego) y de base segura (frente a la exploración). Esto significa, por ejemplo, que frente a una madre que expresa confusión y angustia a la hora de describir un problema que se da en casa con su hijo, podemos ofrecer respuestas basadas en la comprensión, el consuelo, etc. (respuestas de apego). Asimismo, si lo que tenemos enfrente es a un padre ocupado en descifrar por qué su hijo a veces muestra comportamientos complicados (exploración), nuestra respuesta puede incluir una confrontación medida, un apoyo a la exploración, o una celebración de la misma. En todos los casos, el tutor o educador desempeña funciones análogas a las del cuidador con su hijo. De esta forma, la seguridad ganada en este escenario puede trasladarse al contexto doméstico.

## **CONCLUSIONES**

Este artículo ha presentado algunas claves para comprender la base relacional del aprendizaje y de la conducta infantil, como marco de abordaje de las dificultades enfrentadas por el profesional educativo y de la relación familia-escuela. La diversidad de las motivaciones del niño puede agruparse en dos grandes sistemas que mueven su comportamiento (apego y exploración), y frente a los cuales el adulto ejerce roles complementarios (refugio y base segura, respectivamente).

Tanto en el aula como en el ámbito doméstico, las necesidades de apego y exploración del niño pequeño se despliegan y alternan con rapidez, y se manifiestan a través de señales que el mundo adulto detecta y descifra, de cara a ofrecer respuestas adecuadas. Las prácticas de padres y maestros caracterizadas por la responsividad, la flexibilidad, la reparación y una adecuada perspectiva, promueven el desarrollo de una experiencia básica de seguridad en el niño. Esta experiencia constituye la base desde la que el niño de-

sarrollará algunas de sus capacidades incipientes, se enfrentará a la novedad, etc.

Las dinámicas diversas implicadas en la relación familia-escuela pueden incorporar una perspectiva centrada en el vínculo al trabajo más tradicional, centrado en las tareas. Dicha perspectiva aportaría por construir alianzas de cuidado continuas (de la familia a la escuela), que pongan en el centro la seguridad infantil como base del crecimiento y el aprendizaje. El desarrollo de alianzas de cuidado sólidas en el marco de la acción tutorial y otros encuentros con la familia puede basarse en el uso de dos principios esenciales, tomados de nuestro modelo de intervención familiar: el trabajo centrado en fortalezas y el trabajo centrado en la experiencia. Estos principios se basan en la convicción de que es especialmente eficaz apoyar a las familias detectando y fomentando sus recursos, por un lado, y de que la promoción de dinámicas seguras en la relación padres-hijos pasa por la provisión de experiencias de seguridad en la relación educador-padres, por el otro.

## NOTAS

<sup>1</sup> En este artículo nos referiremos con términos diversos a las figuras responsables de ejercer los cuidados afectivos del niño durante los primeros meses de vida: padre, madre, cuidador, etc. El uso indistinto que haremos de los términos está destinado a reflejar la plasticidad y diversidad que ha adquirido el sistema de cuidados en la especie humana, a lo largo de su evolución.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Beebe, B. & Lachmann, F. M. (2013). *The origins of attachment: Infant research and adult treatment* (Vol. 60). Nueva York: Routledge.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. En Cassidy, J., Shaver, P. (Eds). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3ª Ed.) (pp.3-24). Nueva York: Guilford Press.
- Crittenden, P. M. (2016). *Raising parents: Attachment, representation, and treatment*. Nueva York: Routledge.
- Hrdy, S. B. (2000). *Mother nature: Maternal instincts and how they shape the human species*. Nueva

York: Ballantine Books.

- Mesman, van Ijzendoorn, M. y Sagi-Schartz, A. (2016), Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. En Cassidy, J., Shaver, P. (Eds), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3ª Ed.) (pp. 852-877). Nueva York: Guilford Press.
- Mitchell, S. A. (2009). *Relational concepts in psychoanalysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pitillas, C. y Berástegui, A. (2018). *Primera Alianza: fortalecer y reparar los vínculos tempranos*. Barcelona: Gedisa.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2013). *The circle of security intervention: Enhancing attachment in early parent-child relationships*. Nueva York: Guilford.
- Siegel, D. J. (2007). *La mente en desarrollo*. Madrid: Desclée de Bruover.

Fechas: Recepción 25.10.2018. Aceptación: 08.11.2018  
Artículo concluido el 17 de septiembre de 2018

Pitillas, C., Halty, A. y Berástegui, A. (2018). De la seguridad al aprendizaje: claves para el trabajo con la familia desde la psicología del apego. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), 41-50. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Carlos Pitillas Salvá**

Universidad Pontificia Comillas. Instituto Universitario de la Familia, España  
[cpitillas@comillas.edu](mailto:cpitillas@comillas.edu)

Doctor en psicología. Coordinador del proyecto Primera Alianza ([www.primeraalianza.com](http://www.primeraalianza.com)). Co-autor de Primera Alianza: fortalecer y reparar los vínculos tempranos (Gedisa). Profesor en el Departamento de Psicología e investigador en el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas. Miembro del consejo editorial de la revista *Aper-turas Psicoanalíticas*. Especialista en intervención familiar e infanto-juvenil en contextos de exclusión social y trauma.

### **Amaia Halty Barrutieta**

Universidad Pontificia Comillas. Instituto Universitario de la Familia, España

Doctora en psicología. Miembro del proyecto Primera Alianza ([www.primeraalianza.com](http://www.primeraalianza.com)). Investigadora en el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas. Profesora del programa Educademos, perteneciente a la Cátedra Familia y Discapacidad Fundación Repsol Down Madrid en Especialista en métodos de evaluación del apego e investigación.

### **Ana Berástegui Pedro-Viejo**

Universidad Pontificia Comillas. Instituto Universitario de la Familia, España

Doctora en psicología. Miembro del proyecto Primera Alianza ([www.primeraalianza.com](http://www.primeraalianza.com)). Co-autora de Primera Alianza: fortalecer y reparar los vínculos tempranos (Gedisa). Directora de la Cátedra Familia y Discapacidad Fundación Repsol Down Madrid. Investigadora en el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas. Especialista en intervención psicológica en ámbitos de exclusión social y en adopción.

# Crescere *ad alto contatto*, tra nuove pratiche di parenting e insicurezze genitoriali: il ruolo dei servizi per l'infanzia

*Creecer con alto contacto, entre las nuevas prácticas de crianza y las inseguridades de los padres: el papel de los servicios para la infancia*

*Growing “with high contact”, between new parenting practices and parental insecurities: the role of childcare services*

Elisabetta Musi; ITALIA

## RIASSUNTO

Il presente contributo intende offrire una cornice riflessiva entro la quale comprendere nuove pratiche di parenting da considerare come spie delle trasformazioni in atto nei processi di interpretazione e “appropriazione” del ruolo genitoriale. Interpretazioni che possono essere assunte quali tentativi di rifondare il legame genitori-figli, tenendo conto delle pressioni a cui sono sottoposte le famiglie, delle novità provenienti dall'orizzonte globalizzato e multiculturale in cui viviamo, delle nuove tecnologie che veicolano e condizionano gli scambi comunicativi quotidiani. In particolare verranno qui prese in considerazione alcune pratiche che caratterizzano la relazione tra genitori e figli piccoli in un numero crescente di famiglie: l'allattamento a richiesta, l'autosvezzamento, il co-sleeping, il babywearing, che hanno dirette implicazioni sul piano educativo e sulla creazione del legame originario. Si tratta di comportamenti che stanno a margine dei servizi per l'infanzia, che non vi entrano e che perciò non sono, in genere, oggetto di riflessione specifica. E tuttavia possono riferire di vissuti e nuovi fermenti relazionali tra le nuove generazioni di genitori. Poiché le pratiche di cura dei servizi per la prima infanzia si innestano su quelle genitoriali, provare a riflettere sul significato di questi comportamenti non generalizzabili ma comunque sempre più diffusi può schiudere nuove prospettive di riconoscimento, spazi di comprensione reciproca e di collaborazione

tra famiglie e servizi per l'infanzia, estendendo così gli ambiti di interazione e rendendo maggiormente permeabile quel confine tra pubblico e privato che nell'irrigidimento crea distanze e mutue esclusioni.

**Parole chiave:** Educazione, Servizi per l'infanzia, Parenting, Allattamento a richiesta, Autosvezzamento, Babywearing, Co-sleeping

## RESUMEN

La presente contribución pretende ofrecer un marco reflexivo dentro del cual se entiendan las nuevas prácticas de crianza para ser consideradas como testigos de las transformaciones en curso en los procesos de interpretación y “apropiación” del papel de los padres. Interpretaciones que pueden tomarse como intentos de restablecer la relación padres-hijos, teniendo en cuenta las presiones a las que están sometidas las familias, las novedades provenientes del horizonte globalizado y multicultural en el que vivimos, las nuevas tecnologías que vehiculan y condicionan la comunicación diaria. En particular, se tomarán en consideración algunas prácticas que caracterizan la relación entre padres e hijos pequeños en un número creciente de familias: lactancia materna a demanda, destete guiado por el bebé (BLW), co-lecho, porteo, que tienen implicaciones directas en el ámbito educativo y en la creación del vínculo. Se trata de comportamientos que están al margen de los servicios de infancia, que no entran en ellos y, por lo tanto, no son, en general, objeto de una reflexión específica. Y, sin embargo, pueden informar sobre ex-



perencias y los nuevos cambios relacionales entre las nuevas generaciones de padres. Dado que las prácticas de cuidado de los servicios para la primera infancia están insertas en las de los padres, tratar de reflexionar sobre el significado de estos comportamientos que no se pueden generalizar pero que, en cualquier caso, están muy generalizadas, puede abrir nuevas perspectivas de reconocimiento, espacios para la comprensión mutua y la colaboración entre las familias y los servicios para la infancia, ampliando así las áreas de interacción y haciendo que la frontera entre lo público y lo privado sea más permeable, ya que en la rigidez sólo crea distancias y exclusiones mutuas.

**Palabras clave:** Educación, Servicios para la Infancia, Parentalidad, Lactancia a Demanda, Destete Guiado por el Bebé, Porteo, Co-lecho

### ABSTRACT

*This paper offers a reflective framework to understand new parenting practices considered as spies of the transformations underway in the processes of interpretation and “appropriation” of the parental role. This interpretations can be taken as attempts to re-establish the parent-child relationship, keeping in mind the pressures to which families are subjected, the innovations coming from the globalized and multicultural horizon in which we live, the new technologies that guide and condition the daily communication exchanges. In particular, some practices that characterize the relationship between parents and young children in a growing number of families will be taken into consideration: breastfeeding on demand, self-weaning, co-sleeping, babywearing, which have direct educational implications and consequences on the creation of the original bond. These behaviors are on the sidelines of childcare services, which do not enter it and therefore are not, in general, object of specific reflection. And yet they can report on experiences and new relational ferments among the new parents generations. Since the practices of care of the services for early childhood graft on those parental, try to reflect on the meaning of these behaviors that can not be generalized but in any case more widespread can open new prospects of recognition, spaces for mutual understanding and collaboration between families and services for children, thus extending the areas of interaction and making the border between public and private more permeable, because the rigidity only creates distances and mutual exclusions.*

**Keywords:** Education, Early Childhood Services, Parenting, Breastfeeding on Demand, Self-Weaning, Babywearing, Co-sleeping

## INTRODUZIONE

Da tempo la logica con cui ci si accosta alla famiglia, anche da una prospettiva pedagogica, è quella di constatarne innanzitutto fatiche e difficoltà, di appellarsi alle sue risorse, magari alla buona volontà e al senso di responsabilità dei singoli, specie se investiti del ruolo di genitori. Questo, se da un lato risponde al desiderio di migliorare le condizioni di vita dei soggetti, aumentarne il benessere e la felicità, denunciando criticità e situazioni problematiche su cui concentrarsi e intervenire, d'altra parte rischia di indurre letture monocromatiche, che a fatica colgono fermenti positivi o tentano interpretazioni non solo negative. È evidente infatti che la famiglia è per ognuno il principale riferimento affettivo, luogo di costruzione identitaria, fonte di apprendimenti esistenziali e sociali, sostegno e guida nelle scelte e nei passaggi più impegnativi della vita; tuttavia la sensazione diffusa e fondata di percepirla spesso in difficoltà, sottoposta a innumerevoli pressioni sociali, investita di compiti relazionali, produttivi, organizzativi ecc., porta a minimizzarne o addirittura a ignorarne la valenza di cucina di idee e trasformazione culturale.

Ad esempio i diversi modi di occuparsi della nutrizione dei bambini (attraverso l'allattamento “a richiesta” e l'autosvezzamento), di dividerne il sonno notturno nello stesso letto (*co-sleeping*), di “portarli” con sé (*babywearing*<sup>1</sup>), esprimono forme innovative di parenting, non prive di contraddizioni, ambivalenze e ambiguità alle quali è utile dedicare attenzione. Esse infatti contribuiscono a ridefinire il parenting come quella “specialissima relazione tra genitori e figli che ha a che fare con la realtà più umana dell'umano perché in essa l'umano si costruisce” (Milani, 2018, p. 68). È caratterizzata da un “fare” (comportamenti, scelte, esperienze, stili comunicativi del genitore) che dà forma all’“essere” (del bambino). Tra le caratteristiche del genitore sono compresi anche i diversi modi con cui egli dà origine e forma all'attaccamento (Bowlby, 1996), all'holding (Winnicott, 1958), a tutte le questioni relative al “rispecchiamento” (Bion, 1962a; Id., 1962b) e alla funzione empatica (Winnicott, 1967; Fonagy, Target, 2001) che riconoscono la genitorialità come l'esito di un processo dinamico tra i diversi fattori insieme alla capacità metariflessiva del soggetto sulla dinamica sé-figlio/sé genitore-caregiver (Bastianoni, 2009, p. 46; Milani, 2018, p. 69). Ancora più esplicitamente Houzel (1999) e Sellenet (2007) indicano la genitorialità come la risultante di tre fattori: le caratteristiche personali del genitore, le

caratteristiche personali del bambino, le caratteristiche sociali e del contesto di vita, ovvero il modo in cui questa combinazione influenza l'esperienza del bambino e del genitore. Il parenting permette così di comprendere la traiettoria di sviluppo del bambino e indirettamente gli orientamenti educativi che caratterizzano la relazione genitori-figli.

Nel suo primo periodo di vita il bambino è maggiormente esposto all'influenza culturale della società in cui vive, che presenta modalità specifiche e proprie nella cura dei più piccoli. Attraverso ripetuti stimoli, ai neonati viene insegnato a vivere secondo le aspettative della società di riferimento. Si tratta di pratiche di maternage che avviano il cosiddetto processo di "inculturazione", che secondo l'antropologa Matilde Callari Galli sostiene l'identificazione automatica con una situazione e un modello di comportamento (Callari Galli, 1993, p. 192), ma che ha anche un effetto retroattivo: Franz Renggli infatti ha verificato come il modello di maternage possa avere un'influenza diretta non solo sulla personalità del soggetto ma su tutta la cultura (Renggli, 1975); così come Asley Montagu sostiene che proprio per i modi delle esperienze tattili dell'individuo all'interno della propria famiglia e soprattutto nel rapporto con la madre, si registrano comportamenti diversi negli individui e nelle popolazioni (Montagu, 1981), che a loro volta sono influenzati dal modello culturale dominante, in una circolarità senza fine.

Le pratiche di maternage diffuse nelle varie parti del mondo rispecchiano usanze, tradizioni, stile di vita, ambiente e clima<sup>2</sup>, situazione economica e sociale di una popolazione. Esse ne riflettono e promuovono inoltre gli orientamenti educativi, i valori ad essi sottesi e gli obiettivi che contribuiscono a dare concretezza ai valori.

## **INTENSITÀ DEL CONTATTO NEL MATERNAGE/PARENTING**

Il maternage si distingue in maternage ad alto e a basso contatto. Il modello ad alto contatto è più frequente nelle società tradizionali, rurali, non industrializzate. È caratterizzato da uno stretto rapporto fisico tra madre e figlio, che in genere segue un parto in ambiente domestico, in cui il neonato rimane a contatto pelle a pelle con la madre. Tutte le attività di vita del bambino sono caratterizzate da un contatto stretto col corpo materno: allattamento al seno e a richiesta (più frequente di quello "programmato" a intervalli regolari), *co-sleeping* insieme ai genitori e soprattutto vicino al corpo della madre, e un conti-

nuo contatto fisico durante il giorno. In questo modo l'endogestazione è seguita da un analogo periodo di esogestazione, in cui il bambino sta "al di fuori" del ventre materno, pur senza perderne un contatto prolungato e significativo, che ne alimenta l'intimità relazionale, l'empatia, l'immediatezza comunicativa, il riconoscimento e l'individuazione attraverso l'odore della pelle, la temperatura, le vibrazioni sonore, proprio come avvertiva all'interno del corpo della madre.

Il maternage a basso contatto corrisponde invece al modello utilizzato dai paesi occidentali. È un modello che potremmo definire più freddo e distaccato, almeno per quanto riguarda la distanza dal corpo. Il maggiore obiettivo di questo approccio è quello di insegnare ai bambini ad essere indipendenti dai genitori dal punto di vista emotivo e cognitivo. In questo modello la relazione mamma-bambino è basata prevalentemente sullo sguardo e sull'espressione verbale. La nascita avviene in genere in ambienti "freddi" e asettici come gli ospedali, a bassa intensità emotiva e relazionale, in cui è possibile fare ricorso alla tecnologia e a tecnici specializzati. Coerentemente con i presupposti di questo modello, i lattanti vengono nutriti al seno per pochi mesi e poi col biberon. L'assenza di contatto prolungato col seno materno è compensata dal ricorso al ciuccio come surrogato. Hanno una culla e poi un lettino in cui dormire, separati dal letto (e a volte dalla camera) dei genitori.

La globalizzazione, tuttavia, sta condizionando queste pratiche: limitandole o producendo contaminazioni culturali. Ad esempio la pratica del "portare" sta scomparendo nei paesi del Sud del mondo, mentre sta aumentando nel mondo Occidentale.

Un'analisi un po' più approfondita di questi comportamenti consente di mettere in luce i messaggi educativi che essi veicolano, i valori dominanti che caratterizzano la relazione genitori-figli e le proiezioni sui successivi percorsi di crescita e di vita. Tematizzare quanto può essere percepito come una "pratica di nicchia" può consentire di cogliere nuovi fermenti nella relazione genitori-figli, da tenere presente accanto alle constatazioni più diffuse e denunciate dalle educatrici dei servizi e da molta parte della letteratura specifica. Ad esempio accanto al "figlio del desiderio" (Gauchet, 2010), mitizzato e mistificato, esposto ad un eccesso di cure e aspettative, rispetto alle quali i genitori dichiarano la propria fatica e il proprio senso di inadeguatezza, è possibile cogliere i segnali di una volontà di riappropriazione di spazi di cura da parte delle giovani generazioni di mamme e papà. Si tratta probabilmente di una riappropriazione non



priva di ambivalenze e contraddizioni (fare propri gli stimoli di un modello di cura educativa “ad alto contatto” può anche servire per tacitare sensi di colpa legati all’assenza per lavoro). Per questo i servizi, le cui educatrici dispongono di altri strumenti e diverso investimento emotivo rispetto ai genitori, hanno la responsabilità e il compito di evidenziare ciò che, fragile e appena accennato, può risultare non visto. Costruendo così l’alleanza educativa su un percorso di ricerca e comprensione reciproca non formale, che può rinnovare la comunicazione e la motivazione alla collaborazione.

Le composizioni e le rielaborazioni con cui le giovani generazioni di genitori collegano tradizione e novità culturali possono presentare contraddizioni e suscitare perplessità. Ma evidenziano anche aperture e potenzialità creative di cui i servizi per l’infanzia dovrebbero tener conto, che contribuiscono a ri-fondare e rafforzare quell’ideale di partecipazione incoraggiato dalle politiche nazionali ed europee per l’infanzia e la famiglia (OCSE, 2012), ideale che non si risolve nel permettere ai genitori di varcare la soglia dei servizi, metaforicamente e concretamente parlando, ma si realizza aprendosi alla diversità delle famiglie, delle varie pratiche educative e lasciandosi reciprocamente trasformare da tutta la pluralità insita in esse (Milani, 2012, p. 26).

A partire da questa considerazione “l’espressione ‘partecipazione delle famiglie’ assume un particolare ambito di significazione: non tanto partecipazione della famiglia ai servizi, ma partecipazione della famiglia, insieme ai servizi (e ad altri attori del territorio), all’attività di promozione dello sviluppo e dell’educazione del bambino. È in tale prospettiva infatti che può realizzarsi proficuamente il passaggio dall’agire sulle o per le famiglie, all’essere e fare con loro, aprendo la strada a possibilità di confronto e di reciprocità sia tra bambini e adulti, sia tra adulti” (Luciano, Maruccio, 2017, p. 129).

## **ALLATTARE “A RICHIESTA”: UN “PREDICATIVO” CHE CAMBIA IL VALORE DI UNA FUNZIONE**

Il primo a parlare di allattamento come mezzo che crea un rapporto d’amore tra bambino e madre fu Plutarco (50-120 d.C.). Egli affermò che la natura aveva scelto per il seno una posizione alta rispetto al resto del corpo, perché la donna potesse abbracciare ed affezionarsi al figlio mentre lo stava allattando. L’autore cristiano pensava prima di tutto al bene del bambino:

infatti scrisse che la protezione dell’infanzia era un dovere umano e sociale (Filipponio, 2010). Nel tempo la pratica dell’allattamento è cambiata: dall’allattamento esclusivo della donna all’allattamento artificiale.

La creazione dei sostituti artificiali del latte materno risale al XIX secolo; prima vennero utilizzati in Inghilterra e in America, negli strati sociali più elevati, in seguito anche nelle altre Nazioni, ed estesi al resto della popolazione. In Italia la diffusione del latte artificiale è avvenuta nell’immediato dopoguerra, in concomitanza con l’ingresso delle donne nel mondo del lavoro e con la rivendicazione del corpo femminile libero da vincoli e obblighi. L’abbandono dell’allattamento ha avuto il suo apice durante gli anni ‘60/’70, quando i bambini allattati non erano neanche il 27%. Tutto questo però non teneva conto delle implicazioni psicologiche ed educative che l’allattamento al seno racchiude. Solo verso gli anni Ottanta si è arrivati ad una piccola ripresa dell’allattamento, grazie anche alle numerose ricerche realizzate per dimostrare l’incidenza affettiva, comunicativa, relazionale di quest’ultimo nei confronti del bambino e della madre. Via via che si diffondeva la pratica delle forniture gratuite di latte artificiale e altre forme di promozione in occasione della dimissione dall’ospedale dopo il parto, diminuivano ovunque i tassi di allattamento al seno e contemporaneamente aumentavano il numero di bambini che manifestavano episodi di diarrea o malattie respiratorie. Questo ha portato l’Organizzazione Mondiale della Sanità a emettere un Codice che regolasse la vendita e la produzione dei latti artificiali (Catanzani, Negri, 2005, p. 268).

Il Codice Internazionale non regola e limita solo i latti artificiali, ma tutti i sostituti del latte materno. Pur non essendo vincolante, è stato approvato da molti Paesi, tra cui l’Italia, che ha emanato disposizioni in linea coi principi del Codice (es. Decreto del 15 aprile 2008: “Istituzione del Comitato nazionale multisettoriale per l’allattamento materno”).

Nascono così numerose associazioni a sostegno dell’allattamento materno e del cosiddetto “allattamento a richiesta”, che hanno riportato l’attenzione sull’importanza di questo gesto naturale e sulla sua fisiologia, a partire dagli ormoni che vi sono collegati: la prolattina è l’ormone necessario per la produzione del latte; tanto più una mamma allatta, tanto più latte produce. Quando infatti il seno viene svuotato il livello di prolattina nel sangue aumenta, aumentando così la produzione di latte. Ciò significa che per garantire un’adeguata produzione di latte bisogna allattare di frequente, circa 8/12 volte nell’arco delle

24 ore. Per quanto riguarda l'ossitocina "a differenza della prolattina, non influisce sulla quantità di latte prodotto, bensì sulla sua emissione: grazie al rilascio di ossitocina nella circolazione materna il latte, dalle ghiandole in cui viene prodotto viene immesso nei dotti lattiferi. Il rilascio di ossitocina provoca nella mamma sensazioni di benessere e relax, consentendole di vivere una sensazione di gioia e un senso di competenza ogni volta che allatta (Negri, 2005, p. 57). Quindi, mentre un bambino è attaccato al seno, oltre ad essere sfamato, vive un contatto con la madre che affina i suoi sensi: il tatto, la vista, il gusto e l'olfatto. L'allattamento al seno non deve dunque essere visto solo come la condizione per alimentare un bimbo piccolo, poiché in questo fenomeno sono racchiuse una serie di esperienze educative che permettono al bambino di sentirsi amato e di creare basi fondamentali per i legami futuri. "L'allattamento concretizza il legame d'amore tra due esseri umani" (Winnicott, 2005, p. 30), istituisce il principale canale di un profondo scambio affettivo, è più della nutrizione, è un'interazione complessa che aiuta il bambino ad acquistare fiducia in se stesso e nella realtà circostante. Quando allatta, la madre entra in un mondo a sé, dove sono presenti solo lei ed il suo piccolo, un mondo ricco di dolcezza ed amore, in cui comincia a conoscere il suo bambino, a capire i suoi segnali, le sue richieste di nutrimento e di attenzione, diventa un'esperta e questo la rende consapevole e capace. La sua autostima ne beneficia. Tramite l'allattamento si crea una relazione intima che rafforza il legame, infonde sicurezza e senso di protezione al bambino e permette alla madre di riconoscere i bisogni del piccolo e di soddisfarli in modo efficace. Grazie a questa vicinanza nella coppia madre-bambino l'uno riesce ad imparare dall'altra.

Nell'allattamento a richiesta, subordinato ai bisogni del bambino, le poppate sono brevi e molto frequenti, e questo crea numerose opportunità per l'interazione con la madre: "Tra mamma e bambino si instaura una vera e propria collaborazione – il bambino 'ordina' e la mamma produce le scorte. È un rapporto reciproco; coinvolge due persone, che agiscono in sinergia inviandosi l'un l'altro dei segnali" (Welford, 2014, p. 51). L'allattamento a richiesta aiuta anche a crescere figli più indipendenti e rispettosi dei bisogni altrui: "L'acquisizione dell'indipendenza è un processo lento e graduale, e soprattutto autonomo, che ogni individuo porterà avanti con i propri tempi e le proprie modalità. Il fatto di poter contare su una presenza sicura, non soffocante, ma semplicemente disponibile, favorisce il distacco spontaneo nel bambino, inizial-

mente per piccolissimi tentativi e poi man mano che acquista maggiore sicurezza" (Catanzani, Negri, 2005, p. 126). I bambini che sono allattati a lungo secondo propri ritmi sono generalmente più tranquilli e sicuri (ivi), e la mamma fa esperienza del proprio figlio come "altro da sé", di cui non dispone secondo ritmi e funzioni predefinite, ma con cui stabilisce un dialogo e un'intesa fatta di ascolto, sguardi, percezioni sottili.

È dimostrato che quando l'allattamento procede nel modo giusto favorisce l'attaccamento e l'instaurarsi di legami sani e felici (Bowlby, 1996), che soddisfano "il bisogno essenziale che ogni bambino ha di trovare amore, attenzione e vicinanza, e il modo in cui li ottiene determina il modello operativo interno, una specie di schema comportamentale, importante per le relazioni future" (Welford, 2014, p. 14).

### CONSIDERAZIONI PEDAGOGICHE

Allattare "a richiesta" è un comportamento sostenuto e giustificato da ragioni fisiologiche, ma rappresenta anche una scelta culturale, che nasce dall'ascolto di sé, dei propri limiti e delle proprie risorse, dalla considerazione che si riserva a questo gesto e dalla generosità con cui lo si rivolge al bambino. Allattare a richiesta esprime il desiderio di rendersi accessibili confidando nelle ragioni del corpo più che non in logiche eteronome e pianificazioni esterne. Poiché la richiesta, infatti, si sottrae al controllo e alla prevedibilità, la mamma che si subordina ai bisogni e al desiderio del figlio recede da una posizione di dominanza per accogliere l'alterità imperscrutabile del proprio bambino. Dando seguito alla domanda di contatto, la mamma comunica al bambino la fiducia nel suo sentire e nelle sue capacità autoregolatrici. Gli mostra un ascolto concreto, che produce cambiamento poiché mette in comunicazione mondi che nell'accogliersi si modificano a vicenda. La flessibilità e la necessità di un continuo adattamento nell'allattare a richiesta sono condizioni che accompagnano una delle principali caratteristiche della relazione educativa: l'empatia, con cui il genitore assume su di sé il punto di vista dell'altro (*perspective taking*), cogliendone attraverso il vissuto la sua prospettiva di mondo.

Il darsi in nutrimento al figlio nell'allattamento rappresenta per i genitori il primo emblematico esempio di come il dono di sé dia origine ad uno scambio vitale – di sguardi, complicità, gratificazioni, sorrisi... – che trova nella comunicazione la sua continuità educativa. Se assecondato nella spontaneità della sua evoluzione, l'allattamento determina una danza di richiami e di accondiscendenze dettata dal ritmo

biologico del bambino e dalla intraducibile differenziazione delle sue richieste (conforto, rassicurazione, nutrimento, calore, contenimento), in un periodo di vita in cui fisiologia e psicologia sono tutt'uno. Imbrigliare il ritmo spontaneo dell'allattamento naturale in schemi, orari, regolarità arbitrarie e artificiose significa depotenziarne le modulazioni espressive e comunicative, finendo non di rado col comprometterlo definitivamente. Come sostiene Donald Winnicott: "Riguardo alla teoria che sia giusto abituare il bambino a ritmi regolari il più precocemente possibile, tale imposizione non ha alcun senso finché il bambino non comincia a riconoscere il mondo esterno e a venire a patti con esso. Le fondamenta di questa accettazione della realtà devono essere costruite nel breve periodo iniziale, durante il quale la madre asseconda in maniera naturale i desideri del figlio" (Winnicott, 2005, p. 33). Molte inibizioni alimentari sono cominciate con un allattamento difficile e stentato, che anche quando confluisce nell'allattamento artificiale, non di rado "rimane qualcosa di separato che accade al bambino senza essere appropriatamente connesso a quel processo globale che si chiama cura del bambino" (Winnicott, 1987, p. 30).

## **CONTINUARE A DARE FIDUCIA AL BAMBINO: L'AUTOSVEZZAMENTO**

Se di autosvezzamento avessimo parlato anche solo qualche decennio fa, avremmo trovato, se non una vera e propria resistenza, di certo qualche reazione incuriosita e perplessa. Eppure lo studio maggiormente noto ed esteso, condotto nel corso di un decennio, è dei primi del Novecento (1920-1930), quando la pediatra statunitense Clara Davis pubblicò sul "New England Journal of Medicine" una ricerca dal titolo: "L'autoselezione della dieta da parte dei bambini", destinata a diventare un classico dell'alimentazione infantile, per quanto in seguito criticata sul piano metodologico. La dott.ssa Davis individuò un campione di 15 bambini dai 6 agli 11 mesi che furono osservati per anni (due di loro per quattro anni e mezzo) nella loro relazione col cibo. Furono scelti oltre trenta alimenti diversi, considerati "sani", dieci di origine animale e gli altri di origine vegetale, sia cotti che crudi, più acqua e sale, tutti al naturale, cioè non mescolati con altri ingredienti, e ognuno servito su un piatto proprio. I bambini studiati, una volta imbandita la tavola, mostravano interesse per ogni cosa che vedevano, poi si orientavano verso i diversi cibi. A questo punto, il

personale di assistenza offriva ad ogni bambino quanto richiesto, senza esercitare alcun condizionamento. Questi accettava, assaporava, e poi poteva richiedere la stessa cosa o cambiare. Ogni bambino veniva assecondato qualunque alimento a disposizione chiedesse. Pian piano ogni soggetto sviluppò i suoi gusti e le sue preferenze, senza per questo restringere di molto la varietà dei cibi richiesti. Questo avveniva almeno tre-quattro volte al giorno, ad ogni pasto venivano dedicati circa 25-30 minuti; le assunzioni venivano rigorosamente registrate e annotate, veniva cioè registrato ogni alimento in qualità e quantità; periodicamente i bambini erano sottoposti ad esami per verificare i parametri di crescita e sviluppo; venivano cioè misurati in altezza e peso, sviluppo osseo, composizione del sangue e funzionalità corporea. Clara Davis escogitò l'esperimento per lasciare che i bambini facessero da soli perché sospettava che i corpi dei bambini istintivamente "sapessero meglio" ciò che dovessero assumere. La sua visione delle competenze infantili mise in luce quella che in seguito sarebbe stata chiamata "la saggezza del corpo", paragonando l'appetito istintivo di un bambino al modo in cui i vari sistemi corporei autonomi si adattano senza sforzo per compensare gli stimoli esterni. I diversi comportamenti alimentari delinearono 15 diversi modelli di gusto, evidenziando come qualità e quantità dei cibi si differenziassero da soggetto a soggetto, pur portando alla fine a constatare la crescita di 15 bambini sani e ben nutriti. L'Autrice intendeva così dimostrare l'esistenza di un meccanismo efficace di autoregolazione che portava i bambini ad assumere, alla fine, la giusta quantità dei vari nutrienti. Al di là delle perplessità e delle critiche che questo studio ha suscitato (es. Strauss, 2006), Clara Davis ha contribuito a dare corpo all'idea che il bambino, fin da piccolo, è capace di autoregolarsi riguardo alle proprie funzioni vitali e che pertanto debba essere riconosciuto, osservato, ascoltato. Inoltre l'unicità di ogni soggetto dovrebbe almeno suscitare il sospetto che tutto ciò che lo riguarda sia altrettanto unico e particolare, cioè non ascrivibile a standard di comportamento e a prescrizioni omologanti.

## **CONSIDERAZIONI PEDAGOGICHE**

Il tema dell'autosvezzamento pone l'attenzione sulle risorse del bambino e sulla sua capacità di autoregolarsi, così come quello dell'allattamento evidenzia l'importanza nutritiva (non solo da un punto di vista alimentare, ma affettivo), della relazione tra mamma e bambino. Come scrive il pediatra Alessandro Volta: "Gli schemi di svezzamento sono numerosissimi e

probabilmente tutti validi, ma ciò che riguarda il cibo ha sempre una valenza culturale e sociale, e lo 'svezzamento' non è escluso da questa regola. [...] Da diversi anni abbiamo appreso che allattare all'orario richiesto dal bambino, dandogli la quantità di latte che desidera, rappresenta la modalità migliore di alimentazione nei primi mesi di vita. Per lo stesso identico motivo perché non dovremmo continuare a fidarci del bambino, della sua capacità di regolarsi in base all'appetito e quindi di autogestirsi la propria alimentazione?" (Volta, 2008, p. 106). Dal punto di vista pedagogico ciò che è rilevante sottolineare è un cambio di sguardo: dal bambino destinatario di interventi pensati da altri e altrove (spesso dai cosiddetti esperti, in questo caso pediatri e nutrizionisti, che tuttavia rischiano di sottrarre ai genitori occasioni per imparare a empatizzare col proprio bambino, a sintonizzarsi sui suoi bisogni e sulle modalità che egli ha per esprimerli; cfr. Illich, 2008) al bambino investito di attenzione e fiducia perché ritenuto fin da piccolo "esperto" dei propri bisogni e capace di esprimere gusti e preferenze. Aver fiducia nelle capacità autoregolatrici del bambino significa alimentare fin da subito una relazione educativa in cui l'adulto esprime rispetto e considerazione per il vissuto della sua creatura, limitando percezioni sostitutive e interventi invadenti, che ignorano o addirittura rischiano di annientare la volontà del piccolo. Ritenerlo il bambino esperto di ciò che lo riguarda significa costruire una relazione educativa fondata sul riconoscimento reciproco e sulla corresponsabilità nel delineare una cornice protettiva fatta di attenzione e comprensione, all'interno della quale il bambino può più facilmente connettersi col proprio sentire e compiere i primi passi nel mondo.

## **CO-SLEEPING: MOLTO PIÙ CHE "DORMIRE INSIEME"**

Co-sleeping significa "dormire insieme" e si riferisce alla pratica dei genitori di tenere i bimbi piccoli a dormire con sé, nello stesso letto, o al dormire nello stesso letto tra fratelli e sorelle. Dormire insieme ai propri figli è stata la norma in quasi ogni epoca e in quasi tutte le culture. Nel Novecento era comune che mamma e bambino dormissero insieme e venivano predisposti dei letti molto più grandi per le famiglie, che si adattavano quindi a questa necessità.

Nella società moderna, invece, tale pratica è diventata fonte di innumerevoli interrogativi e motivo di colpevolizzazione per mamme che, a detta degli scettici, rischiano di "viziare" i loro bimbi piccoli, finen-

do per esserne "tiraneggiate". Questo atteggiamento culturale - sostiene la psicologa perinatale Alessandra Bortolotti - impedisce ai genitori di mettersi in ascolto del proprio bambino e della propria relazione con lui, non lascia spazio all'istinto materno e paterno, spinge mamme e papà a uniformarsi per evitare di finire nel mirino dei giudizi negativi di chi li circonda, che si tratti di pediatri o altri esperti, familiari, amici (Bortolotti, 2016).

I neonati sono i primati che hanno il più lento sviluppo e la più forte dipendenza materna rispetto a tutti gli altri, poiché nascono prematuri da un punto di vista neurologico rispetto agli altri mammiferi. Per riuscire infatti a passare in modo sicuro attraverso l'apertura pelvica materna, devono nascere con solo il 25% del volume del cervello di adulto. Ciò significa che il loro sistema fisiologico non è in grado di funzionare in modo ottimale, e si avvantaggia di un contatto con il corpo materno che continua a influenzare e regolare il bambino dando seguito così alla gestazione (esogestazione). I concetti di esogestazione e endogestazione ben sottolineano come tra il periodo che va dal concepimento alla nascita a quello dopo la nascita esista un continuum per cui il neonato continuerà a cercare nell'ambiente extrauterino le condizioni di stabilità, calore, avvolgimento, protezione e sicurezza sperimentate nell'utero materno. Il contatto materno è in grado di sostenere questa continuità e di innescare modificazioni fisiche nel neonato, di influenzarne il respiro, la temperatura corporea, come pure la pressione sanguigna e i livelli di stress. L'idea che i bambini debbano dormire ad appositi orari in luoghi predeterminati è frutto di convenzioni sociali che rispondono a comprensibili logiche organizzative, ma non sempre ai bisogni dei bambini. L'antropologo statunitense James Mckenna sulla base di studi condotti sui primati è giunto alla conclusione che il contatto materno arreca beneficio alla salute dei piccoli, ed è inoltre capace di influenzare una variabile molto importante, come il tasso di crescita (Mckenna, 2011). Anche per la madre dormire insieme pare sia vantaggioso: oltre ad aumentare la produzione del latte, ne riceve una gratificazione e un conforto che contrastano la depressione post partum. Con le dovute precauzioni per scongiurare il rischio di soffocamento (cioè evitando di dormire su poltrone e divani, di utilizzare materassi o cuscini molto soffici, e seguendo le opportune norme di sicurezza, specialmente se il bimbo prende il latte artificiale), dormire insieme riduce la stanchezza materna, rassicura la mamma che così sa di avere il bimbo accanto a sé e di poter ac-



correre ad ogni richiamo, e conforta il bambino che se si sveglia durante la notte avverte la presenza dei genitori e si riaddormenta più facilmente. Attraverso una rassicurazione garantita dalla presenza, dal calore e dall'odore materno, il bambino impara che la mamma è pronta ad accorrere al bisogno, che egli è in grado di richiamarla, e che, quando ce ne sarà il bisogno, potrà farlo facilmente. Più al bambino piccolo verrà data la possibilità di stare vicino alla madre quando lo richiede, più sarà capace in seguito di stare da solo. Più verrà accolto il suo desiderio di dipendenza quando è piccolo, più facilmente diventerà, in seguito, autonomo. Trascurare le richieste di vicinanza del bambino o rispondervi in maniera incostante può rallentare il processo di formazione della sua sicurezza.

Inoltre pare addirittura che il co-sleeping riduca il pericolo della sindrome SIDS (la morte in culla, diversa dalla morte da soffocamento per rigurgito): il bambino percependo il respiro dei genitori ha un sonno leggero che lo mette al riparo dai pericoli del sonno profondo.

Considerando il fatto che tante mamme lavorano e che per mantenersi l'occupazione tendono a rientrare al lavoro il più presto possibile, la notte consente un tempo prolungato di vicinanza e contatto, in cui la percezione dell'altro rassicura, conforta, gratifica, permettendo a mamma e bambino un continuo "ri-fornimento" affettivo. È il prolungamento nel tempo e nello spazio dell'abbraccio gestazionale. Un abbraccio che prima di lasciare entrare il mondo in una relazione così intima e profonda, ha bisogno di trovare altre forme di contatto, di continuità, che nel tempo si assottiglieranno fino ad ammettere il distacco. Così infatti come in genere i genitori sono attenti a proporre al bambino delle esperienze graduali di separazione durante il giorno (ancora prima dell'inserimento al nido, l'assidua presenza del papà o più spesso della mamma può essere alternata a quella dei nonni o di una baby sitter), altrettanto potrebbe accadere per la notte: via via che il bambino diventa più capace di affrontare frustrazioni sostenibili (Winnicott, 1970; Id. 1975; Berkowitz, 1976, p. 4), anche il contatto notturno potrebbe lentamente allentarsi, fino a prevedere la compresenza di genitori e figlio nella stessa stanza ma in due letti differenti per concludersi con la "conquista" di uno spazio per il bambino tutto per sé.

### **CONSIDERAZIONI PEDAGOGICHE**

Ci sono comportamenti nei bambini piccoli che sono stati da sempre etichettati come espressioni di "vizi": stare nel lettone dei genitori (così come voler

continuamente accoccolarsi in braccio, tenere il dito in bocca o in sostituzione il ciuccio...) può essere considerato uno di questi. Ma, come suggerisce Alessandro Volta, "per fare un po' di chiarezza dobbiamo innanzitutto distinguere tra vizio e cattiva abitudine; il vizio si riferisce a qualcosa che desideriamo, ma che è dannoso alla nostra salute (per esempio il fumo, la cioccolata, il gioco d'azzardo ecc.), mentre una cattiva abitudine non arriva a essere tanto dannosa e soprattutto non darà dipendenza" (Volta, 2008, p. 65). Quindi si deve almeno supporre che un comportamento coinvolgente e ad alto contatto può rappresentare sia il desiderio di un bambino sia una minaccia per l'adulto, se l'ipoteca del vizio pende su di lui come un atto deprecabile e da vietare. Ma occorre inoltre considerare che, sempre secondo il pediatra Volta, "a differenza dell'adulto, un neonato non può desiderare qualcosa che sia dannoso per la sua salute, perché la sua esistenza è ancora regolata dall'istinto" (ibidem). Poi, man mano che maturano le sue strutture psicofisiche e le sue capacità, si affermano gli apprendimenti che innestano la cultura nella dotazione naturale del bambino e la cultura si immette senza soluzione di continuità nella natura, plasmandola. Il co-sleeping può essere letto come una pratica naturale e culturale. L'addormentamento presuppone una certa fiducia nell'ambiente che circonda il bambino, fiducia che può essere rafforzata dalla presenza del genitore, fino a che il piccolo non estenda il senso di sicurezza al tempo in cui verrà meno la sua presenza vigile. Il co-sleeping può rappresentare un sostegno a questo passaggio, a condizione che sia interrogato man mano trascorre il tempo, per capire che significato può acquisire: rassicurazione del bambino? Gratificazione del genitore? Persino alibi per l'insinuarsi di una distanza nella coppia? Il senso di un medesimo comportamento si trasforma corrispondentemente all'evoluzione e ai cambiamenti di chi vi partecipa. Cogliarne le diverse valenze non solo mette al riparo da mode e automatismi, ma rende recettivi ai processi evolutivi dei bambini e quindi della relazione educativa, che è chiamata a modificarsi per dare modo a genitori e figli di crescere insieme, operando con attenzione e delicatezza sui confini, gli equilibri, la circolarità virtuosa di chi impara educando.

### **IL BABYWEARING**

Gli esseri umani fanno esperienza del mondo che li circonda attraverso il corpo (Anzieu, 2017), che - come sostiene l'antropologo Marcell Mauss - costi-

tuisce “il primo e più naturale strumento dell’uomo” (Mauss, 1965, p. 392). Lo studioso francese parla delle “tecniche del corpo”, intendendo i modi con cui i soggetti, nelle diverse società, si servono del loro corpo per comunicare l’estrazione sociale, lo stato psichico, l’appartenenza culturale... (mediante il modo di camminare, di tenere le braccia mentre si cammina, di bere, di realizzare esperienze quali il parto, l’allattamento, il modo di portare i bambini, i modi di dormire ecc., intrecciando così individualità e collettività).

Nella relazione genitore-figlio una delle tecniche del corpo che contribuisce a costruire il legame affettivo, a sostenere il processo di individuazione è il babywearing, cioè la pratica di portare i bambini, a proposito della quale Mauss scrive che “il bambino portato per due o tre anni a diretto contatto di pelle con la madre ha, nei suoi confronti, un atteggiamento del tutto diverso da quello di un bambino non portato” (ivi, p. 399). Il contatto è la base dell’interazione, dello scambio, della comunicazione. Attraverso il contatto il bambino acquista la percezione di sé, dei propri confini fisici, della porzione avvolgente di mondo che entra nel suo orizzonte percettivo. Dopo la nascita, sono il modo in cui viene toccato e tenuto in braccio un bambino a dargli sensazioni di sicurezza e fiducia. Su queste prime esperienze di incontro e scambio tra io e non io, tra dentro e fuori di sé si innesteranno le successive pratiche di esplorazione e manipolazione dell’ambiente, che permetteranno la costruzione della mente e del pensiero. L’espressione babywearing, che letteralmente significa “indossare i bambini” è l’antica pratica materna di portare i propri figli legati a sé, tuttora molto diffusa nelle zone rurali dell’Africa, dell’Asia, dell’Oceania e del Sud America. Di recente è stata assunta anche nel mondo occidentale, attraverso marsupi o fasce che permettono di portare i bimbi piccoli, da parte delle mamme o, meno frequentemente, dei papà.

Quali sono le caratteristiche del “portare i bambini” nelle culture semplici e in quelle occidentali? Innanzitutto nelle culture tradizionali portare con sé il bambino fa parte della routine quotidiana, mentre la madre svolge il suo lavoro. In Occidente, al contrario, i bambini sono per lo più portati dalla mamma nel tempo libero: per fare una passeggiata, lungo il tragitto per l’asilo, mentre fa la spesa. È raro vedere una mamma che si porta il proprio figlio addosso mentre lavora o esegue le faccende domestiche. Questo significa che il tempo di contatto è evidentemente molto diverso, per quanto in genere decresca col crescere dell’età del bambino. Ad esempio i ricercatori Chriholm e Richards hanno scoperto che i piccoli Navajo

nel Nord America trascorrono circa sedici ore al giorno per i primi tre mesi della loro vita nella culla con cui la madre li trasporta. Attorno al primo anno di età la media diminuisce a nove ore giornaliere (Chriholm, Richards, 1978).

Inoltre i materiali e le decorazioni che in origine caratterizzano i “porta-bambini” attestano la loro valenza simbolica e comunicativa. Ad esempio in Camerun e in Senegal i porta-bambini sono fabbricati in pelli di antilope o capra e sono ornati con conchiglie di ciprea. Le conchiglie, che somigliano all’organo genitale femminile sono simbolo di fertilità e proteggono il bambino dagli spiriti maligni (van Hout, 1993). Tra la popolazione africana Bassari – che vive tra Senegal e Guinea – è il padre del nascituro a fabbricare il porta bambino; in questo modo egli può partecipare ad un’attività che per il resto rimarrà di esclusiva pertinenza femminile. Gli Asante, che vivono anch’essi in Africa, in Costa d’Avorio e Ghana, dedicano una particolare attenzione al colore del tessuto che viene utilizzato per confezionare il supporto in cui verrà introdotto e con cui verrà trasportato il bambino per i primi tre mesi dopo la nascita. Poiché il bianco rappresenta in quella cultura gioia e positività, il porta-bambini è bianco, così come il vestito della mamma. In Perù, nella regione Cusco, durante la festa di Ognissanti e il giorno dei morti le bambine ricevono una bambola di pasta di pane fatta dalle loro madri. Queste bambole vengono inserite in un piccolo “marsupio” che le bambine portano con orgoglio (ivi). In questo caso il porta-bambino è motivo di identificazione, riconoscimento e esercizio d’appartenenza ad un medesimo universo culturale e simbolico lungo l’asse genealogico femminile. In molte culture questo supporto è decorato sia per abbellimento sia per proteggere il bambino dalle forze del male (es. amuleti in nord America; in Cina monete che augurano prosperità, sagome di tigre che protegge dagli spiriti maligni, farfalle che simboleggiano la felicità, il melograno per la fertilità, i fiori di loto per una vita lunga e felice. Frequente è una decorazione con cinque foglie, che indicano cinque benedizioni: lunga vita, buona salute, ricchezza o elevato status sociale, amore e morte naturale. I Kenyah, che vivono tra la Malesia e l’Indonesia, decorano i supporti per il trasporto dei piccoli con denti di animali, che indicano la classe sociale e il sesso).

Fino al tardo Medioevo anche in Europa si portavano i bambini a contatto col corpo. Essi erano infatti trasportati in ceste fissate sul dorso degli asini o sulla schiena dei genitori, in teli annodati o in culle utilizzate di giorno, poiché di notte le madri dormivano con il



figlio accanto (Weber, 2013). Nel Rinascimento iniziò ad affermarsi una relazione a basso contatto, in virtù della quale le madri iniziarono a non dormire più con i propri figli, riducendo anche durante il giorno il tempo di prossimità fisica e contenimento. Nei ceti alti i bambini venivano affidati alle balie e incoraggiati a camminare il più presto possibile. Inizia così un percorso di distacco, verso l'autonomia che caratterizzerà non solo le pratiche di accudimento dei bimbi piccoli, ma anche gli orientamenti educativi che le sostengono. Nel Diciannovesimo secolo infatti pediatri e pedagogisti hanno iniziato a enfatizzare l'autonomia, sostenendo che una vicinanza prolungata del genitore col proprio bambino non solo non è un comfort necessario, ma può dispensare vizi e debolezza di carattere quale riflesso di un eccesso di dipendenza (van Hout, 1993). Ancora oggi capita di avvertire la "presa" di queste posizioni in espressioni del tipo: *"non tenerlo troppo in braccio che lo vizi"*; oppure: *"se lo prendi in braccio ogni volta che sei con lui, non riuscirai più a distaccartene"*.

I movimenti emancipazionisti degli anni Settanta rafforzano la tensione all'autodeterminazione negli adulti e corrispondentemente all'autonomia e all'autoregolazione nei bambini, fin da piccolissimi. Si teorizza così la conquista della padronanza di sé e dell'indipendenza quale esito di un processo di individuazione e soggettivizzazione, che diviene uno di perni caratterizzanti la cura e l'educazione dei piccoli. La pratica di portare i bambini si diffonde così in tutta Europa, "ibridando" la versione delle culture semplici-tradizionali con le caratteristiche del modello educativo post-industriale del mondo occidentale. Oltre al diverso investimento di tempo e alle attività permesse dal portare i bambini a contatto col corpo, il modo di portare più comune in Europa è nella posizione frontale davanti al proprio corpo, utilizzando supporti strutturati come i marsupi o non strutturati come le fasce. Questo tipo di posizione frontale è un'invenzione occidentale, riflesso di una cultura prettamente visiva (è lo sguardo della madre che "mette al mondo"), di un atteggiamento educativo imperniato su una logica di controllo che ritiene di sorvegliare efficacemente solo ciò che si vede (con il bambino di fronte a sé il genitore può controllare se respira, vedere il colorito della pelle, cogliere umori dalle espressioni del viso...). Un'altra "variante" tipicamente occidentale è portare il bambino con il viso rivolto verso l'esterno, in modo che possa avere più stimoli visivi (il che conferma il grande investimento sull'immagine della cultura occidentale).

La pratica del babywearing, dunque, seppure ancora "di nicchia", testimonia non solo una contamina-

zione globale dei gesti di cura, ma una reinterpretazione dei modelli disponibili, che manifesta novità e aperture dei genitori e apprendimenti in corso. Questa stessa cultura del contatto ha dato avvio ad una riorganizzazione delle cure ospedaliere dopo il parto e all'attivazione di un rooming-in precoce (per favorire il bonding, il primo legame di attaccamento). Studi e ricerche dimostrano infatti che, se nelle prime ore dopo il parto il neonato viene tenuto a contatto pelle a pelle con la sua mamma, la conoscenza di entrambi sarà facilitata e l'empatia più intensa ed efficace. Inoltre nel confronto tra i due modelli – ad alto e a basso contatto – emerge che i bambini allevati nelle società ad alto contatto non piangono quasi mai, hanno meno coliche e godono di un attaccamento più sicuro; la percentuale di malattie mentali è estremamente bassa e tra gli adulti si registra una minore aggressività (Bortolotti, 2010). Studi e ricerche hanno inoltre dimostrato che il contatto fisico, affettivamente connotato e per un tempo significativo, prolungato, sotto forma di carezze e massaggi, riduce il livello di cortisolo, l'ormone dello stress, quindi abbassa il tasso d'ansia, regolarizza il ritmo cardiaco e la pressione arteriosa, stimola la produzione di ossitocina, un ormone e neurotrasmettitore che induce uno stato di calma e benessere (Balsamo, 2007). Essere tenuti tra le braccia è un insostituibile stimolo allo sviluppo, trasmette sicurezza e accoglienza, rilassa i muscoli, rende profondo il respiro e scioglie le tensioni (Gerhardt, 2006). L'estensione, il prolungamento (in senso fisico e temporale) dell'abbraccio consentito dal portare i bambini attiva connessioni sinaptiche, quindi stimola lo sviluppo del cervello e di conseguenza predispone il potenziamento delle facoltà cognitive, la produzione del pensiero e la capacità di reagire adattivamente alle sollecitazioni esterne (Weber, 2013). Oltre a facilitare la comunicazione, la pratica di portare i bambini garantisce guadagni anche sul piano dello sviluppo fisico: sollecita il senso dell'equilibrio perché il bimbo deve bilanciarsi e seguire i movimenti di chi lo porta: egli tende infatti a spingere le gambe e a estendere il collo, cercando di trovare una posizione di compensazione rispetto al corpo dell'adulto, in cui finisce per accovacciarsi. Anche da parte dei genitori la pratica del portare determina guadagni significativi nel legame di attaccamento e nella costruzione della relazione affettiva: se stare a contatto col corpo del genitore produce rassicurazione e riduce il pianto del bambino, anche per la mamma o il papà questo è motivo di soddisfazione e autostima. Si avvia così un circuito positivo che previene quello più noto determinato dal

pianto segnalatore di disagio e del senso di insicurezza nel genitore che a sua volta trasmette inquietudine al figlio, in una circolarità che si autoalimenta.

### **CONSIDERAZIONI PEDAGOGICHE**

In Occidente la pratica del portare i bambini si inserisce in un modello di accudimento a basso contatto e lo “scalda” di maggior calore e nuove valenze comunicative nella relazione educativa. A condizione che questa scelta sia assunta non solo come comodità di “trasporto”, ma accompagnata da un’attenzione e un ascolto intenzionali e autentici, solo grazie ai quali può garantire guadagni di comprensione reciproca e migliore sintonizzazione. È indubbio infatti che una relazione educativa caratterizzata da distanza fisica e richieste di autonomie precoci al bambino, riduce le sue possibilità di accogliere e coltivare la presenza degli altri nel proprio campo percettivo e esistenziale. Al contrario intensificare un contatto fisico quotidiano consapevole e intenzionale fornisce al bambino una riserva di energie affettive e psichiche che stanno alla base dell’autostima come riconoscimento del proprio valore, evitando che questi ricorra al pianto notturno per garantirsi il contenimento affettivo e corporeo del genitore. La pratica di portare i bambini amplifica i canali comunicativi, di ascolto empatico plurisensoriale, e valorizza gli apprendimenti “embodied”, che fanno leva su tutto il corpo. Essa potrebbe inoltre schiudere un ambito di confronto e comunicazione con le donne che provengono da culture “ad alto contatto”, promuovendo un’attenzione e un interesse verso stili di comportamento che non sono semplicemente “folkloristici”, ma intrisi di vissuti e implicazioni relazionali di rilevante significatività anche sul piano educativo.

### **GENITORI BLOGGER E WHATSAPPER**

Crescente è il fenomeno dei genitori blogger e whatsapper. Una grande quantità di siti e blog, infatti, offrono indicazioni, “ricette” e consigli a neomamme o a genitori “navigati” su come destreggiarsi tra pappe e pannolini, risvegli notturni, svezzamenti, capricci da riconoscere e gestire, ciucci, lettone e tutto ciò che fa da corollario alla venuta di un bambino. Spesso gli stessi siti offrono spazi di consulenza con esperti e di confronto tra genitori. Quando poi la rete di “omologhi” si concretizza nella frequentazione dei medesimi servizi (a partire dal nido e proseguendo per tutto il percorso educativo e scolastico dei figli), il confronto

si sposta dagli interlocutori virtuali a quelli reali, ma accanto ai fugaci scambi di persona si infittiscono le conversazioni parallele e incontrollate sulle immancabili reti di WhatsApp. Queste, se da un lato facilitano scambi e allineano le famiglie nell’accesso alle informazioni (pro memoria di incontri, diffusione delle comunicazioni del servizio, ottimizzazione nell’organizzazione di feste, gite, raccolta fondi ecc.), dall’altro non di rado danno luogo a interazioni non sempre costruttive. Non è difficile infatti incontrare il disagio di educatrici e insegnanti quando constatano l’uso di whatsapp da parte dei genitori per scambiarsi impressioni e commenti sul servizio e sul suo personale, ricordo addirittura che in una scuola dell’infanzia un genitore propose agli altri un “sondaggio” tra i bambini per capire se un’insegnante alzava la voce. Tra le pratiche più ordinarie e consuete di utilizzo di whatsapp da parte dei genitori quella di proporsi come “segretari” dei figli (organizzazione di incontri tra il proprio figlio e qualche amico; partecipazione a compleanni, regali da acquistare, recupero compiti, a cui seguono immancabilmente fotografie di pagine di diario e quaderni di scuola). Di per sé questa pratica non è negativa, ma quali meta-messaggi veicola? Ad esempio che esiste (e la novità è che viene istituita collettivamente, con strumenti specifici di funzionamento) una doppia comunicazione: tra genitori, e con gli insegnanti, una “de visu” e l’altra virtuale; che è possibile un contatto “a-patico”, cioè libero dalla presenza, dalle emozioni che uno scambio diretto suscita, sganciato dalla fisicità dell’interlocuzione e che può essere sostituito da scambi senza volto (a volte le corrispondenze tra nome e persona fisica avvengono dopo mesi dall’avvio delle comunicazioni whatsapp), differita e differibile nel tempo, o persino eludibile in silenzio. Nella relazione tra genitori questo scambio può inoltre alimentare un presidio “contro”: contro gli insegnanti, contro il funzionamento dei servizi, contro comportamenti non condivisi, che quindi sempre meno sono oggetto di confronto diretto, di rafforzamento di competenze e apertura interpersonale, e sempre più possono attivare stigmatizzazioni, prese di posizione, coalizioni, marginalizzazioni compromettenti e tuttavia sfuggenti nei processi di costruzione e nelle dinamiche che attivano. Riguardo poi all’eventualità che i genitori si proponano come segretari dei figli, quali indebolimenti sono in agguato nella relazione genitori-figli e nelle competenze dei bambini e delle bambine? Proponendosi al servizio dei figli i genitori “sconfinano” in ambiti che potrebbero essere gestiti direttamente dai bambini. Ad esempio se un figlio non sta attento in classe o se gli

viene richiesto di portare da casa un quaderno, una fotografia, un oggetto e non è stato attento, l'attivazione vicaria del genitore lo indurrà a non rafforzare l'attenzione e il senso di responsabilità, perché tanto c'è chi recupererà la dimenticanza. È evidente come questi bambini rischiano di diventare "strutturalmente" "sbadati": nei compiti che sarebbero in grado di sostenere ma anche, per estensione, in altre incombenze che presuppongono senso di responsabilità e autoconsapevolezza alla loro portata. In questo modo la relazione genitori-figli diventa in parte "servile" e poco assertiva, legittimante piccole deresponsabilizzazioni, sostitutiva più che supportiva, infantilizzante piuttosto che incoraggiante.

Ma a chi spetta il compito di far notare ai genitori le conseguenze di un comportamento apparentemente innocuo e magari addirittura animato da buone intenzioni? (Questi piccoli hanno già tante occupazioni – corsi di nuoto, di danza, di musica, di calcio... – che necessitano almeno di un aiuto organizzativo...).

Verrebbe da dire educatori e insegnanti che operano in servizi e scuole, e che hanno ben presente come l'educazione debba essere guidata da lungimiranza e sguardo prospettico. E tuttavia la questione evidenzia subito paradossi inaggrabili: come fanno i professionisti dell'educazione a entrare e problematizzare contesti da cui il più delle volte sono deliberatamente esclusi? E come deve essere letta, questa versione di "mondo a parte": come uno spazio tutto per sé di mamme e papà, in cui cercare nuovi modi con cui vivereintonie, situazioni analoghe, identificazioni, rispecchiamenti, solidarietà o come l'espressione di segmentazioni sociali e stratificazioni comunicative che complessificano e deteriorano ulteriormente una trama di relazioni faticose e fugaci?

## **IL RUOLO DEI SERVIZI PER L'INFANZIA TRA NUOVE PRATICHE DI PARENTING, INTRAPRENDENZE E INSICUREZZE GENITORIALI**

Qualcosa sta cambiando nelle pratiche di accudimento di bambini e bambine, nei servizi e nelle politiche per le famiglie con figli. Per quanto, va detto subito, ogni volta che affiora qualcosa di nuovo, che inevitabilmente intacca e attenta l'esistente, venga contrastato o "sfiduciato" quale minaccia per l'ordine (e il potere) consolidato.

È contemplata, e in molte parti d'Italia sostenuta da leggi regionali, la possibilità di mettere al mon-

do un figlio in ambienti alternativi agli ospedali (è del 12.05.2017 la proposta di legge n. 240/10: "Norme per il parto a domicilio", che recepisce ed estende le leggi regionali che hanno consentito questa possibilità in molte Regioni d'Italia); i reparti di maternità si stanno "umanizzando", riservando cioè alla coppia mamma-bambino un'attenzione non solo medicalizzata (e medicalizzante), basti pensare alla pratica del bonding per favorire l'attaccamento; molti consultori promuovono percorsi di accompagnamento alla genitorialità (e non solo di preparazione al parto), di sostegno all'allattamento, di mutuo aiuto e reciprocità tra mamme, corsi di massaggio al neonato, di sensibilizzazione all'(auto)svezzamento...; da più parti si sollecita una maggior attenzione alla voce dei minori (si vedano i ripetuti richiami del Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza che redige ogni anno il Rapporto sul monitoraggio della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia), già da piccolissimi (Clark e Moss, 2014) di cui tenere conto in tutto ciò che li riguarda. Per non parlare dei fermenti che stanno vivacizzando i servizi per la prima infanzia, le sperimentazioni in atto, le proposte – a volte persino provocatorie e controverse – di rinnovamento della scuola primaria.

Nonostante si percepiscano i genitori come fragili, disorientati, chiusi in una solitudine autoreferenziale (Pietropolli Charmet, Riva, 2001; Belotti, Palazzo, 2007; Marcoli, 2017), è tuttavia possibile cogliere anche segnali di apertura, tracce del desiderio di sperimentare nuove pratiche di cura, di rifondazione del legame con i figli, indizi a cui educatrici, pedagogisti, insegnanti devono prestare attenzione, accogliere, tematizzare, interrogare, perché cresca la consapevolezza dei loro significati in chi le attiva e ne aumenti la comprensione e il riconoscimento in chi li rileva. Probabilmente il desiderio di autonomia e di autodeterminazione non va letto solo come espressione di quella solitudine e autoreferenzialità che possono scivolare nelle derive di un pericoloso "familismo amorale" (Banfield, 2006, p. 101 e ss.), ma anche come tentativo di sperimentare modi inediti di interpretare la genitorialità, di fare sintesi tra differenti culture di cura educativa, di intraprendere percorsi originali che attestano lo sforzo di provarsi ricercatori in proprio, di recuperare un protagonismo educativo con cui ridurre le distanze tra chi sa per professione e chi troppo spesso è ritenuto solo in dovere di imparare per carenza di esperienza. Cogliere il carattere complesso della realtà, con le sue intrinseche opacità,

aporie e contraddizioni può aiutare a comprendere, senza semplicismi, molte dinamiche contemporanee: sul piano logico del pensiero complesso, sul piano epistemologico della tecnoscienza, sul piano sociale dell'etica negli ambiti del diritto e della politica, sospesi tra effettività e idealità.

La complessità richiede una disciplina rigorosa: la responsabilità di una continua interrogazione rispetto a ciò che ci circonda.

Uno dei primi e principali studiosi della complessità, Edgar Morin, individuò nell'irriducibilità del caso e del disordine una delle vie con cui abitare quest'epoca complessa: imparando ad accogliere l'imprevisto, la novità, le contraddizioni e i paradossi come elementi costitutivi di ogni impresa conoscitiva (Castorina, 2013, p. 19 e ss.). Dunque il disordine, dato da contraddizioni e novità, non si può controllare mentre si costruisce la conoscenza, ma proprio questo rende disponibile in noi uno spazio per l'inatteso. Dal quale il discorso sulle pratiche di cura nella prima infanzia può trarre nuova linfa e al contempo restituire ai diversi attori la consapevolezza di essere custodi di un punto di vista unico, particolare e imprescindibile. I servizi per l'infanzia hanno il compito del "primo passo" verso le famiglie, ovvero di quell'apertura di credito che si identifica con la fiducia, nella convinzione che – come sostiene Zand (1972) – la fiducia non è un sentimento, ma la consapevole regolazione della comune dipendenza gli uni dagli altri, che fonda la disposizione alla reciprocità. La fiducia svolge infatti la funzione di ridurre l'incertezza e, quindi, di rendere possibile l'iniziativa dell'agire sociale; un agire investito di senso degli altri e corresponsabilità (Mortari, Sità, 2007). Le pratiche di accudimento e cura che sono state passate in rassegna, analizzate nelle loro valenze educative, seppure invisibili, implicite, possono essere lette come forme di ibridamento culturale nonché di un protagonismo genitoriale che tenta nuove strade per affermarsi. A questo proposito i servizi per l'infanzia ricoprono un ruolo delicato e privilegiato nel decodificare l'implicito alimentando consapevolezza e autodeterminazione nei genitori (condizione per scelte consapevoli, soppesate nelle loro valenze e nei messaggi che trasmettono ai bambini), sensibilizzandoli al valore metacomunicativo di scelte e comportamenti. Accompagnare i genitori nell'educazione dei figli, accoglierne insicurezze e riconoscerne intraprendenze, leggere in filigrana il potenziale evolutivo di nuove pratiche di cura rafforza dunque la vocazione dei servizi quali laboratori culturali, luoghi di iniziazione alla partecipazione

sociale, fucina di esplorazione ed elaborazione delle trasformazioni in atto, in grado di promuovere coesione e mutualità, protagonismo delle famiglie e rigenerazione umana.

## NOTE

<sup>1</sup> In molte culture del Sud del mondo, il "portare il bambino" tradizionale ha un nome proprio, che evidenzia un'attenzione e una cultura del contatto fortemente radicata in questa pratica (Mei Tai in Cina, Pagne in Senegal, Rebozo in Messico...).

<sup>2</sup> Whiting ha analizzato 250 società cogliendo la relazione tra il clima e i diversi supporti utilizzati per il trasporto. Dal suo studio emerge che in ambienti climatici freddi è tipico l'utilizzo di culle o cesti, dove il bambino trascorre la maggior parte del tempo sia di giorno che di notte. In queste società è di uso comune fasciare oppure vestire pesantemente i bambini. Il contatto corporeo con i genitori è molto più raro rispetto alle società con clima caldo dove i bambini passano circa il 90% della giornata a contatto corporeo con un'altra persona. In queste società predominano supporti come teli, reti o cinture e il bambino è nudo o vestito pochissimo. Ci sono però delle eccezioni: gli Inuit dell'Alaska e della Siberia non lasciano i bambini all'interno di culle e preferiscono portarli sulla schiena a contatto con la pelle all'interno delle giacche di pelle di foca (cfr. Whiting, 1964).

<sup>3</sup> Quando gli intervalli tra una poppata e l'altra vengono regolati da indicazioni esterne (il medico, altre donne che hanno seguito a loro volta questo stile di allattamento) e dall'orologio, quando il bambino viene pesato prima e dopo i pasti e bisogna preparare il latte in polvere per compensare gli eventuali deficit della quantità media di latte che i medici ritengono necessaria, le figure attive sono l'orologio, la bilancia e il medico, che riducono la madre e il bambino a meccanismi del processo produttivo, ostacolando lo sviluppo del rapporto tra i due e stabilendo nuove distanze anche col padre (cfr. Maher, 1992, p. 44).

<sup>4</sup> Esplicita a questo proposito è l'esortazione che Winnicott rivolge a medici e infermiere: "è quindi una pessima abitudine per i professionisti responsabili delle cure quella di riferirsi a una nozione preconcepita di ciò che una madre dovrebbe fare in relazione all'allattamento al seno" (Winnicott, 1987, p. 53).

<sup>5</sup> Nel 1982 Klaus e Kennell pubblicarono uno studio dal titolo Parent-Infant Bonding in cui analizzavano in modo scientifico la nascita del legame (bonding) tra i genitori e il bambino fin dai primi momenti dopo la nascita, individuandovi l'origine di tutto il prender-



si cura (care) che permette alla madre di essere sensibile e reattiva ai bisogni fisici e psicologici del bambino e al neonato di adattarsi alla nuova realtà (Klaus e Kennell, 1998). “L’adattamento postnatale cosiddetto ‘a contatto’ non soltanto è ritenuto sicuro e fattibile per la maggior parte dei neonati, ma è esplicitamente consigliato nel periodo postnatale per migliorare l’adattamento respiratorio, circolatorio e metabolico” (Volta, 2006, p. 49).



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anzieu D. (2017), *L'io-pelle*, Cortina, Milano.
- Balsamo E. (2007), *Sono qui con te. L'arte del mater-nage*, Il leone verde, Torino.
- Banfield E. C. (2006), *Le basi morali di una società arretrata*, Il Mulino.
- Bastianoni P. (2009), *Funzioni di cura e genitorialità*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, pp. 37-53.
- Belotti G., Palazzo S. (2007), *Genitori, la sfida educativa*, Elle di Ci, Torino.
- Berkowitz L. (1976), *Lo sviluppo delle motivazioni e dei valori nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bion W.R. (1962b), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1972.
- Bion W.R. (1962a), *Una teoria del pensiero, in: Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Roma, Armando, 1970.
- Bortolotti A. (2010), *E se poi prende il vizio? Pregiudizi culturali e bisogni irrinunciabili dei nostri bambini*, Il leone verde, Torino.
- Bortolotti A. (2016), *I cuccioli non dormono da soli. Il sonno dei bambini oltre i metodi e i pregiudizi*, Mondadori, Milano.
- Bowlby J. (1996), *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Cortina, Milano.
- Castorina M. G. (2013), *Complessità, conoscenza, cura*, FrancoAngeli, Milano.
- Catanzani T., Negri P., *Allattare. Un gesto d'amore*, Bonomi, Pavia.
- Chisholm J.S., Richards M. (1978), *Swaddling, cradle-boards and the development of children*, “Early Human Development”, n. 2.
- Clark A., Moss P. (2014), *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*, Junior-Spaggiari, Parma.
- Filipponio N. (2010), *L'allattamento materno nella storia antica*, SICuPP, Società italiana delle Cure Primarie Pediatriche (<http://www.sicupp.org/>).
- Fonagy P., Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano.
- Gauchet M. (2010), *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Gerhardt S. (2006), *Perché si devono amare i bambini*, Cortina, Milano.
- Houzel D. (1999), *Les enjeux de la parentalité*, Erès, Ramonville.
- Illich I. (2008), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Erickson, Trento.
- Klaus M. e Kennell J. H. (1998), *Dove comincia l'amore*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Maher V. (1992) (a cura di), *Il latte materno. I condizionamenti culturali di un comportamento*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Marcoli A. (2017), *La rabbia delle mamme*, Mondadori, Milano.
- McKenna J. J. (2011), *Di notte con tuo figlio. La condivisione del sonno in famiglia*, Il leone verde, Torino.
- Milani P. (2012), *Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuola e famiglia*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, n. 1, pp. 25-37.
- Milani P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- Montagu A. (1981), *Il linguaggio della pelle*, Vallardi, Milano.
- Morin E. (1988), “Le vie della complessità”, in Bocchi G., Ceruti M., *Le sfide della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- Mortari L., Sità C. (a cura di) (1972), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Erickson, Trento.
- Negri P. (2005), *Tutte le mamme hanno il latte. Rischi e danni dell'alimentazione artificiale*, Il leone verde, Torino.
- OCSE (2012), *Starting Strong II: Early Childhood education and Care*, OECD, Paris.
- Pietropolli Charmet G., Riva E. (2001), *Adolescenti in crisi, genitori in difficoltà*, FrancoAngeli, Milano.
- Renggli F. (1975), *L'origine della paura*, Ma.Gi, Roma.
- Sellenet C. (2007), *La parentalité décryptée: pertinence et dérive d'un concept*, l'Harmattan, Paris.
- Strauss S. (2006), *Clara M. Davis and the wisdom of letting children choose their own diets*, “CMAJ. JAMC. Medical Knowledge that matters”, Nov. 7, 175(10); pp.1199-1201.
- Van Hout I. C. (1993), *Beloved burden. Baby-wearing*



*around the world*, Royal Tropical Institute, Amsterdam.

Volta A. (2006), *Apgar 12. Per un'esperienza positiva del nascere*, Bonomi, Milano.

Volta A. (2008), *Nascere genitori*, Urra, Milano.

Weber E. (2013), *Portare i piccoli. Un modo antico, moderno e... comodo per stare insieme*, Il leone verde, Torino.

Welford H. (2014), *Allattamento al seno e con il biberon. Per vivere un'esperienza serena e senza timori*, Red, Como.

Whiting J.W.M (1964), "Effects of climate on certain cultural practices", in Goudenough W. H., *Exploration in cultural anthropology*, New York

Winnicott D. W. (1958), *La preoccupazione materna primaria*, in Id., *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Scritti scelti, Martinelli, Firenze, 1975

Winnicott D. W. (1967), "Mirror-Role of the Mother and Family in Child Development", in P. Lomas (ed.), *The Predicament of the Family: A Psycho-Analytical Symposium*, Hogarth, London, pp. 26-33.

Winnicott D. W. (2005), *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, Magi, Roma.

Winnicott D. W. (1987), *I bambini e le loro madri*, Cortina, Milano.

Winnicott D.W. (1970), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma.

Winnicott D.W. (1975), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze.

Zand D. E. (1972), *Trust and managerial problem solving*, "Administrative Science Quarterly", vol. 17, pp. 29-39.

Date: Ricevuto: 26-10-18. Accettato: 14-11-18

Articolo terminato il 20.10.2018

Musi, E. (2018). Crescere "ad alto contatto", tra nuove pratiche di parenting e insicurezze genitoriali: il ruolo dei servizi per l'infanzia, *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 51-65. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



### **Elisabetta Musi**

Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza, Italia  
[elisabetta.musi@unicatt.it](mailto:elisabetta.musi@unicatt.it)

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza, dove insegna Pedagogia della prima infanzia, Pedagogia della famiglia e Pedagogia dei servizi per l'infanzia in Italia e in Europa. Dirige, insieme a Vanna Iori e Daniele Bruzzone, la collana «Vita emotiva e formazione». Fa parte del gruppo «EIDOS – fenomenologia e formazione» coordinato da Vanna Iori. È membro dei Comitati Scientifici delle collane «Infanzie» (FrancoAngeli), «I territori dell'educazione» (FrancoAngeli), e della rivista «Bambini». Fa parte di VIOLE-LAB «Laboratorio pedagogico sulla violenza ai minori», un gruppo di lavoro formato da ricercatori e professori di ambito educativo, appartenenti a diverse Università italiane, accomunati da un impegno pedagogico contro la violenza ai minori. Svolge attività di ricerca sui temi dell'infanzia e dei servizi educativi, della vita emotiva e della cura educativa negli ambiti delle relazioni professionali, familiari, della differenza di genere, della pedagogia neonatale. Realizza percorsi formativi per lo sviluppo delle competenze relazionali ed emotive nei contesti del lavoro sanitario, scolastico, nei nidi d'infanzia e in ambito aziendale. Tra le sue ultime pubblicazioni monografiche: *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere* (Milano, 2017); *Educare all'incontro tra generazioni. Vecchi e bambini insieme* (Parma, 2014, Premio Internazionale di Pedagogia "Vito e Bruna Fazio-Almayer"); *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità* (Brescia, 2014, con A. Bobbio).



# Crescere insieme genitori e bambini: l'esperienza dello Spazio Gioco dell'Università di Foggia

Creceer padres e hijos juntos: la experiencia del  
“Spazio Gioco” de la Universidad de Foggia

*Parents and children growing together: the  
“Spazio Gioco” experience of Foggia University*

Anna Grazia Lopez; Rosella Caso; Alessandra Altamura<sup>1</sup>; FOGGIA (ITALIA)

## RIASSUNTO

**I**l contributo si inserisce nell'ambito del dibattito intorno alle questioni legate alle tematiche delle pari opportunità e della conciliazione vita-lavoro. Dopo un'analisi della normativa europea in materia e una riflessione pedagogica intorno alla necessità di una educazione familiare orientata nella prospettiva di una co-educazione fondata sulla condivisione delle responsabilità tra genitori e educatori per la crescita dei minori, viene presentato il progetto “Spazio Gioco” dell'Università di Foggia. Avviato nel 2013 - contestualmente alla sottoscrizione, da parte dell'Ateneo, della “Carta per le Pari Opportunità” – allo scopo di supportare le famiglie dei dipendenti nella funzione di cura dei figli e di ridurre i disagi delle “mamme acrobate” (Rosci, 2007), il servizio, organizzato a partire dalle linee guida della Legge quadro n. 285 del 1997, ha ospitato, nel corso dei cinque anni di attività (da luglio-settembre 2013 al giugno-settembre 2017), bambini della fascia d'età dai 3 ai 10 anni. Il calendario delle attività prevedeva laboratori e atelier di narrazione, arte, musica, educazione ambientale – condotti non solo da dottori, dottorandi di ricerca ed educatori del Dipartimento, ma anche da esperti esterni – completati da momenti di attività ludico-ricreative “libere”. Interventi non di tipo “assistenzialistico”, dunque, ma educativo. Per crescere, adulti e bambini insieme, come testimoniato dalle narrazioni riportate nel contributo, nel segno del rispetto e delle pari opportunità

tra uomini e donne e tra bambini e bambine.

**Parole chiave:** Genere, Famiglia, Conciliazione Vita-Lavoro, Pari Opportunità, Co-educazione, Progetto “Spazio Gioco”.

## RIASSUNTO

El artículo forma parte del debate sobre las cuestiones relacionadas con la igualdad de oportunidades y la conciliación familia-trabajo. Tras un análisis de la legislación europea en este ámbito y una reflexión pedagógica sobre la necesidad de una educación familiar orientada a la coeducación basada en el reparto de responsabilidades entre padres y educadores para el desarrollo de los menores, se presenta el proyecto “Spazio Gioco” de la Universidad de Foggia. Puesto en marcha en el 2013 – después de la suscripción por la Universidad de la “Carta de Igualdad de Oportunidades” – para poder apoyar las familias de los empleados en el cuidado de los niños y reducir los inconvenientes de las “madres acróbatas” (Rosci, 2007), el servicio, organizado a partir de las líneas guías de la Ley no. 285 de 1997, dio la bienvenida a los niños y niñas de entre 3 y 10 años durante los cinco años de actividad (julio-septiembre de 2013 a junio-septiembre de 2017). El calendario de actividades incluyó laboratorios de narración, arte, música y educación ambiental, realizados no sólo por doctores, estudiantes de doctorado y educadores del Departamento, sino también por expertos externos, complementados por momentos recreativos de tiempo libre. Intervencio-

nes no “asistenciales”, si no educativas. Para crecer adultos y niños juntos, como lo demuestran las narraciones en el artículo, en el marco del respeto y de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y entre niños y niñas.

**Palabras clave:** Género, Familia, Conciliación Familia-Trabajo, Igualdad de Oportunidades, Coeducación, Proyecto “Spazio Gioco”.

#### **ABSTRACT**

*This paper aims to fit within the scope of the debate around the issues linked to the subjects of equal opportunities and work-life balance. After an analysis of the relevant EU legislation and a pedagogical reflection around the need of a family education oriented to the prospect of a co-education founded on the sharing of responsibilities between parents and educators for the growth of minors, it is presented the project “Spazio Gioco” of the University of Foggia. Started in 2013 – at the same time to the subscription by part of the University of the “Charter for Equal Opportunities” – with the aim of supporting the families of employees in the function of caring for children and reducing the inconvenience of “acrobat mothers” (Rosci, 2007), the service, organized from the guidelines of the framework law n. 285 of 1997, hosted in the course of the five years of activity (from July to September 2013 to June-September 2017), children of age from 3 to 10 years. The calendar of activities included workshops and ateliers of narration, art, music, environmental education – conducted not only from doctors, Phd students researcher and educators of the department, but also by external experts – supplemented by moments of “free” recreational activities. Interventions that are not of “welfare” type, therefore, but educational. In order to grow adults and children together, as testified by the narratives reported in contribution, in a sign of respect and equal opportunities between men and women and between boys and girls.*

**Keywords:** Gender, Family, Work-Life Balance, Equal Opportunities, Co-education, “Spazio Gioco” Project.

*“Cari genitori, [...] chiunque può educare bene il proprio bambino, purché lo voglia, qualsiasi padre, qualsiasi madre. Questo è, anzi, un compito piacevole, lieto, che arreca una grande gioia”.*

A.S. Makarenko, Consigli ai genitori, p. 27

## **INTRODUZIONE**

Nell’ambito della politica portata avanti dall’Unione Europea a favore della promozione delle pari opportunità tra uomini e donne uno spazio rilevante hanno assunto i provvedimenti che garantiscono la presenza di servizi per la cura e l’educazione delle bambine e dei bambini con genitori che lavorano. Un interesse, quello dell’U.E. per i servizi educativi per l’infanzia testimoniato dall’istituzione di una rete per l’infanzia nell’ambito del Secondo Programma d’Azione per le pari opportunità (1986); dalla raccomandazione adottata dal Consiglio dei Ministri sulla cura dei bambini, nella quale si chiede di sostenere le famiglie attraverso l’istituzione di servizi educativi (1991); dalla Risoluzione sulla cura dei bambini e le pari opportunità (1991) adottata dal Parlamento europeo, nella quale è ribadita la necessità di realizzare una rete di servizi a finanziamento pubblico differenziati e flessibili su tutto il territorio, sia nelle aree urbane che in quelle rurali al fine di garantire alle famiglie la possibilità di scegliere un servizio adeguato alle loro esigenze.

Più recentemente il *Report Cart Come cambia la cura dell’infanzia dell’Unicef* (2009), la Comunicazione della Commissione Europea, Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle migliori condizioni (2009), riservano la loro attenzione ai diritti dell’infanzia e, in particolare, al diritto delle bambine e dei bambini a vivere in contesti educativi attenti al loro benessere.

Un obiettivo difficile da raggiungere e lo confermano diversi documenti nazionali e internazionali come il 9° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza in Italia (2016), da dove emerge un sostanziale ritardo nella realizzazione di un sistema integrato dei servizi educativi in grado di rispondere alla frammentazione delle agenzie che si occupano di educazione, a differenza di quanto auspicato nel documento del 2009 dell’Unione Europea in cui si suggerisce la condivisione di un modello di intervento intenzionalmente educativo per cui ogni azione deve essere orientata al raggiungimento di un progetto che fa riferimento a un sistema di valori, a una visione di ciò che si vuole che quell’individuo diventi rispetto alla società in cui vive. Ciò presuppone l’esistenza di una “comunità” laddove la parola comunità va intesa nel senso derivato dall’etimologia della parola latina *communitas*, la cui radice *communis* ha come aggettivo il significato di “bene comune” mentre come so-

stantivo il significato di “chi compie il proprio dovere insieme agli altri” (Martini & Sequi, 1995). Il prefisso cum, in entrambi i casi, sottolinea un contesto di relazione e di condivisione, di reciprocità tra individuo e contesto e di cambiamento provocato nell'individuo ogniqualvolta che, reagendo agli stimoli dell'ambiente, ristrutturata la propria vita. È all'interno della comunità che le famiglie ricevono quel sostegno che si ispira al principio di solidarietà sociale e che vede l'affettività combinata con lo sforzo a immaginare nuove soluzioni per quelle situazioni che si presentano critiche, ma anche la disponibilità ad agire a favore degli altri, consentendo a questi ultimi di scegliere le forme di aiuto di cui beneficeranno.

Si ispirano a questo principio le diverse iniziative volte a favorire la conciliazione vita-lavoro e nello specifico quelle che si occupano di garantire un welfare aziendale *family friendly*. Il Piano nazionale della famiglia elaborato dal Dipartimento per le politiche della famiglia del 7 giugno 2012, ad esempio, nella sezione “Servizi per l'infanzia e l'adolescenza” prevede azioni dirette alla promozione di “misure” che vedono l'impresa impegnata ad attivare, per i suoi dipendenti, servizi aziendali per la famiglia, servizi aziendali per l'infanzia e di supporto all'attività scolastica dei figli, servizi socio-aziendali.

L'iniziativa di cui parleremo riguarda proprio un servizio educativo diretto alle famiglie e, in particolare ai dipendenti (personale amministrativo, ricercatore e docente) che lavorano presso l'Università degli Studi di Foggia e volto a favorire la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro: lo “Spazio Gioco”.

## L'EDUCAZIONE FAMILIARE A TUTELA DELL'INFANZIA

La nostra società, nel corso dell'ultimo trentennio, è stata travolta da molteplici cambiamenti su più fronti; cambiamenti dovuti alle trasformazioni economico-sociali, all'aumento della disoccupazione, all'ingresso, sempre più massiccio, della donna nel mondo del lavoro, al rallentamento della crescita della popolazione e ad una vera e propria crisi assiologica (Pati, 2014).

Tutte queste “novità” hanno trasformato l'istituto familiare, travolto appieno da questa “metamorfosi culturale” che ha dato luogo ad una trasformazione identitaria della cellula primaria della società. La famiglia, dall'essere connotata quali sicurezza, stabilità, coniugalità, genitorialità, durata, si contraddistingue oggi per frammentarietà, instabilità, insicurezza; caratteristiche che generano un profondo senso di disorientamento.

Sebbene non sia mai stata messa in discussione l'importanza formativa della famiglia, è mancata – di fatto – in Italia una politica a sostegno della genitorialità. Pertanto, è evidente l'importanza di un'educazione familiare, necessaria e imprescindibile, per la tutela dei diritti dell'infanzia e, più in generale, per il benessere dell'intero nucleo.

La conciliazione tra famiglia e vita professionale è una sfida che, ormai da diversi anni, impegna le forze politiche, sociali, economiche e culturali del Paese. Da essa, come scrive Donati (2009), dipende il destino della famiglia, perché le condizioni di lavoro saranno sempre più determinanti nelle possibilità di creare una famiglia e darle un conveniente livello e qualità di vita (p. 7).

Le politiche di conciliazione, in tal senso, rappresentano un importante fattore di innovazione e servono a fornire strumenti che, rendendo compatibili sfera lavorativa e sfera familiare, consentono a ciascun individuo di vivere al meglio i molteplici ruoli che gioca all'interno della società.

Per tali ragioni, il 7 febbraio 2013, il Parlamento Europeo ha firmato la Dichiarazione scritta n. 32 “Dichiarazione scritta sull'Anno europeo per la conciliazione tra vita lavorativa e la vita familiare”, con l'intento di aumentare la consapevolezza di politiche specifiche negli Stati membri e di promuovere politiche *family friendly*<sup>2</sup>.

Conciliare, “mettere insieme”, armonizzare vita familiare e vita lavorativa sono diventate le parole chiave del nostro tempo; un tempo fatto di commistione e sovrapposizione tra diversi spazi, tempi, ruoli. In tutto ciò occorre mettere ordine. Occorre restituire tempo alla famiglia e all'infanzia.

Da sempre strettamente e intimamente connesse, famiglia e infanzia rappresentano due facce della stessa medaglia, per cui, sovente, i bambini riflettono i problemi della famiglia e della sua cultura.

In un evento culturale di qualche anno fa, dal titolo “Il diritto all'infanzia raccontato agli adulti”, Mariagrazia Contini mise in evidenza come sempre più frequentemente oggi si parli di “infantilizzazione” dell'adulto e di “adultizzazione” dell'infanzia, ragione per cui quest'età della vita – come già accadeva in passato – non viene più riconosciuta come portatrice di diritti e, dunque, non viene adeguatamente tutelata. E invece, “perché l'infanzia ci sia [...] dev'essere riconosciuta, tutelata [perché] non si tratta solo di un'età biologica, ma di una categoria sociale e culturale con caratteristiche proprie, con bisogni e diritti specifici”<sup>3</sup>.

*“La retorica che sempre aleggia intorno all'infanzia*



[...] afferma con enfasi che i bambini e le bambine sono il futuro dell'umanità – il che è vero – ma sfugge, latita, non si lascia interpellare sul piano della responsabilità nei confronti delle tante, reali infanzie al plurale che abitano le diverse contrade del villaggio globale [...]” (Contini, 2010).

Per queste ragioni risulta essere fondamentale il supporto della società e delle istituzioni affinché possano dare una spinta propulsiva alla diffusione di iniziative che permettano alla famiglia e, in particolare, ai genitori di formarsi, in un'ottica permanente e trasformativa, lifelong, lifewide e lifedeeep, che consenta loro di assolvere al meglio al proprio mandato genitoriale e di tutelare l'infanzia e, dunque, i bambini che saranno gli adulti di domani.

È urgente e necessario costruire una cultura condivisa dell'infanzia che miri alla collaborazione, alla co-responsabilità e all'intersezione educative con gli altri enti del territorio al fine di garantire e tutelare lo sviluppo, l'educazione e la formazione dei bambini e delle bambine.

Essendo la famiglia un sistema dinamico, aperto e relazionale, che cambia e si adatta ai nuovi scenari, è necessario rendere l'incontro tra famiglia e servizi educativi – si pensi all'asilo nido, alla scuola dell'infanzia, in particolare, e al sistema scolastico più in generale – proficuo, al fine di sviluppare riflessività e consapevolezza da parte dei genitori rispetto alla loro azione educativa.

Scrivono Monica Amadini (in Pati, 2014) a tal proposito: *“l'incontro tra famiglia e servizi può rappresentare un'occasione significativa di sostegno alla genitorialità, in una fase precoce di vita del bambino, in cui i significati della nascita sono ancora in via di elaborazione e le funzioni educative paterne e materne stanno prendendo forma (p. 365)”*.

È possibile, a partire da questi incontri e conseguenti confronti, costruire e realizzare un'alleanza educativa tra educatori e genitori che espliciti le sue potenzialità nel sostegno alla genitorialità e nella progettazione di una cultura incentrata sull'infanzia, sulle bambine e sui bambini.

Al nido e nella scuola dell'infanzia è possibile realizzare l'incontro tra culture diverse (quella dei genitori, degli educatori coinvolti, del contesto in cui ci si trova...) e, nell'ottica della comunità educante, si può concedere ampio spazio – non essendo queste istituzioni centrate sulla “performance” – al dialogo, al confronto e allo scambio educativo. Questa collaborazione, questo incontro/confronto tra educatori e genitori ha un'incidenza positiva, da un lato sullo

sviluppo del bambino e della bambina, poiché garantisce coerenza educativa all'azione congiunta tra scuola dell'infanzia e genitori e contribuisce a rendere armonici i processi di educazione, istruzione e formazione che interessano i più piccoli e le più piccole nei primi anni di vita (Valletta in Marone, 2016); dall'altro sulla “formazione” dei genitori, che non sono soli nell'affrontare le sfide del proprio mandato educativo e della propria funzione genitoriale. Allo stesso tempo sostiene Catarsi (2006) *“i bambini sono rassicurati dal vedere che gli adulti che si prendono cura di loro hanno buoni rapporti e hanno così maggiore facilità a vivere nel nido e a sviluppare relazioni positive con le educatrici. È per questo, quindi, che il lavoro con i genitori non può essere considerato, nel nido e nella scuola dell'infanzia (ma più in generale in tutte le istituzioni formative), un elemento aggiuntivo del curriculum, bensì un suo aspetto fondante e peculiare”* (pp. 13-14).

In questa direzione, nel corso degli anni, si sono sviluppati diversi servizi che, nel favorire la conciliazione tra vita familiare e lavorativa, sostenendo i genitori lavoratori, hanno anche offerto nuovi spazi all'infanzia; spazi in cui condividere molteplici situazioni – di gioco, di apprendimento, di scoperta, di curiosità, di conoscenza – con i pari.

A tal proposito, l'Università di Foggia, nel 2013, ha sottoscritto la Carta per le Pari Opportunità e ha avviato il progetto “Spazio Gioco”, con la finalità a) di collocarlo a fianco delle famiglie per supportarle nella funzione di cura dei figli e b) di ridurre i disagi delle mamme acrobate (Rosci, 2007).

## **LO SPAZIO GIOCO. UN SERVIZIO DI CONCILIAZIONE VITA-LAVORO DELL'UNIVERSITÀ DI FOGGIA**

Secondo i dati riportati nella Roadmap *“New start to address the challenges of work-life balance faced by working families”* pubblicata nell'agosto del 2015, la percentuale di donne occupate in Europa è del 63,5%, ovvero l'11,5% in meno rispetto all'obiettivo (75%) da raggiungere per il 2020.

Le strategie proposte nel documento, oltre ad essere di carattere legislativo, sono di tipo “misto”: tra esse rientra quella di investire in progetti e infrastrutture destinate ai bambini e alle persone non autosufficienti e la cui cura spesso è affidata alle donne. Difatti, tra le cause che impediscono una piena partecipazione delle donne al mercato del lavoro vi è quella di tipo strutturale, ovvero l'assenza di servizi di sostegno alla

conciliazione, rispetto agli standard europei. Nel caso specifico delle istituzioni universitarie e di ricerca il diritto alla conciliazione tra i tempi di vita e quelli di lavoro rappresenta uno dei temi chiave delle politiche per la promozione delle pari opportunità, ma anche, trasversalmente, delle politiche nazionali e internazionali di sviluppo della ricerca.

Nel programma Horizon 2020 si legge, per l'appunto, che un uso non discriminante delle risorse umane nel settore della ricerca può servire a "incrementare l'efficacia e l'efficienza del sistema" e che occorre lavorare sulla cultura delle organizzazioni, spesso "non neutrali al genere", per evitare che siano di ostacolo alla piena affermazione del talento delle donne.

L'Unione Europea, sin dal Rapporto Etan, ha cercato di individuare delle possibili strategie di intervento per evitare forme di discriminazione e disuguaglianza di genere nella comunità scientifica, a cominciare dalla costruzione di una banca dati in cui raccogliere le statistiche sul genere e attraverso la quale attuare azioni di mainstraming di genere nella scienza (Commissione Europea sull'integrazione della parità, 1996; Relazione Consiglio d'Europa sul medesimo tema del 1998). Secondo Rossella Palomba, ricercatrice presso il CNR (Consiglio Nazionale delle Ricerche), nell'identificazione degli indicatori è importante che si stabilisca come obiettivo conoscitivo quello di identificare l'esistenza o meno di un problema di equità al fine di riequilibrare le differenze e garantire non solo la democrazia, ma anche la valorizzazione del capitale umano nelle Università, da cui dipende la formazione, la ricerca e l'innovazione di un paese. Non a caso, il programma Horizon 2020, al fine di promuovere la competitività e l'eccellenza nella ricerca scientifica, ha sottolineato l'importanza di *"un pieno utilizzo del capitale umano disponibile, limitando gli effetti del meccanismo di discriminazione diretta ed indiretta, consapevole ed inconscia, che giunga in particolare alla promozione della parità di genere a tutti i livelli, come strumento per incrementare efficacia ed efficienza del sistema della ricerca"* (MIUR, 2013, p. 109).

Rispetto a ciò le istituzioni di ricerca saranno valutate a partire dal tipo di gestione delle risorse umane, le cui azioni dovranno essere orientate a garantire la parità delle opportunità tra uomini e donne e il miglioramento della ricerca proprio attraverso "una prospettiva di genere".

L'Università di Foggia, in tale direzione, ha cercato di venire incontro alle esigenze di conciliazione delle donne che vi lavorano, istituendo un servizio educativo per i figli dei suoi dipendenti durante il perio-

do estivo, periodo in cui in Italia le scuole pubbliche sono chiuse e la gestione dei tempi di lavoro e di cura della famiglia diventa più difficile.

Il servizio che ha "ospitato" nel corso dei cinque anni di attività (da luglio-settembre 2013 al giugno-settembre 2017) bambini della fascia d'età dai 3 ai 10 anni, ha coinvolto dottori di ricerca, dottorandi, tirocinanti, ma anche esperti esterni ed è stato organizzato tenendo conto delle linee guida della Legge quadro n. 285 del 1997 riguardante la promozione di interventi innovativi a favore della tutela dei diritti dei minori. La legge 285/97 ha rappresentato una sfida per le istituzioni pubbliche e private in quanto si chiedeva loro di considerare la politica per l'infanzia un tratto distintivo delle politiche sociali. Nel caso dello "Spazio Gioco" si è cercato, da un lato, di venire incontro ai bisogni educativi delle bambine e dei bambini e, dall'altro, di rispondere alle esigenze della comunità (nel nostro caso quella accademica) di conciliazione dei tempi di vita con quelli di lavoro.

Nello specifico rispetto alle bambine e ai bambini, si è voluto agire a favore del riconoscimento e della tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza suggerendo strutture all'interno delle quali dare la possibilità ai bambini di riconoscere e sviluppare le proprie capacità, di prendere consapevolezza di loro stessi e della loro identità, svolgendo un'azione non di tipo assistenzialistico, ma educativo. Lo Spazio Gioco, infatti, era organizzato secondo un calendario di attività che prevedeva laboratori e atelier di narrazione, arte, musica, educazione ambientale – condotti non solo da dottori, dottorandi di ricerca ed educatori del Dipartimento, ma anche da esperti esterni – completati da momenti di attività ludico-ricreative "libere".

L'esperienza dello "Spazio Gioco" è servita anche a migliorare la qualità della vita dei genitori e, di conseguenza, il loro benessere personale e professionale, così come riscontrato dalle numerose manifestazioni di affetto e di stima che ci sono giunte dai dipendenti che hanno usufruito del servizio.

*"Portare i propri figli con sé sul luogo di lavoro, senza il disagio economico e di perdita di tempo nell'affidarli ad altre strutture o persone, è stato senza dubbio un grande vantaggio, soprattutto per noi madri lavoratrici. Se a ciò aggiungiamo che, durante le numerose ore di lavoro, abbiamo avuto la tranquillità che i nostri figli erano in buone mani, erano impegnati in attività ludiche e, allo stesso tempo, costruttive e formative e che, in caso di bisogno, noi genitori avevamo in qualsiasi momento la possibilità di poterci relazionare con loro direttamente, allora posso affermare che l'esperienza*

dello Spazio-Gioco è stata senza dubbio un 'successo' da reiterare nel tempo" (M. P. d. G.).

*"L'esperienza è stata molto bella e utile. Tanti sono stati gli aspetti positivi: scendere tutti insieme da casa e venire tutti insieme nello stesso luogo ("andiamo al lavoro con mamma"), sapere di poterli sbirciare durante una pausa caffè, sentirli giocare, sentire le loro voci dalla finestra durante le ore di lavoro, vederli fare amicizia con i figli delle nostre colleghe, poter intervenire immediatamente se non si sentivano bene, etc". (M. G. V.).*

*"Lavorare con la consapevolezza di avere i miei bambini vicini, di poter stare insieme a loro durante la pausa pranzo è stata davvero una grande emozione. Sapere di viaggiare con i propri genitori e soprattutto di stare nello stesso posto in cui la loro mamma e il loro papà lavorano è stato per loro bellissimo. Finalmente hanno potuto vedere cosa fanno quando non sono con loro. Per non parlare poi dell'allegria che i miei bambini insieme ad altri hanno portato negli uffici. Una carica di positività" (C. D.).*

Testimonianze, queste, che lasciano emergere l'importanza che servizi di questo tipo possono avere non solo rispetto al supporto nella gestione della quotidianità familiare e lavorativa, ma anche nella "costruzione" di forme di co-educazione partecipata tra genitori ed educatori.

Bambini e bambine, dal canto loro, sono parte integrante – nonché i principali destinatari – di questo percorso di co-educazione. Pertanto, in particolar modo nel corso dell'ultimo anno, si è pensato di "dar voce" ai loro pensieri "familiari": considerazioni e osservazioni sul loro modo di vivere e raccontare la famiglia.

## **CRESCERE BAMBINI E BAMBINE LEGGENDO**

La letteratura per l'infanzia, a cominciare da quella fiaba nella quale si nasconde la struttura universale di tutte le storie, è il luogo metaforico di calviniana memoria ove si annidano e si muovono le questioni "essenziali" dell'umano esistere e ove tutto può accadere: un bambino (o una bambina) si allontana, per una qualche ragione perlopiù indipendente dalla propria volontà, dalla propria casa e dalla propria vita e si incammina lungo un sentiero oscuro, ignoto, intricato, che si apre spesso proprio in mezzo al bosco. Il piccolo eroe (o la piccola eroina) "di carta" non sa dove quel sentiero lo porterà, né tantomeno chi incontrerà lungo la propria strada. Ha solo un sacchetto di sassolini in tasca, che sparge indietro sui suoi passi per essere

sicuro (o sicura) di poter tornare, a un certo punto. Intraprendere quel cammino non sarà cosa semplice e lui (o lei) lo sa, perché incontrerà chi lo (o la) sosterrà – l'aiutante magico – ma anche chi si opporrà a che lui (o lei) lo intraprenda, talmente alta è la posta in gioco di quell'impresa. Pieno (o piena) di paure e col cuore che batte forte, specialmente nei momenti in cui più diretto sarà il confronto con il pericolo – ovvero con ciò che non conosce – il piccolo eroe (o la piccola eroina) dovrà imparare a venire a patti con quelle emozioni, a convogliarle positivamente per affrontarlo quel pericolo, il più delle volte rappresentato da un mostro, un drago o una strega, fino alla vittoria finale, che si compirà quando il mostro verrà ucciso, il drago abbattuto o la strega gettata nel forno. Intanto, strada facendo, il piccolo eroe (o la piccola eroina) sarà diventato (o diventata) grande e potrà decidere di intraprendere una nuova strada, la propria, probabilmente con qualche sassolino in tasca in meno e con un po' di consapevolezza in più. È così che fiabe e storie raccontano quella che Bruno Bettelheim (2005) non esitò a definire l'impresa più forte e più difficile che possa spettare a un bambino o a una bambina: crescere venendo a patti con la realtà. È così che il piccolo lettore, inseguendo, spulciando le pagine dei libri, le tracce di Pollicino o di Cappuccetto Rosso, potrà conferire un senso alla propria realtà, quella "vera", e trarre il nutrimento per diventare grande a propria volta. Le storie, si dice, possono essere "bussole di carta". Pollicino le avrebbe chiamate "sassolini".

"Sassolini" sono, per i bambini e per le bambine, gli albi illustrati che la mamma o il papà o, al nido, a scuola, in ludoteca, biblioteca o in qualunque altro contesto ludico-educativo, l'insegnante o l'educatore possono leggere loro per stare insieme e per raccontare il mondo. Se in un albo, come ben scriveva Antonio Faeti (2011), le parole "si stringono" alle immagini, a parlare al piccolo lettore sono tanto il testo verbale quanto quello iconografico, entrambi a contar una storia, la stessa, che, mentre lo immergerà, inseguendo le tracce del piccolo eroe (o della piccola eroina), in una dimensione narrativa in cui tutto può accadere senza che nulla accada davvero, contribuirà – tanto con gli elementi linguistici, quanto con quelli concettuali e iconografici – alla costruzione del suo immaginario e, in senso più ampio, della sua identità.

Seguendo le indicazioni emanate già nel 1995 nell'ambito della *Conferenza Mondiale delle Donne di Pechino* e rese note attraverso la relativa *Piattaforma e il Quarto Programma di Azione per la Promozione delle Pari Opportunità* in essa contenuto (<http://eur-lex.europa>).

[eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903](http://legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903)), e riprese successivamente nella Carta delle donne del mondo sottoscritta in seno alla Conferenza Mondiale tenutasi a Milano Expo nel settembre del 2015 (<http://carta.milano.it/wp-content/uploads/2015/11/114.pdf>), occorre educare al rispetto e all'affettività come controveneni ai pregiudizi e agli stereotipi di genere e culturali e quindi come basi per una educazione al genere e alla famiglia sin dall'età prescolare<sup>4</sup>.

Rispettare i diritti dei bambini e delle bambine, proteggerli da qualunque forma di discriminazione e favorire la promozione di una cultura delle pari opportunità, sono principi sanciti primariamente dalla Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (<https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>).

Il progetto Spazio Gioco non poteva non recepire, per sua stessa vocazione, queste direttive teoriche e il laboratorio di lettura, in particolare, si è offerto quale luogo metaforico per eccellenza per stimolare nei bambini e nelle bambine, a partire dai libri, pensieri e riflessioni e per permettere a tutti e a ciascuno di raccontare e di raccontar-si: bambino e bambina oggi; uomo e donna domani.

## **A PARTIRE DALL'ARTICOLO 34: I LABORATORI DI LETTURA**

*“[Siamo determinati a] Creare le condizioni per realizzare al massimo il potenziale delle bambine e delle donne di tutte le età, assicurare la loro piena e uguale partecipazione alla costruzione di un mondo migliore per tutti e rafforzare il loro ruolo nel processo di sviluppo”* (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903>).

Così all'articolo 34 della già citata Piattaforma di Pechino, ancora oggi un documento di imprescindibile rilevanza ogni qual volta si discuta di “educazione al genere”. Poco più avanti, all'articolo 72 dello stesso documento, si fa riferimento alla necessità, in questa prospettiva, di costruire: *“un ambiente sociale ed educativo sano, nel quale tutti gli esseri umani, donne e uomini, bambini e bambine, siano trattati in modo imparziale e costantemente incoraggiati ad esprimere il loro potenziale, [...] e dove gli strumenti educativi promuovano immagini non stereotipate di donne e uomini, [tale ambiente] sarebbe estremamente efficace nell'eliminazione della discriminazione e delle disuguaglianze [...]”* (Piattaforma di Pechino, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903>).

Come si è scritto, lo “Spazio Gioco” si è offerto per

sua stessa natura come ambiente “sociale” ed “educativo” in cui attivare percorsi specifici sulle pari opportunità, essendo un servizio di conciliazione vita-lavoro rivolto ai dipendenti dell'Ateneo di Foggia, ma innanzitutto un luogo in cui i bambini e le bambine coinvolti – 29 in tutto, tra i 4 e i 10 anni<sup>5</sup> – trascorrono, per tutta la durata del progetto, gran parte del loro tempo. I laboratori di lettura proposti – uno alla settimana – hanno avuto come obiettivi: a) promuovere la riflessione e il confronto sulle rappresentazioni sociali dei generi e della famiglia; b) superare gli stereotipi legati ai concetti di genere e di famiglia; c) promuovere il riconoscimento delle pari opportunità tra bambini e bambine e, in prospettiva, tra uomini e donne.

La letteratura per l'infanzia contemporanea ha rappresentato, in questa direzione, uno strumento potente e preziosissimo, non solo perché le storie narrate negli albi illustrati sono spesso “storie di crescita” che hanno come sfondo la famiglia, “nelle sue attuali e diversificate forme” (Beseghi, 2011, pp. 337-339, p. 337), ma anche perché a raccontarle è “il filtro potente dello sguardo bambino, vero e proprio motore del racconto” (Beseghi, 2011, pp. 337-339, p. 337).

Provare a “scardinare” le rappresentazioni tradizionali del maschile e del femminile proponendo delle modalità alternative di essere bambini e bambine e, in prospettiva, uomini e donne, è stato, sulla base delle risposte raccolte, ancora fortemente legate all'immaginario comune stereotipato del maschile e del femminile<sup>6</sup>, ancora più urgente e significativo. Si è scelto così di proporre la lettura di due “contro-storie”: *Ettore, l'uomo straordinariamente forte* (2013) e *La principessa salvata dai libri* (2014)<sup>7</sup>.

La prima è la storia di un uomo, Ettore, che, in un “Circo STRAORDINARIO [...] perché pieno di persone STRAORDINARIE”<sup>8</sup> – l'uomo straordinariamente piccolo, le due sorelle straordinariamente identiche, l'uomo straordinariamente divertente, la coppia straordinariamente volante, l'uomo straordinariamente domatore di leoni, l'uomo straordinariamente domatore di leopardi, la ballerina straordinariamente divina – è l'uomo “STRAORDINARIAMENTE forte”: *“Ettore è capace di cose incredibili, come sollevare con la sola forza dell'indice due lavatrici piene di vestiti bagnati, o addirittura tirare con la sola forza dei denti un carretto carico di elefanti. Però, una volta finito il suo numero, Ettore è un uomo solitario, perfino riservato. Ha parcheggiato la sua roulotte a distanza, lontano da sguardi indiscreti, perché ha un segreto”* (Le Huche, 2013).

Il segreto di Ettore è racchiuso nella filastrocca che recita ad alta voce mentre si dedica a ciò che più di



tutto lo appassiona: “Maglia a dritto, maglia a rovescio, angora o mohair, lana o cotone, i gomitolini sono la mia passione” (Le Huche, 2013), ovvero il lavoro a maglia e all’uncinetto. L’altro suo segreto è l’amore, ricambiato, per Leopoldina, “la ballerina STRAORDINARIAMENTE divina” (Le Huche, 2013). La svolta nella trama che porterà al rovesciamento dello stereotipo si realizza proprio quando “il segreto” di Ettore viene svelato dagli antagonisti Gedeone e Leonardo, che, dopo aver rubato i suoi lavori a maglia, annunciano al pubblico: “Ettore, l’uomo che voi pensate STRAORDINARIAMENTE forte, è in realtà un uomo che va STRAORDINARIAMENTE matto per l’uncinetto! Pazzo per il lavoro a maglia! Ah, ah, ah...” (Le Huche, 2013).

Di lì a poco una tempesta porterà via tutto: lavori di Ettore e tendone del circo. Sarà proprio la bravura di Ettore con la maglia che permetterà agli artisti di ricostruire il loro Circo che, da quel momento in poi, diventerà il “Circo STRAORDINARIAMENTE dolce” (Le Huche, 2013). E lui e Leopoldina non si lasceranno più. Quanto a Gedeone e Leonardo, quasi per una sorta di contrappasso, “nessuno li ha più visti. Pare che stiano ancora correndo alla ricerca dei loro nuovi costumi” (Le Huche, 2013).

La seconda storia, *La principessa salvata dai libri* (Meddour & Ashdown, 2014), racconta di una contemporanea Rapunzel, che “In cima ad un palazzo, su all’ultimo piano, sedeva [...] con il pettine in mano” (Meddour & Ashdown, 2014). A chiederle di sciogliere i capelli al grido: “Rapunzel, Rapunzel, sciogli i tuoi capelli...” sono dapprima il lattaio, poi il postino, la panettiera, e ancora la zia, ciascuno con una motivazione diversa: chi il latte, chi una lettera, chi i dolci del suo forno, chi lo sformato di pesce col formaggio. Ma Rapunzel non risponde a nessuno, sempre “immobile sedeva”, neppure a colui che, come in ogni fiaba che si rispetti, avrebbe dovuto salvarla: “E se la trama qui si rispetta ci vuole un principe con l’armatura. Questo in realtà ha una motocicletta, occhiali a specchio e un casco da paura. Portava rose rosse e cioccolatini pantaloni di pelle e scarponcini. Ma Rapunzel immobile sedeva, fissava la pioggia e intanto taceva. Del principe poi non le importava niente. E quello se ne andò precipitosamente!” (Meddour & Ashdown, 2014).

La storia si volge in “contro-storia” non appena Rapunzel può leggere la lettera che avrebbe dovuto recapitarle il postino, dalla quale apprende di essere stata appena assunta come bibliotecaria: “I suoi lunghi capelli non pettinava più, voleva solo leggere per poi pensarci su! Era molto cambiata e le faceva strano pen-

sare a quando stava con il pettine in mano, seduta ad aspettare senza un posto dove andare senza niente da dire, senza niente da fare. Adesso tre libri legge per notte edizioni integrali e versioni ridotte. Conosce i pianeti, sa fare il risotto, ballare la samba e suonare il fagotto. Sa parlare sei lingue, sa cos’è un ingranaggio, riconosce gli uccelli dal canto e dal piumaggio. Sa costruire un ponte e giocare a mosca cieca e tutto l’ha imparato... dai libri della biblioteca! Rapunzel, da allora, non si è più fermata, lavora, è impegnata per tutta la giornata. Non si guarda più i capelli crescere lentamente ma ha molti progetti e li insegue allegramente. Oramai nella vita la sua via l’ha trovata... c’è tanto da scoprire, basta dare un’occhiata!” (Meddour & Ashdown, 2014).

“Quanti bambini si identificano in Ettore? Quante bambine in Rapunzel?” è stato chiesto subito dopo la lettura. Al silenzio dei maschi hanno fatto da contraltare le mani tutte alzate delle bambine; tutte evidentemente vicine alla piccola eroina “di carta”. “Perché, bambine, vi identificate in Rapunzel? Perché vi piace?”. Tra le risposte, che vanno dal “perché ha i capelli biondi e lunghi”; al “perché è una principessa”; al “perché sta in un libro di favole”, a chi scrive pare degna di attenzione, in particolare, una risposta, data da una bambina, A., di dieci anni: “perché ha detto di no al principe ed è riuscita a trovare la sua strada da sola, pure con i libri”. L., un bambino di 9 anni, probabilmente sulla scia di quanto detto dalla sua compagna, a proposito della storia di Ettore, ha commentato: “Beh, pure Ettore allora è riuscito a fare questo, perché, contro i due ceffi che lo prendevano in giro, lui è riuscito a fare della sua passione per la maglia una forza...”. “E così il circo è diventato straordinariamente dolce”, ha aggiunto M., un altro bambino di 9 anni. Si può essere principesse forti e avidi lettrici senza lasciarsi tentare dal principe che arriva con rose rosse e cioccolatini e si può essere uomini dal cuore tenero e capaci di emozionarsi, senza che ciò significhi non essere forti, è stata la riflessione condivisa alla quale si è giunti al termine del laboratorio.

Riflessione che ha preparato quella del laboratorio successivo: “cosa piace fare alla mia mamma e al mio papà?”, “cosa facciamo quando stiamo insieme?”. Materia di discussione è stata offerta ancora una volta da una storia, *Ma le principesse fanno le puzlette?* (Bernman & Zilberman, 2014), che, più che per il rovesciamento dello stereotipo della principessa bella e profumata, è stata scelta perché propone l’immagine di un padre che legge storie – e storie di principesse, sebbene non tutte bianche e rosa, ma capaci anche di manifestazioni corporali, quali, appunto, le “puzlette”



– alla propria bambina e continua a raccontargliene per tutto il pomeriggio e la sera, quando finalmente le rimbecca le coperte prima che si addormenti. “Anche a me le storie le legge il mio papà”, ha risposto G., un bambino di 8 anni; “A me la mia mamma”, ha ribattuto S., una bambina di 6 anni. La fase successiva è consistita nel provare a raccontare con il disegno un momento con la mamma o con il papà: giocare a nascondino o “in un razzo finto nel giardino di casa” (fotografia 1), guardare insieme la tv sul divano o giocare a Risiko, andare a fare una passeggiata a piedi o in bicicletta, andare al parco dei divertimenti o partire per un viaggio, o, ancora, andare in montagna in funivia, o al mare, festeggiare il compleanno.



Fotografia 1: Io e la mia famiglia in un razzo finto nel giardino di casa (G., bambino, 6 anni)  
Fonte: Elaborazione propria

Il dato che appare degno di nota è che tutti i bambini e le bambine coinvolti hanno raccontato di momenti vissuti con la mamma e con il papà insieme, in una interscambiabilità dei ruoli che può essere ben rappresentata dalla frase detta da C., un bambino di 7 anni: “Non c’è niente che non possa fare con il mio papà e neppure con la mia mamma... pure il karate!”



insieme sul divano (F., bambino, 5 anni)

Fonte: Elaborazione propria



Fotografia 3: Io e la mia famiglia festeggiamo il compleanno (S., bambina, 6 anni) –Fonte: Elaborazione propria

Educare al rispetto, all'accettazione dell'altro, all'affettività (a partire dalla scuola dell'infanzia) per innescare la propensione al cambiamento e cancellare i pregiudizi di genere e culturali – come recita l'obiettivo 12 della Carta delle donne del mondo (<http://carta.milano.it/wp-content/uploads/2015/11/114.pdf>) – e farlo attraverso i libri, dunque, si può. Forse perché davvero, come scrive Emy Beseghi, i libri e le storie in essi contenute: “a volte si trasformano in un vero e proprio manuale di sopravvivenza ai piaceri e ai disastri della famiglia sfogliando pensieri, emozioni e scoprendo, grazie alla forza evocativa del libro, sguardi nuovi sull'esistenza” (Beseghi, 2011, pp. 337-339, p. 337).

## NOTE

1 L'articolo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti unitamente dalle tre autrici. Tuttavia, sono da attribuire a Anna Grazia Lopez il paragrafo 1. e il paragrafo 3; a Alessandra Altamura il paragrafo 2; a Rossella Caso il paragrafo 4 e 5.

2 L'iniziativa è stata denominata “Anno del Pinguino”, specie che, per natura, mette in atto strategie di condivisione dei carichi di cura: mentre un genitore bada ai cuccioli, l'altro si occupa di procurare il cibo; al ritorno dalla pesca, i genitori si scambiano i ruoli. Il 2014, inoltre, è stato designato anno europeo della conciliazione tra lavoro e vita privata.

3 Il video dell'evento è disponibile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=5VEwvuCQYvA> [18 settembre 2017].

4 Queste indicazioni teoriche sono diventate disposizioni pratiche attraverso una serie di provvedimenti legislativi, peraltro fortemente discussi (e attuati in maniera diseguale sul territorio nazionale), perché attraversati dalle polemiche

legate alla cosiddetta “teoria del gender”, partita non a caso proprio da una lista di albi illustrati legati al concetto di “differenza” e di “famiglia” distribuiti e poi subito ritirati nelle scuole dell’infanzia del Comune di Venezia. Si fa riferimento, nello specifico, alla Legge num. 168 del 18 novembre del 2014 sulla “Introduzione dell’educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e delle università”, nota come “Legge Fedeli” sull’educazione al genere (<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/11/18/14G00181/sg%20>), ove si stabilisce la necessità di introdurre una consapevole prospettiva di genere nei processi educativi; alla Legge A. C. 1510, meglio nota come “Legge Costantino”, sull’educazione sentimentale nelle scuole (<http://www.camera.it/leg17/126?idDocumento=1510>), e infine alla Legge num. 107 del 13 luglio del 2015 sulla “Buona scuola”, che contiene una disposizione normativa in tema di educazione alla parità tra i sessi, intesa in quanto forma di prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione (<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>).

5 Il gruppo è composto, nello specifico, da 16 maschi e 13 femmine. Dei 16 maschi, 3 hanno 4 anni; 4 hanno 6 anni; 2 hanno 7 anni; 4 hanno 8 anni; 2 hanno 9 anni e 1 ha 10 anni. Delle 13 femmine, 2 hanno 5 anni; 3 hanno 6 anni; 4 hanno 7 anni; 1 ha 8 anni; 1 ha 9 anni e 2 hanno 10 anni.

6 Dei 14 bambini e bambine partecipanti al laboratorio (gli altri 15 erano assenti), i maschi hanno raccontato di voler diventare, da grandi, calciatore centrocampista (2 bambini) o semplicemente calciatore (3 bambini); vigile del fuoco (1 bambino); Superman (1 bambino); inventore (1 bambino); ingegnere aeronautico (1 bambino) e infine esploratore di animali (1 bambino). Le femmine, invece, hanno immaginato di diventare parrucchiera (3 bambine) e ballerina (1 bambina).

7 La copertina di questo secondo testo rende il messaggio contenuto nel titolo (e quindi nel libro) ancora più incisivo nella misura in cui, prima del “dai libri”, si può leggere, a mo’ di correzione di un errore, con il più classico dei segni di cancellatura, ovvero una croce, “dal principe”. Come a dire: “in questa storia la principessa non viene salvata dal principe, ma dai libri”.

8 Lo stampatello, in questa e in altre citazioni, è del testo originale.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV. (2016). *Genere e formazione. Proposte per lo sviluppo del potenziale femminile*. Milano: FrancoAngeli.

Amadini, M. (2014). *Il rapporto tra famiglia e asilo*

nido all’insegna dell’educazione. In L. Pati (A cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 363 – 72).

Beseghi, E. (2011). Album di famiglia nei libri per l’infanzia. *Infanzia*, 5, 337-339.

Bettelheim, B. (2005). *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.

Biemmi, I. (2011). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.

Bifulco, F. (2016). Famiglie, welfare, educazione: nuovi scenari. In F. Marone (A cura di), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione* (pp. 241 – 254). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bobbio, A. (2013). *Pedagogia dell’infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*. Brescia: Editrice La Scuola.

Catarsi, E. (2006). I contesti dell’educazione familiare. *RIEF (Rivista Italiana di Educazione Familiare)*, 2, 7-21.

Catarsi, E. (A cura di). (2006). *Educazione familiare e sostegno alle funzioni genitoriali*. Disponibile in: [http://www.cittasostenibili.minori.it/editoria/pubblicazioni/toscana\\_educuzione\\_familiare\\_04.pdf](http://www.cittasostenibili.minori.it/editoria/pubblicazioni/toscana_educuzione_familiare_04.pdf) [20 ottobre 2017].

Catarsi, E. (2009). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.

Cavallo, F. & Favilli, C. (2017). *Storie della buonanotte per bambine ribelli. 100 vite di donne straordinarie*. Milano: Mondadori.

Commissione Europea (2009). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle migliori condizioni*. Disponibile in: [http://notes9.senato.it/web/docuorc2004.nsf/6cc8889e3afb022fc12576ab0045bc47/a30738a9e8a8ee7ec125783a005b1c59/\\$FILE/COM2011\\_0066\\_IT.pdf](http://notes9.senato.it/web/docuorc2004.nsf/6cc8889e3afb022fc12576ab0045bc47/a30738a9e8a8ee7ec125783a005b1c59/$FILE/COM2011_0066_IT.pdf) [16 ottobre 2017].

Commissione Europea (2015). *Roadmap “New start to address the challenges of work-life balance faced by working families”*. Disponibile in: [http://ec.europa.eu/smart-regulation/roadmaps/docs/2015\\_just\\_012\\_new\\_initiative\\_replacing\\_maternity\\_leave\\_directive\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/smart-regulation/roadmaps/docs/2015_just_012_new_initiative_replacing_maternity_leave_directive_en.pdf) [18.10.2017].

Contini, M. (A cura di). (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.

Donati, P. (2009). Perché fare conciliazione lavoro-famiglia nelle piccole e medie imprese? Con quali criteri? E che cosa fare in concreto?. In P. Donati e R. Prandini (A cura di), *La conciliazio-*

- ne famiglia-lavoro nelle piccole e medie imprese. *Costruire e governare nuove reti* (pp. 7-17). Milano: FrancoAngeli.
- Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris: PUF.
- Esping-Andersen, G. (2010). *La rivoluzione incompiuta. Donne, famiglie, welfare*. Bologna: Il Mulino.
- Faeti, A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani di libri per l'infanzia*. Milano: Donzelli.
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Gianini Belotti, E. (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.
- Gruppo CRC (2016). 9° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia 2015 – 2016. Disponibile in: <http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/ixrapportocrc2016.pdf> [20.10.2017].
- Le Huche, M. (2014). *Ettore, l'uomo straordinariamente forte*. Roma: Settenove.
- Legge A. C. 1510. Introduzione dell'insegnamento dell'educazione sentimentale nelle scuole del primo e del secondo ciclo dell'istruzione. Disponibile in: <http://www.camera.it/leg17/126?idDocumento=1510> [22 ottobre 2017].
- Legge n. 107 del 13 luglio del 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Disponibile in: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> [22 ottobre 2017].
- Legge n. 168 del 18 novembre 2014. Introduzione dell'educazione di genere e della prospettiva di genere nelle attività e nei materiali didattici delle scuole del sistema nazionale di istruzione e delle università. Disponibile in: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/11/18/14G00181/sg%20> [22 ottobre 2017].
- Legge n. 285 del 28 agosto 1997. Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. Disponibile in: <http://www.camera.it/parlam/leggi/97285l.htm> [18 ottobre 2017].
- Lepman, J. (2009). *La strada di Jella. Prima fermata Monaco*. Roma: Sinnos.
- Lopez, A.G. (2015). I servizi educativi per l'infanzia: tra diritti delle donne e diritti dei bambini. Un'esperienza di conciliazione vita e lavoro all'università. In M. Tomarchi & S. Ulivieri (A cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Lopez, A.G. (A cura di). (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Makarenko, A.S. (2005). *Consigli ai genitori*. Napoli: La Città del Sole.
- Meddour, W. & Ashdown, R. (2014). *La principessa salvata dai libri*. Milano: Lo Stampatello.
- Milani, P. (2009). La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *RIEF (Rivista Italiana di Educazione Familiare)*, 1, 17-35.
- Milani, P., & Orlando Cian, D. (2001). Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di formazione dei genitori. *Studium Educationis*, 2, 501-517.
- MIUR (2013). Horizon 2020 Italia. Disponibile in: <https://www.researchitaly.it/uploads/50/HIT2020.pdf> [18 ottobre 2017].
- Nimal, P., Lahaye, W., & Pourtois, J.P. (2000). *Logiques familiales d'insertion sociale*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Onu, (1989). Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. Disponibile in: <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm> [22 ottobre 2017].
- Onu (1995). Piattaforma di Pechino. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11903> [22.10.2017].
- Onu (2015). Carta delle donne del mondo, Milano Expo. Disponibile in: <http://carta.milano.it/wp-content/uploads/2015/11/114.pdf> [22 ottobre 2017].
- Palomba, R. (2013). *Sognando parità*. Milano: Salani.
- Pati, L. (A cura di). (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rosci, E. (2007). *Mamme acrobate. In equilibrio sul filo della vita senza rinunciare alla felicità*. Milano: Rizzoli.
- Sequi, R., & Martini, E. R. (1995). *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di intervento*. Roma: Carocci.
- Seveso, G. (2001). *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.
- Sforza, E. (2017). *100 racconti per bambini coraggiosi*. Milano: Electa.
- Turin, A. (2003). Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi illustrati. Disponibile in: <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/>



*bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf* [22 ottobre 2017].

Unicef (2009). Come cambia la cura dell'infanzia.

Disponibile in: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_ita.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_ita.pdf) [16 ottobre 2017].

Valletta, J. (2016). Ridefinire le basi di un'“alleanza pedagogica” tra scuola e famiglie. In F. Marone (A cura di), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione* (pp. 461-477). Lecce: Pensa MultiMedia.

Winn, M. (1984). *Bambini senza infanzia*. Roma: Armando.

## VIDEO

Diritto all'infanzia(2). Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=5VEwvuCQYvA> [18 settembre 2017].

Date: Ricevuto: 04-07-18. Accettato: 08-11-18

Articolo terminato l'8 aprile 2018

Lopez, A.G., Caso, R. & Altamura, A. (2018). Crescere insieme genitori e bambini: l'esperienza dello Spazio Gioco dell'Università di Foggia. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), 67-78. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Dip. di Studi Umanistici. Univers. di Foggia, Italia  
[annagrazia.lopez@unifg.it](mailto:annagrazia.lopez@unifg.it)

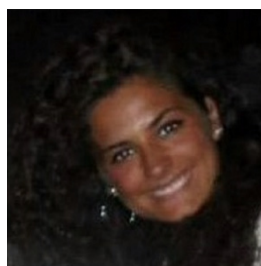
Anna Grazia Lopez è professoressa associata e docente di Pedagogia delle differenze presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia dove coordina il Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della Formazione. Da anni si occupa del rapporto tra genere e scienza e le implicazioni educative dell'utilizzo delle biotecnologie sui corpi femminili. Tra i numerosi articoli e saggi: *Donne ai margini della scienza. Una lettura pedagogica*, Unicopli, Milano 2009; *Scienza, genere, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2015.



## Rossella Caso

Dip. di Studi Umanistici. Univers. di Foggia, Italia  
[rossella.caso@unifg.it](mailto:rossella.caso@unifg.it)

Rossella Caso è RTD presso il Dipartimento di Studi Umanistici – Università di Foggia, dove insegna Pedagogia delle relazioni educative. Ha rivolto i suoi studi alla pedagogia dell'infanzia, con particolare riferimento alla pedagogia della lettura in età pre-scolare e scolare e in situazione di emergenza. Ha pubblicato numerosi articoli e saggi in volumi e riviste scientifiche del settore, oltre a monografie quali *Di storia in storia. Crescere come lettori in età prescolare*, Anicia, Roma 2013; *Tra gatti e gabbiani. Un incontro tra infanzia e intercultura*, Aracne, Roma 2013; *Bambini in ospedale. Per una pedagogia della cura*, Anicia, Roma 2015.



## Alessandra Altamura

Dip. di Studi Umanistici. Univers. di Foggia, Italia  
[alessandra.altamura@unifg.it](mailto:alessandra.altamura@unifg.it)

Alessandra Altamura è dottoranda di ricerca in “Cultura, Educazione, Comunicazione” presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. Collabora da diversi anni con il Centro di Studi e Ricerche per l'Infanzia del suddetto Dipartimento svolgendo attività di supporto organizzativo e didattico. Sta dedicando i suoi studi di dottorato alla pedagogia della famiglia e, in particolare, alla formazione alla genitorialità. Tra le sue pubblicazioni: *Trovare le parole per dirlo. Le famiglie raccontate ai bambini*, in R. Caso (A cura di). *Le meraviglie nel Paese di Alice. Libri e letture per l'infanzia*. Ariccia (RM): Aracne, in press, saggio in volume collettaneo; *Educar en lo cotidiano: una experiencia de formación parental*, MeTis VII(1), 2017 (articolo su rivista in collaborazione con Susana Torìo Lopez).

# Participación y convivencia de las familias en entornos educativos dialógicos

## Participation and coexistence of the families in educational environments communicative

Rocío Cruz-Díaz; ESPAÑA

### RESUMEN

**E**l destino del presente estudio, con objeto de aportar herramientas educativas, no sólo para expertos y profesionales de la docencia, sino todas aquellas personas que desempeñan su papel -heroico, donde los haya- de padres y madres de alumnado de primera infancia y/o Educación Infantil, junto al interés por sistematizar la literatura educativa en torno a los principios de la comunicación dialógica, nos ha permitido identificar tres grandes ejes del sistema educativo que demandan nuestra atención, en especial, con los más pequeños. Por un lado, la necesidad de dar excepcionalidad al papel de la familia en la educación de sus hijos menores; al tiempo que hacer hincapié, tanto metodológica como conceptualmente, en modelos dialógicos de aprendizaje esenciales; para, finalmente, promocionar herramientas y estrategias que faciliten la prevención de conflictos familia-escuela como generadores potenciales de exclusión social desencadenante de absentismo y/o fracaso escolar. Comenzamos contextualizando los principios de la comunicación desde una perspectiva comunicativa-crítica (Pedagogía Dialógica) y la importancia de una convivencia familia-escuela participativa y comunicativa. Avanzamos con el estudio de las Comunidades de Aprendizaje y lo que de este modelo educativo han destacado expertos en el materia, para finalizar con una modesta aportación de experiencias, modelos de referencia con una incursión en las escuelas de padres

y en el papel comunicativo que adoptan las herramientas tecnológicas en la “sociedad red”. Esperamos este estudio sea de ayuda a progenitores y educadores para superar las dificultades de convivencia y adaptación social mediante el aprendizaje dialógico y la interrelación familia-escuela.

**Palabras claves:** Pedagogía Dialógica, Comunidades de Aprendizaje, Familia, Participación, Comunicación, Investigación, TIC

### ABSTRACT

The aim of the present study, in order to provide educational tools, not only for experts and teaching professionals, but all the people that play their heroic role as parents of Early Childhood Education children, together with the interest in systematizing the educational literature around the principles of dialogic communication, allows us to identify the main axes of the educational system that requires our attention, especially with the youngest. On the one hand, the need to give exceptionality to the role of the family in the education of their children; while emphasizing methodologically and conceptually, in dialogical models of essential learning; to, finally, promote tools and strategies that facilitate the prevention of family-school conflicts as potential generators of social exclusion triggering absenteeism and / or school failure. We began to contextualize the principles of communication from a communicative-critical perspective (dialogical pedagogy) and the importance



of a participative and communicative family-school coexistence. We move forward with the study of the Learning Communities and how this educational model has been highlighted by experts in the subject, to finish with a modest contribution of experiences, models of reference with an incursion in the schools of parents and in the communicative role that adopt the technological tools in the “net society”. We hope that this study will help parents and educators to overcome the difficulties of coexistence and social adaptation through dialogical learning and family-school interrelation.

**Key words:** Pedagogy, Communities of Learning, Family, Participation, Communication, Research, ITC

## **DIÁLOGO Y COMUNICACIÓN: PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA**

El diálogo es el instrumento, el recurso o el medio por el que nos valemos los seres humanos para la transmisión de experiencia vivida. Es decir, y siguiendo al Diccionario de la Lengua Española: “*Plática entre dos o más personas que, alternativamente, manifiestan sus ideas o afectos... Discusión o trato en busca de avenencia*”. A primera vista, son las ideas o conceptos el objeto del diálogo”. El diálogo entre personas, de ideas u opiniones busca, en última instancia, alcanzar un acuerdo. Sin embargo no es ésta la única manifestación del dialogo. En reiteradas ocasiones nos aproximamos al diálogo no con la motivación de intercambiar opiniones, sino como donación o entrega de experiencia de vida. Manteniendo el análisis terminológico de la acción de comunicarnos, para la Real Academia Española hace referencia la relación que significa conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona. Etimológicamente la palabra *relación* viene del latín *relatio*, compuesta por el prefijo *re-* que significa “reiteración”, la raíz *lat-* significa “llevar algo” y el sufijo *-tio* que viene de *-ción* que quiere decir “acción y efecto”. Por tanto, *relación* se puede entender como “aquella acción y efecto de llevar algo otra vez” (Ferrer & Riera, 2015). Actuamos de esta forma cuando buscamos el reconocimiento del otro como interlocutor y pretendemos tan sólo “comunicamos” sin ánimo de intercambiar (con el otro) esas ideas o experiencias. En ese momento, la sociedad de la comunicación se vuelve contraria a sus propios principios y pasa a ser la sociedad del silencio, del oír y no escuchar, del mirar y no ver.

*“Jamás el ser humano se ha encontrado más sólo, ha*

*experimentado y padecido la ausencia de los otros, “en medio de tanta gente”. El ser humano de nuestros días ha de “habérselas” en un medio sacudido por la sobre aceleración del tiempo. Es un ser “ocupado” y sometido por el tiempo; no “dispone” de tiempo. El acontecer rutinario de cada día se ha convertido en el pentagrama rígido en el que se interpreta nuestra existencia, sin posibilidad para una salida de esta férrea partitura. En esta situación, no sólo es difícil encontrar espacios para el diálogo en la familia, sino además contenidos sobre qué dialogar” (Ortega, P., Mínguez, R., & Hernández, M.A. 2009, 6).*

La respuesta a este proceso de incomunicación, pasa por entender el dialogo como búsqueda de la verdad, de “mi verdad” como individuo que guarda una experiencia de vida y, como no podía ser menos, en el reconocimiento con el otro -nuestro interlocutor- poseedor, al mismo tiempo, de “su experiencia de vida”, de “su verdad”. En ese momento, el diálogo forma parte de nuestro propio proceso de aprendizaje (Herrera, Ortega, & Cuevas, 1992). Y son múltiples los estudios donde las “teorías y prácticas coinciden en señalar que la clave del aprendizaje en la sociedad de la información está en la interacción comunicativa y en la coordinación de los diferentes contextos educativos” (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 42). Centrándonos en el tema que nos ocupa (Hoffman, 1991), si la familia y su entorno, constituye un espacio el espacio primario de acogida entre seres humanos, será por excelencia, un espacio de comunicación y de diálogo.

Entre los aspectos claves para entender toda relación, el modelo comunicacional sistémico destaca, cuatro elementos: la “Comunicación”, que ya hemos caracterizado en líneas previas; la “Circularidad” de las relaciones, es decir, toda acción, toda actitud, tiene un impacto en el otro, se producen un efecto-respuesta, en un ir y venir en la comunicación. Rompe con el principio de la causalidad lineal (Morín, 2000); La “Complementariedad” como sistemas sociales interdependientes, que hilvanan los mismos hilos en un equilibrio de roles, actividades, responsabilidades, etc., y; el “Reconocimiento”, de las interacciones familia-escuela y de su importancia. La escuela debe reconocer a las familias y las familias deben verse reconocidas como protagonistas y miembros de derecho de la educación de sus hijos (Ferrer y Riera, 2015).

A finales del siglo XX, las vías que generan procesos de comunicación entre la escuela y la familia se traducen en relaciones Institucionales, entre Consejo Escolar y AMPA: en espacios denominados “Escolares”, cuando la familia era invitada a participar en reunio-

nes de clase y; “Extraescolares”, del tipo: encuentros ocasionales y actos festivos (Vila, 1995). Es evidente que, transcurridos más de tres lustros del siglo XXI, la sociedad, la escuela y la familia disponen de recursos, espacios que multiplican dichas vías comunicativas y participativas dentro y fuera de la escuela. “*El logro de estas interacciones participativas se ha de concretar, paso a paso, en la construcción de diversos tipos de experiencias educativas dentro y fuera de los escenarios en los que (...) crecen, viven y conviven*” (Cano, M. & Casado, L. 2015, 19). El nuevo modelo pedagógico hace referencia a la concepción comunicativa crítica (Gómez, et al. 2006).

Durante la última década del siglo XX, para Babiuk (2005), en las escuelas, de modo generalizado, se margina el reconocimiento a la formación humanística y su papel socializador. La concepción dialógica retoma el testigo humanista, como modelo comunicativo, cuyo objeto de estudio comprende toda intencionalidad de educabilidad humana en contextos, tanto formales como informales, entre las instituciones educativas y los agentes que interactúan entre ellas (Méndez, 2013; Meneses, 1999; Hoyos, 1999). Se superan antiguas concepciones pedagógicas surgidas en pleno auge del desarrollo industrial, tales y como el aprendizaje tradicional objetivista o el aprendizaje significativo constructivista. El objetivo, ahora, es hacer frente “*con éxito a las consecuencias derivadas de la primera fase de la sociedad de la información, donde el énfasis en la idea de diferencia sin considerar la igualdad aumentó las desigualdades educativas y sociales*” (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 43).

De las categorías analizadas en la literatura científica sobre la convivencia entre familia y escuela educación infantil- se destacan tres elementos básicos: Los modelos de aprendizaje (Flecha, 2000; Racionero, & Valls, 2007; Aubert, & Soler, 2007; Ferrada, 2007) a través de la expresión de los ocho principios que señala Ferrada y Flecha (2008): diálogo igualitario, inteligencia cultural, construcción de sentido, dimensión instrumental, transformación, solidaridad, igualdad de diferencia, emocionalidad; los modelos didácticos (Quintanilla, Izquierdo, & Adúriz-Bravo, 2005; Chevalard, 1991; Molero, 1999; Labarrere, & Quintanilla, 2002; Porlán, & Rivero, 1998; Pozo, & Gómez, 2003); mediante los elementos reguladores de su acción: metodología, rol de profesor, rol del alumnado, organización del aula; y la evaluación (Eisner, 2002). Las Comunidades de Aprendizaje, que beben de la Pedagogía Dialógica, del Modelo didáctico de Dialógico-Interactivo y sus elementos metodológicos y evalua-

dores, podrían ubicarse y dar respuesta, a nuestro entender, a dichas categorías.

## **PARTICIPACIÓN Y COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA. SER PADRES “EDUCADORES”**

Desde la publicación de la normativa constitucional en 1978, la familia y la escuela han estado estrechamente vinculadas. La Constitución establecía (Art. 27.5) que las familias tienen el derecho a participar y gestionar de forma activa los centros de educación pública. Comenzaron a surgir estudios e investigaciones centradas en el binomio familia-escuela: participación, colaboración e implicación, etc., de las familias en la escuela (Anderson, 2001; Comellas, 2009; Croizier, 1999; Croizier, & Ready, 2005; González, 2014; Kñallinsky, 1999) en los centros educativos. En la misma época, según Lomba y López (2015), se hace presente la necesidad de advertir ante la importancia de fomentar un clima y un liderazgo que implique y comprometa a toda la comunidad educativa, con acciones participativas. Para ello es necesario que se faciliten tiempos, espacios, recursos y oportunidades para desarrollarlas (Mayo, & Juste, 2014; Santos Guerra, 1997).

Pero, incluso ante tales expertos y sus estudios, el interrogante continúa entre padres y madres ¿Qué papel juega, pues, la familia y su formación en el escenario en el que se desarrollan y educan nuestros hijos e hijas? ¿Estamos formados los padres y las madres para el ejercicio de saber educar? ¿Qué estrategias nos permiten educar sin dejar de ser padres y ser padres sin dejar de educar? Las respuestas no deben hacerse “*esperar por más tiempo: conocer las situaciones emocionales por las que transitan las familias a lo largo del proceso educativo y saber orientar a sus hijos potenciando unas buenas relaciones de participación efectiva con la escuela*” (Cano, M. & Casado, L. 2015, 16).

Si lanzamos una mirada, a modo de barrio de 260°, sentiremos que la sociedad del siglo XXI, lejos de dar la espalda al valor del conocimiento sistemático, estructurado y organizado, adopta como uno de sus objetivos la formación de todos los colectivos, menores, jóvenes, adultos y mayores, todos y cada uno, ante un amplio abanico de destrezas, actitudes y habilidades propias de competentes, críticos y responsables ciudadanos.

A pesar de las diferencias (Tabla 1), tanto la familia como la escuela colaboran, conjuntamente, en la

ESCUELA	FAMILIA
Los niños viven formando parte de un grupo amplio de personas.	Los Niños viven formando parte de un grupo reducido de personas.
Casi todas las actividades escolares se realizan con otros muchos niños como él.	Casi todas las actividades familiares se realizan solamente con el padre y/o la madre; algunas con los abuelos.
El trabajo infantil está sometido a un horario previa planificación de tiempos y espacios.	El trabajo infantil está marcado por la informalidad y la libertad.
Pasan a primer plano otros códigos lingüísticos relacionados con la lecto-escritura.	El medio fundamental de expresión es la lengua oral.
El Aprendizaje es formal, deliberado y consciente.	Los niños aprenden de forma natural y en contextos reales, donde las actividades tienen una utilidad y funcionalidad inmediata.
Adquisición y desarrollo permanente de actitudes, valores, competencias y relaciones escuela/familia.	Construcción, Adquisición y desarrollo inicial de actitudes, valores y relaciones familia/escuela.

Tabla 1: Aspectos tradicionales que diferencian los aprendizajes de los niños y niñas entre familia y escuela.  
Fuente: (Hoffman, M. L. 1991) y (Wells, G. 1999), citado por Cano y Casado (2015). Elaboración propia.

construcción de actitudes y valores comunes y compartidos (Cano, & Casado, 2015). Desde que nacemos, el peso del bagaje cultural, educativo, experiencial, moral, etc., condiciona y contribuye al desarrollo de actitudes, valores, hábitos de comportamiento..., imprescindibles para ser “humanos” en un entorno “social” determinado. No venimos preparados para enfrentarnos a nuestro entorno social, hemos de ser educados, de educarnos y sentirnos preparados para vivir en una sociedad de humanos, en “la sociedad” más cercana. Serán los modelos sociales los que nos facilitaran dichos aprendizajes y para ello, demandamos distintas estructuras –familia, escuela, agentes sociales...- que nos “expongan” ante una experiencia de vida, coherente, estructurada y continuada (Hoffman, 1991; Wells, 1999).

La escuela debe asumir su responsabilidad, fomentar la comunicación entre ésta y la familia. Generar una cultura de acción conjunta cargada de experiencias compartidas y de culto a la quietud, a la imaginación. A lo largo del documento presentaremos algunos de los estudios interesados en la escuela y la familia, su interacción, sus contextos de enseñanza y aprendizaje (Llevot, & Bernard, 2015; Parada, 2015), insistiendo, en muchos de ellos, en la necesidad del mutuo entendimiento y respeto de los aspectos dife-

renciales de uno y otro, porque ambos -juntos y no por separado- generan buenas prácticas educativas que, a su vez, se ven fortalecidos el uno por otro. La educación del siglo XXI hace referencia a las “instituciones públicas, concertadas y privadas, de Educación Infantil y Primaria, formalmente organizadas, en las que, maestros, alumnos y padres, además de compartir y participar activamente de un currículo integrado y ajustado a los tiempos actuales, viven, en comun-unidad, una educación fundamentada en valores humanos y de convivencia ciudadana propicios para una formación de la persona en todas sus dimensiones” (Cano, M. & Casado, L. 2015, 18).

La escuela y la familia, en ningún momento sustitutivas la una por la otra, tienen la responsabilidad de elaborar, conjuntamente, propuestas de actuación para el desarrollo de una mejor acción educativa total y de calidad. Ambas son los agentes primarios de la educación (Figura 1), los pilares-base de la formación de los niños y jóvenes. Las buenas relaciones entre familia y escuela, escuela y familia, son la mejor fuente para la participación y valoración del trabajo que hace “el otro”.

Por tanto, los cauces de participación existen, los acuerdos se producen, el objetivo para los autores debería ser “convenir en que, ciertamente, existen suficientes vías para ir generando una comunicación gene-

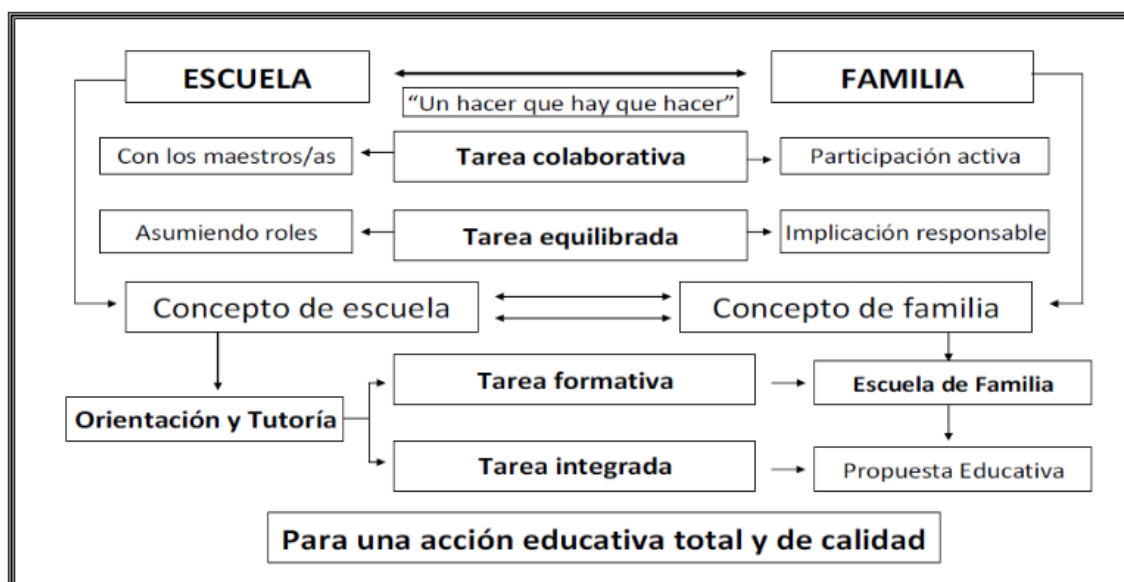


Figura 1: Agentes primarios de la Educación – Fuente: Cano, M. & Casado, L. 2015, 18

rosa y fluida entre la escuela y la familia superando el actual grado de “satisfacción” disfrazada, tantas veces criticado por ambas partes” (p. 19). Las Comunidades de Aprendizaje se presentan como respuesta a estas necesidades de interacción y comunicación entre la familia y escuela. Los siguientes apartados dedican sus líneas a presentar y contextualizar los rasgos que influyen en la facilitación de la participación y la promoción de la convivencia familia-escuela.

## PRINCIPIOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

El proyecto de transformación social y educativa que comenzase en 1998, en una Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez, M. 1999), un barrio obrero de Barcelona, cuenta con una larga trayectoria ante la superación de desigualdades formativas a través del aprendizaje dialógico. Tras el reconocimiento internacional, el modelo pedagógico dialógico se incorpora a la educación obligatoria en nuestro país. La primera Comunidad de Aprendizaje en Educación Primaria se identifica en el País Vasco en el 1995. Hoy día se multiplican las experiencias por todo el territorio, especialmente en el País Vasco, Cataluña, Aragón, Castilla y Andalucía, comunidades autónomas en los que se establecen en todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil de Primer Ciclo a bachillerato (Ferrada y Flecha, 2008, 42). La iniciativa recibe el nombre en la literatura educativa

de la última década del siglo XX (Lomba, & López, 2015), entre otros como: Organizaciones de Aprendizaje<sup>1</sup>, Comunidades Profesionales de Aprendizaje y, finalmente, Comunidades de Aprendizaje.

Entre las investigaciones y estudios analizados, a nivel nacional e internacional, por Lomba y López<sup>2</sup>, confirman el positivo impacto que tiene en la escuela la participación de los padres, en particular, el refuerzo de la identidad cultural. No podemos dejar pasar que sólo uno de ellos, se centra en la etapa de Educación Infantil (Flückiger, Diamond, & Jones, 2012) y otro a nivel de guardería (Villani, 2004). Autores como Voulalas y Sharpe (2005), sostienen que prácticamente es imposible acotar una definición para toda la comunidad educativa y se requiere establecer estrechas relaciones entre profesores, padres y madres y administradores institucionales (Villani, 2004). Como educadores nos identificamos con los criterios recogidos en el estudio de Ferrada y Flecha (2008) al asumir la definición de Elboj y otros (2002). Una Comunidad de Aprendizaje, en términos generales, se define como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Elboj, C. y otros, 2002, citado en Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 44).

El modelo de aprendizaje dialógico permite “promover contextos de racionalidad comunicativa, en que se ejercita a cada momento la argumentación susceptible de crítica, conjuntamente con las relaciones de solidaridad” (2008, 54). Nunca vienen mal unas



líneas para recordar al lector que escuela y sociedad están íntimamente ligados: *“el concepto de educación que orienta el modelo dialógico de la pedagogía implica una praxis de transformación desde las propias construcciones intersubjetivas de quienes comprenden la educación como un proceso que les involucra protagónicamente, y que no es sólo responsabilidad de la comunidad educativa, sino de toda la comunidad”* (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 46).

Y la sociedad, por su parte, asume la perspectiva comunicativa habermasiana y su doble nivel de funcionamiento.

- El primer nivel, define Sociedad como Sistema: entramado de interrelaciones entre los subsistemas económico y administrativo con los órdenes institucionales del mundo de la vida (esferas públicas y privadas) cuyos recursos (dinero y poder) controlan las funciones de rendimiento organizativo y las decisiones políticas (subsistema administrativo) y los bienes y servicios y fuerza del trabajo (subsistema económico).

- El segundo nivel de la Sociedad, como Mundo de la Vida, pretende *“reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida necesarias para la mantención de una cultura y una sociedad, (...) formar sujetos sociales altamente competentes en los saberes instrumentales requeridos para su inclusión en la sociedad”*.

Abordar el diseño curricular y sus contenidos a nivel de escuela-sociedad, implica para abordar ambos niveles: El primer nivel (sociedad como sistema) nos dirige hacia los saberes técnicos: *“a saber, saberes sistematizados por la ciencia, la técnica y la tecnología que denomina saberes instrumentales (planes y programas oficiales Objetivos Fundamentales Verticales, Contenidos Mínimos Obligatorios, los solicitados por el propio alumnado de la escuela, los propuestos por el profesor, y los propuestos por familiares y voluntarios que participen en la escuela) (...); y el segundo nivel (sociedad como mundo de la vida) nos presenta los saberes sociales: a saber, saberes provenientes de la cultura, la sociedad y la personalidad”* (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 50).

Villani (2004), afirma que la participación de las familias en la educación de sus hijos, en especial en las primeras etapas, mejora considerablemente, en cuanto a habilidades de lectura, escritura y matemáticas. El ético y moral desempeño y firme liderazgo de los directores de estos modelos educativos es fundamental para actuar como referente de las familias (Owens, 2010), sin que por ello se vean mermados los principios compartidos – estando, delegar responsabilidades, entre los más representativos –.

La participación de las familias en las Comunidades

de Aprendizaje es considerada por los docentes como necesaria y favorecedora para el logro del éxito escolar del alumnado. Facilitar la participación de la familia por el equipo docente, en especial de los centros de Infantil y Primaria, debe cumplir unos criterios, acordados por todos los agentes educativos, que promuevan y permitan una comunicación fluida entre el centro y los entornos familiares del alumnado. El estudio de Andrés y Giró, señala que: *“la participación de las familias es bastante satisfactoria y que desde los centros se promueve y favorece la comunicación, aunque también hay algunas familias que por diversas razones no se implican. Valoran que las familias sean reivindicativas y que los hayan apoyado en su lucha contra los recortes en educación, si bien entienden que tienen que guardar un equilibrio, a veces frágil, para no sentirse invadidos en su espacio. En general, el papel del profesorado de Infantil es abierto y participativo, dado que la actividad de las familias en la marcha de los centros es superior no sólo porque el método es distinto, sino porque en Primaria el libro tiene un peso más amplio. Según los autores, en la etapa Infantil, los padres entran en bastantes ocasiones en la clase, pero en Primaria mucho menos, pues el profesorado también cuestiona el papel de las familias dado el carácter sobre protector que imprimen hacia los hijos, y su interés por observar y tener parte en la vida y actividad del aula”* (2016, 79).

Los rasgos sociales que, desde el modelo dialógico de la pedagogía, potencian las Comunidades de aprendizaje hace necesaria una formación en todos aquellos conocimientos, procedimiento y saberes que sustentan la sociedad dialógica *“a fin de hacer conocedores de opciones teóricas que ofrecen posibilidades de transformación a todos los involucrados en los procesos de formación, y no sólo posturas teóricas (...) enfatiza la importancia de la acción educativa colectiva mediada por la comunicación”* (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 48).

Toda dimensión del hecho educativo y todas aquellas “buenas prácticas” que se pongan en práctica por parte de los miembros de la comunidad educativa, han de tener su raigambre allí donde nace el futuro, allí donde la persona, como ser y como ciudadano, recibe los primeros mensajes, los procesos relacionales y los primeros mensajes comunicativos, es decir, la familia. Y de la participación e interacción en la familia, el paso a la escuela -Educación Infantil- debe ser progresivo y continuado, sin rupturas entre el clima de participación, en el grado de tolerancia responsable y de la educación, en valores y con valores.



## LA FORMACIÓN DE LOS PROGENITORES Y LA CONVIVENCIA FAMILIA-ESCUELA, COMO ESTRATEGIAS INTEGRADORAS

Tras la mejora en el aprendizaje con niños y niñas afectados por el fracaso escolar y el generar una relación de estable en la convivencia entre ellos y ellas y, otros agentes de la comunidad educativa, Lomba y López (2015), han compilado una interesante relación de estudios e investigaciones centrados en el papel desempeñado por las familias en los centros educativos y el diseño de su participación en los centros. A pesar de las dificultades concluyen que, los estudios consultados permiten, a la comunidad educativa, disponer de una interesante recopilación de temáticas relacionadas con la convivencia de las familias en las Comunidades de Aprendizaje.

Estudios como los publicados por Dauber y Epstein (1993), anunciaban que las familias con posibilidades de sufrir exclusión social o en riesgo de exclusión deben, necesariamente, estar involucradas con la escolarización de sus hijos. Sin embargo, estudios más recientes, muestran que las investigaciones de los últimos 35 años presentan un menor grado de participación en las escuelas que las familias de clase media (Brown, & Beckett, 2007; Lasater, 2016). Estudios que prueban la validez de la relación existente entre la mejora de los rendimientos académicos o comportamentales del alumnado y el acercamiento de la cultura escolar y la familiar, son los destacados por Macià (2016), entre otros, Bolívar (2006), Collet y Tort (2008), Lozano, Alaraz y Colás (2013). Otros sectores poblacionales que han destacado en cuanto a su participación en las Comunidades de Aprendizaje han sido las mujeres y las minorías (Lozano, Alaraz, & Colás, 2013; Sibley, & Brabeck, 2017; Webb, & Austin, 2009).

Como experiencia educativa que favorece la integración e inclusión social, las Comunidades de Aprendizaje, combaten el fracaso escolar promocionando y generando igualdad de aprendizaje en el alumnado. Price-Mitchell (2009) denuncia la importancia de cambiar “pensamientos” para reflejar “conocimientos” y crear innovaciones en los entornos globales de la sociedad actual. Lomba y López, (2015), advierten que la clave del éxito está en el grado de bondad, pasión y dedicación para que las familias puedan participar en la vida escolar y ser partícipes de la educación de sus hijos, también en el diseño de proyectos educativos conjuntamente al resto de los agentes educativos.

El proyecto INCLUD-ED (Gatt, Ojala, & Soler, 2011), centrado, entre otros, en clasificar los tipos de familias e identificar el grado de influencia de la participación de los padres y madres en el rendimiento académico de sus hijos, concluye que “*los alumnos, cuyos padres participan en la Comunidad de Aprendizaje de la escuela, tiene menor absentismo y mayor rendimiento académico, es decir, podemos decir que las actitudes de los alumnos mejoraron considerablemente*” (Babiuk, G. 2005, citado por Lomba, L. & López, A. 2015, 325). La toma de decisiones, por parte de la familia, en las actividades a realizar, tanto en el horario escolar, como fuera de él, teniendo presente, en todo instante las inquietudes de los distintos miembros de la comunidad educativa resultó ser uno de los aspectos más influyentes en la reducción y prevención del absentismo.

La Escuela de Familia ha sido y es, uno de los recursos educativos con mayor calado, al abordar temáticas de participación y convivencia entre familia y escuela. Comienza su andadura en 1815 al constituirse la primera “Asociación de Madres de Familia” Fundada por un grupo de madres con el fin de establecer un mayor entendimiento y ayuda mutua (Cano, & Casado, 2015), con el ánimo de actuar como una prolongación de la familia (Herrera, Ortega, & Cuevas, 1992). Especialmente en los ciclos de Educación Infantil y Primaria la convivencia en los centros se representa en las AMPAs. Éstas, actúan como mediadoras en la relación familias-centro educativo. Una figura clave (Andrés, & Giró, 2016), en la participación son los tutores, que como coordinadores de buena parte del proceso comunicativo – interrelacional.

A pesar del transcurso del tiempo – más de 200 años de historia – la regulación normativa actual sobre la participación de las familias en la educación escolar y el establecimiento de las relaciones entre familia y escuela (Consejo Escolar de Estado, 2015) aún advierte de los límites que se ponen a la participación de las familias, entre otras al definirse un espacio (el aula) y un ámbito (el pedagógico) propio, casi exclusivo de expertos (profesorado). Estas limitaciones pueden dar lugar a resistencias en las familias a participar al sentirse lejos de ser integrada por el profesorado en sus estrategias educativas. En ocasiones, la profesionalización de los equipo docentes y su rigidez, promueve percepciones negativas tales del tipo injerencia por parte de las familias en su trabajo (Cano, & Casado, 2015).

La relevancia de los tutores y tutoras, de los padres y las madres, en los primeros años de vida, hace

necesario un apoyo de asesoramiento y orientación hacia las familias por parte de la escuela, facilitando una formación “compartida” y acorde con los tiempos (Lasater, 2016). El modelo comunicativo dialógico de las escuelas de familias pretende transmitir a padres y madres, la comprensión ante la distribución de los tiempos y los espacios educativos. Promueve una toma de conciencia, en las familias, de lo positivo de la participación y la interrelación con los docentes y sus hijos, dentro y fuera del contexto escolar. *“Un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres... Es un recurso de apoyo a las familias con menores para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras”* (Fresnillo Poza, V., Fresnillo Lobo, R. & Fresnillo Poza, M.L. 2000, 9).

La formación de los progenitores es un eje potencial para la promoción de la participación y la convivencia en el centro educativo. Se trabaja sobre una formación experiencial basada en principios comunicativos dialógicos que no se limitan a la mera transmisión y adquisición de elementos instrumentales o contenidos teóricos sino que pretende alcanzar *“un conocimiento más profundo, fruto de la reflexión, del análisis crítico de las propias actitudes y experiencia, y todo ello en diálogo con otros padres y madres, para avanzar en seguridad, habilidades y confianza en uno mismo”* (Jorge Martínez, M.E. 2012, 11). Y para desarrollar estas estructuras hay que participar y a participar solo se aprende “participando”.

Todo aprendizaje dialógico es resultado de la interacción comunicativa entre todos los agentes educativos, instancias o personas que aún, sin una participación directa, en el proceso de formativo son claves en el aprendizaje del alumnado. Entre sus principios básicos los expertos destacan (Ferrada, & Flecha, 2008), diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias y emocionalidad (Méndez, 2013).

Nos centraremos en dos de estos rasgos dimensionales que consideramos de especial interés para la educación en las edades más tempranas: la Transformación y la Emocionalidad que, como presentan Ferrada y Flecha (2008), se consideran dimensiones básicas en el buen desarrollo de la convivencia educación familiar – educación infantil.

a) *Transformación*: para superar el fracaso escolar es necesario un cambio en el contexto sociocultural del cual provienen los niños y niñas, poner en práctica todos los medios para que cada persona llegue al

máximo de sus posibilidades de aprendizaje, en superar el recurso al dictamen como etiquetaje paralizante y modificarlo en instrumento de transformación de una situación personal o social que no puede convertirse antes de los diez años – como muchas veces sucede – o a la edad que sea, en una marca que imposibilita toda capacidad de mejora de una persona (...). La dimensión transformadora, en este principio, es la generación de altas expectativas de todo el alumnado, sin distinción alguna, y la transformación del entorno sociocultural para promover los máximos aprendizajes. Por el contrario, la dimensión exclusiva es la mantención de la distribución del alumnado de acuerdo a estereotipos sociales, cognitivos, étnicos, de género, etc., conduciendo a prácticas adaptadoras al contexto, cuando este presenta dificultades, en lugar de transformarlo (p. 51).

Ponerse en el lugar del otro, desde nuestra más tierna infancia, no solo es un factor biológico, ejemplo de la génesis de la empatía humana sino que además, refuerza y se refuerza, con las interacciones de la persona con el entorno social.

b) *Emocionalidad*: Hace referencia al reconocimiento del otro desde su corporalidad hasta las relaciones y acciones sociales que establece con los demás, iniciándose en su reconocimiento en la emoción, entendido como aquella *“capacidad para sentirse en plena empatía al estar en presencia del otro ... no hay posibilidad de tener cuerpo propio, a menos de que yo tenga la percepción del cuerpo del otro, hecho que sólo se puede interiorizar por esta capacidad empática y a su vez en la historización de mi cuerpo es fundamental la empatía con el otro”* (Varela, F. 2000, citado en Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, 53).

Según Ferrada y Flecha, *“la negación del cuerpo en cuanto a esta forma de comprender la emocionalidad de cada niño y niña, básicamente por las historias personales de violencia que portan estos, muchas veces les impide iniciar proceso de interacción dialógico, colaborativo y eminentemente empático, pero no por ello no siguen siendo portadores de esta capacidad natural. La dimensión transformadora, de este principio, se evidencia en la aceptación de la corporalidad de cada persona en tanto ser amorosamente biológico que requiere ser reconocido como tal de forma previa y permanente a todo el proceso de aprendizaje. En cambio, la dimensión exclusiva, obvia u omite esta característica básica de lo que significa el reconocimiento de lo humano”* (2008, 53).

## EL MODELO DIALÓGICO-INTERACTIVO

Otro elemento dimensional de las Comunidades de Aprendizaje con los más pequeños y sus familias, es su metodología y las formas que adopta en los distintos espacios formativos. Las siguientes líneas nos permiten profundizar en la metodología del modelo dialógico-interactivo.

El Modelo Dialógico-Interactivo y su metodología didáctica de grupos -grupos heterogéneos que interactúan de forma fluida y constante entre sí, garantiza la integración no segregación- del alumnado- (Ferrada, & Flecha, 2008). Dicha garantía se ve reforzada, entre otros, por una elevada heterogeneidad de los miembros que conforman los grupos y su constante cambio; por una permanente rotación entre los distintos grupos; así como por la no segregación de individuos en función de sus “atributos personales”, tales como, mayor o menor rendimiento académico, género, cultura, desarrollo cognitivo, etc.

En cuanto a la metodología, ser un modelo eminentemente interactivo significa apoyar sus procedimientos didácticos en integrar el mayor número posible de interacciones del mayor carácter diversificador -diversidad de agentes sociales- que sea posible hacer coincidir dentro y fuera del aula. Esta multiplicidad de agentes y procedimientos permitirá ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender. Se incorporan al trabajo pedagógico los denominados “colaboradores de aprendizaje” en calidad de agentes sociales, responsables de una ejercicio voluntario de estrecha colaboración en aprendizaje. Dicha colaboración tiene lugar en todos los espacios que ofrece el centro escolar, no se limita al aula sino que participa de los espacios comunes como pueda ser la biblioteca, las aulas de informática o los Salones de usos múltiples, entre otros. En cualquier caso, la observancia y tutela del docente es parte de dicha implicación en las dinámicas participativas.

Hacemos referencia a un grupo heterogéneo en el más amplio espectro de la palabra diversidad (género, cultural, lingüístico, étnico, religioso...) que movilizan los aprendizajes sociales e instrumentales en el alumnado. El colectivo de “colaboradores de aprendizaje” en las Comunidades de Aprendizaje lo conforman las personas adultas de la comunidad, padres y madres del alumnado, representantes de los equipos de orientación y/o agentes sociales, propios o de la zona de influencia de la barriada, tales como educadores sociales, trabajadores sociales, representantes de ONG u organizaciones que mantienen una estrecha colaboración con el entorno y su población, etc. En

ningún caso, pueden faltar los chicos y chicas del centro en todos sus niveles educativos, es decir, el alumnado propio de los cursos en los que participan como colaboradores voluntarios o de cursos superiores del centro, que manifiesten su interés de trabajar con sus compañeros y compañeras menores que ellos y ellas. Esta estructura humana (Giró, Mata, Vallespir, & Vigo, 2014), le proporciona cualidades especiales ante la gestión del aprendizaje, se convierte en un potente recurso pedagógico, transformador y mediador, genera multiplicidad de interacciones en los agentes educativos, manteniendo un cuidado carácter dialógico, es decir, relaciones pedagógicas dialogantes-interactivas entre alumnado-alumnado; alumnado-docente; alumnado-familia; familia-docente; familia-participación-centro; centro-entorno social, y podríamos continuar relacionando las múltiples opciones que genera la combinación de los factores.

Dicha metodología, demanda un profesorado radicalmente distinto al que tradicionalmente ubicamos en centros los educativos a la usanza (Ferrada, & Flecha, 2008). Quizás la excepción la encontremos en los equipos docentes responsables de los niveles más tempranos de 0-3 o de 3-5 años de la escuela actual. El docente que se caracteriza por promover un aprendizaje dialógico-interactivo abandona completamente el papel de agente educativo solitario, conocedor y proveedor de saberes para pasar a ser una pieza más del proceso de aprendizaje, principalmente, adopta el papel de coordinador o moderador, pero no sólo (Tabla 2). El maestro y la maestra de infantil, que es el caso que nos ocupa, de las Comunidades de Aprendizajes son protagonistas de la generación dialógica de interacciones colectivas donde surgirán diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de estudiantes, en primer lugar, y para el resto de los agentes educativos -familia, agentes sociales y el propio equipo docente del centro en todos sus niveles, etapas, ciclos...- en segundo lugar.

Destacar que, el alumnado donde se promueve un modelo dialógico-interactivo, cambia radicalmente su concepción de alumno/a. Pasan, en muy poco tiempo, de ser agentes pasivo, receptivos a todo cuanto se diga o haga por parte de los que ellos consideran los tutores o directores de su aprendizaje -sus profesores y sus familias- a constituirse en activos negociadores, motivados y expectantes ante los nuevos conocimientos generados por acuerdos dialogados, discutidos, que serán o no normativos si todas las partes, también el alumnado, adopta su papel respetuoso ante los requerimientos del acuerdo formativo. El alumnado,

- 1) La vinculación entre el aprendizaje instrumental y el social al interior de cada actividad programada;
- 2) La diversificación de estrategias de aprendizaje en cada actividad programada;
- 3) Dar cuenta de los períodos breves de atención del alumnado cuidando la duración de las actividades programadas;
- 4) Considerar la heterogeneidad de los estudiantes, en cuanto a cultura, a género, a etnias, a edades, a rendimiento, a afinidades;
- 5) Asegurar la atención personalizada, mediante la formación de grupos pequeños con un colaborador de aprendizaje cada uno;
- 6) Dar cuenta de un grupo diversificado de agentes sociales que trabajan voluntariamente como colaboradores de aprendizaje y que diversificarán las interacciones del estudiantado, a la vez que, constituirán otros referentes pedagógicos distintos al profesor;
- 7) Dar cuenta de un rol profesional que asume el profesor a través de la coordinación del trabajo pedagógico entre todos los colaboradores y todos sus estudiantes;
- 8) Dar cuenta de un rol de estudiante protagónico, constructivo y colaborativo. En su aprendizaje y en el de sus pares en forma permanente;
- 9) La generación permanente de altas expectativas en todo el alumnado de parte del profesorado, los colaboradores de aprendizaje y los familiares.

*Tabla 2. Rasgos en la adquisición del aprendizaje que identifican al Modelo Didáctico Dialógico-Interactivo*  
*Fuente: (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008, p. 56). Elaboración propia*

nos sorprende al integrarse plenamente en el nuevo contexto dialógico que se promueve en las Comunidades de Aprendizaje, dentro y fuera del aula.

En cuanto a la evaluación en los modelos comunicativos dialógicos, como toda metodología, debe verse reflejada en la dimensión evaluativa y no será menos el caso de las Comunidades de Aprendizaje. Delimitar los criterios que evalúa el modelo dialógico-interactivo nos ayuda a identificar las herramientas que permitirá promover la convivencia de padres y madres en el centro, en particular, en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Tan contradictoria y problemática en modelos educativos tradicionales, la evaluación desde una perspectiva dialógica se acepta y adopta por todos los agentes educativos, es decir, toda evaluación es entendida como la emisión de juicios educativos. Estos juicios deben tener una base objetiva y por tanto, desde la perspectiva de las relaciones sociales que mantiene el alumnado con sus distintas sociedades (sociedad como sistema y sociedad como mundo de la vida) se deben aprender -reconocer o evaluar- tanto saberes instrumentales, con crite-

rios que asumiríamos de “verdad” y “eficacia”, como a saberes sociales, en los que se incluyen criterios de “veracidad”, “rectitud” y “autenticidad” (Ferrada, D. & Flecha, R. 2008).

La evaluación instrumental, desde el modelo dialógico-interactivo considera, tanto los resultados de aprendizaje de acuerdo a indicadores estandarizados, previamente reconocidos por la Comunidad Educativa, como los rasgos de socialización de los agentes educativos, es decir, se generan evaluaciones comunicativas que evidencien el la superación del “conflicto” -entendiendo conflicto como aproximación a nuevos aprendizajes-. Este modelo evaluativo fortalece una nueva cultura de colaboración, ayuda a superar violencias (de género, bulliing...), integrar culturas y evitar absentismos o fracasos escolares. La estructura permite realizar valoraciones tanto por parte del profesorado, respetando un contexto donde el resto de los agentes educativos puedan dialogar y expresar opiniones al respecto, como por los colaboradores de aprendizaje en el seno de los grupos interactivos. El respeto es la base de todo proceso dialógi-



co, también en la evaluación. Y como se considero en líneas previas las dimensiones de Transformación y la Emocionalidad que presentasen Ferrada y Flecha, se evidencia en cuanto a que *“el concepto de evaluación pierde su connotación punitiva para consolidarse en una connotación promovedora de los aprendizajes instrumentales y sociales dirigidos a los máximos para todo el alumnado, al mismo tiempo que fortalece la cultura de la colaboración entre pares y entre alumnado y colaboradores de aprendizaje. Por el contrario, la dimensión exclusora, asume el concepto de evaluación a fin de discriminar diferencias individuales fortaleciendo la competitividad y el carácter punitivo que tradicionalmente porta este concepto”* (2008, 56-57).

## **LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS Y SU RESPONSABILIDAD INTEGRADORA EN LAS RELACIONES COMUNICATIVAS FAMILIA-ESCUELA**

Finalmente, no podemos cerrar nuestro análisis sobre la comunicación dialógica y la participación familia-escuela, sin dedicar unas líneas a los recursos tecnológicos y las herramientas que nos ofrece Internet. En la Sociedad de la Información la presencia de la red en los centros educativos es una constante y sus herramientas más básicas se apoyan en las webs y/o blogs de cada centro. Dichos canales de comunicación, aún ante la preocupación en los centros por actualizar dichos espacios virtuales, fluctúan en una misma dirección, es decir, se lanza la información desde el centro y se recibe por las familias, si posibilidad o grandes dificultades para compartir un diálogo o comunicación interrelacional familia-escuela.

El interés generado en la comunidad educativa y científica internacional el estudio de los medios con fines curriculares es notorio (Área, 2010; McNabb, Valdez, Nowakowski, & Hawkes, 1999). Comienza a diversificarse durante la primera década del siglo XXI, interesándose por potenciar el uso de las herramientas tecnológicas y los medios como facilitadores de las relaciones familia-escuela, sus intereses y necesidades (Hohlfeld, Ritzhaupt, & Barron, 2010; Lewin, & Luckin, 2010; Merkle, Schmidt, Dirksen, & Fuhler, 2006; Thompson, 2008). Nuestro país, no queda a la zaga de estos estudios y autores como Aguilar y Leiva (2012), nos presentan innovadoras experiencias en centros educativos que pretenden fomentar las interrelaciones entre progenitores y docentes. Definir las

“potencialidades comunicativas” (Maciá, 2016), es identificar las múltiples funciones que éstos pueden desarrollar. Entre otras, para la autora se definen dos grandes líneas de acción: por un lado, aquellos procesos que sirven para informar a los padres del progreso de sus hijos y de las actividades diarias que se desarrollan en la institución escolar y, por otro, para fomentar la participación de los progenitores en el aprendizaje de sus hijos.

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se ha publicado recientemente el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) con el objetivo de definir las competencias digitales acorde con las características de la actual “sociedad red” y su integración progresiva y adecuada en los centros y aulas. Esta sociedad red “inclusiva” apuesta por un cambio metodológico en la estructura tradicional que facilite la comunicación entre todos los agentes educativos, es decir, reclama la participación de las familias en los centros como factor de mejora de la convivencia familia-escuela.

Interesados en un enfoque, de carácter prioritariamente informativo, identificamos estudios como el de Brazuelo y Gallego, (2009) que plantean, desde una metodología estudio de casos, el uso de los mensajes para las tutorías y el incremento en la implicación de las familias en el centro; ó la investigación de Ballesta y Cerezo, (2011) alertándonos de la carencias en la formación de los padres y madres en el uso de las TIC y la voluntad de éstos de recibir tal formación. Dicha actitud de preocupación e interés ante nuevos aprendizajes con los medios coinciden con las realizadas por Sánchez y Cortada (2015), Segura y Martínez (2011), y Garreta (2015), entre otros, donde se señala que el objetivo de aquellos centros que utilizan los recursos tecnológicos, solo para informar a los padres y madres de los que acontece dentro del centro relega su participación, exclusiva, a comentarios en blogs o redes sociales. En cualquier caso, entre los resultados obtenidos por Maciá (2016). *“Las páginas web y los blogs son valorados de forma muy positiva por toda la comunidad educativa, y maestros y progenitores coinciden en concebirlos como una apertura del centro a los hogares”* (p. 81).

Por otro lado, desde un enfoque de carácter dialógico, que pretenda el fomento de la implicación familiar, tanto desde una perspectiva social como agentes de plena integración en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, encontramos los trabajos de Cruz, Ordoñez, Román y Pavón, (2016); Mitchell, Foulger, & Wetzell, (2009); Sánchez y Cortada, (2015)



o; Vázquez, López y Colmenares (2014), entre otros, que destacan la mejora en la participación y la colaboración de los progenitores en los centros educativos cuando éstos utilizan plataformas digitales y herramientas tecnológicas.

Si bien, éste no es el tema principal del presente artículo, no podemos dejar de mencionar la importancia de la aplicación metodológica de los recursos tecnológicos en Educación Infantil. En opinión de Pilar Vidal (2015), citando a Martínez Redondo (2010), *“alcanzan grandes logros si su puesta en práctica tiene un carácter preciso y claro. La utilización de estos recursos puede facilitar un aprendizaje individualizado ya que se adaptaba al ritmo personal del alumno/a, permite practicar las destrezas adquiridas mediante actividades multimedia, produciendo un feedback y la interactividad (...) que motiva enormemente a los alumnos/as, sobre todo de esta etapa infantil. Estos materiales, deberían adecuarse a las demandas de la sociedad actual pero también a las necesidades educativas del propio contexto”* (Vidal., P. 2015, 185).

Nuestra relación con los medios, avanza a medida que evolucionan, se diversifican los recursos (plataformas, webs, apps, wikis, blogs, hipertextos, redes sociales, etc.) y los agentes educativos comienzan a adoptar un papel que gana relevancia en su actividad e iniciativas ante la gestión de actitudes, procedimientos y contenidos del proceso de aprendizaje mediante recursos comunicativos en red (Aguaded, et al. 2011). Comenzamos a hablar de las competencias mediáticas, de la alfabetización en medios donde el sujeto de la comunicación supera el papel de mero “receptor”, adoptando una responsabilidad como “prosumidor”. Es decir, evolucionamos ante los medios de comunicación social. A partir de ese reconocimiento, tanto las familias, como docentes y alumnado comienza a ser considerado en su grado de desarrollo de competencia ante el uso de los medios y los recursos tecnológicos a nuestra disposición (Sánchez-Carrero, J. & Cruz-Díaz, M.R. 2016).

## REFLEXIONES FINALES

Ante la constante y lógica evolución de las estructuras educativas que desean adaptarse a los nuevos procesos de comunicación y participación que promueve una sociedad de la comunicación y la tecnológica como la actual, las Comunidades de Aprendizaje, el modelo de aprendizaje comunicativo crítico y la pedagogía dialógica, nos ofrecen bases teórico-conceptuales y metodológicas que facilitan la con-

vivencia y la participación de los agentes educativos familia-profesorado-alumnado en los centros educativos. Quizás, a nuestro entender, la urgencia en todas las etapas, pero en especial en educación Infantil, pasa por atender e integrar en el curriculum educativo (y social) los nuevos modelos de relación familia-escuela en el afán de identificar soluciones innovadoras y creativas que superen los estereotipos generados durante siglos de modelos educativos asentados en la división de espacios y roles en educación.

La grandes motivaciones que podemos identificar en este proceso comunicativo-participativo pasa por adoptar un modelo pedagógico, de carácter dialógico, desarrollado en experiencias tales como las Comunidades de Aprendizaje que facilite una retroalimentación a las familias. Los canales de comunicación se vinculan a la motivación, y un diálogo fluido, genera confianza.

Otro elemento que motiva a la participación es la formación. La familia demanda estructuras de apoyo centradas en educarlos y educarse, identificar objetivos comunes para el desarrollo del aprendizaje del alumnado, sus hijos e hijas, que genere las mejores condiciones posibles de adaptación a las demandas de la sociedad. Los progenitores sienten la “necesidad de saber más y mejor para educar más y mejor a sus hijos a través de la adquisición de nuevos y renovados conocimientos, destrezas, habilidades, etc., para saber integrarse en las actividades de la escuela” (Fresnillo, V. y otros, 2000, 19). Hoy en día, es realmente complejo para una familia educar a su prole, exclusivamente, con lo que les va dictando el sentido común, tal como lo hacían nuestros antepasados no tan lejanos. La realidad, tal y como la presentaba Thomas Gordón (1982), a poco que nos veamos reflejados en ella, nos pone delante de nuestros ojos aquella sentencia afirmativa que él recogió, muy acertadamente, en esta conmovedora frase: “A los padres se les culpa, pero no se les educa” y esto debe cambiar. A nuestro entender, la comunicación fluida es el tercer gran elemento motivador para la participación de la familia en el proceso educativo. Compartimos con Ferrer y Riera (2015), la necesidad de generar espacios presenciales o virtuales donde se facilite una comunicación profunda que permita ampliar y enriquecer los puntos de vista de la familia y los docentes. Un clima de respeto y valoración mutuos, de discreción y confidencialidad colectiva, donde sea posible negociar y acordar estrategias de actuación, empática y dialogante para la mejora del aprendizaje de los más pequeños.

Como ha quedado reflejado en líneas previas, las propuestas integradoras de las Comunidades de Aprendizajes, coherentes con el proyecto educativo de los centros, respeta el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos e hijas. (López, Ridao, y Sánchez, 2004). Entre otras propuestas, siguiendo a Ferrer y Riera (2015) pasan por: Trabajar la sensibilidad de los profesionales de la educación en el ámbito de la primera infancia y concienciar la importancia de la ética y la profesionalidad en el trato con las familias de su alumnado. En tal caso, atender las demandas y reivindicaciones de los docentes y facilitarles modelos, espacios y recursos que contemplen estos principios comunicativos y relaciones, queda sobradamente justificada. Consecuencia de lo anterior es un equipo docente consolidado, reforzado en su autoestima e identidad profesional con estrategias y herramientas que facilitan el encuentro y el diálogo, sereno e integrador, con el resto de agentes educativos, en especial, con la familia.

Si avanzamos en nuestra reflexión, un profesorado que dispone de estrategias y recursos integradores, dispondrá de una mirada positiva y respetuosa ante la importancia de la participación, integración y convivencia de la familia, acercarse a sus realidades, respetar sus circunstancias y valorar potencialidades y competencias. Siendo así, conocer y respetar realidades e identidades de familia –diversidad de estructuras parentales, culturas, identidades personales...- ayudará a facilitar herramientas y recursos prevean conflictos familia-escuela generadoras de potenciales dificultades de integración y exclusión desencadenantes de absentismo y/o fracaso escolar desde las primeras etapas de escolarización como es la Educación Infantil. Desembocando, finalmente, en generar contextos educativos amables, generosos en espacios de comunicación, relación y participación, donde familia-escuela se hable y escuche.

## NOTAS

<sup>1</sup> Las Organizaciones de Aprendizaje (Senge, P., 1990) hace referencia a un modelo basado en el aprendizaje en equipo mediante sistemas de pensamiento; Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (DuFour, R. & Eaker, R., 1998), se caracterizan por compartir una visión, misión y valores comunes. Trabajan colaborativamente, en búsqueda de un continuo aprendizaje y mejora. Sus resultados les orientan hacia nuevas directrices de aprendizaje; y, finalmente, Las Comunidades de Aprendizaje (Owens, R., 2010) al igual que la anterior, comparten una constante mejora en objeto de “visión, misión y valores”. Sostienen

una actitud positiva hacia el aprendizaje y la experimentación, y distribuyen el liderazgo entre los distintos agentes de la comunidad educativa.

<sup>2</sup> Los años en los que más publicaciones detectaron, se acotan en las primeras décadas del siglo XXI, 2004, 2009 y 2012. La revista con más publicaciones sobre el tema fue *The School Community Journal*, (<https://www.questia.com/library/p436743/school-community-journal>).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J.I, Ferres, J., Cruz, M.R., Pérez, M.A., Sánchez, J. & Delgado, A. (2011). *Informe de investigación El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar ediciones / Grupo de Investigación Agora de la Universidad de Huelva.
- Aguilar, M.C. & Leiva, J.J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36823229001>
- Anderson, G.L. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. In Narodowski, Mariano; Nores, Milagros & Andrada, Myrian (eds.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. (pp. 145-200). Buenos Aires: Temas/ Fundación Gobierno & Sociedad.
- Andrés, S. & Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 61-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rei-fop.19.1.245461>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Aubert, A. & Soler, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. *The Praeger Handbook of Educational and Psychology* Vol. (3), Chapter 62, (pp. 521-529)
- Babiuk, G. (2005). Caring classroom relationships take time and commitment: One school's vision of a holistic learning community. *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground* (pp. 119-127).
- Ballesta, J. & Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la

Información y la Comunicación. *Educación XXI*, 14 (2), 133-156.

- Brazuelo, F. & Gallego, D. (2009). Sistema de gestión tutorial vía sms e internet. *Pixel---Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 49-67. Disponible en <http://revista.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/viewFile/517/304>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Disponible en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339\\_07.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_07.htm)
- Brown, L.H. & Beckett, K.S. (2007). Parent involvement in an alternative school for students at risk of educational failure. *Education and Urban Society*, 39 (4), 498-523.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Barcelona: Graó. Colección Familia y Escuela.
- Cano, R. & Casado, M. (2015). Escuela Y familia. Dos Pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Consejo Escolar de Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion---ceedigital.pdf?documentId=0901e72b81b3dcbo>
- Collet, J. & Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60. Disponible en [http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/36/3\\_Espacios\\_de\\_participaci%C3%B3n.pdf](http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/36/3_Espacios_de_participaci%C3%B3n.pdf)
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejos Escolares---documentofinal.pdf?documentId=0901e72b81ce4e82>
- Croizier, G. (1999). Is it a case of "We know when we're not wanted"? The parent's perspective on parent teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41 (3), 315-328.
- Croizier, G. & Ready, D. (2005). *Activating participation: Parents and teachers working towards partnership*. Londres: Trentham books.
- Cruz, R., Ordoñez, R., Román, S. & Pavón, F. (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 97-113 DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixel-bit.2016.i48.07>
- Chevalard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Madrid: Aique.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). Parent's attitudes and practices of involvement in innercity elementary and middle schools. In N. F. ChavKin (Ed.) *Families and Schools in a Pluratic Society* (pp. 53-71). Albany, NY: SUNY Press.
- DuFour, R. & Eaker, R., (1998). *Professional Learning Communities at work*. Alexandria-Virginia: ASCD.
- Eisner, E. (2002). *Educar la visión artística*. Madrid: Paidós.
- Elboj, C., I. Puigdemívol, M. Soler R. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.
- Ferrada, D. (2007). El principio de emocionalidad: Un aporte al modelo dialógico del aprendizaje. *Revista REXE*, 12 (7), 22-36. DOI. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 41-61. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135003>
- Ferrer, M. y Riera, M.A. (2015). Relaciones y encuentros con las familias en Educación Infantil. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 27-42. Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/viewFile/275/pdf>
- Flückiger, B., Diamond, P. & Jones, W., (2012). Yarning space: Leading literacy learning through family-school partnerships. *Australian Journal of Early Childhood*, 37 (3), 53-60.
- Fresnillo Poza, V., Fresnillo Lobo, R. & Fresnillo Poza, M.L. (2000). *Escuela de Padres*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales.
- García, M.P., Gomaríz, M.A., Hernández, M.A. & Parra, J. (2010). La comunicación entre la fami-

- lia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 71-85.
- Gatt, S., Ojala, M. & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 33-47.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. & Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gordon, T. (1982). *Padres eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- González, O. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia: Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Herrera, F., Ortega, R. & Cuevas, A. (1992). El desarrollo infantil desde el discurso materno: Análisis de un legajo de cédulas biosociales de educación preescolar. *Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social*, 1 (3), 5-22.
- Hoffman, M.L. (1991). Empathy, Social cognition and moral action. En W. M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (Vol. 1, pp. 275-302). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Hohlfeld, T.N., Ritzhaupt, A.D. & Barron, A. E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools In Florida. *Computers & Education*, 55, 391-405.
- Hoyos, A. (1999). Epistemología y discurso pedagógico: razón y aporía en el proyecto de modernidad. En Hoyos, A. (Ed.). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: UNAM.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jorge Martínez, M.E. de (Coord.) (2012). *Familia y Educación. Guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Labarrere, A. & Quintanilla, M. (2002). La solución de problemas científicos en el aula. Reflexiones desde los planos de análisis y desarrollo. *Revista Pensamiento Educativo*, 30, 121-138.
- Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, 26, (2) 237-262. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124013>
- Lewin, C. & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54, 749-758.
- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-60.
- Lomba, L. & López, A. (2015). El papel de las familias en el diseño de proyectos educativos en Comunidades de Aprendizaje. Atención temprana y familiar. (pp. 321-326). *Actas del IV Congreso Internacional Atención temprana y familiar* ISBN: 978-84-16533-13-8.
- López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 34, 143-163.
- Lozano, J.; Alaraz, S. & Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias. *Revista Educación XXI*, 16 (1), 210-232.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 73-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Martínez Redondo, M. (2010). Las nuevas tecnologías en Educación Infantil. Una propuesta didáctica. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 17. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3669879>
- Mayo, I. C. & Juste, M. R. P. (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza Editorial.



- McNabb, M., Valdez, G., Nowakowski, J. & Hawkes, M. (1999). *Technology connections for school improvement*. U.S: U.S Department of Education.
- Méndez, A.E.L. (2013). Paulo Freire, comunicación y educación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2 (2), 265-279. Disponible en [http://www.aularia.org/lib/pdf/2013\\_02\\_debate\\_PAULO\\_FREIRE.pdf](http://www.aularia.org/lib/pdf/2013_02_debate_PAULO_FREIRE.pdf)
- Meneses, G. (1999). Epistemología y pedagogía. En: Hoyos, A. (ed.). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: UNAM.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C. & Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (1), 11-42.
- Mitchell, S., Foulger, T. & Wetzell, K. (2009). Ten tips for involving families through internet--based communication. *YC Young Children*, 64, 46-49.
- Molero, F. (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Ortega, P., Mínguez, R. & Hernández, M.A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 231-253.
- Owens, R. (2010). New schools of thought: Developing thinking and learning communities. *International Journal of Learning*, 17 (6), 43-54.
- Parada, A. (2015). Informe de revisión bibliográfica sobre la problemática de la relación familia-escuela en Educación Infantil: revistas científicas de referencia. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 103-119.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada Editora.
- Pozo, I. & Gómez, M. (2003). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships. *School Community Journal*, 19 (2), 9-26.
- Quintanilla, M.; Izquierdo, M. & Adúriz-Bravo, A. (2005). Characteristics and methodological discussion about a theoretical model that introduces the history of science at an early stage of experimental science teachers' professional formation. *Proceeding of IHST International Conference of history and philosophy of science and science teaching*, University of Leeds.
- Racionero, S. & Valls, R. (2007). Dialogic Learning: A communicative approach to teaching and learning. *The Praeger Handbook of Educational and Psychology*, Vol. (3), Chapter 65, 548- 557.
- Santos Guerra, M. (1997). *El crisol de la participación. Investigaciones sobre la participación en consejos escolares de centros*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A School where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69 (3) 2-24.
- Sánchez-Carrero, J. & Cruz-Díaz, M.R. (2016). Construcción de una herramienta para la evaluación de competencia en educación infantil, Eduweb. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 10 (2), 11-24
- Sanchez-Garrote, I. & Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27 (1), 221-233.
- Segura, M.L. & Martínez M.C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 77-97.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Currency Doubleday.
- Sibley, E. & Brabeck, K. (2017). Latino Immigrant Students' School Experiences in the United States: The Importance of Family-School-Community Collaborations, *School Community Journal*, 27 (1) 123-130 Disponible en <https://www.questia.com/library/p436743/school-community-journal/i4188045/vol-27-no-1-2017>
- Thompson, B.C. (2008). Characteristics of parent-teacher email communication. *Communication Education*, 57 (2), 201-223.
- Varela, F. (2000). *La fenomenología de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Vázquez, E., López, E. & Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8 (1), 145-157.
- Vidal, M.P. (2015). Medios, materiales y recursos tecnológicos en la Educación Infantil. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 161-188.
- Vila, I. (1995). Escuela y familia: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 1-5.
- Villani, C.J. (2004). The story of an urban learning community. *School Community Journal*, 14 (1), 81-90.



Voulalas, Z.D. & Sharpe, F.G., (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43 (2), 187-208.

Webb, P. & Austin, P. (2009). The family maths programme: Parent's perceptions of what influences their engagement, enjoyment and confidence within a complex learning community. *Education as Change*, 13 (1), 27-44.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and Theory of education*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Fechas: Recepción 22.06.2018. Aceptación: 08.11.2018  
Artículo concluido el 20 de Julio de 2011

Cruz-Díaz, R. (2018). Participación y Convivencia de las familias en entornos educativos dialógicos. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 79-95. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Rocío Cruz Díaz**

Universidad Pablo de Olavide, España  
[mrcrudia@upo.es](mailto:mrcrudia@upo.es)

Doctora en Pedagogía; Licenciada en CC. de la Educación; Licenciada en Psicología; Miembro del Dpto. Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Centra sus intereses investigadoras (Agora HUM-648) en temáticas cercanas a la Pedagogía Social y la Educación Social desde el Modelo Pedagógico Dialógico; Ha participado en experiencias de aprendizaje-servicio en Comunidades de Aprendizaje. Trabaja las habilidades sociales, las relaciones personales e interpersonales; Investigadora en proyectos sobre Comunicación Social e Innovación ante los Medios de Comunicación Social (competencia mediática y alfabetización en medios). Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y del Grupo Comunicar.



# MISCELÁNEA



# Cine de animación y educación. Modelos de películas de animación y sus virtualidades educativas

## Animation and education movies. Models of animation films and their educational skills

María Celina González González; Eduardo Martínez Gómez; Carmen Pereira

Domínguez; ESPAÑA

*Animar no significa mover un objeto inanimado, sino infundirle vida.*

*O mejor aún, despertarla a la vida.*

*Jan Svankmajer*

### RESUMEN

Gracias a su popularidad entre las audiencias más jóvenes y a sus posibilidades pedagógicas, el cine de animación es una magnífica herramienta educativa para la formación de valores, antivalores y el desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes. Esta confluencia entre animación cinematográfica y educación ha ocupado numerosas páginas de la revista “Padres y Maestros”, en versión guías de cine, que a través del estudio de un total de 27 películas y 1 cortometraje ha establecido un conjunto de metodologías pedagógicas sobre este medio audiovisual y sus particularidades. A partir de esta muestra se plantean una serie de cuestiones pedagógicas sobre un cine que, con sus diferencias y puntos en común respecto a la narrativa y oportunidades propias del cine de acción real, ha demostrado un enorme potencial educativo en numerosas aplicaciones prácticas, en especial, el desarrollo de proyectos de trabajo en educación infantil; e ingente bibliografía al respecto, de la mano de piezas de gran interés cultural y artístico.

**Palabras clave:** Educación, Cine de Animación, Narración Cinematográfica, Valores, Infancia, Familia, Guías de Cine, Proyectos de Trabajo

### ABSTRACT

Due to its popularity among younger audiences and its pedagogical possibilities, animation cinema is a magnificent educational tool for the formation of values, anti-values and the intellectual and emotional development of students. This confluence between cinematographic animation and education has occupied numerous pages of the magazine “Padres y Maestros”, in film guides version, that through the study of a total of 27 films and 1 short film has established a set of pedagogical methodologies about this medium audiovisual and its specificities. From this sample, a series of pedagogical questions are shown. Their differences and points in common with regards to the narrative and opportunities of real action cinema have shown an enormous educational potential in many practical applications, especially, the development of work projects in early childhood education; and a considerable amount of bibliography aligned with pieces of great cultural and artistic interest.

**Key words:** Education, Animation Film, Cinematographic Narration, Values, Childhood, Family, Movie Guides, Work Projects

### CINE Y EDUCACIÓN

El poder educativo del cine es innegable, pues conforma todo un lenguaje de comunicación posible: oral, escrito, icónico, musical, numérico, gráfico... Y su capacidad de influencia en el tejido social nos con-



vierte en sujetos directos susceptibles de cambios en nuestras vidas. Desde el punto de vista de las formas de expresión, el cine es un arte de expresión compleja ya que es audiovisual, digital, multimedia, plástico, dinámico, verbal, gestual<sup>1</sup>...

Por todo lo anterior, el cine es uno de los medios más idóneos para el aprendizaje. Posee la extraña capacidad de inmiscuirse en la vida de las personas e influir en la generación de sus valores, en sus actuaciones vitales, en el modo de contemplar el mundo y en todo lo que tiene que ver con lo humano. Sin duda se trata de una característica que incrementa las posibilidades de conocer a través de la fantasía, la imaginación, la ilusión, la simbología y de la propia realidad. Viene a ser parte de los recursos principales para interiorizar las distintas normas vigentes y su traslación al contexto social. Es un agente socializador masivo en la era contemporánea, que persigue y logra el enriquecimiento del imaginario colectivo de forma generalizada y duradera en el tiempo. Cada vez más somos conscientes del valor que tienen las emociones en la vida y la formación de las personas y, por lo tanto, de su papel en la educación. Por eso conviene destacar que el cine, no sólo apela a la vertiente intelectual de las personas, sino también las prepara para su encuentro inesperado con la vida emocional. Durante la infancia la experiencia del cine deja huellas imborrables y basta recordar para que al instante broten muestras del celuloide acompañadas de vivencias llenas de emociones y afectos. Subrayemos, además, que el cine es atractivo y fascina hasta el extremo de hacer que permanezcan imperecederas historias y pasajes visionados en la infancia. Transporta a un mundo de ficción convertido en verosímil, donde se fusionan los sentimientos y las emociones, los sueños, los primeros miedos, en una mezcla de realidad y fantasía que se llega a entrelazar vivamente.

No hay distinción, a esa edad incipiente, entre lo apenas vivido y lo imaginado; es un mundo con el que nos identificamos o rechazamos, sin que muchas veces el trasfondo que se queda llegue a coincidir con el de la persona que está a nuestro lado. En ese sentido, el mensaje se vuelve individual pues se adapta a cada particularidad y a las diferentes sensibilidades. Todo ello sucede así gracias a una cuidadísima planificación y suma de elementos: encuadres, cambios de situación gracias a una cámara móvil, música, un guión vivo gracias a los actores... Sin que siempre seamos conscientes, todos estos elementos se combinan y convierten en una poderosa fábrica de emociones (Bergala, 2007; Gispert, 2009; Pereira, 2010 y García Amilburu y Landeros, 2011).

## LA NARRACIÓN EN EL CINE DE ANIMACIÓN

A ojos de una parte del público, el cine de animación es sinónimo de películas enfocadas a un público infantil, supuestamente ávido de aventuras pobladas por personajes fantasiosos que esporádicamente se ven presos de irrefrenables ganas de cantar, solos o acompañados, sobre las tramas de las películas que habitan. Una percepción, estereotipada y reduccionista, que parte de una certeza extensible al cine en general: que el cine de animación, y también, aunque de forma más inadvertida, el de acción real, es un sólido transmisor de valores y antivalores que forman el intelecto, la emoción y la sensibilidad de su público. Su potencial educativo -y también adoctrinador, y propagandístico- es indudable, más allá de sus vicios y virtudes estrictamente cinematográficos. Pero aunque esta capacidad formativa se encuentra en todas y cada una de las películas estrenadas y por estrenar, el enfoque pedagógico que propicia el cine se ve muchas veces relegado al de animación por estar, supuestamente y como se ha dicho anteriormente, dirigido al espectador infantil. Y todo eso pese a que los niños y niñas que lo consumen lo hacen de forma pasiva<sup>2</sup>.

Ellos y ellas son los potenciales destinatarios de la mayoría de estas películas, pero la entrada de cine, descarga o película en formato doméstico físico, va a cuenta del adulto o adultos que deciden finalmente que se ve y que no, a partir de su visión de la infancia y de los valores que deben transmitirle como cuidadores y educadores de los infantes a su cargo. Una percepción de lo que significa formarse y aprender que se deriva de otra, a nuestro modo de ver muy inquietante, que reza que los niños aprenden y pueden verse influidos por una serie de ideas que teóricamente son incapaces de gestionar, pero que los adultos quedan al margen de esa influencia porque ya no están en "edad de aprender". Pero este es solo uno de los muchos estereotipos con el que parte del público adulto se enfrenta al cine de animación, y que como todos los demás se ve reafirmado por una industria, la del cine, que desea satisfacer a sus potenciales espectadores, pasivos o no, para sustentarse económicamente o, directamente, enriquecerse. Esto no implica que la calidad de estas películas, más allá de los beneficios que puedan reportar, sea escasa, que no sean efectivamente adecuadas o muy recomendables para la infancia, que no estén pensadas para el público infantil, o que su producción no esté hecha desde el oficio, el mimo o el talento artístico de los que las hacen posibles. Pero sí

que, debido en parte a esa necesidad de subsistencia económica, el estándar del cine animado parte de una serie de tradiciones y lugares comunes entre los que se encuentra una narrativa supuestamente específica, exclusiva del cine de animación.

## LA NARRATIVA DEL CINE DE ANIMACIÓN DESDE “PADRES Y MAESTROS”

Tomemos como muestra el conjunto de 28 películas de animación que han sido analizadas desde las páginas de la revista *Padres y Maestros* (PyM) a lo largo de dos décadas (Anexo 1). Teniendo en cuenta lo comentado hasta aquí ¿a qué modelo narrativo responden estos filmes? Desde una perspectiva historicista, el periodo abarcado por estas películas, desde el estreno de *La bella y la bestia* (1991) hasta la llegada a salas de *Del revés* (*Inside out*) (2015) sería el perteneciente al posmodernismo. Aunque, y quizás debido a su forzada, y normalizada a lo largo de los años, vinculación al cine-para-niños y a la narrativa propia de los cuentos infantiles tradicionales, las múltiples posibilidades narrativas ofrecidas por el posmodernismo se reducen en esta muestra, y con escasas excepciones, a lo que denominamos modelo clásico. Un estándar narrativo, que con los años se ha ido transformando en un molde con el que comparar y catalogar cualquier tipo de narración, y que se define muy especialmente a través de lo que conocemos como estructura clásica. Un término heredado de la poética aristotélica, referido inicialmente al teatro y a medios escritos pero que evolucionó hasta otros como el cinematográfico, y básicamente se refiere a una narración estructurada en tres actos: planteamiento, desarrollo y resolución.

El planteamiento, situado cronológicamente al principio de la narración, cuenta al espectador cómo, dónde y cuándo transcurre la acción que está empezando a ver, presentando al protagonista y el conflicto al que se enfrentará en el segundo, y más largo, de los tres actos antes mencionados. Este tramo, el desarrollo, narra el periplo del protagonista enfrentándose a su conflicto, y culmina justo antes de su resolución que, como su nombre indica, se da en el tercer y último acto de una narración clásica. En esta parte de la trama, por lo general la más corta de las tres, el conflicto planteado en el primer acto se resuelve de forma satisfactoria o insatisfactoria para el protagonista (Aristóteles, 2013).

Esta tipología de la narración sigue siendo consi-

derada por muchos como la base de la narrativa occidental. Aunque, como se ha dicho anteriormente, la distinción narrativa clásica también se aplicó al lenguaje cinematográfico, estrictamente audiovisual, durante la década de los sesenta del siglo XX para referirse, desde una perspectiva historiográfica, al periodo Hollywoodiense comprendido entre el nacimiento oficial del cine en 1895 y 1960. Seis décadas marcadas, o estructuradas echando la vista atrás, por la invisibilidad de elementos como la planificación, la iluminación o la música, que bajo ese punto de vista componen la puesta en escena, o narrativa, propia de las películas de ese periodo. Un cine constituido por un sistema de convenciones audiovisuales en los que fondo y forma coinciden sin exabruptos, y que constituye lo que, per se, se entiende como lenguaje cinematográfico tradicional.

Un paradigma narrativo que sentaría como un guante a películas como *Bichos* (1998) o *La bella y la bestia* (1991). Pero que también se ve ampliado, que no vulnerado en su esencia, a base de perversiones, parodias y cuestionamientos orgullosa y conscientemente posmodernas que actualizan sus contenidos a nuevas (y no tan nuevas) sensibilidades morales, a través de la puesta en escena de filmes como *Shrek* (2001), *Rompe Ralph* (2012) o *Enredados* (2010). Bajo esta perspectiva, y teniendo en cuenta todo lo anterior, podría pensarse que la resiliencia de este modelo narrativo guarda alguna relación con la preponderancia técnica de la animación 3D hecha por ordenador de la muestra, por ser una herramienta mayoritariamente en manos de grandes estudios que retroalimentan sus modelos narrativos con las demandas de su público potencial. Pero si contemplamos la muestra recogida por PyM, un total de 18 de estas películas se hicieron mediante animación en 3D creada por ordenador, 9 mediante técnicas de animación de dibujos animados más o menos tradicionales, muchas veces combinadas con elementos creados informáticamente en 3D, y una, (*Wallace & Gromit: La maldición de las verduras* (2005)) mediante animación de plastilina o claymation. Pero ¿podríamos concluir que esta predominancia técnica de la animación en 3D ha provocado una uniformidad narrativa entre las películas que han sido hechas con esta herramienta? ¿O que la narrativa de la que hace gala *Wallace & Gromit: La maldición de las verduras* (2005) resulta muy diferente de las películas realizadas con dibujos animados tradicionales, o a partir de animación en 3D creada informáticamente? En la mayoría de los casos podríamos decir que no, con la relativa excepción de películas como *Arrugas*

(2011), que quizás marca las distancias al dirigirse un público más adulto y partir de una narrativa más cercana al costumbrismo que paradójicamente acaba dejando un saldo más próximo a la abstracción. Muchas de las otras piezas animadas de la lista responden a una narrativa audiovisual muy similar debido a que, a fin de cuentas, comparten época de producción, pero también por su dependencia de un guión que muchas veces adapta un texto/forma narrativa escrita preexistente, y casi siempre clásica, a excepción de las novelas gráficas que inspira a la recién mentada *Arrugas* (2011) y, también, a *Persépolis* (2007). Cuentos de la literatura o la tradición oral infantiles como los que dieron origen a *Frozen: El reino de hielo* (2013) o *La bella y la bestia* (1991), o episodios bíblicos como los plasmados en *El príncipe de Egipto* (1998) serían buenas muestras de ese vínculo con una narrativa que en ocasiones precede a la propia invención del cine pero que, sin embargo, no explican su perpetuación a lo largo de los años y desde cinematografías geográfica e históricamente muy alejadas. Quizás porque este sistema narrativo aparentemente neutral desde nuestra perspectiva histórica, aunque propio de unas co-ordenadas industriales y nacionales tan determinadas como puedan serlo Hollywood y los EE.UU. durante poco más de la mitad del siglo XX, evolucionó gracias a un conjunto de avances tecnológicos y, muy especialmente, a factores tan aparentemente ajenos a narratología como puedan ser la economía, la política, la semiótica, o la percepción que el público fue haciéndose del cine de animación a lo largo de la historia a causa de la suma de todos los factores anteriores.

A modo de ilustración, consideremos nuevamente la selección de PyM ya que, de forma involuntaria, ofrece un revelador retrato de las capacidades, a nivel internacional, de exhibición y distribución cinematográfica de determinados países y productoras de cine animado. De las 28 producciones, 21 provienen de los EE.UU., y más concretamente de Hollywood, sin régimen de co-producción con ningún otro país. Dentro de esta primera subdivisión, tenemos 9 de esas producciones firmadas por Pixar Animation Studios en colaboración con la factoría Walt Disney Company, que a su vez es responsable en solitario de 7 de las películas de animación restantes, además de 3 producciones de Dreamworks Animation y sus filiales de animación, 1 producción de la Warner Bros. Pictures, 1 más de la 20th Century Fox, y otra de Moonbot Studios, firmante del cortometraje que cierra la lista. Así, a estas 21 películas animadas estadounidenses con una clara preponderancia, directa o indirecta, de la

factoría Walt Disney, se suman otras 7: 2 de ellas, *El bosque animado* (2001) y *Arrugas* (2011), son españolas y fueron producidas por Dygra Films S.L., y Perro Verde Films y Cromosoma respectivamente, mientras que la italiana *Historia de una gaviota (y del gato que le enseñó a volar)* (1998) fue producida por Cecchi Gori Group Tiger Cinematografica, la francesa *Persépolis* (2007) por 2.4.7. Films mientras, en régimen de co-producción con los EE.UU., el Reino Unido nos encontramos con Wallace & Gromit: La maldición de las verduras (2005) de Aardman Animations y Dreamworks Animation, y en el caso de Japón con *Pokémon: La película* (1999), de Oriental Light and Magic (OLM), Shogakukan Production, TV Tokyo, Nintendo y Media Factory.

Esta clasificación por nacionalidades no guarda ninguna relación con la calidad cinematográfica de las películas que la componen pero sí resulta bastante representativa de la preponderancia internacional, en lo que a exhibición se refiere, del cine de animación estadounidense y, más concretamente, el venido desde Walt Disney Company y su aliada/heredera espiritual Pixar Animation Studios. Un grado de expansión que a su vez implica una determinada forma de entender el cine de animación en un público muy amplio, estrechamente relacionado con una considerable uniformidad narrativa que se sobrepone tanto a las diferentes técnicas utilizadas para la realización de estas películas como a sus respectivas nacionalidades. Todo ello, probablemente, debido a dos motivos que vienen retroalimentándose y depurándose desde los orígenes del cine animado hasta la actualidad. El primero estaría relacionado con las numerosísimas imitaciones del modelo Disney y por lo tanto de su modelo narrativo, en base a películas que copian, con mayor o menor fortuna, algunos de los lugares comunes de las producciones de la afamada compañía en su lucha por hacerse con un hueco en la distribución de salas que pueda dar algún rédito económico, relegando a un segundo plano a aquellos filmes que escapan a este estándar, percibido como alternativo. Y el segundo, y que causa este efecto llamada recién comentado, está referido a esa preponderancia de la división animada Walt Disney Company dentro de la industria cinematográfica, debido a una serie de factores íntimamente relacionados con los efectos geopolíticos y económicos desatados por la Segunda Guerra Mundial, la Guerra fría que la siguió, la posterior desaparición de la Unión Soviética y la implementación de un mundo globalizado a múltiples niveles.

## FILMAR LO QUE NO EXISTE

La narrativa es un género, literario, teatral o cinematográfico, basado en la relación de una serie de acciones llevadas a cabo por uno o varios personajes, en uno o varios lugares durante uno o varios periodos de tiempo. O lo que viene a ser lo mismo, una serie de acontecimientos reales o ficticios que son explicados a través de un lenguaje determinado, ya sea este el hablado, el escrito o, también, el cinematográfico. Narrar es un acto comunicativo en el que el emisor, autor o autores, intenta transmitir un mensaje o narración al receptor, o espectador en el caso del cine, a través de un conjunto de imágenes y sonido que, por lo general, emergen de lo escrito en el guión que les sirve de base como un código lingüístico compartido por ambos extremos del proceso.

Un proceso comunicativo que en el caso de lenguajes tan jóvenes como puede ser el cinematográfico, un medio nacido oficialmente en 1895, requirió en sus primeros balbuceos de la costumbre del público para hacerse entender. Siendo este un desarrollo que en el caso del cine de animación, de algún modo presente en los artilugios que precedieron al cinematógrafo y que tuvo una evolución técnica en paralelo con la de cine de acción real, dio muestras de ser un cine capaz de narrar acontecimientos de forma potencialmente más compleja, en lo estético y lo estrictamente narrativo, que un cine, el de acción real, mucho más vinculado al teatro o la literatura que el cine animado, más relacionado con la pintura o las tiras cómicas que promocionó durante años. Aunque no tardaron en aparecer tópicos como la mentada confusión entre cine animado y cine infantil, que a través de una visión muy determinada de la infancia como un momento vital incapaz de gestionar los claroscuros morales socavó la posibilidad de una mayor complejidad narrativa y/o estética del cine animado, relegó al cine de animación más adulto –aunque no por ello mejor o peor– a la marginalidad y el prejuicio, debido a su escasa rentabilidad. O como la consideración del cine animado como género, siendo entendido como una derivación meramente temática del cine de acción real y por lo tanto carente de una narrativa, plenamente independiente de este, y equiparable a otros cines –géneros en realidad– como el dramático, el cómico, el fantástico o el terrorífico pese a que la existencia de películas de animación tan dispares como *Chicken Run: Evasión en la granja* (2000), *La dama y el vagabundo* (1955) o *Peraustrinia 2004* (1990) entre tantas otras, demuestran lo contrario.

Visto así ¿podríamos decir que existen temáticas, argumentos o lugares comunes exclusivos del cine de animación? En nuestra opinión, no. ¿O que la puesta en escena, que muchas veces parte de lugares comunes audiovisuales pero también de la creatividad de sus creadores, es una, única e inconfundible dentro del cine animado? Tampoco, ya que este cine alberga cientos, miles de posibles puestas en escena diferentes gracias a la ventaja que le otorga su peculiar naturaleza. Tal y como se asegura desde los estatutos fundacionales de la francesa Asociación Internacional de Artistas de Cine de Animación (o ASIFA, según sus siglas en francés), la animación cinematográfica es la creación de imágenes en movimiento a través de la manipulación de técnicas sin nada que ver con los métodos propios de la acción real. Lo que implica, a su vez, que el cine animado puede ser un cajón de sastre en el que conviven el dibujo animado, la rotoscopía, la animación fotograma a fotograma, la claymotion o animación hecha en plastilina, el collage o la animación en 3D entre otras muchas técnicas pero que tiene una única norma, común a todas las películas de animación: su absoluta libertad respecto a una realidad que cuenta unas leyes de la lógica y la física muy determinadas, pero que el cine de animación puede obviar, deformar o contrariar según sus intereses narrativos. Aunque como ha quedado demostrado a lo largo de la Historia, esta postura privilegiada respecto al cine de acción real no ha hecho del cine de animación un mundo aparte, o especialmente independiente de la narrativa propia del cine anclado a la lógica de la realidad filmada.

## LA NARRATIVA DEL CINE DE ANIMACIÓN

Al igual que ocurrió con precedentes históricos del cine como el taumatropo, el kinematoscopio y el fantascopio, el praxinoscopio, la linterna mágica que sofisticó los logros de éste, o el Kinetoscopio, el cinematógrafo patentado por los hermanos Auguste Marie Louis Nicolas y Louis Jean Lumière en el año 1895 fue visto inicialmente como una divertida atracción, destinada al puro entretenimiento, de la que a duras penas podría considerarse que tenía una narrativa. Por aquel entonces, una parte importante de las producciones cinematográficas eran plasmaciones documentales de episodios más o menos cotidianos, que difícilmente contaban con una trama que las vertebrase. El cine en sí, y los trucos visuales que permitía, eran la verdadera atracción, más que las cortas pelícu-



las que empezaban a componerlo como medio. Una percepción, la del cinematógrafo en sí mismo como truco, que, teniendo en cuenta los mentados antecedentes y su vínculo con las tiras cómicas en países como los EE.UU. o el Japón, se extendió al cine animado tan pronto como este empezó su andadura, de forma más o menos consensuada históricamente, con el estreno en los EE.UU. de *Humorous Phases of Funny Faces* (1906) de James Stuart Blackton, que generó un buen número de imitaciones. El gusto por la sorpresa y el espectáculo del público hacia estas primeras proyecciones cinematográficas se vio refutada desde el otro lado del charco con el estreno de la primera película de animación europea dos años después, con la francesa *Fantasmagorie* (1908). Mientras, el cine de acción real ya comenzaba a contemplarse como un fenómeno de masas e iba incorporando tramas ficticias que comenzaron a asentar las bases de un lenguaje narrativo, el cinematográfico, que hasta 1915 estuvo estrechamente vinculado al teatral. Fue entonces, con el estreno de *El nacimiento de una nación* (1915) de *David W. Griffith* (1875-1948), que se estandarizó esta narrativa, que a su vez fue rápidamente adoptada por el cine animado para comunicarse con su público, que veía la animación como un complemento del cine de acción real y no como un ente independiente y posible acreedor de una narrativa propia. Despreciado por la comunidad artística, que consideraba el medio cinematográfico como un mero espectáculo de vida presumiblemente corta, comparable, según los miembros de esa comunidad, a la de movimientos como el futurismo, el dadaísmo o el surrealismo, empezaron a surgir algunos artistas aislados que, trabajando solos o en grupos de reducido tamaño, abanderaron una narrativa animada más heterodoxa venida mayoritariamente de Europa, y más concretamente de Alemania, Italia, Francia y Rusia, como contrapunto a la perteneciente a la propaganda y la sátira producidas en estos países durante la Primera Guerra Mundial. Mientras, en Gran Bretaña, Italia, Suecia o Finlandia, el modelo marcado por Alemania y Francia se perpetuó, quedando en manos de profesionales del dibujo, la pintura o la publicidad, mientras desde la Rusia revolucionaria, autores como Dziga Vertov o Vladimir Mayakovsky se asentaron como nombres a tener en cuenta dentro de la vanguardia animada.

Pero ajenos a esa búsqueda de una narrativa propia, la industria animada de los EE.UU. seguía apostando en gran medida una narración muy similar a la del cine de acción real con la intención de divertir al público y servir de complemento a noticiarios,

seriales e, incluso, como promoción de tiras cómicas populares para atraer al público a los lugares de proyección. Hasta que, en 1928, un año después de que el cine mudo diese paso al sonoro, el cine de animación sufrió una sacudida con el estreno del cortometraje *Mickey Mouse: El botero Willie* (1928), que se convirtió rápidamente en un fenómeno social capaz de dar luz verde a las fantasías cinematográficas de uno de sus dos responsables, el productor Walt Disney, y de crear un sello creativo de alcance sociológico sin parangón. Rápidamente, y aprovechando el éxito de la combinación entre imagen y sonido y música de *Mickey Mouse: El botero Willie* (1928), animaciones como las *Silly Symphonies: La danza de los esqueletos* (1929) o, sobretodo *Los tres cerditos* (1933) y su celeberrimo tema musical “¿Quién teme al lobo feroz?” compuesto por Ted Sears, relegaron al resto de la industria animada estadounidense, concentrada en Nueva York y los exitosos grupos Fleischer, Pat Sullivan y Aesop Fables’ Studio afincados allí, a un segundo plano. Recogiendo el guante lanzado por algunos de sus competidores, la animación firmada por Disney dotaba de rasgos antropomorfos a seres como el ratón Mickey, o los tres cerditos del cortometraje de 1933, gracias a una elaborada caricatura de rasgos reales que se convertían en una interpretación dibujada, pero creíble como animación zoomórfica, que suavizaba los elementos más miserables de sus tramas hasta lo amablemente cómico, con la inestimable ayuda de festivas coreografías muy similares a las del cine musical. Este relativo parecido con la lógica propia del cine de acción real, o realismo dibujado, se convirtió prácticamente en solapación entre ambos modos de representación cinematográfica en 1937, con el estreno de *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), primer y exitosísimo largometraje en color de la historia de la animación y uno de los moldes que, sumados al caldo de cultivo industrial mencionado, instauró una forma de recepción del cine de animación por parte del público que pervive hasta nuestros días. *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), contaba con algunos de los elementos más reconocibles de la factoría Disney como las secuencias musicales y una leve zoomorfización de algunos de los personajes de la película, pero supuso una ruptura respecto a lo planteado hasta entonces por su alargado metraje y, también, por un tono marcado por el dramatismo e incluso el terror en oposición a la comicidad que se le suponía, por pura costumbre y posibilidades caricaturescas, al cine animado.

Gracias a los sorprendentes avances técnicos, como



las cámaras multiplano, llevados a cabo por Disney durante esos nueve años que separan *Mickey Mouse: El botero Willie* (1928) de *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), la narrativa audiovisual de esta última resultaba poco menos que indistinguible que la del más elaborado cine de acción real del momento. Disney anotó en 1935 que “*Las animaciones no deben retratar o duplicar la acción real o las cosas tal como suceden, sino hacer una caricatura de la vida y de la acción*” (Bendazzi, 2003, p. 65), pero solo dos años después parecía querer rivalizar con el cine de acción real, aunque guardando celosamente su parcela de público infantil. No hay que olvidar que *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), inspirada en el cuento firmado por los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm, fue la primera de una larga lista de muy suavizadas adaptaciones de cuentos infantiles por parte de la compañía, por lo que quizás, y debido a su preponderancia industrial dentro del cine animado en general, el cine de animación quedase para siempre ligado al cine infantil en la memoria del público. Además, este vínculo se concretó en una narración férrea pero, sobretodo, clásica en su composición de tres actos propia de la literatura infantil, que instauró, debido a su impresionante éxito de taquilla, todo un canon narrativo a imitar no solo por su validez, sino también por su rentabilidad. Aunque Disney fue el primero en no acomodarse y explorar nuevos horizontes narrativos con su atrevidísima *Fantasia* (1940), que llevó al límite el binomio animación-musical como pocas veces a lo largo de la Historia del Cine, pero que al igual que otra de sus producciones estrenada en ese mismo año, *Pinocho* (1940), fue un estrepitoso fracaso de taquilla en Europa, inmersa desde hacía un año en la Segunda Guerra Mundial. Este conflicto arrasó el viejo continente y su economía, pero a cambio se saldó con la victoria estadounidense y la expansión económica que esta supuso para los EE.UU. convertido en líder mundial en rivalidad con la Unión Soviética, contra la que protagonizaría la Guerra Fría hasta su final, en 1989. Un triste capítulo en la Historia, que también afectó considerablemente a la evolución del cine de animación durante los años siguientes.

Ya que no solo el mundo cambió, también lo hizo Hollywood. A partir de 1946, las ventas de televisores en los EE.UU. se multiplicaron, y una serie de leyes antimonopolio asestaron un duro golpe al sistema de estudios, provocando una crisis en la industria que el cine de animación, por su consideración de complemento del de acción real, fue el primero en sufrir. Mientras la televisión cogía la antorcha de la

animación más o menos clásica aunque con fines decididamente cómicos – un fenómeno en el que no nos detendremos por ceñirnos a lo estrictamente cinematográfico – los estudios Walt Disney cesaron su producción de cortometrajes, centrándose en la de documentales y películas infantiles de acción real. Pronto, de entre las cenizas de la industria animada surgió la independiente United Productions of America (UPA), y la vanguardia animada en suelo estadounidense encontró su lugar en la creación de títulos de crédito como los de Saul Bass, en movimientos de cine experimental como el surgido en la Costa Oeste, o en producciones independientes destinadas al público adulto, y de carácter contracultural. La narración de animación clásica para la gran pantalla entró así en una especie de estado de hibernación, dando carta de naturaleza en suelo estadounidense a otro tipo de cine animado, moralmente más complejo, enfocado al público adulto y rico en experimentación, aunque de escaso presupuesto y relativa repercusión. Una popularidad comparable, hasta cierto punto, a la del cine animado más o menos experimental de otros países del globo bajo la influencia de las economías del libre mercado, pero lejos de una revitalizada animación en los países de la Europa occidental. Allí, la producción animada se dividió entre las películas que imitaban, a grandes rasgos y sin demasiado acierto, el cine de la edad de oro de Walt Disney, y otras de carácter más experimental que adquirieron una “*autonomía propia, inspirándose en todas las variedades del cine y en la experimentación del mundo gráfico*” (Bendazzi, 2003, p. 269), muy favorecida por la buena aceptación de estas propuestas por parte del público.

Mientras, en Europa oriental y el resto de países bajo la influencia soviética, toda producción venida desde el otro lado del telón de acero era visto con suspicacia, provocando una voluntariosa búsqueda por parte de la industria cinematográfica en general de modelos narrativos ajenos a los venidos, especialmente, desde los EE.UU. pero también desde otros países de la órbita capitalista. Pero además, el cine animado de los países soviéticos dependía de los fondos cedidos por el Estado que permitía una cierta regularidad de producción a pocos años del fin de la Segunda Guerra Mundial. Estas piezas animadas eran de una uniformidad estilística, temática y narrativa considerable pero, pese a todo, temáticamente solían inspirarse en las tradiciones y folclore de los diferentes países que se encontraban bajo la órbita soviética, las artes gráficas o la ilustración satírica, lo que permitía, por un lado, una mayor variedad que las que,

“obligadas” por el mercado y el modelo Disney –no en vano, cabeza visible del cine animado venido de los países capitalistas- pero también una obligatoriedad para con el realismo socialista impuesto desde las altas instancias soviéticas. Pero con las mejoras económicas del bloque soviético y la relajación del estalinismo, esa obligatoriedad se atenuó, dando paso a una mucho más fértil y variada producción de cine de animación, que desapareció casi por completo con la caída de la Unión Soviética y el fin de la Guerra Fría. Dependientes de unos fondos estatales esfumados, estas cinematografías se resguardaron en las filmotecas y el revisionismo histórico, lejos de la actualidad y de las salas de exhibición internacionales, que volvieron a quedar en manos de Hollywood, mientras los grandes canales de distribución internacional recaían, una vez más, en las manos de la factoría Disney y, en menor medida, en las nuevas divisiones de cine animado de majors como Warner Bros. o Dreamworks, muchas veces a la zaga de los éxitos del estudio creador de Mickey Mouse. Un nuevo tablero industrial que certificó la resurrección del antiguo modelo a nivel internacional, y que tuvo entre sus causas la desprotección estatal de algunas de las industrias de cine animado de la Europa occidental, dejándolas a merced del favor del público, y el retorno del modelo popularizado por Walt Disney, que resurgió de sus cenizas, como estándar de cine de animación.

## DILUYENDO FRONTERAS

El fin de la Guerra Fría coincidió, además, con el estreno de la que aún a día de hoy se considera la primera película de la segunda era dorada de la compañía: *La sirenita* (1989), basada en un cuento clásico de Hans Christian Andersen cuyo contenido blanquea sin complejos aunque respetando una estructura narrativa, de nuevo, clásica, y trufada de canciones y animales antropomórficos. La resurrección de estas constantes y del modelo narrativo que las sustenta, prácticamente sin oposición dentro de la industria y los canales de exhibición oficiales de la economía de libre mercado capitaneada por los EE.UU., se vio refutada con el tremendo éxito de *La bella y la bestia* (1991), primer film de éxito que combinaba la animación en dibujos animados tradicional con animación hecha por ordenador, tras una primera muestra de esa mezcla de infografía y dibujos animados que fue la mucho menos popular *Basil. El ratón superdetective* (1986).

Además, y pese a numerosas iniciativas de carácter más o menos experimental de escasa repercusión en-

tre un público más o menos amplio, la década de los ochenta y noventa del siglo XX supuso el desembarco en Occidente de nuevas formas de representación animadas, venidas mayoritariamente de Oriente y, más concretamente, de Japón, que ampliaron la percepción que una parte importante del público occidental tenía del cine de animación. El anime, o dibujos animados en japonés, hizo su irrupción en formato de largometraje a través de películas de dibujos animados como *Akira* (1988), *Mi vecino Totoro* (1988) o *La tumba de las luciérnagas* (1988), estas dos últimas producidas por Studio Ghibli. A ojos de un público considerable, el cine animado saltó desde un cine infantil, que nunca abandonó, hasta zonas mucho más turbias, violentas y sexualizadas. Pero además, se popularizó una nueva estética y tipología narrativa, casi siempre vinculada al anime y a un paso de la abstracción, que ganó visibilidad durante la década siguiente de la mano de Studio Ghibli, o de estudios independientes como Mad House. Aunque a pesar de todo, y del desembarco de la animación distribuida a través de la red de Internet en la que no nos detendremos, una nueva generación de animadores asiáticos como Makoto Shinkai han virado hacia argumentos y temáticas más costumbristas en los últimos años, incluso en películas más fantásticas en su base, como *Pokemon: La película* (1999), que regresa a modelos comparativamente más vinculados a la causalidad narrativa y estructura dramática propias del clasicismo. En cualquier caso, y puede que gracias a ese enfoque más adulto e igualmente popular, la animación se dignificó como medio a ojos de muchos espectadores de edad avanzada. Un público que, no sin un ocasional paternalismo, solía permanecer ajeno al consumo cine de animación pero que se vio atraído incluso hacia algunas propuestas animadas dirigidas (o que incluían) al público infantil. Una nueva percepción, cimentada quizás en el cambio de paradigma ofrecido por el desembarco del anime en occidente pero que a buen seguro debe mucho a la labor de Pixar Animation Studios y la particular revolución, no tanto narrativa como técnica, que emprendió a mediados de los noventa del siglo XX: la normalización de la imagen en 3D como herramienta de animación integral. Cuando Pixar Animation Studios estrenó el largometraje *Toy Story* (Juguetes) (1995), redefinió para muchos espectadores las posibilidades del cine de animación rompiendo la bidimensionalidad propia de los dibujos animados, y lavando la cara a una firme narrativa clásica que, pese a todo e incluso en propuestas posteriores de la compañía tan sofisticadas y complejas como *Del revés* (Inside out)

(2015), permanecía invulnerable. Mientras, la animación en dibujos animados pasó de ser el punto fuerte de una revitalizada factoría Disney durante la década de los noventa con exitosas películas *El rey león* (1994), aunque incluyendo numerosas escenas y personajes creados íntegramente en animación 3D. Una incorporación que poco a poco ganó en protagonismo hasta erigirse en la herramienta por excelencia del siglo XXI del cine de animación, dentro y fuera de la factoría Disney, con filmes como *Frozen. El reino de hielo* (2013), *Robots* (2005), *Shrek* (2001), *Los increíbles* (2004) o *WALL·E: Batallón de limpieza* (2008), y generando incluso una recuperación de otras tecnologías de la animación, consideradas caducas, como forma de resistencia y autoría dentro y fuera de la industria.

Pero hay más. En muchas ocasiones, el grado de “realismo dibujado” permitido por estas nuevas tecnologías, llevó a los trucajes de animación insertados en el cine de acción real a nuevas cotas. Históricamente, estas técnicas tenían en común su voluntad de suplantar una realidad que por diferentes motivos nunca ha tenido lugar, pero han alcanzado sus cotas más altas con la animación en 3D, capaz no ya de suplantar la realidad sino de crearla. Desde su primera utilización en *Star Trek II: La ira de Khan* (1982), la animación en 3D ha creado nuevos mundos, deformó a placer cuerpos de intérpretes reales e incluso suplantó y tergiversó la Historia, sembrando la duda ¿Cómo distinguir la realidad de su simulación, en una pantalla? Históricamente la distinción entre el cine de animación y el de acción real ha sido controvertida, y se ha visto sostenida por la confusión entre la naturaleza técnica y la naturaleza narrativa de las películas que compondrían ambas categorías. Pero ahora, y gracias a avances como las Computer Generated Images, o el Motion-Capture, se ha logrado combinar tal cantidad de esas imágenes en movimiento manipuladas a través de técnicas sin nada que ver con los métodos propios del cine de acción real antes comentadas, que la de “cine de acción real” se ha convertido en una categoría muchas veces engañosa. Junto al de “cine de animación”, ambos conceptos se definen ahora por la afinidad o distancia que mantienen con una tercera definición, también bastante pantanosa e igualmente basada en estereotipos, como sería la de “realismo” cinematográfico entendido como “veracidad” respecto a un modelo estético determinado e igualmente pactado con el público, en oposición al “realismo dibujado”, que a su vez se define por un canon estético basado en el trazo o la caricatura. La diferencia respecto al cine anterior al trucaje digital

estriba en que este “realismo”, una vez ha sido colonizado (o directamente ocupado) por la animación, ya no se ve atado a la lógica de la realidad o sus leyes físicas. Lo que, disueltas las barreras que diferenciaban ambos conceptos, desnuda más aún las cuestiones que se han planteado a lo largo de este texto, porque ¿tiene sentido seguir hablando de cine de animación y de cine de acción real como dos compartimientos estancos? ¿Existe realmente una narrativa exclusiva del cine de animación y por lo tanto una o varias narraciones estrictamente animadas? Preguntas que, independientemente de las respuestas que ofrezcan, no merman sus capacidades estrictamente cinematográficas, ni tampoco pedagógicas, para públicos de todas las edades.

## LA IMPORTANCIA DE UNA FORMACIÓN EN EL CINE

Es preciso que niños y jóvenes aprovechen las posibilidades que tiene la cultura audiovisual para la formación cognitiva, afectiva y de actitudes.

Educando la mirada desde niveles tempranos, conociendo, leyendo, interpretando y reflexionando sobre el cine, buscando el sentido de cada posición o movimiento de cámara, de cada frase del diálogo narrativo, de cada gesto interpretativo de los personajes, de la composición del decorado, del estilo de la música y los efectos de sonido, de lo que se ve y lo que se oculta, se deduce o intuye, lograremos asimilar la fuerza de los mensajes que engloba el séptimo arte y, en este caso, el cine de animación (*Almacellas*, 2004; *Prats*, 2005; *Ambrós y Breu*, 2007, 2011 y *García Amilburu*, 2009).

En suma, la formación en el cine busca desarrollar la personalidad del alumnado de forma integral, especialmente en la formación de valores. Por ello, es responsabilidad nuestra generar prácticas que sean coherentes con los valores propios de una sociedad plural que quiere profundizar en su democracia a todos los niveles, desde las relaciones entre iguales, a la vida familiar, a la de la escuela y a la de la comunidad y la sociedad en general (*Bolívar*, 2006; *Escámez, García Pérez y Llopis*, 2007 y *Marina*, 2014).

Quienes educamos sabemos que es imprescindible promover entre el alumnado esos ideales y aspiraciones que están latentes en su interior a fin de impulsarlos y ponerlos en práctica. La pretensión de crear ambientes de convivencia pacífica para la vida que favorezcan la reflexión y el análisis crítico de los valores y, en ocasiones, también los propios contravalores

constituye un objetivo pedagógico esencial. Por tanto, teniendo en cuenta la época y las diversas culturas que vivimos, hemos de convenir que los valores orientan las normas, las actividades, las conductas, las opiniones y son elementos esenciales en nuestra formación. Educar en valores es impulsar condiciones para aprender a construir nuestros personales sistemas de valores y para crear entornos que afectan a los procesos formativos (Camps, 2011).

El cine enseña a percibir las características del mundo real y contribuye a configurar la sensibilidad, ese valor que aflora de vez en cuando y promueve sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida expuestas en la película (Costa, 2010 y Grande y Pérez, 2016). En el caso de *Shrek* (2001), como protagonista, se siente mal con el mundo y le comenta a su inseparable Asno la preocupación que vive ante los prejuicios sociales y la soledad que le invade: “¡...es el mundo el que parece tener un problema conmigo. Toda la gente cuando me ve grita, corre y dicen mirar ese ogro feo y tontorrón. ...No me conocen y se atreven a juzgarme, por eso estoy mejor solo!” (45’44’’). Este personaje de animación ayuda a orientar nuestro comportamiento, a reflejar nuestros sentimientos y a extraer los valores sobre la belleza interior de las personas y nos sirven de ejemplo para modificar nuestras conductas.

En este orden de cosas, se ha indicado que el reconocimiento de la autonomía, la consideración de la diversidad como un valor, el respeto a la dignidad de la persona permite avanzar hacia sociedades inclusivas, moralmente pluralistas y tolerantes y de ese modo facilitar la convivencia intercultural (Martínez, Esteban, Jover y Payá, 2017).

Una vez más, el cine de animación nos brinda la posibilidad de reflexionar estas cuestiones; de ahí que seleccionemos otra escena del filme, *Historia de una gaviota* (y del gato que le enseñó a volar) (1998), donde el felino Zorbas le dice a la gaviota Afortunata, “...te queremos porque eres una gaviota...No te hemos contradicho al escucharte graznar que eres un gato porque nos halaga que quieras ser como nosotros, pero eres diferente y nos gusta que seas diferente” (1h. 37’’).

El profesorado es sobradamente conocedor de los avances y desarrollos tecnológicos de la sociedad de la información y la comunicación, así como de su repercusión, no sólo en la economía y organización social, sino también en los estilos de enseñanza y en el aprendizaje a lo largo de la vida. De ahí que demande una formación continua que propicie la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas

habilidades. Por consiguiente, no dudamos de que la preparación profesional conlleva la actualización permanente. Y que la comprensión del cine requiere su aproximación constante, especialmente si se pretende un entendimiento del mundo cinematográfico. Como consecuencia, se hace necesario un adiestramiento y, sobre todo, una educación para la reflexión, para el conocimiento y para el juicio, no ya sólo crítico, sino también de comportamiento. Recordemos la entrañable escena ofrecida en la película *Up*, una aventura de altura (2009), sin diálogo, pero acompañada de una música melódica, nos sumerge en la historia de vida de los protagonistas, Carl y Ellie (6’45’’), todo un proyecto en común donde las alegrías y adversidades conviven y priman valores como el amor, la fidelidad, el respeto, la armonía, la colaboración, la superación....Este escenario representa un apropiado modelo en el que los escolares reflexionen, comenten y asocien a las historias de sus familias, en especial de sus padres y abuelos.

El cine nos sumerge y encamina hacia la emoción, el sentimiento, la sensibilidad, pero también hacia la percepción, la inteligencia y el juicio crítico, para captar el mensaje en toda su dimensión. El tema de las emociones no se escapa de las creaciones en cine de animación. El peso de lo emotivo en estos relatos es importante y contribuye al desarrollo de pautas de inteligencia emocional desde la infancia. En este sentido sugerimos la película *Del revés* (*Inside Out*) (2015) pues a través de sus personajes, ofrece un espléndido marco colmado de emociones. La estrella, Riley, vive la alegría, tristeza, el miedo, la ira y el asco en entornos familiares, escolares y en el grupo de iguales. Los personajes del filme cautivan al público infantil y aprenden a medir y estimar valores, una tarea que debe combinarse con la práctica de la voluntad y la perseverancia, con el de la razón, las emociones y los sentimientos (Mendinueta, 2008; Porto, 2013 y Martínez-Salanova, 2015).

Como bien sabemos, las familias y el profesorado adquieren roles y conocimientos diferentes pero complementarios. Los maestros reconocen la necesidad de crear alianzas con las familias pues son los padres los principales responsables de la educación de sus hijos (García López, Pérez y Escámez, 2009; Garreta, 2014 y Torío, Fernández e Inda, 2016). Gracias a este enfoque cooperativo asume que tanto la escuela como la familia poseen capacidades y el docente confía en la habilidad de los padres para encontrar recursos y ejercer adecuadamente su paternidad.



## EL CINE DE ANIMACIÓN EN EL PROYECTO DE CINE DE “PADRES Y MAESTROS”

El Proyecto de intervención pedagógica con el cine de la Revista (PyM) ha cumplido 20 años. En esta ocasión, queremos centrarnos en las películas del género de animación; no obstante recomendamos, para una mayor comprensión, la consulta en la web de la relación de las 138 guías de cine editadas hasta mayo de 2016<sup>3</sup>.

Dicha relación se vincula a un estudio publicado en junio de 2016 que versa sobre los orígenes y las características del citado Proyecto innovador, a propósito del 50 aniversario de la Revista (Buitrago y Pereira, 2016). Además, señalamos las ventajas de acceder desde la red a todas estas guías de cine<sup>4</sup>.

Dado el interés que suscita, nos centraremos en las 28 guías de cine existentes referidas al género de animación, describiremos también los aspectos generales más relevantes de ellas<sup>5</sup>.

Se incluyen dentro de la sección titulada – Cine y transversales –, es decir, están vinculadas a los temas transversales (LOGSE, 1990). Y siguen las orientaciones así como el esquema establecido por el Consejo de Redacción de la Revista. En general, constan de cuatro páginas: en la primera se suele indicar el tipo de destinatarios (alumnado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria...). Esta puntualización, desde hace un tiempo, se deja abierta pues a menudo no conviene excluir su uso en otros niveles. Es habitual que las películas de animación estén destinadas preferentemente a alumnado de Educación Infantil y Primaria, sin embargo, y en algunos casos, es muy adecuada su utilización con escolares de otros niveles para debatir temáticas sobre convivencia pacífica como *El príncipe de Egipto* (1998), *Persépolis* (2007) o *Arrugas* (2011).

Del mismo modo, estas guías de cine de animación se encaminan a otros escenarios formativos como escuelas de padres y a variadas asociaciones, organizaciones, fundaciones y centros específicos de rehabilitación y inserción social. Además, contamos con muestras filmicas de animación para todas las edades como es el caso de *Shrek* (2001), una admirable reflexión sobre el respeto y la tolerancia o el cortometraje, *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lesmore* (2011), un obvio testimonio acerca de las ventajas que ofrece la adquisición de conocimientos a través de la lectura.

En cuanto a las personas que han colaborado en la confección de estas guías comprobamos que la ma-

yoría de todas llevan su autoría. Hay veces que estos materiales se elaboran a modo individual y otras en grupo. Los autores son personas que estudian sobre el cine de animación y trabajan con él, además de sentirse inquietas por la innovación educativa, mostrándonos sus propuestas pedagógicas. Mayoritariamente son docentes que ejercen su profesión, en especial, en los niveles de Educación Infantil y Primaria aunque también participa profesorado de otros niveles educativos y de otros ámbitos de educación no formal. En ocasiones son educadores que desempeñan funciones en departamentos de orientación de centros educativos que pertenecen a seminarios de educación permanente y a grupos de innovación educativa, que están vinculados a equipos de investigación, o son asesores pedagógicos de editoriales o se relacionan con la formación universitaria y continua.

Sobre cómo se decide la elección de las películas de animación, conviene matizar que prima la calidad y la actualidad de las mismas, el contenido educativo a tratar y la originalidad pedagógica. Hay momentos en que estas guías están en consonancia con el tema monográfico de la Revista PyM (como sucede con *Wall.E: Batallón de limpieza* (2008), dedicado a la astronomía; o *Enredados* (2010), centrado en la Educación Infantil).

Habitualmente se trabajan largometrajes, sin embargo, enterados de las grandes ventajas educativas que ofrecen los cortometrajes, de ahí que también los vayamos considerando. Asimismo, ante el interés que despierta, procuraremos ofrecer alguna guía referente a los inicios del cine de animación, como se ha hecho en la investigación realizada hace unos años con la película *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), elegida por ser el primer largometraje de Walt Disney y por el reconocimiento obtenido en los premios de Hollywood y dada su gran repercusión, en 1998 se lanzó en formato video (Pereira, 2005, pp. 81-91).

Como se puede constatar, la mayor parte de las guías de cine, en su primera página insertan citas célebres, o frases emblemáticas, bien extraídas de la propia película, como acontece con el personaje *Alegría*, de la película *Del revés* (*Inside out*) (2015) cuando expresa, “No puedes centrarte en lo que va mal. Las cosas siempre se pueden mejorar, hacerlas divertidas”; o también se muestran pensamientos de interés, como el del director *Lasseter* al referirse a la cinta *Bichos* (1998), “*El arte desafía a la tecnología y la tecnología inspira al arte*”. Desde la dirección de la Revista se estudió una vía de divulgación más amplia de esta experiencia educativa con el cine. Así salió la



publicación de una selección de guías de cine en versión libro para servir de ayuda a docentes, a familias y a diversas instituciones socioeducativas.

La primera obra difundida en el año 2003, firmada por el Equipo Pedagógico de Padres y Maestros, persigue acercar el cine a la realidad educativa y animar al profesorado a desarrollar procesos de aprendizaje con este recurso audiovisual en interacción con las diversas áreas curriculares y los temas transversales. En esta treintena de películas elegidas y siguiendo el estilo de guías educativas de la Revista PyM, también se hallan las relativas al género de animación como *La bella y la bestia* (1991), *Pocahontas* (1995) y *La espada mágica* (1998). Todas ellas abordan temas socioeducativos de importancia para el centro escolar, las familias y otros agentes sociales que deben conocer e implicarse (como igualdad de oportunidades, convivencia familiar y escolar, discapacidad, tolerancia, fomento de la lectura o consumo justo, entre otros).

Transcurridos seis años y, ante su muy positiva repercusión, en el 2009, se divulgó una nueva obra con una selección y adaptación de películas publicadas en PyM. Esta vez se ofrecen 50 películas y un centenar de propuestas educativas que animan a reflexionar sobre los derechos humanos y la ciudadanía. Otra vez más, comprobamos que el cine de animación es idóneo para fomentar valores y las películas *Pocahontas* (1995) e *Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar* (1998) nos resultan de gran utilidad para el tratamiento de la diversidad cultural y el cuidado del medio ambiente, la amistad y respeto, mientras que *Persépolis* (2007) es un fiel exponente de tolerancia y libertad. Otros valores como la comunicación, convivencia y el reparto de funciones en la familia son dignos de análisis en *Los increíbles* (2004). Por esta razón, estos libros comentados cumplen el objetivo de las guías de cine de la Revista, es decir, ampliar la experiencia de educar en valores a través del cine de animación, no sólo desde los diversos cursos de formación permanente del profesorado sino también desde las variadas sesiones de la escuela de padres que el Equipo Pedagógico de PyM ha ido celebrando durante de estos años.

La segunda etapa de esta experiencia con el cine, divulgada en la Revista, se sitúa en septiembre de 2010, cuando esta ha pasado al patrocinio de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales se hace cargo de la elaboración de la publicación con una dirección y un consejo editorial nuevos. En esta segunda andadura que llega hasta hoy, se han difundido 36 guías cinematográficas. Con

respecto al cine de animación, se estrena con la guía del filme *Enredados* (2010) y la más reciente sobre este género es el cortometraje, *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore* (2011). Como se evidencia, hasta la fecha de hoy, son 7 las guías filmicas de animación reproducidas. A partir de 2011 esta sección en la Revista pasa a denominarse – Filmoteca PyM –. Las guías de cine se imprimen en color, mejorando su estética. Desde finales de 2010 hasta el 2014, la maquetación va cambiando ligeramente. Por consiguiente, mantienen actualizados los principios pedagógicos para educar en valores con el cine de animación acorde a las leyes (LOE, 2006 y LOMCE, 2013).

Desde febrero de 2011, se adjunta el correo electrónico de las personas colaboradoras. El punto dedicado a quienes van dirigidas las guías de cine, a partir del año 2015, ya no se especifica pues se procura dejar este aspecto más abierto, considerando a distintos tipos de destinatarios.

Una vez comentados los aspectos generales que conforman estas guías de cine en la Revista PyM durante dos décadas, finalizamos este punto describiendo los apartados de la estructura interna de las mismas que servirán de apoyo a quienes deseen reflexionar sobre una película concreta y quieran ponerla en práctica a partir de una serie de propuestas pedagógicas dirigidas a educadores, alumnado y familias.

*Ficha técnica:* nos ofrece la información sobre los diferentes recursos humanos y técnicos que se han utilizado. Cuando se ve, se analiza y se disfruta un filme, en este caso de animación, es importante conocer todos los elementos básicos que la han hecho posible, es decir, la dirección, nacionalidad, producción, interpretación, montaje, distribución, fotografía, música, duración, estreno, página web, premios,...

*La historia:* se trata de exponer, con estilo claro y conciso, la primera impresión del argumento de la película, sin emitir matizaciones ni juicios de valor sobre ella. Se reflejan las acciones destacadas manteniendo un orden coherente que permita su comprensión.

*Temas y Valores:* es inmensa la gama de asuntos conceptuales y de actitud que se pueden trabajar a partir de las 28 películas de animación ofrecidas. Son contenidos entresacados de las historias de que constan las películas de animación que a su vez, están basadas en los cuentos clásicos, narraciones orales, o guiones adaptados.

*Antes de ver la película:* es un momento previo a la proyección de la película. Consiste en ofrecer una serie de cuestiones y actividades a modo individual o grupal. Pueden ser de tres tipos:

*De investigación:* que proporcione al alumnado los conceptos, las claves, el lenguaje, etc. para ayudar a comprender el filme.

*De conocimientos previos:* que aproxime el tema base de la película, provoque interés y se expongan los sentimientos y actitudes suscitados.

*De motivación:* que ayude a sugerir, aclarar, ... sin adelantar lo que vamos a ver pero sí suscitando el deseo de disfrutar de la película.

*Secuencias/Escenas:* si entendemos la secuencia como un conjunto de imágenes o escenas que tienen sentido y coherencia por sí mismas en la propia película, tras el visionado, es lógico que ésta despierte ideas, percepciones y sentimientos. Nos detenemos en aquellas secuencias que más nos han impactado, impresionado, alegrado o decepcionado. De ahí que en este apartado seleccionemos, meditemos y comentemos las secuencias y escenas más relevantes que nos ayudarán a entender el lenguaje cinematográfico: planos, encuadre, movimientos, color, música, efectos sonoros, ... y así comprender la historia de la película.

*Preguntas:* las secuencias-escenas están acompañadas de una serie de cuestiones para que los educadores, según el tipo de contexto y colectivo donde se lleve a cabo, puedan adaptarlas como convenga. Son interpelaciones sencillas y directas, orientadas a ayudar al escolar a conocer el argumento del filme, y a entender el lenguaje cinematográfico mediante conceptos y recursos fílmicos que le ayuden a elaborar sus propias conclusiones. De este modo, es el momento de ofrecer la posibilidad de establecer un clima de trabajo grupal donde el docente actúe de dinamizador del debate, del análisis y de la crítica constructiva sobre los diferentes problemas sociales que surjan de la película con el fin de llegar entre todos a conclusiones que faciliten aprendizajes significativos (Pérez Millán, 2014).

*Algunas curiosidades de interés:* en este espacio tienen cabida la biografía y trayectoria profesional de quienes dirigen las películas. Los que realizan las diversas interpretaciones y doblajes de los actores. También se informa sobre los avances tecnológicos y mediáticos del cine de animación en estas 28 películas (dibujos en 2 D, dibujos mediante animación en plastilina o claymation, variedades en stop motion, pixilación, animación flash, dibujos en 3D, foto realidad, dibujos en sistema digital, captura de imagen por ordenador, etc.). Por ello, traemos a colación a Toy Story (Juguetes) (1995), por considerarse la primera película realizada íntegramente en ordenador y su apertura a todo un mundo de sugerencias creati-

vas (Walt Disney, 2001; Porto, 2016 y López, Placer y Ayerra, 2016). Así como la función de la música dentro del discurso narrativo audiovisual y su trascendencia en la formación fílmica de la infancia, favoreciendo el recuerdo y la comprensión de las imágenes y argumentos del cine de animación (Correllero y Melgarejo, 2010 y Ross, 2017).

*Actividades de experiencia, reflexión y acción en común:* una vez vista la película, proponemos una serie de tareas para trabajar, bien de forma individual o grupal. Se refieren a:

*La experiencia:* entendida como apertura a la realidad. Es toda forma de percepción tanto interna como externa. Se pretende que el alumnado tome conciencia de las prácticas que ha valorado a partir del visionado de la película.

*La reflexión:* es la actividad más intelectual. Consiste en preguntarse por el conocimiento y la relación que la experiencia tiene con la propia situación. Se trata de captar la razón de la película, de enlazar los conocimientos previos con los adquiridos y de hacer una interpretación de su mensaje. Es una invitación a una crítica constructiva y la adopción de una postura coherente.

*La acción:* implica asumir una actitud personal frente a la realidad descubierta o construida y actuar en consonancia con ella. Significa que el alumnado interiorice los contenidos, valores y actitudes y posteriormente guíe sus decisiones y acciones.

Por último, quisiéramos comentar el papel relevante que ejerce la familia en estas 28 muestras de cine de animación. De este modo, el amor de pareja, el matrimonio y la igualdad de oportunidades se reflejan en La Bella y la Bestia (1991) y en Pocahontas (1995). Igualmente, analizamos la evolución de modelos masculinos y femeninos a través de películas como Enredados (2010), Brave (Indomable) (2012) y Frozen: el reino del Hielo (2013).

Sobre los diversos tipos de familias, el mundo de los juguetes y el consumo justo, la seguridad vial, y el ocio y tiempo libre se plantean en Toy Story (Juguetes) (1995). En cuanto al manejo de los videojuegos o el uso saludable de las nuevas tecnologías de la información lo ofrecen Pokémon (La película) (1998) y Robots (2005). Por lo que respecta al valor de la colaboración, la constancia, el trabajo en equipo y el cumplimiento de las normas se muestra en Bichos. Una aventura en miniatura (1998).

Otra cuestión de interés en la vida familiar es la relación entre hermanos y los valores que se deben cultivar como la amistad y respeto, se aprecian en

Hermano oso (2003). Y aquellos problemas asociados con los miedos y terrores nocturnos que dificultan el sueño infantil, la película *Monstruos, Inc.* (2001) ofrece atinadas propuestas pedagógicas. Acerca de la discapacidad y la educación inclusiva, la película *La espada mágica* (1998) nos sirve de referencia. De igual manera ocurre con el filme *Del Revés (Inside out)* (2015) al tratar la dedicación, el apoyo y diálogo familiar durante los primeros años de vida de los hijos, pues constituyen elementos clave para educar las emociones. La película *Enredados* (2010) aborda el tema de la sobreprotección frente a la libertad y responsabilidad en la familia. Mientras que *Shrek* (2001) defiende la importancia de la belleza interior de las personas y valores como el respeto y la tolerancia favorecen la autoestima.

En lo concerniente al desarrollo de estilos saludables en la familia se contemplan en *Wallace & Gromit* (2005), *Bee Movie* (2007) y *Ratatouille* (2007). Otras muestras como *Dinosaurio* (Walt Disney) (2000), *Up. Una aventura de altura* (2009) y *Arrugas* (2011) nos hacen reflexionar sobre la etapa de la vejez y los valores como el amor y el respeto hacia los abuelos favoreciendo las relaciones intergeneracionales. Asimismo, intentan aproximarnos a instituciones que los atienden (residencias, centros de día,...).

El cuidado del medio ambiente es otro de los temas a considerar desde la infancia, en las películas *El bosque animado* (2001) y *Wall.E: Batallón de limpieza* (2008) encontramos provechosas secuencias que incitan a la reflexión. Y sobre los modos de despertar el interés por la lectura junto al incremento de valores como el esfuerzo y el afán de superación personal se observan en *La Bella y la Bestia* (1991) y en *Los fantásticos libros voladores del Sr. Lessmore* (2011).

## **UTILIZACIÓN DEL CINE DE ANIMACIÓN EN LAS AULAS: UNA EXPERIENCIA DEL USO DE GUÍAS DE CINE**

En el centro educativo, como docentes, les enseñamos a interpretar lo que leen a través de cuentos, lo que escuchan a través de canciones y también podemos analizar lo que ven a través de las imágenes de las películas y de las opciones tecnológicas: internet, televisión, redes sociales, YouTube, cine... Estamos inmersos en un mundo dominado por la imagen donde los niños viven la era digital y se desenvuelven en la comunicación audiovisual, donde aprenden por observación, del comportamiento de los adultos,

de sus héroes de series y películas; siendo el cine un agente educativo de enorme poder, cargado de valores como el respeto, la ternura, la cooperación, la generosidad, la perseverancia,... además podemos utilizarlo para transmitir contenidos curriculares de cualquier área.

Podemos trabajar el cine de animación como un proyecto interdisciplinar, recogido en la programación general anual y en el proyecto educativo de centro, a lo largo de un curso escolar donde nos centraremos en reconocer los roles típicos del cine: el protagonista o héroe, el antagonista, el príncipe azul, la princesa, el gracioso... (Del Moral y Bermúdez, 2004 y Míguez, 2015), y cómo han ido evolucionando los personajes a lo largo de los años y adaptándose a los tiempos, conocer las secuencias, los movimientos de cámara y barridos, el flash-back..., ser partícipes del lenguaje musical: música e instrumentación de las películas, elaborar un cálculo ficticio de los gastos, conocer el atrezzo, figuraciones, personal implicado en la realización de una película, ... y como culmen final, elaborar un corto propio en la que participe todo el alumnado y profesorado del centro (Radigales y Polo, 2012).

Nosotros lo llevamos a cabo en el aula de infantil, en una trayectoria de varios años, en distintos contextos y como un recurso didáctico que ha dado juego para muchas actividades, es una forma de hacer llegar los conocimientos a través de un soporte agradable y único. Ha sido el motor de varios proyectos, la motivación para otros muchos y el referente de algunas escenas o secuencias que apoyaban nuestras investigaciones. El trabajo mediante proyectos en Educación Infantil es algo que desde hace años escuchamos, y somos muchos los maestros que lo ponemos en práctica, ya que ofrece cantidad de posibilidades, y juntos aprendemos investigando, experimentando y viviendo cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Diez, 2002; Pozuelos, 2007 y Varios Autores, 2016). Nos permite globalizar, incluir todas las áreas curriculares, favorecer las relaciones sociales y, descubrir, a partir de investigaciones realizadas en el aula, en las que se construye el aprendizaje entre todos, buscando la participación en las ideas principales, en la forma de afrontarlo, en los retos que planteamos, en los resultados que vamos obteniendo... y que se enriquecen en la medida que integramos las diferentes partes del currículum.

Indagar a través de proyectos surgió ante la necesidad de un cambio en el sistema educativo (Hernández y Ventura, 2008). Se inició en el S.XIX en Estados Unidos y en el S.XX se extendió por todo el mundo

llegando a España hacia la segunda mitad del siglo, en concreto a una escuela catalana, Escuela del Bosque, y posteriormente al resto.

Lo fundamental es conocer el interés del alumnado, cualquier tema nos puede servir para abordar un contenido curricular. Recogemos la información de las ideas previas que tienen sobre el tema y nos preguntaremos qué queremos saber y descubrir juntos. Después del visionado de alguna secuencia, imagen o fragmento de la película de Dinosaurio (2000), Robots (2005), Bee Movie (2007), Ratatouille (2007)... puede surgir un proyecto motivador e integrador, como así ha sido.

En el proceso de búsqueda de fuentes de información implicamos a las familias enviándoles cartas, informándoles de lo que vamos a hacer, y la forma en la que ellos podrán colaborar con nosotros, intentando que siempre se impliquen en el proyecto bien sea elaborando materiales, manualidades y/o recetas de cocina, disfrutando la película en familia, leyendo o representando un cuento en el aula, contando una experiencia, compartiendo fotos, libros, posters, ... relacionados con lo que estamos trabajando, ... Y también se implica al centro, al profesorado y alumnado, a través de murales informativos en los que se les invita a participar aportando cualquier tipo de recurso que pueda ser útil para el conocimiento que estamos estudiando.

Nos formulamos los objetivos y contenidos curriculares de las diferentes áreas, las competencias y el tipo de actividades que vamos a plantear: talleres, visitas de expertos (cocineros, apicultores, médicos, profesionales especializados,...), pequeñas salidas, visionado de vídeos, secuencias o películas, ... los recursos que se van a requerir, la forma de participación de las familias y/o de algún miembro de la comunidad educativa, cómo, cuándo y con qué se va a evaluar el avance del proyecto: los anecdóticos, los instrumentos, registros, cuadernos de aula, portfolios.

Nada queda cerrado, sin perder de vista nunca qué es lo que queríamos conseguir con nuestra tarea, aunque hemos de ser flexibles para introducir variaciones fruto de su propia evolución (aspectos que no funcionan, nuevas propuestas de trabajo, más aspectos no contemplados anteriormente...).

Una vez finalizado el proyecto, lo aprendido debe materializarse en un resultado final. Este producto se dará a conocer a la comunidad a través de una exposición, un mural final, una representación, siendo el propio alumnado los mentores, como afirma Renzulli y Reis, (2016), es decir, los que dan a conocer a los

demás sus investigaciones, experiencias, conocimientos adquiridos, en definitiva, el proceso final de su trabajo de aula.

Los proyectos deben de surgir de los intereses del aula: una pregunta, algo que ocurra, alguna visita, un fragmento de un filme de animación, una canción, una imagen, un cuento... son recursos didácticos que se utilizan frecuentemente en la clase como motivación para el inicio de un proyecto, de un debate, como complemento de una investigación... (Raposo, 2009). De este modo fomentamos la imaginación, la capacidad de crear, de aprender, de buscar soluciones, afloran y se exteriorizan las emociones, y se despierta el interés por nuevos aprendizajes, por adquirir nuevos conocimientos de forma que, espontáneamente comiencen a pensar para obtener respuestas significativas.

Después de todo lo expuesto, ¿cómo no va a tener cabida el cine de animación en el aula? Lógicamente es un gran aliado, ya que una de las características evolutivas de los escolares de Educación Infantil, según Piaget (1973), se encuentran en la etapa preoperativa o preoperacional. De este modo pretendemos afianzar la función simbólica y jugar a ser héroes, princesas, robots, simular a Buzz Lightyear de Toy Story (1995), a Flick de Bichos (1998), a Pikachu de Pokémon (1999), a Rodney Hojalata de Robots (2005), a Rapunzel de Enredados (2010), a Vanellope, Félix o a Ralph de Rompe Ralph (2012), a Elsa y Ana de la película de Frozen (2013). Se trata de conseguir que adopten progresivamente una pre-inteligencia filmica que se manifiesta en la representación de la emisión audiovisual mediante la imitación, y así aparece la imitación diferida, la imagen mental y el lenguaje (Andrés, 2006). Con el cine integramos la actividad, el juego, los aspectos afectivos y de relación, la interacción de la infancia con el medio, el interés, la socialización, la observación y la experimentación, los valores didácticos como: el respeto, la cooperación, la amistad, la tolerancia, entre otros, y las habilidades sociales, la protección del medio ambiente y los hábitos saludables (Varios Autores, 2001).

Algunos de los Proyectos trabajados a partir de las películas de animación han sido:

- *Personajes imaginarios de cuentos*: los monstruos, las pesadillas nocturnas, los seres malvados, las brujas, los fantasmas, los duendes, pueden alterar sensiblemente la capacidad de los niños para afrontar acciones cotidianas (ir a dormir, ir a la escuela, estar solo), son situaciones normales e incluso positivas ya que supone un estado de alerta que protege de posibles riesgos y van en paralelo al desarrollo cognitivo.



Por ello es importante ponerlo a prueba para compartir las inseguridades o acompañar los temores e ir superándolos. Dichos miedos van variando a medida que evolucionan las características cognitivas, sociales o emocionales de niños y niñas. Para este proyecto tan interesante recurrimos a secuencias de las películas de la Bella y la Bestia (1991), Blancanieves y los siete enanitos (1994), Kirikú y la bruja (1998), Monstruos, S.A. (2001) y Shrek (2001). Nos han ayudado para aproximar al alumnado al cine de animación de las primeras épocas y a partir de sus personajes y de secuencias de las mismas, hemos trabajado nuestras emociones. Para ello, inventamos pócimas y conjuros, invitamos a padres y madres a hacer un cuentacuentos donde la historia sea sobre un personaje real o ficticio pero malvado, hicimos “flashcards” o tarjetas didácticas, “photocall”, marionetas, organizamos una fiesta de miedo donde cada familia ayudó a su hijo a elaborar un alimento terrorífico como dedos y escobas de bruja, piruletas momia, galletas araña, cráneos de sandía,... que degustamos juntos en el aula como fin del proyecto; también nos disfrazamos juntos en carnaval para vencer nuestros miedos.

- *Juguetes con material reciclado*: el juego y los juguetes contribuyen a conseguir el desarrollo integral, estimulan el desarrollo motriz, físico, cognitivo, afectivo, lingüístico... favorecen la motricidad gruesa y fina, les ayudan a pensar desde distintos puntos de vista, a resolver los problemas de una manera eficaz, a reflexionar antes de actuar, favorecen el aprender a aprender, el aprendizaje por descubrimiento y el funcional. En definitiva, son estimuladores de todas las habilidades y destrezas y aprovechando el estreno de la película de Toy Story (Juguetes) (1995) y que nos sentíamos emocionados con Woody el sheriff más atrevido, con Buzz Lightyear, el juguete estrella del mercado por su tecnología, nos hemos aventurado a realizar un proyecto sobre juguetes. Hemos estudiado el coste de los mismos, las funciones y opciones de juego, los favoritos,...(Amorós y Comesaña, 2013 y Telekids Taller et Al., 2017) y nos propusimos realizar nuestros propios juguetes con materiales de deshecho, tanto en un taller montado en el aula como algunos aportados desde casa, e incluso a recopilar juguetes tradicionales de nuestros abuelos y padres. Como actividad final del proyecto, hemos hecho una exposición para la comunidad educativa y algunos los hemos donado a un rastrillo solidario.

- *Pokefantasía*: Pokémon originalmente comenzó como un videojuego, pero debido a su popularidad ha logrado expandirse a otros medios de entretenimiento,

convirtiéndose en una marca que es reconocida en el mercado mundial. En clase había aparecido una caja misteriosa con cromos, dibujos y muñecos con mucho colorido y con una guía de poderes de transformación. Empezamos a investigar y a realizar el proyecto sobre seres misteriosos, mágicos,... a partir de la película Pokémon (1999). En verano del 2016 ha hecho furor la aparición del juego de realidad aumentada para móviles, Pokémon Go, un claro ejemplo de lo que puede generar la tecnología en la sociedad y nos ha ayudado a estudiar aspectos como la diversidad y los comportamientos sociales. Hemos indagado sobre la clonación de seres, montado un museo pokémons, elaborado una mini guía, modelado y creado pokémons reales y otros imaginarios; y en colaboración con las familias hemos celebrado una fiesta como broche final.

- *Viajamos al Antiguo Egipto*: las pirámides, los faraones,... suscitan un gran interés en los niños que sienten un especial interés por lo desconocido, lo misterioso. Alguna de las escenas de la película El príncipe de Egipto (1998) es un elemento motivador para ello, para captar el interés del alumnado sobre dicha temática y para analizar los valores presentes en la misma: la amistad, la bondad, la humildad, el respeto, el compañerismo, y el más importante, pedir perdón. Conocimos el continente africano, el río más importante, quiénes eran los faraones, qué representan las pirámides, cómo vestían, se alimentaban y vivían. Elaboramos conjuntamente el disfraz de faraones para el desfile de carnaval, bailamos danzas egipcias, y montamos una exposición final de los trabajos: pirámides, máscaras, sarcófagos, papiros, cocodrilos, e incluso comidas y postres egipcios.

- *Dinopark*: el proyecto de dinosaurios es uno de los favoritos de los niños y de los más votados. Despierta en ellos el gusto por aprender estos fantásticos animales y esto nos lleva a un conocimiento más realista sobre la vida, la evolución y la desaparición de los dinosaurios en la Tierra por medio de actividades plásticas, expresivas y comunicativas, fomentando la creatividad, la investigación y el trabajo en equipo y, qué mejor motivación que la película Dinosaurio (2000). Con ella, hemos estudiado la vida de los dinosaurios, tipos, nombres, características, comportamientos, forma de reproducción, teorías de su extinción, yacimientos de dinosaurios existentes en España, el trabajo de los paleontólogos,... Hemos experimentado con la ciencia y creado un volcán y, en colaboración con las familias, hemos creado un dossier informativo sobre este apasionante tema.



Como consecuencia, hemos invitado a compañeros de primaria expertos en el tema que nos explicaron una variedad de características y curiosidades sobre los dinosaurios y hemos confeccionado un gran mural con todo lo que hemos aprendido y un jurásico park con manualidades elaboradas en familia. También hemos disfrutado con ICE AGE 3: El origen de los dinosaurios, (2009) y En busca del Valle Encantado (1988), y hemos descubierto los valores presentes en la película: solidaridad, preocupación por los más débiles, apoyo y sacrificio por los otros.

- *Descubrimos nuestro entorno*: nuestro centro es rural y se halla ubicado en medio de la naturaleza, por lo que es muy fácil trabajar el cuidado y respeto por el entorno apoyándonos en la película El bosque animado (2001). Realizamos salidas para recoger muestras, reportajes audiovisuales; hicimos limpiezas en nuestro bosque, contamos cuentos mágicos en él, plantamos árboles y los etiquetamos; invitamos a expertos que nos ayudaron a comprender la importancia del cuidado del medio; y realizamos una exposición con la ayuda de la asociación amigos del bosque sobre diferentes árboles, troncos, murales explicativos, tipos de hojas, de semillas...

- *Nuestros amigos los animales*: la atracción y curiosidad que los niños sienten por los animales y cuanto les rodea es evidente y por ello han surgido muchos proyectos. Hemos descubierto animales domésticos y salvajes, carnívoros, herbívoros y omnívoros, ovíparos y vivíparos, acuáticos, terrestres, aéreos, que reptan, que tienen caparazón,... Y, como punto de partida, hemos recurrido a sus películas favoritas: El rey León (1994), Bichos (1998), Nemo (2003), Hermano Oso (2003), El libro de la selva (2016) todas ellas nos valen para conocer los animales, uno de los trabajos estrella en educación infantil. Acercarlos a los animales, conocerlos, saber cómo son, qué sonidos emiten, dónde viven, qué productos nos proporcionan a las personas, cómo debemos cuidarlos, es muy importante en estas edades ya que logramos que los pequeños aprendan nuevos conocimientos sobre el medio en el que viven. Con la colaboración familiar realizamos: caretas de animales, títeres, una exposición de fotografías de insectos y animales de nuestro entorno próximo,... charlas de expertos, visitas a un acuario, una granja, un zoo, un reptilario... Y confeccionamos dossiers en familia del animal favorito que exponemos al resto del aula...

La película de Dumbo (1941) ha sido el motor de arranque y de motivación para tratar multidisciplinariamente el circo, África y los elefantes. Hemos in-

cludido todas las áreas del currículo, hemos aprendido los diferentes personajes y funciones del circo, los continentes y sus características, la alimentación, tipos y forma de vida de los elefantes y por supuesto las diferencias individuales de cada uno con sus rasgos únicos (orejas grandes, tics nerviosos, gafas,...), para conocernos, ayudar a superarlas y aceptar a los demás.

Como decía el profesor Raya en la película Buscando a Nemo (2003) aprender es divertido y el aprendizaje se vierte de forma amena a través de canciones, juegos, películas, cuentos,... y dicha película nos brinda una oportunidad fantástica para adentrarnos en el conocimiento de la fauna marina. El proyecto nos llevó a investigaciones sobre algunas especies: tortugas, peces payaso, caballitos de mar, anémonas, y a valorar la naturaleza. También nos hemos recreado en manualidades y murales sobre el tema, y trabajado, en equipo, la cooperación como la suma de resolución de problemas ya que sin ella Marlín no hubiera encontrado a Nemo, ni él hubiera logrado escapar del acuario.

- *Entre fogones*: una alimentación sana necesita asentar sus bases en la infancia y lo que se vive y aprende en este periodo tiene mayor repercusión en el futuro de la infancia que lo aprendido en cualquier otro. Por ello, analizamos la alimentación, la elaboración de recetas sanas y equilibradas, la degustación de distintos sabores y texturas, el trabajo en el huerto escolar con plantaciones, abono, riego y recogida de diversas verduras que la cocinera ha integrado en el menú del comedor escolar. Para nuestras experiencias culinarias diseñamos un delantal y un gorro personalizado que utilizamos en todos los momentos de elaboración de sencillas recetas como macedonias y brochetas de frutas, sándwich vegetales, galletas integrales, pan,... Conocemos la pirámide de los alimentos, programamos menús ayudándonos de expertos que nos visitan como nutricionistas, padres, cocineros, e incluso planificamos una merienda en familia en la que cada padre, madre, abuela o abuelo nos sorprendan con un plato sano hecho en directo y que degustaremos todos juntos. Las películas La maldición de las verduras (2005) y Ratatouille (2007) nos ayudaron a reflexionar sobre la importancia de comer sano, del trabajo en equipo, la confianza en sí mismo a la hora de cocinar, las dietas saludables y equilibradas...

- *A la rica miel*: cuando ha surgido el proyecto de las abejas en el que hemos investigado el proceso de obtención de la miel, sus beneficios, tipos de abejas, así como sus funciones dentro de la colmena; acudimos a la película Bee Movie (2007). Hemos contado

con la colaboración de una madre apicultora que nos ha acercado al centro una colmena didáctica, nos ha explicado en vivo y en directo el proceso de extracción de la miel. La hemos degustado junto con el polen y la jalea real, hemos descubierto con ella los beneficios y cuidados de las abejas; hemos desarrollado talleres de elaboración de velas en el aula y, con la ayuda de las familias, hemos confeccionado abejas con diferentes materiales (lana, goma eva, tubos de cartón, barro, ...).

- *Yo pertenezco a una familia*: es en ella donde se desarrollan los sentimientos e ideas que uno tiene sobre sí mismo, donde se construyen las bases de la personalidad de cada individuo, donde se van a formar los elementos que identifican a cada persona y la hacen sentirse parte de su familia, de su comunidad, de su cultura. Y ese papel de la familia, de los abuelos, se aprecia claramente en las películas, *Up. Una aventura de altura* (2009), *Arrugas* (2011) y *Enredados* (2010). Analizamos las relaciones familiares, el papel de cada miembro, investigamos por qué nos llamamos así, quién nos cuida, el papel de los abuelos, ... Y montamos talleres y exposición de trabajos en familia, de utensilios y materiales empleados, de los árboles genealógicos. Invitamos a los abuelos para que nos cuenten sus vivencias, sus cuentos favoritos; y nos enseñen sus juegos de pequeños compartiendo una jornada escolar con ellos en el aula.

- *Conocemos el mundo de la tecnología y de los videojuegos*: contamos con la ayuda de las películas *Rompe Ralph* (2012), y *Robots* (2005). Las secuencias y personajes de ambas películas son la motivación inicial para llevar a cabo varios proyectos, uno de ciencia con experimentos científicos, y otro de robótica. Simular la explosión del volcán, observar las deformaciones que ocurren al comprimir y descomprimir el aire, lámparas de lava, inflar globos sin soplar, ... son investigaciones visuales y motivadoras para los niños que promueven cantidad de habilidades matemáticas, despiertan la curiosidad y la flexibilidad mental. Y la labor de programación informática les da la oportunidad de crear sus producciones mediante otros canales de expresión, distintos a los habituales, además de desarrollar el pensamiento computacional y proporcionarles diversas habilidades cognitivas. Organizamos sesiones en el aula con el robot Dash y Bee Bot, talleres de robótica, de programación con "Lego" y Scratch, a cargo de alumnos de primaria como docentes y profesionales especializados. Estudiamos los beneficios y perjuicios y en colaboración con las familias elaboramos robots con diferentes materiales y

mecanismos que les permitía desplazarse, activarse, ... Todo ello lo hemos expuesto en el centro para conocimiento de toda la comunidad educativa.

- *Caballeros y castillos*: los escolares sueñan con ser príncipes y princesas y esto nos ha llevado a poner en práctica este proyecto donde indagamos las costumbres, vestimentas, partes del castillo, armaduras, ... Escenificamos un acto real de nombramiento de caballeros y damas, escuchamos la leyenda de "Jorge y el dragón", confeccionamos escudos y lanzas con ayuda de las familias que utilizamos en el torneo de psicomotricidad donde debían de practicar su puntería, el lanzamiento de flecha, el galope con caballos fabricados en sus casas con palos de escoba, ...

Para ambientarnos en el tema nos hemos ayudado de los castillos y secuencias de las películas de animación, *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), *La Bella y la Bestia* (1991), *Enredados* (2010), *Brave* (2012) y *Frozen: El reino del hielo* (2013), incluso localizamos en el mapa y con imágenes el lugar exacto donde se han inspirado para la realización del filme.

- *Yo y mis emociones*: cada uno es diferente y especial con unas características físicas propias, con un crecimiento y cambios corporales, con unas cualidades psíquicas y con una carga emocional: alegría, tristeza, enfado, miedo, asco. Todas estas emociones están contempladas en la película *Del Revés* (2015). Investigamos cómo éramos de pequeños y cómo somos ahora; para ello solicitamos a las familias que nos aporten diversas fotografías para observar los cambios que se han producido a lo largo de su vida y jugamos a quién es quién; leemos el cuento "El monstruo de colores", realizamos sesiones de interioridad y de autocontrol de emociones con la ayuda de una madre psicóloga, la orientadora del centro, organizamos juegos y talleres de emoticonos, de meriendas "emocionantes"...

- *La magia de los libros*: cuando escuchan las palabras mágicas que abren paso a las historias de los cuentos: "Erase una vez"... "Había una vez";... "Os voy a contar la historia que ha sido escrita en este libro"... En esos momentos, en el aula, comenzamos a vivir, y a sentir historias que no son las nuestras, pero que nos hacen gozar, imaginar y compartir. La película *Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore* (2011) es un punto de motivación y reflexión para comentar sobre nuestro cuento favorito, para acercarlos a las bibliotecas más bellas del mundo, a las librerías más reconocidas del planeta. Experimentamos sesiones de cuentacuentos, invitamos a algún miembro de la ONCE o de la Asociación de Sordos

para que nos lean algún cuento en lenguaje Braille y en lenguaje de signos; también podemos contactar con algún escritor de literatura infantil y/o ilustrador que nos comente su papel en los cuentos, y nos enseñe cómo los ilustra y los crea; pedimos a nuestras familias que acudan al aula a contarnos cuentos, y nos traigan libros de su infancia y de la nuestra, si es posible, y montamos una exposición con los materiales aportados: cuentos viajeros entre las familias del alumnado, utilizando cualquier técnica creativa como fotos, collages, dibujos para ilustrarla y una vez concluido el cuento, se realiza su lectura, cambiamos historias, finales, creamos personajes fantásticos a partir de algunos conocidos...

Estas han sido algunas ideas y propuestas llevadas a cabo en el aula donde hemos mimado cada detalle, cada investigación, cada imagen, cada experiencia motivadora e integradora y donde hemos hecho partícipes a los padres y madres del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada proyecto de trabajo, ya que la implicación de las familias mejora la calidad educativa del alumnado y del centro escolar y favorece el desarrollo integral (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013 y Zabalza, 2013). Los padres son el agente formativo más importante en los primeros años ya que su participación en la vida escolar tiene repercusiones positivas en el alumno como una mayor autoestima, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones familiares, actitudes más positivas hacia la escuela... por ello, intentamos que sean parte activa en el aula, que conozcan, vivan y compartamos estos aprendizajes, nuestros proyectos de trabajo, nuestro interés y ellos nos aportan sus conocimientos y experiencias, sus vivencias, el tiempo experimentado con sus hijos realizando actividades conjuntamente en casa y en el colegio o simplemente jugando juntos o viendo dibujos o películas con un sentido educativo y formativo. El cine es una herramienta que favorece la calidad de la educación en el hogar y en el centro educativo a partir de una selección de los valores a trabajar, de los temas motivadores, de las secuencias pues, como señala Martínez-Salanova (2002), el cine es un instrumento técnico de trabajo que sirve como punto de partida y es un sustento conceptual, ideológico y cultural que ayuda a transmitir valores a los alumnos.

Niños y niñas aprenden de la experiencia y nosotros intentamos incluir proyectos que estudiamos las inteligencias, habilidades y destrezas que incrementen la autoestima, la comunicación, el trabajo en equipo y cuidan la atención a la diversidad. Y el cine nos ayuda a ello ya que investigamos la transversalidad y mul-

ticulturalidad, desarrollamos el pensamiento crítico, potenciamos la competencia de la comunicación en todo su sentido. Es un recurso pedagógico completo y motivador, de gran poder e influencia sobre el público, pues influye en el modelo de actuación, nos hace crecer en él y utilizarlo en el aula como elemento motivador, transmisor de valores, incentivador de la capacidad de investigación, creatividad y reflexión. Es un inmejorable medio de expresión de sentimientos, emociones, vivencias y facilitador del trabajo cooperativo.

## REFLEXIONES FINALES

Cuando la infancia aprende a través del cine, se le ayuda a crecer y a construir un mundo intercultural y participativo. En él, adquieren gran importancia los sentimientos y las emociones. Asimismo, estas actividades de reflexión sobre una película contribuyen a que se enriquezca la inteligencia, se mejore el juicio crítico y se reciba el mensaje del filme de manera satisfactoria y profunda.

Toda educación artística y, por ello también el séptimo arte, favorece los valores, destrezas, hábitos y actitudes de la persona. Con esta potencialidad del cine, el trabajo de las películas de animación desde las aulas o las familias es un magnífico soporte para la mejora de todos estos aspectos a partir de narraciones de fácil acceso para todas las edades que si bien no siempre aprovechan todas las posibilidades narrativas del medio animado, sí ofrecen grandes posibilidades pedagógicas.

Educar con el cine significa un proyecto altamente cualitativo y personal de vida. Es además un proceso que afecta a toda la comunidad educativa, es decir: las familias, los educadores y centros, el alumnado, así como los distintos agentes sociales. Es obvio que todos estos elementos son necesarios e imprescindibles para llevar a cabo esta labor.

Después de tanto tiempo usando el cine en el ámbito educativo con excelentes resultados, valoramos la apuesta que la Revista PyM ha hecho por este tipo de contenidos, que se han mostrado sumamente útiles.

Es indudable que estamos en una sociedad eminentemente audiovisual que ofrece al educador óptimos medios para su formación, que contribuirá a hacer, gracias a su formación audiovisual, unas personas cuyos valores ayuden a mejorar el mundo en el que viven.

Algunas personas pueden pensar que la animación es un género cinematográfico infantil. En algunos ca-

sos, puede ser así pero otras veces el público al que se dirige es el de los adultos, al que hacen reflexionar sobre temas muy diversos, por ejemplo la discapacidad, con soluciones sorprendentes, ingeniosas, que mantienen la atención de los espectadores de distintas edades.

Tanto en el ámbito pedagógico formal como informal, la infancia lo vive desde su inocencia y ternura, desde el asombro que lleva el descubrir el mundo. Los mayores, desde la recuperación de ese mismo mundo que tantas veces se contempla con la nostalgia de un mundo mejor que nos gustaría recobrar. En cualquier caso, el cine nos puede llevar al mundo de la magia, la fantasía, la bondad y la ilusión y nos hace crecer en un mundo mejor.

## NOTAS

1 Con el ánimo de conseguir una lectura fluida del texto, utilizaremos palabras asociadas al género masculino y femenino en su amplio sentido. En general, nos referiremos a ambos sexos a pesar de usar en ocasiones uno u otro término (niños, niñas, docentes, alumnos, padres,...); por tanto, acudiremos a palabras genéricas (niñez, infancia, adolescencia, profesorado, alumnado, familias,...).

2 Consultar: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6759/6554>.

Se añaden a este listado las cinco guías de cine editadas, hasta la fecha son 143.

139. El botón de nácar. P. Guzmán, Chile, 2015. Documental, 82 minutos. Padres y Maestros, 2016, (367), Padres y Maestros, septiembre, 67-70.

140. El doctor. R. Haines. EE.UU., 1991. Drama, enfermedad, 117 minutos. Padres y Maestros, 2016, (368), diciembre, 60-64.

141. La bicicleta verde. H.Al-Mansour. Arabia Saudí, Alemania y Países Bajos. Drama, infancia, 98 minutos. Padres y Maestros, 2017, (369), marzo, 60-63.

142. Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore. W. Joyce y B. Oldenburg, EE.UU. 2011, cortometraje de animación, 16 minutos. Padres y Maestros, 2017, (370), junio, 68-71.

143. Café Society. W. Allen, EE.UU. 2016, comedia dramática, 96 minutos. Padres y Maestros, 2017, (371), Septiembre, 61-64.

144. Nacido en Siria. H. Zin, España y Dinamarca, 2016, documental, 86 minutos. Padres y Maestros, 2017 (372), diciembre, 64-67.

145. Silencio. M. Scorsese, EE.UU. 2016, drama, religión, 159 minutos. Padres y Maestros, 2018 (373), marzo, 62-65.

3 Ver: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6782/6580>

4 En este escrito no entraremos en el análisis pormenorizado de cada una de las 28 guías de cine de animación editadas por la Revista desde el año 1997, solamente las mencionaremos a medida que tratemos aspectos sobre educación, cine de animación y familia. Por tanto, en el Anexo figura la citada relación de películas de animación y cada una de ellas se acompaña de la página web para su consulta y puesta en práctica

5 Las películas citadas en el texto figurarán con su título y fecha. En el Anexo aparecerán referenciadas de modo completo.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almacellas, M.A. (2004). *Educación con el cine. 22 películas*. Pamplona: EUNSA.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *El cine en la escuela: Propuestas didácticas de películas para Primaria y Secundaria*. Barcelona: Graó.
- Amorós, A. y Comesaña, P. (2013). *El cine de animación, transmisor de marcas y valores culturales. Historia y Comunicación Social*, 18, 75-85.
- Andrés, T. (2006). *El desarrollo de la inteligencia fílmica. La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y la adolescencia*. Informe para el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Aristóteles (2013). *Poética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Asociación Internacional de Artistas de Cine de Animación (ASIFA) (2017). *Statutes*. Disponible en <http://www.asifa.net/who-we-are/statutes/>
- Bendazzi, G. (2003). *Cartoons. 110 años de cine de animación*. Madrid: Ocho y medio. Libros de Cine.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Buitrago, M<sup>a</sup> J. y Pereira, C. (2016). Cine para educar en valores. Una iniciativa pedagógica e innovadora de Padres y Maestros (1997-2016). *Padres y Maestros*, 366, 125-133.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.



- Correyero, B. y Melgarejo, I. (2010). Cine, música y valores: de Blancanieves a Tiana. En *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en [http://www.gabine-tecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/cine\\_musica\\_y\\_valores\\_de\\_blancanieves\\_a\\_tiana.pdf](http://www.gabine-tecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/cine_musica_y_valores_de_blancanieves_a_tiana.pdf)
- Costa, J. (2010). *Películas clave del cine de animación*. Barcelona: Ediciones Ma Non Troppo.
- Del Moral, M.E. y Bermúdez, M.T. (2004). La migración de las mujeres desde la narración literaria a las películas de animación de Disney. Disponible en <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2886/Esther%20del%20Moral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Diez, C. (2002). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Equipo Padres y Maestros (2009). *Cine y ciudadanía. Valores para trabajar en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- García Amilburu, M. (2009). *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación*. Madrid: Editorial UNED.
- García Amilburu, M. y Landeros, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. Madrid: Editorial UNED.
- García López, R., Pérez, C. y Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garreta, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 71, 101-124.
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- Grande, V. y Pérez, A. (2016). Personajes de animación con discapacidad, a través de una perspectiva educativa. *Creatividad y Sociedad*, 25, 259-283.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008): *La organización del currículum y proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Instituto Pedagógico Padres y Maestros (2003). *Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Bilbao: Mensajero.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013.
- López, A., Placer, L. y Ayerra, O. (2016). Pixar, 30 años fabricando sueños en 3D. *La Voz de Galicia*, 7 de febrero, 12-13. Disponible en [http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/extra-voz/2016/02/07/pixar-30-anos-fabricando-sueños-3d/0003\\_201602SX7P129911.htm](http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/extra-voz/2016/02/07/pixar-30-anos-fabricando-sueños-3d/0003_201602SX7P129911.htm)
- Marina, J.A. (2014). *La recuperación de la autoridad: claves para la familia y la escuela*. Madrid: Debolsillo.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M. (2017). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Salanova, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, IX, (18), 77-83.
- Martínez-Salanova, E. (2015). Cine para niños, cine hecho por niños, un desafío posible para la educomunicación. *Aularia. Revista Digital de Comunicación*, 4(2), 1-8.
- Mendinueta, A. A. (2008). El cine como instrumento para una mejor comprensión humana. *Revista de Medicina y cine*, 4, 131-136
- Míguez, M. (2015). De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿qué imagen de la mujer transmite Disney? *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 2, 41-58
- Parrilla, M<sup>a</sup> A., Muñoz, M<sup>a</sup> A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, vol. 3, (11), 15-31.
- Pereira, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- Pereira, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación “por” y “para” el cine. En J. M. Touriñán (Direc.). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica*, pp. 238-262. La Coruña: Netbiblo
- Pérez Millán, J.A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine: de la autodefensa al disfrute*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.



- Porto, L. (2014). Educación emocional del público infantil a través de la saga animada de Toy Story. *Revista Icono* 14-15, 121-134.
- Porto, L. (2016). Estudio de las emociones en los personajes animados de Inside Out. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 31-45.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: IGM Grafidós, S.L.
- Prats, L. (2005). *Cine para educar*. Barcelona: Belacqua.
- Radigales, J. y Polo, M. (2012). *La música en el cine*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Raposo, M. (Coord.) (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. A Coruña: Tórculo Artes Gráficas.
- Renzulli, J. S. y Reis S. M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Madrid: Apeirón Ediciones.
- Ross, E. (2017). *Filmish. Un viaje gráfico por el cine*. Barcelona: Penguin Random House.
- Telekids Taller et Al. (2017). Rusia. Entrevista a Olga y Tatiana Poliektova: "Dibujamos todo en el papel, porque nos gusta seguir este viejo estilo cuando todas las caricaturas se hacían en papel. *Aularia. Revista. Digital de Comunicación*, 7(1), 29-34.
- Torío, S., Fernández, C. M<sup>a</sup> e Inda, M. (2016). Evaluación de un programa de educación parental. La perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44(1), 31-37.
- VV.AA. (2001). *Facemos xoguetes con material de refugallo*. A Coruña: Xunta de Galicia.
- VV.AA. (2016). *Los proyectos de trabajo: tejiendo sueños, construyendo vida en la escuela infantil*. Madrid: Pirámide.
- Walt Disney (2001). *Waly Disney. 100 años de magia*. Madrid: El País-Aguilar.
- Zabalza, M.A. (2013). Escuelas infantiles de calidad. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 11-13.
- Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/3139/2904>
- 2 (14) LA BELLA Y LA BESTIA. L. Woolverton, EE.UU., 1991. Animación, romance, 84 minutos. *Padres y Maestros*, 1998, (240), noviembre-diciembre, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2941/2722>
- 3 (17) LA ESPADA MÁGICA. F. Duchau, EE.UU., 1998. Animación, aventura, 83 minutos. *Padres y Maestros*, 1999, (243), marzo, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2683/2384>
- 4 (26) TOY STORY (Juguetes). J. Lasseter, EE.UU., 1995. Animación, familia, 77 minutos. *Padres y Maestros*, 2000, (252), mayo, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6654/6460>
- 5 (37) POKÉMON (La película). K. Yuyama, Japón y EE.UU., 1998. Animación, solidaridad, 98 minutos. *Padres y Maestros*, 2001, (263), octubre, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2781/2474>
- 6 (41) DINOSAURIO (Walt Disney). R. Zondag y E. Leighton, EE.UU., 2000. Animación, prehistoria, 82 minutos. *Padres y Maestros*, 2002, (267), marzo-abril, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6747/6540>
- 7 (46) SHREK. A. Adamson y V. Jenson, EE.UU., 2001. Animación, autoestima, 97 minutos. *Padres y Maestros*, 2002, (272), noviembre-diciembre, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2301/2025>
- 8 (58) MONSTRUOS, S. A. P. Docter, L. Unkrich y D. Silvermann, EE.UU., 2001. Animación, comedia, 92 minutos. *Padres y Maestros*, 2004, (284), mayo, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6702/6503>
- 9 (62) EL BOSQUE ANIMADO. A. de la Cruz y M. Gómez, España, 2001. Animación, medio ambiente, 88 minutos. *Padres y Maestros*, 2004, (288), noviembre-diciembre, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6706/6506>
- 10 (63) EL PRÍNCIPE DE EGIPTO. B. Chapman, S. Hickner y S. Wells, EE.UU., 1998. Animación,

## ANEXO 1

Relación de guías de películas de animación publicadas en la Revista "Padres y Maestros" (1997-2017...) Primera etapa: *Cine y Transversales* (1997-2010) (\*La siguiente numeración entre paréntesis corresponde al orden de películas publicadas en la Revista PyM del género cine de animación).

- 1 (3)\* POCAHONTAS. M. Gabriel y E. Goldberg, EE.UU., 1995. Animación, historia, 87 minutos. *Padres y Maestros*, 1997, (229), junio, páginas centrales.

- religión, 97 minutos. *Padres y Maestros*, 2005, (289), enero, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6664/6470>
- 11 (68) LOS INCREÍBLES. B. Bird, EE.UU., 2004. Animación, familia, 121 minutos. *Padres y Maestros*, 2005, (294), septiembre, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6668/6474>
- 12 (74) HISTORIA DE UNA GAVIOTA (y del gato que le enseñó a volar). E. d'Aló, Italia, 1998. Animación, amistad, 75 minutos. *Padres y Maestros*, 2006, (300), mayo, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1816/1563>
- 13 (78) HERMANO OSO. A. Blaise y R. Walker, EE.UU., 2003. Animación, aventuras, 85 minutos. *Padres y Maestros*, 2006, (304), noviembre-diciembre, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1770/1517>
- 14 (80) ROBOTS. C. Wedge y C. Saldaña, EE.UU., 2005. Animación, aventuras, 90 minutos. *Padres y Maestros*, 2007, (306), febrero, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1744/1491>
- 15 (90) WALLACE & GROMIT. La maldición de las verduras. N. Park y S. Box, Reino Unido, 2005. Animación, amistad, 85 minutos. *Padres y Maestros*, 2008, (316), mayo, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6750/6543>
- 16 (93) PERSÉPOLIS. V. Paronnaud y M. Satrapi, Francia, 2007. Animación, biografía, 95 minutos. *Padres y Maestros*, 2008, (319), octubre, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1475/1251>
- 17 (95) WALL-E BATALLÓN DE LIMPIEZA. A. Stanton, EE.UU., 2008. Animación, ciencia ficción, 98 minutos. *Padres y Maestros*, 2009, (321), enero, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1426/1221>
- 18 (96) BEE MOVIE. S. Hickner y S. J. Smith, EE.UU., 2007. Animación, comedia, 90 minutos. *Padres y Maestros*, 2009, (322), febrero, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1413/1209>
- 19 (98) BICHOS. UNA AVENTURA EN MINIA-TURA. J. Lasseter, EE.UU., 1998. Animación, aventuras, 96 minutos. *Padres y Maestros*, 2009, (324), mayo, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1383/2982>
- 20 (104) RATATOUILLE. B. Bird y J. Pinkava, EE.UU., 2007. Animación, gastronomía, 110 minutos. *Padres y Maestros*, 2010, (331), marzo-abril, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1240/1054>
- 21 (105) UP. Una aventura de altura. P. Docter y B. Peterson, EE.UU., 2009. Animación, vejez, 96 minutos. *Padres y Maestros*, 2010, (332), mayo, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1226/1043>
- Segunda etapa: Filmoteca PyM (2010-2017...)
- 22 (112) ENREDADOS. B. Howard y N. Greno, EE.UU., 2010. Animación, aventuras, 110 minutos. *Padres y Maestros*, 2011, (340), agosto, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/476/386>
- 23 (121) BRAVE (Indomable). M. Andrews, B. Chapman y S. Purcell, EE.UU., Animación, familia, 100 minutos. 2012. *Padres y Maestros*, 2013, (349), febrero, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/960/815>
- 4 (125) ROMPE RALPH. R. Moore, EE.UU., 2012. Animación, aventuras, 101 minutos. *Padres y Maestros*, 2013, (353), octubre, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1710/1458>
- 25 (132) ARRUGAS. I. Ferreras, España, 2011. Animación, vejez, 89 minutos. *Padres y Maestros*, 2014, (360), diciembre, páginas centrales. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/4707/4518>
- 26 (133) FROZEN: El reino del Hielo. C. Buck y J. Lee, EE.UU., 2013. Animación, fantástico, 108 minutos. *Padres y Maestros*, 2015, (361), marzo, pp. 62-65. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/5344/5143>
- 27 (137) DEL REVÉS (Inside out). P. Docter y R. Del Carmen, EE.UU., 2015. Animación, familia, 94 minutos. *Padres y Maestros*. 2016, (365), marzo, pp. 62-65. Disponible en <http://revistas.upco->



[millas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6678/6477](http://millas.es/index.php/padresymaestros/article/view/6678/6477)

28 (142) LOS FANTÁSTICOS LIBROS VOLADORES DEL SR. MORRIS LESSMORE. W. Joyce y B. Oldenburg, EE.UU. 2011, cortometraje de animación, 16 minutos. *Padres y Maestros*, 2017, (370), junio, pp. 68-71. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7868/7654>

## ANEXO 2

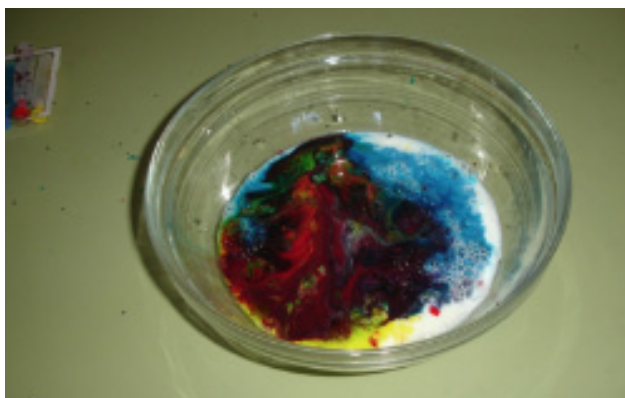
Todas las imágenes son de elaboración propia.



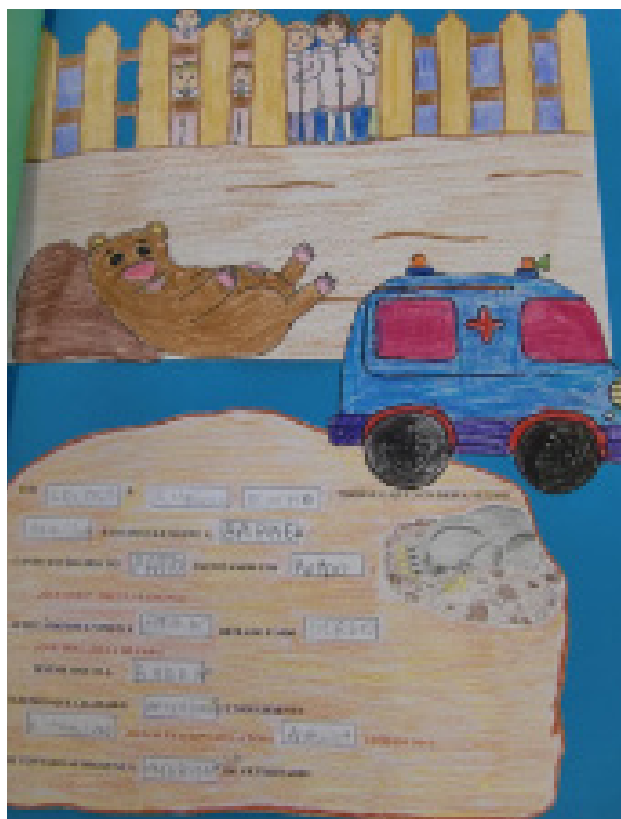
Abejas



Animales, Ciencia



Cocina



Cuento viajero



Colaboración con las familias





Cuerpo







*Salida al acuario*



*Dinosaurios*



*Teatro padres*

Fechas: Recepción 25.11.2018. Aceptación: 22.11.2018  
Artículo concluido el 15 de marzo de 2018

González-González, M<sup>a</sup>.C., Martínez-Gómez, E. y Pereira, M<sup>a</sup>.C. (2018). Cine de animación y educación. Modelos de películas de animación y sus virtualidades educativas. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 99-126. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**M<sup>a</sup> Celina González González**

CEIP Plurilingüe Ben-Cho-Shey, España  
[maria.celinagonzalez@gmail.com](mailto:maria.celinagonzalez@gmail.com)

M<sup>a</sup> Celina González González (Ourense, 1967) es profesora de Educación infantil en el CEIP Plurilingüe Ben-Cho-Shey de Pereiro de Aguiar, Ourense. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo y Master en Audición y Lenguaje por la Universidad de Vigo. Colabora con experiencias en la sección Filmoteca de la Revista “Padres y Maestros”; imparte cursos de formación a docentes, participa en proyectos de formación sobre Talento (Piteas) y metodología Sem. Ganadora de un premio del programa Prensa Escuela de La Voz de Galicia, por una experiencia didáctica innovadora con el periódico en el aula. Es coautora de varios libros sobre obras de teatro para Educación Infantil y de juguetes con material de desecho.



**Eduardo Martínez Gómez**

UNIBA-UB, España  
[eduardomartinezgomez@gmail.com](mailto:eduardomartinezgomez@gmail.com)

Eduardo Martínez Gómez (Barcelona, 1982) es Graduado en Cine y Audiovisuales por la Escola de Cinema i Audiovisuals de Catalunya (ESCAC), en la especialidad de guión en el año 2006. Es escritor y redactor de textos propios y ajenos, algunos de el-

los publicados en revistas educativas como *Padres y Maestros*, y plataformas digitales como AulaMèdia o AulaPlaneta. Muy aficionado al cine, es el creador del blog A sesión continua dedicado a la crítica cinematográfica y de renovación semanal entre 2012 y 2014. En 2015 co-escribió el libro D'un “projecte” d'escola... a l'Escola Projecte, y actualmente trabaja como asesor cultural del Master Oficial de Psicopedagogía creado por UNIBA-UB como coordinador y co-autor del programa formativo a distancia Instantáneas Culturales.



**M<sup>a</sup> Carmen Pereira Domínguez**

Universidade de Vigo, España  
[mcdguez@uvigo.es](mailto:mcdguez@uvigo.es)

M<sup>a</sup> Carmen Pereira Domínguez (Pontevedra, 1955), es Profesora Titular de Universidad. Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Vigo. Jubilada. Estudió Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Pedagogía, en la Universidad Comillas y Universidad Complutense de Madrid. Doctorado en la Universidad Complutense. Ha trabajado en el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas de Madrid; Universidad Complutense de Madrid; Escuela de Formación del Profesorado de Vigo y Universidad de Vigo. Sus líneas de investigación están vinculadas a la Formación Permanente del Profesorado, la Educación en Valores y la Intervención Pedagógica (en especial el cine). Ha impartido docencia en Pedagogía, Psicopedagogía, Grado de Educación Social y Máster de Educación Secundaria. Forma parte del Doctorado Interuniversitario de Calidad de la Universidad de Vigo y de grupos de investigación en las líneas citadas. Colabora en revistas de educación, nacionales e internacionales. Desarrolló experiencias de innovación interuniversitaria (Santiago, Rovira i Virgili, Bolonia, Oviedo-Holanda). Participa en Congresos, Seminarios, Coloquios...

# A formação de professores e os aspectos subjetivos da experiência no Estágio Curricular denominado Practicum na Espanha

La formación de profesores y los aspectos subjetivos de la experiencia en la Etapa Curricular denominado Practicum en España

*The training of teachers and the subjective aspects of the experience in the Practicum Curriculum Internship in Spain*

Silmara Meireles, BRASIL

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo lançar luz às experiências emocionais e os aspectos subjetivos que acompanham a formação de professores no período de estágio curricular. Propõe-se verificar as contribuições da formação prática no processo de construção do conhecimento, e suas implicações no desenvolvimento pessoal e profissional do estudante. Para isso foram analisados os dados de 12 relatórios do período de estágio curricular de estudantes do 2º ano de formação de professores de Educação Infantil da Universidade de Santiago de Compostela na Espanha. O Estágio Curricular denominado como Practicum é registrado pelos alunos em relatórios, a partir de uma sistematização dos dados que favorecem a expressão dos aspectos subjetivos da experiência.

**Palavras chave:** Formação de Professores, Estágio Curricular, Practicum, Experiência Emocional, Escola

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo arrojar luz a las experiencias emocionales y los aspectos subjetivos que acompañan la formación de profesores en el período del practicum. Se propone verificar las contribuciones de la formación práctica en el proceso de construcción del conocimiento y sus implicaciones en el desarrollo personal y profesional del estudiante. Para ello se analizaron los datos de 12 informes del período de practicum de estudiantes del 2º año de

formación de profesores de Educación Infantil de la Universidad de Santiago de Compostela, en España. La Etapa Curricular denominada Practicum es registrada por los alumnos en informes, a partir de una sistematización de los datos que favorece la expresión de los aspectos subjetivos de la experiencia.

**Palabras clave:** Formación de Profesores, Práctica Curricular, Practicum, Experiencia Emocional, Escuela

## ABSTRACT

*This article aims to shed light on the emotional experiences and the subjective aspects that accompany the formation of teachers in the period of practicum. And to see the contributions of practical training in the process of knowledge construction and its implications in the students' personal and professional development. For this, were analysed the data from 12 reports of the practicum period of students from the 2nd year of Teacher Training in Early Childhood Education at the University of Santiago de Compostela in Spain. The curricular internship called Practicum is registered by the students in reports based on a systematization of the data that favour the expression of the subjective aspects of the experience.*

**Key words:** Teacher Training, Curricular Internship, Practicum, Emotional Experience, School



## INTRODUÇÃO

O processo de formação do professor é sempre desafiador e nos convoca a refletir sobre as experiências subjetivas vividas no período de formação dentro e fora do contexto acadêmico. Compreender os aspectos subjetivos que mobilizam o estudante durante a sua formação e quais experiências podem contribuir significativamente nesta jornada são questões permanentes daqueles que de alguma maneira se imbuem em compreender os efeitos da educação nos diversos contextos sociais. A colaboração deste artigo para o tema, parte da análise e reflexão dos aspectos subjetivos que estão presentes na formação do professor/professora de educação Infantil, denominada como mestre em educação infantil na Espanha. A subjetividade, e toda complexidade do termo, foi considerada nesta análise a afetividade, as emoções, valores pessoais, e as experiências emocionais na universidade e na escola/ambiente de estágio.

Os aspectos abordados foram constituídos através da análise de relatórios de Memórias de Práticas de 12 estudantes da Universidade de Santiago de Compostela, cursando o segundo ano em formação. O período de graduação do professor de Educação Infantil na Espanha, acontece durante 4 anos em formação acadêmica específica e as atividades práticas externas à universidade constitui cerca de 30% do período de formação (Zabalza, 2011). Practicum é denominado as atividades práticas de aprendizagem fora do ambiente universitário, no Brasil chamamos de período de Estágio Curricular, vinculados através de convênio entre universidade e escola. O Practicum não se constitui somente como parte do currículo de formação, mas é a oportunidade integradora entre conhecimento teórico e a prática e é capaz de promover experiências emocionais reveladoras para o estudante que se manifestam no contexto escolar e são capazes de contribuir para a reflexão e o desenvolvimento pessoal. É parte da formação dos estudantes a experiência e observação da futura profissão em contextos reais de trabalho. Como já enfatizado, (Zabalza, 2011) para o êxito da função complementar formativa que o Practicum oferece, é preciso que este seja de qualidade.

É na experiência do Practicum que o estudante ressignifica o conteúdo acadêmico formativo e tem as primeiras oportunidades de vivência prática. Para a boa condução desta experiência se faz necessário um amparo qualificado na condução do estudante neste processo e um ambiente genuinamente interessado em contribuir com a formação do futuro professor.

## A EXPERIÊNCIA EMOCIONAL NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

O processo de formação do estudante universitário não deve se limitar a formação intelectual e acadêmica ou uma formação exclusiva a fim de prepará-lo para a carreira profissional. Sem dúvida, cabe à universidade e seu corpo docente se preocupar com a apreensão dos conceitos teóricos na formação do estudante, mas é importante considerar as dimensões subjetivas da relação professor- aluno/universitário e os diversos contextos de interação social que podem contribuir ou não para a construção do conhecimento e promover o desenvolvimento humano de cada aluno.

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2015, p.47) diz, “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Tal afirmação nos convida à reflexão sobre como o professor universitário também precisa ter em si, uma disponibilidade pessoal capaz de acolher a singularidade do aluno, reconhecer os diversos contextos sociais em que cada um está inserido, compreender como expressam suas dúvidas e suas inquietações.

Promover no estudante a motivação para aprender, aguçar a capacidade de reflexão, e responsabilidade para com a produção e construção do próprio conhecimento, demanda da relação professor-aluno muito mais do que conceitos teóricos, mas, uma disposição para a relação humana e o reconhecimento do quanto é complexo o funcionamento emocional de cada sujeito.

No que tange os aspectos da experiência emocional podemos buscar através de Winnicott (1983), no conceito de holding, elementos que contribuam para esta reflexão. O conceito de holding em parte, diz sobre a importância do ambiente e suas provisões, o papel de uma mãe suficientemente boa capaz de prover as necessidades do bebê é da ordem de uma sustentação física e psicológica que assegure condições para o desenvolvimento saudável. A mãe por si só também necessita encontrar apoio no ambiente para garantir condições favoráveis ao exercício da maternidade. Para Winnicott o ambiente exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico do ser humano, neste contexto, busco tecer uma aproximação desta perspectiva para o ambiente universitário, e professores apoiados na instituição universitária capazes de oferecer aos alunos e alunas sustentação à medida de suas necessidades para o bom desenvolvimento.

Existem muitas pesquisas no campo do desen-



volvimento das habilidades socioemocionais com crianças, mas ainda há pouca literatura que conduza à reflexão sobre o papel da universidade e suas possíveis contribuições para a maturação emocional do jovem graduando.

Gardner (1995) traz como aporte para a educação a perspectiva de que os sujeitos têm funcionamentos diferentes marcados por seus interesses e habilidades, como resultado, cada qual tem o seu jeito próprio de aprender. Se o ambiente universitário for capaz de compreender as diferenças individuais, poderá promover condições para o aluno se engajar positivamente em suas competências e se comprometer genuinamente com seu entorno.

É muito apropriada a reflexão sobre a qualidade das experiências vividas na universidade e suas contribuições para formação integral do estudante. As experiências acadêmicas dentro e fora da universidade devem ser promotoras da autonomia de pensamento e contemplar a formação do estudante nas dimensões intelectuais, emocionais, sociais, culturais e políticas.

Pereira (2015) afirma que o papel do professor na universidade deve ser promotora para a autonomia do estudante com objetivos que vão além de atender o mercado de trabalho, mas de contribuir para o seu desenvolvimento pleno pessoal e profissional.

Pode-se dizer em suma, que o desenvolvimento profissional e as contribuições que o sujeito será capaz de oferecer à sociedade e a forma de exercitar sua cidadania, está intimamente ligada a qualidade das suas emoções e capacidade de lidar com elas em situações adversas.

## **O ESTÁGIO CURRICULAR OU PRACTICUM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

O processo de formação do professor é estruturado nos aportes teóricos tão importantes para a exercício da profissão, contudo, a prática é influenciada por sua constituição pessoal, sua capacidade de se relacionar, de ter empatia, de ter autocontrole, capacidade de reflexão, capacidade de autonomia e de tomar decisões. Tais aspectos são determinantes para o bom desempenho de qualquer profissão e fundamentais na atividade docente.

A experiência do Practicum amplia a oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional do aluno, promove a integração dos conceitos teóricos com a prática. Abarca a relação de comprometimento do estudante com seu próprio desenvolvimento.

Este período transborda as dimensões do processo de formação profissional e aprendizagem, promovendo benefícios pessoais à formação global do aluno, segundo Zabalza (2011) este é também um dos objetivos do practicum.

Esta experiência descortina ao estudante um novo olhar para a escola. A cada relato descrito nas memórias do Practicum, aqui analisados, nos aproxima das dimensões sociais, emocionais, culturais, econômicas e políticas que acompanham o aluno nesta primeira experiência. Os aspectos emocionais e sociais observados nos relatos vão desde a decisão sobre em qual escola vivenciar o Practicum, à ambivalência das emoções experimentadas neste período. No que concerne os aspectos sociais, figuram nos relatos uma melhor compreensão dos contextos sociais e políticos determinantes na relação da escola com as famílias.

Os aspectos emocionais mesmo que aparentemente ocultos estão o tempo todo pautando as relações pessoais, sociais, profissionais, no ambiente universitário e nas escolas e exercem profundo impacto na capacidade e produtividade do estudante. Como exemplo, a escolha por parte do estudante em vivenciar o Practicum em um colégio conhecido, com professores conhecidos ou a partir da sua vivência pessoal, são feitas baseadas na sua referência emocional pormenorizando a oportunidade inédita que o Practicum 1 oferece como experiência enriquecedora para a formação. Como cada um vai se envolver com esta experiência, onde vai, como vai, quais os esforços requeridos, com que humor e como o aluno enfrenta e se envolve neste processo é singular (Zabalza, 2011).

O estudante deve ser motivado e estimulado aos novos desafios, a enfrentar novas experiências e buscar através do Practicum a promoção da sua formação pessoal e profissional. Cabe lembrar que o estudante é protagonista do seu processo de formação e o professor-supervisor do Practicum o facilitador para que o estudante encontre a melhor maneira de se desenvolver entre a teoria e a prática, entre a objetividade e subjetividade, entre a universidade e a escola. O supervisor é um facilitador do processo de formação e construção do conhecimento do aluno.

A experiência do practicum conduz no processo de formação a oportunidade do estudante observar a atuação cotidiana do professor e conhecer contextos reais de escola. A experiência do Practicum, se bem conduzida, é capaz de ordenar e dar sentido ao cotidiano da vida escolar, e produzir um espaço interno de reflexão sobre o que é ser professor. Essa obser-

vação preparada favorece a construção de aprendizagens por parte dos futuros professores, uma vez que “o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos” (Pimenta, 2001, p. 120).

A experiência é enriquecedora para o estudante, a observação, o convívio com as crianças, as conversas com os professores de classe, a reflexão através dos registros de memória compartilhados no ambiente universitário, tudo isso faz parte do conjunto de atividades que somados ao aporte teórico, dão condições para os primeiros contornos do professor que cada qual se tornará.

Se estas experiências forem oportunizadas em ambientes, universidade e escola, que promovam a formação humana com relações afetivas positivas, empáticas, de segurança, de confiança, de responsabilidade e solidariedade, teremos o cenário ideal no processo de formação profissional que contribui favoravelmente com a formação do sujeito e sua subjetividade. Este contexto, exerce influência sobre a maneira que o estudante irá se constituir como profissional, como atuará em sociedade e como vai exercer sua cidadania.

## **ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

Os dados coletados neste estudo advêm das primeiras experiências registradas nos relatórios de memória do Practicum 1 desenvolvidos por estudantes em 11 escolas públicas e 1 escola privada em Santiago de Compostela e adjacência, na Espanha. Das 12 escolas, duas estão localizadas fora de centros urbanos.

Para esta análise foram utilizados, os registros de 12 relatórios de Memória do Practicum 1, o qual é realizado no segundo ano do período de formação. As memórias do Practicum 1 são de estudantes em formação na Universidade de Santiago de Compostela sob supervisão do Prof. Dr. Miguel A. Zabalza Beraza.

Os estudantes são preparados na universidade para o período de estágio denominado Practicum 1 e na escola são recebidos pela professora-tutora que os acompanharão por um período de 21 dias. Neste período poderão observar e analisar os contextos que promovem a compreensão territorial, social, e cultural que a escola está inserida. Faz parte do processo de observação conhecer as características do grupo de crianças, os aspectos do seu desenvolvimento cogni-

tivo, psicomotor e social, vivenciar as atividades em classe, reconhecer a disposição dos recursos materiais, a relação professor e alunos e tantas outras variáveis que aparecem no contexto escolar. As dimensões desta experiência são registradas pelos estudantes em forma de relatório a partir de um padrão que contribua para a reflexão e análise da vivência proposta para a formação. Tais registros proporcionam em um primeiro momento ao estudante, o espaço de diálogo consigo mesmo a respeito da sua atuação, compreensão e reflexão. A implicação pessoal na escrita favorece a reflexão sobre si mesmo, seus sentimentos, emoções, desejos e intenções (Zabalza, 2008).

As 12 experiências relatadas e aqui analisadas, foram vivenciadas por 12 alunas do curso de Formação de Professores de Educação Infantil denominadas neste artigo como estudantes. As instituições/escolas que proporcionaram a experiência do Practicum 1 dispunham de instalações com recursos materiais necessários e disponíveis para as atividades escolares. As professoras-tutoras que acolheram as estudantes em formação para o Practicum 1, oportunizaram momentos de conversas sobre a profissão, sobre a escolha e condução das atividades e trocas de experiências.

O período do Practicum 1 promoveu ações que gradativamente elevaram o nível de responsabilidade das estudantes proporcionando experiências diversas no contexto pedagógico em sala de aula e relacionamento professor/aluno.

## **O QUE AS ALUNAS DO PRACTICUM 1 PENSAM SOBRE SI MESMO**

Os registros de memória do Practicum 1, traz conteúdos relevantes e ajuda a identificar como as emoções podem influenciar o desenvolvimento e a motivação para a atividade docente. Do início ao término do Practicum a estudante, experimenta em si mesmo, sensações e emoções contrastantes.

No contexto da autopercepção 42% relatam emoções ambivalentes como alegria, raiva, esperança, tristeza, satisfação, medo da rejeição, medo de não ser apta a profissão, principalmente durante os primeiros dias do Practicum. Em 25% dos relatos, indicam certo esgotamento ao final dos primeiros dias, o que sugere um dispêndio de energia muito alto para poder se integrar e se adaptar às rotinas de classe.

*“Durante os 19 dias que eu estava na escola, sentime de muitas maneiras, houve momentos de alegria, nervosismo, aborrecimento, raiva, ilusão, tristeza, e de satisfação (...) Destacaria cada um desses sentimentos e momentos, com todos aprendi algo”.* (Sujeito 2)

“O primeiro dia de prática foi exaustivo. Nunca pensei que acabaria tão cansada, não apenas fisicamente, mas também mentalmente. Mas essa fadiga estava diminuindo, pois, com os dias me acostumei com a rotina, com as crianças, com as atividades”. (Sujeito 6)

“Embora no começo me sentisse um pouco perdido e não soubesse como agir muito bem, rapidamente e através das professoras e relacionando os conteúdos teóricos com a prática, senti-me muito confortável”. (Sujeito 3)

O Practicum é relatado como uma experiência muito positiva no campo pessoal e profissional por parte de 75% das estudantes que tiveram seus relatórios analisados. E 42% também indicam um sentimento de pertencimento ao ambiente escolar e relatam que este sentimento é favorecido pelo clima afetivo proporcionado pelas crianças.

“O Practicum para mim foi uma das melhores experiências da minha vida, pude conhecer de perto as sensações cotidianas da profissão docente, reforcei meu pensamento sobre as virtudes que tenho como paciência, criatividade, tolerância, responsabilidade, entre outras. Mas também notei as minhas fraquezas que, na prática, foram positivamente reforçadas, como a impulsividade e a capacidade de observação, durante esses dias aprendi muito graças à professora”. (Sujeito 1)

“Durante este período senti que estava em um lugar que realmente pertencia, em que ele me acolheu com os braços abertos e me deixou trabalhar tanto quanto o resto dos professores”. (Sujeito 7)

“Foi uma experiência que me encheu em todos os sentidos. Algo difícil de explicar, porque tenho esse sentimento de não conseguir expressar tudo o que isso significou para mim. Um acúmulo muito especial e verdadeiro de emoções. Eu consegui me provar na frente de uma sala de aula, e a sensação que isso me causou não se encaixa nas palavras. Foi fantástico. (...) Então, se eu tivesse que resumir esta experiência em uma frase, eu diria que me senti “grande” trabalhando com crianças. Vê-los me fazia sentir uma emoção mais do que pedagógica”. (Sujeito 12)

## **SOBRE AS CRIANÇAS**

A maioria das memórias analisadas relatam registros de grupos de crianças coesos, com desenvolvimento pertinente a idade biológica. Esta percepção por parte das estudantes do Practicum 1 se dá através do reconhecimento do arcabouço teórico que recebeu na universidade e das conversas com as professoras/tutoras sobre o desenvolvimento infantil.

Porém, 25% dos relatórios indicam a observação de crianças de um mesmo período escolar que apresentavam diferenças na maturidade, justificadas nos relatos por decorrência a data de aniversário em período de matrícula.

“A diferença de idade entre as crianças de início do ano e estas (que já completaram 3 anos) é muito perceptível, especialmente nas ações manipulação e na expressão oral”. (Sujeito 9)

“Tenho notado que existe um desequilíbrio nesta classe: há meninos e meninas que sempre respondem bem às atividades em folha, que eles não saem no momento da pintura e que sua pronúncia é boa; e há outras crianças que são totalmente o oposto. Mesmo assim, todos têm um bom nível”. (Sujeito 6)

Em 33% dos registros de memória do Practicum as estudantes observam a importância de oferecer às crianças um ambiente seguro, que elas possam se sentir compreendidas.

“É necessário que as crianças sintam o que se passa com elas e suas emoções, e que tem espaço na sala de aula para que experimentem sentimentos de ser ouvidas e entendidas pela instituição moral da professora”. (Sujeito 12)

Os relatos apontam que as professoras sempre estão atentas observando as crianças individualmente e em grupo, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento e oferecer a ajuda individualizada quando necessário.

Tendo estado com crianças de 3 e 4 anos, tomei consciência da necessidade de aproveitar os recursos disponíveis na escola e fora dela, bem como a pronta detecção e intervenção adequada, especialmente nessas idades. (Sujeito 5)

Em 25% dos relatórios são descritas situações em que a amizade, afeto e solidariedade são manifestadas pelas crianças espontaneamente.

“Todos estavam sentados no tapete na área de assembléia, prestes a fazer uma atividade e uma criança dificilmente podia sentar-se. Uma criança fez um buraco para ele fazer isso. Fiquei muito surpreso que essa atitude veio dele sem que o professor lhe dissesse nada com antecedência”. (Sujeito 2)

“(…) uma coisa que chamou minha atenção é que todos tiveram um melhor amigo ou uma melhor amiga na aula e todos sabiam quem eram”. (Sujeito 10)

“É verdade que, como acontece com qualquer um, nota-se que algumas crianças estão mais conectadas entre si do que outras, e devo dizer que, quando se sentam ou quando jogam o jogo simbólico, as meninas sentam-se com meninas e meninos com os meninos em muitas ocasiões, mas Isso não significa que eles formam

*subgrupo já que o resto do tempo, todos se relacionam com todos, sem ter qualquer tipo de discriminação com nenhum dos colegas de classe*". (Sujeito 9)

*"Durante esta prática fiquei muito feliz porque as crianças pequenas são muito gratificantes, porque com um pouco que você faça por eles, vão dar-lhes em dobro, são pessoas que agradecem muito pelo tempo que você as dedicou (...)".* (Sujeito 10)

E 16% dos relatos apontam para o fato de que o potencial das crianças é subestimado na sua capacidade de compreensão. A oportunidade de reconhecer estes aspectos pode promover nestas estudantes um olhar mais apurado sobre a infância.

*"Aprendi que as crianças são verdadeiramente inteligentes, que suas habilidades são muitas vezes subestimadas, são oprimidas. Me ensinaram que adquiriram valores essenciais para a vida na sociedade com apenas quatro anos de idade, e pode parecer incrível, mas acho que esses pequenos podem dar muitas lições a quase todos os adultos".* (Sujeito 8)

No Practicum as estudantes podem evidenciar através da observação, a importância da professora assumir uma presença afetiva, ser capaz de suportar as incoerências infantis e ajudar as crianças em suas necessidades especiais. O êxito das atividades educativas na escola de educação Infantil depende do desenvolvimento das potencialidades emocionais, sociais, intelectuais e física da criança, cabe a professora ter a sensibilidade para a linguagem e expressão simbólica da criança e a compreensão do valor das diferentes formas de brincadeiras, ter a criatividade no fornecimento dos instrumentos necessários que contribuam para o desenvolvimento infantil (Winnicott,1982).

## **COMO AS ESTUDANTES NO PRACTICUM 1 CONSTROEM A IMAGEM DA ESCOLA**

As reflexões registradas nos relatórios de memória do Practicum 1 indicam que os contextos reais encontrados nas escolas, são caracterizados ainda por uma escola que privilegia as atividades educativas que promovam mais os aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil, tais constatações foram observadas nos espaços físicos e nas atividades oferecidas às crianças.

Os aspectos que concerne ao espaço físico capaz de atender as necessidades das crianças, são indicados em 16% dos relatórios como pouco satisfatórios ou inadequados para os momentos de recreação. Quanto aos aspectos subjetivos que permeiam as relações

interpessoais, o processo de aprendizagem e as necessidades curriculares são evidenciados através de uma produção descritiva sobre as escolas, os registros apontam algumas variáveis importantes de serem observadas.

As escolas têm um currículo oficial em seu planejamento e 25% dos relatórios trazem registros que indicam o planejamento rígido como fator de pressão na atividade docente e conseqüentemente compromete a liberdade e flexibilidade do professor no desenvolvimento das aulas e apressa o ritmo das crianças.

Existem muitos campos de exploração que os professores têm que assumir, parece surpreendente que a necessidade de adaptar o dia da escola às necessidades das crianças às vezes é um desafio difícil de superar, em primeiro lugar porque romper com isso supõe em grande medida romper com tudo o que nos ensinaram em nossa longa trajetória como estudante, em segundo lugar porque envolve confrontar e modificar muitas das crenças que você tem e terceira, porque também envolve uma ruptura com o que convencionalmente está estabelecido na escola e, em quarto lugar e último porque não existe uma receita máxima que lhe diga "como fazê-lo".(Sujeito 5)

*"O que eu verifiquei é que existe uma pressa na escola. Há muita pressa com as crianças, por causa disso "não há desperdício de tempo", que "há muito a aprender" que as tarefas a fazer são muitas, que se não estivermos a um bom ritmo, não dará tempo de terminar o programa planejado".* (Sujeito 12)

*"Esta escola não funciona com espaços de jogos e brincadeira e nem projetos, tudo o que eles fazem são folhas de atividades".* (Sujeito 6)

Mas nem todos os contextos escolares se caracterizam da mesma forma, 17% dos relatórios apresentam registros de ambientes escolares com organização flexível do tempo e adequação dos ritmos individuais das crianças.

*"O tempo é organizado de forma flexível para se adaptar aos ritmos individuais das crianças, alternando períodos tranquilos ao longo do dia, permitindo que as crianças antecipem situações estimulantes que despertem sua curiosidade (...). As atividades recebem especial importância para que tenham tempo suficiente para executá-las sem pressa".* (Sujeito 2)

A relação com as famílias é aparentemente marcada pela fluidez das relações, 25% dos relatórios sugerem que as escolas atendem às necessidades laborais dos pais, mas isto não garante uma relação de proximidade e integração entre escola e família e ou comunidade.



“A escola se relaciona pouco com a comunidade que a rodeia. Assim como o relacionamento com as famílias é muito fluido, não há um relacionamento especial com a escola”. (Sujeito 7)

“O Centro realiza uma série de projetos ambiciosos que convidam e coletam os mais importantes espaços de educação: a família, as redes e o meio ambiente. Eu também enfatizo a intenção demonstrada pelos projetos para tirar o máximo de tudo o que configura o território, a intenção de não esquecer o exterior, ampliar como eu entendi, o ambiente de aprendizagem”. (Sujeito 12)

A escola produz na dinâmica de suas funções um desafio ao professor que precisa adequar seu protagonismo às necessidades curriculares, às necessidades individuais dos alunos e a necessidade laboral dos pais.

## CONTEÚDO ACADÊMICO E PRÁTICA

Na análise sobre o conteúdo acadêmico e a prática, 75% dos relatórios afirmam que em alguma medida as estudantes consideram e reconhecem os conteúdos acadêmicos na proposta pedagógica da escola. As estudantes consideram também que precisam ampliar seus conhecimentos e aprofundamento teórico. E as observações neste contexto ficaram enriquecidas pela apropriação teórica advindas da universidade.

“Uma vez que uma coisa são as aulas na faculdade e outra coisa é estar em uma sala de aula infantil, mas parece-me indispensável a combinação de ambos para uma melhor qualidade de ensino, uma vez que a teoria é muito importante para saber como agir e também é importante saber como pôr em prática, porque se não, um conceito você pode conhecê-lo muito bem, mas se você não sabe como pôr em prática sem uma base teórica, torna-se pobre”. (Sujeito 3)

“A Teoria do Estágio Evolutivo de Piaget, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a ideia de “escuta” realizada nas escolas de Reggio Emilia, a forma de educação baseada no construtivismo ... Todos esses conhecimentos e muitos outros foram muito úteis para mim no momento de desenvolver meu trabalho como professora. Eles me ajudaram a refletir e encontrar maneiras de atuar na sala de aula, e entender as capacidades dos alunos”. (Sujeito 7)

“Há muita relação entre as coisas que estudei na faculdade e o que acontece dia a dia nas salas de aula. Eu relacionava assuntos como psicologia, design e desenvolvimento curricular, dificuldades e transtornos do desenvolvimento... com coisas que aconteceram na sala de aula”. (Sujeito 11)

Nos contextos reais de sala de aula é possível observar a produção de um saber advindo do fazer, mas este saber não é a teoria em si. É o reconhecimento teórico na prática que promove consistência ao saber. Freire (1996) afirma que a Prática gera saber, mas não é a sua própria teoria, tem que dar-se ao pensar teórico que a domine e a retifique. A prática que não se fundamenta no aporte teórico pode promover a naturalização dos problemas e o distanciamento das possibilidades transformadoras.

Nos relatos, 25% consideram que existe um distanciamento da teoria na prática cotidiana do fazer escolar.

Tardif (2010) aponta que pesquisas norte americanas apresentam uma relação de distanciamento entre saberes profissionais e conhecimentos universitários e considera que esta distância pode produzir uma ruptura ou rejeição à formação teórica pelos professores.

“(...) Eu também acho que muitos assuntos que temos na faculdade não nos dão muita informação sobre como tratar as crianças e como motivá-las, mas muitos outros, porque eles te ensinam técnicas, coisas importantes que você deve como professora futura ... embora eu considere onde realmente aprendemos é durante as práticas nas escolas, o que deve aumentar o tempo na aula”. (Sujeito 10)

E 34% das estudantes apontam que o alto número de alunos em classe, a falta de apoio e compreensão somados às questões legislativas, são os principais motivos que comprometem a autoria das aulas e a prática inovadora.

“Ensinar é um processo em que muitos fatores, externos e internos, influenciam e intervêm. Em várias ocasiões, nos foi dito que o professor é o que decide, e que está em nossas mãos abandonar o ensino tradicional e optar por um ensino mais inovador. Não é que estou em total desacordo com esta declaração, mas agora que tive a oportunidade de ter contato direto com uma sala de aula, acho que não é totalmente verdade por causa da seguinte razão: a professora também precisa de algum apoio, seja através de recursos, compreensão, cooperação ou questões legislativas”. (Sujeito 12)

Tais relatos nos convoca à atenção para a produção de conhecimento acadêmico mais próximos dos contextos reais do trabalho docente, dos saberes e das competências dos professores. Uma articulação legítima entre teoria e prática na produção do conhecimento podem contribuir com novas práticas no campo da educação e formação do professor.

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

O *Practicum 1* somado ao registro de memória é o primeiro desafio para o futuro professor, observar, elaborar, refletir e ser crítico. Crítico no sentido de se perguntar, ser um perguntador sobre si mesmo, sobre como se compromete com sua formação e como constrói sua prática, pergunta-se sobre qual será sua missão na docência. O *Practicum 1* é para o estudante a primeira leitura do mundo a partir do que é ser professor, é o início da construção de sua identidade profissional é o escrever a sua história para reescrever o mundo através da prática docente.

*“Eu percebi do que as crianças precisam, como podemos trabalhar algumas das atividades propostas pelo professor da melhor forma e enriquecedora para as crianças, além de que, um professor deve criar empatia com os alunos e acho que eu experimentei esse sentimento, acho que valho mais do que pensava nessa profissão e espero que algum dia seja capaz de mudar as coisas com a educação das crianças, criando materiais que produzam uma motivação e um ambiente cheio de estímulos.”* (Sujeito 10)

O acolhimento por parte dos tutores e outros professores está evidenciado em 58% dos relatórios como indicativo de promoção de confiança e sensação de pertencimento ao grupo, contribuindo para o êxito da experiência do *Practicum 1* e construção da identidade profissional das estudantes.

*“Desde o primeiro momento, minha tutora, depositou grande confiança em mim e em minhas habilidades como futura professora e portanto, ela me implicou em todas as atividades que as crianças realizaram, em algumas ocasiões me convidou para dirigir alguma atividade ou para ajudar as crianças executá-las à minha maneira, sem me julgar, apenas observando-me. Isso me fez sentir muito segura de mim mesma, isso me ajudou muito a deixar meus nervos de lado e aproveitar a experiência ao máximo”.* (Sujeito 8)

*“Além disso, quanto mais eu faço, mais entusiasmo me sinto pela relação entre o professor e aluno. Desta forma, esta experiência serviu para que as crianças tenham aprendido coisas que tentei transmitir dos conhecimentos adquiridos na faculdade e outros, parece que não mas também é uma aprendizagem muito interessante, pois cada criança é um mundo e você pode aprender muito sobre para o seu futuro, tanto no campo profissional e como na família, com seus irmãos, primos e futuros descendentes”.* (Sujeito 5)

Quanto aos aspectos subjetivos neste processo de

formação que constitui a experiência prática, as estudantes exercem uma ação dinâmica em seu desenvolvimento, a participação e a integração na escola com os professores/tutores e com as crianças, promove a compreensão das dimensões sociais e individuais no contexto das experiências vivenciadas. Para Rey (2003), a subjetividade é um processo contínuo de construção e desconstrução, que se modifica e modifica o entorno através das interações. E cada sujeito tem papel ativo na sua constituição psíquica e as significações e sentidos são construídas através da história de cada sujeito.

*“Durante o meu período de prática, aprendi tantas coisas que não teria tempo para nomeá-las, tanto no nível profissional como pessoal, pois como sempre digo, às crianças nos enriquecem muito como pessoa, eles vêem a vida de um ponto inocente, ao longo do tempo está inocência se perderá, assim precisamos aproveitar ao máximo esta fase”.* (Sujeito 10)

*“Na verdade, não consigo listar tudo o que aprendi, porque é certo que aprendi muitas coisas inconscientemente”.* (Sujeito 7)

Das memórias analisadas é possível observar que a experiência do *Practicum 1* contribui para a estudante a revelação sobre si mesma, sobre suas aptidões para esta profissão, muitas manifestavam dúvidas antes da prática.

*“Finalmente estou feliz com o trabalho de observação e análise que realizei neste período de Practicum. Eu notei como, à medida que os dias passavam, eu estava ganhando em competências para interpretar o que estava vendo na sala de aula e tirar minhas próprias conclusões: juntar tudo e usar o que eu aprendi e justificar o que eu gostei e o que eu não gostei”.* (Sujeito 12)

O *Practicum 1* também contribui para a valorização da docência, 42% dos relatos indicam que a experiência proporcionou a compreensão da complexidade que se constitui o trabalho do professor promovendo um sentimento de valorização.

*“Sim, eu tenho que admitir que é uma tarefa difícil, porque você lida com pessoas e não com objetos. Também é um trabalho cansativo, embora muitas pessoas pensem o contrário. Mas devo dizer que tudo isso vale a pena, apenas por causa da gratificação pessoal que é obtida fazendo este trabalho, é muito satisfatório”.* (Sujeito 11)

*“Há muitos aspectos a serem levados em conta quando confrontados com um grupo de estudantes muito numerosos e heterogêneos. A atenção às emoções dos estudantes e dos próprios professores. A educação emocional é indispensável para mais escolas. Você precisa prestar atenção a como se sente, por que sentimos de uma maneira ou de outra”.* (Sujeito 5)

## CONCLUSÃO

A experiência do *Practicum* ou Estágio Curricular oportuniza ao estudante o reconhecimento das funções docente, expande a compreensão dos diversos contextos sociais e convoca para a responsabilidade pessoal no processo de formação. Em suma, promove um conjunto de experiências formativas e subjetivas que contribui para a construção e desenvolvimento integral do futuro professor ou professora.

Os registros de Memórias do *Practicum* estão muito além de um instrumento avaliativo, funcionam também como instrumento que facilita a organização das ideias, revisita sentimentos, favorece a reflexão, a autopercepção e a autoavaliação.

Os relatos permitem dimensionar o impacto da experiência do *Practicum* 1 na formação profissional e pessoal dos estudantes, e como as emoções podem influenciar o desenvolvimento e interesse para a atividade docente. São as emoções e as experiências subjetivas que contribuem para a motivação dos estudantes para o aprofundamento teórico e envolvimento com a carreira docente.

A relação estudante e professor-tutor no *Practicum*, se constitui em benefícios mútuos advindos dessa experiência. O estudante se beneficia na construção do conhecimento, na formação profissional e pessoal, por outro lado, o professor-tutor com a presença do estudante de *Practicum*, pode promover ações e atividades em sala de aula que só são possíveis com a contribuição de um par. O compartilhamento de seus saberes e da sua prática com os estudantes também promove a oportunidade de reflexão para o professor-tutor.

Esta dinâmica reforça a necessidade de atenção para os cuidados que garantam que a experiência do *Practicum* se realize em ambientes favoráveis e envolvidos no comprometimento com a formação integral dos estudantes.

A análise dos relatos de Memória do *Practicum* 1, nos leva ao reconhecimento dos aspectos subjetivos que permeiam a formação do professor e a Universidade, o Estado, e as Políticas Públicas de implantação de programas de formação docente, não devem negligenciar nenhuma das dimensões que envolvem a qualificação da formação do professor e as consequências advindas deste processo no que tange os aspectos pessoais, sociais, culturais e políticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (36ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra. Coleção saberes.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, E.M.A. (2015). Docência na universidade ultrapassa preparação para o mundo do trabalho. *Ensino Superior Unicamp*, 16, 1-12.
- Pimenta, S. G. (2001). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. (4ª ed). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2002). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Rey, F. L. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. (10ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Winnicott, D.W. (1982). *A criança e seu mundo*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Ed Guanabara Koogan.
- Winnicott, D.W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase - Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). El *Practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-46.

Fechas: Recepción 19.06.2018. Aceptación: 15.11.2018  
Artículo concluído el 15 de marzo de 2018

Meireles, S. (2018). A formação de professores e os aspectos subjetivos da experiência no Estágio Curricular denominado *Practicum* na Espanha. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 127-136. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>





**Silvana Meireles**

Faculdade Anhanguera Jundiaí, Brasil

*smeireles.psi@gmail.com*

Mestranda pela Unicamp em Psicologia da Educação, realizou temporada acadêmica em 2017 (Universidade de Santiago de Compostela - Espanha). Coordenadora do Programa de Saúde Emocional “Amigos do Zippy” através da Associação pela Saúde Emocional de Crianças, desde 2010. Professora no curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera Jundiaí e psicóloga clínica.



# Montessori e Wittgenstein. Il linguaggio come costruzione del mondo

## Montessori y Wittgenstein. El lenguaje como construcción del mundo

### *Montessori and Wittgenstein. Language as construction of the world*

Giulia Consalvo; Elisabetta Tomazzolli; ITALIA

#### RIASSUNTO

**M**aria Montessori e Ludwig Wittgenstein hanno apportato un contributo significativo allo sviluppo del concetto di linguaggio in ambito educativo. Muovendo dalla sfera del linguaggio parlato e passando poi a quella del linguaggio scritto, l'articolo che segue ha come proposito quello di far emergere le affinità concettuali rintracciate all'interno delle opere dei due autori. Tale parallelismo ha origine comune nella centralità affidata al rapporto interdipendente tra pensiero e linguaggio. L'articolo qui proposto vuole soprattutto amplificare il messaggio filosofico ed etico che accompagna questo pensiero comune ad entrambi gli autori e che può essere così riassunto: un ambiente educativo all'interno del quale venga promossa una visione filosofica ed etica del linguaggio permette al bambino di migliorare la qualità della propria vita intima e sociale.

**Parole chiave:** Educazione, Lingua parlata e scritta, Ambiente culturale e fisico, Neuropedagogia, Maria Montessori, Ludwig Wittgenstein, Filosofia ed etica.

#### RESUMEN

Maria Montessori y Ludwig Wittgenstein han aportado una contribución significativa en el desarrollo del concepto de lenguaje en el ámbito educativo. Empezando por la esfera del lenguaje hablado y atravesando la de la escritura, este artículo se propone resaltar las afinidades conceptuales delineadas entre las obras de los dos

autores. Este paralelismo encuentra orígenes comunes en la centralidad conferida al vínculo entre pensamiento y lenguaje. El propósito de este artículo es el de destacar el mensaje filosófico y ético que acompaña el pensamiento de los dos autores y que puede ser así resumido: un entorno educativo dentro del cual sea promovida una visión filosófica y ética del lenguaje, permite al niño mejorar la calidad de su propia vida interior y social.

**Palabras clave:** Educación, Lenguaje Oral y Escrito, Ambiente Cultural y Físico, Neuropedagogía, Maria Montessori, Ludwig Wittgenstein, Filosofía y Ética

#### ABSTRACT

*Maria Montessori and Ludwig Wittgenstein contributed to formulate notions of language in the field of education. Starting from spoken language and moving to the written word, this article aims to unfold the conceptual resemblances in both authors. This parallelism finds common origins in the centrality conferred on the relationship between thought and language. The purpose of this article is to highlight the philosophical and ethical message that accompanies the thoughts of the two authors and that can be summarized that way: an educational environment within which a philosophical and ethical vision of language is promoted allows the child to improve the quality of their own individual and social life.*

**Key words:** Education, Spoken and Written Language, Cultural and Physical Environment, Neuropedagogy, Maria Montessori, Ludwig Wittgenstein, Philosophy and Ethics

## INTRODUZIONE

Che cosa è il linguaggio? Quali le sue manifestazioni? Come si rapporta il linguaggio al nostro mondo e alle nostre pratiche di vita? E ancora. In che modo il bambino si impossessa del linguaggio parlato e scritto e come possiamo aiutarlo in questo apprendimento? Maria Montessori e Ludwig Wittgenstein, due tra i più brillanti ed innovativi pensatori del secolo scorso, hanno cercato di dare risposta a questi quesiti muovendo dal punto di vista della pedagogia, della medicina, della filosofia, della psicologia e della logica-matematica<sup>1</sup>. Entrambi hanno avuto una vocazione dal punto di vista dell'esattezza del linguaggio, della precisione nell'uso delle parole ed entrambi hanno costruito il loro pensiero anche attraverso il lavoro sul campo, stando a quotidiano contatto con i bambini. Si sono immersi in una continua ricerca sulla natura del linguaggio e le sue forme e lo hanno fatto da scuole di periferia: da quelle dei sobborghi di Roma l'una, dai paesini delle montagne a sud di Vienna l'altro. Non a caso, secondo noi, Maria Montessori e Ludwig Wittgenstein hanno scelto questi luoghi marginali per sviluppare la loro visione scientifica del linguaggio, insieme ai bambini che questi luoghi vivevano quotidianamente. Le parole hanno, infatti, una forte valenza sociale e questa scelta sembra avere come scopo quello di ridare significato al linguaggio, al suo uso sociale volto alla costruzione di una conoscenza davvero inclusiva<sup>2</sup>.

Con questo articolo vogliamo portare all'attenzione degli studiosi alcune affinità concettuali che abbiamo tracciato tra il pensiero di Maria Montessori e Ludwig Wittgenstein riguardo al linguaggio e alla sua natura. Le andremo a ricercare prima nella sfera del linguaggio parlato e poi in quella del linguaggio scritto. Questa separazione tra le due sfere si dà in maniera esplicita negli scritti di Montessori, la quale definisce le tappe cronologiche dello sviluppo del linguaggio nel bambino<sup>3</sup>. Negli scritti di Wittgenstein non troviamo un riferimento di questo tipo, ma possiamo individuare un importante momento di acquisizione di nuove idee sull'attività della scrittura da parte dei bambini, durante gli anni di lavoro come maestro nelle scuole elementari austriache.

## IL LINGUAGGIO ARTICOLATO

*“Che cosa è il linguaggio dell'uomo?”*, chiedeva e si chiedeva Maria Montessori. *“In sé è un soffio che suona attraverso degli strumenti musicali. Ci sono le cor-*

*de vocali che vibrano e fanno la voce sonora: e la voce passa attraverso la bocca come in un tubo risonante. Qualche volta però la bocca prende quella musica e la imprigiona ora tra i denti e la lingua, ora tra le labbra, e fa uscire fuori dei suoni spezzettati: e così articola i suoni. Quella musica della voce (vocali) si combina coi suoni determinati tra le varie parti della bocca e che perciò consuonano con quella (consonanti) ed è con tali mezzi che si forma il linguaggio articolato”* (Montessori, 2017, p. 5).

Ma il linguaggio è una costruzione umana che va ben aldilà della mera combinazione di suoni. È un lavoro psichico inconscio (Montessori, 1999a) che inizia dall'infante, colui che anche l'etimologia definisce “senza parola”, e arriva all'individuo adulto che comunica, condivide, costruisce con gli altri. Perché il linguaggio, seppur forma costitutiva della vita già da prima della nascita mentre il bambino è ancora nel ventre materno, acquisisce senso all'interno della dimensione umana e sociale. Gli uomini si uniscono e si separano attraverso il linguaggio, comunicano e pensano, in un continuo rapporto di interdipendenza tra queste due dimensioni.

Come scriveva Lev Vygotskij nella prefazione al suo capolavoro, il rapporto che intercorre tra linguaggio e pensiero è “uno dei problemi più difficili, intricati e complessi della psicologia sperimentale” (Vygotskij, 2000, p. 3). L'interdipendenza tra queste due attività è così complessa proprio perché investe sia la sfera naturale, sia quella sociale della vita dell'uomo e ne determina così la sua natura peculiare rispetto a quella delle altre specie animali. Per Montessori il linguaggio (in particolare quello scritto) non è un fatto esclusivamente naturale, ma una “costruzione al di sopra della natura” (Montessori, 2017, pag. 10), operata dall'uomo dalla sua comparsa sulla Terra fino ad oggi. È uno dei frutti della trasformazione messa in atto dall'umanità e che, passo dopo passo, gli ha permesso di andare oltre la natura, rincorrendo il progresso. *“Il linguaggio determina quella trasformazione dell'ambiente che noi chiamiamo civilizzazione. Consideriamo qual è il punto centrale che distingue l'umanità dalle altre specie. L'umanità non è guidata da istinti come gli animali. [...] Ora l'istrumento che rende possibile il reciproco comprenderci è il linguaggio, mezzo del pensare comune. Il linguaggio non esisteva sulla Terra finché l'uomo non vi fece la sua comparsa”* (Montessori, 1999a, p. 111). Anche Wittgenstein definisce in uno dei paragrafi delle Ricerche filosofiche il rapporto tra linguaggio e pensiero come attività prettamente umana e perciò distinta da quella animale: *“Talvolta si dice.*

*Gli animali non parlano perché mancano loro le facoltà spirituali. E questo vuol dire: «non pensano, e pertanto non parlano». Ma appunto: non parlano. O meglio: non impiegano il linguaggio – se si eccettuano le forme linguistiche più primitive. – Il comandare, l'interrogare, il raccontare, il chiacchierare, fanno parte della nostra storia naturale come il camminare, il mangiare, il bere, il giocare» (Wittgenstein, 2014, § 25). Allo stesso modo, Jerome Bruner sosteneva: “È molto probabile, infatti, che il nostro modo più naturale e più precoce di organizzare l'esperienza e la conoscenza sia nei termini della forma narrativa” (Bruner, 2011, p. 135). Vi è da parte di tutti questi studiosi un particolare interesse scientifico rispetto al rapporto interdependente tra le due sfere, quella naturale ed innata e quella sociale, con uno sguardo attento a questa seconda dimensione legata all'ambiente in cui si dà il nostro sviluppo. Così, dice Montessori, è il bambino piccolo, l'infante ancora silenzioso, che paradossalmente preserva l'esattezza di ogni suono, assistendo agli intimi monologhi materni e ai dialoghi tra gli altri adulti, assorbendoli con la mente, in una continua interazione tra sé e l'ambiente. È “in questo gioco tra le due età” che “si attua la formazione e la conservazione naturale del linguaggio” (Montessori, 2017, p. 10). Il bambino va perciò stimolato alla conquista del proprio ambiente culturale. Come sostiene Raniero Regni, “La cultura è costituita da procedure simboliche, da concetti e distinzioni che possono essere fatte solo nel linguaggio. [...] Di conseguenza, il linguaggio non può essere capito se non nel suo ambiente culturale” (Regni, 2007, p. 164).*

Come abbiamo visto, pensiero e linguaggio sono strettamente legati. Ma come si passa dalla dimensione del pensiero intimo a quella sociale? Sia Montessori sia Wittgenstein cercano di dare risposta a questa domanda partendo dal mondo del bambino e dell'educazione.<sup>4</sup> Entrambi, nei loro scritti, individuano i primi passaggi attraverso i quali il bambino si impossessa del linguaggio parlato. Tra questi riveste una centrale importanza l'attività dell'associare le parole alle cose, in una sorta di esercizio assistito dall'adulto di denominazione di oggetti, colori e forme semplici. Wittgenstein chiama questa forma di insegnamento del linguaggio, insegnamento ostensivo e mette l'accento sul fatto che quest'ultimo si dà attraverso un addestramento [Abrichten], il quale appunto consiste nella denominazione e designazione delle cose. Scrive il filosofo viennese: “[...] Una parte importante dell'addestramento consisterà in ciò: l'insegnante indica al bambino determinati oggetti, dirige la sua attenzione su di essi e pronuncia, al tempo stesso,

*una parola; ad esempio pronuncia la parola «lastra», e intanto gli mostra un oggetto di quella forma. (Non chiamerò questo procedimento «spiegazione» o «definizione ostensiva», perché il bambino non può ancora chiedere il nome degli oggetti. Lo chiamerò «insegnamento ostensivo» delle parole.) [...] Si può dire che questo insegnamento ostensivo delle parole stabilisce una connessione associativa tra la parola e la cosa. Ma che cosa vuol dire? Bene, può voler dire diverse cose; ma prima di tutto si pensa che quando il bambino ode una certa parola gli si presenti alla mente l'immagine di una certa cosa. Ma, posto che ciò accada, - è questo lo scopo della parola? - Sì, può esserlo. - Posso immaginare un siffatto impiego delle parole (successioni di suoni). (Pronunciare una parola è come toccare un tasto sul pianoforte delle rappresentazioni.)” (Wittgenstein, 2014, § 6). Un'altra forma di insegnamento ostensivo può essere, spiega Wittgenstein, quella di far associare al bambino parole e oggetti su di una tabella: “[...] Si impara a cercare sulla tabella l'immagine corrispondente al segno mediante un addestramento, e una parte di questo addestramento consiste, ad esempio, in ciò: l'alunno impara a procedere sulla tabella col dito, orizzontalmente verso destra” (Wittgenstein, 2014, § 86). Una attività analoga a quella di Wittgenstein viene proposta anche da Montessori la quale, rifacendosi a Édouard Séguin<sup>5</sup>, propone la *Lezione dei tre tempi* per promuovere nel bambino l'associazione tra immagine e parola. Questo tipo di lezione viene tenuta dall'insegnante dopo che il bambino ha riconosciuto oggetti e qualità attraverso esperienze fatte nell'ambiente, aiutandolo a fissare l'idea alla parola corrispondente. Dalla pura esperienza sensoriale, si passa dunque ad una prima dimensione intellettuale dello svolgimento del linguaggio. Nel primo tempo la maestra pronuncia le parole in modo chiaro e definito, solo quelle, senza contorni superflui, toccando e facendo toccare al bambino l'oggetto che, in questo modo, associa la percezione sensoriale al nome o all'aggettivo. Nel secondo tempo, quello del riconoscimento, avviene la vera e propria lezione associativa. Qui l'insegnante dovrà “saggiare se il nome è rimasto associato all'oggetto nella coscienza del bambino” (Montessori, 1999b, p. 173). Per farlo gli si rivolgerà nominando l'oggetto e chiedendogli di indicarlo. Nel terzo tempo infine, è il bambino a dover nominare gli oggetti o le qualità prese in considerazione, fornendo così la verifica dell'avvenuta acquisizione.*

L'acquisizione di una parola non si riduce però al saperla nominare, vi deve essere una dimensione all'interno della quale quella parola prende significa-

to, tanto che Montessori parla di questo luogo chiamandolo coscienza del bambino. Ma *“che cos’è il significato d’una parola?”* (Wittgenstein, 2000, p. 5), si chiede Wittgenstein aprendo con questa domanda le lezioni tenute a Cambridge nel 1933. La risposta viene data dal filosofo viennese partendo proprio dall’idea di addestramento vista poc’anzi e dimostrando che il linguaggio deve significare qualcosa di più complesso e profondo della semplice associazione tra parole e cose. Per far ciò, Wittgenstein cita le Confessioni di Agostino, nel libro da quest’ultimo dedicato alla sua fanciullezza: *“Agostino, descrivendo come egli apprese il linguaggio, dice d’aver imparato a parlare apprendendo i nomi delle cose. È chiaro che chi dica ciò ha in mente il modo nel quale un bambino apprende parole quali «uomo», «zucchero», «tavolo», etc., e non tanto parole quali «oggi», «non», «ma», «forse»* (Wittgenstein, 2000, p. 103). Il significato di una parola è più della sua semplice denominazione, infatti apprendiamo ad usare anche parole astratte. Riprendendo l’esempio di spiegazione ostensiva della parola “lastra”, Wittgenstein conclude che: *“[...] lo scopo delle parole non è quello di suscitare rappresentazioni. (Naturalmente si può anche trovare che ciò è utile al conseguimento dello scopo vero e proprio.) Ma se l’insegnamento ostensivo produce quest’effetto, - devo dire che ha per effetto la comprensione delle parole? Non comprende il grido «Lastra!» chi, udendolo, agisce in questo modo così e così? - Certo, a ciò ha contribuito l’insegnamento ostensivo; però solo in quanto associato a un determinato tipo di istruzione. Connesso con un tipo d’istruzione diverso, lo stesso insegnamento ostensivo di questa parola avrebbe avuto come effetto una comprensione del tutto diversa”* (Wittgenstein, 2014, § 6). In altri termini, quella che apprendiamo attraverso l’istruzione non è principalmente l’immagine delle parole, ma il loro uso nella nostra vita quotidiana. Così, le parole oggi, non, ma, forse sono non un’immagine, ma un uso. Noi usiamo queste parole, non le immaginiamo. Si arriva qui ad un’idea di apprendimento del linguaggio molto più ampia, che pone le sue basi sull’apprendimento del significato delle parole come uso che ne facciamo all’interno di un determinato tipo di istruzione. Differenti tipi di istruzione si danno in differenti culture, all’interno delle quali il tipo di istruzione riferisce il significato delle parole in uso nella vita quotidiana tipica di quella cultura. Quello al quale Wittgenstein si rifà è un approccio antropologico al problema sulla natura del linguaggio<sup>6</sup> e il suo grande lascito a tutta la filosofia successiva sarà proprio quello di riportare i fondamenti del linguaggio della lo-

gica matematica sul piano umano del senso comune, dell’uso quotidiano dell’aritmetica per la risoluzione di problemi della vita di tutti i giorni, eliminando così definitivamente il mito di un linguaggio ideale prodotto del pensiero oggettivo al quale il tutto sottostà. L’aritmetica è un guazzabuglio di tecniche, proprio come lo è il linguaggio quotidiano; secondo Wittgenstein, il compito della filosofia non sarà perciò quello di costruire teorie, ma quello più umile di fare un po’ di chiarezza nel caos di questo guazzabuglio. La filosofia è soprattutto *“un lavoro su sé stessi, sul proprio modo di vedere, su come si vedono le cose (e su che cosa si pretende da esse)”* (Wittgenstein, 1980, p. 43). Il fine della conoscenza non è apprendere teorie, ma sviluppare un cammino critico, una riflessione autonoma<sup>7</sup>.

È all’interno della dimensione umana e sociale, come spiegavamo più su attraverso il pensiero di Maria Montessori, che sin da bambini impariamo a dare alle parole un significato e questa attività si dà partendo dall’educazione, come risposta alla naturale attitudine del bambino ad apprendere, al suo uso spontaneo del linguaggio come strumento del pensiero. Vi è un collegamento tra natura e cultura in cui questi due elementi si influenzano reciprocamente e costantemente. Perché il pensiero e la mente trascendono da una dimensione puramente naturale, producono il linguaggio come supernatura, come mezzo del pensare comune attraverso cui l’uomo e la donna costruiscono la propria storia e la civiltà, passando dalla comunità all’umanità. Anche nella visione antropologica proposta da Wittgenstein è la cultura ciò che sta alla base delle dimensioni umana e sociale, in quella che egli chiama forma di vita [Lebensform]. L’educazione riveste allora una parte centrale all’interno della forma di vita, ovvero delle tradizioni e della cultura ereditate, tramandateci all’interno della nostra comunità sociale e alla quale, persino senza accorgercene, facciamo continuamente riferimento. È questa dimensione sociale, culturale, umana e perciò di vita attiva quella a cui dobbiamo guardare se vogliamo dare risposta ai quesiti sulla natura del linguaggio. *“Voglio dire: è caratteristico del nostro linguaggio che esso cresca su un terreno di solide forme di vita, di azioni regolari. La sua funzione è determinata prima di tutto dall’azione che esso accompagna”* (Wittgenstein, 2006, p.24). Secondo Wittgenstein l’istruzione e la più ampia forma di vita nella quale nasciamo e viviamo ci insegnano come usare le parole, perché il linguaggio per Wittgenstein è un’attività: *“Che cosa designano le parole di questo linguaggio? - Che cosa, se non il modo del loro uso, dovrebbe rivelare ciò che designano? [...]*



*Pensa agli strumenti che si trovano in una cassetta di utensili: c'è un martello, una tenaglia, una sega, un cacciavite, un metro, un pentolino per la colla, la colla, chiodi e viti. – Quanto differenti sono le funzioni di questi oggetti, tanto differenti sono le funzioni delle parole*” (Wittgenstein, 2014, § 10 e 11). Attraverso il linguaggio noi non mettiamo semplicemente in relazione le cose, la realtà con le parole, ma facciamo molto di più. Allo stesso modo, per Maria Montessori l'acquisizione della lingua madre (o delle lingue madri) è legata al processo di socializzazione ed adattamento del bambino all'ambiente, anche culturale, in cui è nato. Per favorire ed accompagnare tale processo è quindi fondamentale offrire al bambino un linguaggio autentico, corretto, grammaticale (cfr. Montessori, 1999a, pag. 127). Il bambino apprende la lingua nel suo svolgimento spontaneo (Montessori, 2017, p. 46), per questo creare e proporgli un linguaggio “*bambinesco*” e semplificato intralcerrebbe il suo percorso di inserimento nel mondo. Attraverso il linguaggio noi mettiamo in gioco tutti gli usi possibili (e anche quelli impossibili) delle parole, gettando le fondamenta del vero e del falso. L'uomo può, attraverso il linguaggio, generare molteplici possibilità di organizzazione del mondo. Dice Wittgenstein: “*Il nostro linguaggio può essere considerato come una vecchia città: un dedalo di stradine e di piazze, di case vecchie e nuove, e di case con parti aggiunte in tempi diversi; e il tutto circondato da una rete di nuovi sobborghi con strade diritte e regolari, e case uniformi*” (Wittgenstein, 2014, § 18). Analogamente, Montessori evidenzia sia l'aspetto morfologico della lingua, sia l'uso che l'individuo ne fa. Così, per entrambi i nostri pensatori, è l'uso che facciamo delle parole a determinarne il significato, le parole come espressione di un bisogno che l'uomo intende soddisfare: il sedersi, il leggere, l'abitare. “*Ci sono parole, antiche come la vita umana, che servivano a nominare i primi bisogni e gli oggetti di prima necessità e ci sono nomi moderni, tutti nuovi, che indicano ogni oggetto e ogni forza scoperta recentemente*” (Montessori, 2017, p. 41). I bisogni si modificano, evolvono, aumentano con il progredire della civiltà e servono quindi nuove parole per raccontare l'evoluzione e la trasformazione del pensiero e dell'espressione: “*Nella nostra epoca [il linguaggio] si è dilatato a un tratto come un grande piatto perché negli ultimi tempi, insieme alle nuove scoperte e alle nuove complicazioni della vita, è venuta fuori un'enorme quantità di (nuovi) nomi*” (Montessori, 2017, p. 41). Per comprendere la logica del linguaggio bisogna guardare alla sua prassi, al molteplice uso che se ne fa, alla sua variabilità, alla

sua continua espansione. Il linguaggio è un'attività in uso. “*Il bambino non impara che esistono libri, che esistono sedie, ecc. ecc., ma impara ad andare a prendere libri, a sedersi su sedie, ecc. Certamente, più tardi vengono fuori anche questioni sull'esistenza: «Esiste un unicorno?», e così via*” (Wittgenstein, 1978a, § 476). Allo stesso modo, nel pensiero di Montessori l'aspetto morfologico della lingua è inevitabilmente influenzato dall'uso che l'individuo ne fa, perché è l'uomo che modifica il linguaggio: “*Si formano sempre nuove parole, si modificano quelle che già esistono, si fanno suoni in se stessi più alti, più bassi, più chiusi, più aperti; così avviene l'evoluzione del linguaggio. Ma occorre sempre che gli individui fissino tutte le modificazioni e che siano tutti d'accordo nell'accettarle, perché si tratta appunto di capirsi*” (Montessori, 2017, p. 7). Usando le parole di Wittgenstein, capirsi significa condividere la stessa forma di vita: “*«Così, dunque, tu dici che è la concordanza fra gli uomini a decidere che cosa è vero e che cosa è falso!» - Vero e falso è ciò che gli uomini dicono; e nel linguaggio gli uomini concordano. E questa non è una concordanza delle opinioni, ma della forma di vita*” (Wittgenstein, 2014, § 241).

Il linguaggio si rapporta al nostro mondo e alle nostre pratiche di vita nella misura in cui crea possibilità sempre nuove all'interno di quello che Maria Montessori definisce nei suoi scritti con il termine ambiente e Wittgenstein con il termine forma di vita. Ambiente e forma di vita sono il nostro mondo, si compongono della nostra cultura, delle nostre credenze, della nostra storia e sono tutto ciò che rende alcune cose indubitabili, ciò che ci fornisce i presupposti da cui partire per districarci nella vita. Scrive Wittgenstein: “*Se un bambino mi chiedesse se la Terra esisteva già prima che io nascessi, io gli risponderei che la Terra non ha cominciato ad esistere soltanto con la mia nascita, ma che esisteva già molto tempo prima. [...] Credo di avere antenati, e credo che ogni uomo li abbia. Credo che ci siano diverse e svariate città, e in generale credo ai dati principali della geografia e della storia. Credo che la Terra sia un corpo, sulla cui superficie ci muoviamo, e che non possa scomparire improvvisamente, o cose del genere, più di quanto non possa scomparire un altro corpo solido: questo tavolo, questa casa, quest'albero, ecc. Se anche volessi dubitare che la Terra esisteva già molto tempo prima che io nascessi, dovrei mettere in dubbio tutto ciò che per me è saldamente acquisito*” (Wittgenstein, 1978a, § 233-234). Vi sono cioè delle regole date all'interno di ogni ambiente di appartenenza, di ogni forma di vita. A partire da queste regole iniziamo ad usare il linguaggio. Grazie a queste regole

possiamo insegnare al bambino i nomi delle cose e in generale l'uso del linguaggio. Ma non vi è solo un modo di uso del linguaggio, ve ne sono tanti quanti, appunto, i loro possibili usi. Questi modi vengono chiamati da Wittgenstein giochi linguistici [Sprachspiele] e sono definiti dal filosofo come “[...] tutto l'insieme costituito dal linguaggio e dalle attività di cui è intessuto” (Wittgenstein, 2014, § 7). Tra questi giochi linguistici Wittgenstein elenca: “Comandare, e agire secondo il comando – Descrivere un oggetto in base al suo aspetto e alle sue dimensioni – Costruire un oggetto in base a una descrizione (disegno) – Riferire un avvenimento – Elaborare un'ipotesi e metterla alla prova - [...] – Inventare una storia; e leggerla – Recitare in teatro – Cantare in girotondo – Sciogliere indovinelli - [...] – Tradurre da una lingua in un'altra - Chiedere, ringraziare, imprecare, salutare, pregare.” (Wittgenstein, 2014, § 23). Il linguaggio va allora inteso come un'attività, una forma di vita in continuo mutamento e non come una struttura rigida e formale, benché alla sua base vi siano delle regole. L'uso che si fa delle parole è molteplice: “Come in un posto di manovra vengono fatte le cose più disparate per mezzo di leve, così avviene con le parole del linguaggio, che corrispondono alle leve. Una leva è quella di una manovella che può essere fatta girare in continuazione; un'altra appartiene ad un commutatore e può soltanto essere spostata lateralmente o alzata verso l'alto; una terza leva appartiene ad un commutatore che ammette tre o più posizioni; una quarta è la leva di una pompa e funziona soltanto se viene mossa verso l'alto e verso il basso, etc.: ma tutte sono leve, tutte vengono prese con la mano” (Wittgenstein, 1976, pp. 10-11). Questa pluralità di usi del linguaggio ha delle dirette conseguenze sulla società, sulla scienza, sulla cultura, sulla religione e sul modo in cui vediamo noi stessi e gli altri. Così, il linguaggio per Montessori è costruzione, non solo acquisizione e ancor meno, in accordo con Bruner, imitazione (Bruner, 1995, p. 30). Per lei come per Chomsky (Chomsky, 2016) il linguaggio non è il risultato di un semplice apprendimento, ma viene sviluppato, costruito appunto, dal bambino. L'intelligenza si mette al lavoro per costruire “un tesoro che gli uomini trasmettono di generazione in generazione” (Montessori, 2017, p. 7). Le donne e gli uomini muoiono, ma il linguaggio resta, si trasforma, evolve, raccontando la storia dell'umanità, la storia di tutti quegli uomini e quelle donne. Scrive Wittgenstein: “Non già: “senza il linguaggio non potremmo comunicare fra noi” – bensì: senza il linguaggio non possiamo influenzare gli altri uomini così e così; non possiamo costruire strade e macchine, etc. E

anche: Senza l'uso del discorso e della scrittura gli uomini non potrebbero comunicare.” (Wittgenstein, 2014, § 491). L'impossessarsi di svariate modalità di impiego delle parole, di una molteplicità di espressioni linguistiche, di giochi linguistici, permette secondo Wittgenstein la comprensione della relatività e cioè la possibilità di guardare al nostro mondo in maniera più aperta. Conoscere il gioco linguistico nel quale siamo inseriti ci fa comprendere che guardiamo al nostro sapere dal nostro punto di vista, fondato sulla nostra prassi e sulla nostra natura. Il nostro linguaggio diviene il nostro limite e proprio per questo dobbiamo sempre guardare in maniera critica al linguaggio, per poter scorgere i nostri stessi limiti. Quando Wittgenstein conclude il Tractatus con la perentoria esortazione “Di ciò di cui non si può parlare si deve tacere” (Wittgenstein, 1989, § 7), la sua principale preoccupazione è proprio quella di salvare la condotta di vita dall'uso speculativo del linguaggio perché la condotta di vita, come spiegherà nel Della Certezza, si dà nelle proposizioni del senso comune, le quali inglobano la fantasia, la poesia, l'etica, i sentimenti spontanei. La ragione deve essere solo uno strumento per raggiungere il bene e non il suo fine ultimo. Ragione che tira in ballo anche la Montessori quando riflette sulla natura della mente del bambino, quest'ultima dotata di un immenso potenziale, a volte ignorato, ancor più spesso calpestato, che se compreso e valorizzato potrebbe salvare l'umanità. “Il più grande pericolo sta nella nostra ignoranza. Noi, senza avvedercene, ignoriamo la creazione dell'uomo e calpestiamo i tesori depositati da Dio stesso in ogni bambino, perché là si trova la sorgente dei valori morali e intellettuali che possono portare il mondo intero su un piano più alto” (Montessori, 1999a, p. 239). Dalla dimensione sociale ritorniamo costantemente a quella intima, di conquista interiore. Il linguaggio è comunicazione, ma rappresenta anche un'idea. Alcune idee vengono trasmesse dagli adulti ed è importante perciò la conoscenza, da parte di questi ultimi, dei tempi e dei modi dello sviluppo del bambino. Infatti, se le parole sono idee, è proprio attraverso la loro duplice natura, comunicativa e simbolica, che per Montessori il bambino costruisce le basi della civiltà. E lo fa senza fatica, attraversando inconsciamente il periodo sensitivo del linguaggio, sfruttando le strutture mentali che la natura gli ha messo a disposizione e lasciandosi contaminare dalle specifiche caratteristiche del suo ambiente di appartenenza. Ma questa particolare sensibilità riguarda solo i primi anni di vita e il grande merito di Montessori fu quello di intuire l'importanza

di sfruttare al meglio questa finestra temporale, che lei definiva periodo sensitivo del linguaggio, offrendo al bambino le migliori condizioni per acquisire ed esercitare abilità a questi legate. Intuizione che trovò conferma decenni dopo negli studi di Eric Lenneberg (Lenneberg, 1982) linguista e neurologo, il quale dedicò il suo lavoro all'acquisizione della lingua e alla psicologia cognitiva, convinto anch'egli dell'esistenza di un periodo critico nell'apprendimento del linguaggio. Un momento in cui il bambino ha bisogno di essere esposto a certi stimoli ed esperienze, allo scopo di favorire la conquista da parte sua di determinate abilità. Montessori descrisse in modo completo la genesi del linguaggio nel bambino, i meccanismi che sottendono a tale costruzione, prima inconscia e poi via via sempre più cosciente ed organizzata, fino al suo svolgimento intellettuale. Intuizioni frutto della sua decennale osservazione del bambino, validate negli ultimi tempi, prima dalle ricerche psicologiche e poi dalle neuroscienze. *“Tutta la pionieristica ricerca della Montessori è in sintonia con le più recenti acquisizioni della psicolinguistica: l'apprendimento del linguaggio non è la semplice acquisizione di uno strumento esteriore, ma è una ricreazione e conquista di una capacità interiore”* (Regni, 2007, p. 168). Oggi è quindi più semplice per noi comprendere e studiare questi processi, capire in che modo il bambino si impossessa del linguaggio ed in che modo lo usa. E lo scopo di tale comprensione è da ricercare nell'esigenza di aprire un dibattito ed una riflessione all'interno della scuola, ma anche delle famiglie, al fine di mettere tutti i bambini nella condizione di confrontarsi con *“il miglior linguaggio [...] in una chiara dizione”* (Montessori, 1999a, p. 129), poiché solo un suo corretto uso porta alla chiarezza del pensiero e dell'azione nel mondo. Si apre quindi una nuova finestra da cui guardare il bambino ed il suo sviluppo: la neuropedagogia come sostegno per l'adulto alla comprensione dell'infanzia, perché *“per stimolare il cervello e potenziare le funzioni cognitive è necessario conoscere come e quando si sviluppa, quali sono i passi salienti delle sue trasformazioni, le tappe critiche dello sviluppo cerebrale”* (Oliviero, 2015, p. 17).

## IL LINGUAGGIO SCRITTO

*“C'è poi un altro linguaggio che non è un fatto naturale, ma una costruzione al di sopra della natura: è il linguaggio scritto, per il quale fu la mano a trasmettere il pensiero, perché anche la mano è strumento dell'intelligenza”* (Montessori, 2017, p. 10).

Anche qui l'accordo tra gli uomini, la convenzione come condivisione, il linguaggio come traccia di chi c'è stato e per chi verrà, la gratitudine verso i primi, il senso di responsabilità verso i secondi. La civilizzazione, la storia ed il progresso. Il linguaggio scritto come esperienza individuale e sociale, una conquista del bambino che gli offre le chiavi per quel mondo appannaggio fino a quel momento solo degli adulti. Il segno alfabetico come macchina del tempo, che permette al bambino piccolo di superare il presente e lo spazio della parola detta e che allo stesso tempo, comunque, parte dalla voce. *“Il segno alfabetico acquista interesse e conduce a un progresso prodigioso nello scrivere quando risponde a una parola mentalmente analizzata”* (Montessori, 2017, p. 20). Ed ecco quindi l'alfabetario grande predisposto da Maria Montessori per i bambini che iniziano a comporre parole: un casellario contenente lettere sciolte attraverso cui il bambino, partendo dall'analisi dei suoni di parole liberamente scelte e vicine per questo al suo vissuto (anche emotivo), può analizzare e comporre. È qui che la lingua articolata si fa scritta, si fissa. Scrive la Montessori: *“Saper distinguere i suoni che compongono le parole è un esercizio tutto interiore, un'analisi mentale delle parole [...]. Questo è il primo esercizio essenziale per imparare poi a scrivere. [...] è il primo passo verso l'alfabeto”* (Montessori, 2017, p. 20). Ma affinché il fanciullo sia in grado di associare un suono alla sua rappresentazione grafica, ha bisogno prima delle lettere smerigliate che, oltre a preparare la mano ai movimenti necessari alla scrittura, accompagnano il bambino verso la conquista del linguaggio scritto, identificato da Montessori come un super-linguaggio di *“eminente importanza sociale”* (Montessori, 1999a, p. 265). L'alfabetario è per il bambino *“un esercizio puro dell'intelligenza libera da meccanismi”* (Montessori, 1999b, p. 237) legati all'esecuzione della scrittura. Il bambino non deve saper impugnare una penna, deve solo aver imparato qualche vocale e consonante con le lettere smerigliate e, partendo dall'analisi dei suoni contenuti in una parola, reagire *“ad uno stimolo”* che produce *“una risposta corrispondente ad una sensibilità creatrice”* (Montessori, 1999b, p. 241). Con questo materiale i bambini vedono materializzarsi un'idea, trasformando in oggetto un proprio pensiero. Vedono e toccano la parola.

Ed ecco qual è il segreto del linguaggio per Montessori: il legame armonioso tra l'espressione articolata e scritta che permette al linguaggio di farsi doppio e completo. *“Le parole non fuggono più, né si cancellano”* (Montessori, 2017, p. 25). La parola si trasforma e pas-



sa da “*uno stato evanescente a uno stato permanente*” (Montessori, 2017, p. 26).

Si apre poi la lunga strada del perfezionamento del linguaggio scritto (ortografico, calligrafico e della composizione) che Montessori prepara ed accompagna con le sue proposte ed i suoi materiali. Si tratta di un percorso lungo, da affrontare con calma e profondità. Un percorso non solo legato alla conquista del linguaggio scritto, ma quasi una metafora per il bambino che, attraverso questo, lavora anche sulla propria personalità. A tal proposito, scriveva Maria Montessori: “*È anche educativo il concetto di prepararsi, prima di tentare, e di perfezionarsi prima di proseguire. Andare innanzi correggendo i propri errori rende arditi a tentare cose imperfette, delle quali si è ancora indegni, e attutisce lo spirito alla sensibilità verso il proprio errore. Il mio metodo della scrittura contiene un concetto educativo, insegnando al fanciullo la prudenza che fa evitare l'errore, la dignità che rende preveggen- te e guida al perfezionamento, e anche l'umiltà che tiene costantemente uniti alle fonti del bene, dalle quali solo si ricava e si conserva la conquista interiore; allontanando l'illusione che il successo raggiunto basti oramai a far continuare il cammino intrapreso*” (Montessori, 1999b, pp. 246-47). Per Montessori quindi, ogni conquista va conservata attraverso il lavoro, va perfezionata, perfezionando così anche noi stessi. Il ruolo del linguaggio scritto è da ricercarsi infatti nel perfezionamento di quello parlato, attribuendo così al primo “*una importanza fisiologica*” (Montessori, 1999b, p. 265) tipica altrimenti solo della funzione naturale del linguaggio parlato.

E così come accade per Montessori, l'importanza attribuita alla parola scritta portò Wittgenstein, il maestro ricordato da un collega come “*un giovanotto totalmente pazzo che voleva introdurre l'alta matematica nelle nostre scuole elementari*” (Wittgenstein, 1978b, p. 30) a scrivere con i bambini della quarta classe della scuola di Otterthal un vocabolario per le scuole elementari, il *Wörterbuch für Volksschulen* pubblicato nel 1926 con l'autorizzazione del Ministero austriaco dell'Istruzione (dopo il *Tractatus* l'unica opera che Wittgenstein fa pubblicare in vita), composto delle parole semplici ed importanti della vita quotidiana dei bambini delle scuole elementari. Il perché di quest'opera viene da lui stesso spiegato nell'introduzione: “*Il presente vocabolario è compilato per sopperire ad una pressante necessità dell'attuale insegnamento dell'ortografia. Esso è nato dalla pratica dell'autore: al fine di migliorare l'ortografia della sua classe, l'autore ha ritenuto necessario provvedere i suoi*

*scolari di vocabolari per metterli in grado di informarsi in ogni momento della grafia di una parola, e affinché questo, in primo luogo, avvenga in modo possibilmente rapido; e in secondo luogo, però, in modo che essi possano imprimersi in maniera duratura la parola ricercata nella mente*” (Wittgenstein, 1978b, p. 105). Wittgenstein aveva interesse a che ogni bambino apprendesse la corretta grafia, ma i dizionari allora in uso erano troppo ingombranti per essere facilmente maneggiati dai bambini e troppo costosi per le famiglie povere dei villaggi. Scrive ancora Wittgenstein nell'introduzione: “*Ebbene, trovandomi in questa necessità mi decisi di dettare un vocabolario ai miei scolari (della 4ª classe di una scuola di cinque classi). Questo vocabolario comprendeva circa 2500 voci. Un vocabolario di dimensioni ancora minori non avrebbe raggiunto il suo scopo. Colui che insegna può farsi un'idea della difficoltà di questo lavoro, il quale deve far sì che ogni scolaro possieda un vocabolario corretto e, possibilmente esente da errori. E questo lavoro è difficile perché, per raggiungere ciò, il maestro deve controllare quasi ogni parola presso ogni scolaro. (Non bastano prove a caso. Della disciplina non voglio parlare.) E quando questo vocabolario, dopo un lavoro durato parecchi mesi, fu finito, si vide allora che il lavoro valeva la fatica, perché il miglioramento nell'ortografia era sorprendente. La coscienza ortografica era stata svegliata*” (Wittgenstein, 1978b, pp. 106-107).

Una delle principali questioni che Wittgenstein affrontò durante la compilazione del *Wörterbuch* fu quella riguardante la scelta delle parole: “*Nel vocabolario sono da accogliere solo quelle parole, e solo tutte quelle parole, che sono usuali tra gli scolari austriaci delle scuole austriache*” (Wittgenstein, 1978b, p. 107). Si affaccia ancora una volta qui l'idea che il linguaggio si dà all'interno di una determinata forma di vita: le parole contenute nel vocabolario devono essere le parole della vita reale dei bambini. Questa convinzione è radicata in tutto il pensiero di Wittgenstein e la possiamo ritrovare in tutti i suoi scritti successivi al *Tractatus*, dal suo ritorno a Cambridge come professore universitario fino alla sua morte nel 1951. Così, le parole racchiuse nel *Wörterbuch* sono le parole in uso nella vita quotidiana e familiare dei bambini e si riferiscono perciò agli ambiti della casa, del lavoro, della natura, della religione, del corpo umano. Wittgenstein cercava sempre di partire dal mondo reale dei bambini, così come l'esperienza diretta di un fenomeno o il vissuto del bambino dovevano essere il punto di partenza nell'educazione secondo Maria Montessori. Possiamo qui rintracciare un'altra analo-



gia tra il filosofo viennese e la Dottoressa, la quale incoraggiava con l'alfabetario la composizione di parole note, non dettate dall'insegnante, e per questo vicine al vissuto del fanciullo e alla sua cultura.

## CONCLUSIONI

Le affinità concettuali rintracciate all'interno del pensiero e delle opere di Maria Montessori e Ludwig Wittgenstein possono essere così raccolte:

- la centralità affidata al linguaggio nella costruzione del legame tra la sfera del pensiero intimo e quella della vita sociale;
- un'idea di linguaggio che va al di là dell'acquisito, che espande il suo significato nella sfera educativa conducendo alla costruzione della civiltà per Montessori e alla trasmissione e creazione delle forme di vita in Wittgenstein;
- l'importanza assegnata all'ambiente culturale all'interno del quale il linguaggio si sviluppa e alla conquista del quale il bambino va stimolato;
- l'attenzione rivolta al vissuto quotidiano del bambino e all'esperienza diretta dei fenomeni che all'interno di questo si manifestano, come punto dal quale partire nell'attuazione delle pratiche educative;
- la centralità della scrittura come parte essenziale dello sviluppo e dell'interiorizzazione del linguaggio, come manifestazione dell'intelligenza che usa gli strumenti che la natura e l'educazione le mettono a disposizione per creare cultura, società, civiltà;
- una visione etica e filosofica dell'educazione tesa all'autonomia di pensiero, all'interiorizzazione del linguaggio ed al suo perfezionamento.

## NOTE

<sup>1</sup> Attraverso l'uso del termine linguaggio Montessori e Wittgenstein tracciano spunti di pensiero i quali non possono essere incasellati in una sfera disciplinare dai contorni ben definiti. Di conseguenza, la stessa parola linguaggio può essere fatta coincidere con il concetto di lingua e dovrà essere quindi intesa in una concezione interdisciplinare e ampia del termine.

<sup>2</sup> Se nel caso di Maria Montessori non vi sono dubbi riguardo al fatto che sia stata l'esperienza a quotidiano contatto con i bambini ciò che ha reso fiorente il suo pensiero, non tutti gli studiosi di Wittgenstein sono disposti a vedere nel suo lavoro come maestro, durato sei anni dal 1920 al 1926, un passaggio importante per lo sviluppo delle sue idee sul linguaggio dopo il *Tractatus*. Tra gli autori italiani i quali sottolineano l'importanza di questo periodo come maestro, vi è Dario Antiseri, il quale nell'introduzione all'e-

dizione italiana del Dizionario per le Scuole elementari ideato da Wittgenstein per i suoi allievi, scrive: "*Il periodo di tempo in cui Wittgenstein fece l'insegnante fu per lui un periodo difficile, eppure, il suo ritorno alla filosofia forse non sarebbe avvenuto nei termini in cui avvenne se, come intuì Engelmann, Wittgenstein non fosse stato maestro*" (Wittgenstein, 1978b, p.30). Gli anni come maestro furono difficili per Wittgenstein a causa del suo essere così diverso rispetto ai contadini di quei paesini periferici. Così, nonostante alcuni suoi alunni intervistati negli anni '50 e '60 lo ricordino come un "asceta" o come "un modello di vita" (Wittgenstein, 1978b, pp. 31 e 90) e i racconti riportati nella ricerca svolta da Luise Hausmann nello scritto Wittgenstein als Volksschullehrer (Cfr. Wittgenstein, 1978b, p. 30 e seg.) rivelino la sua umiltà di spirito e la dedizione al suo lavoro, il maestro Wittgenstein dovrà cambiare tre scuole a causa degli screzi con alcuni membri della comunità, dovuti ai modi rudi e violenti con cui trattava soprattutto i meno abili al lavoro intellettuale. Infine, fu costretto ad abbandonare il lavoro come maestro e ad andarsene (Cfr. Wittgenstein, 1978b, pp. 33 e 35). Sotto molti aspetti era però un bravo maestro, colto e attento: portò i suoi allievi più volte in gita a Vienna, procurò loro un microscopio, indicò loro la sera le costellazioni in cielo, ricostruì lo scheletro di un gatto, dette lezioni gratuite di algebra il pomeriggio tanto che "*i bambini della sua quinta elementare, risolvevano problemi e facevano calcoli in programma nella terza o quarta classe del ginnasio*" (Wittgenstein, 1978b, p. 34). Insomma, secondo le parole di uno dei suoi alunni, "si dava ogni cura nel portare i bambini a farli cercare da se stessi, quel che in qualche modo era possibile che cercassero" (Wittgenstein, 1978b, p. 34). A prova dell'importanza del periodo come maestro, Antiseri sottolinea poi il fatto che "*Wittgenstein lavorò come maestro nella scuola riformata dal socialista Otto Glöckel in base alle teorie, soprattutto, di Karl Bühler. [...] La riforma della scuola ispirata da Bühler era centrata sull'idea del bambino come essere essenzialmente attivo. E Bühler fu un antiassociazionista, un antisensista, difese la «teoria di un pensiero senza immagini», ed insistette sull'assoluta originalità del soggetto pensante, oltre e contro tutte le forze meramente associative. Ebbene, già Paul Engelmann (che conobbe Wittgenstein molto da vicino) avanzò l'ipotesi che l'insegnamento nella scuola elementare influì sul «secondo» Wittgenstein, in quanto fu la scuola che forse deviò l'attenzione di Wittgenstein dal linguaggio «ideale» al linguaggio «reale», col quale facciamo molte più cose che scrivere fatti. E, in realtà, la teoria dei giochi di lingua, l'idea del linguaggio come forma di vita, il principio di uso, l'idea che lega il significato all'addestramento, sono tutte teorie di cui forse si riuscirà a vedere una più ampia portata, se noi assumeremo per la lettura dei testi del «se-*

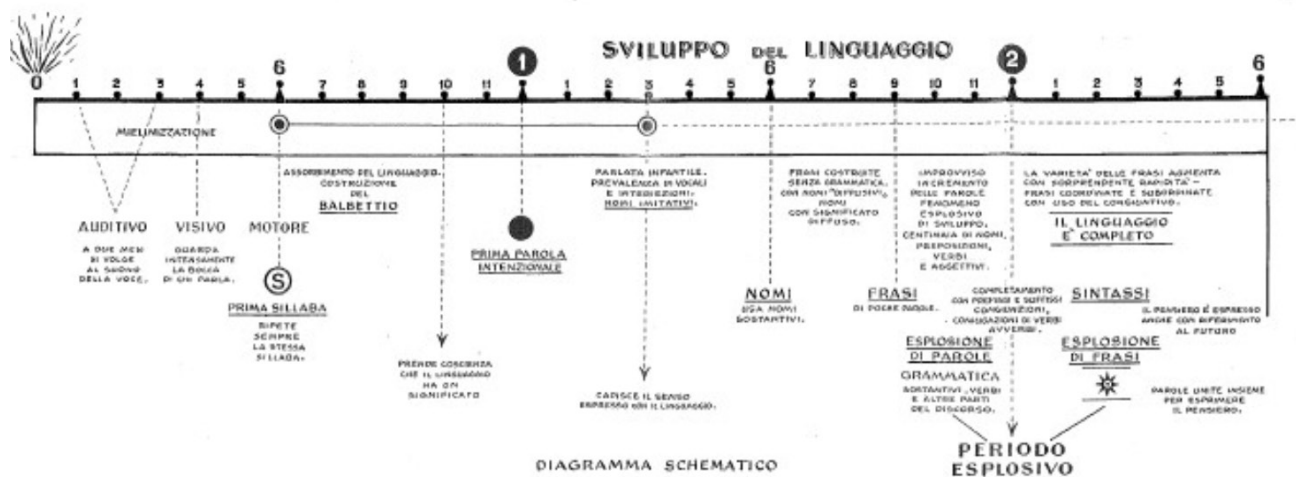


Figura 1. Diagramma dello sviluppo del linguaggio (Montessori, 1999a, p. 112).

condo» Wittgenstein la chiave della genetica dell'apprendimento del linguaggio reale” (Wittgenstein, 1978b, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> di copertina).

<sup>3</sup> Figura 1.

<sup>4</sup> Wittgenstein usa nei suoi scritti il termine istruzione, il quale si può far coincidere con il concetto montessoriano di educazione. Come vedremo, pur usando una terminologia diversa, i principali passaggi che determinano l'impadronirsi di una lingua da parte del bambino, vengono dai due autori definiti attraverso gli stessi contenuti.

<sup>5</sup> Maria Montessori si ispirò al lavoro di Édouard Séguin, medico francese noto per il suo lavoro con bambini affetti da deficit cognitivo, per la realizzazione dei suoi primi materiali.

<sup>6</sup> Si consultino, per un maggior approfondimento sull'approccio antropologico di Wittgenstein, il libro di Agnese Grieco (1998) Wittgenstein a p. 70 e l'articolo di Anna Boncompagni Dal fondamento allo sfondo. Le forme di vita come «il dato» in Wittgenstein al cap. 3 (entrambi i testi sono citati in bibliografia).

<sup>7</sup> Hans Sluga, da molti anni studioso del pensiero di Wittgenstein, cerca nel suo ultimo libro di portare il lascito del filosofo viennese ai problemi della filosofia politica dei nostri giorni. Nell'ultimo capitolo del libro dal titolo “A cosa serve studiare filosofia?”, l'autore fa emergere la preoccupazione sociale e politica che rimane per così dire latente negli scritti del filosofo. Scrive Sluga: “Bisogna ricordare che, in passaggi non lontani, Wittgenstein presenta la filosofia come «una battaglia contro l'incantamento del nostro intelletto, per mezzo del nostro linguaggio» (Ricerche filosofiche, § 109), come un mezzo per «la scoperta di un qualche schietto non-senso» (Ricerche filosofiche, § 119) e come uno strumento per «evitare l'illegittimità o la vacuità delle nostre asserzioni» (Ricerche filosofiche, § 131). [...] è vero che per Wittgenstein la filosofia deve consapevolmente lasciare i fatti come stanno, ossia riconoscerli per come sono – inclusi quelli che riguardano il linguaggio – ma tale

riconoscimento ha in se stesso una potenzialità di cambiamento” (Sluga, 2012, pp. 209-10).



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Boncompagni, A. (2010). *Dal fondamento allo sfondo. Le forme di vita come «il dato» in Wittgenstein* [documento PDF]. Paper presentato al SILFS – International Congress of the Italian Society for Logic and philosophy of Science (Bergamo, 2010) e consultabile alla pagina: [https://www.academia.edu/1684999/Dal\\_fondamento\\_allo\\_sfondo\\_Le\\_forme\\_di\\_vita\\_come\\_il\\_dato\\_in\\_Wittgenstein](https://www.academia.edu/1684999/Dal_fondamento_allo_sfondo_Le_forme_di_vita_come_il_dato_in_Wittgenstein)
- Bruner, J. (2011). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (1995). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*. Roma: Armando Editore.
- Chomsky, N. (2016). *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Bologna: Il Mulino.
- Grieco, A. (1998). *Wittgenstein*. Milano: Il saggiatore.
- Lenneberg, E. (1982). *Fondamenti biologici del linguaggio*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Montessori, M. (2017). *Psicogrammatica. Dattiloscritto inedito*. In C. Tornar & G. Honegger Fresco (a cura di). Milano: Franco Angeli.
- Montessori, M. (1999a). *La mente del bambino*. Mente assorbente. Milano: Franco Angeli.
- Montessori, M. (1999b). *La scoperta del bambino*. Milano: Franco Angeli.
- Oliverio, A. (2015). *Neuropedagogia. Cervello, esperienza, apprendimento*. FI-MI: Giunti Editore.
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando Editore.

- Sluga, H. (2012). *Wittgenstein*. Torino: Einaudi.
- Vygotskij, L. (2000). *Pensiero e linguaggio*. Edizione italiana e introduzione a cura di L. Mecacci. Roma-Bari: Laterza.
- Wittgenstein, L. (2014). *Ricerche filosofiche*. Edizione italiana a cura di M. Trincherò. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (2006). *Causa ed effetto e Lezioni sulla libertà del volere*. Edizione italiana a cura di A. Voltolini. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (2000). *Libro blu e Libro marrone*. Edizione italiana a cura di A.G. Conte. Introduzione di A. Gargani. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1989). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edizione italiana a cura di A.G. Conte. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1980) *Pensieri diversi*. Edizione italiana a cura di M. Ranchetti. Milano: Adelphi.
- Wittgenstein, L. (1978a). *Della Certezza. L'analisi filosofica del senso comune*. Traduzione italiana di M. Trincherò. Saggio introduttivo di A. Gargani. Torino: Einaudi.
- Wittgenstein, L. (1978b). *Dizionario per le scuole elementari*. Introduzione, traduzione e note a cura di D. Antiseri. Roma: Armando Editore [ed. or., Wittgenstein, L. (1926). *Wörterbuch für Volksschulen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.]
- Wittgenstein, L. (1976). *Osservazioni filosofiche*. Edizione italiana a cura di M. Rosso. Torino: Einaudi.

Date: Ricevuto: 18-10-18. Accettato: 14-11-18

Articolo terminato: 15.10.2018

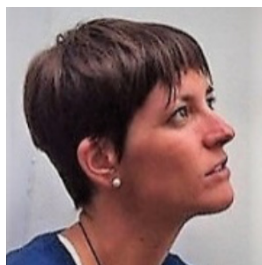
Consalvo, G. e Tomazzolli, E. (2018). Montessori e Wittgenstein. Il linguaggio come costruzione del mondo, *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 137-147. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Giulia Consalvo**

Libera Università di Bolzano, Italia  
[giulia.consalvo@education.unibz.it](mailto:giulia.consalvo@education.unibz.it)

Giulia Consalvo è Dottoranda in Pedagogia Generale e Sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Da dodici anni insegna presso una Scuola primaria Montessori, ambito per il quale è formatrice e consulente. I suoi studi e il suo campo di ricerca interessano l'educazione Montessori, in particolare lo sviluppo del linguaggio.



**Elisabetta Tomazzolli**

Libera Università di Bolzano, Italia  
[elisabetta.tomazzolli@education.unibz.it](mailto:elisabetta.tomazzolli@education.unibz.it)

Elisabetta Tomazzolli è Dottoranda in Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Si è laureata in Sociologia e Ricerca sociale all'Università di Trento con una tesi nell'ambito della Sociologia della Guerra sui conflitti contemporanei. Si occupa dei classici della sociologia (Marx, Durkheim, Weber, Simmel) e della filosofia (Ortega y Gasset e Wittgenstein). I suoi studi in campo educativo trattano di Filosofia e Storia della Pedagogia con un particolare interesse alle forme di vita delle piccole scuole organizzate in pluriclassi.





# Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil

## Abordaje de la Documentación Pedagógica en la Formación en Contextos de Educación Infantil

### *Approach to the Pedagogical Documentation on Training in Contexts of Early Childhood Education*

Paulo Sergio Fochi; BRASIL

#### RESUMO

O presente texto discute a respeito de uma prática de formação em contexto que vem sendo realizada com o Observatório da Cultura Infantil – OBECI, a partir dos pressupostos da documentação pedagógica. Nesse artigo, são apresentados os conceitos-chaves que orientam o processo de formação e contextualizam o trabalho que esse observatório vem desenvolvendo com as cinco escolas de Educação Infantil no Rio Grande do Sul, Brasil.

**Palabras chave:** Pedagogia da Infância, Educação Infantil, Formação em Contexto, Documentação Pedagógica.

#### RESUMEN

Este artículo discute acerca de una formación práctica en el contexto que se ha realizado con el Observatorio da Cultura Infantil - OBECI a partir de los supuestos de la documentación pedagógica. Este artículo presenta los conceptos clave que guían este trabajo de formación y contextualizan el trabajo que está desarrollando este observatorio con los cinco centros preescolares en Rio Grande do Sul, Brasil.

**Palabras clave:** Pedagogía de la Infancia, Educación Infantil, Formación en Contexto, Documentación Pedagógica

#### ABSTRACT

*This paper discusses a practical training in the*

*context of the Centre for Children's Culture - OBECI from the assumptions of the pedagogical documentation. This article presents the key concepts that guide this training work and contextualize the work that this observatory is developing with the five Early Childhood schools in Rio Grande do Sul, Brazil.*

**Key words:** Childhood Pedagogy, Early Childhood Education, Training in Context, Pedagogical Documentation

#### NOTAS INTRODUTÓRIAS

O propósito desse texto, como o próprio título sugere, é refletir a respeito do conceito da documentação pedagógica na formação em contextos de Educação Infantil. Para tal, será apresentado o trabalho que vem sendo desenvolvido no Observatório da Cultura Infantil – OBECI e refletido sobre os processos de formação que nele estão sendo constituídos de modo a apoiar a organização do cotidiano dessas instituições.

O OBECI nasceu de forma independente a instituições universitárias, visando criar um grupo autogerenciado<sup>1</sup> de profissionais da Educação Infantil que estivessem interessados em refletir as dinâmicas do cotidiano e da formação dos professores das suas instituições, a partir dos princípios da documentação pedagógica. A abordagem da documentação pedagógica busca evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade.

Sumariamente, pode-se dizer que a documentação pedagógica “é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, à interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2015, p. 229). Trata-se de uma compreensão de escola enquanto locus privilegiado para a prática democrática, “uma prática que abre um espaço público, um fórum na sociedade civil, onde discursos dominantes podem ser visualizados e negociados” (Dahlberg, 2015, p. 229).

Em relação ao OBECI, é preciso destacar dois aspectos importantes de sua constituição: a natureza investigativa e a escolha do nome. Compartilhamos do conceito de pesquisa apontado por Rinaldi (2012, p. 186) que, ao reivindicar a reconceitualização do termo, define-o como “a tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção de conhecimento”. Nesse sentido, a autora provoca a pensar a produção do conhecimento próprio da escola – ou seja, o conhecimento da pedagogia – como algo dinâmico, que se reinventa sempre que problematizado, refletido e compartilhado. A autora destaca que, na realidade cultural e social em que vivemos atualmente, de provisórias e hibridismos, uma nova noção de pesquisa, marcada por uma força vital, poderá responder às demandas da sociedade (Rinaldi, 2012).

Além disso, pode-se dizer que essa natureza de pesquisa se situa no campo das investigações praxiológicas, pois envolvem a reflexão e a transformação da práxis. Por práxis, entendemos como a “ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 93).

Já, a ideia de chamar esse grupo de Observatório da Cultura Infantil está diretamente vinculada a um dos pilares centrais da documentação pedagógica: a escuta. Para escutar, na perspectiva malaguzziana, é preciso aprender a observar os modos como a criança se relaciona com o mundo, como ela produz suas teorias (Malaguzzi, 2001). Ou seja, é um modo ativo de pensar o trabalho educativo que envolve “um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (Gandini; Goldhaber, 2002, p.150).

Assim, a proposta do observatório, enquanto um lugar legítimo para o debate ampliado e de confronto a respeito das práticas educativas, é despertar no adulto a sua capacidade para ver criticamente a pe-

dagogia latente nas escolas, reveladas por aquilo que está em curso no cotidiano da instituição. Também, compreender e interpretar as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer enquanto professor.

Por isso da perspectiva assumida ser a formação em contexto, pois “conceitualiza-se como forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 93). Essa noção de desenvolvimento profissional é defendida como um “processo contínuo de melhorias das práticas docentes [...], incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226). Nessa definição de formação, encontramos a legitimidade dos “não saberes”, tanto quanto daqueles saberes já existentes. Assim, conforme defende Pinazza (2016, p.56), “a tarefa do programa formativo é trazer à consciência das pessoas envolvidas a sua condição de inacabamento ou inclusão”.

Para melhor explicitação do argumento desse artigo, na próxima seção, apresento uma contextualização do OBECI, evidenciando as crenças e ações que vêm sendo realizadas desde o início do seu trabalho em 2013. Nessa mesma seção, destaco os modos como a formação vem sendo realizada, dando ênfase especial à clarificação dos conceitos que estão sendo perseguidos.

Após, apresento alguns princípios norteadores da abordagem da documentação pedagógica que guiam o trabalho do OBECI e, por fim, explico algumas notas conclusivas a respeito do trabalho de formação em contexto que este observatório vem realizando.

## CONTEXTUALIZANDO O OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL OBECI

O OBECI nasceu após a experiência de pesquisa vivida no decorrer do mestrado (FOCHI, 2013), realizado no período de 2011 a 2012, cuja metodologia utilizada baseou-se nos princípios da documentação pedagógica. Naquela ocasião, o pesquisador, que estava interessado em saber “quais ações dos bebês de até 14 meses emergem das experiências com o mundo em contextos de vida coletiva” (Fochi, 2015, p.56), acompanhou durante pouco mais de três meses a vida de oito crianças e dois adultos estáveis no cotidiano de um berçário, buscando capturar os “espaços vazios, momentos em que, aparentemente, nada acontece, mas que possuem a síntese e a beleza da vida” (Fochi, 2015, p.54)<sup>2</sup>.

No entanto, embora seu interesse estivesse centra-

do nos bebês, o pesquisador considerou fundamental a troca ativa com os adultos responsáveis, em especial, com a professora daquele grupo. Por essa razão, após as tardes em que acompanhava o cotidiano dos bebês, ocorreram encontros junto à educadora para contrastar<sup>3</sup> reflexões a partir dos registros gerados, tanto pelo pesquisador quanto pela professora. Essa experiência revelou-se muito produtiva para o processo formativo daquela educadora, de tal modo que, notavelmente, suas intervenções em relação às crianças foram sendo modificadas significativamente.

Nesse sentido, é importante recuperar a ideia de Alarcão (2002, p.225) ao propor que *“a experiência, se refletida e conceitualizada, tem um enorme valor formativo e de que a compreensão da realidade, que constitui o cerne da aprendizagem, é um produto do sujeito enquanto observador participante”*. Dessa forma, diante de um cenário em que muitas ações dos adultos são praticadas diariamente sem a compreensão das razões e, por isso, da necessidade de continuá-las ou não, acredito que a possibilidade de propor ao professor parar-se frente a sua experiência pode mobilizá-lo a buscar compreender e (re) significar as suas práticas.

Ao refletir sobre o percurso metodológico vivenciado no decorrer da pesquisa do mestrado, percebe-se o impacto que gerou para a formação daquela professora. Refletir a partir de dados do cotidiano faz parte das etapas da documentação pedagógica, tendo em vista que a possibilidade de se colocar diante de observáveis<sup>4</sup> das práticas realizadas para e com as crianças permite ao adulto confrontar suas escolhas para retirá-las das sombras e trazê-las à luz. Acredita-se, com isso, na oportunidade de tomada de consciência sobre a ação docente, a partir da reflexão das evidências do cotidiano.

Tal potência formativa, percebida durante esse percurso de pesquisa, resultou, então, em um projeto piloto com outras instituições de Educação Infantil para refletir a possibilidade de levar a cabo tais modos de reposicionar os adultos e organizar o cotidiano dentro da instituição. É nesse contexto que, em março de 2013, nasceu o OBECI, o Observatório da Cultura Infantil.

Naquela ocasião, faziam parte quatro instituições de três cidades diferentes da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Dessas instituições, duas públicas e duas privadas, estão diretamente envolvidos no trabalho desenvolvido no OBECI os coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

A pergunta que guia o trabalho do OBECI é refle-

tir sobre como construir um cotidiano de qualidade para as crianças e os adultos? Para isso, metodologicamente, tem se partido da produção de evidências observáveis para fazer refletir sobre a vida na escola. Concomitantemente, tem sido feito um esforço em construir um marco conceitual centrado na cultura da infância, mudando os paradigmas da pedagogia tradicional e assumindo uma perspectiva de uma pedagogia em participação (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2008). Nessa mesma esteira, acredita-se que esse esforço resulte na construção de um modelo de formação em contexto, de organização do cotidiano e de visibilidade das experiências das crianças e dos adultos na Educação Infantil.

Esse é um processo contínuo e autogerativo de demandas e de possibilidades a serem assumidas dentro de cada instituição. A existência do observatório acaba sendo um espaço de ligimitude da dúvida e do confronto que, ao mesmo tempo que qualifica o espaço de questionamento que está sendo feito por cada instituição, provoca as demais a pensar sobre diferentes aspectos.

A partir disso, desde o primeiro ano, foram explorados alguns conceitos iniciais da abordagem da documentação pedagógica que pudessem contribuir para a metodologia dos encontros do grupo e, ao mesmo tempo, sinalizar possibilidades metodológicas formativas para as próprias instituições, de modo a contribuir para que as práticas dos professores avançassem crescentemente dentro das escolas. Nos anos seguintes, temas como alimentação, organização da

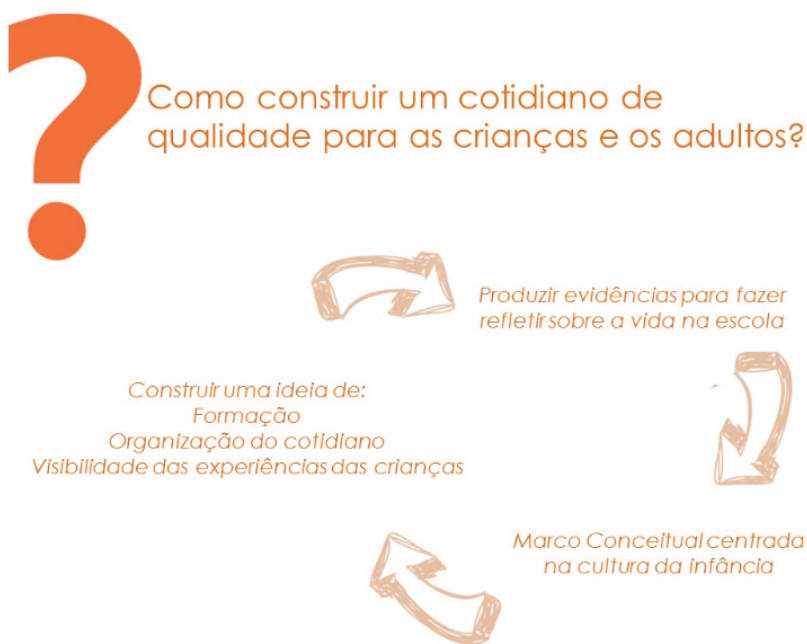


Imagem 1. Ciclo de trabalho do OBECI (2013)

Fonte: Elaboração própria

INSTITUIÇÃO	MANTENEDORA	MUNICÍPIO	Nº DE CRIANÇAS	IDADE ATENDIDA
EMEI Joaninha	Pública	Novo Hamburgo	87	1 ano / 4 anos
EMEI João de Barro	Pública	Novo Hamburgo	88	4 meses / 3 anos
EMEF Salgado Filho <sup>6</sup>	Pública	Novo Hamburgo	49	5 anos / 5 anos e 11 meses
Espaço Girassol	Privada	Canoas	122	4 meses / 5 anos e 11 meses
Mimo de Gente	Privada	Porto Alegre	228	4 meses / 5 anos e 11 meses

Tabela 1. Cenário de Instituições Participantes (2016)

Fonte: Elaboração própria

jornada, ciclos de simbolização das crianças, brincar heurístico atravessaram as diversas ações realizadas dentro do OBECI. Ao longo dos quatro anos, foram sendo explorados aspectos do cotidiano das escolas e compartilhadas reflexões entre as instituições que pudessem contribuir para a tomada de decisões em um nível de consciência diferenciado.

Atualmente, são cinco escolas que compõem o grupo de trabalho do OBECI e pode-se dizer que representam um cenário bastante complexo e rico para compreender as distintas modalidades de atendimento da Educação Infantil no Brasil hoje. Estamos falando de duas tipologias de mantenedora, a pública e a privada; de arquiteturas que incluem os atuais prédios do Proinfância<sup>5</sup> a escolas que se constituem em casas adaptadas. Algumas das escolas atendem toda a etapa da Educação Infantil (0-6 anos), algumas apenas a etapa creche (0-3 anos), e, outra, apenas as últimas turmas da pré-escola (4-6 anos). Uma delas acolhe crianças em um prédio de Ensino Fundamental, as demais são somente de Educação Infantil. O número de crianças também é bastante variado, automaticamente, o quadro de profissionais também se modifica. Têm escolas que atendem apenas turno integral, outras, apenas parcial e, outras, turno parcial e integral.

Em outras palavras, esse grupo de instituições também representa as diferentes tipologias de organização e funcionamento da Educação Infantil no Brasil. Sem dúvidas, existem tantas outras formas, mas o desejo de refletir a formação em contextos de professores e a organização do cotidiano nessa etapa da educação parece estar bem contemplado, dado os variáveis presentes no grupo.

A visão de criança que buscamos compreender no OBECI é aquela proposta pela Diretriz Curricular para a Educação Infantil – DCNEI, que a afirma como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina,

fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (Brasil, 2010, p.12)

Essa ideia de criança não representa algo simples de ser incorporado nas práticas do cotidiano. Ainda somos fortemente atravessados por crenças que minimizam as competências das crianças, que não autorizam a sua participação nas decisões cotidianas e, em muitas ocasiões, as tratamos como sujeitos vazios, sem nenhum tipo de experiência prévia, praticamente um sujeito sem história e sem identidade.

Assim, colocar-se diante da experiência concreta de cada uma das instituições e refletir sobre o lugar das crianças significa enfrentar as nossas crenças sobre a imagem de criança que cada um de nós tem e que orienta nossas formas de atuar e de se relacionar com os meninos e as meninas para poder ressignificá-los. Talvez esse seja um ponto de encontro mais coerente entre teoria e prática. (Hoyuelos, 2004)

Também perseguimos formas de tentar compreender a dimensão de currículo que as DCNEI afirmam como sendo um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (Brasil, 2010, p.12)

Essa tarefa tem sido importante para avançarmos dentro do Observatório, quer seja por (i) compreender as práticas do cotidiano como uma das dimensões curriculares e, a partir disso, organizar os contextos de modo a garantir que as crianças possam viver boas experiências de aprendizagens cotidianas; ou, ainda, (ii) por refletir e reconhecer os patrimônios que as crianças têm e, a partir desses, propor modos de articular com aqueles que a humanidade já sistematizou. Dessa mesma maneira, ainda estamos caminhando no sentido de pensar (iii) como comunicar as experiências das crianças no interior das escolas, demon-



strando os modos como elas operam e constroem suas experiências de aprendizagens, ou de perceber como são “capazes de criar mapas intencionais sobre seus percursos de aprendizagem, demonstrando que o desejo em descobrir o mundo estrutura esquemas de ações.” (Fochi, 2015, p.150)

Tanto a ideia de criança como a de currículo atua como postulado do Observatório e guia as reflexões e problematizações que dele emergem. Compreender e significar tais ideias atravessa obrigatoriamente à reflexão sobre a própria prática, sobre o exercício político exercido no cotidiano das escolas.

Considero político tal exercício, pois envolve aquilo que Pinazza (2014, p.55) chama de “uma ação engajada moralmente”, ou seja, trata-se um posicionamento do sujeito, de um modo de estar implicado em um contexto.

“Atuar na educação implica uma ação engajada moralmente e orientada para a compreensão ampliada dos processos educativos, visto pelos seus impactos sobre a vida dos indivíduos e da coletividade, em uma perspectiva temporal que extrapola o plano do imediato”. (Pinazza, 2014, p.55)

Para dizer de outro modo, compreender os impactos daquilo que diariamente estamos fazendo nas creches e pré-escolas demanda desnaturalizar matrizes fortemente constituídas em cada adulto que opera dentro das instituições. Assim, para produzir rupturas, o que buscamos é criar um espaço legítimo para as dúvidas e perguntas. Talvez, dessa forma, seja possível constituir uma “*formação que mobilize os professores, a partir de suas aprendizagens experienciais, providenciando oportunidade de interpretá-las e reconstruí-las por meio do exercício reflexivo individual e coletivo*” (Pinazza 2014, p.55). Esse modelo de formação situa-se naquilo que Oliveira-Formosinho (2016, p.91) compreende como uma “*possibilidade de dar voz e participação ao professor para a tomada de consciência sobre sua atual identidade*” e, para nós, é importante que os professores também protagonizem a experiência educativa para que consigam criar oportunidades para os meninos e as meninas protagonizarem também.

Nesse mesmo sentido, também compreendemos o processo formativo como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) apontam sobre a tipologia de intervenção da Associação Criança, pois afirmam que em tal associação existe um processo de: “*intervenção co-operada (operada conjuntamente), o que implica necessariamente co-laboração (laboração em conjunto). [...] Sendo a Associação Criança uma entidade*

*não-oficial, uma associação privada, nunca poderia invocar uma legitimidade que não fosse baseada em um acordo de vontades*”. (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002, p.27, grifos dos autores)

O OBECI se inspira nessa crença, uma vez que as instituições que compõem o grupo de forma “cooperada” buscam conjuntamente realizar ações que qualifiquem o cotidiano das crianças e dos adultos em suas escolas. Da mesma maneira, procuram constituir dentro de cada uma das instituições esse mesmo espírito, para que os profissionais possam “co-laborar” conjuntamente, de modo a legitimar a constituição de um projeto educativo de uma pedagogia em participação.

Ademais, “*essa característica de intervenção co-operada por colaboração exige que haja um genuíno propósito de aceitar uma caminhada em comum. [...] A cooperação exige a progressiva partilha de um referencial educativo*.” (Oliveira-Formosinho; Formosinho 2002, p.27, grifo dos autores)

Em se tratando desse referencial educativo em comum, na seção seguinte, serão apresentadas algumas ideias-chaves da Abordagem da Documentação Pedagógica que norteiam o percurso desse Observatório.

## **A ABORDAGEM DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO**

O modo natural, mais econômico, de estar no mundo é aquele que confia o saber no sentido comum e naquele dos chamados especialistas. (MORTARI, 2002, p.155).

Início essa seção destacando, nas palavras de Mortari (2002), que o grande propósito que identifiquei na Abordagem da Documentação Pedagógica é o de recuperar o sujeito epistêmico, de problematizar o nosso “estar no mundo” ou estar em uma instituição educativa nos provocando a assumir a autoria dos percursos que ali são trilhados. Não delegar ao senso comum, tampouco a teorias abstratas, mas conseguir construir uma prática em que a reflexão do próprio estar com as crianças permeia um universo mais profundo de interpretação, situado naquilo que alguns autores têm procurado compreender na constituição do estatuto da Pedagogia enquanto uma ciência praxiológica (Oliveira-Formosinho, 2007; Pinazza, 2014).

Tanto do ponto de vista das crianças como dos

adultos, em cada momento do cotidiano existe uma extraordinária potência para construir conhecimentos. Nós, no entanto, temos tratado como banal, como inútil e, não raro, separamos o cotidiano de todo debate pedagógico. Não resgatamos aspectos produtivos do cotidiano para nos fazer pensar e refletir o próprio estar no cotidiano. No entanto, devemos lembrar que o que é banal e inútil se trata de uma decisão nossa. Nós banalizamos ou evitamos a banalidade.

*“Podemos dizer que nos encontramos diante de um saber que nasce das experiências quando as ideias e estratégias que o estruturam constituem a forma emergente de uma prática de reflexão entorno do que é vivido. O vivido é o acontecer das coisas que cada qual vive; a experiência se encontra aí onde o vivido vai acompanhado de pensamento. O saber procede da experiência e, portanto, se mantém em uma relação pensante com o acontecer das coisas”.* (Contreras, 2010, p.249-250)

A esse modo de pensar um processo formativo, os adultos e suas experiências também são menos banalizados. Mortari (2002, p.155) alerta que “é difícil encontrar, em instituições destinadas à formação, convites e estímulos para construções do saber a partir de uma interrogação pensante da própria experiência”. Com isso, legitimar os fazeres dos adultos como aspectos a serem refletidos é propor que não se tornem simples usuários dos saberes já consolidados, mas convocá-los a assumirem “a dar corpo à própria presença original” (Mortari 2002, p. 156).

Nesse sentido, parece-me claro que, à medida que o professor desnaturaliza suas práticas, suas propostas com as crianças se estruturam a partir de uma consciência que qualifica a construção da prática pedagógica em que, simultaneamente, acionam e estruturam (i) a capacidade de escutar as crianças, (ii) a organicidade das propostas e do próprio cotidiano no que diz respeito às demandas e necessidades dos meninos e das meninas e (iii) a abertura em transformar os contextos em que estão inseridos.

É nesse cenário que a Abordagem da Documentação Pedagógica aparece, uma vez que “pela especificidade dessa abordagem, perguntar-se sobre as demandas da prática pedagógica, da ação docente e sobre as crianças gera a produção de um conhecimento dinâmico e atualizado” (Fochi, 2015, p.149). É importante refletir que ainda muito se fala em Documentação Pedagógica associando-a apenas ao campo da visibilidade dos percursos das crianças, mais especificamente aos registros, ao documento.

O processo de comunicar as experiências das

crianças na escola é um dos pilares que estruturam a Abordagem da Documentação Pedagógica. Na verdade, Malaguzzi (2001) diz que é uma atitude ética para tornar visível a competência das crianças e, ao mesmo tempo, de tornar pública a importância da instituição e de seus profissionais para os meninos e as meninas. Assim, o momento da comunicação deve ser compreendido em uma perspectiva de processo, de provisoriamente e de resultado. Processos, pois o que interessa comunicar não é o que as crianças fazem ou sabem, mas como as crianças operam para construir seus saberes, quais as estratégias utilizadas ou construídas por elas para alcançar seus desejos, uma vez que: “documentar como aprendem as crianças é uma das questões fundamentais da escola ativa, da escola que valora, respeita e confia na criança, do qual desconhecemos os limites de seu potencial”. (Red territorial de educación infantil de cataluña, 2012, p.14)

Provisoriamente, visto que implica assumir que o conhecimento é provisório. Não estamos falando de verdades únicas e absolutas sobre as crianças, tampouco se deseja que o processo comunicado seja compreendido como um retrato da realidade, ao contrário, é sempre uma forma de interpretação que adultos estão construindo sobre os percursos dos meninos e das meninas na escola. Por fim, resultado, pois existe um compromisso de evidenciar os caminhos que resultaram da ação das crianças em seus projetos pessoais ou em grupos. Mesmo que parcial ou provisório, existem “resultados” a compartilhar, se entendermos o percurso que as crianças vão traçando também como um produto de sua experiência educativa.

No entanto, ainda é pouco destacado que essa etapa de compartilhamento tem sentido e valor educativo quando nascida de reflexão e de resignificação da prática educativa. É por essa razão que, desde o percurso de minha dissertação, tenho optado em falar em Abordagem de Documentação Pedagógica, tentando compreendê-la como algo maior, algo que implicaria uma nova constituição de uma gramática pedagógica que revele a Pedagogia em participação (Oliveira-Formosinho, 2007). Dentro do Observatório, nosso exercício tem sido construir essa gramática, de tal modo a reconhecer as grandes categorias do campo das pedagogias da infância: o tempo, os espaços, os materiais, a organização do grupo e o tipo de intervenção do adulto (Fochi, 2015).

As reflexões dessas grandes categorias ocorrem a partir daquilo que tenho chamado de pilares da Abordagem da Documentação Pedagógica, sendo (i) a observação como uma “tentativa de enxergar e enten-

# Abordagem da Documentação Pedagógica

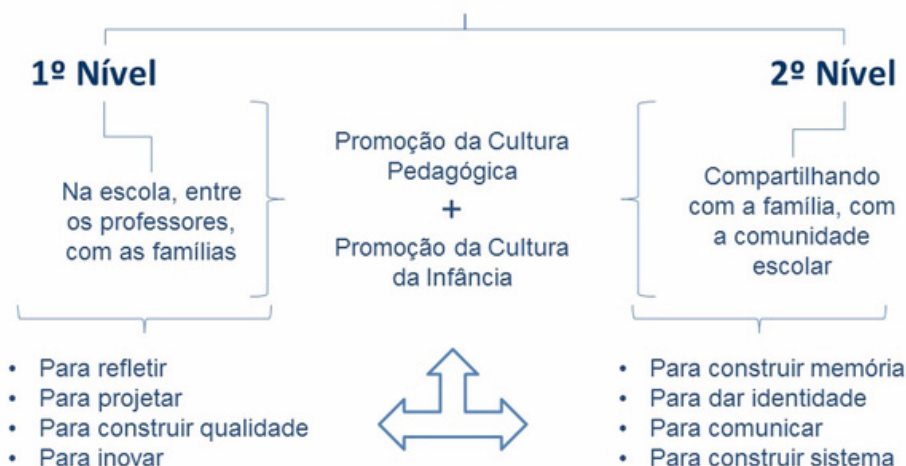


Imagem 2. Níveis da Documentação Pedagógica (2014)

Fonte: Elaboração própria

der o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura pré-determinada de expectativas e normal” (Dahlberg; Moss; Pense, 2003, p.192), (ii) o registro como uma forma de garantir modos concretos de nos enxergar e enxergar as crianças no cotidiano das escolas e (iii) a interpretação para projetar ou progettazione, “como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática” (Dahlberg; Moss; Pense, 2003, p.194), em que a interpretação produzida a partir dos registros e das observações possam propor modos de organizar, planejar e produzir conhecimento com os meninos e as meninas. São esses três pilares que sustentam a função da Abordagem da Documentação Pedagógica, que é a de tornar visíveis as imagens de criança, professor e escola, para problematizar e atualizar nossas concepções e práticas, uma vez que “por meio da documentação, podemos mais facilmente ver e questionar a nossa imagem de criança, os discursos que incorporamos e produzimos e que voz, direitos e posição, a criança adquiriu em nossas instituições, dedicadas à primeira infância”. (Dahlberg; Moss; Pense, 2003, p.200)

Hoyuelos (2006) lembra-nos de que, através da documentação pedagógica, é possível fazer história. Eu diria fazer uma história pedagógica e da criança, “fazer história não é um mero fazer crônica, é algo distinto, é projetar nos fatos e na estrutura da trama” (Hoyuelos, 2006, p.209). Essa tem sido a tarefa perseguida pelo OBECEI, de se compreender capaz de tra-

mar histórias pedagógicas que evidenciem o sentido da experiência humana na coletividade.

Na abordagem da Documentação Pedagógica, considero ter dois níveis focais do trabalho: o primeiro, interno, de construção de uma prática observada, interpretada e registrada para a sua retroalimentação e para a identificação das zonas de construção de conhecimento das crianças. O segundo nível, externo, trata-se da comunicação das crenças e dos valores que a instituição construiu; da comunicação dos modos como as crianças interpretam e elaboram a si mesmas, aos outros e ao mundo, ou seja, é um nível de compartilhamento e diálogo democrático com a comunidade.

Do ponto de vista da formação em contexto, o primeiro nível é estruturante para refletir a respeito do agir do adulto e das crianças, ou seja, compreender e acolher o sentido que emerge da experiência educativa. A partir dessa reflexão, saber projetar a continuidade da ação educativa, o passado é propulsor do futuro, pois, conforme afirma Dewey (2010, p.28), “assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma”.

Ainda nesse primeiro nível da documentação pedagógica, podemos construir qualidade dos contextos educativos, pois é possível observar, registrar e interpretar as condições que estão sendo dadas para as crianças viverem o dia a dia na escola. Nesse mesmo sentido, é para inovar, pois “deixar vestígios da memória, produzir continuidade, refletir, projetar, comunicar, transferir conhecimento são as diversas faces

da documentação que servem para crescer e colocar em discussão o próprio fazer” (Tomaselli, Zocchi, 2009, p. 27), uma vez que dinamizam os modos como o conhecimento pedagógico é gerado e atualizado nos interiores das instituições.

Em suma, pode-se dizer que esse primeiro nível é aquele que cria um espaço de investigação ao perceber o cotidiano da escola como algo que dá o que pensar e, por sua vez, que autoriza e encaminha as tomadas de decisões sobre a criação de um contexto educativo (tempo, espaços, materiais e grupos) de qualidade com base em evidências concretas e refletidas. Ainda é importante destacar que é um momento de produção de conhecimento pedagógico e de autoformação dos profissionais envolvidos.

No segundo nível, o compartilhamento da experiência pedagógica ganha importância, pois, ao deixarmos memória pedagógica sobre o que é feito nas escolas, podemos afirmar a respeito de um momento particular da vida das crianças em espaços institucionais e, mesmo que em um tempo distante, seja possível perpetuar experiências que tenham um particular interesse no acolhimento da universidade das crianças e no respeito aos seus direitos fundamentais.

Como Malaguzzi (2001) sempre afirmou, tornando visíveis as experiências educativas podemos criar e afirmar uma identidade a respeito da instituição de Educação Infantil, da docência com crianças pequenas e, de uma nova imagem de criança, rica, competente, feita de “*cem linguagens*”.

Por fim, também conseguimos criar uma espécie de sistema ao mostrarmos como a cultura infantil é parte integrante de uma cultura adulta, ou, de como as tradições de uma comunidade precisam ser interpretadas, refletidas e, em alguns casos, incorporadas dentro das escolas para que as crianças possam se reconhecer pertencentes a um conjunto de crenças e valores.

Pode-se dizer que o esforço, tanto no primeiro como no segundo nível, é a promoção da cultura da infância e de uma cultura pedagógica. Para tal, a crença é de que a escola é o espaço privilegiado para a garantia dos direitos das crianças e da construção de um estatuto pedagógico que respeite os meninos e meninas e que reconheça na área da pedagogia a possibilidade de inovar e estabelecer-se como ciência que efetivamente contribua com os modos de fazer, pensar e avaliar o que se faz na escola.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de linhas conclusivas, gostaria ainda de destacar os desafios postos ao assumirmos esse modelo de formação como mote para a transformação da prática. Assim, compartilho com Oliveira-Formosinho quando alerta que “*o patrimônio pedagógico disponível com o qual podemos dialogar para construir o presente e o futuro é rico em gramáticas pedagógicas participativas, como pedagogias explícitas*” (2016, p. 95). Para tal, é preciso aliar a herança que os grandes pedagogos como Dewey, Freinet, Malaguzzi, Froebel e tantos outros já construíram e, para além de incorporar deste ou daquele modo, deste ou daquele autor, compreender a mudança de nexos saber-poder presente nos modos como esses e outros autores pensam. Ou seja, é perceber o que “*dizem, falam, abrir-se ao diálogo, à crítica, à aceitação, à contextualização, porque são democráticas*” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 95).

Para que isso ocorra, tenho como hipótese de que a instituição precisa se constituir enquanto uma organização aprendente (Alarcão, 2002). Pensar-se dessa forma significa “*a ideia de que a organização pode encerrar em si mesma a qualidade de aprendente e, ao assumir-se como tal, proporcionar também aos seus membros oportunidades de formação e qualificação*” (Alarcão, 2002, p.220).

As possibilidades implicadas em se colocar a pensar as dinâmicas da instituição e daqueles que ali estão constituindo-a permanentemente podem contribuir com o desenvolvimento de um processo intenso de investigação, de ação, de reflexão e de projeção dos fazeres e saberes ali produzidos. Nesse contexto, “*uma cultura de escola em aprendizagem organizacional [...] cria-se pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas que se colocam*” (Alarcão, 2002, p.222).

Sobretudo, em se tratando de instituições e professores que têm algo a dizer a respeito do que se passa com sua experiência como educador ou educadora, com creche e pré-escola. A pedagogia e a formação, nesse campo, precisam, urgentemente, interessar-se pela visão de quem faz, cria, escuta, pensa e faz emergir algo que nasce desse escutar, pensar, olhar o que faz. Precisamente porque precisa buscar aquele saber que não se coloca por cima do que se vive e que não se desconecta de quem o vive.

## NOTAS

<sup>1</sup> A ideia de “autogestão” é advinda das perspec-



tivas pedagógicas de Loris Malaguzzi que sempre perseguiu a descentralização de gestão, dizendo que considerava impossível um bom trabalho enquanto existisse muita distância entre a gestão e o cotidiano das crianças. Nas palavras de Tonucci (1998, p.34), Malaguzzi “defendia a ideia que só com a sensibilidade e o cuidado que se pode dedicar às coisas próximas é que se pode fazer uma experiência de alto nível, assim como merecem as crianças”.

<sup>2</sup> Para saber mais, ler: FOCHI, P. Afinal, o que os bebês fazem no berçário: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

<sup>3</sup> Bruner (1997) diz que “escutar duas explicações contrárias, porém igualmente razoáveis do ‘mesmo’ acontecimento [...]. Nos leva a examinar como duas observações poderiam ‘ver’, suceder as mesmas coisas e sair relatos muito diferentes daquilo que nos aconteceu. Nos desperta” (p.166, grifos do autor).

<sup>4</sup> Entende-se aqui observáveis por registros feitos a partir de observações do cotidiano e que garantem a possibilidade de serem utilizados para refletir. Os observáveis são, necessariamente, materiais concretos, físicos: fotografias impressas, arquivos de fotografia, arquivos de vídeo, anotações do professor, exemplares de produções das crianças. Em outras palavras, algo que se possa observar posteriormente ao momento em que ocorreu.

<sup>5</sup> Segundo Coelho (2015, p. 7) “O Proinfância é um programa do governo federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas. A sua implementação abrange cinco dimensões: a disponibilização de projetos arquitetônicos padrão, o financiamento de obras, a aquisição de mobiliário e equipamentos, o assessoramento técnico-pedagógico e o custeio de novas matrículas”.

<sup>6</sup> Essa Escola atende ao último nível da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os números e a idade apresentados na tabela correspondem apenas ao que se refere à Educação Infantil. O número total de matrículas é de 870 crianças e adolescentes, no entanto, no que se refere à Educação Infantil, o número é de apenas 49 crianças, distribuídas em duas turmas de turno parcial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisionadas? In: J. Oliveria-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: Da sala à Escola*. Porto: Porto.
- Brasil. Ministério da Educação (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Coelho, R. C. F. (2015). Prefácio. In M. L. R. Flores e S. S. Albuquerque (coord.) *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Contreras, J. D. e Ferré, N. P. L. (2003). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pense, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G. (2015). Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (coord.) *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*, v. 2. Porto Alegre: Penso.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Fochi, P. S. (2013). “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Gandini, L. e Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In C. Edwards L. Gandini (coords) *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

- Mortari, L. (2002). Traçashuellas de um saber. En Diotina, *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In V. A. Cancian, S. F. S. Gallina e N. Weschnfelder (org), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: Ipê amarelo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, e M. A. Pinazza (eds.) *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos professores. In J. Formosinho (coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2002). A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. En J. Oliveira-Formosinho e T. M. Kishimoto (coods.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pinazza, M. A. (2014). *Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. Tese (Livro Docência em Educação Infantil), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/>.
- Red Territorial De Educación Infantil De Cataluña (2012). *Documentar, una mirada nueva*. Barcelona: Octaedro.
- Rinaldi, C. (2012). Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra.
- Tomaselli, A. e Zocchi, A. (2009). Perché documentare. En Comune di Ferenze. *Linea guida: per i servizi educativi ala prima infanzia*. Azzano São Paulo: Junior.
- Tonucci, F. (1998). Loris: la creatività istituzionale. En *Nostalgia del futuro: liberare esperanze per una nuova cultura dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

Fechas: Recepción 28.03.2018. Aceptación: 15.11.2018  
 Artigo concluído em 05 de setembro de 2016

Fochi, P. S. (2018). Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), 149–158. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



### **Paulo Sergio Fochi**

Unisinos, Univ. do Vale do Rio dos Sinos, Brasil  
[paulo.fochi@hotmail.com](mailto:paulo.fochi@hotmail.com)

Doutorando em Educação na linha de Didática (USP), Mestre em Educação na linha Estudos sobre Infância (UFRGS) e Licenciado em Pedagogia (Unopar). Professor do curso de Pedagogia e Coordenador do curso de especialização em Educação Infantil (Unisinos). Pesquisador colaborador do Contextos Integrados em Educação Infantil (USP/ CNPq). Membro da Associação Criança (Braga / Portugal) e Membro do Special Interest Group - SIG Birth to Three (European Early Childhood Education Research Association - EECERA). Coordena o OBECI - (Observatório da Cultura Infantil). Um dos quatro consultores e redatores para a construção do documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (MEC). Tem publicado no campo da Pedagogia da Infância, Educação Infantil, Bebês e Formação em Contexto.

# EXPERIENCIAS





# Jogos matemáticos da educação infantil na perspectiva dos campos de experiências

Juegos matemáticos en educación infantil desde la perspectiva de los campos de experiencias

*Mathematical games in early childhood education from the perspective of the fields of experiences*

Michele Nehls Poerner; Kariston Pereira; BRASIL

## RESUMO

No presente artigo, pretende-se analisar e/ou fazer uma relação entre os jogos matemáticos oferecidos para as crianças de educação infantil e os campos de experiências apresentados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A pesquisa realizada foi de cunho bibliográfico e qualitativo sendo que os autores que nortearam os estudos foram Huizinga (2017), Retondar (2013), Salen e Zimmerman (2012) e Kishimoto (2011 e 2016), além dos próprios documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). E não que os campos de experiências sejam uma revolução na prática pedagógica, algo totalmente novo, pois, desde 2010, já era defendido que as crianças precisam aprender através de vivências, mas, agora, em 2017 aparecem com ênfase como meio de garantir que realmente aconteçam. Por fim, são sugeridos alguns jogos que foram planejados e aplicados de forma que dialoguem com os campos de experiências e viu-se que, embora, talvez mais trabalhoso, tornam a construção do conhecimento pelas crianças e professores ainda mais prazeroso e com sentido para sua vida, pois não são nada desconectos da sua realidade.

**Palavras-chave:** Jogos Matemáticos, Educação Infantil, Vivências, Campos de Experiências, BNCC–Base Nacional Comum Curricular

## RESUMEN

En el presente artículo se pretende analizar y/o relacionar los juegos matemáticos ofrecidos a los niños de educación infantil y los campos de experiencias presentados en la Base Nacional Común Curricular – BNCC. La investigación realizada fue de tipo bibliográfico y cualitativo. Los autores que guiaron los estudios fueron Huizinga (2017), Retondar (2013), Salen y Zimmerman (2012) y Kishimoto (2011 y 2016), además de los propios documentos oficiales, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2010) y la Base Nacional Común Curricular (2017). Los campos de experiencias no son una revolución en la práctica pedagógica, algo totalmente nuevo, pues desde 2010 ya se viene defendiendo que los niños necesitan aprender a través de vivencias, pero, ahora, en 2017, aparecen con énfasis como medio de garantizar que realmente suceda. Por último, se sugieren algunos juegos que fueron planificados y aplicados de forma que dialoguen con los campos de experiencias y se vio que, aunque quizás más laborioso, hacen la construcción del conocimiento por los niños y profesores aún más placentera y con sentido para su propia la vida, pues no están desconectados de su realidad.

**Palabras clave:** Juegos Matemáticos, Educación Infantil, Experiencias, Campos de Experiencias, BNCC-Base Nacional Común Curricular

## ABSTRACT

*In this article, we intend to analyze and/or to make a relation between the mathematical games offered in early childhood education and the fields of experiences presented in the National Curricular Common Base - BNCC. The research carried out was of a bibliographic and qualitative nature. The authors that guided the studies were Huizinga (2017), Retondar (2013), Salen and Zimmerman (2012) and Kishimoto (2011 and 2016), and the official documents themselves, National Curricula for Early Childhood Education (2010) and the National Curricular Common Core (2017). The fields of experience are not a revolution in pedagogical practice, something totally new, since 2010 it was already argued that children need to learn through experiences, but now, in 2017 appears with emphasis as a means to ensure that it really happens. Finally, some games suggested were designed and applied in a way that dialogues with the fields of experiences and it was found that, although perhaps more laborious, they make the construction of knowledge by children and teachers even more pleasant and meaningful for their life, because they are not disconnected from their reality.*

**Key words:** *Mathematical Games, Childhood Education, Experiences, Fields of Experiences, BNCC-National Curricular Common Base*

## INTRODUÇÃO

Muito tem se falado da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este que vem para servir de base na construção de currículos para a educação de crianças, jovens e adultos.

Para a etapa da educação infantil, a BNCC (2017) trás, entre outros conceitos, os campos de experiências como forma de garantir algo já citado lá nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), mas, que agora vem sendo dada mais ênfase e reafirmando que as crianças aprendem através de vivências e experiências para a vida e não através de atividades repetitivas ou exercícios estéreis sem significado ou sentido para a criança e, muitas vezes, utilizados somente para preencher o tempo delas.

E, como podemos relacionar os campos de experiências com os jogos, mais especificamente com os jogos matemáticos na educação infantil?

Logo, se realizou uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo, buscando primeiro revisar e esclarecer algumas definições consideradas importantes como: jogos e jogos matemáticos, educação infantil e campos de experiências. Para isto trazemos

alguns autores já reconhecidos em pesquisas e estudos sobre essas áreas do conhecimento, tais como: Johan Huizinga (1872 – 1945), Jeferson José Moebus Retondar, Katie Salen (1969) e Eric Zimmerman (1969) e Tizuko Morchida Kishimoto, além dos próprios documentos já citados neste texto que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.

Sendo que, fazendo uma busca no banco de dados da Capes e Scielo, foram encontrados alguns artigos que tratavam do tema em estudo de forma geral ou aprofundando em outras linhas de pesquisa, por isso considera-se relevante seguir com a pesquisa em jogos matemáticos, educação infantil e campos de experiências.

Em seguida, foi proposto a 70 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, divididas em turmas de Maternal II, I Período e II Período do turno vespertino de um Centro de Educação Infantil Municipal da cidade de Joinville/SC, jogos matemáticos para analisarmos como os jogos podem ser apresentados a elas na perspectiva dos campos de experiências, garantindo os direitos previstos na BNCC em forma de relatos dessas práticas.

Por fim, são apontados algumas reflexões ou considerações, sendo que nada acaba por aqui, é preciso continuar pesquisando e estudando a fim de buscar melhorar e garantir aprendizagens para as vidas das crianças.

## EM BUSCA DE ALGUNS CONCEITOS...

### JOGOS

Johan Huizinga (1872 – 1945) foi um dos percursores da área e que nos trouxe os conceitos de jogo, características e tipos em seu livro “Homo Ludens” (Huizinga, 2017), considerado um clássico nesse assunto. E Jeferson José Moebus Retondar em seu livro Teoria do Jogo (2013), baseando-se em Johan Huizinga (1872 – 1945) e Caillois (1913 – 1978), faz uma leitura e pesquisa se muito interessante e nos afirma que o jogo “é uma ação humana pautada por uma intenção que se justifica por si mesma, sob o pano de fundo do universo imaginário, balizado por regras.” (Retondar, 2013 p. 9 e 10). E que para que o jogo aconteça precisa haver 4 condições: a voluntariedade (o jogador quer jogar por livre e espontânea vontade, não é obrigado a isto); as regras (por mais que possam ser combinadas entre os jogadores, mas precisam existir); a relação espaço-temporal (que o tempo é visto e sentido de

formas diferentes, por quem joga, que está no calor das atividades/brincadeiras, ou por quem somente observa); e a evasão da vida real (em que o jogador assume um papel, um personagem). E, além disso, ele ainda nos diz que “o jogo é coisa séria” e faz uma relação com a educação.

Tiziko Morchida Kishimoto, por sua vez, em seus livros “O jogo e a educação infantil” (2016) e “Jogo, brinquedo, brincadeira e educação” (2011), também nos remete a conceitos e diferenças e como estes podem nos ajudar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. E confirma que: “[...] mostram a importância do jogo para o desenvolvimento infantil ao propiciar a descentração da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento” (2016, p. 24). Portanto, os jogos são muito indicados para as crianças, para o seu desenvolvimento, para sua aprendizagem. Salen e Zimmerman (2012, p.49), no livro as Regras do Jogo, trazem a questão da interação lúdica significativa, assim: “aprender a criar boas experiências de jogo para os jogadores – experiências que tem sentido e são significativas – é uma das metas do design de jogos bem-sucedido, talvez a mais importante.” E mais: “A interação lúdica significativa surge da interação entre os jogadores e o sistema do jogo, bem como do contexto em que o jogo é jogado. Compreender essa interação nos ajuda ver exatamente o que está acontecendo quando o jogo é jogado. Uma forma de estabelecer o que os jogadores fazem quando jogam um jogo é dizer que eles estão fazendo escolhas”. (Salen e Zimmerman, 2012, p. 49)

Com isso, podemos observar como o jogo acontece, podemos analisar como os jogadores fazem suas escolhas e tomam suas decisões, como se dá sua interação com o jogo, com o espaço, com o tempo, com os outros jogadores.

E porque não juntar os jogos e a matemática, oferecendo aos pequenos, jogos que os façam produzir conhecimentos matemáticos para a vida? Jogos interessantes, motivadores, em que crianças e professores se divirtam e aprendam com sentido, significado e prazer. Por esta razão, vale a leitura dos livros de Katia Cristina Stocco Smole, principalmente “A matemática na educação infantil” (2000) e de muitos outros livros e autores que trazem diversas sugestões a respeito.

Logo, muito se fala e se ouve dizer da importância do brincar na educação infantil, do valor do lúdico, dos jogos para a aprendizagem das crianças, mas, muito do que se vê nos centros de educação infantil ainda são crianças fazendo exercícios sem significado e sentido, que são oferecidos a elas apenas para preen-

cherem o seu tempo. E quando se fala em brincar, logo vem à mente a criatividade, a imaginação e a fantasia. E, por que não usar isso para o lado da matemática também? Por que não usar esses temas para criar e provocar possibilidades de jogos com as crianças? Outras questões que também podemos nos indagar são: por que vemos tantas crianças apresentando dificuldade de aprender matemática? Onde está o problema: será no espaço, no meio/método? Por que as crianças gostam e por que depois deixam de gostar?

Sabe-se que muito vem se estudando e refletindo sobre, procurando evoluir e avançar, mas ainda temos um longo caminho a percorrer.

É preciso, sim, um ambiente acolhedor, afetivo, preparado e planejado para receber as crianças pequenas, um ambiente que desperte a curiosidade e que proponha o desafio, onde elas brinquem e aprendam, e também um ambiente propício aos jogos.

E, assim, favoreçam a produção do conhecimento para e pelas crianças e que seja algo gostoso, prazeroso, para elas e para todos que estão ao seu redor e que os pequenos possam levar os conhecimentos adquiridos através dos jogos como um aprendizado para a vida.

## EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), a criança é considerada um: “*Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura*”. (2010, p. 12)

E através da leitura dessas mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), conclui-se que nossas crianças vêm até nós para vivenciar experiências e aprender para a vida, através dos eixos das brincadeiras e interações, pois é na Educação Infantil, etapa que compreende de 0 a 5 anos, que as crianças constroem toda sua base do conhecimento, aprendem e socializam-se com o outro, tem a oportunidade de aprender a respeitar a si, ao outro e tudo que a rodeia. Enfim, as crianças precisam ser protagonistas do seu processo de ensino aprendizagem junto com os adultos que estão presentes em uma instituição educativa.

E, como afirma com muita propriedade Marcia Harmbach no vídeo Educação Infantil e o livre brincar na natureza – Instituto Alana (2017): “*não existe o ensinar na educação infantil, existe o viver, existe o*

fazer, o experimentar, o concretizar as coisas, é isso que existe na educação infantil!”. Ou seja, a criança é vida, é movimento, aprende com tudo e com todos e a Educação Infantil precisa favorecer todas essas possibilidades a ela.

Outro fator importante a se destacar aqui, é o papel do professor nesta etapa da educação das crianças, pois precisa ser um professor brincante, que tenha essa essência de criança, que respeite a infância e que seja capaz de educar e cuidar, que seja afetivo e acima de tudo, que encante as crianças, num ambiente/ espaço favorável, cheio de novidades e intervenções.

## CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Como campos de experiência expomos o que a própria Base Nacional Curricular Comum define por:

*“Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências”.* (Brasil, 2017, p.36)

Ou seja, os campos de experiências são uma forma diferente de organizar o currículo e precisamos promover, entre as crianças, vivências e experiências para que construam seus saberes. E, como afirma com muita propriedade Finco, Barbosa e Faria: “[...] destacamos a necessidade de refletirmos sobre os campos de experiência no contexto da educação da infância e suas contribuições para pensar o processo de construção dos conhecimentos, para construir um processo educativo que considere as trocas entre as crianças e entre adultos e crianças. Buscar contribuir para um processo educativo que tem a criança a sua centralidade”. (2015, p. 11)

Desta forma, precisamos refletir e criar um currículo que pense NA, PARA e COM a criança. Que tenha a criança como o centro e que considere também a formação dos professores. E como currículo as DCNEI ainda conceituam: “Conjunto de práticas que bu-

scam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (Brasil, 2010, p. 12)

Sendo assim, precisamos pensar num currículo que analise os conhecimentos prévios das crianças, que possuam uma escuta e olhar sensível a elas e, como já falamos e repetimos, que propiciem para os pequenos a base para aquisição de saberes e que façam sentido e tenham significado para elas. E os jogos podem ajudar nisso, como meio para as crianças aprenderem e se divertirem.

## ALGUMAS SUGESTÕES DE VIVÊNCIAS

A seguir, podemos observar algumas sugestões de vivências com jogos matemáticos propostos à crianças de 3 a 5 anos de idade, na perspectiva dos campos de experiências. E, embora algumas destas vivências perpassem por outros campos de experiências, pois essa também é a intenção, e o conhecimento não pode ser dividido “em caixinhas”, ou seja, fragmentado, a ênfase será para análise do campo de experiências: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Considerando os conhecimentos prévios das crianças, a história daquela turma, o que elas já vinham pesquisando, estudando e construindo como seus conhecimentos, planejamos situações de jogos matemáticos na tentativa de viabilizarem uma aprendizagem significativa e com sentido para os pequenos.

### JOGO DA CAIXA

#### REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

Conhecendo a turma do Maternal II (faixa etária de 3 anos) e percebendo seu interesse por cores e movimento, além de escutar a professora da turma buscar por sugestões de vivências sobre cores e sabendo da importância das crianças adquirem noções de números, e de que seu tempo de concentração é mais curto, foi proposto o jogo da caixa com duas variações.

#### PROPOSTA DO JOGO MATEMÁTICO:

A primeira vivência consistia em selecionar, classificar e nomear as cores das bolinhas e, após escolher 3 delas, as bolas escolhidas seriam arremessadas em caixas com as cores pré-determinadas (amarelo, azul, verde e vermelho).

Na segunda vivência, as crianças precisavam saber os números de um a três, pelo menos, para então ar-



remessar um bolinha nas caixas organizadas em fileiras de três, dois e uma caixa, e identificarem sua pontuação, uma espécie de jogo de tiro ao alvo, mas, neste caso, com bolinha e caixas. Para registrar a pontuação, as crianças pegavam palitos de picolé e colavam em uma folha A4 com seu nome.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (BNCC):

- “Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma, etc.)”; (2017, p. 47)
- “Contar oralmente objetos, pessoas, livros, etc. em determinados contextos”. (2017, p. 48)

MATERIAL UTILIZADO:

- Caixas de papelão;
- Bolinhas de plástico nas cores: Amarela, azul, verde e vermelha;
- Folhas A4;
- Palitos de Picolé;
- Cola branca;
- Lápis de cor.

DESCRIÇÃO E REGISTRO DO JOGO:

As crianças são sempre muito espontâneas e logo entraram na brincadeira. Primeiramente entregamos a elas uma caixa com as bolinhas todas misturadas e solicitamos que elas as classificassem de acordo com

o atributo cor. Foi uma verdadeira diversão. Após, organizadas por vez de jogar, cada uma ia até essa caixa contava e pegava três bolinhas da cor que quisesse e muitas crianças já iam associando ao aprendizado anterior e arremessavam as bolinhas nas caixas com as cores indicadas. A maioria das crianças acertou e para aquelas que não acertavam, ou a mira ou a cor, era lhes dada nova chance, para garantir o direito de aprendizado a todas elas.

Deixamos brincar um pouco livremente, momento no qual as crianças exploravam as bolinhas, iam jogar novamente para também aprender noções de força, peso e distância e partimos para a segunda variação do jogo.

Nesta variação, com as caixas já organizadas e com a bolinha escolhida, a amarela, as crianças logo perceberam e foram espertas; todas queriam ou tentavam arremessar mais forte para tentar acertar na caixa de mais pontos ou naquela em que as crianças podiam contar e receber mais palitos para colar em sua folha e fazer o registro de seus pontos.

Ao final do jogo, indagamos às crianças sobre quantos pontos tinham feito e elas iam até sua folha, contavam e respondiam: “Eu fiz três pontos”, “Eu fiz dois pontos”, e assim por diante.



Figura 1. Jogo Bola na Caixa 1 – Maternal II  
Fonte: Elaboração própria (Maio, 2018)

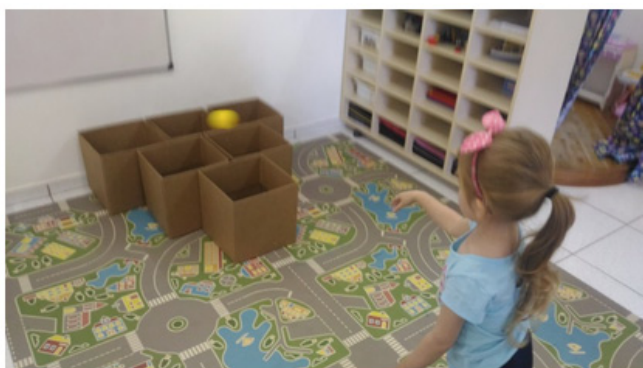


Figura 2. Jogo Bola na Caixa 2 – Maternal II  
Fonte: Elaboração própria (Maio, 2018)



Figura 3. Registro dos pontos – Maternal II  
Fonte: Elaboração própria (Maio, 2018)

#### O QUE AS CRIANÇAS APRENDERAM COM ESSE JOGO:

Neste jogo, as crianças puderam aprender a diferenciar as cores, além de relacionar as cores das bolinhas com as cores das caixas para arremessá-las, obter noções de cálculo da força, distância e peso do objeto, além de contar oralmente de 1 à 3, se atentando à sequência numérica.

#### PROPOSTA DE CONTINUIDADE:

As possibilidades de dar continuidade às vivências sobre cores e números são inúmeras, além de outras questões que poderíamos ter explorado com as crianças como: quem fez mais pontos? Quem fez menos? Vamos fazer um gráfico relacionando as cores e as quantidades de bolinhas acertadas nas caixas? E por aí adiante.

### CHUTE A GOL

#### REGISTRO DE OBSERVAÇÃO:

Esse jogo foi escolhido para a turma do 1º Período (4 anos), após perceber o interesse das crianças por futebol e também por ser uma turma bem ativa. Essas observações foram feitas principalmente nos momentos livres das crianças, como o uso do parque, e também por particularmente essa turma possuir 20 meninos e 5 meninas, o que talvez ajudou neste interesse da turma, uma vez que o futebol continua sendo

de maior interesse para os meninos do que para as meninas, pelo menos é o que foi percebido nesta turma em específico.

#### PROPOSTA DO JOGO MATEMÁTICO:

Com a turma dividida em times das cores, cada criança terá a oportunidade de chutar ao gol, sendo que se fazê-lo, marcará seu gol no cartaz. Ao final, iremos analisar quem fez mais gols e registrar o jogo através de desenho.

#### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (BNCC):

- “Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência”; (2017, p. 48)

- “Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes”. (2017, p. 47)

#### MATERIAIS E/OU RECURSOS UTILIZADOS:

- Crachás com cores pré-definidas para identificação dos times;
- Bola;
- Canetão;
- Cartolina;
- Folhas A4;
- Canetas hidrocolor.

#### DESCRIÇÃO E REGISTRO DO JOGO:

As crianças já adoraram o jogo desde o começo. Quando conversamos com as crianças sobre ele, os objetivos, as regras, a divisão dos times, logo já foram associando que: “o time verde é o do Palmeiras”, “o vermelho é do Flamengo” ou “do JEC” e assim todos queriam logo jogar.

Deste modo, com os times divididos através de sorteio, fomos para a quadra e lá um time de cada vez teve a oportunidade de chutar a bola ao gol.

Quando as crianças marcavam o gol, se dirigiam para registrar seu ponto em um cartaz e era uma festa quando as crianças faziam gols!



Figura 4. Jogo Chute a Gol – I Período  
Fonte: Elaboração própria (Maio, 2018)



Depois que todos os times jogaram, fizemos uma roda perto do cartaz de registro para contar quantos pontos ou gols cada time fez. E foi aí que constatamos que os times verde e amarelo fizeram 6 gols e o times azul e vermelho fizeram 5 gols.

Quando indagamos às crianças qual time ganhou,

as crianças ficaram um pouco confusas e foi aí que a professora da turma teve uma ideia e fizemos uma fila com as crianças que fizeram os gols, divididas pela cor de seu time, facilitando assim ver que quem fez 6 gols ganhou de quem fez 5.



Figura 5. Crianças verificando quem fez mais e menos gols – I Período  
Fonte: Elaboração própria (Maio, 2018)

E, em seguida, foi sugerido às crianças fazerem o registro do jogo através de um desenho, sendo que podemos observar e analisar alguns a seguir:

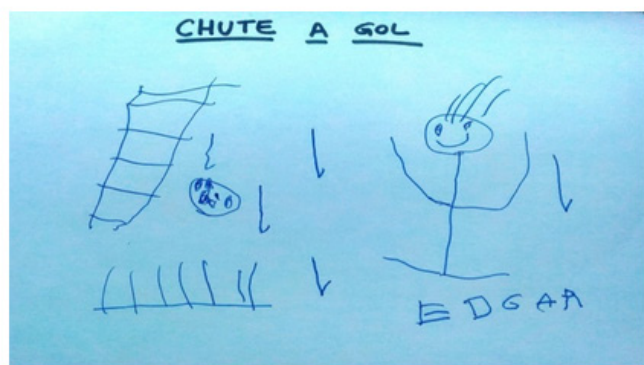
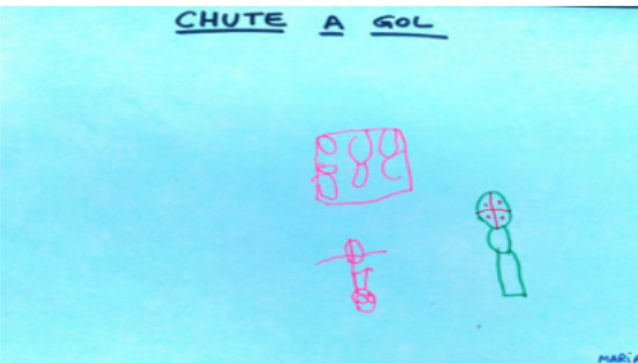


Figura 6. Registros feitos pelas crianças do I Período  
Fonte: Elaboração própria (Maio, 2018)

O QUE AS CRIANÇAS APRENDERAM COM O JOGO:

As crianças aprenderam o espírito de equipe/time, noções para calcular a distância e força para chutar, a contar os gols respeitando a sequência numérica, identificar quem fez mais e menos gols, além de refletir sobre o empate e registrar o jogo através de desenho se atentando aos detalhes.

PROPOSTA DE CONTINUIDADE:

Como vimos, poderíamos explorar mais jogos com essa turma para verificar essa questão de mais e menos, que foi um ponto que ficou meio confuso entre elas, quando foi indagado: quem ganhou? Além de fazer mais registros através de desenhos em outros momentos do cotidiano a fim de enriquecer seu repertório.

### TRILHA DOS SENTIMENTOS

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO:

Tendo o conhecimento de que a turma do 2º Período (5 anos) vinha tendo diversas vivências sobre os sentimentos e que se denominaram de “Turma do Amor”, foi pensado e planejado um jogo de trilha sobre o assunto.

PROPOSTA DO JOGO MATEMÁTICO:

Em duplas, as crianças terão que dividir funções, sendo que uma deve ser o jogador e a outra deve ser o peão para jogar o dado e andar o número de casas indicado no tabuleiro gigante. Quem chegar primeiro

ao final da trilha receberá um abraço dos outros amigos que estão a esperar a sua vez de jogar em sinal do sentimento já abordado em sala.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (BNCC):

- “Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência”. (2017, p. 48)

MATERIAIS E/OU RECURSOS UTILIZADOS:

- TNT;
- EVA;
- Caixa de papelão;
- Canetão;
- Cola quente.

DESCRIÇÃO E REGISTRO DO JOGO:

Após conversado com a turma, levamos as crianças à biblioteca onde o jogo foi preparado. As crianças estavam eufóricas por jogar. A professora da turma foi designada a escolher a vez das crianças.

Então, em duplas, num sentimento de cooperação, uma criança jogava o dado e a outra era como se fosse uma espécie de “peão” andando as casas, sendo que depois trocávamos entre elas.

Quem chegava por primeiro ao fim da trilha recebia um abraço das outras crianças que estavam assistindo. Todas as crianças puderam jogar, pois fazíamos um rodízio.



Figura 7. Sequencia de fotos do Jogo Trilha dos Sentimentos – II Período  
Fonte: Elaboração própria (Maio, 2018)



O que as crianças aprenderam com o jogo: Relacionar número e quantidade, contagem oral, além de dividir e cooperar com o amigo o ajudando a contar e a jogar o dado para ele, além de estabelecer noções sobre os sentimentos.

Proposta de continuidade:

Essa turma adorou esse jogo e queriam repetir mais vezes. Poderíamos, então, sugerir às crianças montar seus próprios jogos, fazerem seus tabuleiros de trilha, por exemplo, com cartolina, papéis coloridos, dados e peões para brincar em grupos. Esse mesmo tabuleiro poderia também ser utilizado com outras temáticas e ir dificultando o grau à medida que as crianças fossem avançando seus conhecimentos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Após trazermos e refletirmos algumas questões como jogos matemáticos, educação infantil e campos de experiências, percebemos o quanto os professores tem um importante papel no processo de construção do conhecimento das crianças. O quanto podemos possibilitar que as crianças ampliem suas aprendizagens através das trocas.

Também observamos que as crianças são capazes e protagonistas de criar e assimilar conhecimentos e de também ensinar o que sabem.

Não podemos esquecer da formação dos professores, pois sem ler, estudar e promover momentos de troca de experiências entre eles também não conseguem acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas. E não podemos deixar de citar a relevância do professor brincante, da sua essência de criança, para encantar as crianças através dos jogos e promover a aquisição de saberes por elas.

Consequentemente, trazemos sugestões de jogos planejados e aplicados nesta perspectiva dos campos de experiências, servindo de inspirações e que possam ampliar o olhar de muitos professores e de quem possa vir a se interessar.

E não podemos considerar difícil planejar desta forma, pois pode até dar mais trabalho, mas, a escolha de oportunizar às crianças um processo de aprendizagem contextualizado e, ainda, por meio do jogo, fazendo-se uso de brincadeiras e interações, é mais gratificante, estabelecendo mais sentido e se tornando mais prazeroso para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alana, Instituto (2017). *Educação Infantil e o livre brincar na natureza*. Publicado em: 06 de setembro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GT7gdlgSDfA>.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2017). *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC (Conteúdo em discussão no CNE. Texto em Revisão).
- Fincon, D., Barbosa, M. C. S., Faria, A. L. G. (2015). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Edições Leitura Crítica.
- Huizinga, J. (2017). *Homo Ludens: o jogo com o elemento da cultura* (8ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Kishimoto, T. M. (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (14ª. ed.). São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2016). *O jogo e a educação infantil* (Ed. Revisada). São Paulo: Cengage Learning.
- Retondar, J. J. M. (2013). *Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Salen, K. e Zimmerman, E. (2012). *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos: principais conceitos*, Vol.1. São Paulo: Blucher.
- Smole, K. C. S. (2000). *A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. São Paulo: Penso.

Fechas: Recepción 14.07.2018. Aceptación: 22.11.2018  
Artículo terminado el 13 de julio de 2018

Poerner, M. N. y Pereira, K. (2018). Jogos matemáticos da educação infantil na perspectiva dos campos de experiências. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), 161-170. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>





**Michele Nehls Poerner**

Brasil

*michele.nehls@gmail.com*

Aluna da Disciplina de Jogos e Produção do Conhecimento do PPGECCMT - UDESC. Possui graduação em Pedagogia com habilitação em educação infantil e séries iniciais pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (2007). Possui pós-graduação em Psicopedagogia com ênfase em alfabetização pela Associação Catarinense de Ensino - Fac. Guilherme Guimbala – ACE/IPGEX com disciplina optativa em metodologia do ensino superior (2008). Possui especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2012). Atualmente atua como auxiliar de direção e professora de apoio pedagógico no Centro de Educação Infantil Girassol – PMJ.



**Kariston Pereira**

Universidade Estadual de Santa Catarina, Brasil

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Mestre e Especialista em Ciência da Computação – UFSC. Bacharel em Ciência da Computação e Tecnólogo em Processamento de Dados – UDESC. É professor universitário da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em Joinville/SC/Brasil, atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (PPGECCMT), é membro do Grupo de Pesquisa em Informática na Educação (GPIE) e coordenador geral do Núcleo de Estudos em Xadrez & Tecnologias (NexT). Tem desenvolvido pesquisas no campo da Ciência Cognitiva e Informática na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: jogos e produção do conhecimento; xadrez e xadrez computacional; epistemologia, teoria e mídias do conhecimento, criatividade, expertise, intuição, consciência da situação e teoria da abdução/raciocínio abduutivo.

# Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali

Digital storytelling in classroom for inclusion students with special educational needs

*La narrativa digital en el aula para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales*

Francesca Salis; ITALIA

## RIASSUNTO

In questo lavoro s'intendono indagare le ormai diffuse e consolidate competenze digitali padroneggiate fin dalla prima infanzia, co-costruite ed esperite in situazioni cooperative e collaborative attraverso il Digital Storytelling, una modalità narrativa supportata da ausili multimediali e digitali in grado di amplificare, attraverso l'utilizzo contemporaneo di più codici e linguaggi di comunicazione, la costruzione della conoscenza ed aumentare le possibilità di condivisione e meta-riflessione mediata dal docente in un contesto formale quale quello scolastico. La riflessione prenderà le mosse da sintetiche ma essenziali considerazioni sulla Pedagogia e sulla Didattica Speciale e i processi inclusivi, unitamente, alle riflessioni sul potenziale inclusivo della narrazione come strumento cognitivo, emotivo e di socializzazione della conoscenza, in grado di realizzare contesti educativi vicini agli interessi dei discenti, capaci di dare risposte adeguate alle complesse esigenze di apprendimento emergenti. In questa sede s'intende focalizzare nello specifico la costruzione di un ambiente di apprendimento digitale come il Digital Storytelling che promuove competenza, sviluppando insieme abilità linguistiche e tecnologiche, capacità organizzative e senso di collaborazione, nel rispetto delle differenze di ognuno. Dopo una riflessione teorica sulla prospettiva della narrazione tecnologica e delle sue ricadute nell'ambito della Didattica Speciale, si analizzerà un'ipotesi di applicazio-

ne in classe nella scuola primaria.

**Parole chiave:** Inclusione Scolastica, Narrazione, Digital Storytelling, Bisogni Educativi Speciali

## RESUMEN

En este trabajo pretendemos investigar las ya generalizadas y consolidadas competencias digitales, dominadas desde la primera infancia, co-construidas experimentadas en situaciones cooperativas y colaborativas a través del Digital Storytelling, una modalidad narrativa apoyada por recursos multimedia y digitales capaces de amplificar, a través del uso simultáneo de múltiples códigos y lenguajes de comunicación, la construcción de conocimiento y aumentar las oportunidades para compartir y la meta-reflexión mediada por el profesor en un contexto formal como la escuela. La reflexión comenzará a partir de consideraciones sintéticas pero esenciales sobre Pedagogía, Didáctica Especial y procesos inclusivos, así como reflexiones sobre el potencial inclusivo de la narración como instrumento cognitivo, emocional y socializador del conocimiento, capaz de crear contextos educativos cercanos a los intereses de los alumnos y de dar respuestas adecuadas a las complejas necesidades de aprendizaje emergentes. Pretendemos centrarnos específicamente en la construcción de un entorno de aprendizaje digital como el Digital Storytelling que promueve la competencia, desarrollando habilidades lingüísticas y tecnológicas, capacidad organizativa y sentido de colaboración, respetando las diferencias

de cada uno. Después de una reflexión teórica sobre la perspectiva de la narración tecnológica y sus implicaciones en el campo de la Didáctica Especial, analizaremos una hipótesis de aplicación en el aula de educación primaria.

**Palabras claves:** Inclusión, Narrativa Digital, Necesidades Educativas Especiales

## ABSTRACT

*In this paper, we intend to investigate the already generalized and consolidated digital competences, dominated from early childhood, co-constructed and experienced in cooperative and collaborative situations through the Digital Storytelling. Digital Storytelling is narrative mode supported by multimedia and digital resources capable of amplifying, through the simultaneous use of multiple codes and communication languages, the construction of knowledge, increasing collateral opportunities: for example in a formal context such as school, Digital Storytelling will help a teacher to share knowledge in a better way and improve meta-reflection. The reflection will start from synthetic but essential considerations on Pedagogy, Special Didactics and inclusive processes. The paper will also offer reflections on the inclusive potential of narration as a cognitive, emotional and socializing instrument of knowledge, capable of creating educational contexts close to the interests of students and give adequate responses to the complex emerging learning needs. We specifically wish focus on the construction of a digital learning environment such as Digital Storytelling. This new mean of expression promotes competence, developing linguistic and technological skills, organizational capacity and enables a sense of collaboration, respecting the differences of each one. After a theoretical reflection on the perspective of the technological narrative and its implications in the field of Special Didactics, we will analyze a hypothesis of application in the primary education classroom.*

**Key words:** Inclusion, Storytelling and Digital Storytelling, Special Education Needs

## L'APPROCCIO NARRATIVO NELLA SCUOLA DELLA COMPLESSITÀ

Il costrutto d'inclusione, declinato nell'ambito scolastico, comporta non soltanto l'affermazione del diritto della persona ad esser-ci ma stabilisce che tale presenza sia espressione di significato e di senso e consenta il massimo sviluppo possibile delle capacità,

delle abilità, delle potenzialità di ciascuno. L'inclusione cancella le dicotomie abilistiche caratterizzanti le scuole speciali, che in passato decretavano chi potesse o meno avere accesso alla formazione scolastica e, in conformità al riconoscimento dei diritti delle persone disabili (Goussot, 2007), favorisce l'accesso a ogni ordine scolastico a tutti e ciascuno, concentrandosi più sulle caratteristiche della persona che su quelle dei contesti che possono essere organizzati in modo più o meno flessibile, plurale e quindi accessibile a diversi livelli di competenze, conoscenze, possibilità e capacità. Non si tratta soltanto di predisporre ambienti, strutture e architetture fisicamente accoglienti ma di costruire una comunità educante orientata a considerare la diversità come elemento prezioso e irrinunciabile.

In tal senso assume un valore di stimolo e riflessione la locuzione ideata da Dario Ianes che identifica una 'speciale normalità' da perseguire a prescindere dagli status socio-economici, psicofisici e culturali (Ianes, 2006). Negli ultimi anni, gli organismi internazionali e la legislazione italiana hanno focalizzato la loro attenzione in tal senso e i documenti prodotti evidenziano una dimensione etica ineludibile nella società democratica e sottolineano l'urgenza di un cambiamento, un ripensamento dei modelli didattici e organizzativi. Il compito della Pedagogia Speciale è sviluppare una riflessione che sia riferimento per l'operatività e in grado di comprendere la complessità dei bisogni nella molteplicità delle risposte possibili, connettendo quindi complessità e molteplicità, vale a dire i due costrutti fondamentali per chi si occupa di disabilità e Bisogni Educativi Speciali. Gli operatori della relazione d'aiuto, in questa prospettiva, dovrebbero orientarsi verso una percezione globale dello sviluppo della persona nella direzione di una rappresentazione olistica, integrata e multidimensionale dell'intervento. Nella visione della Pedagogia Speciale, il processo educativo, con l'ausilio delle dinamiche narrative, permette la definizione di un personale orizzonte esperienziale, in equilibrio tra razionalità ed emozione, che consente di implementare forme di apprendimento significativo nel ri-valutare gli aspetti culturali, affettivo-emotivi e relazionali che permeano l'evento comunicativo (Salis, 2016).

Si tratta di una concezione ecologica e antropologica del lavoro educativo, riabilitativo e terapeutico che si integra nella costruzione e nella realizzazione di un progetto di vita in cui la persona con disabilità è attore protagonista. Il docente e l'educatore efficaci sanno ri-conoscere e accogliere la pluralità dei tempi



e dei ritmi di apprendimento, nonché la molteplicità degli stili cognitivi. Per rispondere alla diversità e alla complessità dello sviluppo della persona con BES e per favorire l'espressione delle sue potenzialità, occorre creare le condizioni dell'accompagnamento competente (Canevaro, 2006), che miri il più possibile alla consapevolezza e all'agire autonomo.

Nel contesto epistemologico riferito alla complessità del postmoderno, in una scuola che sia davvero per tutti e per ciascuno, gli insegnanti sono chiamati a pensare ed a formare competenze didattiche orientate a sviluppare la motivazione e la creatività, la riflessione e la metacognizione, l'attenta analisi dei processi rispetto ai contenuti, l'abbandono della sequenzialità lineare degli atti educativi e la valorizzazione dell'approccio olistico, dei diversi stili di pensiero ed apprenditivi, in un ambiente realmente cooperativo ed inclusivo. Da tale prospettiva, la narrazione si costruisce come base di una rete di valori che progressivamente alimentano la definizione identitaria del proprio sé nel mondo.

La necessità e il bisogno di narrare ci appartengono, le tracce che lasciamo di noi stessi sono l'opportunità che affermano il nostro esserci: *"Il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità; non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti; tutte le classi, tutti i gruppi umani hanno i loro racconti e spesso questi racconti sono fruiti in comune da uomini di culture diverse, talora opposte [...] il racconto è là, come la vita"* (Barthes, 1996). Non solo i pensieri ma anche le emozioni tradotte nel linguaggio trovano nella narrazione un ideale canale espressivo. Ogni persona è caratterizzata non solo dalle sue esperienze e relazioni, ma, in senso più ampio, dalla somma delle sue storie e dai contesti che si creano intorno alle storie (Baton, 1976).

Bruner descrive il significato della narrazione come potenzialità formativa e culturale di stampo pedagogico e la narrazione come primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, poiché soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita. È attraverso la narrazione che l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire, delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire (Bruner, 1992). Il pensiero narrativo, che Bruner distingue da quello logico-razionale, può essere concepito come una modalità cognitiva attraverso la quale gli individui strutturano l'esperienza e costruiscono

l'interazione con il mondo sociale (De Rossi, 2013). La narrazione è quindi un processo personale del pensiero, anche se ingloba e rispecchia inevitabilmente la cultura del gruppo e della comunità in cui si esplicita.

In quest'ottica, la costruzione della conoscenza diviene vera e propria costruzione culturale, la mente non è mai isolata nei processi di apprendimento (Lodge, 1990), essa funziona nel mondo e con il mondo, influenzata inevitabilmente da incontri, dialoghi, esperienze, confronti, producendo conoscenze. Le conseguenze della rivalutazione dell'approccio narrativo applicato alle scienze umane, ha generato in campo pedagogico effetti dirompenti. Per lo stesso Bruner, *"se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede un impegnativo lavoro di riconoscimento, analisi ed esplicitazione [...] Solo la narrazione consente di costruire un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata"* (Bruner, 1997).

Sul piano della didattica, le possibilità che ne derivano riguardano da un lato la concezione negoziale del significato, la quale come superamento dell'idea statica di conoscenza, porta a valorizzare metodologie basate su pratiche discorsive, dall'altro lato la focalizzazione sulla dimensione affettiva, emotiva e motivazionale dell'apprendimento. Se la prima conseguenza mette in relazione insegnamento e apprendimento, quali processi di costruzione di conoscenza, la seconda rimanda alla necessità della costruzione di curricula meno neutrali e più vicini alle esigenze di tutti e di ciascuno, favorendo la piena inclusione nel contesto relazionale e formativo.

Il pensiero narrativo si esprime attraverso le forme del suo discorso in prospettiva comunicativa in processi circolari: l'umanità si racconta per conoscere e conosce per raccontarsi. Così come i bambini sono legati alla modalità narrativa, perché essa rappresenta la forma principale di strutturazione di idee per l'apprendimento e l'interpretazione dei contesti di vita, similmente in età adulta la consapevolezza dei vissuti diviene una costruzione narrativa, elaborata in riferimento agli eventi e alle scelte compiute.

Nel campo delle neuroscienze sembra confermarsi l'importanza delle modalità narrative nel processo di apprendimento: Shank si riferisce a uno *story-centered curriculum*, in cui ogni progettazione curricolare dovrebbe raccontare una storia, capace di coinvolgere attivamente gli studenti, rendendo disponibile almeno un ruolo per ciascuno di essi, sullo sfondo di una progettazione per competenze che si basi sul presup-

posto che la conoscenza nasce da situazioni autentiche e rappresentative della vita reale (Shank, 2013).

Gardner sostiene che gli approcci narrativi nella didattica favoriscono l'utilizzo integrato delle varie forme d'intelligenza, soprattutto quelle riguardanti l'intelligenza linguistica, interpersonale e intrapersonale. In Didattica e Pedagogia Speciale, questo approccio è soggetto a studi sempre più attenti, che descrivono ed analizzano la narrazione come un processo che permette alla persona disabile la ri-costruzione e ri-elaborazione del proprio percorso di vita, della propria condizione per affrontare e indirizzare sé stessi nella proiezione verso il futuro: l'approccio narrativo si incarna nella didattica (Capobianco, 2006).

Educare è narrare (Demetrio, 2013) e il docente è portato a riflettere costantemente sul contributo che la relazione educativa offre in termini di problematizzazione / orientamento attraverso il senso di azioni che consentono di costruire alleanze, di porre le fondamenta perché il piano educativo personalizzato, frammento del percorso scolastico, funga da pratica complessa e articolata capace di individuare i bisogni e le potenzialità, orientando la prassi educativa (Trisciuzzi et al. 2005).

In questo senso, la relazione educativa non può essere ridotta a un quadro diagnostico né ad alcuna tipologia generalizzante o etichettante ma deve riconoscere la centralità e l'unicità della persona nel suo percorso di evoluzione. *“Il legame che unisce il sapere pedagogico e la narrazione è forte e s'intravede da lontano. (...) Laddove è situato il processo educativo, si realizza l'esperienza dell'incontro con l'altro e le narrazioni diventano l'intreccio, la rete che genera nuove storie (Demetrio, 2013). Narrazione e cambiamento, quindi apprendimento, procedono in parallelo e, in quest'ottica, si configura una valenza ermeneutica e metabelica che si esprime nella continua messa in discussione dei vissuti, degli orizzonti e delle identità. Nell'ambito della relazione d'aiuto educativa, si strutturano complesse dinamiche relazionali, comunicative ed emotive dove i ricordi, le trame, i vissuti si connettono in una rete di sfondi e contesti che costruiscono l'ambiente formativo di riferimento. “Se l'esigenza di dare voce al proprio sé, alle peculiari caratteristiche della personale identità vale antropologicamente per tutti i soggetti, a maggior ragione tale bisogno risulta amplificato nelle persone interessate da disabilità, storicamente relegate in condizioni di marginalità, isolamento e inadeguato riconoscimento sociale e culturale” (Gaspari, 2008).*

La narrazione risulta, pertanto uno strumento utile nella costruzione della rete formativa che alimenta i

processi cognitivi, identitari ed emozionali di ciascuno: ciò non significa ricondurre ogni aspetto disciplinare alla narrazione, sarebbe chiaramente un non senso, ma attivare una pratica educativa e didattica narrativa, con qualsiasi contenuto o metodo, è possibile e necessario. La condivisione, la progettazione, la narrazione condivise costituiscono un contributo che va oltre la dimensione personale per aprirsi alla collettività. Da questa prospettiva, il Digital Storytelling, rappresenta un potente strumento di costruzione, socializzazione e archiviazione di storie, che supera e amplifica la dimensione orale per divenire dispositivo di condivisione collettiva del testo e implementa la consapevolezza di far parte della rete aprendosi dinamicamente all'altro (Cambi, 2002).

## **PEDAGOGIA SPECIALE E SCUOLA DIGITALE**

La Pedagogia e la Didattica Speciale hanno il compito articolato di orientare la lettura dei percorsi formativi attraverso una prospettiva sistemico - ermeneutica capace di superare la concezione lineare, focalizzandosi sulla centralità della persona, considerata sistema complesso di interazioni tra base biologica e dimensione psicologica, culturale, sociale. L'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011), in linea con le indicazioni della Convenzione Onu del 2009 sui diritti delle persone con disabilità, promuove lo sviluppo di un ambiente scolastico e sociale inclusivo, accogliente, attraverso le dinamiche dell'apprendimento attivo e della partecipazione consapevole, nella logica della rete che considera le differenze tra le persone come risorse e non problemi da risolvere (Caldin, 2009). L'insegnante, per progettare efficaci interventi educativi inclusivi, deve padroneggiare, in conformità a un chiaro quadro di riferimento teorico, rigorosi strumenti conoscitivi e metodologici.

Le forme testuali, ormai, si allontanano dal supporto cartaceo per orientarsi verso forme digitali che coinvolgono dimensioni sensoriali plurime. Imparare a gestire le nuove modalità richiede lo sviluppo di competenze che sono differenti rispetto a quelle delle generazioni precedenti. Jenkins descrive undici competenze che dovrebbero essere sviluppate per far fronte all'attuale, complesso quadro sociale di riferimento in ambito educativo. Tra queste: la simulazione, una competenza di tipo procedurale che si basa sulla costruzione di modelli dinamici del mondo reale; l'appropriazione, che si lega al concetto di riorganizzazione in forme nuove della conoscenza attraverso i nuovi

media digitali (masterizzare, digitalizzare contenuti); la navigazione transmedia come lettura di ambienti in continuum le cui parti sono tenute insieme dall'esperienza, le cui informazioni possono essere riutilizzate di volta in volta in contesti nuovi (Jenkins, 2010).

Secondo la riflessione di Rivoltella (2012), ci troviamo di fronte all'avvento di un'intelligenza digitale che non supera la visione alfabetica del nostro cervello ma la integra con nuovi linguaggi. In tale prospettiva, il lavoro degli insegnanti orienta e promuove abilità multi-testuali che riguardano la lettura e l'analisi-produzione di testi in formato sia analogico che digitale, con nuove tipologie di padronanza operativa relativa ai processi cognitivi. Le tecnologie s'inseriscono nella progettualità scolastica come strumento facilitante per favorire la partecipazione di tutti e come potenziale e potente mediatore di prassi inclusive.

L'utilizzo delle nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione (TIC) nella didattica inclusiva è dunque molto legato al grado di consapevolezza complessiva riguardante l'inclusione e i processi culturali e sociali che ne sono alla base. Di per sé la tecnologia non basta per creare una cultura partecipata nella quale tutti si sentano riconosciuti e co-costruttori.

Come affermato nelle Linee guida per l'integrazione scolastica presentate dal MIUR già dal 2009, "Si è integrati/inclusi in un contesto quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora, si siede gli uni accanto agli altri (...) La progettazione degli interventi da adottare riguarda tutti gli insegnanti perché l'intera comunità in relazione ai bisogni degli alunni è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili e delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche. (...) L'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorevoli, quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo in tempi, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature ed ausili informatici, di software e sussidi specifici". L'attenzione non deve quindi essere centrata solo sulla qualità e sulla quantità delle tecnologie presenti nelle scuole, ma deve riguardare la formazione dei docenti all'uso della tecnologia. Se il successo formativo dello studente con BES riguarda l'intero consiglio di classe e se le tecnologie rappresentano un momento di potenziamento delle opportunità d'apprendimento e del livello di autonomia di tutti e ciascuno, allora il tema

riguarda l'intero corpo docente. È necessario perciò che anche il ruolo delle didattiche digitali sia problematizzato in ottica pedagogica, approfondendo le implicazioni che il loro uso comporta per ogni singolo studente nell'incentivare le proprie potenzialità e per il gruppo classe come comunità educativa, cooperativa e resiliente (Zambrotti, 2016).

Il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale, previsto dalla legge 107/2015, interviene in questa direzione quando stabilisce che "il personale della scuola deve essere equipaggiato per tutti i cambiamenti richiesti dalla modernità, e deve essere messo nelle condizioni di vivere e non subire l'innovazione. La formazione dei docenti deve essere centrata sull'innovazione didattica, tenendo conto delle tecnologie digitali come sostegno per la realizzazione dei nuovi paradigmi educativi e la progettazione operativa di attività. Dobbiamo passare dalla scuola della trasmissione a quella dell'apprendimento. [...] Occorre quindi vincere la sfida dell'accompagnamento di tutti i docenti nei nuovi paradigmi metodologici".

## IL DIGITAL STORYTELLING NELLA CLASSE INCLUSIVA

Demetrio (2013) afferma che "i bambini sono strepitosi narratori, impostano il loro approccio alla scoperta del mondo intessendo i racconti". Secondo lo studioso, la competenza narrativa è una competenza del pensiero che matura con la crescita e sottende tutti gli aspetti dell'esperienza, oggi implementati da un'ampia gamma di strumenti e mezzi che permettono di potenziare e strutturare l'utilizzo pedagogico - educativo della narrazione stessa.

Recenti studi attribuiscono grande valore alle metodologie narrative utilizzate come struttura per lo sviluppo di apprendimento ed *empowerment* educativo. Shank e altri (2013) si spingono a concepire l'intero curriculum scolastico come suscettibile di un'impostazione totalmente narrativa, lo *story centered curriculum*, che declina la didattica come ad un flusso narrativo e dialogico nel quale il curriculum della scuola si realizza come un insieme di storie che appartengono alla nostra cultura: scienza, letteratura, arte ecc. in cui i soggetti di cui si racconta e che si raccontano, hanno un preciso ruolo in una cornice di senso condivisa.

Le trame narrative come esperienze di narrazioni digitali in ambito scolastico "offrono ancoraggi motivanti per conoscenze astratte e lontane dall'esperienza degli alunni, contribuendo a rendere gli apprendimenti interessanti e durevoli" (Cisotto, 2002;

Demetrio, 2013). Con la creazione di un ambiente di apprendimento narrativo si può da un lato sostenere lo sviluppo della fondamentale competenza narrativa fine a sé stessa; in altri casi, invece, la narrazione diventa prospettiva di problem posing e problem solving o può servire per veicolare apprendimenti tematici di natura disciplinare; inoltre si presta per l'essenziale e fondamentale sviluppo di competenze sociali, quindi legate alla riflessione sulla comunicazione, alla metacognizione, all'educazione all'alterità, all'educazione affettiva-relazionale, alla cooperazione, alla gestione dei processi di mediazione, alla negoziazione e gestione del conflitto (Dettori e Giannetti, 2006).

Gli strumenti tecnologici s'inseriscono come mediatori comunicativi per la generazione di storie che consentono di operare collegamenti, di costruire rapporti con il mondo, di far emergere il pensiero attraverso una progressiva padronanza nel loro utilizzo e consapevolezza dei segni e linguaggi che li caratterizzano.

In questo contesto, il lemma mediazione ci conduce al concetto di medium (etimologicamente dal Latino "mezzo"), dispositivo comunicativo che può essere considerato da più angolazioni: tecnologica, linguistica, simbolica, cognitiva. Ogni medium di fatto si caratterizza non solo per l'aspetto strumentale, ossia come canale per trasmettere un messaggio, un contenuto, ma anche per i linguaggi e i codici di cui fa uso (De Rossi, Petrucco, 2013). In questa prospettiva, l'atto del narrare in ambito educativo oggi più che mai prende forme diverse, che contemplano modalità di costruzione e comunicazione delle storie attraverso nuovi strumenti come il Digital Storytelling, una tecnica di narrazione che utilizza supporti digitali per creare storie. Non si tratta di una semplice trasformazione di un racconto in prodotto multimediale ma della creazione di racconti multimodali e cioè in grado di veicolare informazioni attraverso l'uso di molteplici canali comunicativi. Il Digital Storytelling si avvale di numerosi linguaggi ed è proprio questa la sua forza. Al linguaggio analogico unisce quello digitale: l'uso di infografiche, illustrazioni e video esalta il potere metaforico della narrazione.

Esistono due piani del narrare: quello che in lingua inglese è definito con il termine *history*, cioè che è realmente accaduto, e *story*, ossia ciò che riguarda il prodotto dell'attività narrativa, inteso come racconto vero e proprio, messo in luce attraverso punti di vista differenti. Ciò riporta all'organizzazione dell'esperienza umana in forma di racconto: la produzione di stories diviene una sorta di guida per l'uso della

mente che, attraverso le forme del linguaggio, rende possibile la sua realizzazione. La metodologia dello Storytelling (letteralmente "racconto di storie") come risorsa per la formazione e l'educazione assume così la caratteristica di un metodo attivo e riflessivo inteso a promuovere uno sviluppo generativo, che si fonda sulla narrazione e le intuizioni che ne derivano (De Rossi, Petrucco, 2013).

Il ruolo riflessivo che questo processo implica è considerato uno dei meccanismi più interessanti non solo come processo di rielaborazione cognitiva di contenuti, valori, pratiche culturali, ma anche come strumento per socializzare la conoscenza, condividerla e rielaborarla collettivamente secondo la prospettiva del *Lifelong learning*, sia dal punto di vista cognitivo che emotivo, partendo dalla formazione della prima infanzia fino all'età adulta. Lo Storytelling è la correlazione che s'instaura nella rappresentazione narrativa della realtà tra i processi d'interpretazione, quelli di proiezione e di riflessione. La costruzione del senso diviene paradigma interpretativo della realtà che inizia a essere pensata ed interpretata in forma autobiografica.

Il *Digital Storytelling* affonda profondamente le sue radici nello *Storytelling*, lo contiene e in qualche modo lo rimedia secondo l'accezione di McLuhan (il contenuto di un medium è sempre un altro medium), cioè riscrive la storia attraverso nuovi linguaggi multimediali e multimodali. Non si tratta solo di applicare o estendere alla mediazione di nuovi linguaggi comunicativi il racconto di una storia, realizzando un prodotto multimediale, ma di attivare un processo che non termina con la sua realizzazione, ma che anzi s'inserisce in un tessuto sociale fatto di attori umani, artefatti tecnologici e culturali con precisi fini ed intenzionalità, il cui focus rimane la condivisione esperienziale ed emotiva di significati. La pratica narrativa, che si basa sulla co-costruzione di significati condivisi, assume la forma di una narrazione che diviene espressione personale di un gruppo, azione dalle forti connotazioni emotive e che nasce con il preciso intento di condividerlo con altri nella Rete.

In questa prospettiva il D.S. è, dunque, un potente strumento didattico: può essere adottato in tutti gli ordini di scuola e per ogni disciplina; risulta essere un'importante risorsa che permette di alleggerire il contenuto disciplinare rendendolo personale e interattivo. Diviene uno strumento utile per presentare, argomentare, descrivere.

Il D.S. attiva competenze trasversali attraverso il *learning by doing*, il *cooperative learning*, l'imple-



mentazione del pensiero critico e il problem solving. Sul piano affettivo, costruire un oggetto multimediale ed esprimere la propria creatività condividendola con altri contribuisce a potenziare la motivazione ad apprendere e la stima di sé.

L'utilizzo dello strumento digitale, oltre ad aumentare le opportunità di apprendimento e l'inclusività, apre al mondo esterno spesso inaccessibile per gli studenti con disabilità consentendo diverse possibilità di condivisione.

La metodologia dello storytelling è ampiamente impiegata in situazioni formative ed educative, quale strategia di alfabetizzazione alla lettura e alla scrittura, in quanto, oltre al semplice dominio dei segni grafici della scrittura, l'uso delle narrazioni digitali favorisce l'acquisizione delle regole per la costruzione del testo e quindi anche la gestione dei processi delle attività cognitive.

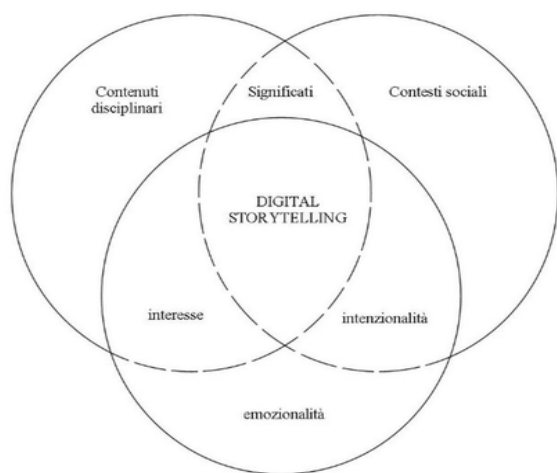


Figura 1. Le dimensioni del Digital Storytelling: i contesti sociali specifici e l'emozionalità ad essi correlata facilitano la comprensione ed il senso dell'apprendere certi contenuti (elaborazione propria)

Il D.S. per le sue caratteristiche strutturali (formato video o presentazione video) di riproducibilità, conservazione e condivisione sulla Rete, può rappresentare anche la memoria e la conoscenza di un'intera scuola, può potenzialmente costruire comunità tra scuole, nazionali e internazionali, a seconda degli interessi specifici, favorendo lo scambio reciproco di esperienze e vissuti.

Riguardo alle caratteristiche dell'apprendimento significativo mediato dalla tecnologia ipotizzato da Jonassen (2007), il D.S. si definisce come attivo, intenzionale, cooperativo, autentico e costruttivo:

- attivo, perché implica che gli studenti siano coinvolti attivamente nella realizzazione del prodotto

multimediale e digitale, sia a livello tecnico che autoriale, nella stesura dello storyboard e anche divenendo essi stessi protagonisti e interpreti dei video creati;

- intenzionale, perché sarà chiaro e dovrà essere ben definito chi sarà il target di riferimento del video e quali saranno le molteplici finalità didattiche: siano esse disciplinari, sociali, partecipative;

- cooperativo, perché permette agli studenti di contribuire alla realizzazione dell'artefatto, valorizzando al meglio i propri talenti, le proprie abilità ed intelligenze specifiche (Gardner, 2015), nel rispetto e nella prospettiva di accoglienza e potenziamento delle caratteristiche peculiari di tutti e di ciascuno in ottica inclusiva;

- autentico, perché in questo progetto i contenuti delle discipline non sono più decontestualizzati, ma inseriti in un processo di problem solving/problem posing che coinvolge molteplici soggetti, sia nella scuola sia nel sociale, e si pone obiettivi specifici non solo disciplinari;

- costruttivo, perché gli studenti nella realizzazione del progetto devono essere in grado di ri-elaborare i saperi, potenziarli con lo studio e la ricerca, partecipare, coscienti delle proprie responsabilità, alla co-costruzione di tutto il processo e prodotto finale, in base al proprio ruolo.

Attraverso il *Digital Storytelling* è possibile affrontare situazioni di realtà, compiti autentici e prove esperte, oppure raccontare sé stessi ed il proprio vissuto, utilizzando un ambiente di apprendimento cooperativo digitale, volto all'inclusione e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, in cui esercitare creatività e pensiero inventivo; sviluppare abilità cognitive di ordine superiore; agire in modo meta-cognitivo e riflessivo. Le storie digitali, tessendo immagini, musica, narrazione e voce insieme danno spessore a personaggi, situazioni ed esperienze; offrono nuovi strumenti per rivisitare la narrazione, intrecciando multimedialità, interattività e web alle pratiche tradizionali; sviluppano contesti di socialità, emozione, condivisione i quali fungono da preziosissimi ancoraggi per la motivazione ad un apprendimento non più agito secondo schemi rigidi e pre-stabiliti ma facendo leva sulle peculiarità e specificità di ciascuno studente, in quanto portatore di una sua storia, di una sua identità a vari livelli. Collocando queste argomentazioni nell'ambito dei Bisogni Educativi Speciali, possiamo riscontrare come la prospettiva inclusiva si declini perfettamente con l'intentio comunicativa, partecipativa ed emotiva caratteristica delle metodologie narrative mediate dalla tecnologia.

La narrazione digitale, per la sua flessibilità e adattabilità, appare particolarmente utile per lo sviluppo di competenze espressive e socio-relazionali nei bambini e nei ragazzi con disabilità e bisogni educativi speciali (Garzotto, Bordogna, 2012). La narrazione può, infatti, aiutare a superare le difficoltà di comunicazione con adulti e coetanei, sia nell'area dei linguaggi, sia in quella della consapevolezza ed espressione del sé. La rimozione di questi ostacoli che generano spesso rabbia e frustrazione, compromettendo l'apprendimento stesso, rappresenta un passo fondamentale per la realizzazione di una scuola veramente inclusiva.

## **UN'ESPERIENZA INCLUSIVA DI DIGITAL STORYTELLING IN CLASSE**

A partire dalle considerazioni espresse sulla Pedagogia Speciale e sul potenziale della narrazione come strumento socio-cognitivo ed emotivo, in questa sede si intendono indagare le ormai irrinunciabili competenze digitali padroneggiate fin dalla prima infanzia, co-costruite ed esperite in situazioni cooperative e collaborative attraverso il D.S. che offre molteplici possibilità di applicazioni dell'approccio narrativo mediato dalla tecnologia. La descrizione che segue riguarda un'esperienza di narrazione attraverso il D.S. realizzata in una classe 4° della Scuola Primaria.

La classe, composta da 23 alunni, 10 maschi e 13 femmine, rispecchia la complessità sociale e multiculturalità della scuola italiana attuale: sono presenti alunni stranieri, alcuni dei quali non padroneggiano la lingua italiana, un alunno con certificazione DSA ed una alunna con deficit cognitivo medio (Q.I. 50) e problematiche relazionali certificate ai sensi della legge 104/92. Nel percorso formativo individuato, la classe è guidata dalle docenti curricolari di lingua italiana e musica e dall'insegnante specializzata per il sostegno a creare una mappa della propria storia; a considerare il feed-back da parte dei compagni; a stendere uno storyboard; a registrare la storia, ascoltarla e rivederla; e, dopo una fase di negoziazione collettiva, a digitalizzarla secondo programmi e software idonei.

Gli input iniziali per la creazione della storia sono condivisi dalle insegnanti a tutta la classe attraverso l'utilizzo di un racconto stimolo che è proposto in modo coinvolgente, con l'insegnante che utilizza tecniche teatrali di animazione della parola. Ne consegue una riflessione collettiva in modalità di circle time nella quale far emergere vissuti ed esperienze personali. La classe successivamente, attraverso la pratica

del Cooperative Learning (Johnson & Johnson, Holubec, 1996) è ripartita in piccoli gruppi composti da 4-5 alunni individuati dalle insegnanti. La creazione dei gruppi rappresenta un momento delicato e significativo, che risponde al criterio dell'eterogeneità con la definizione di ruoli precisi, nel rispetto delle capacità, dei talenti e delle peculiarità personali di tutti e di ciascuno.

La pratica del lavoro cooperativo permette di creare l'interdipendenza positiva e agevola l'interazione diretta e costruttiva tra ruoli diversi e complementari; rafforza ed esercita le abilità sociali e interpersonali; mette in moto processi di responsabilità individuale e di gruppo; favorisce una leadership condivisa e il riconoscimento reciproco; sviluppa l'autopercezione e la metacognizione anche attraverso processi di valutazione individuale e del gruppo sul compito assegnato.

### **TITOLO DEL PERCORSO: ATTRAVERSARE LA PORTA...**

Il percorso è articolato in un'attività interdisciplinare, precedute dall'azione simbolica di attribuzione di un titolo al progetto, che introduce gli alunni alla conquista del significato. In questo caso l'azione individuata, l'attraversare connota la dinamicità dell'agire e lascia intravedere l'oggetto, in qualità di porta o come barriera o come opportunità di apertura verso il possibile.

Particolare cura si orienta verso l'allestimento dell'ambiente, che prevede uno spazio libero dove sistemare le sedie in cerchio, un tappeto al centro per facilitare le attività a terra, una porta disegnata su un cartone di riciclo incisa in modo da consentire l'atto di apertura-chiusura. La porta è personalizzata dalla creatività degli alunni che concordano ruoli, progettano l'esito finale e decidono l'uso di tecniche e materiali. Le docenti assumono un ruolo di regia.

Nello spazio in penombra sono disponibili cartoncini, colori, materiali di riciclo strumenti musicali e la possibilità di ascoltare musica. Le azioni preliminari comprendono esercizi di movimento ed esplorazione, camminate musicali e incipit relazionali forniti dai docenti come occasioni ludiche di contatto e conoscenza. Si ritiene utile, in questa sede, una suddivisione descrittiva in fasi, ai fini esemplificativi.

#### **FASE 1: AUTO-PRESENTAZIONE DEI PARTECIPANTI**

L'Input didattico si attiva mediante la lettura di quattro brani proposti dai docenti, cui segue una riflessione sia individuale sia collettiva che porta i bambini a presentarsi.

Si attivano modalità ludiche e mediate da oggetti che si caricano di valore fantastico e simbolico, come per esempio la pietra magica che consente la parola a chi la tiene in mano. Si richiede il silenzio dell'ascolto al resto del gruppo e si favorisce in maniera corretta e naturale l'alternanza comunicativa. Dopo, s'invitano i bambini ad aprire la porta fantastica e disegnare e colorare la sagoma di un personaggio relativo alle narrazioni. I prodotti di quest'azione si pongono dietro la porta e fungono da avvio al viaggio fantastico effettuato tramite la modalità narrativa individuale: "quella volta che la porta si è aperta... su..., non si è aperta perché..., si è aperta e poi si è chiusa e così via, con tutte le varianti che la creatività può suggerire." Ogni alunno, a turno, raccoglie la propria sagoma e narra tenendola in mano. Al termine del racconto la mette di nuovo a terra. Per tracciare la memoria dell'esperienza, ogni partecipante è invitato a scrivere il titolo che pensa di dare alla propria narrazione su un cartoncino e con il titolo elaborare un distico in la rima baciata, azione didattica estremamente produttiva per l'implementazione del linguaggio.

#### FASE 2: PRODUZIONE DI TESTI PERSONALI

Le insegnanti guidano i bambini alla produzione di testi che possano accogliere e raccogliere le loro emozioni, così da far emergere i loro sentimenti, per poi realizzare uno storyboard da trasferire su supporto digitale, facendo ricorso a materiale esistente, come immagini e musica, oppure preferendo un approccio "documenta-storia", narrato, filmando e/o fotografando direttamente la realtà, con l'ausilio di supporti tecnologici, come la macchina fotografica o lo smartphone.

#### FASE 3: LA COSTRUZIONE DELLO STORYBOARD

Ciascun bambino svolge un ruolo attivo, in base alle sue peculiarità, abilità e inclinazioni. Attraverso semplici programmi quali movie maker, stop motion o altri programmi gratuiti e semplici da utilizzare, gli alunni sviluppano il loro racconto realizzando un video di pochi minuti che verrà poi condiviso con tutta la classe. L'insieme dei video diventa una narrazione corale, patrimonio collettivo della classe, produzione viva di una conquista apprenditiva. Si tratta di un "processo interattivo", giacché il discorso narrativo rende possibili interpretazioni molteplici per tutti gli attori che entrano in contatto con una certa storia. Attraverso il "racconto di storie", si tenta di "mettere ordine" e di dare un senso attivo alle caotiche esperienze quotidiane. Il nostro vissuto umano diventa culturale,

prende forma, diviene comunicabile, comprensibile e può essere ricordato. Padroneggiare la narrazione non significa solo raccontare una storia, ma soprattutto comprendere le strutture necessarie alla sua scrittura e stesura, essere in grado di darle una forma verbale, visiva e musicale con l'aiuto di diversi media e tecnologie. Una proposta educativa e formativa così organizzata integra in modo coerente il formale e l'informale, con modalità non certo nuova (Dewey, 1965), ma da aggiornare grazie alla sperimentazione degli strumenti della Rete, che diviene allora la più potente "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 2008), capace di favorire l'apprendimento sociale e di organizzare la conoscenza in contesti multipli e flessibili.

#### FASE 4: AUTOVALUTAZIONE RIFLESSIVA

Il raccontarsi attiva, inoltre, lo sviluppo della bi-localizzazione cognitiva che, secondo Demetrio, consiste nella capacità, attraverso il racconto, di collocarsi al di fuori di sé, di prendere le distanze da vissuti difficili o dolorosi riscoprendosi attraverso un rispecchiamento esterno. In quest'ottica, il feedback apre spazi di conoscenza della propria persona diversamente inaccessibili (Salis, 2016).

Per dare vita a una scuola che sia davvero per tutti e per ciascuno, i docenti sono chiamati a pensare ad una nuova didattica intesa a sviluppare l'equilibrio del pensiero convergente e divergente, orientata ai processi e non solo ai contenuti, abbandonando la sequenzialità lineare degli atti educativi e valorizzando, invece, la presa in carico globale della persona in formazione. Il Digital Storytelling, da questo punto di vista, coinvolge sia la sfera emotiva sia quella cognitiva, poiché favorisce l'apprendistato cognitivo e il pensiero inventivo, sviluppa abilità di meta-cognizione e riflessione, e, infine, promuove l'efficacia comunicativa, favorendo la competenza globale nel rispetto delle differenze di ciascuno.



#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità, Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bembicha C., (2015). "Uso delle tecnologie nel sostegno: il punto di vista di un gruppo di insegnanti in formazione" - Università degli Studi di Trieste, in Form@re, Open Journal per la formazione in rete ISSN 1825-7321 - DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17061> Firenze University Press, Numero 2, Volume 15, pp. 47-60.

- Barthes, R. (1966). *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*. In AA.VV., *L'analisi del racconto*. Milano: Bompiani.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Beschiera, B. (2014). L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. *Formazione & Insegnamento XII*, 3. Doi: 1073461-fei-XII-03-14\_15.
- Bergamo, R. et altri,(2007), "La comunicazione televisiva come sistema multimediale" in *Form@re*, Trento: Erickson.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2004). *Narratives of science*. In E. Scalon, P. Murphy, J. Thomas & E. Whitelegg (eds.) *Reconsidering science learning*, 90-99. London: Routledge Farmer.
- Cacciamani, S. (2009). *Psicologia per l'insegnamento*. Roma: Carocci.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni. *Studium Educationis*, 3, 85-99.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Canevaro, A. (1996). *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e Integrazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Capobianco, R. (2006). Metodologie educative: una scuola che educa narrando. In F. A. Costabile (coord.) *Didattica e didattiche disciplinari-Quaderni per la nuova secondaria*, 45-62. Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica*. Roma: Carocci.
- Colleoni, M. (2005). *Educare il territorio alla disabilità. Animazione sociale*, XXXV(195), 35-45
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano-Udine: Mimesis
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- De Rossi, M. e Petrucco, C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Dibattista, L. e Morgese, F. (2012). *Il racconto della scienza. Digital storytelling in classe*. Roma: Armando.
- Fogarolo, F. (2012). *Il computer di sostegno*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (2015). *Educazione e sviluppo della mente, intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gaspari, P. (2014). *Pedagogia Speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso una scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2012). *Pedagogia Speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Stella, G. (2016). *Tutta un'altra scuola! Quella di oggi ha i giorni contati*. Firenze: Giunti.
- Garzotto, F. e Bordogna, M. (2012). Paper-based Multimedia Interaction and Disabled Children: From Experience to Learning-for-All. *International Journal of Arts and Technology*, 5, 126-150.
- Goussot, A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e Tempo*. MI: Longanesi.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Lodge, D. (1990). Narration with Words. In H. Barlow, C. Blakemore, M. Weston-Smith (eds.), *Images and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerini & Associati.
- Johnson, D., Johnson, R. e Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- Martini, B. (2011). *Pedagogia dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Martini, B. (2012). *Il sistema della formazione ai saperi. Soggetti, oggetti, istituzioni*. Napoli: Tecnodid.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta - Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina editore.
- Novak, J. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Novak, J. & Gowin, B. (2001). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.



- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pagliara, S. M. (2014). *Il significato e il senso della tecnologia a scuola*. In L. De Anna, P. Gaspari e A. Mura (eds.) *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pieri, M. (2013). *Disabilità, tecnologie, scuola*. Milano: Ed. Guerini e Associati.
- Prensky, M.R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essay for 21st Century learning*. Oaks, CA: Corwin.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Shank, R. (1990). *Tell Me a Story: a New Look at Real and Artificial Memory*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Salis, F. (2016). *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*. Roma: Anicia.
- Scataglini, C., Cramerotti, S. & Ianes, D. (2011). *Fare sostegno nelle scuole superiori. Dagli aspetti teorici-metodologici alla dimensione operativa*. Trento: Erickson.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T. e Bichi, L. (2005). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: Firenze University Press.
- Vygotskij, L.S. (2008). *Pensiero e linguaggio, ricerche psicologiche*. Bari: Laterza.
- Zambotti, F. (2016). *Tecnologie didattiche per la gestione dei processi inclusivi in classe*. In *Insegnare domani nella scuola primaria*. Trento: Erickson.

Salis, F. (2018). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7 (2-3), 171-181, Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



**Francesca Salis**

Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino, Italia  
[francesca.salis@uniurb.it](mailto:francesca.salis@uniurb.it)  
 Ph.D. in Pedagogia della Cognizione, Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino. Professore a contratto di Didattica e Pedagogia Speciale presso la stessa università; assegnista di ricerca presso il dipartimento di studi umanistici settore scientifico M-PED/03; ha conseguito l'abilitazione scientifica nazionale per la 2° fascia come Professore associato nel settore concorsuale 11/D2 "Didattica, pedagogia speciale e ricerca educativa" con l'ASN 2016, III quadrimestre (08.11.2017). Pedagogista e formatrice, specialista in interventi abilitativi su disturbi evolutivi, disturbi dell'apprendimento, disabilità, disabilità cognitiva, progettazione e formazione. Counseling pedagogico e parent training. Esperta nella comunicazione efficace

## SITOGRAFIA

- [http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=12473\(PNSD\)](http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=12473(PNSD))
- [http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/index.shtml](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml)
- <http://www.tdmagazine.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF37/dettori-giannetti.pdf>, 2006
- <http://labcdnew.humnet.unipi.it/wp-content/uploads/2015/01/Maria-Leonardi-Storytelling-e-strumenti-digitali.pdf>

Date: Ricevuto: 02-07-18. Accettato: 14-11-18  
 Articolo terminato il 02.06.2018



# RECENSIONES







# Unha educación de premio

Selina Otero

TÍTULO: Unha educación de premio

AUTORA: Selina Otero

FECHA DE EDICIÓN: 2018

ISBN: 978-84-9151-165-6

Nº DE PÁGINAS: 128

FORMATO: 17X24

ENCUADERNACIÓN: rústica con lapelas

CUBIERTA: color plastificada

EDITORIAL: Galaxia

COLECCIÓN: Bibliot. de Intervención Social/Didáctica

LUGAR: Vigo

IDIOMA: Gallego

**U***nha educación de premio* es una obra sobre innovación educativa, que dibuja una radiografía actual y hasta ahora inexistente desde un punto de vista bibliográfico de los cambios en las fórmulas de enseñanza-aprendizaje en colegios e institutos de Galicia. *‘El reto de docentes que emocionan al alumnado con una enseñanza de vanguardia y la mirada puesta en el futuro’*, frase que aparece en la portada a modo de subtítulo, es un avance de lo que el lector se va a encontrar a lo largo de veinte capítulos, con casos concretos de distintos centros que pueden considerarse exitosos, teniendo en cuenta la originalidad y la emoción mostradas por los propios docentes en un intento de aplicar la innovación en distintas áreas temáticas con el alumno siempre como centro del proceso.

En un momento en el que la Educación está presente en el debate social, en la opinión pública y cada

vez más en conferencias, congresos y redes sociales, en una tendencia imparable a nivel global de que el hecho educativo se conozca más allá de las aulas, la autora toma la perspectiva de dar voz a docentes con años de experiencia y vocación demostrada. Son los propios profesores y maestros los que muestran in situ a la autora cómo aplican la innovación en sus aulas, con metodologías activas: desde el pensamiento inicial para la preparación de un tema, hasta su desarrollo y el resultado final no solo en el alumnado, sino también en el colegio o instituto e incluso en el pueblo o ciudad en el que se ubica el centro educativo, pues gran parte de los proyectos expuestos en el libro involucran a familias y vecinos, es decir, al conjunto de la comunidad educativa.

El estilo periodístico con el que está pensada y escrita la obra se percibe en la exposición de los capítulos, de lectura sencilla y ágil. La autora, periodista especializada en temas educativos, consigue captar la atención con una escritura que incluye lo más significativo de lo que expone el docente y lo que ocurre en el centro educativo. Selina Otero, con experiencia en la exposición de temas educativos en prensa escrita así como en gabinetes de comunicación de la administración educativa, profundiza en la realidad de cada caso a través de un trabajo de campo de meses que la llevó a veinte centros educativos de Galicia, tanto rurales como semiurbanos y urbanos. Esa investigación queda plasmada en el resultado final, con la descripción de los casos innovadores. La

185

reflexión y la mirada de la autora permiten destacar lo singular y original de cada uno de ellos, de manera que el lector consigue quedarse con lo importante con una lectura ligera.

Las aportaciones de los más de cincuenta docentes entrevistados para esta obra, que explican cómo introducen la programación o la robótica, las emociones, la enseñanza innovadora en artes o los resultados de trabajos por proyectos, son la materia prima de este libro, que consigue plasmar y mostrar a la sociedad una realidad actualizada de la enseñanza, desconocida para muchos fuera de la aulas y que aporta referencias al colectivo docente, sin otro cometido que el de compartir experiencias y conocimientos en el ámbito educativo.

En esta ‘ruta de la innovación’ o viaje por las aulas de Galicia el lector se encuentra con profesores capaces de crear en el instituto un estudio cinematográfico, con alumnado que se organiza para grabar y producir cortometrajes a lo largo del curso, con asignaturas nuevas vinculadas como Animación, por ejemplo. O la simulación de una empresa, con fines solidarios, mediante la elaboración de material con impresoras 3D. Se describen también proyectos turísticos o del ámbito de la salud con el trabajo coordinado desde varios departamentos. La educación emocional o la experiencia de centros rurales agrupados también están presentes en la obra, así como la integración de las nuevas tecnologías.

Cada capítulo sigue una estructura común: empieza con una cita, continúa con la descripción en profundidad de cada caso y termina con las reflexiones de los docentes participantes, centradas en las dificultades que se encontraron en el proceso innovador y los consejos para continuar por este camino. Los veinte casos son los siguientes:

- 1-Imprimiendo sueños en 3D (IES de Meaño, O Salnés-Pontevedra)
- 2-El universo de las nuevas tecnologías (CEIP Ponte dos Brozos, Arteixo)
- 3-Los vídeos como protagonistas (CPR Plurilingüe Vila do Arenteiro, O Carballiño)
- 4-Matemáticas con letra y poesía (IES Xoán Montes, Lugo)
- 5-Un laboratorio a pequeña escala (CPR Plurilingüe Alborada, Vigo)
- 6-Luz, cámara...y acción (IES As Barxas, Moaña)
- 7-Unidos por proyectos: de la pintura a la cocina (CEIP Milladoiro, Malpica)
- 8-Más de un siglo de historia (IES Ramón Otero Pedrayo, Ourense)

9-Alumnos, escritores y científicos (IES Plurilingüe Rosalía de Castro, Santiago)

10-Proyectos en equipo para la sociedad (IES Da-  
viña Rey, Monforte)

11-Un colegio ‘emocionante’ (CEIP de Chans-Bem-  
brive, Vigo)

12-La biblioteca como punto de encuentro (IES  
Gonzalo Torrente Ballester, Pontevedra)

13-De oratoria, deportes y ciencias (Colegio Ma-  
nuel Peleteiro, Santiago)

14-Buscando métodos inclusivos (CIFP Paseo das  
Pontes, A Coruña)

15-Con valores desde la base (CEIP Castrelo de  
Miño, Ourense)

16-Estadística en Monte Blanco (CPI As Revoltas,  
Cabana)

17-Matemáticas contadas en inglés (IES A San-  
gríña, A Guarda)

18-Explorar el mundo en equipo (IES A Pobra do  
Caramiñal)

19-El aprendizaje de las emociones (CRA Ponte da  
Pedra, Carballo)

20-Fábrica de Programadores (IES Plurilingüe A  
Cachada, Boiro)

Cada uno de los capítulos se ilustra con imágenes de los centros que ayudan a entender el proceso descrito. Además, la autora explica las técnicas y métodos utilizados por los profesores y maestros, así como las distinciones y galardones obtenidos por los proyectos que, como los propios docentes protagonistas indican, “*son una consecuencia del trabajo realizado, nunca un fin*”.

En el prólogo elaborado por el departamento educativo del Gobierno gallego, a través del conselleiro Román Rodríguez, se destaca que los proyectos integrados en el libro “*son los que ayudan a formar ciudadanos curiosos, atrevidos, motivados, observadores, críticos, resolutivos y competentes*”.

La obra ayuda a entender la escuela y la educación actual, con la adaptación de los últimos años por los cambios sociales y tecnológicos. Se trata de un mapa actualizado de lo que ocurre en las aulas, el día a día de la educación a través de fuentes de primera mano: los propios docentes expertos en la materia que, con su generosidad, comparten reflexiones, dudas y el trabajo realizado por cada uno de ellos para mejorar.

**Blanca Otero**

Maestra especialista en educación musical

**EN LA RED**





# Familias desorientadas por hiperinformación

## Families disoriented by hyperinformation

Ángeles Abelleira Bardanca; ESPAÑA

Habitualmente dedicamos esta sección a la recomendación de espacios on line relacionados con el tema del monográfico pero en esta ocasión será una reflexión. Son tantas las webs, blogs, publicaciones y los influencers que vía Facebook, Twitter, Youtube o Instagram vuelcan sus opiniones en la red, gratuita o interesadamente (con una estudiada mercadotecnia que persigue la venta de productos de lo más diverso), que hemos considerado más necesario un criterio para discernir lo interesante, lo valioso, lo que enriquece la acción educativa.

Las personas que llevamos tiempo dedicados a la educación hemos asistido en los últimos años a un gran cambio en las familias del alumnado. Lo más notorio son estructuras, orígenes, culturas y roles parentales diferentes, seguido de la ruptura de las cadenas de solidaridad intergeneracional que se daban antaño (los abuelos y familiares ya no pueden o quieren apoyar la crianza de los pequeños), y en tercer lugar la irrupción de todo tipo de información en cuanto al modo de educar a los hijos. Esto da lugar a que cada vez que acogemos a un nuevo grupo de alumnado tenemos hacer un ejercicio de comprensión para así entender por qué un niño o niña actúa como actúa. Detrás de él hay cuando menos dos formas distintas de abordar los episodios complejos, pues es en estos cuando se manifiestan las discrepancias en cuanto al modo de proceder. Ante una rabieta, enfermedad, dificultad, síndrome o trastorno es cuando afloran las creencias educativas individuales fruto de la expe-

riencia así como de las filias y fobias personales, de las influencias (lecturas, recomendaciones de otras personas, opiniones de expertos, etc), que generalmente se anteponen a los consejos del equipo docente. Y es precisamente a esto a lo que queremos dedicar esta sección, a las acciones de los centros educativos en cuanto a la orientación familiar.

Desde las escuelas vemos que cada vez que un niño o niña se aleja del patrón que la sociedad se ha forjado, las familias requieren la intervención de un especialista quien generalmente culpa a los docentes y ofrece tratamientos alternativos. Las búsquedas de información en la red harán que cunda la alarma entre los progenitores y se entreguen a cualquiera que ofrezca la solución (que en la inmensa mayoría de los casos llegaría con la maduración). Hiperinformación, hiperpresión, hiperprotección convierten la diferencia y diversidad en síndrome o anomalía.

Este bombardeo de métodos, tratamientos, especialistas, gurús y curanderos pedagógicos modernos no tendrían tanto predicamento si desde los centros educativos se mostrase una postura unívoca, pero no es así. A veces, entre el equipo docente que interviene con un alumno (tutores, especialistas, equipo de orientación y dirección) no se acepta el mismo criterio y esa es la puerta de entrada del desconcierto familiar.

Así vemos que la primera recomendación es que el equipo escolar tenga una visión consensuada sobre las posibles problemáticas. Ya desde los primeros días de escolarización, durante el período de adaptación, es

conveniente que miembros del equipo directivo y de orientación presten apoyo en las aulas que acogen nuevo alumnado. Es el momento de detectar casos no diagnosticados y de descartar temores parentales. Aunque sean días de ajeteo administrativo, esta prevención facilitará por un lado que cada niño y niña sea conocido por todo el equipo y que se pueda hacer una puesta en común sobre lo detectado. Es tiempo ganado.

Otra de las acciones iniciales es recibir a las familias y alumno/a antes del comienzo de las clases. Las rutinarias entrevistas iniciales que se entregan por escrito sin el filtro de lo que se corresponde con la realidad y de lo que se considera correcto contestar, dan un giro más personal y se convierten en una conversación distendida sobre lo que nos ocupa a ambos: el niño o la niña, que también asiste, juega, conversa, dándonos una oportunidad única de ver interacciones familiares, normas, estilos, etc. Los centros que llevan a cabo esta práctica detectan que el alumnado manifiesta una mejor predisposición a la incorporación y hacia sus maestras. De igual modo, las familias se abren con mayor confianza pues ya han tenido ocasión de conocer a la docente. Esto es un gran paso en cuanto a la adaptación y al conocimiento mutuo, algo incomparable a lo que puede aportar el documento de la entrevista inicial. Como profesionales, aunque la conversación tenga un tono informal ya se pueden detectar tendencias educativas parentales, temores, expectativas e incluso discrepancias.

Recabada toda esta información, a los pocos días del inicio de curso es conveniente una reunión con todas las familias del alumnado en la que además de las indicaciones pertinentes sobre el funcionamiento del grupo, las normas del centro o el estilo de trabajo de la docente, se aproveche también para hacer hincapié en aquellos aspectos no ajustados en cuanto a crianza que hemos detectado en cada una de las entrevistas. La puesta en común con las familias y el consenso de la mayoría puede aportar luz a los más confusos sin ponerlos en evidencia. Las tutorías a familias también suelen ser ocasiones en las que estas manifiestan su temor a no saber “educar bien”, por ello conviene adoptar una postura muy profesional, donde la cordialidad y la empatía no rocen la línea de la camaradería ni se traspase el ámbito que nos compete inmiscuyéndonos en su privacidad. De nosotras esperan el conocimiento y experiencia de la que ellos carecen, así la rigurosidad, unas pautas adecuadas, argumentos sólidos para apoyar o refutar y una postura firme son valores en alza. Es habitual que en las tutorías las familias ante un problema, pregunten si deben acudir a un especialista

en psicología o pedagogía, aunque en la mayoría de las veces sería innecesario si ellos ejerciesen activamente su rol. Por ese motivo, procede que nuestra respuesta sea mostrando que en el plan de estudios de un maestro o maestra se incluyen esas disciplinas y que sabemos llevarlas a la práctica. La coherencia debe ser evidente en todas nuestras manifestaciones profesionales.

A la búsqueda de las sinergias entre familia y escuela no es desdeñable la función que prestan las bitácoras o blogs de aula siempre y cuando se utilicen como documentación de los procesos educativos y no como meros escaparates sociales. Sin el ánimo de justificar la labor profesional pero sí con el de mostrar lo que se hace en el aula, los blogs son una suerte de ventana que permite que las familias conozcan la orientación didáctica y que además tomen ejemplo de acciones a continuar en el hogar. Es muy frecuente que los progenitores se quejen de que los pequeños no cuentan nada de lo que sucede en el cole así, los blogs, permiten que la comunicación entre ellos sea más fluida. Además, pueden ser también un canal de comunicación para asuntos generales que afecten a todo el grupo. Insistimos siempre en que la apertura del aula al exterior facilita que nuestra labor tenga una continuidad y que sea comprendida. No son pocos los padres que agradecen saber sobre aquello que ocupa e interesa a su hijo/a y las posibilidades que se abren para compartir momentos con el pretexto de algún requerimiento del aula: recoger hojas, observar pájaros o los cambios estacionales en la naturaleza, por poner un ejemplo.

Entre los recursos para el flujo de información escuela/familia en los últimos años han aparecido los grupos de mensajería como whatsapp, que cuentan con tantos defensores como detractores, ahora bien, eso no depende más que del uso que de ellos se haga. Si su finalidad es permitir que todos estén informados, obviando las otras posibilidades que dan lugar a la crítica, por supuesto que pueden ser de utilidad. Cualquier medio, notas, SMS, mails, que permitan comunicación clara e inmediata entre la tutora y los padres, evitará malentendidos o malinterpretaciones, facilitando además el conocimiento de la situación.

La etapa infantil es quizá en la que más ganas tienen las familias de hacer su aportación al aula, bien en modo presencial (contando cuentos, hablando de sí mismos, de sus profesiones, mostrando habilidades o aficiones), o en modo no presencial (enviando creaciones, fotografías, aportando información, etc), eso siempre queda a la discreción y estilo de la docente. Tan sólo advertir que se debe evitar que las familias sean tan sólo un recurso como mano de obra

(disfraces, decorados, fiestas), o que el paso del aula sea una suerte de maratón o competición. A los niños les agrada ver a sus padres en alguna ocasión en el colegio, especialmente cuando pueden aportar conocimientos interesantes al tema que les ocupe en ese momento. Más que establecer un calendario de visitas, aconsejamos advertirles que el aula está abierta a quien pueda prestar conocimiento o ayuda en un determinado momento. Los padres y madres además de esa faceta personal, son personas con profesiones, saberes y gustos que pueden ofrecer mucho al aula, ya no tanto por ser expertos en un campo como por el componente afectivo.

A nuestro entender, lo único a evitar es que la participación familiar se reduzca a la asistencia a aquellos actos folclórico festivos que tienen lugar en algunos centros, pues corremos el riesgo de que la escuela y la docencia sea vista tan sólo en esa vertiente lúdica. Somos partidarias de una escuela abierta a las familias pero es preferible que asistan a otras interesantes iniciativas que se llevan a cabo en algunos centros como son las Escuelas de Madres y Padres o las Bibliotecas de familias, máxime si nuestro empeño es ayudar a los padres en su tarea y que haya corresponsabilidad en la educación de sus hijos. Pese a que hubo un tiempo en que las Escuelas de Madres y Padres estuvieron en peligro de extinción, a día de hoy vuelven a resurgir bien por iniciativa de la institución educativa, del ANPA, del ayuntamiento o de asociaciones. Es paradójico que en un momento en el que hay tal sobreabundancia de información sobre crianza, se necesite más que nunca la creación de pequeños grupos en los que se comparten temores, angustias y experiencia parental. Por otro lado, también son destacables iniciativas que permiten a las familias disponer en régimen de préstamo de bibliografía bien seleccionada con un criterio acorde al estilo educativo del centro. Las bibliotecas para familias están teniendo gran aceptación porque los padres le suponen una garantía a un libro que ha sido elegido por el equipo docente de entre los cientos que se pueden encontrar en las estanterías de una librería. Tan sólo hay que cuidar que la selección sea acertada y acorde con el estilo del centro.

De todas las posibilidades que hemos apuntado de participación y de orientación de las familias, no debemos olvidar las ya institucionalizadas en los órganos de participación: el Consejo Escolar y el ANPA, no por menos importantes pero sí por ser más representativas las dejamos para el final ya que este artículo nos hemos centrado más en aquellas iniciativas que permiten el contacto directo familia-escuela.

En esta reflexión desde la práctica y desde el contacto diario con las familias del alumnado no he pretendido más que mostrar lo que percibo día a día: la desorientación de los padres y madres pese a que tienen todo tipo de información al alcance de un clic. Afortunadamente, los profesionales de la educación aún tenemos suficiente crédito como para convertirnos en orientadores o fuentes de consulta de primera mano. Si sabemos actuar, quizá más tarde no tendremos motivos para quejarnos de que vamos por sendas diferentes. Independientemente del estilo de parentalidad de cada familia, la escuela debe ser una referencia por coherencia y por profesionalidad y por conocimiento e interés por las criaturas, dando argumentos sólidos de por qué se actúa como se actúa.

La etapa infantil puede ser un hito importante en las vivencias familiares, el momento de mayor predisposición y compromiso de los padres con la escuela. Que así sea, depende en gran medida de las dinámicas establecidas en los centros educativos, ahora bien, si nosotros como expertos en educación no colaboramos con ellos en su tarea de crianza no podemos pretender que ellos lo hagan con nosotros en la educativa.



### **Ángeles Abelleira Bardanca**

EEI Milladoiro (Ames)

Coautora del blog InnovArte Educación Infantil  
<http://innovarteinfantil.wordpress.com/about/aab/angelesabelleira@edu.xunta.es>

Maestra desde 1989. Grado en Educación Infantil, con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es fundadora y coautora del blog InnovArte Educación Infantil.

